

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE JUJUY
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS SOCIALES**

INFORME FINAL



TRABAJO DE CAMPO E INVESTIGACIÓN.

**“El oficio del coformador en los
espacio de Práctica y Residencia de
una carrera de profesorado de
Educación Secundaria en la
Provincia de Jujuy”**

**Carrera:
Profesorado y
Licenciatura en
Ciencias de la
Educación.**

**Autora: Camata
Griselda L.U.
N° C- 6138**

**Directora:
Mgter. Susana
Beatriz Arguello**

2019

AGRADECIMIENTOS.

Quiero agradecer a los profesores coformadores que amablemente cedieron su tiempo para colaborar en el proyecto de tesis. Gracias por recibirme en la cotidianidad de sus clases en las que participe, por las entrevistas brindadas, por la disposición en compartir sus saberes y experiencias, a través del cual pude aproximarme al conocimiento de la actividad profesional que realizan en el trabajo con los alumnos practicantes del I.E.S. Asimismo, agradezco a las instituciones educativas del nivel medio que abrieron sus puertas para realizar observaciones de clases y participar en la dinámica institucional.

También, agradezco la guía y acompañamiento de mi directora de tesis, Mgter. Susana B. Arguello, cuya orientación en el proceso del trabajo de investigación permitió aprender y descubrir los gajes del oficio de la investigación. Agradezco las sugerencias, las devoluciones, los libros facilitados para avanzar en el estudio del tema problema. Asimismo, los espacios de los “talleres de tesis”, organizado y coordinado por la profesora Susana, se convirtieron en instancias formativas de feed back entre los participantes del taller, cuyos interrogantes, dificultades, avances de los demás tesisas orientaron el proceso. Se trató de un espacio de colaboración, de producción y aprendizaje cooperativo entre todos los integrantes incluido la directora de tesis.

Finalmente, quiero agradecer el apoyo de mi familia, siempre dispuestos a sostenerme en cada momento de la vida. Agradezco a mi madrecita por su sostén incondicional. Gracias mamita. Gracias a mis hermanos también por estar presente y creer que es posible cumplir los sueños, creer en la perseverancia, la paciencia, la fe.

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS.....	1
ÍNDICE GENERAL.....	2
INTRODUCCIÓN.....	5
CAPITULO 1: “EL OFICIO DEL COFORMADOR EN LOS ESPACIOS DE PRÁCTICA Y RESIDENCIA DE UNA CARRERA DE PROFESORADO EN LA PROVINCIA DE JUJUY”.....	8
1. El proyecto de investigación.....	8
1.1 Planteo y descripción del problema.....	8
1. 2. Interrogantes de investigación.....	9
1. 3. Objetivos.....	9
1. 4. Antecedentes.....	9
1. 5. Referencias teóricas.....	12
1. 6. Marco Metodológico.....	16
2. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....	24
2. 1. Elaboración del proyecto.....	24
2. 2. Trabajo de campo.....	26
2. 3. Análisis de los datos.....	30
2. 4. Elaboración del informe de investigación.....	32
CAPITULO 2: LA FORMACIÓN DOCENTE. SUJETOS, CONTEXTOS Y PRÁCTICAS.....	34
1. Para entrar en tema.....	34
2. Acerca del marco normativo de la formación docente.....	35
2. 1. Profesor Coformador, ¿Dónde estás que no te veo?.....	39
2. 2. Acerca del programa de estudios de Práctica y Residencia.....	40
Conclusión.....	43
CAPITULO 3: PROFESORADO Y ESCUELA: UNA RELACIÓN FORJADA EN EL MARCO DE ACUERDOS PERSONALES.....	45
1. Escuela y profesorado. Encuentros y desencuentros.....	46
1. 1. Visión de los docentes formadores sobre las Escuelas Asociadas. ..	46
1. 2. El alumno de la práctica: el sujeto que busca y realiza el contacto entre escuela y profesorado.....	48
1. 3. Asociar el lugar de trabajo con las prácticas del IES: estrategia de los profesores formadores y sus implicancias.....	50

2. Escuelas y profesorado: Una relación necesariamente ineludible en el proceso de formación del futuro profesor.....	52
Conclusión. Hacia una escuela <i>asociada</i> a los objetivos de formación en las prácticas.....	53
CAPITULO 4: ¿QUIÉN ES EL PROFESOR QUE DECIDE DESEMPEÑARSE COMO COFORMADOR EN EL MARCO DE LOS ESPACIOS DE PRÁCTICA Y RESIDENCIA? PERFIL Y TRAYECTO FORMATIVO.	56
1. Historia profesional de los profesores coformadores.	56
1. 1. La primera vez.....	58
1. 2. Y, así comenzó la aventura de ser coformador.	61
2. Motivos para seguir <i>siendo</i> coformador.....	62
2. 1. “Para no quedarse atrás”	62
2. 2. “Para aprender técnicas nuevas para aplicar en el aula”.....	66
2. 3. “Ser testigo de cómo superan sus dificultades los practicantes”.	70
A modo de cierre.....	71
CAPÍTULO 5: SER COFORMADOR. EL OFICIO QUE SE CONSTRUYE EN LA PRÁCTICA.	73
1. Herencia de la formación recibida en los trayectos de práctica y residencia durante la formación inicial.	73
1. 1. Ser coformador: oficio que se aprende mientras se vive la experiencia en el terreno.....	75
2. Sentidos de <i>ser</i> coformador... ..	76
2. 1. Ser coformador: es estar dispuesto a mostrarse.	77
2. 2. Ser coformador: estar dispuesto a enseñar al futuro colega y dispuesto a aprender en el proceso.....	78
2. 3. Ser coformador: “no significa ser perfecto”	81
2. 4. Ser coformador: “no es solo ceder tu aula”, es mucho más... ..	82
3. Acerca del oficio.....	84
Conclusión. Hacia la capitalización de las experiencias del oficio.	86
CAPITULO 6: LA RESIDENCIA COMO ESPACIO DE COLABORACIÓN ENTRE EL COFORMADOR Y LOS RESIDENTES.	88
1. El sentido de la colaboración en la residencia.	88
2. Práctica docente en la residencia.	90
2. 1. La escuela atravesada por múltiples funciones.	91
2. 2. Más allá de la práctica docente. Expectativas y realidad.....	93
3. Práctica pedagógica en la residencia.....	95
3. 1. Mostrar cómo se hace y dejar hacer al practicante.....	97

3. 2. El acompañamiento del coformador. Dificultades de los practicantes y sugerencias del profesor.....	98
3. 3. Entre el hacer y el hacer reflexivo.....	99
Conclusión. Entre la colaboración mecánica y la colaboración como aspecto clave para construir espacios reflexivos con el otro.....	100
CAPITULO 7: MODOS DE ACOMPAÑAR Y ENSEÑAR EL OFICIO	103
1. Modos de ser coformador.	103
1. 1. El coformador innovador y exigente.....	103
1. 2. El coformador nostálgico con fuerte énfasis en el hacer práctico. ...	106
1. 3. El coformador con énfasis en la responsabilidad moral en la tarea de enseñar.....	109
2. La función doble faz: formador- coformador.	111
Conclusión.	114
CAPÍTULO 8: SOBRE LA PRÁCTICA Y LOS SUJETOS FORMADORES	115
1. Formador y coformador: responsabilidades desvinculadas entre sí.	115
2. Algunos problemas que presenta el <i>practicum</i> :	117
2. 1. La escasa atención prestada a los contenidos de aprendizaje.....	117
2. 2. Sistemas de evaluación superficiales.	118
2. 3. Sistemas de tutoría y supervisión aún marginales y heterogéneas en la práctica.	122
Conclusión.	122
CONCLUSIÓN.	124
BIBLIOGRAFÍA	128

INTRODUCCIÓN

Interesa en este informe socializar los hallazgos de la investigación realizado en el periodo 2016 a 2019, cuyo proyecto se denominó: “El oficio del coformador en los espacios de Práctica y Residencia de una carrera de Profesorado de educación secundaria en la Provincia de Jujuy”.

Los espacios de práctica y residencia, tradicionalmente se ubican en los últimos años de las carreras en los sistemas no universitarios o terciarios, que se integra por los denominados Institutos de Educación Superior (IES), cuyas carreras se orientan mayoritariamente a la formación docente y, en menor medida, a la formación técnica-profesional. En el caso de las carreras de profesorado que se ocupa este trabajo, cobra relevancia en los espacios de la práctica, la figura de tres actores claves: los formadores del profesorado, los alumnos residentes (futuros profesores) y los docentes de las escuelas del nivel medio que reciben a los practicantes. Estos actores se ven involucrados en una trama de relación intersubjetiva que tiene lugar en el marco de un contexto institucional que los contiene, a partir del cual se crean- recrean sentidos en torno al campo de la práctica. En este trabajo, interesa conocer y comprender una de las figuras que participa y que cumple un papel relevante en el proceso formativo dentro del marco del dispositivo de “Práctica y Residencia” previsto en el currículum, a saber: el profesor del nivel medio que recibe al alumno del profesorado en calidad de practicante. Es el profesor “coformador”, término que acuña Liliana Sanjurjo. En adelante se referirá usando este término para aludir a este profesor.

Entonces, el objetivo del trabajo del trabajo ha sido comprender cómo se representan, piensan los sujetos en tanto docentes coformadores y el modo en que se ubican en el campo de la práctica. Cómo se aprende, conceptualiza y percibe la práctica profesional, es decir, ¿Qué significa ser profesor coformador?, ¿Cuál es la tarea que realizan en el proceso de acompañar a los practicantes?, ¿Cómo se construye este oficio y qué sentidos le otorgan a su trabajo? Entendiendo que la formación en la práctica docente representa escenarios complejos atravesados por diferentes concepciones acerca de las prácticas, dando por hecho que es mucho más que la mera aplicación de la teoría. Asimismo, este campo (Bourdieu, 1998) se encuentra atravesado por el contexto educativo, social e institucional, que de alguna manera configuran modos de pensar, de sentir, de actuar, a partir del cual devienen diferentes maneras de ubicarse en el campo de la práctica, en el que se construyen y se crean sentidos sobre el oficio de ser coformador.

Siguiendo esta línea, el trabajo se inscribe en la perspectiva epistemológica interpretativa, por cuanto se pretende comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus acciones e interacciones dentro de un contexto socio-histórico determinado. Por ello, se decidió tomar los postulados de la Metodología Cualitativa de la investigación. Cuyo presupuesto fundamental es que *los fenómenos sociales son distintos a los naturales y no pueden ser*

comprendidos en términos de relaciones causales mediante la subsunción de los hechos sociales a leyes universales, porque las acciones sociales están basadas e imbuidas de significados sociales: intenciones, actitudes y creencias (Fielding, 1986 en Vasilachis, 1992). Es decir, se busca comprender las acciones de los sujetos insertas en una trama histórica de su entorno institucional y profesional. Para ello, se realizó entrevistas en profundidad a los docentes coformadores. Asimismo, se participó de las clases a cargo del coformador, donde tenían lugar las prácticas de los alumnos del profesorado, con el fin de conocer la función que realizan estos docentes en situación de práctica. Para proteger el anonimato de los profesores coformadores, en los siguientes capítulos, se usa nombre de fantasía para referir a estos docentes.

A continuación, se expone brevemente los contenidos de los capítulos que contiene el informe.

El capítulo 1 se divide en dos apartados. En el primero, se expone el proyecto de investigación y, en el segundo, se da a conocer el proceso de realización del diseño de investigación, del trabajo de campo, el análisis de los datos y la elaboración del informe final. Proceso necesario para entender la lógica de la investigación en el campo educativo, lo que supuso mirar el trayecto formativo en un esfuerzo metacognitivo, intentado comprender las dificultades que se presentaron y las decisiones que se tomaron. Todo este proceso conlleva situaciones de incertidumbres, emociones, decisiones, etc. que son parte ineludible del trabajo en tanto supone un proceso fundamental para aprender los gajes del oficio del investigador. En otras palabras, se trata de describir la “historia natural de la investigación” (Sirvent, 1999).

En el capítulo 2: se analiza el marco curricular de las prácticas profesionales desde la concreción de los niveles del curriculum: nacional, jurisdiccional e institucional. Se analiza la concepción que sustenta el campo de la práctica.

En el capítulo 3: se muestra el modo operandi de los acuerdos que se establecen entre el profesorado y la escuela del nivel medio en la que se inserta el alumno practicante. Cuyo contrato tiene lugar en el marco de acuerdos personales y no así bajo acuerdos interinstitucionales. Esta situación devela, por un lado, la falta de escuelas que estén *asociados* a los objetivos de la formación en las prácticas, con sólida articulación con los Institutos de Educación Superior. Por el otro, el aspecto burocrático que supone, la búsqueda, el acceso y el permiso para que tenga lugar la ubicación del alumno practicante en las instituciones educativas del nivel medio. Esta cuestión revela también, las condiciones pedagógicas e institucionales en la que realiza su tarea el coformador.

En el capítulo 4: se da a conocer quién es el profesor que decide desempeñarse como coformador, cuyo perfil, trayecto formativo y profesional cobra relevancia para comprender sus decisiones y motivaciones que sustentan esta práctica profesional. Se trata de comprender las razones por las

que deciden incursionar en el campo de las prácticas, las dificultades a las que se enfrentan y cómo los resuelven y qué sentido adquiere para los profesores ser coformador.

En el capítulo 5: se delinea algunos aspectos en torno a la figura del profesor coformador y acerca de su oficio. Es decir, cómo se construye este oficio. Para los profesores la experiencia es fundamental, se aprende a ser coformador mientras “nos pasa” (Larrosa), mientras se vive la experiencia en “carne propia”. En este sentido, adquiere gran relevancia la formación inicial recibida, particularmente el espacio curricular de práctica y residencia por la que transitaban como alumnos practicantes, cuyos recuerdos se hacen presentes como marco regulador de lo que se debe y no se debe hacer en las prácticas. Asimismo, la socialización profesional que tiene lugar en el ámbito laboral juega un papel importante, en tanto refuerza el oficio de coformador a partir de la experiencia personal de haber recibido a practicantes en otros momentos de su trayectoria profesional.

El capítulo 6, tiene como objetivo analizar las prácticas que tienen lugar durante la residencia, las relaciones que se construyen y los sentidos que se crean a partir de la experiencia. Así, para los coformadores, la residencia es fundamentalmente un espacio de colaboración, en el que la figura del residente se presenta como la imagen de lo “fresco”, de lo “joven” que puede aportar a la formación del profesor formador en un contexto de trabajo colaborativo.

En el capítulo 7, se analiza los diferentes modos de acompañar y enseñar el oficio al futuro profesor. Acompañamiento que de alguna manera depende de la personalidad del profesor, del trayecto formativo y, según la concepción de práctica que se tenga. Aspectos que se ponen en juego en los diferentes momentos de trabajo con los residentes, en los que se enseña de manera implícita o explícita cómo debe ser el docente y, que aspectos son importantes y cuales no en el ejercicio de la docencia.

Por último, el capítulo 8 trata sobre la concepción que sustenta las prácticas de los profesores formadores y coformadores respecto a la formación de los futuros docentes. Asimismo, se descubre las dificultades y los desafíos que presenta la formación en las prácticas profesionales.

Las prácticas como proceso de formación y socialización profesional, representa un espacio privilegiado para los profesores coformadores, en tanto posibilita conocer, comprender y construir el oficio de su actividad profesional a través de la experiencia directa y personal. Cuyo sentido se adquiere en el contexto y en las relaciones que tienen lugar en el campo, a partir del cual se crean y recrean significados mientras se transita por la experiencia. Así, la investigación en la formación de las prácticas representa un campo complejo atravesado por múltiples factores que pueden constituirse como facilitador u obstaculizar de experiencias formativas.

CAPITULO 1:

“EL OFICIO DEL COFORMADOR EN LOS ESPACIOS DE PRÁCTICA Y RESIDENCIA DE UNA CARRERA DE PROFESORADO EN LA PROVINCIA DE JUJUY”.

1. El proyecto de investigación.

1.1 Planteo y descripción del problema.

Interesó indagar en este estudio sobre el oficio del profesor coformador en los espacios de Práctica y Residencia de una carrera de Profesorado de Educación Secundaria en la Provincia de Jujuy, partiendo de la base que las experiencias de formación docente en el campo de la práctica representan un ámbito fructuoso para la investigación del proceso de construcción de los gajes del oficio de enseñar. En este sentido, los formadores del profesorado, los alumnos residentes y los profesores de las escuelas asociadas que se desempeñan como coformadores, son los principales protagonistas que cumplen un papel relevante en el proceso formativo dentro del marco del dispositivo de “Práctica y Residencia” previsto en las currícula de las carreras de profesorado.

Estos espacios, tradicionalmente se dan en los sistemas no universitarios o terciarios, que se integra por los denominados Institutos de Educación Superior (IES), cuyas carreras se orientan mayoritariamente a la formación docente y, en menor medida, a la formación técnica-profesional. Las mismas poseen una duración de cuatro años. Los títulos que se otorgan ofrecen gran variedad en cuanto a denominaciones y objetos profesionales. En nuestra provincia, uno de los instituto representativos es el Instituto de Educación Superior del Profesorado Secundario N° 5 “José Eugenio Tello”, creado el 30 de marzo de 1959 como sección anexa de la Escuela Normal “Juan Ignacio Gorriti”.

Las carreras que se ofrecen en el IES N° 5 son Filosofía, Historia, Geografía y Psicología. Todas ellas, con orientación a la formación docente. Para este trabajo, se consideró como unidad de análisis a la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Psicología, específicamente el campo de la práctica Profesionalizante. La decisión respondió, al desconocimiento sobre qué ocurre en el “mundo de la Práctica y Residencia” y, qué sentidos construyen-reconstruyen los sujetos en estos espacios, particularmente, interesó conocer la figura del profesor coformador de la escuela asociada que recibe a practicantes.

En la República Argentina, M. Foresi (2009), dice que esta actividad profesional – la del docente coformador- no tiene aún ningún reconocimiento material ni simbólico, desarrollándose bajo la buena predisposición de maestros y profesores que abren sus puertas del aula para recibir a los practicantes, en el marco de acuerdos personales y, en el mejor de los casos, institucionales. Entonces, indagar y comprender qué pasa con aquellos profesores fue el

objetivo del trabajo, es decir, conocer el oficio del docente que se desempeña como coformador en los espacios de práctica y los significados que se construyen alrededor de estos espacios de formación.

1. 2. Interrogantes de investigación.

1. ¿Qué profesores elijen ser coformadores en el marco del dispositivo de práctica y residencia que realiza el profesorado de Psicología?
2. ¿Cuáles son las razones que los motivan a desempeñarse como tal?
3. ¿Qué función cumplen dentro de estos espacios de formación?
4. ¿En qué condiciones sociales, institucionales y pedagógicas desarrollan su labor?
5. ¿Cómo construyen su oficio de coformador y qué sentidos le adjudican a esta tarea?

1. 3. Objetivos.

Objetivo General.

- Conocer el oficio del profesor que se desempeña como coformador en los espacios de práctica y residencia.

Objetivos Específicos.

- Indagar el trabajo que realiza el coformador en el marco del dispositivo de práctica y residencia.
- Conocer los sentidos que se construyen- reconstruyen en estos espacios.
- Analizar y comprender los significados de esta práctica a partir de las vivencias de los profesores coformadores.

1. 4. Antecedentes

Son múltiples las investigaciones referidas al campo de la formación en la práctica docente como objeto de estudio. Sin embargo, no existe abundante literatura sobre el estado de arte de la figura del profesor coformador. A pesar de ello, enfocadas desde diferentes perspectivas como la interpretativa y lo que se conoce como investigación- acción, los antecedentes de estas investigaciones problematizan este tipo de formación aportando nuevas líneas para su redefinición.

✓ En el libro *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*, Liliana Sanjurjo (2009) presentan algunas experiencias de su trabajo de investigación sobre las prácticas de formación. Dedicar un capítulo denominado "El profesor co-formador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?". En éste se socializa la investigación llevada a cabo desde la experiencia en la coordinación del departamento de práctica (Publicación informativa del Trayecto de la Práctica, Instituto de Educación Superior N°28 "Olga Cossenttini de Rosario, abril 2007). Las autoras plantean

la falta del reconocimiento que se tiene acerca de la actividad que realizan los profesores co-formadores. Usan la categoría del “Co-formador”, señalando que su participación es esencial en las diferentes etapas de la enseñanza. Esta categoría resulta un aporte importante a mi trabajo, entendiendo que el coformador, es el profesor que participa activamente de la formación inicial de los futuros docentes. Las experiencias de las autoras, recorriendo las aulas de las escuelas asociadas y entrevistando a los coformadores encontraron una “galería de profesores” con muy diversas actitudes que oscilan entre las siguientes polaridades y que pueden resultar relevantes para mi investigación:

- Del sobreprotector al indiferente.
- Del nostálgico o conservador al progresista.
- Del competitivo al comprometido.

También, considero que estas categorías pueden ser útiles para mi trabajo, dado que permiten reconocer diversas maneras de asumir esta tarea de acompañante: permitiendo y abriendo espacios de recreación, innovación y construcción de significados, o bien obstaculizando la construcción de dichos espacios.

✓ Alicia Delvalle de Rendo escribe una obra titulada *“La práctica pedagógica asistida en la formación profesional docente: Un proyecto para la residencia”*. En ésta expone la indagación que realizó sobre las prácticas docentes durante el período de residencia de alumnos de un Profesorado de Enseñanza Primaria (Normal Nº 4 de Capital Federal). Trabajó sobre dos ejes: el relacional (aspectos dinámicos y actitudinales) y el situacional (aspectos institucionales, legales, curriculares, espaciales y temporales), y las dimensiones que se profundizaron fueron: El residente, los docentes (profesores, maestros, directivos, supervisores, en cuanto a su modalidad de intervención y la calidad de acompañamiento) y, la Institución, su historia y estilos de participación.

En cuanto al docente co-formador (o supervisor), me parece importante recuperar las categorías de: interacción socio-cognitiva y afectiva y la práctica pedagógica asistida. La autora, entiende a la interacción en el sentido de intercambio de los saberes, participación real y de cooperación a fin de contribuir a crear las condiciones didácticas que favorezcan la apropiación del conocimiento.

La práctica pedagógica asistida se refiere a realizar una práctica pedagógica consciente de lo que significa “hacerse cargo”, cada uno desde su función, no solo de lo pedagógico, sino también de contener, guiar, acompañar, tutorear.

El análisis de las problemáticas encontradas le permitió a la autora resignificar la instancia de residencia diseñándose un proyecto DAR (Docentes Acompañados y Acompañando a Residentes), una experiencia de enseñanza y de aprendizaje compartida 'con' y 'entre' docentes y futuros docentes orientados por profesores.

✓ Las autoras Solomita Banfi, García María y Monti Mayra en la ponencia titulada “El coformador, el profesor del Taller de Práctica y el futuro docente en la cocina de la práctica”, que tuvo lugar en el 2do. Congreso Regional de Educación (2014), Buenos Aires. Realizaron una investigación basada en una metodología cualitativa, sosteniendo que el co-formador demuestra no sólo el conocimiento, sino además, es el que marca los errores. Es quien tiene en sus manos la posibilidad de mostrar la propia práctica para producir un acercamiento con el futuro docente. Me parece interesante para mi trabajo, la categoría de: “En la cocina de la práctica: entre experiencias y trayectorias”. El coformador es quien acompaña a los futuros docentes a caminar y sentir la escuela. Es quien debe portar actitudes de generosidad, hospitalidad, compromiso, aceptación, debe estar predispuesto a la aceptación del “otro”. Le brinda a los residentes ese “dejar hacer”, es el que “cede el lugar”. Este trabajo llega a la conclusión de que es ineludible una Formación en la Práctica, como un trayecto que va desde el primer año hasta el cuarto del profesorado, para luego continuar construyéndose durante toda la carrera. Pensando esta trayectoria como caminos o puentes que se tienden para nuevos recorridos, en construcción permanente.

✓ Otra investigación para destacar es llevada a cabo por un equipo docente de investigación en el Instituto Superior de Educación Física N° 11 “Abanderado Mariano Grandoli” de Rosario-Santa Fe (2009), titulada: “Problemáticas emergentes en las prácticas Docentes Escolares durante la residencia de los alumnos del ISEF N°11”. El

El trabajo se originó debido a los malestares y conflictos que existían en los espacios de residencia. Se trabajó con: los formadores, profesores co-formadores y estudiantes practicantes, desde la metodología cualitativa, con un marcado carácter etnográfico y desde la biografía escolar. Me parecieron interesantes las experiencias y propuestas que se llevaron a cabo a partir de esta investigación. Pienso que puede ser un aporte para mi trabajo, la necesidad de pensar en las estrategias que se requieren para llevar adelante estos dispositivos, tales como conformar “equipos de trabajos” entre el formador y el profesor coformador mediante diferentes canales de comunicación. Esta experiencia resulto altamente significativo en cuanto a la trayectoria exitosa de los residentes en el proceso de práctica.

✓ El investigador Enrique Correa Molina (2011) desarrollo un estudio titulado: “La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional”. Señala en el mismo, que la práctica tiene un potencial formador extremadamente rico cuando ésta considera la presencia de formadores preparados para asumir ese rol. Esta investigación trata de uno de los formadores de la triada: el “supervisor” (o co-formador) de las prácticas. Presenta algunos elementos conceptuales y metodológicos utilizados en el estudio desde la metodología cualitativa. Este estudio permite aprehender la manera en la que estos formadores han modificado y enriquecido sus recursos

para poder responder con eficacia a las necesidades de los estudiantes que acompañan durante su proceso formativo.

¿Constituye la práctica una instancia de desarrollo profesional? Es una de las preguntas que acompañó a la investigación. Como resultado (parcial), este texto presentó algunos elementos que contribuyeron a la construcción de competencias de un grupo de supervisores de experiencia. Encontrarse, participar en las formaciones y reflexionar sobre su propia práctica, fueron algunos de los elementos que, según los investigadores, contribuyeron a forjar su manera de realizar la supervisión enfocada en la formación del futuro docente. Me parece útil la categoría de “competencias profesionales” que puede conducir o suscitar el desarrollo o mejoramiento de la acción profesional.

Como balance del acercamiento al estado de arte sobre el tema, los antecedentes han sido importantes para el avance del trabajo de investigación, en tanto aportaron un análisis de la formación docente en los espacios de práctica y residencia. El énfasis de las investigaciones precedentes está puesto o en “la triada”: formador, estudiante residente y coformador o, en la formación del practicante y en menor medida, en el papel del profesor coformador. Esta situación, como se anticipó más arriba revela un aspecto poco vislumbrado, pero relevante en la formación. Asimismo, los antecedentes evidencian situaciones complejas que plantea la práctica, dando por hecho que es mucho más que la mera aplicación mecánica de la teoría. Por ello, ha sido necesario conocer, reconocer y evaluar la situación, construirla como problemática y a partir de ello pensar posibles alternativas de trabajo sobre el oficio del docente coformador.

1. 5. Referencias teóricas

Cuando se habla de formación en la práctica docente, es necesario revisar la concepción de formación, pues no todos los autores le dan el mismo sentido, algunos hacen referencia acotadamente a la formación de grado; otros hacen alusión a una etapa constante de capacitación; otros refieren a la implementación de planes y programas de contenidos de aprendizaje.

Gilles Ferry (2008) define la formación vinculándola con la idea de *tomar forma*. Dice:

La formación es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (...) formarse es ponerse en forma (...) (Ferry, 2008:53)

Para este autor, formación consiste en encontrar formas para realizar ciertas prácticas. Si esa forma es la del campo profesional particular, debería estar orientado a obtener el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión. Es decir, se trata de ponerse en condiciones a través de distintos tipos de *mediaciones*: los formadores, coformadores, las lecturas, las circunstancias, las relaciones con

los otros, son factores que pueden actuar como mediadores. Las mediaciones posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo (Ferry, 2008).

Por su parte, M. Souto, plantea que es necesario comprender la formación desde la complejidad. Esto implica:

Incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político- ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo campo de problemáticas. La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos (Souto, 2006:54).

La autora focaliza el proceso de formación como campo problemático y complejo que entraña una interacción intersubjetiva entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo como práctica situada. Si bien reconoce la importancia de transmitir contenidos, resalta la necesidad de desarrollar capacidades en los docentes para el ejercicio de su profesión.

En nuestro país, la fase preparatoria formal para el ejercicio de la docencia se desarrolla en institutos del nivel terciario y en las universidades. Dentro de los primeros se distingue un doble circuito: la formación del magisterio para la enseñanza básica y la formación del profesorado para la enseñanza secundaria.

Este periodo representa un momento importante de formación, en tanto habilita para el ejercicio de la profesión. Supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. Aunque luego continúe la formación permanente en ejercicio, *la formación inicial conlleva una primera responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas (...) es donde se genera los cimientos de la acción (Davini, 2015:23).*

En esta tarea de preparar a los futuros docentes acorde a las funciones profesionales que deberá desempeñar, la formación inicial de los profesores- a lo largo de la historia-, se ha venido desempeñando por instituciones específicas, por un personal especializado, y mediante un currículum que establece la secuencia y contenido instruccional del programa formativo. Así, las prácticas y residencias como asignaturas de las carreras de formación docente, aparecen en la última etapa de dicha formación, en donde los estudiantes se insertan por un tiempo prolongado en las escuelas para iniciarse en los gajes del “oficio docente”. Es decir, *son prácticas ideadas con motivos de formación, que responden a un dispositivo que incluye cierto grado de ficción y se realizan bajo la supervisión de profesores responsables (Menghini R. y Negrín M. 2008: 6).*

En este sentido, las prácticas y residencias suponen un juego de múltiples relaciones. Por un lado, se vinculan dos territorios disímiles: institutos de

formación docente con las escuelas asociadas que reciben a los practicantes. Por otro lado, se teje una trama de vínculos intersubjetivos entre todos los sujetos involucrados en el proceso: el alumno (futuro docente), el profesor del espacio curricular de práctica y residencia (formador) y, el profesor que recibe a los residentes (en adelante “coformador”).

Los diferentes actores involucrados que intervienen en estos espacios construyen su perfil identitario durante el tránsito por las instituciones educativas y en la participación de las prácticas que allí tienen lugar. En todo este proceso aparece un actor no menos relevante: el “*profesor coformador*” en tanto es el *docente que recibe de manera voluntaria la incorporación de practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación “en terreno” de los futuros docentes. En general, es un grupo de profesores con vasta experiencia profesional* (Foresi 2009: 223). La autora elige el término “coformador” para significar la actividad colaborativa de estos profesores-respecto a la formación de los practicantes que tiene a su cargo- en cuanto los acompaña, orienta en la adquisición de los gajes del oficio docente. Es el profesor que está al lado del practicante para aportar conocimientos basado en lo que saben, en lo que hicieron y en lo que están haciendo. Se trata del “docente experto” que aconseja, guía, aporta y pone a disposición los saberes relacionados con la resolución de los problemas que se presentan. Sin embargo, *el mostrar cómo se hace tiene sentido siempre que el modelo muestre o cuente como lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la manera acabada que indica en qué o en quién tiene que convertirse el que se está formando* (Andrea Alliaud y Estanislao Antelo, 2011: 97).

En este sentido, resulta relevante preguntar cómo se representan, piensan los sujetos en tanto docentes coformadores y el modo en que se ubican en el campo de la práctica. Cómo se aprende, conceptualiza y percibe la práctica profesional, es decir, ¿Qué significa ser profesor coformador?, ¿Cómo se construye este oficio y qué sentidos le otorgan a su trabajo?

La palabra oficio es portadora de distintos significados que remiten a ocupación, cargo, profesión, función¹. Oficio suele emparentarse con el saber hacer o producir algo en particular. *En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional (...) preparar para el oficio docente es, entre otras cosas, reducir la distancia entre el contenido de la transmisión y la forma de efectivizarla* (Andrea Alliaud y Estanislao Antelo, 2011: 93 y 94). El oficio supone una construcción, una formación que implica la apropiación de una identidad profesional. Como dijimos más arriba, para Gilles Ferry (2008), la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. Se trata de ponerse en condiciones para ejercer determinadas prácticas profesionales.

¹ Según Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Espasa, 1992

Esto presupone equiparse en ciertos aspectos en cuanto a conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que se va a ejercer, de la concepción del rol que se va a desempeñar, etc. Pues, no hay construcción y formación en abstracto. Es en el terreno de lo social donde se constituyen los sujetos como portadores de una identidad que habla de ello y del contexto institucional en el que se encuentra. De esta manera, los espacios de práctica y residencia conllevan procesos de identificación y diferenciación.

Las razones por las cuales un docente decide recibir a los practicantes pueden ser múltiples: aprender, actualizarse, conocer métodos nuevos, por obligación, entre otras. Gloria Edelstein señala que “tener practicantes” significaría para el profesor coformador *tener algo que ver con la iniciación de otro* (1995: 51), ese “otro” que puede presentarse como apoyo, como proveedor de lo “nuevo”, como inexperto; pesadumbre, cansancio, signos de interrupción de la actividad cotidiana, como amenaza. A su vez, este acto de “iniciación” revela en el docente múltiples imágenes, representaciones respecto a su grupo clase, a su deseo personal, a vivencias anteriores, el recuerdo de lo que vivió como practicante; a su postura ante el proyecto de prácticas. Es decir, en este proceso, los docentes producen y recrean saberes que les permiten tomar decisiones y actuar frente a las variadas situaciones e incertidumbres que produce el mundo escolar. Son saberes prácticos o “saberes de la experiencia” que se construyen en tanto están ligados a la propia experiencia en tanto es *“lo que nos pasa”* (Larrosa, 2000 en Sanjurjo, 2009), *ligados al hacer de personas reales y no al deber ser de modelos o “ideales”* (Alliaud y otros, 2008-2010: 441).

Entonces, en el proceso de práctica se construyen-reconstruyen saberes, habilidades y estrategias, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación, de razonamiento, lo que Perrenoud (2001) denomina hábitos profesional.

En el marco de este proceso, diversos autores señalan que el problema que existe es la disociación entre los institutos y las escuelas, no existe un esfuerzo deliberado por conectar estratégicamente el conocimiento académico y práctico para apoyar el aprendizaje de los estudiantes residentes en relación a cómo llevar a cabo determinadas prácticas. Ken Zeichner dice:

Es muy común para los maestros/as cooperantes, con los que los estudiantes trabajan durante sus estancias en las prácticas, conocer muy poco sobre los temas específicos de los métodos y las asignaturas fundamentales que los estudiantes han completado en el campus, y los que enseñan en las asignaturas del campus frecuentemente saben muy poco de las prácticas específicas utilizadas en las clases en las que los estudiantes están destinados. (2010:128).

En esta línea, Perrenoud plantea la necesidad de una asociación sólida entre el instituto de formación docente y el terreno entendiendo que *cada uno posibilita experiencias formativas diversas, compartiendo los mismos objetivos, por lo cual, todos los profesores involucrados son igualmente responsables de la articulación teórico-práctica* (2001:12). Existe así, una tarea y una responsabilidad compartida entre profesores formadores y coformadores, pues el trabajo de ambos es una actividad docente desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos formativos de los futuros docentes.

El autor marca el papel relevante que deben cumplir los “formadores de terreno” (coformadores). No los piensa como meros auxiliares de los formadores, sino que los considera desde la autonomía profesional. Son los que deben encontrar su espacio en el dispositivo de formación, lo que implicaría que, en la medida de lo posible, estén asociados a los objetivos del proceso, pero que a su vez tengan libertad para aportar sus propios enfoques acerca de la formación. Esto demandaría, por un lado el reconocimiento del papel del profesor coformador, entendiendo que su participación es esencial en la formación de las prácticas docentes, por otro lado, implicaría el autoreconocimiento del propio perfil identitario de los profesores coformadores, lo que significaría poder asumir su tarea vinculado al proyecto personal de formación profesional, en tanto la dinámica formativa implica transformar las situaciones de trabajo en situaciones de formación y que los aspectos teóricos evolucionen desde una lógica de repetición de informaciones a una lógica de producción de saberes (Ferry, 2008).

De este modo, las principales nociones teóricas dieron sustento a la presente investigación, dejando en claro que acorde a la perspectiva metodológica asumida, estas nociones han sido enriquecidas y ampliadas durante el proceso y confrontadas con la empiria.

1. 6. Marco Metodológico.

El trabajo se enmarcó en la concepción interpretativa. De esta concepción, según Wilson (1977:249) citado en Angulo Rasco (2017), se derivan dos hipótesis esenciales para la concepción interpretativa: “cualitativo-fenomenológico” y “ecológico- naturalista”.

La primera hipótesis viene definida de la siguiente manera:

“Aquellos que trabajan en esta tradición afirman que el científico social no puede comprender la conducta humana sin comprender la estructura en la que los sujetos interpretan sus pensamientos, sentimientos y acciones” (Wilson, 1977:253 en Angulo, 2017).

Siguiendo a Angulo, esta hipótesis supone, al menos dos consecuencias. En primer lugar, que los sujetos, los seres humanos, interactúan a través de símbolos (Woods y Hammersley, 1977, en Angulo, 2017) y que, por dicha

mediación simbólica, se define tanto el mundo social en el que viven, como ellos mismos (Erickson, 1973, en Angulo 2017).

En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, los seres humanos actúan sobre sus semejantes, ellos mismos y las cosas, según los significados que les atribuyen; esta atribución es un proceso continuo, interactivo y de negociación en el que los significados son construidos.

Desde la concepción interpretativa, la cuestión de cómo el ambiente influye en los sujetos a su vez, siguiendo a Angulo, origina dos tipos de exigencias: la ecológico- ambiental y la ecológico- cultural. Según la primera, el punto de vista científico interpretativo admite y reclama *el examen directo del mundo social real empírico, y no el estudio de simulaciones elaboradas del mismo* (Blumer, 1971; Denzin, 1970). El ambiente natural es pues, la *fuerza directa de los datos* (Bogdan y Biklen, 1982 en Angulo, 2017: 32). Solo así, se afirma, puede asegurarse el respeto a la incidencia y determinación que los contextos tienen en la construcción de los significados y en el desarrollo de los procesos de comprensión de los sujetos.

Por otro lado, la exigencia ecológico- cultural matiza que los contextos no se refieren tanto a los ambientes “físicos” como a los ambientes simbólico- culturales. Por “ambiente simbólico- cultural” se entiende tanto los elementos propiamente simbólicos (valores, normas, lenguaje) como elementos socioestructurales (organizaciones, instituciones, procesos de participación, etc.). Es en este sentido, en el que las interacciones, construcciones y negociaciones de significados sólo pueden ser comprendidas si son investigadas desde la ecología cultural en la que se producen y que, a su vez, reproducen continuamente.

