

DIVERGENCIAS EN LA DEFINICIÓN DEL OFICIO DOCENTE EN EL ESPACIO DE LAS PRÁCTICAS. UN ESTUDIO DE CASO SOBRE EL NIVEL INICIAL

*Disputes in defining the teaching craft in pre-service field experiences.
A case study on early childhood education*

<https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1418>

JENNIFER GUEVARA*¹

Recibido: 20/10/16

*Universidad de San Andrés. Argentina.

Revisado: 25/11/16

Correspondencia: guevara.jenni@gmail.com

Aceptado: 09/02/17

Resumen: En el campo de la formación inicial docente, el componente práctico ha sido concebido como una instancia formativa imprescindible. Este artículo examina a los espacios de práctica como ámbitos de disputa por la definición del oficio docente, en el marco de una comunidad de práctica. A partir de una indagación cualitativa de corte etnográfico se muestra cómo las formadoras luchan por desterrar, a través de imperativos profesoriales, a tres “enemigos” del oficio de enseñar en el nivel inicial: la *infantilización*, la *primarización* y la *automatización*. Se concluye que existe una contradicción entre esta intencionalidad formativa y el modo en el que acontece la lucha, que opera reproduciendo aquello que se quiere desterrar: los estereotipos.

Palabras clave: nivel inicial, prácticas docentes, formadoras de las prácticas, oficio docente, comunidad de prácticas.

Abstract: *In pre-service teacher education, field experiences have been conceived as training devices. This article examines field experiences as spaces of struggle over the definition of the teaching craft inside a community of practice that constitutes both the context and the content of the training process. From a qualitative ethnographic inquiry, it shows the struggle to banish three "enemies" of the teaching craft at early childhood education: the infantilization, schoolification and mechanization. This article concludes that the way in which the battle is set reproduces the very thing it seeks to banish: stereotypes.*

Keywords: *early childhood education, field experiences, supervisors, teaching craft, community of practice.*

¹ Doctora en Educación por la Universidad de San Andrés y becaria del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina). Docente en la Universidad de San Andrés. Líneas de investigación: pedagogía e historia de la formación docente, currículum de la educación inicial. La autora agradece a Belén Felix por sus valiosos comentarios en la producción de este manuscrito.

INTRODUCCIÓN

La relevancia de las experiencias propiciadas por las prácticas docentes, también llamadas prácticas y residencias, es uno de los aspectos que cuenta con más consenso en el campo de la formación inicial docente (Darling-Hammond y Bransford, 2005). No obstante, existen importantes desafíos a la hora de constituir las como instancias de formación en el oficio de enseñar. Entre ellos, se destacan los conflictos que surgen entre los actores de las prácticas docentes. Estos conflictos han tendido a ser interpretados por la literatura como asuntos de corte individual vinculados con cuestiones subjetivas e intersubjetivas o con debilidades del dispositivo de prácticas. El problema de estas conceptualizaciones radica en concebir a las prácticas docentes como espacios de formación de un oficio definido a priori.

El presente trabajo¹ muestra que las prácticas no son solo una instancia formativa, sino también una en la que los actores se disputan la definición del oficio para el que se están formando. Interesa estudiar las prácticas por el peso que tienen en la formación en este oficio y, por ello, se deben estudiar también aquellas disputas que le son inherentes. Estas afectan la definición misma del oficio y, con ello, las decisiones que los practicantes tomarán como docentes.

Este trabajo se concentra en el oficio de enseñar a los más pequeños. Relegado en la pedagogía, el nivel inicial ha adquirido mayor centralidad en las últimas décadas de la mano de estudios que muestran los efectos directos o indirectos de la asistencia al nivel inicial (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2011). En América Latina, el proceso de visibilización política ha estado acompañado de uno de masificación que, a su vez, se da en un contexto de suma heterogeneidad en la oferta de atención de la primera infancia, lo que complejiza la tarea de los educadores.

En este marco, estudiar la transmisión y la definición del oficio docente de educación inicial resulta fundamental para fortalecer dicho oficio y acompañar los desafíos de enseñar en ese nivel. Así, el artículo despliega los resultados de una investigación cualitativa de corte etnográfico que se ocupó de desentrañar las disputas por la definición del oficio docente de educación inicial en un Instituto de Formación Docente (IFD) en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La docencia como un oficio situado en una comunidad de prácticas

Con la emergencia de los sistemas educativos nacionales —y con la consecuente institucionalización de la tarea de enseñar—, la docencia quedó definida, en palabras de Tenti Fanfani (2007), como una cuasi-profesión. Frente a esto, ya en la segunda mitad del siglo XX los movimientos en pos de la profesionalización tendieron a situar a la

¹ Este artículo es parte de la tesis doctoral *¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, realizada en la Universidad de San Andrés, dirigida por Andrea Alliaud y codirigida por Ángela Aisenstein.

docencia en una lógica de racionalidad técnica que ha sido objeto de duras críticas en el campo educativo. En este contexto, la recuperación del concepto de oficio se presenta como una alternativa fértil que permite revalorizar la dimensión práctica de la docencia (Alliaud y Antelo, 2009).

