



autor : Alekos
título : Imagen para el libro *El león
y el perrito*, de León Tolstoi
año : 1995

Los procesos de tutorización para la construcción de saberes prácticos en la formación docente



Volumen 8 N.º 53
julio - diciembre de 2022
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 26-43

Tutoring Processes for the Construction of Practical Knowledge in Teacher Training

Processos de tutoria para a construção do saber prático na formação de professores

Rosa Violante* 

Fecha de recepción: 01-10-2021

Fecha de aprobación: 21-01-2022

CÓMO CITAR

Violante, R. (2022). Los procesos de tutorización para la construcción de saberes prácticos en la formación docente. *Nodos y Nudos*, 8(53), 26-43. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14582>

* Universidad Nacional San Martín (UNSAM),
Argentina. Magister en Didáctica,
Universidad de Buenos Aires.
rosaviolante@gmail.com.





Volumen 8 N.º 53
 julio - diciembre de 2022
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 26-43

RESUMEN

Este artículo presenta algunas conclusiones de la investigación realizada en el marco de la Maestría en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires (UBA), donde se estudiaron dos casos de experiencias de formación docente innovadoras desarrolladas en los talleres de la formación práctico-profesional de la carrera de Formación docente de Educación Inicial en la ciudad de Buenos Aires, Argentina, entre los años 2000 y 2001. El eje de la indagación se ha ubicado en torno al tipo de actuaciones/ acciones realizadas por el profesor de prácticas/tutor, en relación con la apropiación de los saberes prácticos por parte de los alumnos practicantes. A partir del análisis de observaciones de las situaciones de acompañamiento a practicantes por parte de profesores formadores, se ha construido una "tipología" de tutores que, paradójicamente, permite caracterizar la singularidad propia de la figura del tutor en el desempeño del profesor como formador "en terreno".

Palabras clave: formación; tutoría; enseñanza; conocimiento en acción

ABSTRACT

This article presents some conclusions of the research carried out in the framework of the Master's Degree in Didactic (UBA), where two cases of innovative teacher training experiences developed in the practical-professional training workshops of the Initial Education teacher training course in the city of Buenos Aires, Argentina, between the years 2000 and 2001, were studied. The focus of the research was on the type of actions/actions carried out by the internship teacher/ tutor concerning the appropriation of practical knowledge by the student trainees. From the analysis of observations of the situations of accompaniment of trainees by teacher-trainers, a "typology" of tutors has been constructed, which - paradoxically - allows characterizing the singularity of the tutor figure in the performance of the teacher as a trainer "in the field".

Keywords: training; tutorship; teaching; reflection

RESUMO

Este artigo apresenta algumas conclusões da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Didática da Universidade de Buenos Aires (UBA), onde foram estudados dois casos de experiências inovadoras de formação de professores desenvolvidas em oficinas de formação práctico-profesional da carreira de Formação de professores de Educação Inicial na cidade de Buenos Aires, Argentina, entre 2000 e 2001. O eixo da investigação se localizou em torno do tipo de atuações/ações realizadas pelo professor de estágio/tutor, em relação à apropriação dos saberes práticos por alunos practicantes. A partir da análise das observações das situações de acompanhamento dos practicantes pelos professores formadores, construiu-se uma "tipologia" dos tutores que, paradoxalmente, permite caracterizar a singularidade própria da figura do tutor no desempenho do professor como formador "no campo".

Palavras-chave: treinamento; tutorias; ensino; conhecimento em ação

Una experiencia solo es formadora cuando va más allá de la experiencia, cuando es el medio para comprender, la ocasión para la toma de conciencia, la incitación a descifrar e interpretar todos los signos.

FERRY, *Pedagogía de la formación*

Introducción

En el presente trabajo se estudian los modos en que los profesores formadores de los talleres de práctica acompañan a los estudiantes en formación en la construcción de sus saberes prácticos: saber actuar, saber anticipar, diseñar la enseñanza, saber reflexionar, saber ser docente practicante.

Afirmamos —a partir de los aportes de autores como Feldman (1999); Bromme (1988); Schön (1992); Carr y Kemmis (1988); Beillerot (1996), y Perrenoud (1994)— que los saberes prácticos se aprenden a través de la experiencia, al modo de las *creencias* y del *sentido común*; por ello, son intuitivos, poco sistematizados, del orden de lo personal y difícilmente comunicables. Se usan en la práctica cotidiana para resolver problemas; por lo tanto, exigen *saber deliberar* y necesitan de un *saber hacer*. Engendran conductas percibidas como *razonables* que responden a teorías implícitas, a modos de percibir, valorar, sentir y pensar, contruidos en un entramado complejo de sentimientos, percepciones, representaciones, sensaciones, entre otros, que los hacen poco accesibles a la conciencia —lo que no significa que los hagan poco potentes a la hora de realizar la acción—.

Los saberes prácticos son los saberes propios de un oficio, de un "arte profesional" (Schön, 1992). Se construyen a través de un proceso de socialización en la medida en que conforman *habitus* (Bourdieu, 1991), "esquemas prácticos" (Sacristán, 1991), "conocimientos tácitos" (Polanyi, 1969) que permiten resolver las situaciones prácticas de un modo intuitivo.

Los procesos de tutorización inciden en la construcción y transformación de los saberes prácticos si se los trata reflexivamente. El diálogo entre el tutor y el practicante, la conversación, se constituye en la estrategia privilegiada para acompañar la construcción

de los saberes prácticos reflexivos. En este sentido, los saberes prácticos pueden ser considerados contenidos a enseñar en las experiencias de las pasantías-prácticas en calidad de *modos de actuar, hacer* formalizados y reflexivos.

Planteamiento del problema y objetivos de estudio

Se han reconocido algunos problemas recurrentes que, a nuestro entender, ponen de manifiesto el bajo impacto de la formación inicial. En primer lugar, las prácticas docentes observadas por los estudiantes suelen ser prácticas acrílicas: los docentes generalmente se desenvuelven buscando el *éxito, el logro de los objetivos esperados*, sin reflexionar sobre las razones en las que se sostienen sus decisiones. También se observan contradicciones entre los discursos explícitos —expresados en planificaciones, conversaciones— y las prácticas —los *haceres* en el trabajo directo con los niños—, contradicción que no resulta consciente ni se identifica.

En segundo lugar, las intervenciones de los profesores de las prácticas generalmente están centradas en la evaluación de los desempeños, más que en la enseñanza de saberes prácticos reflexivos. Se observa que el seguimiento que se realiza a los estudiantes no promueve quiebres ni modos alternativos de mirar las prácticas. En este sentido, se podría decir que las experiencias de prácticas en la mayoría de los casos solo *transcurren* sin impactar en los estudiantes y, aún más, suelen actuar como reforzadoras de los *habitus* incorporados durante la historia escolar individual que se *actualizan, se ponen en acto*, a la hora de enfrentar y resolver situaciones problemáticas, inciertas o urgentes, propias de las prácticas.