La introducción de esta última exigencia marca un necesario contrapeso con respecto a la hipótesis cualitativo- fenomenológica. Si ésta enfatiza en carácter subjetivo, en cuanto dependiente de la percepción significativa del sujeto, y particular, en cuanto dependiente de la negociación específica del proceso social, la exigencia ecológico- cultural advierte que éstas a su vez se producen y son determinadas por marcos culturales intersubjetivos.

En fin, *los procesos sociales están conformados tanto por las interpretaciones subjetivas de los sujetos, como por las estructuras y elementos intersubjetivos “no- locales”, que mediatizan sus interacciones y que, a su vez, son productos de los primeros, y están reformulados en cada proceso de interacción mismo* (Angulo, 2017:33).

Entonces, basado en los principios de la concepción interpretativa, se pretende comprender, explicar lo que acontece en el “mundo de la práctica y la residencia” y los significados que se construyen alrededor de estos espacios. Es decir, a partir de las vivencias- experiencias, como dice Larrosa (2000) “en tanto *nos pasa*”, desde el accionar cotidiano de los actores, de los fundamentos

de sus decisiones, de los juicios respecto a la práctica, enmarcadas en un contexto socio histórico determinado, que conlleva procesos de construcción-reconstrucción de sentidos sobre la formación docente, entendida ésta como una práctica social, que *“responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. Como práctica política, remite a la esfera de lo público y, por ello, solo puede entenderse, en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forma parte”* (Edelstein, 2011: 105). Se trata de una práctica sostenida sobre procesos interactivos múltiples, que cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que formadores y coformadores concretan en torno a una definición central y constitutiva en su práctica docente.

En esta línea, para la lógica cualitativa, propia del enfoque comprensivo, se aparta de la concepción de objetividad tal como se entiende desde el positivismo, esto es, como la posibilidad de acercarse a una realidad totalmente ajena al sujeto, más bien, se parte del reconocimiento de que la realidad conocida es una construcción, producto de la interrelación sujeto-objeto, que torna necesario un proceso de objetivación. Es decir, se trata de distanciarse de la realidad a estudiar a fin de situarlo como objeto de análisis.

En otras palabras, el presupuesto fundamental de las metodologías cualitativas es que *los fenómenos sociales son distintos a los naturales y no pueden ser comprendidos en términos de relaciones causales mediante la subsunción de los hechos sociales a leyes universales, porque las acciones sociales están basadas e imbuidas de significados sociales: intenciones, actitudes y creencias* (Fielding, 1986 en Vasilachis, 1992). En este sentido, la perspectiva interpretativa reconoce que la realidad social no es algo hecho o dado, fijo y estable, sino que se trata de una realidad cambiante e inacabada, en proceso de construcción, constituida por un entramado de elementos objetivos y subjetivos. No se trata sólo de observar el contexto real sino también de conocer lo percibido y sentido por los implicados, para luego comprender la interrelación entre ambos.

En esta línea, Sirvent señala que, *se busca comprender las acciones de un individuo o de un grupo insertas en una trama de la totalidad de su historia y de su entorno social. Se opera en un proceso en espiral de combinación de obtención de información empírica y análisis* (2006: 24). Desde esta lógica y tal como lo señala Elena Achilli (1992), la problemática y los objetivos de la investigación se van afinando a partir de “dialectizar” permanentemente los referentes conceptuales con la información empírica. En este sentido, la hermenéutica posibilita significar- resignificar los hechos sociales, construyendo conceptos que son construcciones de segundo orden, pues el investigador también es un ser significativo, por lo cual es importante que logre objetivar sus propias interpretaciones.

De esta manera, se conforma una lógica sustentada en la no disyunción entre los procesos de acceso/recolección/construcción de la información y de los

análisis interpretativos de esa información. Dentro de ese proceso recursivo la información es sometida- desde determinada conceptualización- a análisis crítico, a contrastaciones, a triangulaciones. Esto va transformando el conocimiento original y orientando nuevas construcciones/ búsqueda de información, cada vez de un modo más focalizado, profundo y condensado por el proceso de 'saturación' que se va generando (Achilli, 1994).

En esta perspectiva de análisis el investigador no aparece como un agente externo al problema objeto de estudio, sino que se intenta experimentar la realidad tal como otros la experimentan, es decir, interpretar la forma en que los sujetos investigados le otorgan sentido a sus acciones e interacciones. Ello implica que, "nada se da por sobreentendido", sino que el investigador ve las cosas como si estuvieran ocurriendo por primera vez (Taylor y Bogdan, 1992).

Los métodos cualitativos no sólo nos proveen de los medios para explorar situaciones complejas de la vida real, sino que nos aportan múltiples opciones metodológicas sobre cómo acercarse a tal ámbito de acuerdo con el problema y los objetivos de estudio. Una de las características de la metodología cualitativa, es que permite volver al campo para profundizar sobre algunos temas que quedaron pendientes o para buscar nueva información.

En esta dirección, como estrategia principal se optó por:

La observación.

En total acuerdo con Massonatt,

*(...) la observación es más que una técnica o un método de recogida de datos. Es una **gestión de elaboración de saberes**. Abre el camino a una nueva concepción, proporciona una doble vía de elaboración de saberes: ayuda a responder a unas preguntas sobre el objeto estudiado y a analizar la manera con la que se procede para escoger estas cuestiones y elaborar una estrategia (Massonatt, 1989: 31 en García de Ceretto y Giacobbe, 2009:88)*

Resulta entonces, pertinente tener en cuenta los sentidos e intenciones de la observación (el para qué se observa), pues no se trata de un simple paseo o un mero mirar, sino que, *el acto de observar puede constituir una herramienta poderosa para la reflexión en y sobre la acción docente* (Anijovich, 2009). Es decir, a través del trabajo con las observaciones se desentraña la lógica de la práctica docente, se aprende y se intenta comprender y reflexionar acerca de los resortes más íntimos y complejos de esta práctica.

En el acto de observar, se parte del supuesto de que la observación no es objetiva sino que siempre se observa desde una perspectiva, desde un marco de referencia. Wittrock entiende por marco de referencia *a la teoría, las creencias, los presupuestos y/o experiencias previas de quien efectúa la observación* (Wittrock en Evertson y Green, 1989:306).

En este sentido, como plantea Sanjurjo la observación cualitativa implica tomar ciertos recaudos en captar la complejidad del objeto y respetar la fidelidad de lo que acontece. Por ello, la descripción y/o narración es un proceso fundamental en la observación. Al respecto Peter Woods afirma que para ello hace falta *un ojo avizor, un oído fino, y una buena memoria* (Peter Woods 1987:56 en Sanjurjo, 2002: 73)

A diferencia de la observación cuantitativa, la observación cualitativa busca comprender, por ello es fundamental el análisis simultáneo o posterior, el registro de lo que se siente y se piensa, además de lo que acontece. Ello no significa que se desconozca la realidad, sino *que se trata de bucear en los sentidos que le otorgan los actores implicados* (Ibid., p.73)

La observación participante es un ingrediente principal de la metodología cualitativa, Taylor y Bogdan entienden a la observación participante *para designar la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo* (1987:31).

Para Guber (2001) dicotomizar entre “observar” y “participar” es caer bajo un influjo positivista que sitúa el rol del investigador como neutral y no valorativo, de allí que se vincule el hecho de no participar con la búsqueda del “neutralidad valorativa”, pues, si estamos en cualquier escenario social nuestra presencia allí está implicando una “participación”. Para Guber siguiendo a Holy (1984) *la observación participante permite recordar, en todo momento, que se participa para observar y que se observa para participar, es decir, involucramiento e investigación no son opuestos sino partes de un mismo proceso de conocimiento* (Holy; 1984 en Guber; 2001).

La observación, según aportes de otros autores se muestra como:

- El registro sistemático, válido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas (Sampieri, 1997: 316 en García de Ceretto y Giacobbe, 2009:88)
- Un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizado y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información (De Ketele, 1984:21 en García de Ceretto y Giacobbe, 2009:88).

La entrevista en profundidad.

Las entrevistas son documentos personales que permiten registrar emociones, sentimientos- expresiones gestuales- que de otra manera se pierden, porque son productos de una relación directa entre entrevistador y entrevistado (García de Ceretto y Giacobbe; 2009: 93). Es decir, la entrevista no es un mero intercambio informativo, sino que *pretende llegar al conocimiento de un problema; subjetivamente sirve para develar emociones, sentimientos a través*

de la reconstrucción de un discursos, con el objetivo de elaborar un saber socialmente comunicable (García de Ceretto y Giacobbe; 2009: 94).

Las entrevistas en profundidad, aluden a *reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras* (Taylor y Bogdan, 1992:101) Este tipo de entrevistas no son estructuradas, cerradas, sino que a través de la formulación de preguntas abiertas se da lugar a que el investigador exponga libremente su propio punto de vista. Aunque en este tipo de entrevistas, el entrevistador puede relatar con libertad aquel aspecto de su vida que se intenta investigar, es el propio investigador un estratega, es decir, el que guía el proceso de entrevista hacia los fines del estudio a través del tipo de preguntas que hace y de la forma en que las realiza (Taylor y Bogdan, 1992).

En este tipo de entrevista, es importante considerar “el criterio de especificidad”, que significa poner de manifiesto las características puntuales que determinan los significados e intencionalidades de un acontecimiento para el entrevistado. Resulta útil solicitar referencias explícitas a la situación, provocando en él una introspección retrospectiva, y evitando que quede en declaraciones generales. Paralelamente es necesario aplicar “el criterio de amplitud”, con el cual se pretende abarcar todo el abanico temático que comprenda la entrevista, incluyendo también los temas relevantes que el entrevistado puede introducir, pero teniendo en cuenta que amplitud no es opuesto a profundidad. La tarea fundamental del entrevistador es mantener el nivel de profundidad en las respuestas, lo cual se logra volviendo al tema reiteradas veces, pero desde interrogantes distintos (García de Ceretto y Giacobbe; 2009).

Análisis de documentos.

Se entiende por documento *cualquier entidad que informa* (López y Yepes, 1989:92 en García de Ceretto y Giacobbe; 2009:91).

El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad porque brinda información retrospectiva acerca de un determinado hecho para comprender e interpretar una realidad actual a la luz de acontecimientos pasados que han sido los antecedentes que han derivado en los consecuentes de situaciones, acontecimientos y proceso de una realidad determinada.

Yuni y Urbano dice que *la investigación documental permite “contextualizar” el fenómeno a estudiar, estableciendo relaciones diacrónicas y sincrónicas entre acontecimientos actuales y pasados; lo cual posibilita hacer un “pronostico” comprensivo e interpretativo de un suceso determinado. La documentación documental posibilita una mirada retrospectiva (hacia atrás), una mirada actual,*

y otra prospectiva (hacia adelante) de la realidad que es objeto de indagación (Yuni y Urbano, 2006: 100).

De este modo, el análisis documental permite al investigador ampliar el campo de observación y enmarcar la realidad objeto de investigación dentro del acontecer histórico; lo cual amplía la captación de los significados que permiten mirar la realidad desde una perspectiva más global y holística.

Se agrupan en documentos oficiales y documentos personales. Para los fines de este trabajo, solo se analizarán los primeros, que corresponde a toda clase de registros disponibles como fuente de información. Por ejemplo: registros de organismos, actas de reuniones, archivos estadísticos, etc. los documentos oficiales pueden ser internos, es decir, que hacen referencia a los documentos generados y disponibles en una organización: normativa, organigrama, programas, planes de estudio, etc. los externos son los producidos por la institución para comunicarse con otras: revistas, cartas, materiales de divulgación.

(...) El análisis de los documentos como si fuesen textos que nos permiten reconstruir una realidad determinada supone por parte del investigador el instruirse acerca de las condiciones, el contexto social, cultural e histórico en que estos documentos han sido producidos; como así también determinar su autenticidad, confiabilidad, representatividad para luego interpretar su significado (Yuni y Urbano, 2006: 99).

Método de análisis en progreso

Taylor y Bogdan, reconocen que este enfoque tiene muchos paralelos con el método de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), pues las comprensiones están fundamentadas en los datos y se desarrollan a partir de ellos. Pero, en contraste con la teoría fundamentada, interesa menos el desarrollo de conceptos y teorías. Dicen:

“Nuestro enfoque se orienta hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (1992:159).

Para ello, se emplea a la teoría *para iluminar rasgos de los escenarios o personas estudiados y para que faciliten la comprensión*. En este sentido, el análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo, en tanto posibilita- a lo largo del análisis- una comprensión más profunda y refinada de lo estudiado e interpretado.

Siguiendo a Taylor y Bogdan, el análisis de datos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase

final, el investigador trata de relativizar sus descubrimientos, es decir, comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos.

Descubrimiento.

Los investigadores van dando gradualmente sentido a lo que estudian combinando perspicacia e intuición y una familiaridad íntima con los datos. Es necesario aprender a buscar temas examinando los datos de todos los modos posibles. Algunas sugerencias:

1. Leer repetidamente los datos
2. Seguir la pista de temas intuiciones, interpretaciones e ideas. (Comentarios de observador, diario del entrevistador, memorandos, etc.).
3. Buscar los temas emergentes (significados profundos).
4. Elaborar tipologías (esquemas de clasificación útil para identificar temas y desarrollar conceptos y teorías).
5. Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas (los conceptos se utilizan para iluminar los procesos o fenómenos no tan perceptibles, intuitivo. Conceptos concretos)
6. Leer el material bibliográfico datos.
7. Desarrollar una guía de los temas para orientar el análisis, que los integre.

Codificación.

La codificación es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. Incluye la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a temas, ideas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Modo de codificar los datos cualitativos:

1. Desarrollar categorías de codificación (asignar número a cada categoría)
2. Codificar todos los datos tanto los incidentes negativos como los positivos relacionados con la categoría de que se trate. A medida que se codifican los datos, se debe refinar el esquema de la codificación: añadir, suprimir, expandir y redefinir las categorías.
3. Separar los datos que pertenezcan a las diversas categorías de codificación. Reunir los datos pertenecientes a cada categoría. Es una operación mecánica, no interpretativa.
4. Ver los datos que han sobrado, aunque ninguna investigación utiliza la totalidad de datos existentes.
5. Refinir el análisis.

Relativización de los datos.

Se trata de interpretar los datos en el contexto en que fueron recogidos, todos los datos deben relativizarse en este sentido. Al respecto, se debe tomar un número de consideraciones:

1. Datos solicitados o no solicitados. El investigador observa si la gente responde a las preguntas o habla por su propia iniciativa. En este sentido, se trata de solicitar datos que podrían no haber emergido espontáneamente.
2. La influencia del observador sobre el escenario.

3. ¿Quién estaba allí?
4. Datos directos e indirectos
5. Fuentes de los datos en los que se basan las interpretaciones.
6. Los propios supuesto. El mejor control de las parcialidades del investigador puede ser la autoreflexión crítica para no caer en nuestros propios preconceptos.

2. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

En este apartado daré a conocer el proceso de realización del proyecto. Proceso necesario para entender la lógica de la investigación en el campo educativo, que supuso mirar y volver a revisar aquellas metodologías por las cuales se recrea, aporta y complementa el corpus disciplinar. Asimismo, daré a conocer el recorrido del trabajo de campo, las primeras aproximaciones a la institución escuela que también supone algunas idas y vueltas, lo que algunos autores denominan el *vagabundeo* que permite los primeros acercamientos al campo y habilita a la realización de la investigación. Conlleva situaciones de incertidumbres, construcciones, permisos, acuerdos, decisiones, etc. Que son parte indispensables del trabajo y, a la vez, supone un proceso fundamental para aprender los gajes del oficio del investigador en tanto se aproxima a la aventura de conocer el objeto de estudio.

Para reconstruir este proceso, trataré de describir lo acontecido, analizando las problemáticas surgidas y explicando las decisiones tomadas, en un intento de comprenderlo históricamente, de describir la “historia natural de la investigación” (Sirvent, 1999).

Con el objetivo de facilitar la descripción, el análisis y la comprensión del proceso realizado, se mencionan cuatro etapas que articuladas entre sí adquieren relación y sentido de todo el trayecto acontecido.

- Elaboración del proyecto
- Trabajo de campo
- Análisis de los datos
- Elaboración del informe de investigación

2. 1. Elaboración del proyecto.

Durante la elaboración del proyecto, fue importante el acompañamiento de la directora de tesis en tanto contribuyo a la organización, búsqueda, orientación, coherencia y cause desde la elección del tema hasta la elaboración del diseño de investigación. En ese trayecto, aprendí no sólo la ponderación y valoración de los diferentes caminos que ofrecen las tradiciones científicas y los enfoques de investigación desarrolladas en cada campo del saber científico, sino también y en cada momento, la toma de decisiones acerca de cómo resolver un problema de investigación, que conlleva presupuestos axiológicos, epistemológicos, ontológicos que es necesario explicitar. Esta explicitación, produjo un choque de diferentes concepciones que uno ya posee, en los cuales

ha sido inevitable revisar, analizar y tomar una posición ético político sobre el objeto de estudio en cuestión, es decir, una responsabilidad que exigía la no neutralidad ante una determinada visión de la realidad. Esta demanda se constituyó en un momento rico para mi formación, en tanto permitió descubrir un abanico de posiciones, visiones sobre la realidad y cómo es posible mirar, comprender y actuar desde una determinada postura ideológica. Las decisiones adoptadas dieron forma al diseño, entendido éste como un plan lógico en el que se establecen los componentes ligados al trabajo de campo.

Así, durante el transcurso de elaboración del proyecto, devino un gran entusiasmo por la necesidad de conocer acerca del tema a investigar. Seguidamente, como parte de ese entusiasmo, sobrevino la primera dificultad, referida al campo teórico, dado que en ese momento no encontraba abundante literatura sobre la figura del profesor que se desempeña como coformador en las escuelas asociadas en el marco del dispositivo de las prácticas. Es decir, sobre la formación en las prácticas, existen múltiples investigaciones. El estado de arte revelo interesantes antecedentes sobre el problema a investigar, en tanto aportan análisis de la formación docente en los espacios de práctica y residencia. En la mayoría de ellas, el énfasis está puesto en “la triada”: formador, estudiante residente y coformador y, en mayor medida, numerosas investigaciones hacen referencia en la formación del alumno en situación de práctica, y en menor medida- como un aspecto poco explorado- en la figura del profesor coformador. Por lo que, esta situación me obligo a interrogarme: ¿Qué ocurre con el profesor coformador de las escuelas asociadas?, ¿Quién es?, ¿Cuál es la tarea que realizan en el proceso de acompañar a los practicantes? ¿Cuáles son los gajes del oficio de enseñar que se construyen en estos espacios de práctica y residencia desde la visión de los coformadores?, ¿Cuál es el sentido que le otorgan a esta actividad? Las preguntas se constituyeron como motor para sostener el entusiasmo inicial, y, al mismo tiempo ayudaron a la delimitación del tema problema, teniendo en cuenta que, el reconocimiento de la situación problemática se produce sobre la base de una toma de posición de valor. *Siempre que se percibe algo hay un trasfondo personal que se pone en juego: valores, intereses, conocimientos preexistentes y supuestos* (Borsotti, 2015:28), que es ineludible omitir, pues en cada problema hay un sujeto que intenta conocer.

Esta instancia, represento la obligación de disciplinar el pensamiento y la acción, en tanto requirió de un permanente ejercicio de introspección y reflexión acerca de cómo encarar el conocimiento de un aspecto particular del mundo, como lo es el campo de la formación en las prácticas que evidencia su complejidad en todo su esplendor, dando por hecho que es mucho más que la mera aplicación mecánica de la teoría.

Respecto a la cuestión metodológica, el desafío se presentó en el momento de establecer una coherente y factible relación entre lo axiológico, lo ontológico, lo gnoseológico. Lo que supuso lecturas y relecturas de diferentes fuentes

filosóficas y autores que se ubican en la tradición del paradigma hermenéutico, tratando de develar y comprender la fuente epistemológica que subyace a esta concepción. El fruto de este estudio se vio en el esclarecimiento teórico que dio soporte a la construcción del objeto de estudio y el modo de aprehenderlo, pues, en esta construcción se recurre a criterios de selección, se tiene en cuenta ciertas perspectivas (teóricas, supuestos, elementos) y se desechan otras. De acuerdo al interrogante de investigación y los objetivos del proyecto, era necesario un enfoque y procedimientos que permitan abordar la complejidad del objeto de estudio, que pasarían desapercibidos mediante instrumentos de medición y estadística. Esto no significó acercarme a la realidad como una hoja en blanco sino, por el contrario, resultó necesario partir de la combinación entre profundidad teórica y capacidad de observación para que, a partir de la confrontación entre teoría y práctica se generen posibles nuevas categorías de análisis.

En esta línea, para la lógica cualitativa, sujeto y objeto se interrelacionan de manera tal que el sujeto va construyendo el objeto de conocimiento a partir de la empiria, teniendo en cuenta que la complejidad de la realidad social puede ser abordada desde múltiples perspectivas. Así, la investigación cualitativa se aparta de la concepción de objetividad tal como se entiende desde el positivismo, esto es, como la posibilidad de acercarse a una realidad totalmente ajena al sujeto, más bien, aquí se partió del reconocimiento de que la realidad conocida es una construcción, producto de la interrelación sujeto-objeto, que torna necesario un proceso de objetivación.

2. 2. Trabajo de campo.

Por trabajo de campo, se entiende el procedimiento de investigación científica empleado en el área de las ciencias sociales, que utiliza instrumentos tales como diarios de clases, observaciones, entrevistas, cuestionarios, fotografías, filmaciones, permitiendo reunir información cualitativa acerca de los fenómenos o procesos no experimentales, es decir, en su desarrollo natural.

El trabajo de campo de esta investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo. El mismo, fue desarrollado durante el transcurso del año lectivo 2016- 2017, a través de observaciones y entrevistas en profundidad. Se realizó quince observaciones de clases de los residentes en situación de práctica acompañados por el profesor coformador a cargo en su momento. La decisión de tales observaciones se debió a la necesidad de “conocer de cerca” la tarea, la función que cumple el profesor coformador en el marco del dispositivo de la práctica pedagógica. Asimismo, las entrevistas eran necesarias para complementar las observaciones, lo que, a su vez, permitió ampliar, profundizar, preguntar, repreguntar a fin de comprender los significados que construye el coformador sobre su experiencia de transitar por la formación en las prácticas.

El inicio de la aventura de campo comenzó por el profesorado, en el que se ubicó al profesor formador a cargo del espacio de la Práctica y Residencia a los fines de conseguir información sobre los docentes coformadores de las escuelas asociadas. Se informó sobre los objetivos del proyecto de investigación y se realizó una nota para el pedido formal. En esta instancia se tomó conocimiento sobre la responsabilidad de dos profesores formadores a cargo de la práctica. Amablemente me brindaron información de los profesores que se desempeñarían en ese periodo como coformadores.

2. 2. 1. Primeros vagabundeos. Idas y vueltas por la institución: la escuela asociada.

Con el título precedente quiero dar cuenta acerca de los primeros pasos hacia el acercamiento del problema a estudiar, que supuso algunas idas y vueltas, a la espera de una respuesta, la búsqueda del informante clave, escuchar la famosa frase “date una vueltita mañana”, conversaciones informales con algún miembro de la institución, ir a la escuela y enterarse que no hay clases o, que la profesora faltó, etc. Estos y otros sucesos posibilitaron el conocimiento cotidiano de la escuela, el ethos cultural de la institución, su organización, sus espacios, sus tiempos, los recreos, los murales, sus actores, etc. que ponen en notoriedad el *habitus* que configura ciertas maneras de actuar, de pensar y moverse en tal o cual institución.

Este acercamiento o entrada al campo, además supuso múltiples permisos, desde el permiso del portero, secretarios, directivos, alumnos, hasta llegar a los informantes claves que sin su autorización, no hubiera sido posible o, la investigación se vería truncada en el inicio del camino. Es decir, una vez que se consiguió el permiso para acceder a la institución, se hizo necesario negociar con cada persona o grupo a fin de conseguir información, que a su vez supuso nuevamente otros acuerdos para profundizar y alcanzar nuevas informaciones que permita ir construyendo una dialéctica entre la práctica y la teoría. Todo este proceso puso en juego mi paciencia, el respeto al tiempo de los otros, la disponibilidad de los informantes claves, la capacidad de negociar y llegar a acuerdos.

En este sentido, los métodos cualitativos no solo proveen de medios para explorar situaciones complejas de la vida real, sino que permite volver al campo las veces que sea necesario. Entonces, *el acceso al campo es un asunto de concesión o negación del permiso para llevar a cabo la investigación* (Rodríguez, Gil y García, 1999:105). Concesión o negación puede representar o acceso u obstáculo.

Las dificultades y/o obstáculos son inherentes al proceso de investigación, pues no se puede someter el complejo campo de la vida cotidiana al control de una especie de laboratorio. Estos inconvenientes obligaron a tomar decisiones “en la marcha”, como por ejemplo, realización de entrevistas sin previa anticipación con el fin de aprovechar el tiempo dado que no tenían clases, o, el

retraso de algunas observaciones y entrevistas que estaban previstas, pero por razones de tiempos del coformador o tiempos institucionales no se concretaron. Situaciones similares que permitieron decidir por diferentes alternativas. *Eso es precisamente el campo. Lo desconocido, lo que suele escapar a las previsiones hechas desde el despacho del investigador* (Rodríguez, Gil y García, 1999:103). Esto supone reconocer la dinámica de las instituciones escolares, en tanto confluyen diferentes tiempos, situaciones, imprevistos, calendarios, proyectos, que giran entre lo estable y lo inestable propio del estilo institucional.

En los inicios del trabajo de campo, se presentó dos dificultades, primero referido al objeto de estudio: “el oficio del coformador...”, es decir, el proyecto tuvo como finalidad abordar una carrera de formación docente de un profesorado de educación secundaria, con lo cual pensé abarcar la mayor cantidad de profesores coformadores en el marco de la práctica y la residencia, sin embargo, resultó que la carrera elegida, en un principio sólo contaba con dos coformadores que al mismo tiempo, eran los propios profesores formadores. Es decir, los profesores a cargo del espacio de la práctica y residencia del profesorado, decidieron que sus alumnos realicen las prácticas en la escuela- su lugar de trabajo- donde se desempeñarían como coformadores, cumpliendo ambas funciones: formador y coformador. Esta situación me perturbó con dudas e incertidumbre sobre el objeto de estudio, pues la realización del trabajo no era posible con sólo dos profesores, con lo cual se arribaría a un resultado (parcial) muy reducido y limitado. En este escenario se consultó con la directora de tesis, quien me aconsejó buscar otras posibles alternativas: cambiar o agregar otra carrera a fin de ampliar el campo de estudio. Sin embargo, la situación se revirtió, pues a medida que permanecía en el campo, se amplió el objeto de estudio, es decir, se contó con la presencia de otros profesores de las escuelas asociadas que se desempeñaron como coformadores.

De acuerdo al objetivo de la investigación y del interrogante que guio el trabajo: ¿Cómo construyen el oficio de ser coformador los profesores de las escuelas asociadas que se desempeñan en el marco del dispositivo de práctica y residencia, y qué sentidos le adjudican a esta tarea? Supuso en una primera instancia ubicar a los coformadores, es decir, saber ¿Quiénes eran los profesores que deciden desempeñarse como coformadores? Esta información, como se mencionó más arriba, fue brindada por los profesores formadores durante la visita al profesorado.

Los coformadores serían los docentes colegas de los profesores formadores, pues los mismos compartían el mismo lugar de trabajo. Esta noticia llamó mi atención, pues la imagen que tenía- sobre el trabajo de campo- era ir transitando por diferentes escuelas, de acuerdo al lugar de trabajo donde se desempeñaban los docentes coformadores. Sin embargo, resultó que la imagen de ir de escuela en escuela buscando a los coformadores, se redujo a dos instituciones: lugar de trabajo de los dos profesores a cargo del espacio de

la práctica y residencia del profesorado. También, esta situación despertó interrogantes en torno a la figura del coformador- formador, ¿Es posible desempeñarse, al mismo tiempo en la función de formador y coformador?, ¿Qué criterios sostienen esta decisión?, ¿Qué implicancias éticas, institucionales, pedagógicas conlleva esta práctica?, ¿Existe una demarcación clara entre ambas funciones?, ¿Cómo viven esta experiencia los sujetos involucrados? Todo esto se constituyó en motivo de indagación, sin perder de vista el objetivo del trabajo en cuestión.

Una vez, ubicado a los profesores coformadores, se presentó otra dificultad menos angustiada pero importante, refiere a la autorización para el ingreso a la escuela asociada, lo que significa la habilitación del proceso del trabajo de campo. El inconveniente en las escuelas resultó del extravío de la nota presentada por mesa de entrada, lo que dificultó tener conocimiento sobre la respuesta al pedido y, por ende a la entrada al campo. Pues, volver hacer el trámite implica demora y volver a esperar. Esta situación representó cierta dosis de incertidumbre, pues, aún se desconocía la decisión de los coformadores, si querrían o no ser parte del proyecto. Es decir, la autorización para ingresar a la institución es sólo el inicio del acceso al campo, pues lo más importante para llevar adelante la investigación era buscar o localizar a los informantes claves del trabajo y conseguir su aprobación. En este punto es interesante detenerse. Al respecto, Rodríguez, Gil y García plantean que:

La presencia física del investigador no suele ser el problema principal a la hora de conceder el permiso para acceder al campo, sino la actividad o problemática que éste pretenda abarcar en su investigación o la forma de abordarla. (Rodríguez, Gil y García, 1999: 105).

Las razones de negarse o no estar dispuestos a recibir al investigador, pueden ser múltiples: desconfianza, temor a ser desaprobados o que se ponga en peligro su status profesional, etc. Sin embargo, para la presente investigación, los informantes claves no tuvieron ninguna dificultad de acceder a la propuesta del proyecto, lo cual significó un gran avance y compromiso con la tarea y con los profesores coformadores.

Para el presente trabajo, se consideró como unidad de análisis a cinco profesores coformadores, que se desempeñaban en dos instituciones educativas, ubicadas en el barrio Alto Comedero y en el barrio centro de la provincia de Jujuy, distribuidos en los turnos escolares de la mañana y la tarde. Una vez, autorizada la entrada y la permanencia por un cierto tiempo en la institución educativa, se informó a los profesores coformadores la propuesta de trabajo y los objetivos de la misma. Todos accedieron amablemente a participar en el proyecto.

Para obtener información, se decidió comenzar por la realización de observaciones de clases, al respecto, se pensó realizar tres por cada profesor coformador, es decir, quince observaciones en total. Las mismas fueron

realizadas en el año 2016, periodo en el que los alumnos residentes realizaban sus prácticas en las escuelas asociadas acompañados por el coformador. En el mismo año, también se llevaron a cabo algunas entrevistas, que tuvieron continuidad para su profundización en el año 2017. En este proceso de campo, una de las dificultades recurrentes fue la concreción de las entrevistas. La dificultad se debió a la falta de tiempo de los profesores coformadores lo que postergaba su realización.

En resumen, hablar del acceso al campo implica un proceso permanente que se inicia desde el primer día que se entra a la escuela y que termina al finalizar su estudio y, conlleva diferentes dificultades que son parte del proceso de formación del investigador que a su vez, conlleva permanentemente la toma de decisiones.

En este proceso de idas y vueltas, resulto sumamente formativo los “talleres de tesis” organizado y coordinado por la directora de tesis. Se trató de un espacio de colaboración y aprendizaje cooperativo entre los compañeros asistentes, reuniendo las lógicas y la discursividad compartidas en un diálogo entre conocimientos y posibilidades, enriqueciendo mi formación como investigadora principiante. Asimismo, la directora del trabajo, fue parte integrante de este grupo de producción y aprendizaje.

2. 3. Análisis de los datos

La tarea de análisis de datos comenzó a llevarse a cabo durante el periodo de recolección de información, de modo que, cada vez que iba al campo se tejían algunos análisis informales, primeras aproximaciones, que se sostenían muchas de ellas en las notas de campo, se buscaba la comprensión a partir de los sentidos que los sujetos le otorgan a sus tareas cotidianas, se abrían nuevos interrogantes para seguir avanzando en la construcción del objeto de estudio.

Para la recolección de datos, se realizó primero observaciones de clases (quince en total, tres por cada coformador), en esa etapa, también tuvieron lugar algunas entrevistas- en profundidad- con los profesores que disponían de tiempo, que luego continuaron en otros momentos. Mientras tanto, se desgravaron las entrevistas y se pasaron en limpio las observaciones. En toda esta instancia, se desarrollaron las siguientes actividades:

- Relectura del proyecto de tesis
- Lecturas exploratorias del material de campo. Revisión y posibles preguntas para las entrevistas.
- Revisión y búsqueda de bibliografías para ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio
- Consultas sobre análisis de datos
- Revisión de preguntas- semiestructuradas- para futuras entrevistas
- Nuevas lecturas del material de campo
- Búsqueda de documentos para su posterior análisis

- Lectura del diseño curricular de la carrera en cuestión
- Lectura de la resolución provincial sobre las prácticas
- Construcción de primeras categorías de análisis

Por motivos laborales, hubo un periodo en que no se avanzó en el análisis de los datos, por lo que fue necesario realizar las acciones mencionadas que orientaron, reorientaron el trabajo hacia los objetivos previstos. Las lecturas del material de campo permitían reorganizar la información, realizar algunos ajustes sobre la próxima intervención en el campo, preguntar- repreguntar a los sujetos en cuestión, asimismo, permitió delinear algunas reflexiones al margen de las entrevistas. En este sentido, las notas de campo resultaron imprescindibles para la continuidad en el campo, pues permitían la actualización de cada encuentro con el docente coformador o en el aula. Estas instancias permitieron percibir la cantidad del material reunido hasta el momento, por lo que complejizaba el análisis.

Respecto a la construcción de categorías, se utilizó el método de análisis en progreso. Taylor y Bogdan, reconocen que este enfoque tiene muchos paralelos con el método de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), pues las comprensiones están fundamentadas en los datos y se desarrollan a partir de ellos. Pero, en contraste con la teoría fundamentada, interesa menos el desarrollo de conceptos y teorías. Dicen: “Nuestro enfoque se orienta hacia el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” (1992:159).

Para ello, se emplea a la teoría *para iluminar rasgos de los escenarios o personas estudiados y para que faciliten la comprensión*. En este sentido, el análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo, en tanto posibilita- a lo largo del análisis- una comprensión más profunda y refinada de lo estudiado e interpretado.

Siguiendo a los autores, el análisis de datos, implica ciertas etapas diferenciadas. La primera es una fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones. La segunda fase, que se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y el refinamiento de la comprensión del tema de estudio. En la fase final, se trata de relativizar los descubrimientos, es decir, comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. Para ello, realice varias re-lecturas de las observaciones y entrevistas. Se trató de un trabajo artesanal. Párrafo por párrafo, unidad de análisis por unidad de análisis, buscando y construyendo posibles categorías de interpretación.

Fue un periodo que demandó un tiempo considerable para su codificación. Se trató de quince observaciones y siete entrevistas en profundidad, por lo que su codificación se realizó con bastante esfuerzo y dedicación. Una de las dificultades fue, en una primera instancia, la mera descripción del tema que se presentaban en las entrevistas, por lo que fue necesario avanzar en la

conceptualización de búsqueda de nuevas categorías de análisis. Fue un proceso de construcción y reconstrucción. Algo similar sucedió con las observaciones, la codificación de párrafo por párrafo.

Una vez, que se categorizó y codificó todos los datos, se creó diferentes archivos para organizar las categorías que surgieron de las entrevistas y observaciones. Se creó una carpeta de “organización de la información de campo” y la “organización bibliográfica”. En la carpeta de organización de la información de campo, se agregó una carpeta con el nombre de “código”, en la que se guardó las categorías encontradas. Por ejemplo: práctica docente y práctica pedagógica en la residencia, la residencia como espacio de colaboración, ser coformador, formador y coformador: encuentros y desencuentros, etc. Dentro de la categoría, práctica pedagógica, se asignaron los siguientes códigos: desarrollo de clases, evaluación de los aprendizajes de los alumnos, etc.

El resultado de las categorizaciones develó lo que el trabajo de campo quiso mostrar, es decir, los datos puros y duros para su análisis. Todos estos códigos se guardaron en la carpeta de organización de la información de campo para su impresión. Una vez impreso, se recortó categoría por categoría y se guardó en sobres, cada uno con un cartel o título que permitiera la escritura de los capítulos del informe. Es decir, a partir de las evidencias de los datos, se organizó los capítulos a escribir en función de las categorías encontradas. En este proceso, se depuró y se dio forma a lo que sería el informe final, lo que supuso organización y re-organización buscando un sentido holístico e integrador. Una vez resuelto- parcialmente- esta instancia, se bosquejó un índice tentativo a modo de organizar la escritura.

2. 4. Elaboración del informe de investigación

Escribir el informe final significó un trabajo desafiante y placentero. Desafiante porque implicó un proceso en el que se puso en juego diferentes habilidades en torno a aspectos cognitivos, prácticos, creativos, intuitivos, reflexivos, en el que se intentó comprender desde la lógica inductiva las decisiones, visiones, acciones que tienen lugar en la práctica cotidiana de los sujetos en interacción con el contexto. El desafío estaba en el ejercicio de la vigilancia epistemológica que requirió poner en paréntesis pre-juicios personales y avanzar hacia la objetividad de los hechos. En este esfuerzo, se hizo presente también la emotividad que a veces me puso en el lugar de evaluador de las prácticas. Los aportes de mi directora, ayudaron a “bajar un cambio” y avanzar hacia un análisis interpretativo de los significados que los sujetos construyen.

Placentero porque, con cada lectura y estudio se amplía el conocimiento sobre el tema en cuestión, se comprende la complejidad del campo, se descubren nuevos significados que produce a su vez el deseo de aprender y comprender la formación en las prácticas. Además, el diálogo con la directora de tesis, la retroalimentación sobre los avances en la escritura, posibilitan la mejora en el análisis y en la adquisición de los gajes del oficio en la investigación. Como

señala Borsotti, “el conocimiento de la metodología no hace de nadie un investigador. En el mejor de los casos lo hará conocedor de los caminos posibles para dar respuesta a problemas teóricos o empíricos. La investigación es un quehacer y, como todo quehacer, sólo se aprende haciendo, lo que se logra mediante la conducción del director de la investigación o la incorporación a un equipo de investigación” (2015:9).