Tal como establece Sennett (2009), quien tiene un oficio sabe hacer algo bien. Desde esta perspectiva, no solamente un carpintero tiene un oficio, sino también un investigador o un enfermero. Entre otros aportes relevantes, la mirada de oficio recupera la relación entre producción y formación. La formación en el oficio se produce ejercitándose; de hecho, “la artesanía mejora cuando se practica como oficio cualificado” (Sennett, 2009, p. 20). Así, la formación del novato tiene lugar con la guía de los maestros artesanos. Por otra parte, el enfoque de oficio revela las “falsas líneas divisorias entre práctica y teoría” (p. 23) ya que “todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento” (p. 21). En este sentido, dados los saberes que involucra, el oficio no se define a priori, sino en situación. Sin embargo, la citada definición tiene lugar en el marco de una comunidad de práctica de maestros artesanos.

Según Wenger (1998) una comunidad de práctica se distingue por tres características: una empresa común —la tarea que los reúne—, algún grado de vínculo mutuo —los miembros se reconocen a sí mismos y entre sí como parte de la comunidad— y la existencia de un repertorio compartido —palabras, símbolos, historias, herramientas, modos de hacer y de ver el mundo, entre otros—. En el proceso de inmersión en la comunidad, los participantes nuevos no solamente se apropian de la empresa de la comunidad, sino que se apropian de un repertorio y de un tipo de vínculo entre sus miembros. De esta manera, la definición del oficio en el marco de una comunidad de prácticas es un proceso signado por disputas entre sus miembros, quienes definen la empresa, el repertorio de la comunidad y el tipo de vínculo que se establece entre ellos (Contu y Willmott, 2003). Esas luchas representan tanto el contexto como el contenido de la inmersión de los nuevos miembros.

Desde esta perspectiva, la formación inicial docente puede ser considerada el dispositivo formal de ingreso a la comunidad de práctica y transmisión del oficio de enseñar. Dentro de ella, existe consenso respecto del lugar fundamental que ocupa su componente práctico (Vaillant, 2007), que recibe denominaciones variadas en distintos países. Las prácticas docentes, tal como se las nombra en Argentina, son experiencias que organizan y acompañan las primeras inmersiones de los docentes en formación en los salones de clase, bajo la supervisión y la guía de maestros y de profesores más experimentados (Schön, 1987). Son los profesores de práctica² y los docentes orientadores³ quienes llevan adelante esta tarea de inducción en el marco de las prácticas docentes (Edelstein, 1995; Marcelo García y Vaillant, 2009). Dado que el oficio

² También denominados supervisores o tutores en otros países.

³ También llamados coformadores, cooperadores o mentores en otros países.

de enseñar es situado, este se define al tiempo que —y en el mismo espacio en el que— se espera sea transmitido.

La literatura anglófona, prolífica en sus estudios sobre las prácticas docentes (Guevara, 2016), ha incursionado en las disputas que emergen en ese espacio. Phelan et al. (2007) argumentan que los conflictos derivan de visiones irreconciliables sobre la enseñanza y el oficio docente, que se traducen en la lucha de los formadores por “imprimir” su huella en los recién llegados a la comunidad docente (Buendía, 2000). No obstante, dichos conflictos han sido estudiados desde una perspectiva del consenso, es decir, que no se los considera parte inherente del dispositivo de prácticas docentes.

En este trabajo se muestra que los conflictos son inherentes al dispositivo de prácticas porque, por un lado, el oficio se define en situación y, por otro, porque las comunidades de práctica poseen tensiones internas que inevitablemente se manifiestan en las instancias de práctica. Para ello, se pone el foco en la comunidad de docentes de educación inicial.

El oficio y la comunidad docente de educación inicial

El nivel inicial se encuentra desde sus orígenes atravesado por tensiones centrales que han sido conceptualizadas de modos diversos por distintos autores y corrientes. En definitiva, todas ellas intentan nombrar discrepancias en torno a la definición de su función y de su identidad.

En un estudio comparado sobre este nivel en distintos países iberoamericanos, Diker (2002) identifica cuatro tendencias entre las que se dirime la función del nivel inicial: la función asistencial, la función pedagógica, la función socializadora y la función preparatoria para la escolaridad primaria. De esta manera, el nivel inicial podría interpretarse en clave de la negociación entre cuatro funciones que, en la historia, fueron objeto de marchas y contramarchas (Harf, Pastorino y Sarlé, 1997; Sarlé, 2000). Según Diker (2002):

“El contrato fundacional del nivel inicial basado en la ‘socialización, el espacio de juego y el cultivo de hábitos para la vida cotidiana’ está siendo revisado en dirección a una definición del nivel como espacio de transmisión y democratización del conocimiento” (p. 7).

Además de la revisión que menciona esta autora, cabe mencionar la resignificación de la función asistencial del nivel, que supone plantear que asistencia y educación son parte de un continuum (Núñez, 2003) que, para algunos especialistas, puede ser captado por la noción de crianza (Soto y Violante, 2008).

Desde otra mirada, el dilema puede plantearse en términos de la identidad del nivel o de su relación con la escuela primaria. Brailovsky (2016) argumenta que las problemáticas centrales se articulan en dos tendencias opuestas, que se asocian con el

surgimiento tardío del nivel y con su necesidad de posicionarse frente a una escuela primaria ya consolidada.