Si bien se reconoce la fuerte e indudable incidencia de la socialización profesional y la biografía escolar como elementos constitutivos de las prácticas docentes, también se apuesta por la revisión de la formación inicial con el objetivo de que este ámbito de la formación pueda concentrarse en "tender hacia la construcción de una formación de mayor impacto" (Diker y Terigi, 1997). Por lo tanto, es necesario buscar pistas, caminos para ensayar otras experiencias que ofrezcan alternativas a las y los estudiantes.

Así, al pensar en posibles modos alternativos de trabajo por parte de los profesores de prácticas, el análisis referido a la construcción de los saberes prácticos se vislumbra como una pista potente. Esto ha llevado a que el criterio para seleccionar los casos estudiados¹ respondiera a que estos constituyen intentos de superar las problemáticas enunciadas. En este sentido, se los consideraron experiencias innovadoras, casos de "buena enseñanza" (Fenstermacher, 1989) referidos a modos alternativos de cómo enseñar a enseñar en la formación inicial. Por lo señalado hasta aquí, los objetivos del estudio son:

- » Observar las distintas acciones de tutorización del profesor de práctica-pasantía, en especial las que se vinculan con el aprendizaje de los saberes prácticos.
- » Caracterizar estos procesos de tutorización en la construcción de los saberes prácticos.
- » Categorizar los contenidos que se enseñan.

Al estudiar los procesos de tutorización en las diferentes situaciones de la práctica (Pasantía II), se han intentado construir algunas respuestas alrededor de los siguientes interrogantes: ¿Qué características asumen los procesos de tutorización en el aprendizaje de los saberes prácticos en las distintas situaciones de la Pasantía II talleres de la formación practico-profesional? ¿Qué tipo de actuaciones-acciones realiza el profesor de prácticas en relación con la apropiación de los saberes prácticos por parte de los alumnos practicantes? ¿Qué saberes prácticos se enseñan? ¿Qué saberes de referencia o teóricos se enseñan?

En el presente trabajo se expondrán algunos hallazgos, en particular, los vinculados con las dimensiones que caracterizan los procesos de tutorización para la construcción de los saberes prácticos. Estas

son: 1) las actuaciones docentes del profesor de práctica (en adelante tutor); 2) las configuraciones que representan las diferentes secuencias de participación y desarrollo de las conversaciones; y 3) los contenidos que se enseñan y se aprenden en las situaciones de prácticas. Desarrollaremos la dimensión correspondiente a las actuaciones del profesor tutor y mencionaremos algunas relaciones con las configuraciones y los contenidos que se enseñan.

Las actuaciones docentes del tutor

Una tipología. Singularidad de la figura del tutor

A través de la sistematización y el análisis de las observaciones se ha construido una tipología de tutores: el tutor como consejero, como *conciencia vicaria*, como socio, como asesor, como supervisor. Los tipos de tutores que se han caracterizado se presentan en calidad de tipos teóricos que pretender ser un instrumento para reconocer las diferentes facetas, los distintos rasgos que forman parte —al mismo tiempo— de los tutores reales observados en el curso de esta investigación.

Hablar al mismo tiempo de tipología de tutores y de su singularidad parece una contradicción. Sin embargo, pensamos que la singularidad de la figura del tutor puede caracterizarse como el interjuego alternado de actuaciones características de los diferentes *tipos de tutores*. De este modo, la *tipología* —lejos de disolver lo particular al identificar las actuaciones del tutor con las características generales de cada *tipo*— ofrece estas caracterizaciones típicas como facetas, dimensiones, modos alternativos con los que cada tutor despliega sus modos singulares de acompañar a los practicantes en la construcción de saberes prácticos.

El tutor se constituye en la figura clave de los procesos de tutorización y sus actuaciones son altamente complejas si buscamos caracterizarlas, ya que son muchas las dimensiones que entran en juego en el despliegue que hace frente a la necesidad de ayudar al practicante a construir saberes prácticos. Las propiedades de las *actuaciones docentes del tutor*

1 Los casos estudiados son: 1) la Pasantía II en la Escuela Normal Superior n.º 1 de Buenos Aires, en cuyo marco se desarrolla el proyecto "Seguimiento y evaluación del alumno pasante". Este se lleva a cabo desde 1987 con la intención de superar las dificultades del plan 274/74, el cual no contaba con profesores que acompañaran a los estudiantes en sus prácticas; 2) la Pasantía II en el Instituto Superior del Profesorado Sara Ch. de Eccleston de Buenos Aires, en la que se desarrolla el proyecto "Los esquemas prácticos de enseñanza en proceso" desde el año 1998. Esta pasantía comparte el objetivo del caso 1, pero, además, propone un trabajo sistemático con los profesores formadores en el que se tematiza sobre las prácticas docentes a formar y a poner en práctica para formar.

que nos permitieron construir la tipología fueron: los niveles de andamiaje, la presencia de la reflexión, los tipos y niveles de reflexión, los tipos de conversación y los tipos de saberes sobre los que se conversa. A continuación, presentaremos la forma en que se combinan —en los diferentes tipos— las diferentes variantes de cada una de estas propiedades.

El mayor nivel de andamiaje se observa cuando el tutor actúa *por* el practicante: tal es el caso del consejero, el supervisor o el tutor como *conciencia vicaria*. Cuando el tutor actúa *junto con* el practicante, se observa un mayor protagonismo de este último, pero siempre compartido con el tutor —el tutor como *socio*—. El menor nivel de andamiaje posible se presenta cuando el tutor actúa como asesor, dado que responde a las dudas que le plantea el practicante cuando este actúa solo.

Al considerar la presencia de la reflexión, observamos que pueden darse tutorías centradas en la transmisión de *modos correctos de actuar* en las situaciones prácticas, o bien tutorías en las que el trabajo del tutor esté centrado en la reflexión sobre las prácticas. Es decir, pueden darse o no prácticas reflexivas. Al vincular la presencia de las prácticas reflexivas con los tipos de tutores, observamos que en los casos del tutor como consejero y como supervisor no se hacen presentes tales prácticas, porque en ambos casos se da una transmisión de *modos correctos de actuar* desde el punto de vista del tutor.