Entonces, “investigar se aprende investigando”, “escribir se aprende escribiendo”, en donde las devoluciones y la retroalimentación de la directora de tesis cobra gran relevancia en mi formación como investigadora novel. Es decir, aprender a investigar no sólo implica conocer el método científico entendidas como un conjunto de pasos y de actividades generales que todas las disciplinas deben realizar para alcanzar el rango de rigurosidad, sino también, la habilitación del ejercicio de una serie de destrezas intelectuales, la decisión de un conjunto de criterios, de procedimientos interpretativos de los fenómenos que no es posible eludir. Se trata de un cuidadoso equilibrio entre la aplicación de normas preestablecidas por el método y, cierta dosis de creatividad y originalidad en la construcción- problematización del objeto de estudio en un intento de captarlo y comprenderlo, en el que deviene la aventura con el conocimiento.

El informe se organizó en siete capítulos a partir de las categorías encontradas, respondiendo a los interrogantes que guiaron a la investigación. La escritura supuso diferentes momentos de mutua influencia y convergencia: lectura orientada y focalizada, apuntes de diversas citas de autores, de libros, anotaciones en borradores digitales y en cuadernos de notas. Consultas en sitios de internet, relectura del material de campo para orientar el análisis. Escritura y reescritura. En este proceso, se pone en juego la duda, la pregunta que a veces sirve para orientar y estimular y, otras veces, bloquea el pensamiento en el que se requiere “descansar”, pensar, analizar para comprender los hechos a la luz de los aportes teóricos y volver al camino para avanzar en un análisis interpretativo.

CAPITULO 2:

LA FORMACIÓN DOCENTE. SUJETOS, CONTEXTOS Y PRÁCTICAS

La educación es el punto en que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos, sería inevitable. También mediante la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo suficiente como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo (...), como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común (Arendt, 1996: 208).

1. Para entrar en tema.

Interesa indagar en este apartado sobre el marco curricular y normativo que regula las prácticas de la formación docente en los Institutos de Educación Superior (I.E.S), particularmente, se pondrá foco en el campo de la práctica docente partiendo de la base que las experiencias de formación en las prácticas representan un ámbito fructuoso para la investigación del proceso de construcción de los gajes del oficio de enseñar. Los formadores del profesorado, los alumnos residentes y los profesores de las escuelas asociadas (en adelante “coformador”), son los principales protagonistas que cumplen un papel relevante en el proceso formativo dentro del marco del dispositivo de “Práctica y Residencia” previsto en las currícula de las carreras de profesorado.

Estos espacios, tradicionalmente se dan en los sistemas no universitarios o terciarios, que se integra por los denominados Institutos de Educación Superior (IES), cuyas carreras se orientan mayoritariamente a la formación docente y, en menor medida, a la formación técnico-profesional. Las mismas poseen una duración de cuatro años. Los títulos que se otorgan ofrecen gran variedad en cuanto a denominaciones y objetos profesionales. En nuestra provincia, uno de los institutos- en el que se realizó el trabajo- es el Instituto de Educación Superior N° 5 “José Eugenio Tello”, creado el 30 de marzo de 1959 como sección anexa de la Escuela Normal “Juan Ignacio Gorriti”.

En la actualidad, el instituto funciona en tres sedes: Sede Escuela Normal, sede Colegio Nacional 1, sede 23 de agosto, ubicadas en la ciudad de San Salvador de Jujuy. Asimismo, se ofrece trece carreras de formación docente y tres tecnicaturas. Las carreras que se ofrecen en el IES N° 5 son Filosofía, Historia, Geografía y Psicología. Todas ellas, con orientación a la formación docente. Para este trabajo, se considera como unidad de análisis a la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Psicología, específicamente el campo de la práctica Profesionalizante.

2. Acerca del marco normativo de la formación docente

Cuando se habla de formación en la práctica docente, es necesario revisar la concepción de formación, pues no todos los autores le dan el mismo sentido, algunos hacen referencia acotadamente a la formación de grado; otros hacen alusión a una etapa constante de capacitación; otros refieren a la implementación de planes y programas de contenidos de aprendizaje. Gilles Ferry define la formación vinculándola con la idea de *tomar forma*. Dice:

“La formación es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma (...) formarse es ponerse en forma (...)” (Ferry, 2008:53)

Para este autor, formación consiste en encontrar formas para realizar ciertas prácticas. Si esa forma es la del campo profesional particular, debería estar orientado a obtener el perfil profesional esperado y las competencias para cumplir con las tareas requeridas para ejercer esa profesión. Es decir, se trata de ponerse en condiciones a través de distintos tipos de *mediaciones*: los formadores, coformadores, los alumnos practicantes, las circunstancias, las interacciones que tienen lugar en las escuelas asociadas, son factores que pueden actuar como mediadores del proceso de aprendizaje. Las mediaciones posibilitan y orientan la dinámica del proceso formativo (Ferry, 2008).

Por su parte, M. Souto, plantea que es necesario comprender la formación desde la complejidad. Esto implica:

“Incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político- ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo campo de problemáticas. La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos” (Souto, 2006:54).

La autora focaliza el proceso de formación como campo problemático y complejo que entraña una interacción intersubjetiva entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio, su ámbito de trabajo como práctica situada en un contexto histórico- político determinado. En este sentido, las políticas educativas cobran relevancia en tanto son las que gobiernan las prácticas educativas, es decir, configuran “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político- educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a ponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (De Alba, 1998: 3).

La política educativa nacional ha puesto marcado énfasis, desde los noventa hasta el presente, en los procesos de transformación en los que la formación

docente ha tenido un lugar especial en la agenda. Con marcadas diferencias entre las distintas gestiones de gobierno se ha mantenido en común el enfoque tecnicista, propio de los especialistas técnicos que desde puestos públicos burocráticos proponen, diseñan y ejecutan las transformaciones educativas. Esta tendencia afirma que se continúa con una participación simbólica en donde los principales sujetos de las instituciones educativas no tienen un protagonismo de participación real en estos procesos, de manera tal, que se avance con datos empíricos que sirvan como medidas para la evaluación longitudinal de las propuestas curriculares. Además, la tendencia prescriptiva prioriza ideas de especialistas que no mantienen ningún tipo de estabilidad política y varían según los gobiernos de turno, por lo que no asumen ninguna responsabilidad sobre las prescripciones recomendadas. Esta situación conlleva un debilitamiento institucional y pedagógico al interior de los Institutos de Educación Superior, en el que las prácticas de los sujetos se caracterizan por la inestabilidad y la incertidumbre.

En nuestro país, la fase preparatoria formal para el ejercicio de la docencia se desarrolla en institutos del nivel terciario y en las universidades. Dentro de los primeros se distingue un doble circuito: la formación del magisterio para la enseñanza básica y la formación del profesorado para la enseñanza secundaria. El periodo de las prácticas en las carreras de profesorado, representan un momento sustancial de formación, en tanto habilita para el ejercicio de la profesión. En esta tarea de preparar a los futuros docentes acorde a las funciones profesionales que deberá desempeñar, la formación inicial de los profesores- a lo largo de la historia-, se ha venido desempeñando por instituciones específicas, por un personal especializado, y mediante un currículum que establece la secuencia y contenido instruccional del programa formativo.

En este sentido, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (CFCyE. Res.24/07. Anexo I), marca un proyecto curricular con una estructura que se presenta como marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales que alcanzan a los Institutos de Educación Superior. En ella se prescribe, con carácter de obligatoriedad: tres campos básicos de conocimiento para todos los planes del estudio de los profesorados (Campo de la Formación General, de la Formación Específica, y de la en la Práctica Profesional); las horas que obligatoriamente se destinarán a las Prácticas; la carga horaria total de la formación docente, etc.

Por su parte, la resolución N° 4597-E-15 del Marco Provincial de Regulación de la Práctica Profesional (Anexo único) organiza las prácticas haciendo énfasis en el aspecto organizativo entre los profesorados y las escuelas. Señalando las funciones y perfiles de los involucrados. Tal como afirma Zabalza (2011), cuando señala que los programas curriculares suelen ser tentados por cuestiones logísticas y organizativas, en donde lo importante es “colocar” en las instituciones asociadas a un gran número de estudiantes, lo que implica contar

con escuelas, establecer convenios de colaboración, encontrar los periodos adecuados para ambas partes, etc. Dice el autor, que la atención sólo a estos aspectos, impide entrar en cuestiones más cualitativas. Así, se descuidan asuntos sustantivos en torno a: *los contenidos de aprendizajes en el practicum, los sistemas de evaluación, sistemas de tutorías y supervisión.*

“Los modelos de formación en alternancia, de los que el Practicum deriva buena parte de sus componentes, exigen mucha claridad en este punto. De hecho, los programas formativos que se desarrollan en esa modalidad suelen diferenciar, claramente, los contenidos que se adquirirán en la institución académica de aquellos otros cuya adquisición se hará en los centros de prácticas. De esta manera queda más clara cuál es la responsabilidad que cada una de las instituciones asume en la formación de los estudiantes. Resulta, también, más fácil discriminar si el periodo de prácticas ha resultado efectivo o no, si ha propiciado los aprendizajes que le correspondían o no. Y, en caso de que estemos en condiciones de hacerlo, ayuda, por otra parte, a realizar una adecuada selección de los centros de prácticas (obviamente, sólo podrán serlo aquellos que estén en condiciones de ofrecer a los estudiantes los aprendizajes que ellos y ellas deben adquirir durante el Practicum)”. (Zabalza, 2011: 32)

Para que las prácticas resulten en experiencias formativas, no basta solo la regulación de los convenios formales que en última instancia, adornan la forma y descuidan el contenido. Es preciso avanzar en aspectos sustantivos de la formación. Por su parte, el Marco Provincial de la Práctica Profesional (Res. 4597- E-15), *promueve el cambio nodal de la formación docente, al focalizar el Campo de la Práctica Profesional como el eje integrador de los conocimientos adquiridos o construidos por los estudiantes en las áreas disciplinares tanto específicas como generales destinados al desarrollo de capacidades para la actuación profesional situada. De este modo, en los actuales Diseños Curriculares Jurisdiccionales, el futuro docente inicia su proceso formativo en la práctica profesionalizante, a partir del primer año de manera contextualizada.*

El cambio que se propone alude a: ubicar al campo de la práctica como eje integrador de la formación docente; que los estudiantes se inserten en contextos de aprendizajes prácticos desde el primer año y; que aprendan el desarrollo de capacidades. Sin embargo, no se propician las condiciones institucionales y pedagógicas para que se desarrollen prácticas pedagógicas formativas. Asimismo, los contenidos se presentan de manera fragmentada, sin una articulación estratégica de los diferentes espacios curriculares y, el desarrollo de capacidades se limitan al hacer, con escaso margen de un hacer reflexivo. Si la capacidad de reflexión es un aspecto básico de la formación docente, ésta ha de abordarse desde los planes de estudio y llegar a formalizar el modo de incidir en la formación para la reflexión, iniciada metodológicamente con dispositivos para la intervención pedagógica y educativa. Es decir, que los futuros profesores aprendan en los profesorados a ser reflexivos, que finalicen

sus estudios con el hábito de realizar este ejercicio imprescindible en la profesión docente.

No cabe duda, que el periodo de las prácticas representa un momento significativo para el sujeto en formación, en tanto habilita para el ejercicio de la profesión. Supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. Aunque luego continúe la formación permanente en ejercicio, “la formación inicial conlleva una primera responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas (...) es donde se genera los cimientos de la acción” (Davini, 2015:23).

Desde la consideración de los distintos niveles de concreción del currículo, la jurisdicción adopta una estructura para la Formación Docente Inicial en Psicología de 2.698 hs 40 min, que comprende cuatro años de estudios de Educación Superior. El mismo se organiza en torno a tres Campos de Conocimientos: de Formación General, de Formación Específica y de Formación en la Práctica Profesionalizante conforme a los Lineamientos Curriculares Nacionales (Resolución CFE N° 24/07).

El Campo de la Formación de la Práctica Profesionalizante *está destinado al aprendizaje de las capacidades necesarias para la actuación docente en las aulas, en las escuelas y en diversos contextos* (Res. 2335-E-15). En este campo, el Diseño Curricular contempla al *docente de los institutos, al alumno residente y a las escuelas asociadas*. Acerca del docente de los institutos dice:

Los formadores de formadores cumplen un papel clave, asumiendo roles de coordinador y guía... asumen la responsabilidad de diagramar dispositivos y actividades que dinamicen al estudiante en la búsqueda de la autonomía profesional. Sin duda, el papel de los formadores es de vital importancia, cuya función adquiere sentido en la medida en que se logre la articulación con otros espacios de la práctica en colaboración con los sujetos implicados.

Al respecto, el diseño curricular de la carrera de psicología dice: *Se propone un trabajo en equipo docente integrado por los responsables de las unidades curriculares del Campo de la Práctica Profesionalizante² que trabaje conjuntamente, coordinando, articulando y sistematizando las prácticas de los estudiantes en los (4) cuatro años de cursado de la carrera (...) que involucren a los estudiantes y docentes de las unidades de los otros campos, como así también a otros interesados del IES y a las Escuelas Asociadas* (Res. 2335-E-15).

Llama la atención las siguientes palabras: otros campos... otros interesados... y- (como decir, por último)- a las Escuelas Asociadas. Acerca de ésta no se dice nada más. Pareciera que estas instituciones representan un mero

² En Campo de la Práctica Profesionalizante abarca los siguientes espacios: Investigación en Entornos Diversos, El Rol Docente en Diferentes Contextos, Planificación e Intervención Didáctica y Residencia Pedagógica

escenario *para la actuación docente*. No hay indicios de un reconocimiento real, que contenga y respalde de modo que se integren significativamente con los institutos, por lo tanto, tampoco aparece contemplado la figura del docente coformador. Dos aspectos demasiado importantes para la formación en las prácticas.

2. 1. Profesor Coformador, ¿Dónde estás que no te veo?

Los formatos curriculares que integran el campo de la práctica profesionalizante, son: Trabajo de Campo y Práctica Docente. Este último, es el formato específico de Práctica y Residencia, en ella se hace énfasis nuevamente en la práctica y en el trabajo en equipo. Dice:

(La Práctica Docente) se encadena como una continuidad del trabajo de campo, por lo cual es relevante el aprovechamiento de sus experiencias y conclusiones en el ejercicio de las prácticas docentes. En todos los casos, cobra especial relevancia el trabajo en equipo con los docentes orientadores de las Escuelas Asociadas y los profesores de Prácticas de los IES (Res. 2335-E-15).

Las prácticas y residencias suponen entonces, un juego de múltiples relaciones. Por un lado, se vinculan dos territorios: institutos de formación docente con las escuelas asociadas que reciben a los practicantes. Por otro lado, se teje una trama de vínculos intersubjetivos entre todos los sujetos involucrados en el proceso: el alumno (futuro docente), el profesor del espacio curricular de práctica y residencia (formador) y, el profesor que recibe a los residentes (coformador).

Este es el único lugar del diseño donde se menciona al profesor coformador como *los docentes orientadores*, pues, en lo que respecta al campo de la práctica, el currículo pone énfasis sobre todo, en la práctica de los residentes. Sin embargo, llama la atención que la figura del coformador o docente orientador no esté contemplado y que apenas se lo mencione ¿Quién es?, ¿Por qué no aparece? ¿Cómo es o debe ser? ¿Qué función cumple o debe cumplir dentro de estos espacios de formación?, ¿En qué condiciones sociales, institucionales y pedagógicas desarrolla o debe desarrollar su labor? El diseño curricular no lo contempla explícitamente.

Como no hay práctica en abstracto, sino enmarcadas en contextos socio histórico, donde los individuos interaccionan entre sí y, a partir del cual crean significados, construyen su perfil identitario durante el tránsito por las instituciones educativas y en la participación de las prácticas que allí tienen lugar. En todo este proceso aparece un actor no menos relevante: el *“profesor coformador”* en tanto es el “docente que recibe de manera voluntaria la incorporación de practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación “en terreno” de los futuros docentes. En general, es un grupo de profesores con vasta experiencia profesional” (Foresi 2009: 223).

En otras palabras, si se pretende un trabajo en equipo como señala el diseño curricular de la carrera en cuestión (Res. 2335-E-15), que involucre a todos los agentes, esto es, a los formadores, residentes, coformadores y, otros interesados, a fin de enriquecer la formación de los estudiantes y se olvida a uno de los sujetos clave del equipo, se cae en una contradicción y banalización de las prácticas. Desde esta lógica, no es posible como se prevé en el diseño la “*superación de la disociación de la teoría y la práctica entre los institutos y las escuelas asociadas*”, omitiendo justamente al profesor de las escuelas asociadas que recibe a los residentes. La relevancia de los procesos de formación en las prácticas queda sólo en el discurso, poniendo de manifiesto una visión que termina siendo reduccionista.

2. 2. Acerca del programa de estudios de Práctica y Residencia.

En este apartado, se analizara el programa de estudios entendido como el plan o proyecto previsto para la formación en el espacio curricular de práctica y residencia. Al respecto, Jorge Steiman entiende al proyecto de cátedra “como una propuesta académica en la educación superior en la que se explicitan ciertas previsiones, decisiones y condiciones para la práctica didáctica en el aula y que intenta hacer explícitos ciertos acuerdos que conforman aquello que puede objetivarse del contrato didáctico que se establece con los alumnos y con la institución” (2012: 19). Se trata de un documento que tiene por finalidad convertirse en una herramienta para el trabajo cotidiano, en donde se explicitan ciertas decisiones en torno a cuestiones epistemológicas, curriculares, metodológicas, organizativas, didácticas, etc. sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, sobre los sujetos, el contexto.

El proyecto de cátedra que refiere Steiman, el profesor formador lo denomina “Planificación anual del espacio de la Residencia Pedagógica del profesorado de Psicología³”. En el mismo, se concibe a la práctica como una *unidad curricular que encara la última etapa formativa, el momento más decisivo y de síntesis de un proceso de problematización y reflexión sobre la práctica docente. Se trata de un trabajo específico de incorporación plena al ejercicio de la tarea docente en el marco escolar.*

En la formación inicial, las prácticas y la residencia poseen una alta carga valorativa, emocional, pedagógica, en tanto representa “el momento”- a veces como si se tratara del único- para conocer, aprender, demostrar habilidades, capacidades, aplicar la teoría, etc. Se trata de un espacio que genera altas expectativas, deseos, acompañado también por temores, ansiedades en los involucrados, especialmente en los alumnos, que a veces deviene en frustraciones al no poder cumplir con las expectativas y exigencias previstas.

³ En el año 2016, en el que los profesores se desempeñaron como coformadores, no hubo un programa de cátedra, dado que no era posible rendir en condición libre o regular el espacio de práctica y residencia, no era necesario que el profesor formador presentase una planificación. Recién, a partir del 2018, se presentaron los programas, independientemente de la condicionalidad. Por ello, se analiza el programa del año 2018 del mismo profesor que estuvo a cargo en el 2016.

Pero también, se trata de un espacio que puede ser fructífero, formativo y que puede generar alegría, satisfacción de “haber aprendido algo” o “terminado, finalizado algo”.

En la planificación del espacio, se pone énfasis en el ejercicio de las competencias básicas para la planificación, desarrollo y evaluación de las prácticas de enseñanza y aprendizajes, en donde se pretende que el estudiante asuma progresivamente *su rol de manera integral y con mayor autonomía dentro de la institución asociada* (cita en la planificación del espacio). Sin embargo, no está claro cómo se alcanzara este propósito. En este punto, los dispositivos de formación en las prácticas (Sanjurjo, 2009, Anijovich, 2012) contribuyen a pensar en experiencias de aprendizajes basadas en la reflexión de los estudiantes en interacción con los formadores, coformadores y con los mismos estudiantes. Pensar en dispositivos de formación es pensar en un “revelador de significados, analizador (en el sentido de Lapassade) de las situaciones que surgen, organizador de aprendizajes, provocador de procesos de cambio y transformación; facilitador de procesos grupales e individuales, creador de un espacio intersubjetivos; ofrece un espacio continente- contenido.” (Souto, 2009: 25).

Los dispositivos adquieren sentido cuando se concibe a la formación en las prácticas en su complejidad, que va más allá de la aplicación mecánica de la teoría a la práctica, en tanto involucra aspectos éticos políticos, enmarcado en un contexto histórico social, con sujetos singulares que manifiestan una heterogeneidad que no es posible negar u omitir. En este sentido, el dispositivo como invención del formador requiere de una preparación para articular acciones diversas en un espacio de intercambio entre los sujetos en formación en una institución con una duración temporal.

La propuesta de trabajo para el aprendizaje en este espacio se organiza en clases teóricas y prácticas en el que no se especifica claramente los fines pedagógicos y la relación entre ambos, lo que contribuye a la fragmentación de los contenidos y de la experiencia. En el programa de estudio se señala lo siguiente: *las clases teóricas tendrán actividades de aula en las que las tareas se realizaran en pequeños grupos para proceder luego al debate*. Los debates son dispositivos altamente formativos en tanto habilitan al ejercicio de la palabra fundamentada y contribuyen a la escucha y a la construcción de posicionamientos pedagógicos. Su ejercicio no es fácil, requiere de una preparación consciente. En el programa de estudio, no se explicitan los contenidos del debate ni los objetivos del mismo. Sin embargo, la puesta en marcha posibilita el espacio para narrar experiencias de la práctica de los residentes. El desafío consistiría en transformar la descripción de lo vivido, lo anecdótico, en situaciones de aprendizajes a través del ejercicio de un pensamiento analítico, hermenéutico en torno al propio aprendizaje situado en contextos de prácticas.

Respecto a las clases prácticas, el programa señala que: *tratará de conseguir que los alumnos pongan en práctica los conocimientos adquiridos en la parte teórica y puedan resolver los problemas que se les presentan.* Esta visión, propia de la racionalidad técnica, en el que se considera práctica profesional aquella que basa la solución de los problemas técnicos en el conocimiento científico. Es decir, la competencia profesional se suele definir como la aplicación de teorías y de técnicas derivadas de la investigación científica.

La lógica aplicacionista, que disocia la relación entre teoría y práctica se refuerza en los objetivos previstos en el programa. Los mismos son:

- *Aplicar conceptos de transposición didáctica, contrato didáctico, sistemas didácticos y principios didácticos.*
- *Analizar las concepciones de aprendizaje, enseñanza, dimensiones y enfoques de la enseñanza que derivan de las prácticas pedagógicas actuales.*
- *Analizar los condicionantes y componentes de la planificación y proyectos de intervención en el aula.*
- *Analizar los componentes básicos de programación áulica, planificación anual y programas*
- *Diferenciar entre estrategias de enseñanza y métodos de la enseñanza*
- *Distinguir los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales*

Siguiendo la lógica tecnicista, los objetivos del programa responden a esta concepción, en el que se plantean en forma de contenidos- teóricos- de aprendizajes para su posterior aplicación, sin explicitar el para qué y/o la búsqueda de relación con las situaciones prácticas. Sin embargo, se podría resaltar dos objetivos del programa que busca la articulación entre la teoría y la práctica. Los mismos son:

- *Promover actitudes críticas y reflexivas ante las formas de entender y desarrollar la enseñanza*
- *Analizar y elaborar propuestas pedagógicas que se ajusten a las necesidades de los alumnos y a las características del contexto escolar y social en el ámbito escolar de la enseñanza en Psicología.*

Se podría señalar que estos objetivos dan apertura a aprendizajes reflexivos y situados en el contexto institucional. Domingo Roget afirma que “En la medida en que se superan los planteamientos positivistas de la formación y se abandona la pedagogía por objetivos, empieza a ser posible abrir la puerta a la práctica reflexiva como metodología formativa del docente. La práctica reflexiva se sitúa en el polo opuesto del enfoque positivista por entender la formación docente como un proyecto personal, flexible, creativo, abierto, reflexivo, etc. Precisamente, el profesor reflexivo ve la luz solo en el marco de la perspectiva crítico- reflexiva de la profesión docente”. (2017: 30). Entender la formación en las prácticas, entonces supone dar un salto cualitativo que supere la racionalidad técnica que ha gobernado buena parte de la formación docente.

Es poder pensar a las practicas no como un mero hacer en un escenario estático, negando su complejidad, sino de comprender que las experiencias de aprendizaje ocurren cuando éste no está controlado por una lógica cuantitativa que no permite transformar la experiencia vivida a una experiencia formativa.

Respecto a un trabajo en equipo, colaborativo en los espacios de la práctica y la residencia, el programa no hace referencia. Es decir, no se explicitan acuerdos institucionales, pedagógicos con las escuelas asociadas ni con el docente coformador. Por lo que en el apartado de la evaluación, aparece únicamente el formador como fuente habilitado para *evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje*. Asimismo, en el programa se señala que la práctica y la residencia: *da continuidad y profundiza la programación de clases cuyo desarrollo dentro del aula de la escuela asociada sea de mayor duración*. La práctica y la residencia en este sentido, adquieren mayor duración temporal en el campo, con una prolongada permanencia en la escuela. Esta visión, a veces alimenta en las instituciones educativas, cuando no existen acuerdos compartidos, la percepción de que los profesorados o las universidades “usan” a las escuelas para diferentes fines sin retribución o reconocimiento en donde las instituciones escolares muchas veces, no tienen una participación real.

Conclusión.

Las tendencias que han caracterizado a la formación docente devienen de la tradición academicista y eficientista, cuyos presupuestos de transmisión cultural o procesos de adiestramiento, han dominado las prácticas de la formación docente. Así, las instituciones de formación, a lo largo de su historia fueron adoptando un curriculum académico en el que, primero se estudian las ciencias consideradas fundantes o básicas, después las ciencias aplicadas y al final se suponía que el alumno estaba en condiciones de “aplicar” los conocimientos adquiridos en situaciones de prácticas.

El enfoque académico según Davini (2010), se sustenta en la racionalidad técnica en la medida en que se sostiene que los problemas de la práctica son meramente instrumentales y que se resuelven a partir de la aplicación de la teoría sistemática basada en las investigaciones científicas. Desde esta visión, la formación docente considera a la práctica como campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas de base científica.

Según Zabalza (2003), se trata de una *formación para la práctica* pero no *desde la práctica*, es decir, la práctica como hacer instrumental, en lugar de un hacer reflexivo y comprensivo de los procesos formativos y la compleja trama de relaciones entre los sujetos en contextos sociales específicos. Entendiendo que la enseñanza como práctica social compleja no es posible reducirla a una especie de laboratorio para comprobar la validez de la teoría recibida. Esta visión tecnicista de entender la educación, genera un reduccionismo peligroso en un doble sentido, por un lado, somete la complejidad de la tarea de la

enseñanza a un mero conjunto de recetas a ser aplicados desatendiendo el carácter político social de la educación, históricamente determinadas y, por el otro, contribuye a la pérdida de la autonomía del profesor en tanto pasa a ser un mero ejecutor, enajenado de su propio trabajo.

Sin embargo, las unidades curriculares destinadas al trabajo en relación a prácticas educativas en sentido amplio y, particularmente, a las prácticas docentes y de la enseñanza, han logrado un lugar plenamente legitimado en los planes de formación de docentes, un importante reconocimiento respecto de su incidencia en los procesos de formación. Se constituye así una instancia favorable para socializar experiencias y desarrollos conceptuales que permiten profundizar los avances logrado respecto de la temática.

Es sabido que no se cambia la educación desde normas legales o prescripciones, como ya lo decía Stenhouse (1990), que serán los profesores los que transformen sus prácticas, comprendiéndolas desde la investigación compartida en comunidades críticas. Estas comunidades de aprendizajes pueden constituirse en los espacios de Práctica y Residencia, como ámbitos propicios para la transformación de la práctica docente. Al respecto, Anijovich y Cappelletti señalan que “para aprender a ser profesional autónomo, hay que atravesar por experiencias que permitan serlo y reflexionar sobre ellas. Como parte del proceso formativo de los profesionales, es deseable analizar las prácticas realizadas a la luz de sus creencias y del contexto en que están insertas, de tal modo de poder poner en cuestión las propias ideas y avanzar hacia un grado de mayor autoconciencia acerca de sus desempeños. De este modo, el que se forma tiende a ser consciente de sus decisiones, de los conocimientos que puso en juego, de las dificultades y del modo de superarlas (...)” (2017:19).

El campo de la Práctica, en este encuadre, requiere una construcción multidisciplinaria factible a partir de la necesaria integración de aportes de los Campos de la Formación General, la Formación Específica y los relativos a las unidades curriculares que remiten a las problemáticas particulares de los niveles para los que se forma. En tal marco de relaciones, se procura una permanente articulación teoría-empiría, para lo cual, en función de los ejes propuestos en cada caso, se entiende fundamental retomar las conceptualizaciones desarrolladas en los otros campos. Según Edelstein (2015), esta perspectiva podría garantizar, el desmarque del tradicional sentido aplicacionista asignado a las prácticas respecto de la formación teórica. Ello requiere un tiempo y espacio para esta construcción colaborativa y en complementariedad en el que participen profesores responsables de diferentes unidades curriculares y en el que le cabe asumir un papel central al docente a cargo del Campo de la Práctica Docente.

CAPITULO 3:

PROFESORADO Y ESCUELA: UNA RELACIÓN FORJADA EN EL MARCO DE ACUERDOS PERSONALES.

“Hay un poder inmenso cuando un grupo de personas con intereses similares se reúnen para trabajar hacia los mismos objetivos”. Idowu Koyenikan.

En el capítulo anterior, se analizó el marco curricular de la práctica en el que se prevén aspectos organizativos entre ambas instituciones formadoras para las prácticas: profesorado y escuela asociada. En el plano fáctico, cabe la pregunta, ¿Cómo se establecen los acuerdos entre el profesorado y la escuela?, ¿Cómo se designa o tiene lugar la participación del profesor coformador?, ¿En qué condiciones éste decide desempeñarse como tal?

En el plano de los hechos, los contratos tuvieron lugar en el marco de acuerdos personales: el formador y el coformador no eran desconocidos, sino que ya se conocían al compartir el mismo lugar de trabajo, es decir, eran colegas. Entonces, el acuerdo se basó en una relación de camaradería, en el que se evitó la búsqueda de otras posibles escuelas que pudieran recibir a alumnos practicantes. Asimismo, los profesores formadores también, tenían una relación cercana con el asesor pedagógico y los directivos de la institución que facilitaron el trámite y el permiso. Esta decisión trajo aparejada tres cuestiones: 1) los formadores convirtieron su lugar de trabajo en la escuela asociada con el IES; 2) involucraron a los colegas en el desempeño como docentes coformadores y, 3) los formadores cumplieron funciones en paralelo: eran formador y coformador de manera simultánea. Éste último, se tratara en otro capítulo.

A continuación, se describe la organización de las prácticas en el que cada docente formador trabajó con los profesores colegas que se desempeñaron como coformadores. Es decir, en total se contó con cinco (5) profesores coformadores. También, los formadores afectaron a otros lugares de trabajo para la realización de la práctica y residencia de los alumnos.

Profesores formadores y coformadores	Escuela asociada: lugar de trabajo	Otras instituciones donde los alumnos también realizaron sus prácticas
Formador 1: Damián	Coformador 1: Marta Coformador 2: María	Nivel terciario. Contexto rural: Purmamarca El profesor formador cumplía también la función de coformador.
Formador 2: Andrea	Coformador 3: Laura	Localidad: Reyes. La profesora formador cumplía también la función de coformador.

1. Escuela y profesorado. Encuentros y desencuentros.

Si bien, las instituciones escolares y los profesores coformadores reciben a practicantes y los contienen hasta el final del proceso, sin embargo, no se podría hablar en sentido estricto de *escuelas asociadas* (Sanjurjo, 2009). Asociadas al proyecto de cátedra, a los objetivos de la formación en la práctica, pues, en el momento en que se realizó el trabajo de campo, no existía un proyecto o acuerdos planificados que tengan fundamentos en la formación profesional, acompañamiento y respaldo y que se sostengan en el tiempo. En este sentido, la designación de “la escuela asociada” se da en función de la apertura de la institución y la voluntad de algún profesor que decide trabajar con practicantes y ceder su tiempo, sus energías, sus saberes, su disposición de acompañar, en el marco de acuerdos personales y, no así bajo acuerdos interinstitucionales.

La razón de la relación entre ambas instituciones está en la formación del futuro profesor que necesita aprender los gajes del oficio docente en un contexto real, por oposición a una práctica simulada. En los institutos de formación docente, “se llama residencia a la permanencia temporal en una escuela para realizar prácticas de clases y ponerse en contacto con la dinámica institucional” (Devalle de Rendo, 2009:24). Es decir, el nivel institucional en tanto contexto formativo se constituye a través de las relaciones entre el instituto formador y la escuela en la que se inserta el residente. Se trata de un proceso de negociación, acuerdos, desacuerdos y, en muchos casos hasta problemáticos, pues desde la percepción de los profesores formadores no todas las escuelas son “receptores de residentes”. Esta situación, muchas veces conlleva al conformismo por parte de los profesores formadores en el que se piensa que es suficiente con lograr que la institución escolar reciba al residente, sin forjar un trabajo interinstitucional con objetivos y responsabilidades compartidas en un trabajo en equipo. Asimismo, cuando no existen acuerdos formales, en la práctica se dan por sobreentendidos diversos aspectos, quedando a criterio de cada uno, según cómo se entienda a la formación en las prácticas.

1. 1. Visión de los docentes formadores sobre las Escuelas Asociadas.

La profesora Andrea, que se desempeñó de manera simultánea como formador y coformador, señala lo siguiente sobre las escuelas asociadas:

mmm... llevarlos a otros colegios, tengo que tener buena relación con el profesor que los va a recibir, que me dé el ok y recién presentar la nota a la institución. Porque me ocurrió que en el colegio de moreno y el bachi, los profesores querían y la asesora medianamente aprobó pero el directivo no quería. No es fácil la entrada para la recepción. Yo gestiono en las escuelas. Me presento, hablo con el profesor, le digo de qué se trata, que tienen que hacer los alumnos... (Andrea, profesora formadora y coformadora a cargo de un grupo de residentes. Ent. N° 1).

Para el acceso a una institución escolar, según Andrea es importante tener una buena relación con el profesor que recibirá al practicante. Sin embargo, no basta la disposición del profesor, sino que también, es necesario la aprobación del asesor pedagógico y/o del director. Es decir, la iniciación en los contextos de la práctica docente supone juegos de poder. Poder, entendido en sentido foucaultiano, en tanto supone una trama de relaciones entre los sujetos, que los atraviesa configurando una red de interacciones transversales a todo el cuerpo institucional, donde se encuadra lo permitido, lo prohibido, se marcan las reglas de juego en sus respectivos escenarios limitando o habilitando la acción de los sujetos.

Al respecto, es importante la diferencia que establece North (1993) citado en Danivi (2002), entre institución y organización, aunque ambos términos se usa indistintamente, las instituciones representan las reglas de juego, como normas generadas históricamente y socialmente compartidas que dan forma a la interacción y vínculos de los sujetos. En cambio, las organizaciones son grupos de personas reunidos por algún propósito común para conseguir un objetivo. Siguiendo esta distinción, se podría decir que las instituciones son las reglas de juego, las organizaciones son los jugadores. Las organizaciones constituyen el modo peculiar en que los jugadores se organizan para jugar. Aunque organizaciones e instituciones son, en lo conceptual, distintas, están estrechamente vinculadas.

Las instituciones afectan fuertemente las oportunidades disponibles; las organizaciones son creadas para sacar partido de aquellas oportunidades. Los jugadores que se benefician de las reglas de juego, buscan estabilizarlas. Mientras que los jugadores que resultan desfavorecidos, buscan cambiarlas. Dichas reglas pueden ser formales como las reglamentaciones, o informales, como los códigos de comportamiento, acuerdos sobreentendidos, que devienen en la configuración de subjetividades, es decir, en la constitución del *habitus* en términos de Bourdieu (1998), en tanto son las disposiciones adquiridas y comunes a los actores que pertenecen a un campo en particular. Estas disposiciones adquiridas se relacionan con las reglas propias que rigen la institución que determina lo legítimo y lo ilegítimo.

Visto así, la escuela es una institución con tradiciones, estilos propios de funcionamiento, y reglas de juego, normas y jerarquías, que sus actores internalizan en las interacciones cotidianas. Es decir, es también una organización; un sistema de vínculos sostenidos en el tiempo a través de las producciones simbólicas que tienen lugar. Se distingue como un sistema de acuerdos que coordinan modos de comportamientos y vínculos, que no siempre sus actores están dispuestos a develar fácilmente. Por lo que, parte del ritual, es el permiso- burocrático- un trámite que, a veces puede retrasar el acceso a ella. Como señala Damián, profesor formador y coformador:

A veces, es difícil entrar a una escuela y los chicos terminan haciendo residencia ponele en septiembre y no pueden vivenciar la

práctica (...) A veces los chicos eligen las escuelas y ha pasado en experiencias de otros profesores que no iban nunca a observar por cuestión de tiempo, porque quedaba lejos... eh... entonces para evitar eso, yo les puse a todos en mi lugar de trabajo para observarlos de cerca. (Damián, profesor formador y coformador a cargo de otro grupo de residentes. Ent. N° 7).

La preocupación del profesor está puesta en la formación de los practicantes como futuros profesores, de ahí la decisión de insertarlos en el propio lugar de trabajo con el fin de acompañar el proceso de manera regular. Así lo señala Damián en otra entrevista:

Pero esta propuesta surgió pensando justamente en el residente, para que el acompañamiento sea permanente, porque como te digo, eh, ir a otras escuelas se dificulta sobre todo por los tiempos. (Damián, profesor formador y coformador a cargo de otro grupo de residentes. Ent. N° 2).

El factor tiempo que señala Damián, es un aspecto que afecta a las relaciones entre los sujetos y las prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas. Bajo esta premisa, los profesores formadores justifican la decisión de insertar a los practicantes en el lugar de trabajo para un acompañamiento permanente, salvando la pérdida de tiempo de ir de escuela en escuela y, evitando el aspecto burocrático que conlleva la búsqueda e inserción del residente en las instituciones del nivel medio.

1. 2. El alumno de la práctica: el sujeto que busca y realiza el contacto entre escuela y profesorado.

No solo los profesores formadores buscan escuelas asociadas, también los alumnos están implicados en esta búsqueda. “Si bien la institución educativa es el campo de operaciones de la residencia, generalmente se ingresa a ella a través de un trámite administrativo. **Las escuelas no solicitan residentes, y es más, a veces, no se los espera o no son deseados**” (Devalle de Rendo, 2009:32). (Negrita añadida). Esta situación, tal vez se deba a la falta de acuerdos formales, en donde se reconozca el papel del profesor coformador y, donde sea posible el diálogo que beneficie a ambas instituciones en torno a la mejora de las prácticas. Lo cierto es que esta situación, lleva a los alumnos a ir de escuela en escuela con el fin de encontrar aquella que pueda recibirlos. A partir de ahí, tiene lugar el contrato. Los mismos docentes coformadores confirman esta cuestión, cuando recuerdan que fueron los alumnos del profesorado quienes los buscaron en experiencias anteriores. He aquí algunas voces:

El alumno me busco hizo el acuerdo conmigo y yo lo recibí. Me consultaron previamente y le dijeron a la profe de residencia de psicología que esta escuela era receptora, eh, pero no hicimos

ningún acuerdo desde el espacio, ni cómo se iba a evaluar, nada. Yo le recibí. (Andrea, Ent. N° 1).