Por una parte, el nivel inicial buscaría parecerse a la escuela primaria para reafirmar su función educativa y su pertenencia al sistema educativo. En esta tendencia se inscriben los esfuerzos por legitimar y jerarquizar su carácter educativo, cuya traducción pedagógica ha tendido a equiparar lo educativo con lo escolarizado. Los conceptos de primarización, sobreescolarización e isomorfismo con la escuela primaria (Peralta, 2012; Terigi, 2002) hacen referencia a la presentación de los contenidos con un grado de clasificación históricamente atribuido a la escuela primaria y a la adopción de formas de organización propias de lo escolar. Por otra parte, y al mismo tiempo, el nivel intenta diferenciarse de la escuela primaria al subrayar la independencia de las formas de enseñanza constitutivas del jardín de infantes. La “pedagogía centrada en el niño” (de la que el nivel inicial es heredero) se opone a una pedagogía asociada a la escuela primaria que es vista como expositiva, pasiva, unidireccional y transmisora.

Otro marco analítico que permite aproximarse a las tensiones propias del nivel es el de las perspectivas reconceptualizadoras (Bloch, 2014), que ofrecen una mirada crítica de las tensiones fundacionales. Desde ellas se puede reconocer una mirada banalizada y otra romántica o “salvacionista” del nivel inicial. La banalizada concibe al jardín de infantes como un mundo feliz en tanto espacio libre, armónico y apolítico; un espacio en el que los niños pueden realizarse a través del juego y el arte. En palabras de Sarlé (2000):

La infancia a la cual está destinada el Jardín de Infantes, pareciera ser (...) una infancia feliz reflejada en el optimismo pedagógico froebeliano, y las decoraciones de las salas o cierta lectura ingenua y simplista, por parte de los maestros, frente a las problemáticas expresadas por los chicos (p. 9).

En tanto, la perspectiva romántica enfatiza la función “libertadora” de la pedagogía centrada en el niño, por la que el nivel inicial se considerara vanguardista, revolucionario y hasta un bastión de resistencia frente a una pedagogía disciplinadora. En palabras de Cannella (1997):

[Los educadores infantiles] estamos orgullosos de nuestra resistencia a la instrucción directa, a los ejercicios escritos y a las metodologías que trabajan con grupos grandes.... Después de todo, ubicamos al niño en el centro de nuestra atención y respondemos a sus necesidades (p. 117).⁴

La visión romántica no banaliza el lugar de la educación inicial; más bien lo jerarquiza y lo legitima en cuanto ofrece una alternativa pedagógica liberadora al conocer y respetar la “naturaleza infantil”:

⁴ Las citas textuales a Cannella (1997) y Flyvbjerg (2006) en este artículo son de traducción propia.

Los educadores de la primera infancia contemporáneos han constituido a la pedagogía 'centrada en el niño' como la forma de aprendizaje que es tanto natural como apropiada para todos los seres humanos jóvenes (Cannella, 1997, p. 117).

Sin embargo, ambas miradas portan cierta ingenuidad que se puede reconocer a través de una analogía con la paradigmática novela *Un mundo feliz*, de Aldous Huxley (1997), en la que ese "mundo feliz" está atravesado por un poder que es invisible y a la vez totalizador.

De modo similar, el mundo feliz del jardín de infantes —de apariencia liberadora— invisibiliza la presencia del "psicopoder" (Varela Fernández, 1992) de las pedagogías centradas en el niño. La predominancia de la psicología —en particular, de la psicología del desarrollo— y la consecuente creación de un sujeto psicológico han tenido como consecuencia la instauración de un modelo de enseñanza que infantiliza a los niños pequeños: "más allá de los cánticos a la creatividad, la liberación y la autonomía, supone una dependencia y una subordinación cada vez mayor [del niño]" (Varela Fernández, 1992, p. 24). En oposición al poder disciplinario, cuyas manifestaciones de control son abiertas, el psicopoder y su pedagogía psicológica poseen "construcciones de poder ocultas que pueden resultar más opresoras que los despliegues abiertos de la fuerza" (Cannella, 1997, p.136).

En este contexto, el oficio de enseñar a los más pequeños se ve atravesado por las luchas en torno a la definición de la función del nivel. Si el oficio se ejerce en el marco de una comunidad de prácticas y se define en situación, entonces puede argumentarse que las prácticas docentes son espacios claves, no solo de transmisión, sino de definición del oficio. Ambas cuestiones ocurren a la par: el proceso de transmisión es uno de los espacios en los que se juega la definición del oficio y, por tanto, este se define —al menos en parte— en su transmisión.

METODOLOGÍA

La investigación de la que se desprende este artículo supone un abordaje cualitativo a través de un estudio de caso único (Stake, 1998). Aunque la opción por el estudio de caso único implicó sacrificar la posibilidad de realizar inferencias válidas para el resto del universo, se sostiene junto con Flyvbjerg (2006) que "la generalización formal está sobrevalorada como una fuente de desarrollo científico, mientras la 'fuerza del ejemplo' está subestimada" (p. 221). De esta manera, el estudio apostó a las potencialidades del caso para construir conocimiento sobre un proceso complejo en su contexto real.