En el caso del consejero, la intención es enseñar estos modos de actuar describiéndolos y realizando indicaciones precisas de cómo llevarlos a cabo. En el caso del supervisor, la intención última podría ser enseñarlos, pero a través de una práctica evaluativa: esto implica que el profesor-tutor emita un juicio de valor sobre la práctica en cuestión. Tal juicio puede señalar aciertos —los cuales son reconocidos y aprobados— o bien errores —los cuales son sancionados con la indicación precisa de evitar tales acciones y reemplazarlas por las consideradas correctas por el profesor, que, en este caso, actuaría como experto externo—.

Las categorías de tutor que suponen el desarrollo de prácticas reflexivas son: el tutor como *conciencia vicaria*, como socio y como asesor. Estas tres

modalidades, en el orden mencionado, representan los distintos momentos que pueden sucederse en el proceso posible de traspaso del control: desde el tutor como *conciencia vicaria* que realiza el análisis y la reflexión sobre las prácticas *por* el practicante, hasta el tutor como asesor, que acompaña al practicante mientras desarrolla *por* sí mismo la reflexión sobre sus propias prácticas —pasando por una modalidad intermedia que corresponde al tutor como socio, que propone realizar la reflexión en conjunto con el practicante—.

También se observa que ciertos pares de *tipos de tutores* se dan más comúnmente juntos: el caso del tutor como consejero-supervisor y el caso del socio-asesor. En el primer par (consejero-supervisor), observamos que tanto en el caso del tutor consejero como en el de supervisor no se abren espacios para que el practicante haga ejercicio de su autonomía a través de la toma de decisiones; no se brinda ayuda para acompañar la reflexión ni el análisis de las prácticas porque estos procesos no suceden por parte del practicante. Consideramos que en las actuaciones del tutor como consejero y supervisor, estos realizan la tarea *por* el practicante transmitiendo los *modos correctos de actuar* desde su perspectiva.

En el segundo par (socio-asesor), se da una diferenciación sutil en las responsabilidades que asume cada uno en la tarea conjunta. La diferencia entre el papel del tutor como socio y como asesor radica en quién es el que plantea las preguntas. Cuando el practicante puede preguntarle al tutor, significa que está llevando a cabo el análisis por sí mismo, es decir, puede problematizar lo sucedido y reconocer dimensiones para analizarlo, aunque necesite ayuda para lograr la tarea en forma completa. En este caso, el tutor actúa como asesor. Observamos que se pueden brindar dos tipos de ayuda a partir de las preguntas del practicante. En la primera forma de ayuda, el tutor brinda la información que el practicante necesita para avanzar en la comprensión. La segunda ayuda se reconoce cuando el asesor brinda elementos que llevan al practicante a que reconozca otras dimensiones, además de las visualizadas por él, como pistas que enriquecerán aún más la comprensión de lo sucedido.

Los diferentes grados de autonomía en la posibilidad de reflexión por parte del practicante dependen de las diversas maneras en las que el tutor propone los andamiajes. De este modo, puede promover un proceso de tutorización orientado hacia el traspaso del control de la situación del tutor al practicante.

Presentamos ahora otra de las propiedades que, según las diferentes alternativas que asuma, colaborarán al desempeño de una tutoría reflexiva. Nos referimos a los tipos de contenidos o niveles de la reflexión. Dentro de esta propiedad reconocemos que pueden darse reflexiones a nivel técnico (Ferry, 1987), es decir, aquellas en las que se propone trabajar sobre las preguntas referidas a ¿qué hacer? y ¿cómo hacerlo? O bien al nivel praxeológico, en el que se plantea la reflexión alrededor de cuestiones que surgen al responder a las preguntas de ¿para qué hacer? y ¿por qué hacer? Las respuestas a estas últimas preguntas conducen al desarrollo de una actitud crítica. En este segundo nivel se puede reflexionar sobre los principios pedagógicos que conllevan aspectos morales y políticos comprometidos en toda situación de enseñanza.

La mediación como modo de incidir en la construcción de los saberes prácticos se concretiza a través del diálogo y de los diferentes tipos de conversación. Esta propiedad intrínseca a las actuaciones

docentes resulta central para el tratamiento de los conocimientos prácticos.

Reconocemos diferentes tipos de conversaciones: primero, *las conversaciones centradas en el qué hacer* (se conversa sobre los haceres prácticos); este tipo de conversación es característica del tutor como consejero, aunque no resulta exclusiva de esta modalidad. El segundo tipo de conversación es el *centrado en el cómo hacer*, que describe las formas de desarrollar las diferentes propuestas. Por último, el tercer tipo de conversación es el *centrado en el para qué y el porqué de las acciones*; este último es fundamental para ayudar a que se pongan en cuestión las formas de enseñar aceptadas acríticamente.

La última de las propiedades reconocidas en las actuaciones docentes del tutor se refiere a los distintos tipos de saberes que surgen en el desarrollo de las conversaciones. En las situaciones observadas se reconoce una preponderancia de saberes prácticos, como, por ejemplo: la coordinación del grupo, los modos de organizar el tiempo, las estrategias para lograr mantener el interés de los niños en las tareas, etc., y muy poca presencia de saberes teóricos.

Para una mejor comprensión de las características (propiedades) que asumen las actuaciones docentes en los procesos de tutorización, sistematizamos lo ya dicho en el cuadro que sigue:

Tabla 1. *Las actuaciones docentes del tutor*

| Propiedades de las actuaciones docentes | 1. Niveles de andamiaje | 2. Presencia de la reflexión | 3. Niveles-tipos de contenidos de la reflexión | 4. Tipos de conversación | 5. Tipos de saberes sobre los que se conversa |
|---|--|--|--|---|---|
| Categorías: tipos de Tutores | | | | | |
| Consejero | 1.1. El tutor piensa <i>por</i> el practicante los modos de actuar <i>correctos</i> . No se abren espacios de participación para el practicante. | 2.1. No hay reflexión. Hay transmisión de un modo de actuar <i>correcto</i> para el tutor. | 3.1. Nivel técnico. | 4.1. Conversación centrada en el <i>qué hacer</i> . 4.2. Conversación centrada en el <i>cómo hacer</i> . | 5.1. Saberes prácticos. |