Me acuerdo que recibí a dos residentes. Ellos me contactaron en el profesorado y a mí me gusto la propuesta. (Damián, Ent. N° 2).

En la experiencia de los profesores, los acuerdos para la inserción en las escuelas siguen este orden: es el alumno quien busca una escuela en la cual cree que podría ser recibido (porque es egresado de la institución, porque conoce a algún profesor, etc.), en caso afirmativo⁴, se informa al docente formador y, éste realiza la nota formal a la escuela asociada. A partir de ahí, el director de la institución toma conocimiento acerca del profesor, quien trabajara con practicantes. Es decir, el alumno representa el puente entre el profesorado y la escuela. En este contrato, muchas veces, no es posible un encuentro personal entre el formador y coformador, a veces, ni siquiera logran conocerse personalmente. El trato queda entre el docente coformador y el alumno mediado por un permiso institucional.

A pesar de compartir el mismo lugar de trabajo, aun así, no fue posible realizar un encuentro personal entre el profesor formador y los coformadores con el fin de acordar criterios de trabajo. Así lo manifiesta María, profesora coformador:

En realidad primero vinieron los residentes a hablar conmigo (...) que eran alumnas del profesorado y que querían hacer la residencia conmigo, que ya habían pedido permiso en dirección y que ya se le había otorgado el permiso. O sea, ya se había hecho el... eh, el contrato... se hizo a través de dirección. (María, Ent. N° 5)

Si bien existen escuelas que reciben a alumnos practicantes, muchas de ellas lo hacen en ausencia de acuerdos pedagógicos e institucionales, es decir, no existen escuelas asociadas a la formación en las prácticas con los institutos y profesores- formadores y coformadores- idóneos para el desempeño en la función. Por ello, los alumnos salen a buscar cualquier institución donde puedan ser recibidos y a su vez, los profesores lidian con los aspectos burocráticos.

Está claro que el contacto entre las instituciones formadoras no sólo se da a través de la ubicación del alumno practicante dentro de la escuela, aspecto importante pero no suficiente, pues la formación, como señala Ferry (2008) requiere de mediaciones, de apoyo por lo que es preciso una relación articulada entre instituto y escuela, con propósitos formativos definidos donde los actores implicados tengan participación y compromiso en la tarea. Las situaciones que revelan los informantes, ponen de manifiesto prácticas desvinculadas, donde queda pendiente una articulación interinstitucional que convoque a ambas instituciones hacia un proyecto de trabajo y responsabilidad

⁴ En caso de que la institución rechace al pedido del alumno, éste es el que continúa con la búsqueda hasta encontrar una respuesta afirmativa.

compartidos, a fin de posibilitar el aprendizaje de los alumnos. Si bien el aprendizaje implica un resultado individual, su desarrollo requiere siempre de una mediación social activa, a través de los profesores del Instituto, de la interacción con los docentes de las escuelas asociadas y del intercambio con sus pares. La mediación social y cultural es, entonces, una condición clave para facilitar el aprendizaje individual del futuro profesor.

1. 3. Asociar el lugar de trabajo con las prácticas del IES: estrategia de los profesores formadores y sus implicancias.

La búsqueda de una escuela asociada a la formación en las prácticas, desde la experiencia de los profesores se convierte en un proceso burocrático y agotador, que dificulta la relación entre el profesorado y la escuela secundaria que termina retrasando la inserción y la formación del futuro profesor. Por esta razón, los docentes formadores justifican la decisión de haber llevado a los residentes que tenían a cargo al propio lugar de trabajo, lo que significó como se señaló más arriba, por un lado, desempeñar de manera simultánea ambas funciones: coformador y formador y, por el otro, involucrar a los colegas de la institución para realizar la función de coformadores. Sobre este punto, en su mayoría, aceptaron el desafío por una doble razón: por la experiencia previa en el desempeño en esta función y porque “conocen” quien era el profesor formador a cargo del espacio de la práctica y la residencia. Requisito clave- según los coformadores- para aceptar la función, como señala la coformadora:

El año pasado me comunican por asesoría. El profesor trabaja en la institución y se lleva bien con la asesora pedagógica. Al trabajar en la institución yo también lo conozco porque es mi colega. (...) Eh, sí, sí. Yo acepte por la directiva y porque conozco al profesor. (Marta, Ent, N° 6).

Pero también, se aceptó por imposición de la dirección escolar, como el caso de María.

Ent. ¿Es la primera vez que recibe a residentes?

*M: sí, es la primera vez y... la verdad que... eh, a mí me dijeron mira vas a tener residentes y **no me preguntaron si yo quería o no**. Entonces a mí me cayó como sorpresa (...) A mí no me molesto trabajar con residentes, rescato la disposición de las chicas. **Lo que me molesto es la imposición sin previa consulta al profesor del aula**. (María, Ent. N° 5). (Negrita añadida).*

Se espera que las prácticas contribuyan a la formación de profesionales, que las escuelas que acogen a alumnos en prácticas sean contextos de aprendizaje guiado para los futuros profesionales. Como señala Ferry (2008), no basta con que los alumnos estén en el terreno, sino que hay que lograr que lo que se hace como trabajo de campo sea tomado en cuenta por el Centro y lo que hacen en el centro debe encontrar posibilidades de uso sobre el terreno. Lo

que implica, por un lado, como se señaló más arriba, la necesaria articulación entre ambos territorios posibilitando un continuum de aprendizaje para el alumno que reside en ambos espacios: escuela e instituto. Por el otro, la necesaria relación entre formador y coformador para el acompañamiento en la formación del residente.

La decisión de los profesores formadores de asociar su lugar de trabajo con las prácticas profesionales de los futuros docentes, estuvo motivado en la intención de realizar un acompañamiento permanente a los practicantes. Sin embargo, a pesar de la buena intención, no fue posible un acompañamiento regular a los alumnos practicantes ni a los docentes coformadores por razones de tiempo. Así lo señala María, profesora que no conocía al profesor formador, a diferencia de los otros profesores y, donde era su primera experiencia como coformadora.

Eh, el profesor vino una sola vez a observar la clase de Graciela, esa fue la única vez que lo vi. Recién lo conocí ese día, porque yo no lo conocía. Yo trabajo a la tarde y él a la mañana. Yo creo que faltó mucha comunicación, dialogo, acuerdos que me parece que es importante para la práctica y el acompañamiento a las residentes. Sentí que no hubo eso, nunca pude hablar con él. (María, Ent. N° 5).

Aún, en el propio lugar de trabajo con los profesores coformadores como colegas, no fue posible el encuentro entre el formador y coformador, sino que las prácticas estuvieron guiadas por el “laissez faire et laissez passer”: dejar hacer, dejar pasar, las prácticas van solas. En este sentido, cada coformador acompañó al alumno residente desde sus saberes de la experiencia. En el caso de María, sin experiencia en el oficio, sintió la ausencia y la falta de acompañamiento del profesor formador. Dice:

eh, si, yo me base en mi experiencia personal de mi residencia. Por ahí te digo que me sentí sola porque necesitaba el acompañamiento quizá de alguien que me diga mira... esta es la forma de trabajo, estas son las exigencias para mis alumnas, entendés? Me hubiese gustado eso. Porque tal vez lo que yo exijo para él no es relevante o, lo que él exige para mí no es relevante... o sea, es necesario que acordemos algún os puntos para acompañar a los residentes. (María, Ent. N° 5).

Las prácticas suponen no solo la vinculación entre dos instituciones, sino que también, tiene lugar una trama compleja de relaciones, en el que resulta fundamental la comunicación y el diálogo entre todos los implicados, de manera tal que sea posible pensar de manera conjunta criterios y acuerdos sobre los procesos de acompañamiento en las prácticas. Como marca María, la comunicación y el diálogo son aspectos fundamentales, que no significa encuentros casuales de pasillo, sino que requieren ser pensados de manera intencional, donde las condiciones de espacio y tiempo se convierten en

desafíos a forjar. De lo contrario, aun se seguiría sosteniendo lo que Davini (1991) señala, como “rasgos básicos” de estas instituciones educativas, donde tiene lugar una oferta de formación docente de carácter instrumental ligada al ‘saber hacer’, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria, con predominio de una visión utilitarista de la formación: un mínimo saber básico y de técnicas de aula, sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses.

Superar esta lógica de trabajo requiere, como señala la autora, cuestionar concepciones, paradigmas, pero no en soledad, sino en equipo en donde sea posible el diálogo, la discusión, el análisis, la retroalimentación entre formador y coformador, de manera que se construyan espacios formativos en torno a las prácticas que se desea enseñar.

2. Escuelas y profesorado: Una relación necesariamente ineludible en el proceso de formación del futuro profesor.

Las investigaciones llevadas a cabo sobre la formación práctica de los estudiantes (Edelstein, 1995, Davini, 2002, Devalle de Rendo, 2009, Sanjurjo, 2002, entre otros y, a nivel internacional; Zabalza, 2003, 2007, 2009; Zeichner, 1987, 1995, Marcelo y Vaillant, 2001, entre otros), revelan por un lado, que la práctica, además de un espacio curricular de gran significación y relevancia para los futuros docentes, responde a un periodo estratégico del proceso de socialización profesional, por cuanto ofrece a los estudiantes la oportunidad de conocer y experimentar, en contextos reales, lo que más tarde será su actividad profesional y representa, por ello, una ocasión significativa para favorecer su inserción en la futura cultura profesional. Por otro, la formación en las prácticas-o el practicum- brinda al estudiante una experiencia de gran potencial formativo desde la que se puede y debe construir el conocimiento y competencia profesional que se necesitan para el ejercicio de la docencia.

En el marco de este proceso, diversos autores señalan que el problema que existe es la disociación entre los institutos y las escuelas, como se observó más arriba, no existe un esfuerzo deliberado por conectar estratégicamente el conocimiento académico y práctico para apoyar el aprendizaje de los estudiantes residentes en relación a cómo llevar a cabo determinadas prácticas. Al respecto, Ken Zeichner dice:

“Es muy común para los maestros/as cooperantes, con los que los estudiantes trabajan durante sus estancias en las prácticas, conocer muy poco sobre los temas específicos de los métodos y las asignaturas fundamentales que los estudiantes han completado en el campus, y los que enseñan en las asignaturas del campus frecuentemente saben muy poco de las prácticas específicas utilizadas en las clases en las que los estudiantes están destinados”. (2010:128).

Esta disociación de objetivos comunes, contenidos, metodología, evaluación resulta peligroso. Por un lado, se pierde el sentido de la formación en las

prácticas, corriendo el riesgo de convertirlas en la mera aplicación de rutinas y procedimientos y, por el otro, constituye un obstáculo pedagógico para el profesor coformador, pues éste al no encontrar “su lugar” en las prácticas, puede convertirse en un mero receptor de residentes, sin autonomía y participación activa en la formación del futuro profesor. Esto es lo que denuncia Perrenoud, es decir, la disociación entre el instituto de formación docente y el terreno y, plantea la necesidad de una asociación sólida entre ambos, entendiendo que “cada uno posibilita experiencias formativas diversas, compartiendo los mismos objetivos, por lo cual, todos los profesores involucrados son igualmente responsables de la articulación teórico-práctica” (2001:12). Existe así, una tarea y una responsabilidad compartida entre profesores formadores y coformadores, pues el trabajo de ambos es una actividad docente desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos formativos de los futuros docentes, por lo que es necesario un encuentro armonioso entre ambas instituciones formadoras.

Siguiendo a Perrenoud, el autor marca el papel relevante que deben cumplir los “formadores de terreno” (coformadores). No los piensa como meros auxiliares de los formadores, sino que los considera desde la autonomía profesional. Son los que deben encontrar su espacio en el dispositivo de formación, lo que implicaría que, en la medida de lo posible, estén asociados a los objetivos del proceso, pero que a su vez tengan libertad para aportar sus propios enfoques acerca de la formación. Esto demandaría, por un lado, el reconocimiento del papel del profesor coformador, entendiendo que su participación es esencial en la formación de las prácticas docentes y, por el otro, una sólida asociación entre las escuelas que reciben residentes y los institutos de formación docente.

Conclusión. Hacia una escuela *asociada* a los objetivos de formación en las prácticas.

No cabe duda que las situaciones de formación en la práctica resultan indispensables para los futuros profesores. El problema reside en cómo se concibe a la formación en la práctica y cómo se realizan los convenios entre ambas instituciones, es decir qué nivel de participación tienen las instituciones del nivel medio que reciben a los alumnos practicantes y cómo se asocian- o no- a los objetivos de la formación de los residentes.

La falta de convenios o contratos pedagógicos e institucionales puede generar una visión simplista de la práctica representada al “hacer” instrumental, en donde los acuerdos solo se reducen a la mera inserción del practicante, sin posibilidad de acordar sobre aspectos de contenido, dispositivos, evaluación, criterios, entre otras cuestiones, que resultan necesario en pos de un trabajo responsable y compartido. Si esta articulación no se logra, se contribuye a la perpetuación de los que Feiman (1988) citado en Vaillant y Marcelo (2001) denomina limitaciones de la práctica, la que designa: laguna de los dos mundos, según la cual, suele ocurrir que los estudiantes perciben que tanto los conocimientos, como las normas de actuación en la Institución de Formación,

tienen poco que ver con los conocimientos y prácticas profesionales. En este caso los estudiantes suelen *deslumbrarse por la realidad*, y cuando se reincorporan de nuevo a la actividad académica, comienzan a desechar o a quejarse de la formación recibida, por considerarla menos importante. Se asienta el pensamiento disyuntivo: teoría vs práctica.

En este pensamiento, la práctica puede considerarse como la mera aplicación directa de la teoría y no como un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merecen la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar, reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos en los que la interacción permanente entre la práctica y la teoría expande el conocimiento y transforma la realidad, al transformar al propio sujeto que conoce y actúa, como consecuencia de su interacción con la realidad. “Es una práctica que se teoriza, y esta teorización se hace al mismo tiempo en el terreno y en el centro” (Ferry, 2008: 90). Práctica y teoría como dos caras de la misma moneda que se necesitan mutuamente para encontrar su sentido. Es decir, no hay hacer sin pensar, las prácticas son resultados de los sujetos, involucrando siempre al pensamiento y la valoración, así como a las diversas nociones o imágenes sobre el mundo. Acción y pensamiento van de la mano, y en este proceso influyen ideas y valoraciones propias, resultado de diversas experiencias anteriores, sociales y personales.

Al respecto el autor señala que, “hay y habrá siempre una diferencia entre lo que ocurre en el centro y lo que ocurre en la práctica. Pero esta diferencia no corresponde al enunciado: “el centro es la teoría y el terreno es la práctica” (Ferry, 2008: 90). Este pensamiento, conlleva a los diferentes actores involucrados, diferentes modos de percibir, ubicarse y vivir la experiencia en el campo de la práctica, que confluyen en una dinámica con intereses y concepciones disímiles sobre la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación que cada uno sostiene explícita o implícita, coincidentes o no. Es decir, convergen en la situación de residencia múltiples variables que no siempre se articulan con criterios comunes entre los profesores formadores y los profesores coformadores, lo que puede obstaculizar la circulación de ideas, de intereses, de expectativas, de objetivos. Perspectiva que da cuenta del carácter dinámico, dialectico y complejo de las prácticas de formación.

Las diferentes formas de contrato o acuerdo entre el instituto y la escuela asociada y la relación entre el formador y el coformador, de alguna manera, convocan y predisponen a asumir el compromiso de diferente manera. De esta forma, también la relación coformador-practicante arriesga a convertirse en una relación obligada, en una formalidad y cumplimiento más que en el compromiso con la formación, lo que conlleva que ambos protagonistas participen con propósitos diferenciados, que no contribuye a una inserción profesional realmente colaborativa y comprometida con el desarrollo de la formación de ambos. Por lo que, pensar en las prácticas va más allá de los acuerdos formales y la mera inserción de los practicantes en las instituciones. Quiero

retomar la frase que inicia este capítulo del escritor Idowu Koyenikan: “hay un poder inmenso cuando un grupo de personas con intereses similares se reúnen para trabajar hacia los mismo objetivos”. Es importante la existencia de escuelas asociadas a las prácticas y docentes preparados para la función de formador y coformador, con intereses en las prácticas profesionales, con objetivos comunes, en donde se aprende con el equipo docente y también en el proceso interactivo y colaborativo entre pares. De este modo, todos aprenden y también se benefician la propia escuela y sus docentes al incorporar nuevas experiencias a la vida cotidiana.

CAPITULO 4:

¿QUIÉN ES EL PROFESOR QUE DECIDE DESEMPEÑARSE COMO COFORMADOR EN EL MARCO DE LOS ESPACIOS DE PRÁCTICA Y RESIDENCIA? PERFIL Y TRAYECTO FORMATIVO.

“Caminante no hay camino, se hace camino al andar...” Antonio Machado (1875- 1939) Poeta, dramaturgo y narrador español.

En este capítulo se dará a conocer el perfil, el trayecto formativo de los profesores que decidieron desempeñarse como docentes coformadores, en el marco del dispositivo de Práctica y Residencia de una carrera de profesorado de educación secundaria durante el periodo del año 2016- año en que se realizó parte del trabajo de campo-. Asimismo, se descubrirá las motivaciones que llevan los profesores para realizar esta práctica profesional, intentando comprender las razones que justifican sus decisiones, las dificultades a las que se enfrentan y cómo los resuelven y qué sentido adquiere para los profesores ser coformador. Esta práctica, tiene sentido en un marco más amplio, es decir, el contexto particular del profesor; su trayectoria formativa, los procesos de socialización profesional, la primera experiencia en el oficio, son factores que configuran en la decisión de ser coformadores. Entonces, el objeto de este capítulo es conocer quiénes son los profesores que deciden desempeñarse como coformadores y porqué.

1. Historia profesional de los profesores coformadores.

Los profesores consultados en este estudio, son profesores que se desempeñan en el nivel medio y, en su mayoría en el nivel terciario. Profesores con amplia trayectoria en el sistema educativo, con diferentes experiencias laborales y diferentes trayectos formativos. También, con experiencia en el desempeño como docentes coformador (todos, excepto una docente).

El siguiente cuadro muestra el perfil y trayecto formativo de los profesores.

Perfil y trayecto	Coformador 1	Coformador 2	Coformador 3	Coformador 4	Coformador 5
Formación académica	-Formación en magisterio. -Profesor en psicología. -Licenciado en educación para la salud.	-formación en magisterio -profesora en filosofía, psicología y pedagogía	-Profesora en filosofía, psicología y pedagogía. -Licenciada en pedagogía con especialidad en diseño curricular.	-Formación en magisterio. -profesora en filosofía, psicología y pedagogía. -Prof. en Cs de la Educ. incompleto	-Prof. en filosofía, psicología y pedagogía.
Antigüedad docente	12 años	28 años	36 años	25 años	12 años

Trayectoria profesional	Docente en el nivel superior Desempeño en el área de salud, en un hospital público.	Desempeño como directora en una institución de nivel primario (zona rural) Docente del nivel terciario	Docente en el nivel medio	Inicio en la actividad docente en el nivel primario. Docente en el nivel superior	Docente en el nivel medio
Antigüedad como coformador	3 años	6 años	19 años	10 años en el nivel primario Primera experiencia en el nivel medio	Primera experiencia en el nivel medio
Contexto de trabajo	Urbano y rural	Urbano y rural	Urbano	Urbano	Urbano
Desempeño actual en la docencia	Nivel secundario Nivel terciario	Nivel secundario Nivel terciario	Nivel secundario	Nivel secundario Nivel terciario	Nivel secundario
Antigüedad de trabajo en la escuela asociada	6 años	5 años	36 años	4 años	3 años
Espacio curricular a cargo en el nivel medio	Psicología general	Psicología general Filosofía	Psicología educacional Historia social de la educación	Orientación profesional Acción y reflexión	Filosofía Orientación profesional

La trayectoria profesional de los docentes coformadores varía en cuanto a la antigüedad, la formación, las experiencias laborales, las aspiraciones personales, aspectos que de alguna manera delinea parte de su recorrido profesional, en tanto los procesos de formación docente no ocurren en el vacío sino que se inscriben en espacios sociales- culturales singulares. Así, las prácticas profesionales de los docentes enlazan lo subjetivo y lo objetivo, es decir, los recorridos vitales de los sujetos con las instituciones- por las que transitaban- como espacios de regulación de las acciones individuales y colectivas que configuran las trayectorias de los sujetos. “Las trayectorias responden a acciones y prácticas singulares de los actores a través del tiempo, están localizadas en escenarios particulares, en situaciones específicas” (Novick y Benencia, 2001 cit. en Lea Vezub, 2011: 164).

Se advierte el carácter procesual, contextualizado y singular de los individuos. Los profesores con formación docente en educación primaria, en sus inicios se dedicaron al trabajo en ese campo, luego, con la formación posterior: profesor en pedagogía, psicología, filosofía; profesor en psicología, y algunos con licenciatura, incursionaron en el nivel secundario y en el nivel terciario. En la

actualidad, la mayoría, se desempeña en el nivel medio y superior en los diferentes profesorados de la Provincia.

El trayecto de la docencia en nuestro país, se caracteriza por idas y vueltas por diferentes instituciones educativas, en el que el docente busca “concentrar horas cátedras” en alguna escuela. Esta situación, no es ajena a la trayectoria de los profesores coformadores, en sus inicios, la mayoría comenzó su trabajo en escuelas rurales, con carácter de “suplente”, hasta que tuvieron la posibilidad de establecerse en una institución, en lo posible, en las zonas urbanas de la provincia. Durante esos periodos, bajo diferentes circunstancias de la vida docente, se encontraron con la posibilidad de “trabajar con practicantes”. Cada historia es única y singular, en la que el profesor decidió, por primera vez recibir a residentes en *su aula*.

1. 1. La primera vez...

Toda historia tiene un comienzo. Aquella que revive los inicios. Los éxitos y fracasos. Aquello que configura lo que somos y que a su vez, nos proyecta hacia nuevos horizontes. Historias que se construyen en una trama de relaciones entre sujetos, instituciones y prácticas sociales que se condicionan e influyen mutuamente. Así, cabe la pregunta, ¿Cómo es que los profesores llegan a ser coformadores? ¿En qué circunstancias? ¿Por qué?, ¿Para qué? Responder a estos interrogantes implica revisar los comienzos del docente coformador, a partir del cual deviene su historia profesional posterior a fin de comprender las razones que sustentan sus prácticas y los sentidos que se construyen- reconstruyen a partir de lo vivido. En este sentido, se referirá brevemente a los inicios de los profesores, entendiendo que cada docente tuvo un acercamiento, un encuentro particular con el campo de la formación en la práctica que lo llevo a la decisión de desempeñarse en el rol de coformadores. A partir de la experiencia vivida- agradable o desagradable- todos aseguran que continuarán con la decisión seguir recibiendo a practicantes.

La profesora Andrea, que en ese momento ya tenía seis años de antigüedad como docente coformador, relata cómo fue su primera experiencia.

Ent. ¿Se acuerda la primera vez que recibió a residentes?, ¿puede contarme esa experiencia?

A: Eh... en la parte de psicología no hubo acompañamiento. El alumno me busco hizo el acuerdo conmigo y yo lo recibí. Me consultaron previamente y le dijeron a la profe de residencia de psicología que esta escuela era receptora, eh, pero no hicimos ningún acuerdo desde el espacio, ni cómo se iba a evaluar, nada. Yo le recibí. (Andrea, Ent. N° 1).

Así fue el inicio de Andrea, a partir de esa experiencia nunca dejo de recibir a alumnos practicantes, cuya antigüedad en esta actividad profesional en el periodo que se realizó el trabajo de campo, oscilaba entre los seis años. En

toda experiencia, la “primera vez” resulta ser inolvidable, ya sea por la “marca” o “huella” que deja en el sujeto de querer repetir o anular lo vivido. Si bien, Andrea en su primera vez, no tuvo acompañamiento del profesor formador de la práctica, en tanto no hubo acuerdos pedagógicos sobre el trabajo a realizar, sin embargo, esta experiencia no se constituyó en un obstáculo, como dice la profesora: *Eh, bueno, eh, pero yo no lo considero una mala experiencia porque considero que lo que podía hacer eh, era pertinente en base siempre desde mi experiencia, desde lo que mi profesora de residencia me marcaba, porque eso me dejó muy marcado...* (Andrea, Ent. 1).

Ante una realidad nueva que se presenta, los conocimientos previos, “el sentido común”, o los conocimientos de oficio en tanto es “un conocimiento práctico, moralmente apropiado y construido a partir de la experiencia del docente” (Angulo Rasco, 1999, citado en Medina Moya, 2006:157) ayudan a mirar e intervenir en la cotidianeidad, sirven como marco de referencias para la toma de decisiones que permiten afrontar eso que se nos demanda. Andrea basó buena parte de sus acciones en la experiencia vivida durante su formación inicial.

No todos son llamados para cumplir los mismos propósitos en la vida ni en la formación docente. Cada quien decidirá, elegirá dentro de sus posibilidades aquello que le es “más propio”, aquello a lo que se dedicará e invertirá: tiempo, energías, espacio, capital económico, etc. Los profesores coformadores, señalan esta cuestión: *que no todos tienen un interés por la práctica. No a todos les gusta.* En el caso de Andrea, sostiene su firme decisión de “*abrir las puertas como a mí me abrieron*”. Además, comenta que era su sueño trabajar con practicantes. Por lo que se podría decir: Sueño cumplido.

En el caso de Damián, su historia es diferentes. Dice:

Me acuerdo que recibí a dos residentes. Ellos me contactaron en el profesorado y a mí me gusto la propuesta. Les dije que vayan observar mis clases y les pedí una devolución, cómo ellos mejorarían mi clase. Bueno esa interacción me pareció interesante, el hecho de poder intercambiar miradas y aprender uno del otro. Lo poco o lo mucho que te puedan decir es importante. Bueno ahí empezó toda la experiencia de trabajar con ellos. (Damián, Ent. N° 2)

Lo que “atrapó” a Damián fue la interacción con el otro, la mirada del otro que contribuyó a la mejora de su práctica docente. Pero, ¿Quién es el otro?, ¿Qué significa la mirada del otro? Marta Souto, analizando la complejidad de la formación docente, señala a ese otro es un sujeto con subjetividad, esto implica “una articulación de lo psíquico, lo cognitivo, lo emocional, lo físico, lo social, lo racional, lo pulsional, la actividad y la acción, lo ético, lo político, etc.” (2009: 19). Es decir, el sujeto entendido en su complejidad y no solamente atendiendo a la dimensión cognitiva, esto es, caer en visión reduccionista dice la autora. El

otro, entonces es un sujeto con su historia, sus deseos, sus temores, sus esperanzas... un sujeto capaz de escribir su propia biografía y a la vez, capaz de contribuir con la historia del otro. No hay mejor escenario para esa construcción, que en el lugar de la escuela, en ese espacio llamado aula donde se encuentran, donde se re-conocen diferentes subjetividades. En este marco, la mirada del otro adquiere sentido, en tanto es una mirada vital que comprende y compromete al sujeto en una tarea común. “Somos, en efecto, una especie que necesita como ninguna otra de las ayudas y del afecto de los demás para poder expresar todo su potencial (...)” (Asencio Aguilera, 2010: 17).

Respecto a Laura, su comienzo se desplegó así:

Entonces, primero trabajé con los de Filosofía que en aquella época recibían el título igual que el mío Filosofía, Pedagogía y Psicología... A mí fundamentalmente porque... haber porque yo sé que el apoyo de formación que venía era un apoyo de formación muy sólido, les hacían el seguimiento a las alumnas con una constancia, yo diría del 100%, la presencia del profesor y para mí eso significaba todo un aprendizaje. De aprender a mirar al otro no cierto, en sus primeras experiencias de saber en el aula. (Laura, Ent. N° 3).

Para Laura, lo que resultó significativo fue la formación de los residentes del profesorado y el acompañamiento del profesor formador de la práctica. Esta situación marco en la decisión posterior de recibir a practicantes, siempre y cuando conozca quién es el profesor formador y el nivel de formación de los futuros profesores. Tan importante esta cuestión, que hubo un periodo en el que la profesora dejó de recibir a residentes, porque percibía una formación “débil” del profesorado. Dice:

Pero bueno, como te digo, nosotros porque la otra profe del otro curso también recibe a residentes, no podemos acompañar un proceso con vacíos de formación, porque ponete a pensar cómo va salir preparado ese alumno que va ser docente y estar a cargo de espacios, de tener chicos cargo y todo lo que eso implica, que le vas a dar si no sabes organizar un planteo didáctico (...) (Laura, Ent. N° 4).

La situación que plantea la profesora, es una necesidad y demanda de una sólida articulación pedagógica, disciplinar, institucional entre el profesorado y las escuelas de modo que el acompañamiento al futuro profesor conlleve aprendizajes significativos en su proceso de formación y, que para el coformador también sea una experiencia no solitaria, sino que se constituya en un trabajo en equipo con el profesor formador. En tanto “dos actores habilitados, con formación, conocimiento de determinado campo y trayectoria en el desempeño, transmiten un saber y un saber hacer, a quien busca ingresar en él”. (Loyola y Poliak, 2002: 123).

Entonces, Laura se inició en esta actividad profesional, porque percibió una sólida formación de los alumnos practicantes del profesorado. Es decir, la preocupación de Laura, estaba en la *calidad* de la formación del residente con el que compartiría sus saberes y con el docente formador con el que trabajaría.

Cada coformador, al recibir practicantes, pone en juego la manifestación de concepciones que se tenga de las prácticas, las expectativas, los deseos, los temores que son parte constitutiva de las experiencias y de las interacciones que tienen lugar en el contexto institucional. Detrás de toda decisión, acción, se ponen en juego diferentes intereses de los sujetos, pues no hay práctica neutral, ni sujeto abstracto, sino cargados de valoraciones, en el que se disputan intereses personales, profesionales, éticos, políticos, etc., en los que tiene lugar procesos de identificación o distanciamiento.

Por su parte, Marta recuerda su primera vez...

Eh... yo recibí a residentes cuando trabajaba en el nivel primario (...) al principio es un desafío, yo lo viví así, porque vas a ser parte de la formación de otra persona que va ser tu colega. Entonces tu manera de ser como docente va afectar a la otra persona, entendés? (...) yo recibí a residentes por curiosidad, en el buen sentido (risas). O sea... haber, quería conocer cómo están trabajando y también verme y aprender desde otra posición, la posición de profesor acompañante no? (Marta Ent. 6).

Desafío... ser parte de algo... curiosidad... palabras cargadas de significados que habilitan a Marta a incursionar en el campo de la formación práctica. El desafío se vive en tanto se es consciente de la presencia del otro, no en términos físicos, sino de un sujeto cargado de historicidad, que interpela al docente experto, ¿Cómo responder a ese otro que está ahí? Cada coformador, desde su experiencia, elabora, construye una respuesta, siendo consciente, como dice Marta, que la manera de responder, de alguna manera afectará al docente aprendiz.

Esta preocupación de afectar al otro, o dejar una marca en esa interacción en el que se es parte de alguien, conlleva diferentes modos de ubicarse en la práctica y vincularse con el residente. Aspecto que se tratara en otro capítulo.

1. 2. Y, así comenzó la aventura de ser coformador.

Cada uno de los profesores, según sus intereses, motivaciones, desde el lugar que les tocó vivir, desde su biografía particular, solos o acompañados, fueron forjando su trayectoria en un camino de aventuras, tomando riesgos, resolviendo problemas, recurriendo a saberes, construyendo su oficio "a través de las interacciones que un individuo mantiene con múltiples otros- tanto individuales como colectivos- se incorporan normas, valores conductuales e ideologías que permiten obrar, pensar y sentir en la vida social (Angulló Tomás, 1997 en Mórtola, 2011:203). Es decir, el sujeto se constituye sujetado a otros,

pues no hay historias que se construyen en abstracto, es en las interacciones, en el proceso de socialización donde tiene lugar la participación, la identificación, la internalización de elementos socioculturales del mundo social, la apropiación de los gajes del oficio. O, como diría Ferry (2008), nadie se forma solo, sino a través de *mediaciones*. En este sentido, “las trayectorias no suponen una secuencia lineal, ni tampoco poseen una dirección única, no se centran en la idea de evolución o maduración personal, ya que pueden constituir un recorrido marcado por continuidades y rupturas que conducen a la reestructuración del oficio y de la identidad profesional”. (Lea Vezub, 2011: 165). Se trata de una aventura con cierto grado de incertidumbre, riesgos, adrenalina, temores, alegrías que sólo los coformadores están dispuestos a vivir.

2. Motivos para seguir *siendo* coformador...

¿Por qué el coformador quiere ser coformador? ¿Cuáles son sus motivaciones? La idea de seguir “siendo” hace referencia al hacer-se, como un continuum, como algo inacabado. De acuerdo a las experiencias previas en el pasado, los profesores señalan que en la medida de lo posible, continúan recibiendo a practicantes. Los motivos para desempeñarse como coformadores son diversos, en tanto responden a diferentes intereses respecto a la formación en el campo de la práctica. Interés que de alguna manera está teñido por los trayectos formativos anteriores.

Gloria Edelstein señala que “tener practicantes” significaría para el profesor coformador *tener algo que ver con la iniciación de otro* (1995: 51), ese “otro” que, según los coformadores se presenta como apoyo que anima a seguir adelante, a mejorar, a renovarse, a aprender *del otro*. Ese otro que representa la figura de lo joven, de lo nuevo. Aprendizaje que se da a través de las interacciones que tienen lugar en los diferentes momentos de la residencia, a su vez, supone tener algo que ver con el otro, dejar tu firma, tu sello. Ser parte de otra persona: el colega. Ese acto de “iniciación” que señala la autora revela en el docente múltiples imágenes, representaciones respecto a su grupo clase, a su deseo personal, a vivencias anteriores, el recuerdo de lo que vivió como practicante; a su postura ante el proyecto de prácticas. Es decir, en este proceso, los docentes producen y recrean saberes que les permiten tomar decisiones y actuar frente a las variadas situaciones e incertidumbres que produce el mundo de la práctica.

A continuación, los motivos que comparten los profesores sobre el trabajo con los practicantes, que sustentan la decisión de ser coformadores:

2. 1. “Para no quedarse atrás”

Valga la analogía de la carrera, en donde se supone que todos corren hacia una meta. En el discurso cotidiano se escucha la frase de “la carrera docente”, que a veces supone un recorrido arduo, cansador, otras veces refiere a una

competición salvaje. Pero en todos los casos, se trata de avanzar, de ir hacia adelante, a una meta que cada uno se trace.

(...) es una forma para no quedarte atrás, es motivar tu práctica a través de ellos y motivarlos a ellos también. (Marta, Ent. N° 6).

Los coformadores, en este sentido conciben al trabajo docente como una carrera, en donde hay que correr y, en ese recorrido uno no puede “quedarse atrás”, no solo en términos personales, sino en términos sociales, es decir, el trabajo docente en tanto práctica social involucra en definitiva a toda la sociedad. Es un trabajo que se realiza en un contexto determinado, con sujetos singulares, con propósitos definidos. Por lo tanto, si el docente se queda, también se quedan los sujetos más próximos: los alumnos.

A lo largo de la historia, se ha ido configurando el trabajo docente en diferentes direcciones, con “nuevas” demandas y exigencias que responden a un contexto determinado. Como práctica compleja, en la cotidianeidad, cada docente busca la mejor manera de *ponerse en forma* para ejercer su práctica profesional. “Esta dinámica de formación, esta dinámica de la búsqueda de la mejor forma es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición” (Ferry, 2008: 54). Para los coformadores, los practicantes representan la figura que ayuda a correr la carrera en tanto “moviliza”, “motiva” el trabajo docente. Se trataría de una carrera donde corren dos personas juntas, donde se apoyan para proseguir hacia la meta trazada según intereses y motivaciones propias.

Expresiones de los docentes tales como “para no quedarme atrás”, “para no cerrarme”, “para no dormir”, “necesidad de renovación”, “necesidad de la juventud”; señalan modos de vivir la docencia que se encuentra en estrecha relación con el desarrollo profesional. Al respecto, Day y Gu señalan que el desarrollo profesional de los profesores avanza y retrocede entre fases durante su vida laboral por todo tipo de razones relativas a la historia personal, factores psicológicos, sociales y organizativos y acontecimientos del momento previstos e imprevistos. Por tanto, el desarrollo profesional, no es una secuencia uniforme y lineal como tampoco es probable que la pericia aumente con la edad cronológica. Los autores exponen seis fases de la vida profesional, cuyas características varían unas de otras en tanto que son dinámicas y no estáticas. De acuerdo a estos autores, la profesora coformadora, cuya antigüedad en la docencia es de 28 años, se correspondería a la fase de la vida profesional de 24- 30 años de docencia, en donde el desafío es el mantenimiento de la motivación. (Day y Gu, 2012: 63).

El siguiente fragmento, Andrea señala esta característica:

(...) en el paso del tiempo ya estoy agotada por la edad, por los años de servicio, pero en esta experiencia puedo combinar mi vieja

formación con la nueva formación de los chicos, así que yo estoy abierta. (Andrea, Ent. nº 1).

Estos autores señalan que los docentes que transitan por el sistema con años de antigüedad, son los llamados profesores “veteranos” y los definen “como aquellos que hayan prestado servicio en la profesión docente durante 24 años o más, es decir, los profesores que se encuentran en las dos fases finales de la vida profesional”⁵. (Day y Gu, 2012: 125).

Dicen los autores, que durante la vida profesional, estos docentes habrán tenido que afrontar presiones y tensiones profesionales, laborales y personales y, “quizá al final los hayan debilitado: en unos casos, se debilitara su voluntad de continuar en el trabajo y, en otros, su capacidad de seguir enseñando a pleno rendimiento en el aula como su compromiso personal” (Day y Gu, 2012: 122).

Estas tensiones, exigencias laborales, profesionales, afectan también la manera de concebir al trabajo docente, Damián agrega lo siguiente:

La docencia es un trabajo hermoso pero también sacrificado, el docente hace muchas cosas, trabaja en la escuela y fuera de la escuela, corrige los prácticos, prepara las clases, realiza carteleras, prepara actos, llena planillas (...) (Damián, Ent. Nº 7).