La elección se fundó en dos de los criterios presentados por Flick (2004) para la realización de estudios de caso: sensibilidad y conveniencia. En primer orden, se trató de un caso sensible, dado que la institución seleccionada es de gran trayectoria y goza de un alto prestigio entre las que ofrecen la carrera de referencia. De allí que su estudio no fuera solo importante en términos instrumentales —el estudio de la unidad concreta

se encuentra al servicio del estudio de un fenómeno—, sino también en términos intrínsecos —el conocimiento de la unidad concreta tiene importancia en sí misma— (Stake, 1998). Al mismo tiempo, el caso fue seleccionado debido a su “conveniencia” en términos de la viabilidad del ingreso al campo. Al decir de Stake (1998), la posibilidad de contar con un caso accesible y donde la investigación sea bien recibida es fundamental para el éxito de este tipo de estudios.

Una vez en el campo, la recolección de datos tomó elementos de la etnografía como enfoque y como método⁵. El trabajo de campo tuvo una duración total de dos años, durante los que se desarrollaron once entrevistas no estructuradas a profesoras de las prácticas;⁶ conversaciones informales con otras profesoras de práctica y coordinadoras del área; y aproximadamente 150 horas de observación participante en talleres de práctica (instancias curriculares que organizan y jerarquizan las prácticas docentes en la formación inicial en Argentina), reuniones de profesores del área de prácticas y jornadas institucionales. La observación de los talleres implicó asistir tanto a los encuentros semanales en la institución formadora como a algunos jardines asociados⁷ —nombre con el que se denomina en Argentina y en otros países a las instituciones que reciben practicantes—. Este trabajo llevó entonces a transitar por instituciones formadoras de docentes e instituciones de educación inicial, ambas partes de la comunidad de prácticas de referencia. De esta manera, el artículo toma a las profesoras de práctica como sujetos de la investigación⁸ y analiza sus perspectivas en el contexto de las prácticas.

LAS PRÁCTICAS DOCENTES COMO CAMPO DE BATALLA PARA LA DEFINICIÓN DEL OFICIO Y DE SUS SABERES

Las prácticas docentes pueden ser consideradas terrenos de batalla por la definición del oficio. En este caso de estudio las polémicas aparecen representadas, en el discurso y en las prácticas, como un conjunto de modos de ejercer que las profesoras aspiran a desterrar de la comunidad de práctica. Se identifican entonces tres “enemigos” en la

⁵ Según Guber (2001), la etnografía es un concepto polisémico que admite una triple acepción: enfoque, método y texto. En este trabajo no se sigue la estructura del texto etnográfico propia del campo de la antropología, pero sí se utilizan elementos de la etnografía como enfoque y como método.

⁶ Dada la mayoría de mujeres en la institución, a lo largo del artículo se hace referencia a las formadoras con el género femenino.

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

⁸ Si bien se parte del supuesto de que las formadoras de las prácticas son tanto las profesoras de práctica como las docentes orientadoras, este artículo se concentra en las primeras, dado que se trabajó exclusivamente con los actores pertenecientes al caso de estudio seleccionado.

manera de ejercer el oficio: hacerlo como lo haría “la maestra jardinera⁹ estereotipada”¹⁰ (*infantilización*); hacerlo como lo harían “en la escuela primaria” (*primarización*) y hacerlo como lo harían “en la fábrica” (*automatización*¹¹).

La infantilización: hacerlo “como la maestra jardinera estereotipada”

En múltiples ocasiones las profesoras mencionaron o actuaron en respuesta a lo que denominaban el “estereotipo de la maestra jardinera”, es decir, un conjunto de modos de hacer y de ser derivados de una concepción de la docencia del nivel como una tarea de escasa complejidad que requiere exigua preparación profesional y cierta mimetización con los niños (Ivaldi, 2014). Dicho estereotipo, anclado en el imaginario colectivo, iría de la mano de una banalización de la tarea docente, al punto de invisibilizar e incluso negar el carácter educativo del nivel inicial. A este respecto, una profesora hace la siguiente aclaración:

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

Si bien en este extracto de nota de campo el estereotipo pareciera provenir desde afuera de la comunidad de práctica, en otras ocasiones se ubica en la “cultura de los jardines”, que sostiene prácticas que banalizan la enseñanza y la tarea de la maestra de educación inicial. Así lo expresa Mónica, profesora de Taller 6, en el marco de una devolución postpráctica de una actividad de matemática:

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

⁹ “Maestra jardinera” es como se suele denominar a las docentes de educación inicial en Argentina.

¹⁰ La referencia se ancla en el imaginario colectivo respecto de la docencia en el nivel inicial. Para las profesoras de práctica, el imaginario colectivo no es solo simplista sino estereotípico, tal como se describe en el siguiente apartado.

¹¹ Se emplea el término *automatización* en referencia a las tareas de crianza y a la formación en hábitos, propias del nivel inicial.