| | | | | | |
|---------------------------|--|---|---|---|---|
| Conciencia vicaria | 1.2. El tutor reflexiona <i>por</i> el practicante. | | 3.1. Nivel técnico. | 4.1. Conversación centrada en el <i>qué hacer</i> . | 5.1. Saberes prácticos. |
| Socio | 1.3. El tutor reflexiona <i>con</i> el practicante. | 2.2. Sí hay reflexión. | 3.2. Nivel praxeológico sobre principios pedagógicos. | 4.2. Conversación centrada en el <i>cómo hacer</i> . | 5.2. Saberes de referencia-teóricos. |
| Asesor | 1.4. El tutor responde dudas cuando el practicante reflexiona solo. | La secuencia 1.2.; 1.3.; 1.4. representa el proceso del traspaso del control. | 3.3. Nivel praxeológico sobre compromisos morales, políticos. | 4.3. Conversación centrada en analizar las razones que gobiernan las acciones. Se conversa sobre <i>para qué hacer</i> y <i>por qué hacer</i> . | |
| Supervisor | 1.3. El tutor evalúa <i>por</i> el practicante sus propias prácticas y exige la realización de modos de actuar <i>correctos</i> propuestos. | 2.1. No hay reflexión. Hay transmisión de un modo de actuar <i>correcto</i> . | 3.1. Nivel técnico. | 4.1. Conversación centrada en el <i>qué hacer</i> . 4.2. Conversación centrada en el <i>cómo hacer</i> . | 5.1. Saberes prácticos. 5.2. Saberes de referencia teóricos. |

*Esta propiedad se vincula con la dimensión de las *configuraciones* que toman los diálogos.

**Esta propiedad se profundiza en el análisis de la dimensión de los *contenidos* que se enseñan y se aprenden.

Fuente: elaboración propia.

La tipología presentada, como ya se ha expresado, constituye una caracterización teórica de los *tipos de tutor* en calidad de instrumento para leer la realidad; por lo tanto, contribuye a comprender la singularidad propia de cada proceso de tutorización real.

Cada tutor en sus actuaciones manifiesta un despliegue de acciones caracterizadas por diferentes niveles de reflexión, distintos tipos de saberes, diferentes niveles de andamiaje, etc. En algunos momentos se desempeña como socio, en otros como asesor y en otros como consejero durante el transcurso de una misma conversación. Cuando observa que el alumno no se compromete con el análisis, lo realiza *por* el practicante y desempeña el papel de tutor como *conciencia vicaria*; pero, al mismo tiempo, puede resultar que en otro momento, durante el transcurso de la misma conversación, se desempeñe

a modo de tutor consejero o supervisor para facilitarle al practicante el avance en algún aspecto particular de sus conocimientos.

Las diferentes propiedades de las actuaciones docentes del tutor asumen definiciones diversas según las situaciones particulares. Por lo tanto, se van combinando en una suerte de juego de alternativas características de cada una de las situaciones de tutorías que se analizan y reconocen en las configuraciones.

Las configuraciones

En las configuraciones que adquieren los procesos de tutorización, los diálogos son particulares, contextualizados, históricos, propios de cada situación porque buscan acompañar a un practicante con una historia personal propia que se desempeña en una situación de enseñanza particular, con el objetivo

de enseñar un determinado contenido —que, a su vez, se redefine en la misma situación—.

Las configuraciones representan la secuencia de interacción que se da en la conversación que el tutor mantiene con el practicante luego de observar la coordinación de alguna actividad por él realizada. No se reconocen diferentes *tipos de configuraciones* en los diversos análisis de las situaciones observadas. Este hecho habla de la singularidad de cada situación, pero, al mismo tiempo, se pueden reconocer notas características recurrentes en todas las configuraciones que asumen las diversas situaciones. Estas son:

- » Referencia a un *campo de experiencia compartida*, que se constituye en el objeto central y tema de la conversación.
- » Planteamiento de preguntas que apelan al compromiso personal del practicante. Exigen que *tome partido* frente a la situación o problema que es objeto de análisis.
- » Planteamiento de preguntas que *solicitan argumentación* en el sentido de exigirle al practicante que haga un esfuerzo por explicitar las razones

en las que se apoyan las decisiones o acciones que desarrolla.

- » Planteamiento de preguntas que *ponen en duda*, que *cuestionan* las opiniones de los practicantes haciendo hincapié en lo contextual y contingente de las definiciones acerca de cómo actuar.
- » Presencia de afirmaciones que confirman aciertos en las modalidades de actuar o pensar, o señalan aspectos a atender y modificar
- » Secuencias: 1) de desarrollo circular de preguntas y respuestas en torno a una problemática o temática que en sus diferentes expresiones retoma lo anterior para cuestionarlo o completarlo; 2) de desarrollo lineal, que recorre los ordenadores didácticos clásicos (objetivos, contenidos, estrategias, materiales, etc.) con el objetivo de vincular intenciones con acciones reales llevadas a cabo.
- » Desarrollo teórico casi ausente con relación a las problemáticas tratadas.

Veamos cómo se desarrollan dos fragmentos de conversaciones.

Tabla 2. Situación: grado de participación del grupo de niños.² 30 de septiembre. Practicante: Valeria

| Momentos Secuencia | Intervenciones del profesor Interacciones mutuas profesor-tutor/practicante |
|--------------------------|---|
| 1. Planteamiento inicial | La practicante se acerca y comienza a hablar sobre lo sucedido. El profesor-tutor está sentado terminando de escribir el informe de la observación. |
| 2. Primera escucha | La practicante contesta con datos descriptivos. No aparece reflexión alguna. No aparece reconociendo de dificultades. El profesor-tutor escucha mientras la alumna dice: "El grupo estaba disperso. Participó (sic) André, Jimena y Caren a veces, los demás... Gabriela no participa, Lorena y Florencia están juntas siempre y no hablan nada. Nano también". |

² En este material para el trabajo en clase se transcriben algunos fragmentos del trabajo final de la tesis de maestría escrito por Rosa Violante (2001): "Los conocimientos prácticos en la formación docente: el caso de la pasantía II". UBA, directora de tesis: Cristina Davini.