¿No debería ser la docencia un trabajo renovador en el aspecto intelectual y afectivo, en tanto práctica social de interacción con los otros? Según los profesores, de acuerdo a la fase de desarrollo profesional por la que transitan, el aspecto burocrático que se ejerce sobre el trabajo docente, envejece la tarea. Las lluvias de demandas que recaen en las instituciones educativas saturan e intensifican el trabajo profesional traduciéndolo en rutinas, costumbres en donde no siempre hay lugar y espacio para reflexionar sobre ellas. En este contexto, pareciera que es suficiente con que el docente se limite a responder a las exigencias de un sistema enormemente burocrático y a las demandas de un curriculum predeterminado.

La práctica docente es altamente compleja en sí misma. Según Joyce (1980) citado en Pérez Gómez (1987), el profesor, lleva a cabo las siguientes tareas:
a) determina la naturaleza de la actividad académica, al establecer el proyecto

5

Fase de la vida profesional 0- 3 años de docencia: Compromiso, apoyo y desafío
Fase de la vida profesional 4-7 años de docencia: Identidad y eficacia en el aula
Fase de la vida profesional 8- 15 años de docencia: Control de los cambios de rol y de identidad, tensiones y transiciones crecientes
Fase de la vida profesional 16- 23 años de docencia: Tensiones trabajo- vida, retos a la motivación y al compromiso
Fase de la vida profesional 24- 30 años de docencia: Desafíos al mantenimiento de la motivación
Fase de la vida profesional + 31 años de docencia: Motivación sostenida/descendente, capacidad de afrontar el cambio, esperando la jubilación

Ver a Day y Gu (2012: 63)

curricular y el sistema de instrucción que se manifiestan en una secuencia particular de actividad que el alumno realiza; b) construye o contribuye a construir el sistema social que regula los intercambios en el aula; c) fija el ritmo y duración de los diferentes procesos instructivos y su importancia relativa en el establecimiento de los intercambios de evaluación.

Como parte del proyecto curricular y del sistema de instrucción que desarrolla, el docente organiza los contenidos académicos y promueve en los alumnos diferentes estrategias de apropiación de los contenidos, en los que se promueve diferentes procesos cognitivos. Jackson, también citado en Pérez Gómez, al analizar las tareas que realiza el docente en el aula, encuentra que este: a) regula y controla el flujo de la comunicación en el aula; b) organiza y distribuye los recursos materiales y el espacio a utilizar; c) controla el tiempo y lo administra entre las diversas materias y actividades que los alumnos ejecutan. Es decir, el docente realiza múltiples tareas que se dan de manera simultánea condicionada por el tiempo escolar. En este escenario, el docente también debe ocuparse de aspectos sociales, económicos de los alumnos, que complejiza aún más el oficio.

Para los profesores trabajar con residentes es una forma de huir de la rutina y renovarse. Es decir, la experiencia de trabajar con “alguien más”, alivia el trabajo, como dice el proverbio del sabio Salomón, *dos es mejor que uno. Si uno cae, el otro lo levanta*. Así, lo señala la profesora:

Entonces, esto me lleva a moverme, por lo menos hasta que me jubile, porque por los paso de los años, hace que necesito de la juventud, intercambiar, de verme reflejada con ellas. Para mí es una necesidad. Yo estoy pidiendo siempre residentes... (Andrea, Ent. N° 1).

Zaira era una alumna practicante muy bien preparada. Eh, su preparación, su innovación que trajo y, como uno también puede perfeccionar las prácticas, vienen con nuevas formas de... vienen de otra generación que casi están a cinco años de los adolescentes, cinco o seis año no? Entonces pueden comprender quizá de otro punto de vista a los estudiantes, que de veinticinco a treinta años (risas) (...) (Marta, Ent. N° 6).

La necesidad de la juventud adquiere relevancia en estos contextos, en tanto representan para los profesores aire fresco y nuevo que ayuda a mirar con otros lentes la práctica de la enseñanza. ¿Qué puede aportar el residente a la formación del coformador?: sobre todo, “estrategias novedosas para la enseñanza”. Las estrategias podrían “servir” al coformador como un medio para “llegar” al adolescente en pos de transmitir la cultura. Dussel, señala como los nuevos desafíos para los maestros y profesores: las transformaciones en las relaciones entre las generaciones. En un contexto de la “modernidad líquida”, en donde la incertidumbre, la flexibilidad y la novedad aparecen como eje de

estructuración de la vida social y escolar, en donde la figura de lo estable, lo sólido se encuentra en crisis. “Creemos que esas dificultades para la reproducción cultural pueden denominarse crisis de la transmisión, y que son éstas las cuestiones que más están afectando al oficio docente”. (2005: 16). Los múltiples cambios producidos en la sociedad, inevitablemente los ecos se hacen escuchar y sentir en la institución escolar. A su vez, estos cambios parecen suceder velozmente que no da tiempo al docente a comprender lo que está pasando y que muchas veces, lo desborda.

En este sentido, la juventud representa para los coformadores lo nuevo, lo fresco, lo creativo. Después de los años de trabajo- agotador, incierto- los profesores necesitan una experiencia refrescante, renovadora. El joven residente se presenta como alguien que puede contribuir a la práctica de los docentes. Como alguien “útil”, alguien que puede auxiliar en la “carrera docente”.

2. 2. “Para aprender técnicas nuevas para aplicar en el aula”.

Todos los profesores afirman que reciben a practicantes para aprender. Todos dicen aprender. En este sentido, cabe la pregunta ¿Qué aprende el coformador de los alumnos residentes?, eh aquí la respuesta representativa que todos los demás comparten y aseguran:

*Recibir residentes me parece muy rico como formación continua (...)
Yo aprendí técnicas nuevas para aplicar en el aula. Los practicantes tienen ideas este, ideas muy buenas que sirven para enseñar (...) Es como una experiencia refrescante para mí, eh... porque siempre hay algo nuevo para ver, para escuchar, para aprender, para corregir...
Yo aprendí mucho de las técnicas que usan, por ahí ni me hubiera imaginado que se puede trabajar con, este, con masa de amasar por ejemplo y todas esas cosas te enriquecen, enriquecen tu práctica.
(Damián, Ent. N° 2 y Ent. N° 7).*

¿Por qué importa tanto los recursos didácticos para los coformadores?, ¿Cuál es el afán de aprender “nuevas” estrategias? En el campo de la formación docente, abundan cursos de perfeccionamientos que hacen referencia al conocimiento y uso de estrategias “innovadoras” para su aplicación en el aula y, esta cuestión no es ajeno a las necesidades de los profesores. Por ello, la tentación de asociar a los alumnos practicantes con la noción de “lo nuevo”, “lo joven”, “lo actual”, como los portadores de ideas novedosas.

El afán de los recursos didácticos, significa para los profesores “salir” de las clases tradicionales. En ello radica su interés y su preocupación. Al respecto, una de las entrevistadas dice lo siguiente:

“Uno aprende de los residentes, te traen una experiencia fresca (...) te plantea la clase de otra manera (...) diferente a la clase tradicional, donde el docente tiene el saber no? Las chicas intentaron plantear una clase más participativa,

más participación de los alumnos con diferentes técnicas como juegos o música y en esas clases uno también aprende no”. (María, Ent. N° 5).

Hay una asociación implícita del uso de recursos y estrategias didácticas como correlato de una clase no tradicional. Pero, ¿acaso es garantía el uso de estrategias, técnicas para tener una clase no tradicional?, en todo caso, ¿Qué está aprendiendo y a la vez, enseñando el profesor coformador si tan solo pone énfasis en los recursos didácticos? Claramente, las estrategias que puede usar el docente son importantes en la secuenciación de la enseñanza. El peligro radicaría en el uso instrumental que se hace de ellos sin una práctica reflexiva.

Litwin (2013) señala tres corrientes teóricas para pensar la problemática de la enseñanza. Una de ellas, es el modelo tecnológico de la década de los 70 en donde el acento estaba puesto en la planificación con marcado énfasis en una *buen*a planificación de objetivos como garantía de una clase “exitosa”. En este sentido, ¿no estarían afirmando los coformadores que un *buen* recurso y estrategias didácticas, es garantía de una clase innovador? En el fondo, esta forma de concebir la clase descansaría en una lógica instrumental. Si los docentes quedan “deslumbrados” por la estrategia de enseñanza y aprueban la práctica del residente bajo este criterio, en el fondo estarían enseñando a los futuros profesores una práctica de enseñanza disociada de su totalidad y vacía de contenido y reflexión. El coformador estaría aprendiendo a usar un recurso que tal vez funcionó en un contexto determinado y que tal vez puede no funcionar cuando lo “aplique” con su grupo de alumnos en otro contexto. Como afirma Camilloni, “que los docentes tengan propósitos y persigan el logro de objetivos no significa que la enseñanza esté exenta de una cierta dosis de indeterminación. Resulta difícil establecer de modo definitivo si una intervención docente ha dado los frutos esperados. La enseñanza es más bien una forma de influencia, algo que se irradia y cuyos efectos son diversos, a largo plazo y escurridizos”. (2015: 143, 144). No se puede reducir la complejidad de la enseñanza al uso de recursos y estrategias únicamente.

Entonces, para los coformadores, la residencia es fundamentalmente un espacio de colaboración, en donde el coformador comparte sus saberes de oficio y, el residente muestra “nuevas”, estrategias de enseñanza en el aula.

Eh... compartir, hacer la tarea de pareja pedagógica. Vos ves que no las dejo solas. Intento ayudar, donde veo que hay debilidad intervengo y trato de darle solidez a la idea que tengan las residentes. Y, las residentes con sus ideas también me ayudan a ver otras miradas sobre un tema, usar otros recursos. Es una práctica compartida donde se aprende mutuamente, porque siempre se aprende algo. (Laura, Ent. N° 4).

Siempre se aprende algo dice Laura. Ante la pregunta ¿Qué “cosas” aprende? ¿Qué aprende usted de la experiencia de trabajar con practicantes? La respuesta de los profesores se repite: “los recursos que usan”. ¿Nada más? En

todo caso, ¿Qué es aprender?, ¿Cuándo aprendemos? Para responder a estas preguntas, abundan las teorías provenientes de diferentes disciplinas que responden desde diferentes enfoques. Aquí me interesa citar la famosa Alegoría de la Caverna de Platón en el libro VII de “República” (514a-516d) citado en Carpio (1974).

“Platón relata que en una caverna habitan unos prisioneros. Estos prisioneros desde niños están encadenados e inmóviles de tal modo que sólo pueden mirar y ver el fondo de la caverna. Detrás de ellos y en un plano más elevado hay un fuego que la ilumina; entre el fuego y los prisioneros hay un camino más alto al borde del cual se encuentra una pared que separa la caverna de la realidad fuera de la caverna. En el mundo exterior, la gente camina, algunos de los cuales hablan, portan unas esculturas que representan distintos objetos: unos figuras de animales, otros de árboles y objetos artificiales, etc. Dado que entre los individuos que pasean por el camino y los prisioneros se encuentra la pared, sobre el fondo de la caverna sólo se proyectan las sombras de los objetos portados por la gente que está fuera de la caverna. En esta situación los prisioneros creen que las sombras que ven y el eco de las voces que oyen son la realidad, creen que las sombras representan la verdad.

Si liberásemos y obligásemos a un prisionero a salir de la caverna, sería tan doloroso porque toda su vida estuvo en una posición y, ahora tiene que levantarse, moverse, caminar. El prisionero sería incapaz de percibir las cosas cuyas sombras había visto antes. Se encontraría confuso y creería que las sombras que antes percibía son más verdaderas o reales que las cosas que ahora ve. Si se le forzara a mirar hacia la luz misma le dolerían los ojos y trataría de volver a su lugar antiguo: la caverna. Pero, poco a poco, el prisionero contempla la realidad del mundo exterior, las cosas tal como son. Logra darse cuenta que en la caverna vivía engañado.

Al recordar su antigua morada y a sus compañeros de cautiverio, se sentiría feliz y los compadecería. En el mundo subterráneo los prisioneros se dan honores y elogios unos a otros, y recompensas a aquel que percibe con más agudeza las sombras, al que mejor recuerda el orden en la sucesión de las sombras y al que es capaz de adivinar las que van a pasar. Esa vida le parecería insoportable. Por lo que decide volver a la caverna a liberar a sus compañeros”.

Si bien, la alegoría de la caverna sirve para ilustrar diferentes aspectos del ser humano y la realidad, me interesa aquí, centrarme en la salida del prisionero intentando comprender ese proceso. Para Platón, salir de la caverna significa dejar, abandonar el estado de la ignorancia, un estado de comodidad en el que se encuentra el ser humano, donde las cosas aparentes parecen verdaderas. Lugar, donde se naturalizan las prácticas que suceden sin ningún cuestionamiento. Salir de esta situación, no es fácil porque el cuerpo se ha acostumbrado a la misma rutina, el cuerpo ha institucionalizado muchos de los ritos que suceden en las instituciones educativas. Se ha hecho hábito. La salida

supone un cambio brusco. Platón dice doloroso, porque implica abandonar un estado donde uno se sentía confiado, cómodo. Por ello, no todos están dispuestos a salir. No todos están dispuestos a aprender, a conocer el mundo, a ensanchar los horizontes. De hecho los prisioneros se niegan, por lo que en la alegoría se obliga a uno de ellos a salir. Es decir, la educación para Platón, el acto de aprender es un proceso y un proceso doloroso porque implica remover todas las creencias que tenemos, los supuestos que sustentamos sin ser conscientes de ello. Implica renovarse. Este proceso implica esfuerzo, esfuerzo intelectual, que no siempre es fácil. Porque en el fondo conlleva un acto de reflexión. Y esto es lo que cuesta. Gómez Palacios dice que “el maestro tiene que desaprender primero para luego volver a aprender”. (Citado en Marucco, 1993; en Diker y Terigi, 2008: 135).

El aprendizaje es entonces, un proceso complejo, nunca lineal, social e individual en tanto se da en la interacción con los otros, pero es un proceso que ocurre al interior del sujeto. Si el docente coformador no vuelve sobre sí, sobre lo que ha hecho, sobre su intervención, sobre lo que dijo y lo que no dijo, sobre lo que aprobó, sobre lo que omitió, etc. Si no vuelve sobre ello en un proceso reflexivo, no hay formación, el aprendizaje se obstaculiza, sólo se quedaría en lo aparente: las estrategias y los recursos didácticos. Para que el aprendizaje tenga lugar, es preciso que el sujeto se predisponga a ello a través del proceso de la *alternancia*. Ferry, señala algunas condiciones para realizar el trabajo sobre sí: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Dice:

“La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento si hay formación”. (Ferry, 2008: 56).

La capacidad de reflexión sobre lo que se ha hecho, representaría la salida del docente de la caverna, de un estado donde el aprendizaje se da a través de la observación, un aprendizaje básico, rústico: mirar, ver cómo los residentes usan, inventan recursos didácticos e implementan en el aula; a un estado de avance hacia procesos cognitivos de mayor complejidad como la reflexión. No sólo copiar las estrategias de enseñanza que usan los practicantes, sino comprender su sentido, el porqué, el para qué, quien es el sujeto destinatario, su finalidad, su propósito. Esto es, un cierto modo de relación con la realidad, es una distancia que se establece con la realidad. “Uno se desprende de la realidad para representársela. Representar quiere decir presentar otra vez la realidad, porque uno tuvo que ver directamente con esta realidad. Pero en un espacio y tiempo de formación, se retira de ella y la realidad queda figura por representaciones”. (Ferry, 2008: 56).

Para el autor, no se trabaja sobre la realidad, sino sobre representaciones, esto es, abstraer el momento y representársela en un tiempo y en un lugar para comprender lo ocurrido. Es una actividad propia del sujeto. Una aventura personal, porque nadie puede aprender por otro. “Uno se forma a sí mismo,

pero uno se forma sólo por mediación”. (op. Cit; pág. 55). En este sentido, si los profesores realizarían el ejercicio de la alternancia que plantea el autor, seguramente descubrirían otros aprendizajes, descubrirían otro mundo, muy distinto al de la caverna, donde uno se contenta y hasta incluso, se auto-engaña.

2. 3. “Ser testigo de cómo superan sus dificultades los practicantes”.

Domingo Contreras citando el estudio de Elbaz (1985) en donde se propone analizar las prácticas de enseñanza como un periodo en el que los estudiantes realizan tres difíciles transiciones: a) de los centros de formación a las instituciones escolares; b) de alumnos a profesores, y c) de la teoría a la práctica. Es decir, un cambio de lugar, un cambio en el rol, y un cambio en el modo de utilizar el conocimiento y habilidades a manifestar. Dice Contreras:

“Indudablemente, el práctico ha tenido a lo largo de su vida académica suficiente experiencia escolar como para pensar que no va a acudir a un nuevo lugar del que lo desconoce todo, o del que solo tiene referencias teóricas (...) Pero la diferencia fundamental estriba precisamente en que ahora, por primera vez, no va acudir al colegio como alumno. Sin embargo, tampoco acude como profesor. Y es muy probablemente éste uno de los rasgos fundamentales que definen al práctico y a la experiencia que él adquiere de sí mismo y de su situación: no es alumno, pero tampoco es exactamente profesor”. (Contreras, 1987: 208).

Ser testigo es alguien que ha visto, escuchado, participado en primera persona de algún suceso y que, por tanto puede testificar de ello. En este sentido, los profesores coformadores se constituyen en los principales testigos del acontecimiento que vive/ disfruta/ sufre el practicante en el proceso de la aprehensión de los gajes del oficio docente. Sin duda, implica una transición importante que realizan o deben llevar a cabo los practicantes y, esto lo saben los profesores coformadores, por ello, ser testigos presenciales se convierte en una suerte de una experiencia única, pues cada situación es diferentes y cada practicante es único. Implica ser parte de algo. Ser testigos oculares de la metamorfosis que sufren los practicantes en su transformación del pasaje progresivo de alumnos a profesores. En este cambio que logran realizar los alumnos, encuentran deleite, satisfacción, alegría y, a su vez, reviven la propia experiencia por las que también atravesaron los coformadores. Así lo comenta Damián:

A mi gusta ver cómo el practicante se posiciona en el rol de profesor. Al principio le cuesta, porque hay nervios, porque hay miedo a veces vergüenza y poco a poco el practicante va encontrando seguridad. Me gusta ser parte de esa experiencia. Me encanta, como te dije, aprendí mucho de ellos, como superan sus dificultades, en lo que yo puedo colaborar con ellos, en las relaciones que se estable, la alegría cuando terminan sus prácticas. Comparto las emociones por

las que pasan, nerviosismos, dudas, alegrías, tristezas, estrés. Veo cómo lo superan. Trate de acompañarlos siempre. (Damián, Ent. N° 2 y 7).

Todo cambio implica abandonar un estado para avanzar hacia otro, por lo tanto, implica un proceso que conlleva sobre todo una fuerte carga de aspectos emocionales en donde el residente necesita acompañamiento, apoyo, orientación, pero en definitiva, es el único que puede realizar ese cambio en tanto es él quien vive y transita por esa experiencia. En ese sentido, los coformadores pueden brindar apoyatura, pero se trata de una actitud contemplativa. Mirar, los cambios que realizan los practicantes. “*No intervenir*”, “*dejarlo ser al practicante*”, sostienen todos los coformadores. Es decir, el practicante debe asumir su proceso y en lo posible salir victorioso de ella.

Por ello, con el término metamorfosis quiero referirme a ese giro o cambio radical que dan algunos practicantes en el proceso de pasar de un alumno tímido, inseguro a alguien capaz de coordinar y hacerse cargo de una clase y asumir responsabilidades del oficio de ser docente. Para los coformadores, todos los practicantes superaron sus dificultades, en ese sentido, dicen no haber tenido dificultad.

*Y los chicos fueron mejorando en la enseñanza. Primero comenzaron más o menos, nerviosos, eh... algunos inseguros. Pero luego se vio su crecimiento porque ya se los veía seguros, en el papel del profesor, entablaron buena relación con el grupo de alumnos. **Alguno dieron un salto eh... no lo puedes creer!** pero si se puede.* (Marta, Ent. N° 6). (Negrita añadida).

Los *avances, el crecimiento* que muestran los practicantes durante su residencia, se constituyen en una experiencia gratificante para los testigos de ese proceso. Entonces, la residencia supone la mezcla de diferentes emociones que señalan los coformadores, pues es un tiempo donde *se juega* el residente para *recibirse*. En este sentido, dado el proceso por el que atraviesan los practicantes, requiere del coformador una actitud especial: tacto pedagógico en palabras de Aguilera. “Actuar con tacto depende en gran medida de la correcta interpretación de las emociones propias y ajenas. En tanto que mecanismos de evaluación, las emociones informan, a quienes las sienten y a sus observadores, de cómo afectan al sujeto ciertas situaciones. Por lo que difícilmente podrá actuar alguien mostrándose sensible al otro, si obvia sus sentimientos”. (Asencio Aguilera, 2010: 151).

A modo de cierre.

En este capítulo, se intentó conocer a los profesores que decidieron desempeñarse como docentes coformadores. Una experiencia cargada de diferentes visiones, motivaciones, concepciones respecto a este oficio, a partir del cual construyen su camino mientras transitan por ella.

Se podría afirmar a modo de aproximación que el rol del coformador, se configura por un doble motivo: por la interacción con los alumnos practicantes, que supone renovación en el oficio y, por lo que el practicante puede aportar a la formación de profesor. Es decir, en este proceso, no sólo tiene lugar el aprendizaje del alumno residente, sino que el docente coformador también aprende de los practicantes, a través de la observación de las prácticas que tienen lugar en la residencia.

La experiencia de trabajar con practicantes se convierte así, en un espacio de apoyo para el coformador, enmarcada en una relación vincular con el practicante. Se trata de un proceso formativo que supone un encuentro subjetivo entre dos subjetividades: coformador y practicante, que mediante la relación que se establece se mezclan e interaccionan inteligencias, voluntades, libertades, deseos. Hay algo del otro que retorna como el reflejo del saber de lo que se sabe; pero también de lo que se carece. “retorno que contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo pero que solo puede hacerse con la mediación del otro. Es en la relación entre sujetos, en la intersubjetividad donde se hace posible volver sobre sí, transformándose, en términos de Hegel, de una “conciencia de sí” en una “conciencia para sí”. Se trata de un proceso a la vez interno y externo al sujeto, que transita entre el mundo interior y el social, entre el adentro y el afuera en una zona en donde puede surgir una nueva creación, un conocimiento sobre sí mismo desde y a través del otro, de los otros” (Souto, 1996: 11-12).

El aspecto vincular, relacional que tiene lugar en los espacios de la práctica, resulta de suma importancia para el profesor coformador, en tanto configura su identidad y su oficio, mediado por la presencia del otro. Es decir, es en la trama intersubjetiva donde tiene sentido la formación de los sujetos. No hay construcción y formación en abstracto, es en el terreno de lo social donde se constituyen los sujetos como portadores de una identidad que habla de ello y del contexto institucional en el que se encuentra. *Es el encuentro con un otro ofrecido lo que permite a cada uno encontrarse: “llegar a ser el que se es” siendo artífice de uno mismo* (Alliaud, 2011: 75). De esta manera, los espacios de práctica y residencia conllevan procesos de identificación con el otro y a la vez, diferenciación del otro.

CAPÍTULO 5:

SER COFORMADOR. EL OFICIO QUE SE CONSTRUYE EN LA PRÁCTICA.

“¡Quieran los dioses que cada uno desempeñe el oficio que conoce!”.
(Aristófanes, 450- 385 a C.
Comediógrafo griego).

El capítulo presente delinea algunos aspectos en torno a la figura del profesor coformador y acerca de su oficio. Diversos autores (Sanjurjo, 2009; Menghini y Negrin, 2008; Edelstein, 1995; entre otros), señalan al coformador como aquel profesor que colabora, acompaña, guía, orienta en la adquisición de los gajes del oficio docente, basado en lo que saben, en lo que hicieron, en lo que están haciendo. Se trata del “docente experto”. A nivel internacional, el profesor coformador es también conocido como el *supervisor*, *el profesor mentor*, *formador en terreno*. Así, por ejemplo, los profesores mentores asesoran y supervisan a los profesores que se inician en la docencia. “La tarea que se designa al mentor es el de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante, de forma que se constituye en un elemento de apoyo” (Marcelo y Vaillant, 2001: 84).

En la *práctica situada*, los profesores coformadores construyen su tarea basado en la experiencia personal de haber recibido a practicantes en otros momentos y, en el mejor de los casos desde el lugar de haber transitado como alumnos de práctica y residencia durante su formación inicial. Es decir, a partir de la experiencia vivida en diferentes situaciones, consideran cómo debe ser el profesor coformador y cuál ha de ser su función.

1. Herencia de la formación recibida en los trayectos de práctica y residencia durante la formación inicial.

Diversos estudios acerca de la formación docente (Sanjurjo 2002, Zeichner y Goren, 1999, Diker y Terigi, 2008, Davini, 1995, entre otros), señalan la importancia de cuatro momentos en el trayecto de la formación: la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de profesionalización profesional llevados a cabo tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo y el perfeccionamiento docente. Dichos estudios muestran, además, que tanto la formación de grado como el perfeccionamiento tienen bajo impacto en las prácticas que luego se asumen, en relación con los efectos que producen la propia biografía escolar y los procesos socializadores. Así lo confirman las profesoras:

(...) yo solo acompañaba a la alumna residente desde mi formación y sobre todo desde mi experiencia de cuando yo hacia mi practica y residencia como alumna. (Andrea, Ent. N° 1).

“yo me base en mi experiencia personal de mi residencia”. Agrega María (Ent. N° 5).

Los profesores que se iniciaron en la tarea de ser coformador, realizaron su trabajo a partir del único referente que tenían: su propia experiencia como alumnos en situación de práctica durante su formación inicial. Lo que han visto, oído, vivido, se convirtió en el marco para la toma de decisión y para la actuación. Cada situación de desempeño en rol, reviven y actualizan la experiencia, los saberes adquiridos y construidos en el proceso de socialización profesional.

Por socialización profesional se entiende, de acuerdo con Sanjurjo, “los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca del propio rol profesional” (2002:41), se aprenden las reglas de los gajes del oficio.

“...cuando uno recibe a un residente se pone en otra posición, como orientador, asesor, facilitador. Uno vuelve a, como a recordar sus prácticas, recordar mis inicios. Los residentes te traen esos recuerdos, cuando uno estaba casi en la misma situación, tus primeros pasos, las dificultades que uno tuvo”. Dice Marta. (Ent. N° 6).

Se trata no sólo de recordar la propia experiencia y regirse por ella, sino que el profesor coformador necesita asumir un *nuevo* rol, su- propio- rol, distinto tal vez al que tuvo su profesor en el momento en que se transitaba como alumno. Es decir, es un periodo de construcción de una identidad, “... resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que conjuntamente construyen los individuos y definen las instituciones.” (Claude Dubar en Bolívar Botía y otros, 2004; en Pasquariello, 2008: 32).

El proceso de socialización no sólo tiene lugar durante la formación inicial, sino que comienza antes de ella y continúa cuando los docentes se incorporan al lugar de trabajo en donde se crean, recrean, saberes, hábitos, modos de concebir las prácticas profesionales. Es decir, el docente ya tiene acumulado un considerable bagaje de conocimientos teóricos prácticos, aprendidos durante su formación previa, atravesado por múltiples interacciones en diferentes contextos. En ese marco el sujeto interioriza modelos de aprendizajes, de enseñanza, de evaluación, “lo que está bien”, “lo que está mal”, lo que está permitido, lo que está prohibido, ritos y rutinas que de alguna manera se actualizan en el momento de enfrentar situaciones de la práctica y residencia. En término de Davini, “este ‘fondo de saber’ orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes” (1995:80).

1. 1. Ser coformador: oficio que se aprende mientras se vive la experiencia en el terreno.

Ser coformador, es decir, el ejercicio de esta práctica profesional para los profesores se aprende, como dice Larrosa “*en tanto nos pasa*”, se aprende mientras se vive la experiencia en el terreno, mientras se está con “las manos en la masa”, mientras se cumple la función de coformador, función que está teñida, como se dijo más arriba, por las experiencias de haber transitado en los espacios de la práctica y residencia como alumnos practicantes, en donde, a su vez, se renuevan, se construyen otros saberes que permiten resolver situaciones que se presentan. Al respecto, Laura dice:

(...) pero en la función docente uno va sacando como de esa práctica, va sacando lineamientos que hacen a la tarea docente, a la tarea en el aula... la experiencia de años de trabajo a uno le va haciendo ver cómo reforzar, cómo modificar, cómo hacer el acompañamiento, cómo planificar. Es paso a paso. Laura (Ent. N° 4)

El terreno se constituye en el lugar privilegiado para los profesores, es el lugar por excelencia para la conquista de aprendizajes prácticos, *paso a paso* como señala Laura, donde está permitido el ensayo y el error, en pos de encontrar las mejores maneras para llevar a cabo los propósitos formativos. En este contexto, los coformadores se descubren y ponen en juego diferentes saberes, habilidades a partir del cual se teje y se da forma al oficio, que sirve como un marco para comprender e intervenir en la formación práctica. En este sentido, la práctica se presenta como un campo flexible que permite un movimiento dialéctico entre el sujeto y el contexto, dando lugar a nuevas configuraciones. “Lo que define a las prácticas- para Bourdieu- no es un conjunto de axiomas claramente determinables, sino la incertidumbre y la vaguedad resultantes del hecho de que tienen por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos, opacos a ellos mismos, sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone (...) Así, los pasos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero y raramente incoherentes por entero”. (Edelstein y Coria, 1996: 24).

Para los coformadores, experiencia y práctica se presentan como dos aspectos indisolubles que se alimentan entre sí, y cobran fuerza en la configuración del oficio, en tanto el docente confía que la fuente de su aprendizaje es empírico en contraposición al racionalismo. Así lo expresa la profesora:

*Uno es responsable del curso, los residentes vienen y dan sus clases, yo les presento al grupo, les digo que ellos van a ser sus profesores, todas esas cuestiones, **uno lo hace por experiencia y por práctica. Uno no lo hace porque dice un documento.** (Marta, Ent. N° 6). (Negrita añadida)*

Es decir, para el coformador, todo lo que *sabe* sobre el oficio es gracias a la fuente que brinda la experiencia, de la que mana el aprendizaje de los gajes.

Experiencia que no se vive en el vacío, sino que tiene lugar en un tiempo y espacio concreto y a su vez, está cargada de otros sujetos e instituciones que forman parte e informan y dan sentido al quehacer cotidiano del coformador. En esa situación, el docente aprehende los gajes del oficio a través de la observación de lo que otros hicieron, imitando algunas experiencias, practicando otras, ensayando nuevas experiencias.

Entonces, se podría decir en coincidencia con Clandinin y Conelly, el conocimiento que posee el docente además de práctico es personal. Las acciones que éste lleva a cabo están condicionadas por su biografía, su formación y por un conocimiento situacional que, en cierta medida, no posee ningún otro docente. Definen el conocimiento práctico personal como: “Un cuerpo íntimo de convicciones y significados conscientes e inconscientes que surgen de la experiencia y se expresan en acciones personales”. (Clandinin y Conelly 1987: 492 en Medina Moya, 2006: 144).

Se trata de un conocimiento práctico y personal, pero a la vez, influenciado y mediado por el contexto. Asimismo, es un conocimiento dinámico antes que estable, es tentativo y está sujeto a constantes reelaboraciones como consecuencia de su relación activa con la práctica. Estas características son debidas al carácter experiencial del conocimiento personal práctico. “La naturaleza de este conocimiento es muy compleja, ya que en él se encuentran entremezcladas las cosmovisiones del enseñante, las imágenes, las rutinas, etc. Es un conocimiento tácito muy peculiar en el cual lo afectivo prima sobre lo cognitivo. Es, también, un pensamiento de marcado carácter conservador ya que responde a las presiones adaptativas de la institución escolar” (Medina Moya, 2006: 144).

2. Sentidos de ser coformador...

Con el término “ser” quiero referirme a un *continuum*, algo que está siendo y se está haciendo constantemente. Es decir, una identidad conquistada y a su vez en construcción que es posible en un juego dialéctico entre sujeto y contexto, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre experiencias e instituciones. Se trata de una construcción individual pero enmarcada en una realidad social más amplia en el que el sujeto forma parte.

En este sentido, los aportes de Peter L. Berger y Thomas Luckmann (1968) en su obra sobre sociología del conocimiento, señalan que la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe ocuparse de analizarlos. Dicen:

“Ya que la sociedad existe como realidad tanto objetiva como subjetiva, cualquier comprensión teórica adecuada de ella debe abarcar ambos aspectos. (...) Estos aspectos reciben su justo reconocimiento si la sociedad se entiende en términos de un continuo proceso dialectico compuesto por tres momentos: externalización, objetivación e internalización. (...)” (1968: 164).

Para Berger y Luckmann, los procesos de identificación se forman en la realidad social, en la vida cotidiana, en el contexto institucional en el que están insertos los sujetos. Se trata de la relación entre estructuras sociales y estructuras subjetivas, a partir del cual, tienen lugar nuevas subjetividades y nuevos modos de acción. Para los autores, el hombre no nace social, se *hace* social, es decir, posee una predisposición hacia la sociabilidad, gracias a la cual se convierte en un miembro de la sociedad. No se trata de un sujeto cartesiano con una existencia fija, acabada, cerrada, sino todo lo contrario, un sujeto inacabado, abierto, dinámico, que busca en los procesos sociales identificarse/ distanciarse y asumir una identidad también inacabada, en permanente construcción.

“El punto de partida de este proceso lo constituye la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven significativos para mí. (...) Esta aprehensión no resulta de las creaciones autónomas de significados por individuos aislados, sino que comienza cuando el individuo ‘asume’ el mundo en que ya viven otros”. (Berger y Luckmann, 1968: 164).

Los aportes de estos autores, permiten comprender la forma de asumir una práctica social profesional, una vez asumido, puede ser creativamente modificado, re-creado. Cuando se asume el mundo de los otros, ese mundo se vuelve propio. Al respecto, Nicastro y Greco, afirman que identidad y subjetividad “permiten inscribir a los sujetos en legalidades, contextos, mundos, sentidos, donde la transmisión se realiza, se ‘actualiza’, se hace acto, sensible y pensable, actual, inscripto en lo que viene de lejos y creador de algo nuevo” (2009: 59). Por ello, los profesores en un proceso de construcción social institucional, identifican algunos aspectos propios de ser coformador, a partir del cual se crean diferentes sentidos, como se verá a continuación.

2. 1. Ser coformador: es estar dispuesto a mostrarse.

El trabajo docente se ha caracterizado por mucho tiempo por ser un trabajo solitario, en el que el docente resuelve, decide, evalúa en soledad, esto es, sin diálogo, sin confrontación, sin compromiso con el otro que está ahí, tal vez con las mismas dificultades y/o grandezas en el hacer cotidiano. De esta manera el trabajo docente se encapsula, se pierde, se debilita y, los docentes a su vez, se enajenan de su propia actividad. Esta situación, resulta peligroso en tanto minimiza a la enseñanza a una mera ejecución, en donde se pierde el carácter ético político de la misma, que sólo es posible en la interacción y deliberación con los otros. Los profesores coformadores reconocen este aspecto. Laura dice:

Eh... mostrarse, darse a conocer quién es uno, con falencias y virtudes. Es estar dispuesto a que te conozcan. Así de sencillo y difícil a la vez, porque no todos se muestran como son o no quieren

darse a conocer, es más fácil encerrarse en el aula que mostrarse.
(Laura Ent. N° 4).

Como señala Laura, “es más fácil encerrarse en el aula que mostrarse”, y esto puede deberse a diferentes motivos, lo cierto es que hemos creído que está bien, hemos rechazado la mirada del otro y hemos aceptado que el hecho de ser mirados está mal. No hemos aprendido a aprender de otros y con otros. Por eso, en las instituciones educativas la observación está cargada de negatividad. Lo hemos asociado al control, a la sanción, lo que genera en muchos docentes temor, resistencia, imposibilitando abrir espacios de encuentros, espacios de retroalimentación, espacios de mutuo reconocimiento. No hemos aprendido a mirar, a ser mirados, a corregirnos, a desnudar nuestra humanidad. Es la humildad de la que hablaba el pedagogo brasileño, Paulo Freire.

El acto de mostrarse significa estar preparados para que ocurra lo inesperado. Dejarse sorprender. Estar abiertos. *“Es como una experiencia refrescante para mí, eh... porque siempre hay algo nuevo para ver, para escuchar, para aprender, para corregir”.* (Damián, Ent. N° 7).

El trabajo de los profesores que deciden voluntariamente desempeñarse como coformadores resulta relevante en tanto se muestran y en ese mostrar aconsejan y acompañan durante el proceso creativo/productivo del otro, quien está aprendiendo los gajes del oficio. Si bien, la presencia de la biografía escolar revive con fuerza en situaciones de enseñanza del docente que se inicia, sin embargo, los experimentados, no solo aportan técnicas sino que contribuyen al descubrimiento de los gajes para enseñar mejor.

El profesor coformador al abrir y compartir con los otros- con los residentes su lugar de trabajo específico, casi privado: el aula, le otorga a la enseñanza un estatuto público, una práctica social en el que se comparte un objetivo común, un nosotros, que le da sentido y pertenencia a la experiencia educativa y que recuerda que uno no está solo, en la medida en que se está dispuesto a abrirse y darse a conocer y reconocerse en el otro.

2. 2. Ser coformador: estar dispuesto a enseñar al futuro colega y dispuesto a aprender en el proceso.

Para los profesores, ser coformador implica al mismo tiempo, enseñar y aprender. Pero, más que enseñar, dicen ser ellos quienes aprenden de los residentes. Así lo señala Damián:

Trabajar con practicantes es estar dispuesto a enseñar a ese alumno que va ser tu colega. Pero en mi experiencia, la verdad ellos me enseñan a mí, yo aprendo más de ellos que lo que yo puedo enseñarles. La experiencia que tuve siempre fue positiva en el hecho de poder ver cómo crecen y se desenvuelven en el aula y lo que yo pude aprender de ellos. (Damián, Ent. N° 2).

El profesor dice: “es estar dispuesto a enseñar a ese alumno que va ser tu colega”. Es decir, ser coformador, no solo se trata de recibir en el aula al futuro colega, no es una recepción pasiva, sino que requiere la disposición a enseñar. Tener algo para ofrecer, algo para dar. “Pero siempre ofrezco lo que yo puedo dar, no sé si daré lo mejor o no”. Dice Andrea. (Ent. N° 1).