La percepción de que la “cultura de los jardines” banaliza y desprofesionaliza el oficio apareció repetidamente en señalamientos de las profesoras de práctica hacia las practicantes, y en sus valoraciones respecto de las docentes orientadoras y de los jardines asociados. Este modo de hacer estereotipado pareciera reflejarse, desde la perspectiva de las profesoras de práctica, en decires y haceres. En ocasión de la devolución postpráctica de una estudiante que había enseñado el juego de la escoba¹² en sala de cuatro años, Gloria identifica las dificultades que vio en la implementación:

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

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

Tenemos que pensar quién es el destinatario de la nota: el padre (y no el niño), que es un adulto, así que no necesito poner un perro salchicha desplegable. No ponemos “queridos papis” porque son adultos, ponemos “queridas familias”. Después se presentan. Como nos tenemos que adaptar a la población y —si bien no nos gusta decir “maestra jardinera”, a veces a las familias “profesoras de educación inicial” no les dice nada— por eso lo cambiamos, pero si no ustedes estudian para ser “profesoras de educación inicial”. Lo que no quiero y tampoco quiere nadie acá es nada infantiloides porque somos adultos que nos dirigimos a adultos (Observación taller, abril de 2015).

De esta observación se desprenden tres cuestiones. En primer lugar, pareciera haber una asociación entre el estereotipo y la profesionalización de la tarea docente en el nivel

¹² Es un juego de baile popular en Argentina.

inicial. Mientras Mónica, en una cita presentada más arriba, utiliza el vocablo “desprofesionalizante”, Gloria establece una diferenciación entre ser “maestra jardinera” y ser “profesora de educación inicial”. “Maestra jardinera” tendría connotaciones negativas y estereotipadas dentro de la comunidad, por lo que “profesora de educación inicial” sería más adecuada para referirse al oficio. Por un lado, “profesora” es una categoría que supone mayor prestigio, en tanto ha sido utilizada para nombrar a los docentes de los niveles medio y superior, mientras que “maestra” suele referir a los docentes de escuela primaria. Por otro lado, “jardinera” alude al jardín de infantes, mientras que “educación inicial” ubica al jardín como parte del sistema educativo y, por tanto, lo jerarquiza.

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

En tercer lugar, el estereotipo de la maestra jardinera se presenta indisociable de su dimensión estética: esta visión infantilizada de la docencia en el nivel pareciera llevar consigo una marca estilística distintiva. Para las profesoras de práctica este conjunto de características estereotipadas se encontraría cristalizado en una difundida revista pedagógica dirigida a las docentes de este nivel¹³ y su emblema sería la goma eva.¹⁴ Así lo dice Gloria durante una conversación:

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

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

¹³ La revista *Maestra Jardinera* es una publicación iniciada en la década de 1990, que rápidamente se transformó en un fenómeno editorial. Dirigida a un público femenino, se presenta como una herramienta para el trabajo diario con propuestas “listas para usar”.

¹⁴ La expresión “eva” —ya lexicalizada en español— proviene de la sigla formada por los componentes del material: etileno vinil acetato.

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

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

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

No obstante, tal como se viene argumentando, esta concepción también responde a un estereotipo, ya que las fiestas infantiles podrían tomar otras formas y alejarse de la mera diversión y de la estética condensada en la goma eva. Las profesoras de práctica recuerdan de forma permanente que “el jardín es escuela” y que la principal función de sus docentes es enseñar.

La primarización: hacerlo “como en la escuela primaria”

Si el concepto anterior responde a una concepción estereotipada de lo infantil —que se asocia a lo “infantiloides”—, el de primarización revela una forma estereotipada de representar la escuela primaria. En este caso de estudio, la escuela primaria es concebida como una institución en la que el niño —y en consecuencia, el juego— desaparece del centro de la escena y hasta “deja de ser niño”¹⁵. De esta forma, las “bondades” de la educación inicial se desvanecerían en cuanto los niños abandonaran el jardín. Para las profesoras, la escuela primaria sería un lugar que necesita “ampliar la mirada”, ya que desconoce que los niños juegan. Por tanto, desde su perspectiva, el jardín necesita diferenciarse para sostener una mirada amplia y dar lugar a lo lúdico.

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

¹⁵ Nótese aquí la concepción del desarrollo infantil como un proceso natural y no cultural e histórico.

Mónica: [para hacer] actividades de lengua el chico necesita un soporte, pero no el abecedario ese que uno ve en primaria que pone a la [letra] “A” con [la palabra] “Avión”, no.

Estudiante: No, no.

Mónica: Tiene que ser un abecedario armado por ellos (...) porque [hay] algunos profesores que también piensan que es un tema de primaria (...) Entonces aparece como un área que no se trabaja por desconocimiento, y cuando se trabaja, se trabaja primarizando, recurriendo a las peores prácticas de la primaria en el jardín (Observación taller, junio de 2015).