| Momentos Secuencia | Intervenciones del profesor Interacciones mutuas profesor-tutor/practicante |
|---|--|
| 3. Pregunta para: » Solicitar argumentación » Apelar al compromiso personal | Remite al campo de experiencia compartida al mismo tiempo que plantea interrogantes para promover la explicitación de razones, de sentimientos. Plantea preguntas sobre lo que el alumno dice que sucedió "¿Por qué te parece que estaban dispersos?" Plantea preguntas sobre lo que sucedió "[...] en la actividad que vos hiciste ¿cómo evaluás vos la participación del grupo? André era evidente que trataba de monopolizar, pero ¿el resto de los chicos...? [...] en relación a lo que vos vas viendo, qué pasa en estos días... ¿mucho?, ¿poco?, lo que hayas visto... ¿qué tipo de participación te parece que hubo?" |
| 4. Segunda escucha | No hay reconocimiento de dificultades ni logros. Se continúa describiendo. La profesora escucha mientras la alumna dice: "Y hoy estaban... hay algunos que estaban muy dispersos y no participaron... salvo André y..." |
| 5. Momento final-síntesis Conclusión del tutor y reflexión del practicante | Expone su análisis: "Lo que yo vi en cuanto a la participación de los chicos que es una cosa importante para este grupo... Es que yo más que dispersos diría que estuvieron participativos. No estuvieron calladitos, quietitos como generalmente están, sino que ellos contestaban y hablaban y participaban... Una cosa es la participación "correcta", entre comillas, el nene que te va a contestar lo que vos esperás que te contesten, que es una forma de participación... y después está la participación de cualquier chico que tiene una respuesta para... que quizás no sea la <i>correcta</i> o la que uno espera, pero demuestran que están interesados, piensan, contestan; y después también está la participación del chico que no contesta pero que tiene actitud de atención o de participación <i>pasiva</i> , si vos querés, pero no está en otra cosa... Entonces hay como tres formas grandes de participar, según lo que yo vi... Lo que yo vi al observar el grupo es que el grupo se mostró interesado y participó. Había (sic) distintas formas de participación, pero una de las cosas que se buscaba con esta actividad que era que los chicos hablaran, contestaran; se logró a lo largo de casi toda la actividad, sobre todo al principio, en la primera parte del trabajo con adivinanzas". |

Fuente: elaboración propia.

La conversación se inicia con la narración de lo sucedido por parte del practicante. El profesor plantea interrogantes y promueve el análisis de la situación por parte del practicante. Estas preguntas iniciales permiten al profesor indagar sobre el proceso del alumno y, en función de sus respuestas —centradas en aspectos descriptivos—, decide modificar el tipo de andamiaje inicial propuesto. Pasa de intentar andamiar como socio-asesor, a andamiar como *conciencia vicaria*; es decir, realiza el análisis *por* el alumno y este lo escucha.

Con relación al contenido del análisis, el profesor *tematiza*, pone en palabras sus propios saberes

prácticos respecto de la temática en cuestión y los transmite en estado práctico. No se refiere a marcos conceptuales teóricos vinculados con el tema para enriquecer la comprensión de la situación.

La referencia al campo de experiencia compartida se ubica al inicio y desde allí se desarrolla la exposición del profesor. Propone una reflexión a nivel técnico en la medida en que da respuestas a preguntas sobre qué hacer y cómo hacerlo. No se plantean cuestiones vinculadas a principios teóricos y aspectos morales, tal como sucedería si se accediera a un nivel de reflexión praxeológico.

Tabla 3. Situación: uso de la voz.³ 30 de septiembre. Practicante: Valeria

| Momentos Secuencia | Intervenciones docentes |
|--|--|
| 1. Planteo inicial | Plantea una temática en particular vinculada con lo observado: "Me gustaría hablar un poquito con vos, ¿qué pasa con el uso de la voz como recurso?" |
| 2. Primera escucha | |
| 3. Pregunta | |
| 4. Segunda escucha | |
| 5. Momento final- síntesis Conclusión del tutor y reflexión del practicante | Exposición-síntesis con referencia a lo sucedido. Remite al <i>campo de la experiencia compartida</i> : "Vos tenés un tono de voz bueno, no es ni muy alto, ni muy bajo, pero para ir captando la atención de los chicos. La voz también es el primer recurso; entonces, el poder crear distintos climas, la intensidad de la voz, hace que la dispersión que empieza a aparecer, la falta de atención que empieza a aparecer, pueda ser captada nuevamente. Prof. Marta. Yo te decía: el tono de voz tuyo es bueno, se te escucha, hablás claro, no hay problema, pero la relación con la voz y el período de atención de los chicos... por muchas cosas la atención se puede ir perdiendo o yo puedo necesitar ir creando distintos climas a lo largo de la actividad, de expectativa, o para que se concentren, entonces saber que tu primer recurso es ese y utilizarlo <i>a full</i> , no solamente el recurso de cantar la canción o buscar algo novedoso, sino es mi propia voz y mi propio cuerpo, cómo me siento, qué actitud tengo..." |

Fuente: elaboración propia.

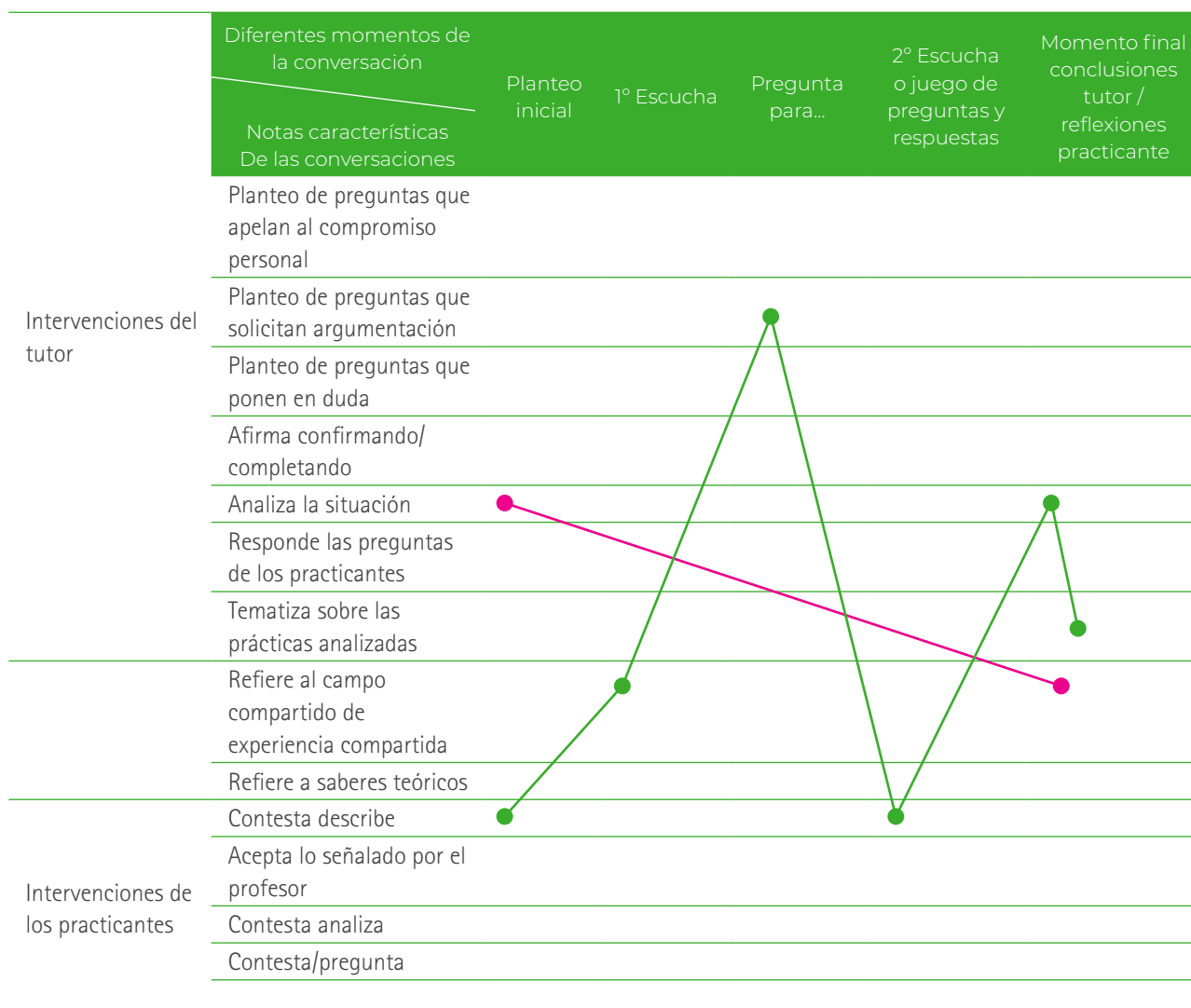
En esta situación, el profesor en el papel de supervisor, esto es, de evaluador, señala una dificultad importante en el desempeño del alumno y justifica las razones por las cuales resultará necesario trabajar sobre el uso de la voz. Evalúa, emite juicios de valor acerca de las posibilidades y limitaciones que manifiesta el practicante con relación al uso de la voz y recomienda, da consejos acerca de cómo podría resolver su problemática. Los andamiajes de consejero