¿Qué es lo que enseña/ofrece, pone a disposición el coformador para habilitar el aprendizaje de los residentes? en la práctica tienen lugar diferentes momentos de enseñanza, algunos se tratan de tips que el coformador comparte con los practicantes, como así también se refuerza el aspecto técnico de la enseñanza, como correcta utilización de los recursos, el manejo del tiempo, etc. Sugerencias en función del desarrollo del plan de clases, cuya planificación ha sido previamente corregido y aprobado por el docente formador. Por ello, refuerza lo que ya está. Ante esta situación cabe la pregunta, ¿Cómo se forma a quien se inicia en la docencia? ¿Qué tipo de guías para la acción es posible *enseñar* entre los docentes inminentes? Responder a estos interrogantes, supone pensar en una pedagogía propia de la formación en las prácticas. Al respecto, Andrea Alliaud (2011) considera que es necesario avanzar en el desarrollo de una pedagogía específica, tanto en la formación docente inicial como en la etapa de iniciación profesional, conforme a las necesidades emergentes de los nuevos procesos de trabajo y de las nuevas y complejas condiciones escolares en que la enseñanza se ejerce.

Enfatizar y destinar mucho tiempo a ejercicios, consejos, manos tendidas en ayuda, explicaciones orientadas, ¿no son acaso y, en sentido estricto, enseñanza?, pregunta la autora. Durante el proceso formativo se requiere práctica y ejercitación de lo aprendido y de lo que se va aprendiendo: practicar cómo hacerlo, cómo enseñar en diferentes situaciones en los que se pueda idear estrategias, y reflexionar sobre lo que se produce a partir de ellas. En estas escenas cobra protagonismo el consejo, la ayuda de los tienen algo para aportar basado en lo que saben, en lo que hicieron y en lo que están haciendo. No se trata de dictar para una reproducción idéntica y sin posibilidad de recrear, no se trata de reducir al otro en una posición pasiva, sino de poner a disposición aquello que se probó. Al respecto, Damián agrega lo siguiente:

... yo por ahí les comparto, porque no me gusta mezquinar, yo le digo algunos tips. Por ahí algunos docentes me dicen, vos tenes que hacer que el alumno descubra, yo le digo no, porque en realidad lo va a descubrir a lo largo de la docencia, y como recién se están iniciando yo les doy algunos tips y si les sirve bien y sino ellos construirán otros.

Ent. Por ejemplo, puede compartir conmigo algunos de los tips?

D: (Risas) bueno eh...por ejemplo, cuando vos ves que hay un alumno que es o, que molesta y contagia a todo el grupo, bueno claramente, él es el líder y tenes que ponerle de tu lado, es decir,

hacerle tu secretario por ejemplo, hacer que te ayude, darle más participación para que el alumno responda a tu favor y contagie de buena manera al resto. Bueno, yo les decía a los practicantes que nunca pierdan la autoridad, que hablen con firmeza, que tomen decisiones en el aula, que mantengan un clima de respeto en el aula. También les digo que tienen que dominar al grupo, a veces las practicantes les dicen a los chicos: quien quiere participar, yo les digo que no pregunten, porque a veces nadie quiere participar, sino que directamente ellas decidan qué grupo va participar. Cosas de ese tipo les digo, cosas cotidianas que pasan en el aula. (Damián, Ent. N° 7).

Estas intervenciones suelen tener carácter de misterios, secretos, tips. Pero el que ayuda y aconseja tiene que estar ahí, en el momento preciso y oportuno, disponible y dispuesto a acompañar y a retroalimentar el proceso formativo de quienes lo están protagonizando. En el campo de las prácticas, es el coformador que se ofrece como guía. Experto, probador, aconseja, ayuda, orienta, explica y también aporta y pone a disposición lo saberes relacionados con la resolución de los problemas que se presentan.

Para formar de modo eficaz, basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre como lo hace. “El mostrar cómo se hace tiene sentido siempre que el modelo muestre o cuente como lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la manera acabada que indica en qué o en quién tiene que convertirse el que se está formando o empezando” (Alliaud y Antelo, 2011: 97). Los autores no hacen referencia al modelo modélico ejemplar acabado, perfecto, sino más bien, a la muestra de alguien que atravesó, recorrió parte del camino y, por lo tanto tiene algo para enseñar, para mostrar. No está puesto en la norma ideal de un oficio, sino en la actividad cotidiana de los individuos y su formación. En este proceso, cada uno irá tomando confianza en sí mismo, reconociendo la relevancia de lo que hacen quienes también se presentan como sujetos formados y en formación, antes que como obras acabadas a copiar.

Pedagógicamente para mí significo todo un aprendizaje, ver cómo construyen los saberes los jóvenes residentes, el mirar, el observar, el aprender otras herramientas que se pueden utilizar para avanzar en la construcción de nuevos saberes, cómo colaborar con ellos, mirar su plan de clases y mostrarles que mirada tengo yo, por ejemplo, acá me parece más claro modificar los objetivos en lugar de como vos lo planteaste, el mostrarles otras experiencias didácticos pedagógicos. (Laura, Ent. N° 4).

Enseñar y aprender. Dos cuestiones sumamente complejas, atravesadas por diversas condiciones, en el que dos o más sujetos se reencuentran y comparten saberes, conocimientos, emociones, expectativas que no siempre pueden ser coincidentes, justamente, ahí está la riqueza del encuentro con el otro, en el que puede ocurrir un “acto mágico” (Meirieu, 2006). Para que ese

acto mágico suceda es necesario la presencia de alguien dispuesto a enseñar y alguien dispuesto a aprender. Dispuesto a comunicar lo aprendido, lo encontrado y ponerlo en consideración de los demás para buscar otras formas de comprender, otras alternativas, otras miradas que permitan seguir avanzando en la búsqueda y la conquista de otros aprendizajes.

2. 3. Ser coformador: “no significa ser perfecto”

En los orígenes del sistema educativo, la figura del maestro se constituyó en modelo a imitar, “donde las cualidades referidas al ser y al hacer se conjugan en un modelo esperado, definido oficialmente como legítimo, reglamentado y también simbólicamente exaltado, cuya eficacia educadora y formativa radicaba en lograr imponerse ante los alumnos” (Alliaud y Antelo 2011: 66). Esta concepción de la docencia constituyó una imagen del docente que todo lo sabe, que todo lo puede, casi infalible. Imagen peligrosa y engañosa en tanto crea la posibilidad de caer en la arrogancia, de creer que se sabe todo, de crear una coraza para ocultarse/ ocultar la propia ignorancia de la que habla Ranciere, de disimular, de fingir, de ser hipócrita con uno mismo y con los demás. Esta imagen constituyó la figura del docente solitario, que resuelve los problemas como puede, porque si pide ayuda, “qué van a decir los demás”. Asimismo, esta imagen de la perfección conlleva la posibilidad de frustración, pues en el fondo, nadie sabe todo, necesitamos la ayuda de los demás. Así lo afirma Laura:

*Claro, colaborar con el otro implica estar abierto, estar dispuesto a aprender, aprender del otro o sea, de los practicantes y permitir que ellos aprendan de uno. **Eso no significa que yo sea perfecta y que no me equivoque.** Es abrirse y ahí está la colaboración. Es una construcción constante, y cuando se logra eso es una gran satisfacción. (Laura Ent. N° 3). (La negrita es añadida).*

La imagen del docente perfecto, hizo mucho daño en la educación de los alumnos, pues en el fondo mostró una imagen falsa y enseñó a ocultar la sensibilidad, lo emocional, la humanidad de ser docente. Se enseñó lo malo que es equivocarse, a ocultar los errores, a ocultar la ignorancia. Ignorando que éste último es clave para la habilitación de futuros aprendizajes. Como enseñaba Sócrates, el reconocimiento de la propia ignorancia es condición primera para buscar el conocimiento, para buscar la sabiduría. Esta búsqueda sólo es posible en la interacción, en el diálogo con los otros. Como señala María:

*El docente también aprende. Puede equivocarse, pero al final se aprende... eh, Clase tras clase, año tras año y, trabajar con las chicas te ayudan y te aportan otra forma de plantear una clase, de relacionarte con los alumnos. Son cosas que **uno como docente no siempre sabe todo.** (María, Ent. N° 5). (Negrita añadida).*

Entonces, es necesario desmontar la figura del docente ideal perfecto, para avanzar hacia una figura más flexible en permanente condición de aprendiz y enseñante a la vez. Esta última figura habilitaría a muchos docentes que sienten la carga de saberlo todo, de ser perfectos, y que puedan abrirse al encuentro con el otro, sin complejos y compartir su clase- no perfecta- con alguien más. Como señala la profesora Marta, *las clases no son perfectas ni siquiera la mía*. (Ent. N° 6).

Este reconocimiento que realiza Marta, habilita a la búsqueda de alternativas en el proceso de enseñar. Es quitar el peso de la perfección en la formación del residente. En este sentido, para Alliaud y Antelo (2011) el oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación. Consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba. Durante este proceso, de tanteo y experimentación, se aprende; los docentes aprenden probando, experimentando y producen distintos saberes en ese quehacer. Hay quienes consiguen hacerlo y hacerlo bien, y estos sujetos reconocidos y nombrados como experimentados suelen aparecer como portadores de saberes específicos, por oposición a los novatos. Así lo explicita Marta:

Con los años te desenvolves mejor en el aula y tenes otra visión y eso compartís con el alumno. (Marta, Ent. N° 6)

Se trata de correrse de la pedagogía del modelo en el que se asentó, desde sus orígenes la formación docente, basada en la norma ideal y avanzar hacia la construcción del oficio abierta hacia una temporalidad no lineal y a una alteridad siempre allí, convocante de transformaciones, de experiencias sensibles del educar.

2. 4. Ser coformador: “no es solo ceder tu aula”, es mucho más...

Todos los profesores afirman que recibir practicantes no es solo ceder el aula, es mucho más. Ser coformador para los profesores es *estar ahí* con el alumno practicante: acompañar, colaborar, intervenir, corregir, escuchar, observar, ayudar, aprender, ser parte de la formación del otro- colega, evaluar. Al respecto, Laura dice:

Eh, mirá, es mucha responsabilidad y compromiso con el otro. No es sólo ceder tu aula, sino acompañar, estar ahí, escuchar al residente, observarlos, corregir cuando sea necesario... (Laura, Ent. N° 4).

Ese “mucho más...” conlleva responsabilidad y compromiso; es *estar ahí*, lo que significa presencia, es estar presente, dispuesto, presto para ofrecer/se como auxilio en el momento oportuno para con el otro, lo que supone como señala Laura, responsabilidad y compromiso y, a su vez, *estar ahí* es dejarlos hacer. Borko (1986) citado por Vaillant y Marcelo (2001), destaca la figura del mentor (coformador) como elemento importante de los programas de iniciación, y señala que sus características han de ser las siguientes: profesor permanente, con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase,

disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad), etc.

Asimismo, la figura del mentor o coformador, como plantea Gold (1992) citado por Marceo y Vaillant, viene a atender tres tipos de necesidades de los profesores principiantes:

Necesidades identificadas por Gold.		
Física- emocional	Socio- psicológica	Personal- intelectual
Autoestima Seguridad Aceptación Confianza en sí mismo Resistencia	Amistad Relaciones Compañerismo Interacciones	Estimulación intelectual Nuevo conocimiento/ideas Desafíos Experiencias estéticas Técnicas de innovación

Siguiendo a Marcelo y Vaillant, Bey y Holmes (1992) han planteado algunos *principios del mentorazgo*, que considero de interés reproducir. En primer lugar, el mentorazgo es un proceso y una función compleja, que requiere una estructura organizativa adecuada, así como una elevada sensibilidad para acomodarse a las diferentes situaciones. El segundo principio, supone que el mentorazgo implica apoyo, ayuda y orientación, pero no evaluación del profesor principiante. En tercer lugar, la tarea del mentorazgo requiere tiempo para que profesores principiantes y mentores entren en contacto, y pueda establecerse una comunicación positiva.

Sin duda, la función del coformador es mucho más que sólo abrir las puertas del aula al residente, implica lo que Asencio Aguilera denomina “tacto pedagógico”, que abarca la sensibilidad, el reconocimiento de las emociones, del contexto en que tiene lugar la participación de los sujetos. Dice el autor:

“Actuar con tacto en nuestros habituales intercambios no supone más que el ejercicio de la inteligencia social necesaria para adecuarse en aquello que se hace, se dice o se silencia, a las expectativas (de bienestar, de respeto, mejora, etc.) de las personas, teniendo en cuenta las particularidades circunstancias en que se encuentran”. (Asencio Aguilera, 2010: 119).

Es decir, ese acto simbólico que realizan los coformadores: abrir las puertas de su aula, también se abren diferentes haceres y se construyen diferentes relaciones, despliegan diferentes situaciones que involucran apoyo, desafíos, conflictos, sentimientos, encuentros, desencuentros. Así se constata en la experiencia vivida por los profesores que trabajan con practicantes. Su propia experiencia les enseña lo que significa este oficio, les hace ser conscientes de la tarea que realizan, independientemente si asumen o no esta responsabilidad

o, de la forma de cómo lo asumen. Pero en todos los casos, se trata de un espacio donde hay mucho para trabajar... dice María:

(...) en residencia hay mucho para trabajar, hasta incluso, tenes que saber decir las cosas para no herir a los chicos que se están preparando para ser profesores. (María, Ent. N° 5).

En este proceso, se comprometen también en ciertas características personales que hacen a la figura del coformador, no sólo habilidades en la gestión de las clases, disciplina, trabajo en equipo, sino también, empatía, paciencia, diplomacia, flexibilidad, sensibilidad. En palabras de Asencio Aguilera, “una relación comunicativa ‘mutuamente aceptada’, no hace otra cosa que situarlo de pleno en el terreno de la afectividad, y dar por sentado que educar sólo puede pretenderse si las personas implicadas se sienten próximas y confiadas. No enfrentadas, inquietas o temerosas”. (Asencio Aguilera, 2010:141). Se trata de un trabajo relacional: con el alumno practicante, con el conocimiento, con el profesor formador, con el contexto, dando lugar a diferentes modos de asumir ser coformador.

3. Acerca del oficio.

Para Sennett existe una dimensión artesanal en todo oficio, sea un carpintero, un artista, un docente, etc. Se trata de hacer algo bien y, en este hacer, existe una relación entre producción y formación que se forja en el ejercicio mismo, sin embargo no se trata de una actividad mecánica, ya que “el artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un dialogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; este diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas”. (Sennett, 2009: 12). La formación en el oficio se produce ejercitándose con maestros artesanos experimentados en el oficio (el coformador), en un lugar o contexto particular (la escuela asociada o, más específicamente en el aula), y con la presencia de aprendices (alumnos practicantes). Se trata de ver al artesano en acción, desplegando sus saberes, habilidades, “secretos” en la resolución de situaciones que se presentan en el hacer cotidiano.

La enseñanza está anclada en un oficio y en su interior habita la obra, afirma Dubet (2006). Desde esta perspectiva, la enseñanza comprende tanto la manera en que cada uno hace su trabajo, algo así como un estilo personal, como el producto o los productos: la obra de alguien que logro que algo que era de determinada manera llegara a ser algo distinto.

Dicen Alliaud y Antelo (2011), hoy menos que nunca se puede prescindir de la totalidad del proceso que hace al oficio de enseñar ni despojar a los docentes de sus beneficios. Porque el hacer o el quehacer se fortalecen cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su trabajo; cuando pueden saber y apreciar lo que han producido. Así, los coformadores experimentan tal

sensación y en ella encuentran motivos de satisfacción y realización personales, cuando reciben el agradecimiento, el cariño de los alumnos practicantes, cuando son testigos de la *transformación* que ocurre en el alumno residente, de ese proceso de transición de la inseguridad, del temor a la toma de posición en el rol y la construcción de los gajes del oficio de ser docente. En este sentido, Andrea dice lo siguiente:

Algunos chicos después me agradecen y a mí me gratifica mucho, como dicen, uno siembra pero no sabe la cosecha. Pero en las conversaciones con los chicos que me conocen me agradecen, me dicen, profesora porque no toma estos espacios, esto, lo otro... queremos tener con usted profe... yo me siento tan bien. Eso es lo máximo para mí porque quiere decir que algo, algo les he dejado.
Andrea. (Ent. N° 1).

Claro que es difícil dimensionar la obra maestra en su totalidad, pues nunca habrá certeza de si eso que se produjo o aconteció con un alumno es el efecto de accionar de *un* profesor. Evidentemente, influyen diversos factores o *mediaciones* en término de Ferry, que intervienen en la formación de un sujeto. Sin embargo, el reconocimiento de la posibilidad de que algo ocurrió en el otro “alude a la naturaleza mágica del acto pedagógico” que habla Meirieu (2006), que tiene lugar cuando la enseñanza y el aprendizaje (o el engranaje entre la voluntad de transmitir por parte del docente y el deseo de aprender por parte del alumno) confluyen abriendo la posibilidad de crear una nueva obra.

“En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional (...) preparar para el oficio docente es, entre otras cosas, reducir la distancia entre el contenido de la transmisión y la forma de efectivizarla” (Andrea Alliaud y Estanislao Antelo, 2011: 93 y 94).

“Todo oficio encierra autoría y misterio, por cuanto algo que era de determinada manera se transforma en otra cosa” (Alliaud, 2017: 41). La autora parte de considerar a la enseñanza como un proceso que implica la modificación/ transformación de las personas y, cuando efectivamente se logra, el secreto, el truco, o la magia se potencian o magnifican. Son precisamente esos secretos de fabricación, ese algo, lo que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Dice la autora que el educador tiene que actuar “creyendo” que puede enseñar a otro que, a su vez, puede aprender. Confianza, creencia, deseo de promover lo humano y construir la humanidad mediante la posibilidad de su acción, más allá de los resultados y aun alternando el proyecto previsto.

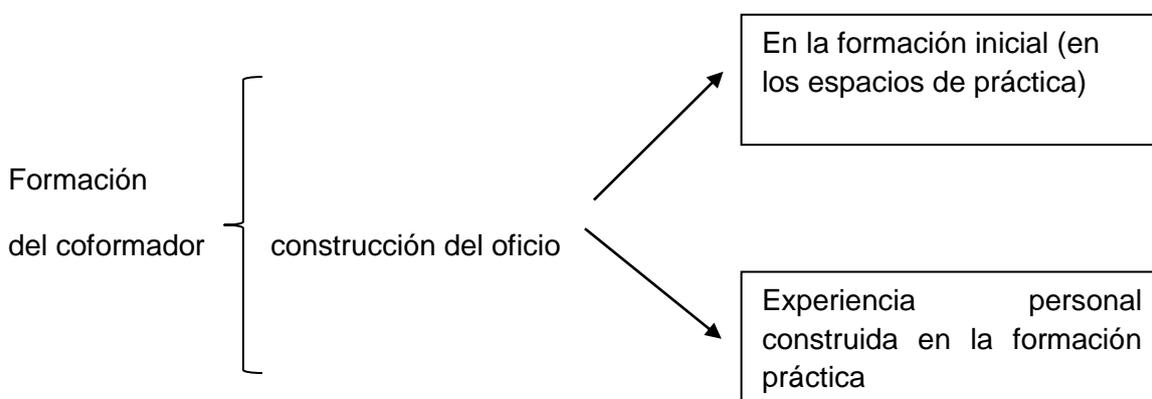
Se trata de “secretos”, modos de hacer que van tomando forma en la práctica, a medida que se ejerce el oficio, y parecen ser, dice Alliaud, productos de un rara fórmula (de métodos, técnicas, modos de actuar) que en principio permite distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía el accionar de todo docente va sedimentando a medida que se enseña y tendera a prevalecer

hasta que surja un problema o inconveniente que provoque la necesidad de hacer otra cosa. En el campo de la educación es sabido que no todas las acciones ni decisiones producen los mismos resultados, ni aún en las mismas circunstancias. No hay remedios ni recetas que aseguren el éxito. Sin embargo, Meirieu llama pedagogo al educar que persiga “la emancipación de las personas que le han sido confiadas, la formación progresiva de su capacidad de decidir por ellas mismas su propia historia, y que pretende conseguirlo mediante determinados aprendizajes” (2001:11).

Entonces, el oficio supone una construcción personal a partir de la práctica con el otro, una formación que implica el saber hacer propio que constituye la apropiación de una identidad profesional. Nicastro y Greco, proponen hablar de identidad en relación a las trayectorias educativas, esto supone: la narración de una vida singular y en un sentido común con otros, a la vez la dimensión de promesa de todo acto educativo, lo que aún no es y la convicción acerca del sentido de educar como experiencia sensible de recibir a otros. (2009: 59).

Conclusión. Hacia la capitalización de las experiencias del oficio.

Hasta aquí, se podría plantear la hipótesis de que el oficio del coformador, se configura en un doble sentido. Por un lado, por el peso de la formación inicial recibida, sobre todo en el trayecto de la práctica y la residencia, cuya huella ha sido decisiva en las instancias posteriores, en el rol de coformador, en el que las decisiones se fundamentan en las experiencias vividas. Por otro lado, la experiencia directa del oficio en el campo. Así el campo, se constituye en un espacio clave para el aprendizaje del oficio, cuyo sentido se constituye en las relaciones que tienen lugar en la práctica, en el que los residentes no sólo se forman, sino que también *forman* al coformador. Es en el campo donde el saber de la experiencia cobra fuerza y donde los coformadores encuentran sentido a su actividad profesional.



Entonces, “los docentes afrontan su actividad profesional mediante un sistema idiosincrásico de conocimiento que es producto de la elaboración personal que el docente hace de sus ideas en un contexto institucional y social determinado (...). Este conocimiento práctico subsume y reelabora las teorías y los conocimientos formales previos que el docente posee, transformándolos en un conocimiento personal altamente adaptativo a las distintas situaciones”. (Medina Moya, 2006: 140).

Este aspecto, revela la falta de espacios formales de formación en este oficio, que posibilite el intercambio entre los docentes que se desempeñan como coformadores, en un ámbito de una comunidad de aprendizaje e investigación de la propia práctica, a fin de avanzar hacia una pedagogía de la formación en las prácticas. Gloria Edelstein (2015: 7) señala que esto significaría dar visibilidad a la propia experiencia capitalizando el recorrido formativo a partir de colocarlo como objeto de reflexión en una doble lectura: a) desde el aprendizaje, apelando a procesos metacognitivos, a memorias de experiencia y relatos de formación y b) en lo relativo a la enseñanza, desde narrativas meta-analíticas. Narrativas que desafían a los formadores y coformadores a transparentar, hacer explícita las relaciones fundantes entre *acciones*, *decisiones* y *supuestos* nucleares de sus propuestas y las particulares formas de manifestación de las mismas en situaciones concretas.

Posiblemente, esto constituya un desafío central en términos de habilitar la *deconstrucción* de modelos internalizados lo que no es posible sin que medie respecto de los mismos una necesaria objetivación, una posición de reflexividad crítica a través de encuentros entre coformadores y formadores. La necesidad de las relaciones interpersonales por parte de los profesores evidencia el trabajo solitario en las instituciones educativas, por lo que se requiere forjar espacios colaborativos entre los actores.

CAPITULO 6:

LA RESIDENCIA COMO ESPACIO DE COLABORACIÓN ENTRE EL COFORMADOR Y LOS RESIDENTES.

“No hay error en admitir que tú solo no puedes mejorar tu condición en el mundo; para crecer, necesitas aliados con los que crecer juntos”. Confucio, pensador Chino (551- 479 a C.).

Este capítulo tiene como objetivo analizar las prácticas que tienen lugar durante la residencia, las relaciones que se construyen y los sentidos que se crean a partir de la experiencia. Todos los docentes coinciden en señalar que la práctica en la residencia “no es solo dar clases”, sino que implica compromiso con la tarea de ser docente cuya función responde a una dimensión más amplia, que excede lo didáctico. Es decir, conciben el trabajo docente como un trabajo en donde se realiza múltiples tareas, que a veces puede resultar agotador y rutinario. Por lo que se requiere una experiencia “refrescante” que puede venir con la visita de *jóvenes* que necesitan aprender los gajes del oficio. En esta relación se establece un cierto acuerdo implícito de, “yo te enseño o te recibo en mi aula y, vos me colaboras con la tarea cotidiana de la docencia”.

1. El sentido de la colaboración en la residencia.

El trabajo docente se ha caracterizado por ser un trabajo solitario. Cada uno en su aula. Cada uno con sus alumnos. Cada uno con sus dificultades. Cada uno con sus grandezas. Los tiempos y espacios institucionales por su organización rígida y poco flexible obstaculizan un trabajo cooperativo de carácter sostenido e institucionalizado. Esta situación depende de las culturas escolares que pueden ser abiertas o cerradas, flexibles o rígidas. A pesar de ello, los profesores coformadores, en el marco de las prácticas necesitan realizar o poner en marcha un trabajo colaborativo con los alumnos residentes. Así lo expresa Laura:

... trabajar con chicos, me gusta muchísimo, me llena desde la construcción emocional, cómo puedo colaborar con el otro y el otro colabora conmigo (...) Eh... haber, podemos hablar de la colaboración desde un aspecto pedagógico y desde el aspecto de aquellas actividades extracurriculares que nosotros les vamos mostrando que la escuela no sólo es el aula, que el docente se debe integrar a la vida de la escuela. Por ejemplo, una actividad extracurricular es el baile de elección reina y se ve cómo se incorporan las residentes, que las residentes vean la necesidad y colaboren desde la voluntad no desde la obligación. (Laura Ent. N° 3).

¿Qué significa ser docente? La respuesta primera sería: “muchas cosas... ser docente, no es solo dar clases”. La escuela hoy, se encuentra atravesada por múltiples demandas sociales que responden a los cambios producidos en los últimos años. Es decir, de la escuela se espera mucho, quizá demasiado, por ello se depositan cada vez, más responsabilidades y desafíos que debe afrontar. No sólo se espera que enseñe (de manera innovadora y productiva) sino también, que contenga y que cuide a los alumnos, que acompañe a las familias, que organice acciones con la comunidad, que realice asistencia social, que proteja derechos, que amplíe la participación social, etc. En este contexto, el docente está en el cruce de todas estas demandas que se corporizan en él: debe tener una relación particular con el conocimiento, con los sujetos que aprenden; debe conocer los desarrollos científicos y disciplinarios, a la par, debe ser competente en su enseñanza; debe estar abierto a las demandas de la comunidad; debe preocuparse por los procesos de aprendizajes de los alumnos, no sólo en términos intelectuales sino también afectivos. En resumen, la práctica docente, es una práctica compleja atravesada por múltiples dimensiones.

En ese escenario, y ante el trabajo solitario que ha caracterizado a la docencia, el trabajar con otros, con los residentes, se presenta como una alternativa al trabajo individual, en la medida en que supone apoyo y responsabilidad compartida. Así lo señala Laura:

*No sólo el trabajo pedagógico que se hace en el aula, sino también todas las actividades que hay para hacer en la escuela y eso también es enriquecerse, porque las chicas vienen un sábado a la tarde y trabajan a la par mía, y **no es lo mismo trabajar uno solo que muchos.** (Laura, Ent. N° 4). (Negrita añadida).*

La colaboración se focaliza en la tarea que realizan los sujetos que comparten un proceso de formación/ producción y que para hacerlo se requieren mutuamente. Sennett define a la cooperación como una habilidad que se aprende, que “requiere de los individuos la capacidad de comprenderse mutuamente y de responder a las necesidades de los demás con el fin de actuar conjuntamente, pero se trata de un proceso espinoso, lleno de dificultades y ambigüedades” (2012: 10).

En el marco de la residencia, es fundamental la relación que se construye entre el coformador y los alumnos practicantes, pues la colaboración implica la capacidad de entenderse, comprenderse, respetarse, sobrellevarse en pos de la tarea asumida. Las habilidades interpersonales son importantes en la medida en que posibilita la escucha, la manera de dirigirse al otro (el uso de “podrías”, “sugiero”, “tal vez”), la empatía, la solidaridad, la responsabilidad. Este aspecto es importante en el cuidado de las relaciones. Dice Andrea:

... yo no vengo a destruir a la residente, entonces ellas se sienten que yo les acompaño, como que vamos de la mano juntas. Además,

las residentes son muy abiertas, cada sugerencia que les doy lo toman muy bien, nadie lo toma mal. Siempre fue así, nunca tuve un rechazo, una falta de respeto o una postura que se ha cerrado con una forma de dar clase. (Andrea, Ent. N° 1).

Los profesores reconocen la importancia del vínculo como motor para propiciar el trabajo colaborativo, el acompañamiento, el hecho de realizar algo “juntas”. La calidad de las relaciones se basa en el cuidado del otro, la construcción, en el dialogo, la confianza, el respeto, el reconocimiento, la empatía, una relación abierta a la pregunta, al consejo del otro, a la corrección del otro. En este marco, se reconocen temas y problemas comunes, explicaciones posibles, discusiones, acuerdos, hallazgos de soluciones compartidas que de alguna manera, tranquiliza y renueva el sentido de la actividad y favorece el ejercicio profesional. “Esta modalidad no solo alienta la participación por sí misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa las representaciones demasiado heroicas, aumenta el oficio y protege del desgaste”. (Alliud y Antelo, 2011:99).

En el marco de la práctica y residencia, bajo la modalidad de la colaboración, se realizaron diferentes actividades en torno al trabajo pedagógico y lo que comúnmente se denomina como “actividades extracurriculares”. En el siguiente apartado se analizara el sentido de las mismas desde la visión de los coformadores.

2. Práctica docente en la residencia.

La diferenciación que realiza Achilli de la práctica docente y la práctica pedagógica, sirve para comprender las decisiones, acciones que tienen lugar en la práctica. Dice la autora, “entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente”. (1986: 6).

El objetivo de las prácticas en la residencia, ha sido pensado por los profesores formadores y coformadores con la intención de mostrar, compartir el trabajo cotidiano que realiza el docente, como señala la autora, un trabajo que va más allá de las prácticas didácticas que tienen lugar en el aula. Aspecto ya conocido por los alumnos practicantes por el hecho de haber transitado buena parte de su vida en una institución escolar. Sin embargo, aprender en colaboración con el “docente experto” puede resultar una experiencia formativa en tanto favorezca el aprendizaje en una cultura de trabajo colaborativo. Dice la profesora:

Todas las actividades extracurriculares...Todas las chicas de residencia están involucradas. Todo lo que hago, las chicas lo hacen. Me acompañan, en la misma responsabilidad que yo tengo. Si yo estoy en cartelera ellas también, si yo estoy en algún acto ellas también. Todo lo que hago ellas hacen. Son protagonistas como yo. Por ahí me dicen, ahí viene la gallina con sus pollos (risas...) así me dicen. (Andrea, Ent. N° 1).

Esta mirada y la importancia al aprendizaje de la práctica docente, también es compartido por los demás profesores. En función de ello, los residentes realizaron las siguientes tareas:

Práctica docente	
Entrevistas⁶	Observaciones⁷
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Completar planillas ➤ Análisis de las prácticas áulicas ➤ Preparación de la clase ➤ Diseñar formatos de evaluación ➤ Preparación de recursos didácticos innovadores ➤ Ver las trayectorias de los alumnos ➤ Participación como jurados en la elección reina estudiantil ➤ Realización de carteleras para los actos escolares ➤ Participación en acto de egresados ➤ Participación en fiesta de los estudiantes ➤ Participación en parlamento juvenil ➤ Acompañar a los alumnos al cine ➤ Acompañar a los alumnos en el picnic ➤ Reunión con padres ➤ Realización de instrumentos de evaluación (planilla de seguimiento, lista de cotejo, fichas) ➤ Participación en los actos escolares 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participación en ceremonia de la Pachamama ➤ Realización de flores para el carruaje en el marco de la fiesta de los estudiantes ➤ Realización de trámites burocráticos para la participación con el carruaje ➤ Búsqueda de fondos para la fiesta de los estudiantes. ➤ Reuniones de docentes ➤ Completar y firmar el libro de temas

2. 1. La escuela atravesada por múltiples funciones.

En el contexto actual, las escuelas cumplen múltiples funciones. Están llenas de actividades no solo de índole pedagógica, sino en mayor medida, de actividades sociales, culturales, recreativas, etc. que con el transcurso del tiempo se fueron sedimentando, naturalizando incluso hasta adquirir el rango

⁶ Las tareas que se mencionan, se realizaron en el marco de la práctica, en el cual, todos los profesores hacen mención en las diferentes entrevistas, excepto, la entrevista N° 5: la profesora decidió no involucrar a los practicantes en las "actividades extracurriculares", porque percibió que estaban "muy saturados".

⁷ Respecto a las tareas que se mencionan en la columna de la observación, las mismas fueron registradas durante las visitas a las escuelas, cuando se participaba en las clases o cuando se suspendían las clases por la participación en actos, pachamama, etc.

de rituales sagrados. Uno de los aspectos que ocupa una posición importante, son los actos escolares. Dice Silvia Finocchio que “la escuela hizo de los rituales y ciertos contenidos escolares asociados a la formación nacional su principal razón de ser.” (2013:178). Por ello, obran relevancia ciertos adornos como glosas, carteleras, souvenirs, poesías, canciones, dramatizaciones, los discursos, etc., que se constituyen en símbolos nacionales y que ocupa un tiempo considerable en la dinámica institucional.

“(…) los rituales se caracterizan por producir nuevas acciones y significados. La capacidad del ritual para mantener vivos significados y estructuras individuales, familiares y comunitarias al mismo tiempo posibilitar ciertas aperturas a otras concepciones es la que lo convierte en una poderosa práctica que puede no solo señalar una transición cultural sino efectuarla. (...) Entre las funciones de los rituales se destaca su capacidad para constituirse en un medio de apoyo y contención para las emociones intensas, al tiempo que facilitan la coordinación entre quienes experimentan una transición”. (Silvia Finocchio, 2013: 181).

En las instituciones educativas, no solo los actos escolares tienen relevancia en el proceso educativo, sino también aquellas actividades que tienen como fin la búsqueda de la identidad, el sentido de pertenencia, el arraigo a una cultura escolar específica, en donde los rituales cumplen una función coercitiva en tanto busca en los miembros determinados modos de sentir, pensar y actuar en relación al ethos cultural de la escuela. En este sentido, también son importantes todas las actividades que se impulsa desde la institución como las tareas sociales, culturales que responden a la necesidad del momento en un contexto determinado. Sucede que, muchas veces, la práctica docente supera a la práctica pedagógica, en tanto involucra diferentes momentos que requieren espacios particulares y tiempos especiales que no siempre es posible en la escuela debido a la organización intrínseca, por ello, como señala Laura (Ent. Nº 4), “*es preciso ir a la escuela un sábado para continuar con las tarea docente*”. En este marco, los profesores sienten que la práctica docente excede la naturaleza del propio trabajo y, a veces se convierten en actividades burocráticas (planillas, notificaciones, planificaciones, preparación de la documentación del alumnado, etc.), costumbres como la recaudación de fondos para el desarrollo de diferentes eventos (fiesta de los estudiantes, proyectos, participación en parlamento juvenil, etc.), rutinas como reuniones con directivos, asesoramiento y reuniones con padres, preparación de actos conmemorativos, control de los recreos, etc.

Todas estas actividades, por un lado, desgastan, pues consume mucho tiempo, energía, hasta incluso dinero y, por el otro, reduce el trabajo docente a una monotonía estructurante. “De tal manera que podemos decir que la práctica docente está surcada por una red burocrática que entendemos como el conjunto de las actividades y relaciones que alejan al maestro de la especificidad de su quehacer: el trabajo en torno al conocimiento”. (Achilli, 1986: 7). En este sentido, es comprensible lo que plantea Andrea.

A veces, uno al trabajar en tantas escuelas, uno se hace estructurada, monótona y las experiencias me movilizan mucho. Las chicas de residencia me ayudan, a veces ellas, se quedan o buscan en los recreos y ayudan a los alumnos que tienen baja las notas y les exigen también a los alumnos que se pongan las pilas. Entonces, esto me lleva a moverme, por lo menos hasta que me jubile, porque por los pasos de los años, hace que necesito de la juventud. (Andrea, Ent. N° 1).

Achilli (1986) señala que el peso de la práctica docente en el trabajo cotidiano del profesor, deviene la rutina, el cansancio, el sin sentido de la tarea, la enajenación del propio trabajo, en el que el docente se sumerge en una labor poco reflexiva y cada vez más obediente, más acrítico, lo que muchas veces la actividad reflexiva no tiene lugar, en tanto que para ello se requiere de ciertas condiciones de tiempo y espacio que muchas veces los docentes no lo tienen.

2. 2. Más allá de la práctica docente. Expectativas y realidad.

De lo expuesto más arriba, ¿Cuál era la preocupación de los coformadores para con los alumnos en situación de formación?, ¿Qué se estaba enseñando, ofreciendo, mostrando a los futuros docentes?, ¿Qué experiencias formativas tuvo lugar? Marta responde lo siguiente:

*Pero yo creo que la práctica es eso, práctica pedagógica y práctica docente... yo pienso que cuando uno está en la práctica no sólo es el aula, sino lo que el docente hace. **Esa es la realidad, porque cuando ellos ejerzan la docencia se van a enfrentar a todo esto.** (Marta, Ent. N° 6). (Negrita añadida).*

Como se dijo, la realidad del trabajo docente excede y va mucho más allá del aula. Es decir, implica otros tiempos fuera del marco escolar, tiempos adicionales o extras que en las que el docente presta servicio fuera de los tiempos institucionales. Desde la preparación de la clase que involucra momentos o fases: preactiva, interactiva y postactiva (Jackson, 1998) hasta la participación de un picnic con los alumnos. Todas actividades cotidianas que viven los docentes en carne propia. La preocupación y ocupación de los profesores coformadores era compartir con los residentes la tarea habitual, vivir juntos la experiencia anticipando a lo que se enfrentarán en el futuro.

María, en su primera experiencia como coformador cuestiono el sentido de las “actividades extracurriculares”. Observó a las alumnas residentes “muy saturadas”, “andaban a full”, por lo que decidió no convocarlas a la participación. Al respecto dice:

M: eh... me parece bien, siempre y cuando el profesor de la práctica acompañe a los alumnos, si no creo que no tiene sentido. Más bien sería como una carga. Eh... Estaría bueno que quede claro, el porqué de las tareas y el para qué. Que tenga sentido entendés?

Porque hacer por hacer no sirve. Las chicas se cansan. Eso vi yo. Las chicas muy cansada, me contaban que tenían que hacer tal cosa... que otra cosa... y lo que vi, es que faltó acompañamiento. (María, Ent. N° 5).

Toda práctica que se hace por *hacer* carece de valor, se convierte en una práctica vacía. Como señala María, es importante su propósito, el para qué, el por qué, lo que posibilita pensar y recrear nuevos significados. Para los coformadores, el campo, el terreno se presentó como un escenario ideal para concretar todo cuanto se pueda sobre la práctica docente. Se generó altas expectativas, en el que las prácticas representaron una instancia sumamente valorada en el proceso de formación de los residentes en torno a la adquisición, al conocimiento de los gajes del oficio. Al respecto, Zabalza habla de “hipertrofia funcional” para referirse al hecho de que se espera demasiado de ellas, hace que los profesores formadores tengan expectativas poco realistas sobre la formación en la práctica.