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

Aquí la discusión pareciera situarse en la diferenciación entre lo educativo y lo escolar. Además de la incorporación de contenidos propios de la escuela primaria, los efectos indeseables de la primarización tendrían que ver con la escolarización de las prácticas de enseñanza en el jardín. Para Mónica, primarizar el jardín está más asociado al uso de ciertas prácticas de enseñanza que a la incorporación de ciertos contenidos, como la alfabetización¹⁶. Ahora bien, quizás lo más interesante es que este enemigo parece presentarse como uno menos indeseable que la infantilización:

Nosotros muchas veces (...) tenemos esta cuestión de lo que somos como nivel inicial (...) Y la primaria, es verdad, es estereotipada, es rígida, todo eso (...) pero tiene un saber sobre los contenidos que tiene que abordar, que nosotros distamos mucho de tener. Yo (...) veo un acto escolar y uno de mis maestros hace un teatro de sombras y yo me quedo con la cosa de “el teatro de sombras, se animó a lo creativo, los chicos participaban”; y el profesor del profesorado —especialista en ciencias sociales— me dice: “sí, el teatro de sombras todo divino. ¿Pero te diste cuenta de que él [maestro] (...) no trabajó la multiculturalidad, que no había una diversidad de agentes sociales y que, en realidad, estaba estereotipado? (...) Y yo digo: “pero, ¡caramba! Cómo saben de determinados contenidos y cómo se fijan en algunas cuestiones que no nos vendría nada mal fijarnos a nosotros, aunque les falten estrategias o dinámicas” (Entrevista a Romina, profesora de práctica, abril de 2014).

¹⁶ La cuestión de la enseñanza del lenguaje oral y escrito en el nivel inicial amerita un análisis en mayor profundidad que excede los límites del presente trabajo. Un estudio llevado a cabo en universidades chilenas puede leerse en Adlerstein, Pardo, Díaz y Villalón (2016).

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

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

El nivel inicial es un terreno propicio porque es creativo. Pero si nosotros hacemos una segunda lectura de la realidad, hay un montón de cosas que parecieran ser lo que en realidad no son (...) Uno tiene como esa identidad que es verdad, porque yo realmente considero que es el nivel pionero, que es el nivel más creativo, que es un orgullo pertenecer y toda la cuestión. Nosotros discutimos también, pero no este tipo de cosas que tienen que ver con este lugar de la enseñanza (...) porque la verdad es que la función de la escuela es enseñar, enseñar bien, enseñar respetuosamente, enseñar significativamente, pero enseñar, porque si no, ¿cuál es su razón de ser? (Entrevista a Romina, profesora de práctica, abril de 2014).

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

La automatización: hacerlo “como en la fábrica”

Un último enemigo es el que las profesoras de práctica asocian con lo fabril y que aquí se denomina automatización. Las profesoras de práctica son especialmente críticas de

determinadas reminiscencias fabriles que encuentran en las actividades de crianza,¹⁷ en la organización de la jornada y en los recursos. Las profesoras reivindican el valor educativo de las actividades de crianza. Y, así, se posicionan críticamente frente a quienes “cambian pañales como en la fábrica y se te plantan y te dicen ‘es que no tenemos tiempo y en la práctica es así’” (Notas de campo, IFD, marzo de 2015).

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

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

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

En relación con la organización de la jornada, la discusión que subyace argumenta que las rutinas en el jardín tienden a transformarse en rituales sin sentido, a lo que se opondría una perspectiva que contemplara a las rutinas como grandes organizadoras de la vida del niño. En líneas generales, las profesoras del IFD se esfuerzan por erradicar las rutinas que consideran carentes de sentido en la jornada del jardín, tal como puede verse en el siguiente fragmento en el que Luisa conversa con sus estudiantes acerca de las situaciones de los jardines asociados:

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

Luisa: la idea es que las rondas de intercambio no sean algo rutinario, que siempre todos los días hacemos lo mismo. A veces esto de la asistencia tiene que ser que el chico encuentre la finalidad de esa ronda de asistencia. ¿Para qué nos contamos? Para decirle a la señora que

¹⁷ También llamadas “cotidianas” en Argentina, refieren a las actividades de higiene, sueño y alimentación propias del nivel inicial.

viene a traer las galletitas cuántas nos tiene que dejar, por ejemplo (...) Siempre que tenga una finalidad, porque si no se transforma en algo mecánico, como una rutina pero que no tiene sentido pedagógico (...) Los intercambios, la idea es que no queden como rutinarios y que se transformen en rituales. Son espacios interesantes (...), pero siempre que no sea como algo mecánico (Observación taller, mayo de 2014).

En este fragmento, las profesoras rebaten de maneras distintas la supuesta necesidad de rutinas diarias en la jornada del jardín e insisten en la importancia de otorgarles un sentido y de realizarlas como algo ocasional. Desde esta perspectiva, las rutinas como modo de organizar la vida cotidiana del jardín derivarían en una automatización cuando son vaciadas de su sentido pedagógico y se limitan a repetirse casi por inercia¹⁸. Entonces, evitar realizarlas a diario podría funcionar como una solución frente a la inercia de lo cotidiano.

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

Algunos especialistas temáticos no estarían de acuerdo con la idea del repertorio¹⁹, pero aun así no es un relleno. El maestro jardinero tiene que tener una baraja de recursos valiosos (...) No es bastardear la literatura contar un cuento que llevo en la cartera en un ratito. Pero recursos es acá un poco una mala palabra. Casi elementos de tortura, diría... Ese tipo de cosas para lograr disciplinar o automatizar ciertas funciones: cada cosa tiene un canto y la relación que hay entre lo que se hace y la canción pierde sentido. Por ejemplo: “las manos atrás”, “plasticola²⁰ en la cola”, “un broche en la boca”. Tanto hemos peleado contra esas cosas desde el profesorado (...) Una propuesta vale más que mil “vení acá a sentarte” (Observación taller, marzo de 2015).