y evaluador no se hacen presentes en esta situación. En ambos no se recurre a la reflexión: son indicativos de conductas o actitudes esperables para un buen desempeño docente. Es decir, buscan transmitir los *modos correctos de actuar*.

Veamos en un gráfico el diálogo y el interjuego de diferentes niveles de teorización que se hacen presentes al conversar:

³ Se transcriben algunos fragmentos del trabajo final de tesis de maestría escrito por Rosa Violante (2001) "Los conocimientos prácticos en la formación docente: el caso de la pasantía II" UBA Director de Tesis Cristina Davini.

Figura 1. Las configuraciones de las diferentes secuencias de participación y desarrollo de las conversaciones



Situación 1 Grado de participación de los niños

Situación 4 Uso de la voz

Fuente: elaboración propia.

Las configuraciones particulares y el despliegue del papel del tutor contingente responden a las características propias de los saberes prácticos, saberes construidos en la acción, en la experiencia y susceptibles de ser reflexionados junto con otros.

Los contenidos que se enseñan

Los saberes prácticos pueden ser considerados contenidos a enseñar en las experiencias de pasantías en calidad de *modos de actuar*, *haceres* formalizados.

Se transmitirían saberes a modo de generalizaciones empíricas sujetas a procesos de contextualización.

La misma naturaleza de los saberes prácticos demanda la consideración de los aspectos ya señalados —distintos niveles de andamiaje, diferentes niveles de reflexión, configuraciones diversas— si se quiere incidir en su constitución. Como ya afirmamos, el conjunto de los saberes prácticos que se construye en los espacios de las prácticas puede clasificarse en aprendizajes vinculados con: saber actuar, saber

anticipar-diseñar, saber reflexionar sobre lo sucedido y sobre la reflexión de lo sucedido, y saber ser docente-practicante. Veamos en el siguiente cuadro

algunos ejemplos, de acuerdo con lo expresado por los tutores, docentes y practicantes.

Tabla 4. *Los contenidos que se enseñan y se aprenden en las pasantías*

| Contenidos | | Ejemplos según lo expresan los tutores, docentes y practicantes |
|-------------------|---|---|
| Tipos de saberes | | |
| Saberes prácticos | Saber actuar | Coordinación grupal Organización de la tarea La conducción de las actividades El manejo diario del tiempo |
| | Saber anticipar-diseñar | Cómo planificar Aspectos a tener en cuenta para el diseño Razones por las que resulta necesario explicitar la información en el diseño Criterio para evaluar planificaciones Cronograma semanal Unidades didácticas Itinerarios o secuencias de actividades |
| | Saber reflexionar sobre lo sucedido y sobre la reflexión de lo sucedido | La autoevaluación docente La reflexión desde lo teórico Relaciones entre las intenciones, lo previsto y lo sucedido. Análisis Análisis de las situaciones |
| | Saber ser docente-practicante | Caracterización de la situación de pasantía La pasantía como experiencia formativa Actitudes docentes Inserción institucional Trabajo con la comunidad educativa |

Fuente: elaboración propia.

Algunos aspectos metodológicos

La intencionalidad de este estudio se ha centrado en lograr una comprensión profunda de dos casos en los que se trabaja el acompañamiento por parte del profesor en las experiencias de Pasantía II.

Este trabajo se inscribe en la línea de investigación cualitativa; en palabras de Gibaja (1987), "estudios [...] dirigidos a comprender situaciones singulares". La selección de esta lógica investigativa responde a la naturaleza del objeto estudiado:

Los procesos de tutorización en el aprendizaje de los saberes prácticos en las situaciones de Pasantía II", cuya caracterización se construyó a partir de un proceso inductivo-analítico, llevando a cabo un riguroso análisis de datos siguiendo el método de la comparación constante. (Glaser y Strauss, 1967)

A través de este se fueron construyendo las categorías conceptuales y sus propiedades. Este método implica un proceso *en espiral* en el cual, a partir de los primeros datos empíricos, se los analiza, se teoriza y se construyen categorizaciones. Luego, con mayor definición del objeto de estudio, se propone

volver al terreno en constantes comparaciones. A medida que se van desarrollando los distintos análisis, a través de un proceso de abstracción creciente, se construyen categorías con mayor potencialidad teórica.