Damián, profesor a cargo en su momento del espacio de “práctica y residencia”, que se desempeñó en forma simultánea como formador y coformador señala que el objetivo de la práctica era:

“que los practicantes puedan vivenciar toda la experiencia de ser docente (...), el docente hace muchas cosas, trabaja en la escuela y fuera de la escuela, corrige los prácticos, prepara las clases, realiza carteleras, prepara actos, llena planillas, participa en elección de reina, pachamama... Entonces, era mostrar lo más real o cerca de la práctica docente”. (Damián, Ent. N° 7)

La ambición bajo la buena intención de enseñar lo que efectivamente hace el docente en su trabajo cotidiano, pierde sentido cuando el objetivo solo es la reproducción de costumbres y rutinas que suceden en las escuelas, imposibilitando tal vez otros aprendizajes, como dice el dicho “el que abarca mucho, poco aprieta”. El afán de “enseñar” todos los ritos y rituales que acontecen en las instituciones educativas, supuso la repetición, en donde el residente ayudó a perpetuar las actividades que ya tienen lugar en las escuelas. Cuando éste es el objetivo fundamental, es decir, la repetición de usos y costumbres convencionales y la reproducción lineal de ciertos comportamientos, la práctica arribará en el cansancio y el aburrimiento como observó María.

“Las prácticas no son la práctica en sentido estricto, sino tan sólo una aproximación a la práctica, las prácticas son una simulación de la práctica, y no se puede esperar de ellas que generen ese conocimiento práctico que se deriva de la práctica”. (Zabalza, 1989:16). Es decir, “son prácticas ideadas con motivos de formación, que responden a un dispositivo que incluye cierto grado de ficción y se realizan bajo la supervisión de profesores responsables” (Menghini R. y Negrín M. 2008: 6).

Zabalza estableció diferencias conceptuales y empíricas entre la práctica y las prácticas, poniendo de manifiesto que una cosa es la práctica, la actividad, el ejercicio profesional, y otra son las prácticas. Estas representan ocasiones de inmersión a diferentes niveles de profundidad en situaciones o contextos característicos de la profesión a desempeñar. Poseen sentido de realidad; y en ellas, los estudiantes se aproximan- que no se integran- a un mundo diferente, que plantea los problemas de la profesión de forma integrada, sin compartimentación disciplinar. Las prácticas acercan al estudiante a la práctica, contribuyen a su aprendizaje profesional, pero no dejan de ser una simulación de la práctica. Por lo que es necesario replantear los propósitos formativos de los aprendizajes para no caer en visiones puramente formales, repetitivas, superficiales, dejando pasar otras experiencias de formación en las prácticas.

3. Práctica pedagógica en la residencia.

Siguiendo la diferenciación que realiza la autora sobre la tarea docente, dice: “Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conocimiento- alumno, centrada en el ‘enseñar’ y el ‘aprender’”. (Achilli, 1986: 7).

Para el aprendizaje de los gajes del oficio de enseñar, es necesario diseñar ciertos dispositivos que ayuden a la aproximación y apropiación de este aspecto singular del trabajo docente: la enseñanza. Así, la práctica pedagógica durante el transcurso del periodo de la residencia, ha sido organizada en tres instancias, que a su vez conllevan diferentes momentos en la consecución del desarrollo diferentes habilidades que debe poner en juego el futuro profesor:

Dispositivos de formación	Su finalidad	Habilidades que se requiere del alumno practicante según el coformador
Periodo de observación	Se trata del momento de “ambientación” del alumno practicante con la institución escolar, específicamente, el acercamiento al aula con el grupo-clase, por lo que es importante la observación de la clase que tiene a su cargo el profesor coformador. Este acercamiento tiene lugar en el aula.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Análisis de prácticas áulicas
Prácticas de ensayo	Prácticas de ensayo y error. Vivenciar el aula. Ensayo de primeras clases. Poner en juego habilidades. Observaciones de clases. El ensayo como espacio de habilitación o no para la residencia.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Articulación con el espacio de Taller III ➤ Aprendizaje de los propios errores

Prácticas de talleres	Abordaje de problemáticas sociales Conocer la realidad de los adolescentes Preparar temáticas de interés y necesidad de los adolescentes	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacidad relacional con los sujetos de aprendizajes ➤ Capacidad de observación de los alumnos
Prácticas de residencia	Posicionamiento en el rol de profesor Desarrollo de clases Asumir la responsabilidad de los aprendizajes del grupo clase. Revisar las carpetas de los alumnos Participación en jornadas institucionales Pasantías en asesoría pedagógica Práctica de enseñanza en contextos rurales Prácticas de enseñanza en el nivel superior Corrección de trabajos de los alumnos Evaluar los aprendizajes de los alumnos Evaluar las producciones de los alumnos Tutorías con alumnos que presentan calificación baja Examen y cierre de calificación por trimestre.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Acompañamiento pedagógico a los alumnos ➤ Uso de diversos textos para la enseñanza ➤ Innovación en el aula ➤ Uso de recursos didácticos innovadores ➤ Creatividad en el uso de estrategias didácticas ➤ Planificación fundamentadas ➤ Correcta ortografía ➤ Revisión de la función de los recursos didácticos ➤ Organización didáctica ➤ Dominio del contenido disciplinar ➤ Transposición didáctica ➤ Capacidad relacional con los sujetos de aprendizajes ➤ Reflexión sobre su propia práctica ➤ Manejo adecuado del tiempo ➤ Toma de decisión ➤ Revisar el cumplimiento del objetivo de la clase ➤ Ejercicio de autoevaluación ➤ Responsabilidad ➤ Puntualidad ➤ Presentación formal ante los alumnos del nivel medio

En términos de Achilli, la práctica pedagógica tiene diferentes momentos e instancias que preparan al futuro profesor a asumir la tarea de enseñar. Así, el periodo de la residencia es el más intenso, es decisiva, según los coformadores para la acreditación o no del espacio en cuestión. En ella se exigen ciertas habilidades cognitivas y prácticas en relación a la transposición del conocimiento didáctico. En esta instancia los alumnos practicantes están siendo evaluados por el docente a cargo. Asimismo, es el momento del coformador de desplegar sus saberes del oficio, en tanto es el que guía, acompaña, orienta en la adquisición de los gajes de la enseñanza. A continuación se señala el modo del acompañamiento del docente para con los alumnos.

3. 1. Mostrar cómo se hace y dejar hacer al practicante.

En los inicios o primera fase de la residencia, los formadores y coformadores diseñan diferentes momentos de la práctica. Comienzan por un periodo de observación de clases que tiene como fin la ambientación del residente al nuevo espacio en el que se desempeñara como docente novel. En esta etapa, los practicantes observan el oficio del coformador en la cotidianeidad de su hacer. Así lo señala la profesora coformadora:

Ent. ¿Cómo hace para transmitir su experiencia, su conocimiento, lo que usted considera que es importante para los residentes?

A. Bueno, ellos primero me observan a mí. Yo soy su conejito de indias (risas...) ya en taller III yo les ofrezco mi espacio, les abro las puertas de mi aula para que ellos aprendan. Después charlamos, yo les indico cual es el grupo que tiene dificultades, o si hay alumnos con alguna situación delicada, ellos me van siguiendo, como le decía, vamos de la mano en algún momento ellos se sueltan. (Andrea, Ent. N° 1).

Luego de la instancia de la observación, de manera progresiva, los residentes van asumiendo la práctica en las instancias de los ensayos, en donde está permitido el ensayo y el error, las sugerencias del coformador, los consejos, y donde se exige al propio residente pensar sobre su error para mejorar en las próximas experiencias. Las instancias de los talleres sirven para seguir practicando el oficio hasta llegar a la última fase: la residencia, en donde los docentes coformadores no intervienen, es el periodo donde los residentes “están solos” practicando y resolviendo situaciones imprevistas. Así, lo explica Laura:

*La práctica de ensayo es justamente ensayar, vivenciar el aula, en ese periodo vos tenes la posibilidad de poner en juego las habilidades que has aprendido durante tu formación, el ensayo es lo que te habilita a la residencia, porque **la residencia es donde estas a cargo del curso. Eso significa que tenes que llenar el libro de temas, aprender a poner una nota, corregir los trabajos. Residencia es hacerte cargo del grupo de alumnos y su aprendizaje.** (Laura, Ent. N° 4) (Negrita añadida).*

Si el oficio se aprende ejercitándose, practicando, ensayando, entonces el error, el probar diferentes modos de hacer cobran relevancia en tanto permite perfeccionar la obra, el hacer. Sennett, explica este aspecto con la figura del músico: “tengo que estar dispuesto a cometer errores, a tocar notas erróneas, para conseguir finalmente las correctas” (2009: 106). Algo similar ocurre con el docente novel, según el autor, el errar proporciona confianza, disminuye el temor a equivocarse, “la confianza de recuperarse de un error no es un rasgo de personalidad, sino una habilidad aprendida”. (Ídem: 107).

En este proceso de transmitir el oficio, dice el autor que todo artesano debe alternar etapas de imaginación (creación) y reflexión (pensamiento sobre el trabajo realizado), resaltando que no se trata de una práctica mecánica, sino consciente, reflexiva, para que realmente tenga lugar experiencias formativas en el aprendizaje de la práctica docente.

3. 2. El acompañamiento del coformador. Dificultades de los practicantes y sugerencias del profesor.

Según los coformadores, las dificultades de los alumnos en situación de práctica tienen que ver con: “mal uso de los recursos didácticos”, “bajo tono de voz”, “falta de manejo del grupo clase”, “uso del pizarrón”, “dificultad en la secuencia y trasposición didáctica”, “planteo de los objetivos de la clase”, “falta de coordinación de los tiempos”, “dificultad en la planificación de la clase”, “falta de criterios para la evaluación de los aprendizajes”. Estas dificultades, según los profesores se deben a la falta de experiencia, pues ésta es la clave para el buen desempeño. Al respecto, Marta dice lo siguiente:

*Lo que yo noto del año pasado y de otros años, es que hay **dos tipos de residentes. Los que ya tienen una carrera de formación docente, porque son maestros o estudiaron profesorado y aquellos que no tienen ninguna experiencia. La diferencia es notable. Los que ya tienen experiencia, ya saben, no hay nada que orientar, nada que decir, eh porque avanzan bien. En cambio, con los otros chicos que nunca han estado frente a alumnos es otra la cuestión no? Hay que ver con ellos el contenido, desde donde lo abordan, de qué corriente, de que posicionamiento. Porque como decimos, el contenido tiene que ser significativo para los alumnos de secundaria, que encuentren relación. En eso hay que orientarlos.*** (Marta, Ent. N° 6). (Negrita añadida).

La experiencia adquiere tanta relevancia que aquellos que la poseen, no hay nada para sugerir, nada para decir. ¿Nada?, nada responde Marta: *El anteaño pasado no tuve nada, nada, nada que decir. Nada. La primera clase hasta la última. Absolutamente nada.* (Marta, Ent. N° 6).

Entonces, hay residentes que necesitan acompañamiento y otros no, porque ya tienen la experiencia, ya saben lo que tienen que hacer y cómo hacerlo. Es decir, por experiencia, los coformadores refieren a una práctica en el fondo instrumental, de poner en marcha la repetición de ciertos procedimientos que, si los alumnos saben hacerlo bien, estarán en condiciones de desempeñarse como docentes. Al respecto, es interesante la distinción que realiza Medina Moya entre experiencia docente y conocimiento experto. Dice: “un docente con experiencia no es lo mismo que un docente experto. La experiencia es una condición necesaria, pero no suficiente para alcanzar el conocimiento experto. No debe confundirse la experiencia con el mero transcurrir del tiempo. La

experiencia se adquiere cuando nuestras ideas previas o preconcepciones son reformadas, matizadas o desmentidas por una contingencia real". (2006: 126).

Tener experiencia no necesariamente significa saber hacerlo bien, es decir, no garantiza el oficio de hacer algo y hacerlo bien, una "buena enseñanza" en términos de Fenstermacher, (1989). Si bien, se trata de un aprendizaje experiencial pero éste debe ser acompañado del aprendizaje reflexivo. Dice Roget y Serés (2014), que es muy común que formadores no siempre conozcan los motivos de por qué en ocasiones la experiencia enseña con fuerza a aprendices y en otras no actúa didácticamente como se había planificado. Un mayor conocimiento de las bases teóricas del aprendizaje experiencial permite comprender mejor lo que sucede a los que aprenden en esa situación didáctica y qué condiciones deben darse para que se produzca ese aprendizaje. En esa medida los formadores y coformadores estarán en condiciones de optimizar el potencial didáctico de la experiencia y desarrollar todas las posibilidades que ésta presenta en la formación de las personas.

3. 3. Entre el hacer y el hacer reflexivo.

El aprendizaje experiencial "es el aprendizaje que se desarrolla en situación de trabajo, por contraposición a los aprendizajes que se producen en las instituciones educativas. (...) Aunque pudiera parecer que el eje básico sobre el que se asienta el aprendizaje experiencial es la acción, como si se tratara de 'aprender haciendo', la palabra clave, apunta Zabalza (2003) no es la acción sino la reflexión". (Roget y Serés, 2014: 40). ¿Qué lugar tiene la reflexión en los espacios de práctica y residencia?, ¿Sobre qué aspectos corregían los coformadores en las prácticas de los residentes?, ¿Cuál era su intervención, su aporte en la formación de los futuros docentes? Veamos lo que dicen al respecto:

Ent. Por lo general, que sugerencias hace?

D: Y depende, según cada caso, pero por lo general tiene que ver con el timbre de voz, manejo del grupo, con respecto a los recursos, son muy innovadores los chicos. Siempre recalco que no deben llegar tarde a clases, si entran a las 8, tienen que estar 15 minutos antes, venir con ropa adecuada a clases, no terminar antes las clases y dejar un vacío, no empezar las clases si yo no lo autorizo.

Nuestra intención no es bloquearlos sino que ellos puedan superarse. Por eso el acompañamiento es importante, vos le marcas los errores, lo sensibilizas y le ayudas a que aprenda de sus errores. Por ejemplo el uso del pizarrón, o a lo mejor se olvidó de ir a recorrer los grupos y se quedó solo al frente, o por ahí omitió la actividad de inicio y paso a explicar la clase, bueno cosas así... (Damián, Ent. N° 2 y 7).

Las sugerencias, correcciones de los profesores coformadores tenían lugar después de las clases realizadas de los residentes. Durante el desarrollo de las mismas, los profesores no intervenían, porque “el protagonista era el practicante”, los coformadores sólo se limitaban a observar su desempeño. En este sentido, los aportes de los profesores, refieren a diferentes aspectos organizativos y didácticos de la clase y, en mayor medida, el acento estaba puesto en las correcciones sobre el tono de voz, manejo del grupo, asistencia con ropa formal, puntualidad, “buen empleo de los recursos didácticos”. Aspectos todos importantes, sin embargo, el énfasis solo en estos asuntos, desacredita la propia práctica, en donde se acentúa un aprendizaje instrumental sobre un aprendizaje reflexivo.

Es importante resaltar en este punto, que, aunque la experiencia es un elemento clave, en sí misma puede resultar insuficiente como base para el desarrollo profesional. “Precisamente cuando el aprendiz actúa en este proceso didáctico como un participante activo, realizador, comprometido con su propio aprendizaje y mantienen una interacción continua entre la acción y la reflexión, es cuando podemos hablar propiamente de aprendizaje experiencial”. (Roget y Serés, 2014: 41).

La reflexión implica un hacer consciente, consciente del contexto, de los sujetos implicados, de los saberes previos, de los conocimientos, a su vez, en la realización de esta práctica- reflexiva- cobra importancia los escenarios colaborativos donde la reflexión se potencia a través de la interacción con los otros. Federico Basurto añade, que “lo interesante en el ámbito educativo sería que dejara de ser algo gobernado por el azar, coincidencia y el voluntarismo de los propios profesionales, para transformarse en un modelo de formación y desarrollo docente bien estructurado, planificado, trabajado y evaluado”. (2017: 72). Respecto a una práctica reflexiva, los profesores coformadores no dicen mucho. Es decir, la reflexión no forma parte del objetivo. Queda relegado de las prácticas formativas. No se evidencia una clara intencionalidad de hacer posible este ejercicio.

Conclusión. Entre la colaboración mecánica y la colaboración como aspecto clave para construir espacios reflexivos con el otro.

Los escenarios de la práctica y la residencia son espacios en donde es posible el trabajo colaborativo entre el profesor coformador y el alumno residente, en torno a las diversas tareas que realiza el docente en la cotidianeidad de su trabajo. Sin embargo, se trata de una colaboración para reproducir lo *instituido*, con muy poco margen para la creatividad de lo *instituyente*. Marcelo y Vaillant, analizan los diferentes modelos de colaboración entre los formadores de instituciones de formación y los formadores tutores de escuelas. Afirman que “los diferentes modelos de relaciones entre la Institución de Formación y los Centros Educativos, están necesariamente contaminados por las ideas que se posean sobre cómo se aprende, cómo se enseña y cómo se aprende a enseñar” (2001: 51).

De lo expuesto en este capítulo, se podría señalar que el modelo de colaboración entre ambas instituciones, es el denominado: Modelo de Yuxtaposición. Desde esta concepción, las prácticas de enseñanza se constituyen en el elemento curricular más importante para los profesores en formación, en donde el campo de la práctica representa el adiestramiento técnico de los futuros profesores en habilidades operativas del “saber hacer”. Como afirma, Pendry, “la teorización educativa se ha mostrado a menudo como irrelevante, ha habido poca oportunidad para llevar a las escuelas nuevas ideas, se ha aprendido poco del extenso conocimiento y destreza de los profesores con experiencia, las visitas a las escuelas de los tutores se han visto como una ocasión para sobrevivir más que de aprendizaje, los estudiantes aprenden a actuar de forma diferente para diferentes audiencias, a menudo en complicidad con sus supervisores de escuela con ocasión de la visita del tutor, el aprendizaje se ha conseguido a través de un penoso proceso de ensayo y error de una forma no guiada ni analítica” (Pendry, 1994:66, citado en Marcelo y Vaillant, 2001: 53).

Esta concepción de la formación favorece un tipo de aprendizaje pasivo por parte de los estudiantes, donde éstos se limitan a repetir el statu quo. Al mismo tiempo, se les ofrece una perspectiva rutinaria y agotar del trabajo docente, lo que puede contribuir a que concluyan su periodo formativo con una visión reducida, parcial de la práctica docente.

La colaboración entendida como dispositivo de formación con el otro, en y desde las prácticas, que integre momentos de diálogo, de análisis, de innovación, de propuestas, donde adquiera relevancia el encuentro con el otro para pensar, sería el desafío. Pues, el vacío se hace notar en situaciones donde no existe una clara intención de llevar adelante momentos de reflexión sobre lo que se hizo, en colaboración no sólo entre el residente y el coformador, sino también entre los practicantes, entre formador y coformador, marcando un claro equipo del campo de la práctica.

Pensar en prácticas reflexivas en colaboración con el otro, supone pensar también en ciertas condiciones que la hagan posible. El desafío se presenta en la propia cultura del trabajo docente: solitaria, con organizaciones rígidas, donde se hace difícil un encuentro formativo con el colega, donde apenas tienen lugar las conversaciones de pasillo. Donde todo el mundo corre de prisa y detenerse a pensar sobre lo que se hace parece una misión casi imposible, donde pareciera que solo queda lugar para la repetición mecánica de las muchas costumbres y rituales que se han naturalizado y se transmiten de generación en generación.

En este escenario, resulta necesario “cuestionar la propia forma de trabajar en la escuela para dar cabida a la interrogación, la búsqueda de alternativas, la vivencia de experiencias culturales abiertas a la crítica, la participación auténtica de los estudiantes. Mientras no se cuestione el sentido del quehacer educativo en cada centro o escenario de prácticas, difícilmente se va a ofrecer

la oportunidad de un aprendizaje profesional significativo y relevante constituido por la experimentación, el debate, la reflexión y la formulación de nuevas propuestas provisionales a experimentar” (Pérez Gómez, 1999: 656).

Sin embargo, la colaboración posibilita el comienzo, en tanto supone que, “formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos...” (Ferry, 2008: 13). Esta concepción encierra el sentido de trayectoria personal, de búsqueda en sí mismo y en los otros, en el que deviene un desarrollo personal. En este sentido, las propuestas institucionales pueden colaborar a que otro se desarrolle trabajando sobre sí mismo, a través de la puesta en acción de mediaciones posibilitadoras de ese proceso.

CAPITULO 7:

“MODOS DE ACOMPAÑAR Y ENSEÑAR EL OFICIO”

“El hombre no es movido por las cosas, sino por la visión que tiene de ellas”. Epicteto (55- 135 d C).

1. Modos de ser coformador.

De acuerdo a la práctica pedagógica que realizaron los residentes-desarrollado en el capítulo anterior- y, las exigencias que demandaron los coformadores durante las prácticas, se definen también diferentes modos de acompañamiento al futuro profesor. Acompañamiento que de alguna manera depende de la personalidad del profesor, del trayecto formativo y, según cómo entienda a la formación en la práctica, se trazaran ciertos objetivos a cumplir. Se podría delinear así, diferentes modos de ser coformador, entendidos éstos como aquellos aspectos característicos que resaltan y se ponen en juego en los diferentes momentos de trabajo con los residentes, en los que se enseña de manera implícita o explícita cómo debe ser el docente y, que aspectos son importantes y cuales no en el ejercicio de la docencia.

1. 1. El coformador innovador y exigente

Buscar prácticas innovadoras en la enseñanza es una responsabilidad de todos los docentes. El problema reside en qué se entiende por innovación. Al respecto, Lucarelli se refiere a “prácticas de enseñanza que alteren, de alguna manera el sistema de relaciones unidireccional que caracteriza una clase tradicional: esto es, aquella centrada solamente en la transmisión de la información, emitida por el docente, un impreso, o a través de un medio tecnológico más sofisticado como el que se produce a través de la comunicación virtual. Una innovación en el aula supone siempre una ruptura con el estilo didáctico impuesto por la epistemología positivista, aquel que habla de un conocimiento cerrado, acabado, conducente una didáctica de la transmisión que, regido por la racionalidad técnica, reduce al estudiante a un sujeto destinado a recepcionarlo pasivamente” (2004: 512).

Al respecto, Damián señala lo siguiente:

*Yo siempre **les exijo que innoven en el aula**, que usen recursos innovadores para trabajar con los chicos. Trato de que salgan de las clases tradicionales. No me gustan esas clases en donde el profesor habla y habla... (gesto con las manos), sin ninguna actividad, los chicos se aburren, no aprenden nada. Yo les exijo a mis residentes que sean creativos en ese aspecto, **que no me vayan a clases sin ningún recurso a usar**. (Damián, Ent. N° 2). (Negrita añadida).*

En las clases de los residentes a cargo del profesor, se observó el uso por parte de los practicantes, de diferentes recursos didácticos, “entendidos éstos como los materiales de apoyo a la enseñanza” (Steiman, 2008:78): desde los recursos tecnológicos como el cañón para proyección de imágenes, videos, parlante para el sonido de la música, cartulinas, imágenes, trifolios, hasta el uso del pizarrón y la tiza. Aquí, la innovación o lo innovador está asociado al uso de los recursos y a las actividades que se proponen en la clase. Es decir, importa más el hacer que el escuchar, en contraposición a la clase tradicional.

En el campo de la didáctica, con el término “innovación” se ha hecho uso y hasta abuso de este vocablo, desdibujando su sentido. Muchas veces se suele asociar innovación al uso de las tecnologías como representación de lo novedoso. Una clase es innovadora si se usa tal aplicación por ejemplo. En todo caso, habría que interrogarse ¿Cuál es el sentido pedagógico de este recurso? ¿Tiene algún sentido? Un recurso en sí mismo carece de valor, es decir, por sí solo no tiene significado. La sola presencia de un recurso, sea éste cualquiera, no garantiza una clase innovadora.

Al respecto, es interesante analizar la observación de una clase, que tuvo lugar en el colegio secundario en donde la alumna residente realizaba su práctica. En esa oportunidad, el objetivo de la clase era la evaluación de los aprendizajes de los alumnos.

Una vez que los alumnos están ubicados en forma circular, la residente deja en el centro del círculo recortes de cartulinas de diferentes colores. Luego explica la consigna “vamos a jugar, vamos a pasar la pelotita y el que se queda con la pelotita elije una cartulina, en el cual está escrita una frase o pregunta que ustedes tienen que responder. De esta manera van a ser evaluados” indica.

Los alumnos pasan la pelota rápidamente. La profesora dice basta y una alumna se queda con ella, se ríe, todos se ríen. Elije una cartulina. La residente pide a la alumna que lea en voz alta la pregunta para responder. La pregunta dice ¿Era psicólogo J. Watson? La alumna piensa... la profesora señala que nadie puede responder excepto la alumna y dibuja estrellas en el pizarrón, “El que tiene más estrellitas, mejor nota tiene” dice.

Ante la pregunta, alumna responde un sí. Bien dice la residente. Y continúa con el juego. Algunas preguntas a responder son las siguientes: “de un ejemplo de estímulo y respuesta”, “Freud ¿es un representante del conductismo?” u, oración para completar, por ejemplo, “a todo estímulo le sigue...” Los alumnos piensan antes de responder, dudan y responden con un “sí” o “no”. No fundamentan su respuesta. Si respondieron correctamente, la alumna residente dice, bien y continúa con el juego. Si la respuesta es incorrecta, tienen la posibilidad de cambiar por la correcta. (Observación N° 3).

Está claro que para que haya innovación en una clase, no basta solamente el uso de una estrategia diferente al pizarrón o la tiza o al papel, sino que es necesario una combinación con sentido, coherente entre la metodología, el contenido y la evaluación. El problema que se presenta cuando se pone demasiado énfasis solo en el uso de un recurso didáctico, por un lado genera en los sujetos de aprendizaje una representación más de entretenimiento que de trabajo intelectual lo supone la debilitación del contenido y, por el otro, se cae en una práctica de evaluación tradicional:

Algunas de las preguntas que debían responder los alumnos en situación de evaluación era: ¿Qué método uso el conductismo?, ¿Cuál era el nombre de Watson?, la conducta de los seres humanos ¿puede registrarse y verificar?, nombrar tres representantes del conductismo, los procesos de conciencia pueden ser medidos. Nombre dos postulados del conductismo. ¿Las conductas tienen que ser objetivamente observables?, ¿Qué otro nombre recibe el conductismo?, ¿dónde nació el conductismo?, la introspección era el método del conductismo? (Obs. N° 3).

¿Qué aspectos ocultan/ develan estas preguntas?, ¿Qué tipo de preguntas son? ¿Qué concepción de enseñanza, aprendizaje, evaluación subyacen a estos interrogantes? En la cotidianeidad escolar, las tareas que los docentes proponen en el aula se expresan en consignas de trabajo, consecuentemente, su omnipresencia resulta incuestionable: las encontramos en todos los niveles educativos y áreas disciplinares. Reconocer el lugar que tienen como organizadoras de actividades de aprendizajes y mediadoras en su realización conlleva admitir su potencialidad como instrumentos de análisis de la práctica pedagógica.

Evidentemente, la manera en que la alumna practicante ha diseñado la forma de evaluar ha sido diferente al clásico: “saquen una hoja y las típicas cinco preguntas”. Sin embargo y a pesar del esfuerzo del cambio, la evaluación resultó en el control, corroboración de lo aprendido en términos acumulativos, cuantitativos privilegiando a la memoria (proceso cognitivo básico) como único medio para el aprendizaje y rechazando otros procesos más complejos que requieren otro tipo de trabajo intelectual. Si la memoria representa una de las características de la pedagogía tradicional, asociada a la repetición mecánica por la que se ha criticado hasta el cansancio y hasta demonizado su uso y, en la que se ha hecho todo lo posible para huir de esta pedagogía, sin embargo, muchas veces, aún con toda la buena intención de innovar, se cae en ella.

En este sentido, se hace necesario re-significar el valor y el sentido de las preguntas o de las buenas preguntas (Anijovich 2009, Elola y Toranzos 2010, Litwin, 2013) que se expresan en las tareas académicas que se proponen a los alumnos y que orienta el recorrido intelectual para la construcción del conocimiento, en tanto su valor radica en la posibilidad de habilitar u

obstaculizar diferentes habilidades cognitivas y su relación con el contenido escolar.

¿Se puede realizar innovaciones en el marco de las prácticas y la residencia? a mi juicio sí. Las innovaciones requieren que los docentes reconozcan su valor, que las hayan adoptado porque las consideran valiosas, que hayan decidido diseñarlas, implementarlas, monitorear los procesos relacionados con el objeto de mejorar la implementación misma. Es decir, conlleva una clara intencionalidad, que no fue posible avizorar mientras se estaba en el campo. Por una parte, las acciones innovadoras forman parte de las decisiones autónomas de los docentes, y no son una práctica a las que se convoca para replicar. Tienen más que ver con un proceso que un producto y, como toda acción que implica los aprendizajes de los estudiantes, sus resultados se reconocerán a largo plazo y no simplemente como una respuesta a una aplicación. Por el otro, las innovaciones que se llevan a cabo en las aulas requieren el aval y compromiso de todos los actores de la institución.

Edith Litwin entiende “por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objeto de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de la enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones”. (2013: 65).

La autora entiende por innovación no a la sustitución de una práctica tradicional por otra “nueva”, sino a proyectos y acciones que deben ser distinguidos, al tiempo que enmarcan el interior del diseño curricular. Proyectos con sustento en diferentes teorías que promueven el cambio y la mejora, y no la aplicación de una teoría. En otras palabras, la experiencia innovadora implica una relación dinámica entre teoría y práctica, más allá de la simple relación de aplicación a la que esta última parece destinada en la rutina curricular o áulica. Lucarelli, en oposición a la repetición, identifica a “la innovación, en términos de Heller (1977), con la *praxis inventiva*: aquella que incluye la producción de algo nuevo en el que aprende, a través de la resolución intencional de un problema, que puede ser tanto de índole práctica como puramente teórica”. (Lucarelli, 2004: 513).

1. 2. El coformador nostálgico con fuerte énfasis en el hacer práctico.

Los supuestos que se derivan acerca de cómo es o debe ser el coformador, gira en torno a la formación de los futuros docentes (alumnos practicantes), y a la concepción que se tenga sobre la práctica docente. No cabe duda que las situaciones de formación en la práctica resultan indispensables para los futuros profesores. El problema reside en cómo se concibe a la práctica docente. Al respecto, dice Andrea:

Me gusta brindar la experiencia a los alumnos, no solamente en la formación docente teórica, considero que es más importante el

*desempeño en el rol docente, por eso cada propuesta que fui dando, ya sea en los distintos profesorados (...) **le doy importancia a la práctica (...)** Eh, **el rol docente se aprende en la práctica, no tanto teoría, o sea, la práctica es lo que considero que es importante, (...)** porque **la teoría no es todo**, hay cosas que solo te da la práctica. Dentro de todas las oportunidades que tuve, trabaje en las aulas, con observaciones, con incursiones **para que los alumnos vuelquen la teoría...**” (Andrea, Ent. N° 1) (La negrita es añadida).*

“Volcar la teoría a la práctica”, es una de las acepciones más comunes que prevalecen en el campo de las prácticas, sentido que responde a una visión lineal de aplicación o traslación de la teoría a la práctica, propia de la concepción instrumental, en la que prima la contrastación de la teoría, o la adquisición mimética de las costumbres, técnicas y rutinas convencionales que utilizan los docentes experimentados en la cotidianeidad de la vida del aula. Si se trata de “volcar la teoría a la práctica”, “la mera adquisición de conocimientos académicos y teóricos no garantiza la aplicabilidad y usos de ciertos principios en la actuación práctica concreta, esta transición es mucho más compleja y multidimensional de lo que ha solido pensarse” (Blanco, 1999: 380). En el campo educativo, por su naturaleza compleja, no existen recetas a aplicar. Las escuelas no son laboratorios donde experimentar o comprobar teorías. Como señala la autora, la realidad es mucho más compleja y dinámica en donde más que aplicar teorías, se trata de comprender los procesos que ocurren a la luz de los aportes teóricos, en un dialogo que haga posible el análisis, la crítica, el cuestionamiento, las preguntas.

Tal como afirma Ángel Pérez Gómez: “no parece conveniente reducir el periodo de prácticas a una especie de colofón, en el que se comprueba y experimenta al final de la carrera la validez de la teoría recibida. Es más razonable establecer una interacción más rica y fecunda entre la teoría y la práctica intercalando sus periodos de forma que el contacto con la realidad estimule la comprensión de los problemas en su complejidad real, motive la indagación teórica, la discusión y el debate” (1999:655). En este sentido, resulta relevante la formación de los estudiantes como profesionales reflexivos de su propia práctica, cuyo objetivo no se logra de la aplicación de los conocimientos teóricos, ni de la observación y reflexión sobre la práctica de otros, sino que la comprensión y la mejora de la propia enseñanza procede del análisis y la reflexión sobre ella misma. Por ello, se entiende que “el practicum consiste en ayudar a los futuros docentes a internalizar las disposiciones y habilidades para estudiar su propia enseñanza y llegar a ser mejores docentes a lo largo del tiempo; o dicho de otro modo, ayudarles a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional” (Zeichner, 1992:297 en Nieves Blanco, 1999:389).

Las nuevas líneas de investigación significaron un progreso en una epistemología de la práctica, planteando la noción del profesor como

profesional reflexivo. En esta línea, Perrenoud (2001) afirma que en todo proceso formativo práctica y teoría no pueden estar dissociadas. No es posible pensar que la teoría se da o corresponde al centro y la práctica a las instituciones de “terreno”. Es decir, en las instituciones formadoras, no es posible teorizar sin hacer referencia a la cotidianidad de la práctica. En el terreno, no hay manera de comprender la práctica si no se utilizan referencias teóricas para analizar el proceso didáctico. En este sentido, la práctica en tanto espacio curricular de la formación inicial debe generar las condiciones de aprendizaje de la práctica profesional desde una concepción no reproductivista sino crítico-reflexiva. Para que tenga lugar esta última, se hace necesario superar la brecha entre la teoría y la práctica y pensarla no como dos aspectos distintos y hasta opuestos, sino como aspectos que se requieren mutuamente.

La declaración de la profesora entrevistada, refiere a esta cuestión y concibe a la formación como la escisión entre los conocimientos teóricos y los prácticos. En este sentido, es frecuente escuchar a docentes en ejercicio tanto noveles como experimentados cuestionar, desestimar la formación inicial recibida, en tanto ámbito donde se debiera aprender o adquirir herramientas para enfrentar la práctica cotidiana del aula. Esta desestimación suele referir a la falta de conexión entre los conocimientos adquiridos en el profesorado y los problemas de la práctica, lo que lleva a Andrea a valorar los aprendizajes que tienen lugar en el campo de la práctica. De ahí su nostalgia de lo vivido, aprendido, experimentado que revive cada vez que trabaja con residentes y, lo que a su vez produce diferentes emociones. Dice:

*Me retroalimento con nuevas miradas, con las nuevas cosas que ellas hacen, eh, y veo la devolución de los chicos, veo como crean, hacen nuevos juegos, a mí me enriquece muchísimo y **me veo reflejada en mi residencia** (Negrita añadida).*

Esta invocación al pasado, la necesidad de revivir la experiencia personal a través del trabajo con los residentes, y el fuerte énfasis de los aprendizajes en la práctica revela, por un lado, la huella del peso de la propia biografía escolar y los procesos de profesionalización que tienen lugar tanto en la institución formadora como en el lugar de trabajo, lo que configura cierto modo de ser, de sentir, de actuar en el campo de las prácticas. Por otro lado, el menosprecio de la teoría donde ésta queda asimilada a una especulación vacía de sentido y desconectada de la realidad conlleva a prácticas donde se rechaza al saber teórico. Este rechazo termina produciendo un efecto lesivo para los propios docentes: se termina privando a profesores o futuros docentes de conocimiento relevante para su actuación y para su crecimiento personal y profesional, y contribuye de manera paradójica a reafirmar el supuesto/prejuicio, denunciado por Gimeno, de que “los profesores son prácticos que no tienen como función discurrir sobre lo que hacen” (Gimeno Sacristán, 1997:12).

1. 3. El coformador con énfasis en la responsabilidad moral en la tarea de enseñar

Ser docente es una construcción que ha ido a lo largo del tiempo madurando, legitimándose y variando bajo diferentes enfoques, modelos, tradiciones, que de alguna manera configuraron cierta identidad en el quehacer docente, en tanto son “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuño, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos orientando toda una gama de acciones”. (Davini, 2010: 20). Una de las tradiciones presente en las prácticas docentes, es la que señala Laura. Dice:

Yo les digo a las niñas, a las residentes que el docente tiene que ser modelo a seguir si pretendemos que ese joven se forme. Nuestra tarea debe impactar. Si quiero ser modelo tengo que ser correcta con ellos, llegar en los horarios que corresponden, entablar un diálogo que hagan posible que ese jovencito vea otra modelo, que el alumno se vaya dando cuenta que está bueno hacer y qué no está tan bueno hacer, porque los alumnos de hoy necesitan modelos. (Laura, Ent. N° 4).

Se espera que el docente encarne ciertos atributos que tienen su origen en la obra civilizadora, socializadora, moralizadora, educadora, disciplinadora; funciones todas asignadas a la educación básica en el momento histórico en la conformación del estado nación, lo que Davini bautiza como la tradición normalizadora- disciplinadora que tuvo sus efectos en el momento de institucionalización de la docencia, en el que los maestros debían ser y actuar de una determinada manera tanto dentro de la escuela como fuera de ella, en pos de la obra redentora.

Ent: ¿a qué se refiere con modelo?

L: con modelo me refiero a adultos con autoridad y ejemplo en su quehacer cotidiano. Nosotros los docentes somos los adultos responsables a cargo de adolescentes. Las residentes deben venir con toda su organización muy clara al ingreso, porque tiene que hacerse cargo del aula. Les pido que sean fuertemente responsables. Otra cosa que les pido es que sean puntuales para llegar. Que entiendan que no venimos a la escuela a entretenernos, sino a cumplir una función. Para mí es importante tener una escala de valores. Insisto mucho sobre la formación ética. A veces podemos saber mucho pero si éticamente estamos debilitados, ese saber se debilita.