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

El segundo sería el disciplinamiento oculto en un conjunto de recursos en apariencia inocentes. Por un lado, según las profesoras, los recursos apelarían a mensajes no democráticos de disciplinamiento corporal, tales como “ponerse plasticola en la cola” o “cerrarse la boca con un broche”. Por otro, generaría asociaciones de tipo

¹⁸ La discusión respecto del papel de las rutinas en el desarrollo infantil excede los límites de este artículo. En contraposición a la postura de las profesoras de práctica, otros argumentan a favor de las rutinas como organizadoras de la vida del niño. Un debate ampliado sobre esta cuestión puede leerse en Pulido (2013) y Ros (2009).

¹⁹ El repertorio es un conjunto de recursos —canciones, cuentos, poesías, trabalenguas, adivinanzas— que las practicantes preparan con anticipación y llevan consigo a los jardines para utilizar en caso de ser necesario.

²⁰ *Plasticola* es una marca de pegamento cola. En Argentina es común referir a esa marca para hablar del pegamento cola en general.

conductista entre un determinado recurso y una determinada acción: el canto de una canción sirve para sentarse, otra para trasladarse, otra para hacer silencio, etcétera.

El disciplinamiento corporal y el conductual podrían ser considerados modos de hacer fabriles, cuyo peligro no es solo el vaciamiento de sentido, sino la presencia de sentidos oscuros que se ocultan detrás de un velo de inocencia. De esta forma, la automatización de las actividades de crianza, de ciertos modos de organizar la jornada y del uso de ciertos recursos, no solo es un enemigo, sino que es prácticamente una “mala palabra”, algo que no debe mencionarse.

¿ENEMIGOS O ADVERSARIOS?

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

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

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

Los aires de lucha no son nuevos en el campo de la educación inicial. Polémicas como la expresada en los polos “jugar por jugar” y “jugar para aprender” han tomado formas encarnizadas²¹. Aquí, los enemigos intentan ser desterrados y no derrotados. De hecho, la búsqueda de su erradicación se realiza a través de imperativos profesoriales —

²¹ Respecto de esa discusión, Gloria expresó en uno de sus talleres: “por la cuestión del juego nos hemos agarrado casi de las mechetas [los pelos] acá” (Observación taller, abril de 2015).

en palabras de Gloria, “lo que no quiero y tampoco quiere nadie acá”— y no a través de sopesar los argumentos a favor y en contra de las distintas posturas posibles.

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

En este punto se entiende, siguiendo a Moss (2007), que la dificultad de las prácticas en este caso de estudio no radicaría en la existencia misma de un conflicto de proporciones bélicas, sino en la ausencia de reconocimiento de los adversarios como tales. Es decir, desde una perspectiva democrática, la panacea no estaría en la construcción de un campo monolingüe, sino en el reconocimiento de su multilingüismo.

Moss, siguiendo a la teórica Chantal Mouffe, recuerda que el antagonismo es intrínseco a las relaciones humanas, pero que puede tomar formas diversas. La que predominaría en este caso de estudio sería aquella que intenta erradicar la fuente de conflictividad, en oposición al reconocimiento de la existencia de un campo de batalla en el que se sostienen visiones competitivas. Mientras el antagonismo construye enemigos que deben ser desterrados, el agonismo pluralista reconoce adversarios cuyas ideas pueden ser combatidas, pero cuyo derecho a defenderlas no es puesto en cuestión. Cuando el otro es reconocido como adversario, el reconocimiento de su postura es caritativo, a fin de habilitar la discusión. Más aún, ese diálogo implica la posibilidad de transformación de las posturas y la pérdida de control sobre los resultados.

REFLEXIONES FINALES

Este análisis se adentró en el terreno de las prácticas docentes como un campo de batalla en el que se disputa la definición del oficio del educador inicial. En él, las profesoras de práctica se posicionan en pie de lucha contra tres enemigos: la infantilización, la primarización y la automatización. Estos enemigos aparecen en los discursos y prácticas de las profesoras a través de estereotipos —respecto de lo infantil, la escuela primaria y la fábrica— a los que se intenta combatir.

La lucha, en tanto batalla propia de la comunidad de práctica, es liderada por sus miembros plenos. Mientras tanto, las participantes periféricas —practicantes— transitan su formación en el contexto de una lucha de la que no son parte ni son hechas partícipes. Esto quiere decir que los términos de la lucha no son explicitados en el marco del taller de prácticas. Más bien, las practicantes entran en el juego a partir de los imperativos de las profesoras que, en el afán de “desterrar” a los enemigos, reproducen aquello mismo

que busca expulsarse: los estereotipos (que derivan en la pérdida del sentido pedagógico).

Además, el foco puesto en la batalla corre del centro las dificultades propias de lo iniciático y, por lo tanto, inscribe a los nuevos miembros en la lógica estereotípica. Hay allí una encrucijada subyacente: definir y formar en un oficio que intenta, al mismo tiempo, afianzar su función educativa y rechazar un carácter escolarizado. En este sentido, la empresa de la comunidad de educadores de nivel inicial se erige sobre una cornisa que busca definir lo educativo por fuera de lo escolarizado y mantenerse, simultáneamente, dentro del sistema escolar.