Algunas conclusiones

Tras retomar lo presentado, sintetizamos en un cuadro las dimensiones y categorías que permiten caracterizar los procesos de tutorización para la enseñanza de los saberes prácticos:

Tabla 5. Los procesos de tutorización para la construcción de los saberes prácticos

| Procesos de tutorización para la construcción de los saberes prácticos | Dimensiones | Categorías de cada dimensión |
|--|---|---|
| | <p><i>Las actuaciones docentes del tutor</i></p> <hr/> <p>Las configuraciones que asumen los diálogos entre tutores y practicantes</p> <p>Notas características presentes en todas las configuraciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Referencia a un <i>campo de experiencia compartida</i> » Planteo de preguntas que apelan al compromiso personal del practicante » Planteo de preguntas que <i>solicitan argumentación</i> » Planteo de preguntas que <i>ponen en duda</i> » Afirmaciones que confirman, completan, analizan » Secuencias lineales o circulares » Referencia a saberes teóricos poco presentes | <p>Tutor como consejero</p> <p>Tutor como <i>conciencia vicaria</i></p> <p>Tutor como socio</p> <p>Tutor como asesor</p> <p>Tutor como supervisor</p> |
| | <p><i>Los contenidos que se enseñan y se aprenden en las experiencias de pasantías: los saberes prácticos</i></p> | <p>Saber actuar</p> <p>Saber anticipar-diseñar</p> <p>Saber reflexionar</p> <p>Saber ser docente-practicante</p> |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 5 se evidencia la complejidad característica de los procesos de tutorización y las diversas dimensiones que se reconocen en ellos.

La dimensión central que pone en *diálogo* todas las propiedades de las diversas categorías —y que muestra la singularidad de cada una de las situaciones de tutorización-enseñanza de los conocimientos prácticos— se reconoce en las configuraciones que asumen los diálogos-conversaciones entre tutores y practicantes. En el despliegue de ellas se pone en juego una combinación particular de actuaciones docentes en una misma secuencia, lo que muestra que las categorías, tipologías de tutores, se van poniendo

en acción en los diversos momentos conforme el profesor-tutor vaya registrando cuáles son los modos en que los practicantes van reconociendo y nombrando los saberes prácticos que aprenden. También en estas configuraciones-secuencias particulares y singulares se pueden reconocer diferentes tipos de contenidos y saberes que se van enseñando y aprendiendo en cada situación particular. En todos los casos se tiende a que los saberes reflexivos estén presentes, pero esto no siempre resulta posible, dado que los practicantes, en muchos casos, no logran tener un registro consciente de sus actuaciones ni de lo que ellas implican pedagógicamente. En este sentido, los procesos

de tutorización acompañan la construcción de saberes prácticos en terreno, en el mismo momento del actuar y *a posteriori*, y asumen distintos modos de enseñar respetuosos de los procesos de aprendizaje particulares de cada practicante.

A partir de los casos estudiados, construimos algunos ensayos de respuestas posibles para los interrogantes planteados al inicio.

» ¿Qué características asumen los procesos de tutorización en el aprendizaje de los saberes prácticos en las distintas situaciones de la Pasantía II-talleres de la formación práctico-profesional?

Los procesos de tutorización se caracterizan por ser singulares, propios de las configuraciones didácticas construidas para cada situación particular; sin embargo, se reconocen tipos y categorías de actuaciones del profesor-tutor que muestran recurrencias en los análisis.

Proponemos retomar algunos puntos de partida teórico-prácticos que explicitan la perspectiva desde donde se avanza en la caracterización de estos procesos formativos propios de la *enseñanza* de los conocimientos prácticos en situaciones de pasantías, dado que ayudan a comprender en parte la complejidad señalada.

Partimos del reconocimiento de que toda situación de pasantía implica construcción de saberes prácticos más allá de la intencionalidad del formador. Por lo tanto, el aprendizaje de estos saberes no depende exclusivamente de las intervenciones del profesor-tutor, aunque se pueden ver enriquecidos con ellas.

Estos saberes prácticos se construyen a través de un proceso de socialización en la medida en que conforman *habitus* (Bourdieu, 1991), "esquemas prácticos" (Sacristán, 1991), "conocimientos tácitos" (Polanyi, 1969) que permiten resolver las situaciones prácticas de un modo intuitivo; por lo tanto, se aprenden en *estado práctico* sin ser enseñados. No obstante, al mismo tiempo resulta importante señalar y reconocer que también es posible la construcción de los saberes prácticos de un modo reflexivo. Esta segunda alternativa sucede cuando se *piensa sobre lo que se hace*, cuando se *ponen en palabras las acciones*; por lo tanto, la *figura del profesor-tutor*

(como un *otro* que ayuda a pensar), el *papel del lenguaje* (en su doble función: pensar y comunicar) y la *conversación* (como un modo social de pensar) resultan indispensables para pensar en experiencias reflexivas. Tomamos a continuación algunas implicancias de considerar el papel del lenguaje y la conversación como aspectos centrales al caracterizar la figura del tutor y sus posibles actuaciones.

El lenguaje permite transformar la experiencia en conocimiento; en esto radica uno de los aspectos centrales. Espontáneamente, no siempre se *teoriza* sobre las prácticas; la reflexión es un proceso que se enriquece al ser asistido, al compartirse con otros (tutor, pares, docentes), al mismo tiempo que se va sucediendo una suerte de diálogo con uno mismo. El tutor es la figura clave para promover la reflexión a través de la conversación. Esto permite que los saberes prácticos en *estado práctico* se transformen en saberes prácticos reflexionados, susceptibles de ser comunicados a otros en la medida en que se *ponen en palabra*, se formalizan.

Entonces, vemos que toda situación de pasantía-práctica puede pasar de ser un dispositivo de por sí generador de saberes prácticos, a un dispositivo que intencionalmente promueva la construcción de saberes prácticos comprometiendo procesos reflexivos.

» ¿Qué tipo de actuaciones-acciones realiza el profesor de prácticas en relación con la apropiación de los saberes prácticos por parte de los alumnos practicantes?

Las actuaciones docentes del tutor se caracterizan por ser singulares. Si bien, como ya se ha expresado en apartados anteriores, hablar al mismo tiempo de tipología de tutores y de singularidad parece ser una contradicción, esto muestra cómo en cada configuración particular los diversos tipos de actuaciones se suceden, se combinan, se alternan, según sean las participaciones de los practicantes frente a las invitaciones a la reflexión y a la consecuente posibilidad de apropiación de conocimientos prácticos. De tal modo que resulta necesario, según sea el caso, que el profesor-tutor apele a actuaciones propias del tutor como consejero, como *conciencia vicaria*, socio

o asesor. Esta tipología resulta potente a la hora de reconocer cómo acompañar los procesos de apropiación de los saberes prácticos, logrando encontrar un modo en el que no se acepte que solo se aprenden intuitivamente, ni se queden en una enunciación de principios teóricos que no se reconocen en las acciones concretas al actuar con los niños y las niñas en el desarrollo de las actividades.

» ¿Qué saberes prácticos se enseñan? ¿Qué saberes de referencia-teóricos se enseñan?