No obstante, los enemigos —aunque emergen estereotipados— tienen referentes cercanos en actores de la propia comunidad de práctica —docentes de educación inicial— de los que las profesoras buscan diferenciarse. Así, los enemigos pueden ser encontrados en los jardines asociados o en los jardines en los que las practicantes están empleadas. En este sentido, queda en evidencia que la comunidad de práctica de referencia se encuentra dividida, o al menos así es como lo perciben las profesoras de este caso de estudio.

En su intento de diferenciación, establecen una fuerte demarcación entre un “nosotros” y un “ellos”. Los otros son considerados como enemigos que deben ser desterrados y no como adversarios entre los que cabe el intercambio entre visiones competitivas. Las practicantes se forman, entonces, en un terreno unívoco en el que las voces alternativas intentan ser silenciadas, en lugar de confrontadas o deconstruidas. Asimismo, dicha división entre el “adentro” y el “afuera” pone en riesgo no solo la transmisión, sino el establecimiento de vínculos colaborativos entre los actores de la tríada y entre la institución formadora y las asociadas.

En suma, el artículo permitió mostrar una nueva arista de las prácticas docentes, que las visibiliza como arenas de disputa en torno a la definición del oficio y como manifestación de conflictos internos a la comunidad de práctica, ambos procesos en los que los formadores intentan incidir. Así, es posible acercarse a miradas sobre las instancias de formación práctica que muestran que las disputas funcionan no solo como contexto de formación, sino también como parte de su contenido. En consecuencia, esta mirada permite realizar un acercamiento más complejo a los dispositivos de prácticas docentes y pone sobre el tapete una dimensión que debiera ser considerada por los formadores de las prácticas.

REFERENCIAS

- Adlerstein, C., Pardo, M., Díaz, C., y Villalón, M. (2016). Formación para la enseñanza del lenguaje oral y escrito en carreras de educación parvularia: variedad de aproximaciones y similares dilemas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(1), 17-36.

- Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). Iniciar a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 90-100.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 34-56.
- Bloch, M. N. (2014). Interrogating Reconceptualizing Early Care and Education (RECE) - 20 Years Along. En M. N. Bloch, G. S. Cannella, y B. B. Swadener (Comps.), *Reconceptualizing Early Childhood Care and Education: Critical Questions, New Imaginaries and Social Activism: a Reader* (pp. 19–32). Nueva York, NY: Peter Lang.
- Brailovsky, D. (2006). *Maestros jardineros varones: un estudio sobre la normalidad escolar* (Tesis de maestría inédita). Escuela de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Brailovsky, D. (2016). *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: NOVEDUC.
- Buendía, E. (2000). Power and possibility: The construction of a pedagogical practice. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 147-163.
- Cannella, G.S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. Nueva York, NY: Peter Lang.
- Contu, A., y Willmott, H. (2003). Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory. *Organization Science*, 14(3), 283-296.
- Darling-Hammond, L., y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Diker, G. (2002). *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica principales tendencias*. Madrid, España: Organización de los Estados Iberoamericanos
- Edelstein, G. (1995). Los sujetos de las prácticas. En G. Edelstein y A. Coria (Comps.), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia* (pp. 36-61). Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Guevara, J. (2016). La tríada de las prácticas en la formación inicial docente: aportes de investigaciones anglófonas. *Espacios en Blanco*, 26, 243-271.
- Harf, R., Pastorino, E., y Sarlé, P. (1997). Aportes para una didáctica. Buenos Aires, Argentina: El Ateneo.
- Huxley, A. (1997). *Un mundo feliz*. Madrid, España: De bolsillo.
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En P. Sarlé, E. Ivaldi, y L. Hernández (Comps.), *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias* (pp. 11-28). Madrid, España: OEI.
- Marcelo García, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea.

- Moss, P. (2007). Meetings across the paradigmatic divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229-245.
- Núñez, V. (2003). Los nuevos sentidos de la tarea de enseñar. Más allá de la dicotomía 'enseñar vs asistir'. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 33, 17-35.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2011). *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school? PISA in focus*. París, Francia: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Peralta, M.V. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado?. *Docencia*, 48, 60-71.
- Phelan, A.M., Sawa, R., Barlow, C., Hurlock, D., Irvine, K., Rogers, G., y Myrick, F. (2007). Violence and Subjectivity in Teacher Education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 161-179. doi: 10.1080/13598660600720561
- Pulido, M. (2013). Las rutinas en educación inicial: entre la mecanización y la transformación. *Educación y ciudad*, (24), 81-92.
- Ros, N. (2009). *Rutina y rituales en la educación infantil*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Sarlé, P. (2000). *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. Trabajo presentado en la 23ª reunión anual de ANPED, Caxambú, Brasil. Recuperado de: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0715t.pdf>
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona, España: Anagrama.
- Soto, C.A., y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353.
- Terigi, F. (2002). *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Trabajo presentado en el IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar, La Habana, Cuba. Recuperado de <http://www.oei.es/linea3/terigi.pdf>
- Vaillant, D. (2007). *Organización de las prácticas y de las residencias pedagógicas: una perspectiva internacional*. Trabajo presentado en la Reunión técnica sobre residencias pedagógicas (MINCyT, INFD). Buenos Aires, Argentina.
- Varela Fernández, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*, (298), 7-29.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.