Se enseñan saberes vinculados con el *saber actuar*, el *saber planificar* y el *saber reflexionar*. En este sentido, se enseña *cómo hacer para...* Por ejemplo: cómo hacer para lograr una coordinación grupal, las formas de organización de los espacios, los tiempos, las interacciones a desarrollar con los niños y las niñas en el devenir de la actividad a modo de participación docente, centradas en la enseñanza de determinados contenidos. Enseñar a planificar, a anticipar la enseñanza, es un conocimiento práctico muy necesario no siempre tomado como contenido a enseñar en los espacios de formación docente —nos referimos a enseñar cómo tomar decisiones, cómo seleccionar materiales, etc.—. En tercer lugar, se enseña a reflexionar a través de la realización conjunta de análisis didácticos que muestran cómo, al poner en diálogo los principios teóricos y las prácticas, vamos reconociendo acciones que responden a lo que decidimos hacer como docentes. Por último, se enseña a ser docente practicante ayudando a la construcción de un papel que responda de manera contextualizada a las características institucionales reales propias de la situación de pasantía —al estar insertos en contextos reales de enseñanza—. Esto último como un modo de iniciarlos en el aprendizaje de su función futura cuando conformen equipos de docentes en escuelas infantiles.

A modo de cierre, de acuerdo con las ideas de Schön (1992-1998) y Dewey (1960-1963), se reconoce que para que las situaciones de los talleres de las prácticas se transformen en un dispositivo pedagógico oportuno para construir reflexivamente los saberes prácticos, se ha de trabajar simultáneamente sobre dos ejes: el *aprender haciendo* y la *buena acción tutorial*.

A través de la experiencia, *haciendo*, se construyen modos de actuar, muchos de los cuales pueden resultar exitosos; no obstante, desprovistos del análisis de las razones que los gobiernan, pueden manifestarse solo como *fórmulas* que se aprenden y funcionan.

A través de los procesos de tutorización se acompaña la construcción de estos modos de actuar con propuestas reflexivas que atienden el análisis de las razones implícitas y explícitas de nuestras acciones, transforman la experiencia en saberes prácticos y contribuyen a formar a los practicantes en un oficio que los comprometa éticamente como ciudadanos responsables dedicados a enseñar.

Referencias

- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores: entre la teoría y la práctica*. Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, 6(1), 19-29. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/51031>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Dewey, J. (1960). *Experiencia y educación*. Losada.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Feldman, D. (1999). *Ayudar a enseñar*. Aique.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós.
- Ferry, G. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory* [El descubrimiento de la teoría de base]. Aldine Publishing Company. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4672/uba_ffyl_t_2001_43672.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gibaja, R. (1987). El conocimiento tácito en la formación de investigadores en ciencias humanas. En *La investigación en educación. Discusiones y alternativas*. Centro

- de investigaciones en Ciencias de la Educación*. Cuaderno 3. UBA.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible. En *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM, Grenoble, IUFM* (pp. 25-31) [trad. sin revisión, para circulación interna]. Gabriela Diker.
- Polanyi, M. (1969). *Knowing and Being*. The University of Chicago Press.
- Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Paidós.
- Violante, R. (2001). *Los conocimientos prácticos en la formación docente: el caso de la Pasantía II* [Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires].

Diálogo del conocimiento

La invitación que nos trae Rosa Violante, a propósito de los saberes prácticos que hacen parte de la formación docente, avizoran pistas para transformar los procesos escolares y la educación misma. Ellas aparecen de la observación y trabajo que se adelanta en el ejercicio de acompañamiento y tutoría con las futuras educadoras, que realizan sus prácticas en experiencias innovadoras o consideradas de buena enseñanza, en la formación inicial.

Un atisbo se puede encontrar en lo que implica la "formación de formadores", proceso en el que se reconoce la vital importancia de la práctica educativa, pero que hace parte de un proceso más amplio, en el que ponemos en juego la experiencia pedagógica, las inquietudes y trayectorias investigativas y, por supuesto, el trabajo colectivo. Cualquier proceso de formación docente nos convoca en la idea de que "la formación humana, implica opciones, decisiones, estar y ponerse en contra, en favor de un sueño y contra otro, en favor de alguien y contra alguien" (Freire, 2001). Por tanto, construir el lugar desde el que queremos educar nos lleva a trasegar la relación entre Pedagogía y Política que nos lega Paulo Freire; relación que interpela el papel que tenemos los formadores de formadores, y que bien reflejan los desarrollos de Violante, al encontrar si nuestro trabajo como tutores de práctica refiere a que seamos supervisores, consejeros, repetidores, o simplemente los mismos reproductores, o, los mismos gansos que recrean la imagen de La reproducción de Bourdieu y Passeron.

Otro atisbo que aparece dentro de los saberes prácticos relacionados con el saber diseñar la enseñanza y las reflexiones sobre la misma, nos implica las lecturas autocríticas y críticas sobre la formación. Ello, lleva a revisar las relaciones entre los procesos formativos y la construcción de ejercicios docentes contrahegemónicos. Es decir, la construcción colectiva, participativa de propuestas pedagógicas que buscan generar afecciones en los sujetos, transformar sus realidades educativas, a la vez que a las realidades injustas en las que están creciendo nuestros niños y niñas. La lectura contrahegemónica como posibilidad de transformar,

reconoce la formación política y pedagógica en los procesos de acompañamiento de las prácticas educativas.

Por último, quisiera acudir a un atisbo presente en la formación inicial, con los futuros educadores infantiles, y es, justamente, el diálogo sobre las imágenes, la escucha y la comprensión de las diversas infancias que hoy nos retan. Este énfasis nos demanda reconocer las infancias, en plural, más allá del déficit, de entenderlos como objetos de aprendizaje, de protección y atención. De allí, entonces, podemos imaginar procesos formativos en la educación inicial que nos permitan conocer y comprender las condiciones de vida, injusticias y formas de opresión en las infancias. Para, desde allí, visibilizar la potencia de sus experiencias, lenguajes, conocimientos, es decir, todo aquello que saben y que desborda el mundo escolar. Un mensaje de antaño que nos regala el maestro ilustre de nuestra América, Simón Rodríguez (1954), lo expresa de la siguiente manera:

Enseñen los Niños a ser preguntones!
para que, pidiendo el Por qué, de lo que se les mande hacer,
se acostumbren a obedecer. . . a la razón!
nó a la autoridad, como los limitados
ni a la costumbre, como los estúpidos.

Es un proceso que nos arroja a entender el compromiso ético político que tenemos como educadores y educadoras infantiles de cuidar el tiempo de las infancias, un tiempo que, por demás, nos habitará siempre y que, de ser cuidado y preservado, nos enseñará que otro mundo y otra educación son posibles.

Alcira Aguilera Morales
Universidad Pedagógica Nacional