Transmitir la cultura es una de las tareas centrales de la educación y de la escuela. Sin embargo, la palabra transmisión goza de poco prestigio en la literatura pedagógica, tal vez, ello se deba a que fue pensada en términos adulto- céntricos- autoritarios. La autoridad implica una visión particular de: quien la ejerce, cómo se ejerce, cuáles son los saberes que se consideran relevantes en esa transmisión y cuales quedan excluidos. El sociólogo Emile Durkheim en su obra *La educación moral*, sostenía que la educación debía tender a la formación moral del individuo promoviendo una cierta regularidad (norma) en la conducta de la gente. Decía, “para cumplir las obligaciones y actuar moralmente (...) es necesario que la persona se constituya de tal manera que sienta que hay una fuerza más allá de él que no depende de sus preferencias morales, y a la que obedece”. (Durkheim, 1997: 532) Esta figura moral estaba ejemplarmente representada en el maestro de la escuela que debía actuar como si estuviera hablando en nombre de una realidad superior y elevada y sentirse investido de una fuerza superior a sí mismo. Era el maestro quien debía inculcar en los que se estaban educando ese respeto por la sociedad instituida, mostrándose como autoridad legítima, justa y necesaria. Esta figura moral del docente, preocupa a María. Dice:

La autoridad se construye con el ejemplo. Yo veo que eso se está perdiendo, los chicos vienen como quieren. No hay formalidad.
(María, Ent. Nº 5).

Para la profesora, la autoridad se centra en el docente. Durkheim proponía la construcción de un vínculo pedagógico centrado en el adulto, pensado como “ascendencia moral” tendiente a la conservación de las relaciones sociales instituidas y en el que la transmisión cultural parecía destinada a no dar lugar a la crítica y a la recreación de estos mandatos sino la aceptación de un legado incuestionable. Esta forma de asumir la autoridad, trajo aparejada, con el advenimiento de la psicología, nuevas maneras de entender la relación entre el adulto y el niño, lo que de alguna forma desplazo la idea de autoridad centrada en el adulto para dar lugar a aprendizajes más autónomos y centrados en el sujeto que aprende. Es decir, la autoridad estuvo asociada a una relación de asimetría jerárquica, que ha sido cuestionado y hasta condenado, lo que provocó “crisis de la autoridad” en todos los órdenes de la vida.

Sin embargo, parece necesario re-significar el término de autoridad y transmisión. Para el psicoanalista Jacques Hassoun, la transmisión, al darnos un sentido de continuidad inscribiéndonos en una genealogía pese a nuestra finitud, es lo que diferencia a los seres humanos de los animales. “Somos todos portadores de un nombre, de una historia singular (biográfica) ubicada en la historia de un país, de una región, de una civilización. Somos sus depositarios y sus transmisores. Somos sus pasadores. Que seamos rebeldes o escépticos frente a lo que nos han legado y en lo que estamos inscriptos, que adhiramos o no a esos valores, no excluye que nuestra vida sea más o menos deudora de eso, de ese conjunto que se extiende desde los hábitos alimentarios a los

ideales más elevados, más sublimes, y que han constituido el patrimonio de quienes nos ha precedido”. (Hassoun, 1996: 15, 16 en Birgin y Dussel, 2000: 5). La transmisión no es entonces una reproducción idéntica, sino un acto donde se pasa la cultura, se deja un legado y, en ese pasaje está la posibilidad de la aparición de algo nuevo, en donde las generaciones siguientes puedan re-crear el legado recibido.

Asimismo, el acto de transmitir conlleva una responsabilidad con los otros, en tanto supone introducirlos en otros lenguajes, códigos, brindarles herramientas para actuar en el mundo. En este sentido, “*responsabilidad*” reemplaza a “*mandato*” que tiene rasgo de lo inapelable y lo divino (Puiggrós y Dussel, 1999, citado en Dussel, 2005: 19). Entonces, el acto de educar más que mandato, conlleva una responsabilidad ética con los que vienen. No se trata de cumplir mecánicamente con un mandato, sino analizar cuál es la transmisión cultural que debe tener lugar hoy, con qué contenidos, con qué formas de autoridad y, dejar espacio para crear nuevas pedagogías. En este sentido, la educación supone siempre la doble tentativa de incorporar a las nuevas generaciones a un mundo común ya existente, pero también el desafío de insertarlos en prácticas que les permitan prepararse para ser capaces de transformar ese mundo que les ha sido legado. La educación, por tanto, no es mera reproducción, sino que su razón de ser consiste en habilitar a las generaciones futuras para hacer del mundo recibido su propio mundo a través del ejercicio de la libertad y la responsabilidad.

2. La función doble faz: formador- coformador.

Como se señaló en el capítulo 3, los profesores formadores a cargo del espacio de práctica y residencia, decidieron situar a los alumnos practicantes en el propio lugar de trabajo, cumpliendo así la doble función de: coformador y formador. Las razones se justificaron en la difícil entrada a las escuelas del nivel medio por la poca apertura y por la carga burocrática que resta tiempo a formación del futuro profesor y, además, la decisión se sustenta en la “ventaja” de realizar un acompañamiento permanente al practicante. Y como “desventaja”, el profesor señala lo siguiente, en una conversación:

E: y según su parecer, ¿considera que hay alguna desventaja, por así decirlo, sobre el hecho de estar en el profesorado y en la escuela asociada?

D: Eh, puede ser el hecho de no tener otra mirada del proceso del residente. Digamos otra mirada de otro profesor. Pero esta propuesta surgió pensando justamente en el residente, para que el acompañamiento sea permanente, porque como te digo, eh, ir a otras escuelas se dificulta sobre todo por los tiempos (...) (Damián, Ent. N° 7).

Lo que señala el profesor Damián sobre la mirada del Otro, es fundamental en el proceso de formación del residente. Justamente, las prácticas se organizan

en contextos reales, orientadas al campo laboral del futuro docente, en el que están implicadas las escuelas del nivel medio y el profesorado como dos instituciones formadoras y en donde los sujetos implicados cumplen o deben cumplir funciones de formación en pos de contribuir con el aprendizaje profesional del residente. Marcelo (1999), plantea que la iniciación en las prácticas, requiere de apoyos para que las primeras experiencias en la enseñanza sean experiencias de aprendizajes y no sólo de supervivencia. Es decir, la función que cumplen los profesores coformadores se convierte así en una pieza fundamental del rompecabezas no solo para el alumno practicante sino también para el profesor formador, en tanto es el “co”: coformador para el residente y coformador para el profesor de la práctica. Entonces, la figura del profesor coformador se constituye en un elemento de apoyo y mediador entre el profesor formador y el practicante y, asimismo es el que está al lado del residente. Por ello, la ausencia de esta figura como una de las piezas clave para armar el rompecabezas de las prácticas, dificulta comprender el sentido global de lo sucedido. El profesor formador necesita del coformador, como éste del formador. El sentido de las prácticas se encuentra en el reconocimiento de ambos sujetos. Ambos necesitan reconocerse mutuamente: no es posible una visión del coformador como un adorno para rellenar un espacio, como tampoco, la visión del formador como la figura “más” importante. Se trata aquí de responsabilidades diferentes en donde tenga lugar el complemento y la combinación profesional.

Así, la formación en las prácticas se sustentan en un doble acompañamiento: la del profesor formador y la del profesor coformador, ambos como figuras responsables del proceso de aprendizaje del alumno practicante. Esto supone encuentros para planificar, organizar, evaluar los trayectos del residente, de manera que el practicante *sienta* el acompañamiento sostenido de ambas figuras que orientan hacia un mismo objetivo. Por ello, las prácticas se caracterizan por la interacción entre dos instituciones (o más) y, entre los sujetos involucrados, en el que la función de los profesores a cargo cobra relevancia en los procesos de formación de los sujetos. No es posible pensar el *practicum* si alguno de ellos está ausente física o simbólicamente, pues ambos roles cumplen funciones diferentes, sin embargo complementarias, en tanto que se necesitan mutuamente. En este sentido, cabe la pregunta ¿Cómo se organizaron los profesores para desempeñarse en ambos roles al mismo tiempo? ¿En qué momento se es coformador y en qué momento formador? En una entrevista, el profesor señala lo siguiente:

Ent. Y como profesor del espacio de práctica y residencia, ¿Cuál ha sido su función?

*D: Evaluar primero, o sea cómo están los practicantes, si saben planificar, si conocen los componentes de la planificación, si conocen las diferentes técnicas de aplicación en el aula, si saben enseñar, si saben los enfoques de enseñanza, los modelos de modelos de aprendizaje. **Se trabaja todo el marco teórico para la***

aplicación en el aula. *El año pasado, se trabajó mucho la planificación, cada componente (...) eh... mi función como profesor de práctica es acompañar desde la parte teórica, fortalecer su formación, por eso en las clases se analizan las prácticas de los residentes y se dan sugerencias a mejorar, también se corrigen las planificaciones para que ya en el aula, los practicantes puedan ponerlo en práctica. (...) mi función (como profesor coformador) es evaluar, guiar, orientar la práctica de residente, de forma permanente tanto en el aula como fuera del aula. (...) para que el residente vaya construyendo su propia práctica dejándolo ser al residente dentro del aula y no interfiriendo, vos habrás visto que en las clases yo no interfiere. (Damián, Ent. 2 y 7).*

Se concibe así, dos funciones claramente diferenciadas: al profesor en el rol de formador le correspondería atender a la formación teórica, mientras en el rol de coformador parecería que queda relegado a una función pasiva, no se interviene en las clases de los residentes. El acompañamiento se realiza en el profesorado, donde tiene lugar la devolución, las sugerencias respecto a las clases de los practicantes. Se podría decir, que el rol de formador tiene preeminencia sobre el rol de coformador. Es decir, se asocia al profesorado con la teoría para la aplicación en la escuela. En este sentido, Andrea, que también se desempeñó en ambas funciones, dice:

Por ejemplo, en mi caso, como vos sabes, actualmente estoy en ambos espacios, como profesora de residencia en el profesorado y como receptora de residentes. Lo que hago en el profesorado es repasar la didáctica y ensayar las posibles clases y ahí, corrijo los planes de clases de las chicas y aquí, en la escuela, en el aula específicamente, veo cómo se desenvuelven en la enseñanza las chicas. Es decir, si logran llevar adelante su plan de clases. Como estoy en ambos espacios conozco el desempeño de las chicas. Es un ida y vuelta. (Andrea, Ent. N° 1).

Según los profesores, el campo de la práctica se corresponde con la aplicación de la teoría. En el profesorado se planifica y en la escuela se ejecuta el plan. Esta idea descansa en la premisa de que los centros académicos (universidades, institutos) son lugares donde se prepara y se forma en la adquisición de conocimientos teóricos, desde donde se brindan cursos de actualización, etc., tienen preeminencia sobre las escuelas a las que se debe aplicar los conocimientos adquiridos. Es decir, se subordina a las instituciones escolares a los profesorados. Por lo tanto, la función del formador sería más importante que la del coformador.

Esta concepción contribuye a minimizar la figura del profesor coformador. Foresi (2009) afirma que es necesario que los coformadores construyan un perfil identitario dentro de la formación en las prácticas, lo que significa asumir un rol propio, vinculado al proyecto personal de formación profesional y un rol delegado, que corresponde al logro de los objetivos del dispositivo de la práctica y la residencia.

Conclusión.

Sin duda, el coformador es el profesor que aporta desde su trayectoria pedagógica, sugerencias y orientaciones sobre la realidad del aula e inicia al futuro profesor en aquellas actividades inherentes a la tarea docente, cumpliendo así, un papel relevante en el proceso de formación del alumno practicante. Los modos de acompañar en el proceso de formación del practicante devienen en gran medida por la formación del profesor coformador, por el modo de concebir el trabajo docente, por la concepción acerca de las prácticas. Aspectos que se ponen en juego mientras se enseña el oficio, en donde los practicantes acceden a criterios, valores, significados de ser docente. Es decir, se habilita a ciertos modelos de enseñanza, quedando otros inhabilitados. Por ello, es necesario comprender que, más que haciendo, el practicante aprende analizando y reflexionando sobre lo que hace, en donde el futuro profesor podrá ser consciente de cómo y por qué hace las cosas, de ver, de pensar otras posibles alternativas. Habilitar estos espacios resulta fundamental, en tanto puede configurar el modo de ser docente, concepción que lo acompañara en su posterior inserción profesional.

Entonces, el profesor coformador en tanto se desempeña como un tutor siendo un referente que con sus modelos y estilos acompaña y orienta a los alumnos del profesorado de formación docente en el proceso de formación inicial, colaborando así en la construcción del conocimiento de las prácticas pre-profesionales. Comparte con el alumno residente o practicante diferentes momentos y situaciones cotidianas y contextualizadas en las instituciones donde éstos inician el contacto directo con el mundo de su futura práctica profesional. Llegando a ser uno de los referentes más cercanos para los futuros docentes, tanto durante sus prácticas o residencias como durante sus primeros trabajos.

Así es como van desempeñando el rol de “compañeros en la carrera docente” al acoplarse a la tarea de la formación inicial del alumno del profesorado en un trabajo cooperativo. Son ellos los que al hacerlos partícipes de su trabajo cotidiano les hacen palpar y vivenciar las características de la práctica como es la complejidad, la multiplicidad de tareas, la variedad de contextos, la imprevisibilidad, es decir, la singularidad propia del quehacer docente. Ubicando así a las prácticas educativas desde un carácter situado, singular, impredecible y local.

CAPÍTULO 8:

SOBRE LA PRÁCTICA Y LOS SUJETOS FORMADORES

El practicum consiste en ayudar a los futuros docentes a internalizar las disposiciones y habilidades para estudiar su propia enseñanza y llegar a ser mejores docentes a lo largo del tiempo; o dicho de otro modo, ayudarles a responsabilizarse de su propio desarrollo profesional (Zeichner, 1992).

En el espacio de la práctica y residencia, los profesores coformadores acompañan, orientan, guían al alumno practicante desde los saberes de la propia experiencia, adquirida durante la formación inicial y en los procesos de socialización profesional, cuyos saberes se afianzan y reviven cada vez que se repite la experiencia de trabajar con residentes. Saberes que se sustentan en concepciones de práctica, a partir del cual el docente coformador se concibe como tal, y pone en juego aquellas funciones que le serían propias, tales como ceder el aula, el programa de estudio, acompañar al practicante con sugerencias, consejos sobre su aprendizaje. Estos saberes de la experiencia circulan en las instituciones, donde se da por sobreentendido lo que significa la formación en las prácticas, la función que deben cumplir los profesores, lo que se debe hacer y no en las prácticas, es decir, a partir de la premisa “laissez faire et passer”, se establecen acuerdos implícitos entre los sujetos.

Una de las concepciones que sustenta a las prácticas, tiene que ver con una lógica de pensamiento instalado en los sujetos: la teoría le corresponde al profesorado y la práctica a la escuela asociada, como dos lugares antagónicos, a partir del cual se deriva la división de las funciones del formador y coformador, como dos responsabilidades desvinculadas entre sí. Esta forma de concebir la práctica, se derivan algunos temas para seguir pensando.

1. Formador y coformador: responsabilidades desvinculadas entre sí.

En el imaginario de los coformadores, el formador aparece como la figura autorizado para realizar señalamientos a practicantes, dar pautas y aprobar situaciones. Es el que tiene más “poder” de decisión, pues es el “dueño” de la cátedra. Así al profesor, desde la visión de los coformadores le corresponde:

- Corrección y aprobación de las planificaciones áulicas de los alumnos,
- Desarrollar y revisar la didáctica,
- Acompañamiento en la formación teórica,
- Evaluar los conocimientos sobre la didáctica,
- Observación de clases de los practicantes,
- Acompañamiento permanente.
- Revisar la grilla de evaluación realizada por el coformador

- Evaluación de la participación de los residentes en las actividades extracurriculares
- Evaluar “todo” el proceso del practicante.

Mientras que el coformador, se limita a abrir las puertas del aula, compartir el programa de estudio y evaluar el desempeño didáctico- áulico de los residentes a través de una grilla de evaluación ya establecida. Se trata de una valoración parcial, pues en última instancia la evaluación de todo el proceso, en el que se acreditará la aprobación o no del alumno residente descansa en la decisión del profesor formador de la práctica. Es decir, la función que cumplen los coformadores tiene que ver con el acompañamiento y contención afectiva, mientras que el profesor formador acompaña desde lo pedagógico- didáctico.

En este marco de trabajo, los profesores coformadores se abstienen a la toma de decisiones en cuanto a propuestas metodológicas de trabajo, intervención en las planificaciones y evaluaciones. Se establece aquí una jerarquía de compromiso. Esta forma de asumir el trabajo obstaculiza una participación real y una responsabilidad compartida, lo que termina fragmentando y debilitando la formación en las prácticas. Esta situación puede deberse a la comodidad, es decir, ceder la mayor responsabilidad al profesor de la práctica o, a la falta de espacio para intervenir. En las conversaciones con los profesores coformadores, se observa ambos factores: comodidad y falta de espacio para intervenir. Dicen:

Lo que vos haces es darles la planificación. O sea, les das los contenidos (a los alumnos residentes) para que ellos desarrollen en sus prácticas. Entonces uno confía en el profesor de residencia que él les va a corregir las planificaciones. Ellos ya vienen con un formato de planificación, lo único que les doy yo es el programa y se acoplan al programa. (Marta, Ent. N° 6)

...bueno, eh, como no hubo acuerdos ni... ni directrices, yo observe las clases de las residentes, complete la fichita (la grilla de evaluación), Eh, como las chicas ya vienen con el plan de clases aprobado por el profesor, entonces yo acompaño a ese plan de clases, mi sugerencias son en función de los objetivos que se prevén en el plan de clases. (María, Ent. N° 5).

Al respecto, el profesor a cargo del espacio curricular de la práctica y residencia agrega:

Eh, el año pasado yo corregía las planificaciones, los alumnos se los mostraban a los profesores orientadores y como veían que estaba corregido por el profe de residencia no lo cuestionaban, ni lo leían. Este...los chicos entregaban las planificaciones para que el profe sepa que contenidos se están trabajando y también le entregaban la grilla de evaluación. Eh, no tuve docentes que quisieron corregir las planificaciones, pero su participación estaba en cuanto a la

evaluación que realizaban a los practicantes respecto a las clases.
(Damián, Ent. N° 7).

El trabajo que realizan los profesores evidencia una clara separación de roles y funciones como dos aspectos opuestos. Zabalza apunta que parte de este problema, deviene de una incorrecta definición del *Practicum* y de sus propósitos. “Cuando se entiende que el *Practicum* es enviar a los estudiantes a centros de trabajo, las instituciones suelen contentarse con que ese propósito se cumpla y tienden a medir su éxito por el número de estudiantes que salen de prácticas o por el número de centros de prácticas vinculados al programa” (2011:31). Entonces, no se avanza en la búsqueda de otros propósitos que requiera una planificación estratégica entre ambas instituciones y ambas figuras. El problema aparece cuando las instituciones se estancan en el nivel formal y administrativo (que la institución del nivel medio otorgue permiso para la inserción de del residente), lo que ocasiona un nivel de comodidad por parte del profesor formador y, malestar por parte del profesor coformador, ante la inexistencia de acuerdos y criterios de trabajo. En este contexto, el desarrollo de las prácticas se organiza por el dejar pasar y dejar hacer, quizás porque carecen de espacios de formación en las prácticas para los profesores que se desempeñan en este campo, o, también por la falta de planes estratégicos o de voluntad institucional para proponerse objetivos más avanzados.

Priorizar o estancarse en los aspectos organizativos, administrativos de los programas de la práctica trae consigo notables pérdidas desde el punto de vista de la calidad de la experiencia, Zabalza (2011) menciona los siguientes aspectos a tener en cuenta, respecto a:

2. Algunos problemas que presenta el *practicum*:

2. 1. La escasa atención prestada a los contenidos de aprendizaje. Como ya se dijo, los profesores formadores ubicaron a los alumnos en el lugar de trabajo. Esto significa que sólo se hizo el trámite para ubicar a los alumnos con los profesores de la institución, es decir, solo basto la formalidad. Los profesores adjudican a la falta de encuentros entre formador-formador, formador y coformador, al factor tiempo. Por lo que no se realizó acuerdos respecto a los contenidos de aprendizaje que se debe aprender tanto en el profesorado como en la escuela secundaria, pues no hubo acuerdos pedagógicos en el que se implicase o informase a los coformadores sobre los contenidos de formación, es decir, ¿Qué debe aprender el alumno en situación de práctica? ¿Qué queremos que aprendan durante el trayecto de las prácticas? ¿Por qué? ¿Para qué?

Los profesores de las escuelas asociadas desconocían los propósitos de la formación en las prácticas. Así, cada coformador trabajo según criterios personales o convenientes para el alumno practicante.

eh, mira... el profesor de la práctica no me dijo nada, eh, yo pienso, desde mi experiencia claro, pienso que el objetivo de la práctica

siempre va ser que los alumnos practicantes conozcan la realidad de la escuela, conozcan la función del docente, eh, aprendan fuertemente la didáctica digamos, aplicada al nivel secundario. (Marta, Ent. N° 6)

... me sentí sola porque necesitaba el acompañamiento quizá de alguien que me diga mira... esta es la forma de trabajo, estas son las exigencias para mis alumnas, entendés? Me hubiese gustado eso. (María, Ent. N° 5- U.A N° 14)

La inexistencia de un proyecto para la formación en las prácticas, compartido con los involucrados, con clara intencionalidad pedagógica y dispositivos de aprendizaje, revela la fragilidad de este campo, reduciéndolo a improvisaciones si propósitos formativos claros. Se hace difícil saber cuáles eran los contenidos previstos para el aprendizaje de los futuros docentes en situación de práctica. Queda la impresión de contenidos genéricos o vinculados a la mera experiencia del hacer: “que conozcan lo que hace el docente”; “que experimenten (reproduzcan) lo que hace el docente en la cotidianeidad de su trabajo”.

Los modelos de formación en alternancia, de los que el Practicum deriva buena parte de sus componentes, exigen mucha claridad en este punto. De hecho, Zabalza (2011) señala que los programas formativos que se desarrollan en esa modalidad suelen diferenciar, claramente, los contenidos que se adquirirán en la institución académica de aquellos otros cuya adquisición se hará en los centros de prácticas. De esta manera queda más clara cuál es la responsabilidad que cada una de las instituciones asume en la formación de los estudiantes. Resulta, también, más factible evaluar si el periodo de prácticas ha resultado efectivo o no, si ha propiciado los aprendizajes que correspondían o no.

2. 2. Sistemas de evaluación superficiales. Se producen cuando el Practicum consume excesivas energías en las cuestiones organizativas en detrimento de otras dimensiones, como la evaluación. Si bien, se trata de un espacio complejo de toma de decisiones de los involucrados cuyas responsabilidades en el proceso resultan borrosas. Ante la inexistencia de acuerdos pedagógicos, no queda claro, como se señaló en el punto anterior, los objetivos de aprendizaje y los contenidos específicos que deben aprender los estudiantes, ni cómo se evalúa este periodo. Al respecto, María reclama la ausencia del profesor formador en el acompañamiento al residente en las prácticas. Dice:

Yo pude ver su proceso (del alumno residente), pero el profe se perdió eso y, es tan importante eso para la evaluación. Para mí como profe es importante. Ver el proceso de avance que hace tu alumno. Este... lo único que va a quedar para el profe es las anotaciones escritas que yo hice, las... los casilleros que yo estuve

llenando nada más. Me hubiera gustado que el acompañamiento del profesor sea más continuo y no solamente que sea yo y las residentes. Como te digo, ni una sola vez me reuní con el profesor. Yo estaba dispuesta, pero el profe nunca se apareció. Imagino que para evaluar a las chicas, lo hará en base a lo que yo pude llenar el formulario que las chicas me dieron. (María, Ent. N° 5).

No cabe duda que la evaluación es una práctica altamente compleja, que va más allá de los aspectos meramente técnicos, en tanto está cargada de aspectos éticos e ideológicos que están presentes en toda práctica evaluativa. Comprender su sentido, posibilita desnaturalizar concepciones arraigadas sobre esta práctica que giran en torno a la evaluación como control, como medición, como sanción, como resultado acabado, cerrado. Ejemplo, las famosas grillas de evaluación que circulan en la residencia. El siguiente fragmento muestra las características de este instrumento:

Ent. Los profesores que recibieron a los residentes, evaluaron a través de la grilla de evaluación? Esa grilla, lo construyeron ustedes?

D: No, esa grilla ya está. La manejan todos en la residencia. Eh... Yo le explique a los profesores los ítems de la grilla. Ellos tenían que evaluar los momentos de la clase, el inicio, el desarrollo y el cierre. El profesor orientador indica con una X, por ejemplo, la clase inicia con actividad motivador? Si- no, o medianamente. Los profesores ponen la nota al practicante (...). Entonces acá (me muestra la grilla) cuando finaliza la clase se pone una calificación bueno regular, excelente 10. También se evalúa al practicante en su persona, porque hay practicantes que van con pircing, el manejo del pizarrón, manejo del grupo y ahí le colocan otra calificación. Se evalúa la clase y se evalúa al practicante en su desempeño. (Damián, profesor formador y coformador. Ent. N° 7).

A continuación se transcribe el instrumento de evaluación que refiere el profesor.

Establecimiento:			
Curso:	división:	nivel:	
Docente orientador:			
Espacio curricular:			
Alumna practicante:			
Fecha:	tema:	clase de práctica N°:	
Etapa: residencia.			
LA CLASE			
	Si	No	Medianamente
Parte inicial			
Presenta motivación inicial			
Presenta el tema			
Indaga conocimientos previos			
Determina los objetivos de la clase			
Indica dinámica de la clase			
Desarrollo de la clase			
Existe motivación permanente			
Usa recursos didácticos adecuados			
Su intervención didáctica es adecuada, facilitando y orientando el aprendizaje del alumno			
Existe secuencialidad lógica entre los contenidos			
Provoca una intervención activa del alumno			
Sus actividades planteadas son motivadoras de nuevos aprendizajes			
Relaciona los contenidos con la vida cotidiana para construir aprendizajes significativos			
Cierre			
Se realizan recapitulaciones de la clase desarrollada			
La actividad de cierre permite evaluar los objetivos planteados.			
EL PRACTICANTE			
	Si	No	Medianamente
Es adecuada su presentación formal			
Manifiesta dominio del tema			
El lenguaje utilizado es claro y adecuado			
Realiza una buena transposición didáctica de los contenidos			
Demuestra dominio del grupo clase			
Su voz y tono son adecuados			
Mantiene una relación de confianza y respeto con los alumnos			
Estimula permanentemente a los alumnos en el trabajo de la clase			
El manejo del pizarrón como recurso didáctico es adecuado			
El manejo de otros recursos es adecuado			
Controla situación emergentes del aula			

Como se puede observar, la grilla se divide en dos aspectos de evaluación: la clase y el practicante. El acento o el énfasis de los profesores estaban puesto en el aspecto del practicante, por lo que, la cuestión didáctica paso a segundo plano. Asimismo, la grilla, tal como muestra la evidencia, “parcela” el análisis de la clase en fragmentos disociados entre sí, preestablecidos de antemano y asentado sobre el desempeño “ideal” con relación a ciertas rutinas que, a los ojos del evaluador, debieran hacerse presente en toda clase. En definitiva, convierte al sujeto evaluado en un objeto evaluado, al desconocer su subjetividad que queda ausente en el instrumento mismo”. (Steiman, 2010: 16).

Este instrumento de evaluación, conlleva algunas consecuencias a saber, según Steiman (2004):

- Acrecienta la tendencia del practicante a “dar” la clase para el observador y no para los alumnos.
- Excluye la mirada de otras variables que no estén presentes en la grilla y, desde allí, desvirtúa la mirada invirtiendo el trabajo de indagación de lo sucedido en una clase: la práctica que acontece se “mete” en una estructura de análisis preestablecida en lugar de elegirse un eje de análisis en función de lo acontecido;
- Obstaculiza la posibilidad de que la práctica sea constructora de conocimiento (más allá del conocimiento que genere la acción misma) y favorece, por el contrario, el desmenuzamiento atomizado que impide la reconstrucción de lo real como totalidad;
- Favorece desde el curriculum oculto, el aprendizaje de una actitud evaluativa como tendencia instalada en la práctica de los docentes.
- No considera o considera secundariamente las condiciones de contexto en que las prácticas se desarrollan;
- Posiciona la mirada desde el error o la desviación de una norma preestablecida enfatizando la prosecución de modelos ideales;
- Describe enjuiciando desde un “debe acontecer” teórico en tanto, prescribiendo el desempeño ideal, sólo se considera el desempeño desde categorías teóricas.

Es decir, el contexto de la enseñanza no fluye en toda su complejidad, más que práctica real, se convierte en práctica controlada, en donde se reduce su carácter complejo, multidimensional, imprevisible a un especie de ambiente controlado. Esta forma de concebir la evaluación en las prácticas, produce una falsa disyuntiva en los alumnos entre “aprobar las prácticas con buenas notas” o “aprender en las prácticas”, y perpetúa la visión tradicional de la evaluación como una práctica jerárquica de orden descendente: profesor formador, profesor coformador y, en última instancia el alumno. Éste no es sujeto, sino objeto de evaluación.

Los enfoques recientes sobre la evaluación (Elola y Toranzos, 2010; Anijovich y González, 2011; Santos Guerra, 1996; Anijovich y Camilloni, 2013), señalan que ésta debe ser formativa, democratizando su ejercicio, es decir, involucrar a los alumnos en las prácticas evaluativas brindando información sobre qué y cómo está aprendiendo. Esto es, socializar los criterios de evaluación con los alumnos, brindar retroalimentación, trabajar con diversos dispositivos de evaluación, propiciar prácticas reflexivas que permita a los alumnos: comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados y autorregular su aprendizaje. Es decir, la evaluación tiene que poder dar cuenta de un proceso que permita comprender, por un lado, la intervención de los docentes coformadores y formadores en la formación del futuro profesor y, por otro lado, tiene que permitir a los alumnos la toma de conciencia de su propio proceso de aprendizaje. Así, la evaluación es fundamentalmente un ejercicio

de comprensión, de reflexión, de aprendizaje y de mejora (Santos Guerra, 1996).

2. 3. Sistemas de tutoría y supervisión aún marginales y heterogéneas en la práctica. Un buen desarrollo de las prácticas debería incorporar, necesariamente, un sistema completo de tutoría y supervisión señala Zabalza (2011). La experiencia vivida, por rica y estimulante que sea, puede quedar en un mero experimento si no va acompañada de un supervisión que oriente la reflexión, que ayude a ir más allá de los componentes emocionales de la experiencia, que acompañe los aprendizajes. Es decir, implica necesariamente un trabajo colaborativo, articulado entre formador y coformadores de modo que el acompañamiento al residente vaya orientado a una dirección común y no como dos visiones diferentes y disonantes que puede terminar confundiendo al alumno practicante.

En este sentido, resulta necesario la conformación de un sólido equipo de profesores tanto en el instituto como en las escuelas asociadas, interesados y en formación en las prácticas profesionales. Según la experiencia de los profesores que asumieron desempeñarse como docentes formadores a cargo del espacio curricular de la práctica, más allá del interés personal por este campo, se asumió por las horas disponibles que tenían, de manera que puede asumir cualquier docente. Lo mismo ocurre con las escuelas asociadas, el nombramiento del coformador depende de la buena voluntad del profesor que desea cumplir esta función o por imposición.

Conclusión.

La formación en las prácticas representa un ámbito privilegiado para la investigación, en tanto posibilita la aproximación de un campo complejo, atravesado por dimensiones curriculares, organizacionales, institucionales, donde se teje una trama de relaciones vinculares, afectivas, de colaboración entre el profesor coformador y los practicantes, donde confluyen aspectos de la trayectoria profesional, los saberes de la experiencia, que enmarcadas en un contexto social e institucional adquiere sentido para los sujetos.

Asimismo, cabe resaltar la fuerza de la experiencia que configura el oficio de ser coformador, cuyo valor potencial se encuentra tal vez, en la socialización de los saberes prácticos. “Cuando no hay espacio para la reflexión crítica, los saberes implícitos no se trabajan, no se cuestionan y así perdura lo que fue, lo que es y lo que resulta”. (Alliaud, 1998: 14). Por lo que resulta necesario, problematizar y cuestionar los modelos que sustentan las prácticas. La ausencia de tales espacios dificulta la posibilidad de reflexionar sobre lo hecho, lo cual favorece la naturalización de lo instituido, así, los espacios de reflexión podrían no solo permitir el intercambio, sino la producción de propuestas a partir de la experiencia entre los profesores coformadores y formadores, en el que se supere la función de aplicadores o reproductores para pasar a espacios donde tenga lugar la innovación, la interacción con la formación teórica, de modo tal que práctica y teoría se fusionen y encuentren sentido (se entiende

mejor la teoría porque se conecta con la práctica y se entiende mejor la práctica porque se poseen referentes teóricos). Así, la formación se basa en una práctica repensada, reflexionada, en pos de un objetivo de formación: en donde no basta con suponer que la práctica por sí sola forma (que los alumnos aprenden los gajes del oficio de enseñar), sino que es necesario la acción pensada e intencional sobre los aprendizajes concretos que se espera que consigan los residentes durante el trayecto por las prácticas, lo que posibilitaría la mejora de la enseñanza.

En estos espacios de formación, es necesario reconocer el papel que cumplen los profesores coformadores, como afirma Foresi (2009), son profesores que no tienen reconocimiento material ni simbólico, que desarrollan su tarea en el anonimato, bajo acuerdos personales y voluntarios. Por lo que es preciso reconocer institucionalmente esta actividad profesional y otorgar legitimidad para fortalecer el campo de la práctica.

CONCLUSIÓN.

Las prácticas son experiencias de inserción profesional, diseñados para facilitar el aprendizaje en los gajes del oficio docente del alumno que transita por la formación inicial. Se trata de un periodo que puede resultar- o no- en experiencia formativa. En estas inserciones tiene lugar el encuentro de dos instituciones formadoras: profesorado y escuela del nivel medio, cuya organización, supervisión y acompañamiento de profesores formadores y coformadores, resulta relevante en el proceso de formación del futuro docente. Es decir, las prácticas no resultan beneficiosas por sí mismas, sino que su aprovechamiento va a depender de una organización institucional y pedagógica comprometida y colaborativa de todos los sujetos que intervienen en su desarrollo.

En este marco, los profesores que deciden desempeñarse como coformadores, son docentes con amplia trayectoria en la docencia. La mayoría de ellos se desempeña en el nivel medio y superior en los diferentes profesorados de la Provincia. Poseen diferentes trayectorias profesionales, experiencias laborales, aspiraciones personales, aspectos que delinea parte de su recorrido profesional y su particular encuentro con el campo de la práctica y decisión de seguir en él. Así, cada uno, según sus intereses, motivaciones, desde la propia experiencia, desde su biografía particular, solos o acompañados⁸, fueron forjando su trayectoria en un camino de aventuras, donde la satisfacción del trabajo realizado se encuentra en la experiencia de recorrer el camino acompañados por el alumno practicante, en la experiencia de compartir y aprender con el residente.

Así, la participación de estos profesores- en los dispositivos de la formación en las prácticas- tuvo lugar en el marco de acuerdos personales, lo que deja en evidencia la falta de proyectos consensuados y compartidos entre el profesorado y las escuelas del nivel medio, de tal modo que articule propósitos formativos interinstitucionales. En este contexto, se descubre que no existen escuelas *asociadas* al proyecto de cátedra, a los objetivos de la formación en la práctica que se sostengan en el tiempo, justamente por la falta de instituciones y docentes preparados en las prácticas formativas con respaldo y apoyo a su labor. Pues, sucede que la designación de los profesores en el profesorado se da de acuerdo a docentes con horas en disponibilidad o docentes que tienen interés por el campo de la práctica pero sin el perfil o formación. Asimismo, los coformadores son designados por la voluntad que tienen en participar, a veces por imposición, otros por interés en este campo, lo que deja en evidencia la falta de espacios de formación para los profesores de las prácticas y la falta de un reconocimiento legítimo.

En esta situación, la búsqueda de instituciones que reciban a alumnos practicantes se convierte en un trámite burocrático, en donde las relaciones de

⁸ Por el profesor formador de las prácticas, en las diferentes experiencias en el rol de coformador.

poder y de negociación se ponen de manifiesto y, en donde la estrategia de los contactos personales, afinidades cobran fuerza sobre aspectos más sustantivos de formación. Es decir, la falta de convenios o contratos pedagógicos e interinstitucionales genera una visión simplista de las prácticas que se reduce a un hacer instrumental, en donde la preocupación se reduce a la mera inserción del practicante a una escuela, lo que dificulta buscar acuerdos y responsabilidades compartidos entre ambas instituciones y entre formador y coformador sobre contenidos de enseñanza, dispositivos de formación, evaluación, entre otros aspectos que resultan necesario en el proceso de acompañar al practicante. Por lo que, el “laissez faire et passer”, dirige las prácticas. Es decir, a partir de los saberes de la experiencia que circulan y se materializan en el ejercicio, se da por “sobrentendido” lo que significa la formación en las prácticas, lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, la función del coformador, la función del formador, los objetivos de la residencia, etc.

En todo este proceso, el profesor coformador es una de las figuras claves de la pieza del “rompe cabezas” y, es el que debe encontrar su lugar en estos espacios, pues, la figura de este profesor se encuentra desdibujado a nivel curricular, institucional y pedagógico, es decir, su práctica profesional no goza de un reconocimiento explícito que dé estatus a la tarea que realizan en silencio a partir de los saberes adquiridos en la propia experiencia cotidiana de abrir las puertas de su espacio áulico, disponerse a compartir sus saberes, sus deseos, sus temores, sus esperanzas, sus alegrías con los practicantes. Para los profesores, ser coformador se trata de una experiencia de mostrarse no sólo como docente sino también como persona, como ser humano con fortalezas y debilidades. En este compartir, se entrecruzan concepciones de ser docente, visiones sobre las prácticas, al mismo tiempo se teje una trama de relaciones afectivas, de encuentros y desencuentros entre los principales protagonistas: el profesor coformador del nivel medio, el alumno residente que realiza sus prácticas y el profesor formador del I.E.S. Si bien, la figura del coformador no es nuevo en el campo de la formación docente, sin embargo su participación ha sido invisibilizado, cuya tarea se ha relegado a una función de un mero auxiliar de las prácticas, simplificando así la formación en las prácticas y, omitiendo y ocultando el papel que cumplen estos docentes en el proceso de acompañar al practicante. Son los encargados de guiar, orientar en la adquisición de los gajes del oficio de enseñar, insertándolos e iniciándolos en el mundo de los ritos y rituales de la docencia.

En el quehacer de esta tarea, el coformador construye su oficio en un doble sentido. Por un lado, por la herencia recibida en la formación inicial, sobre todo en el trayecto de haber transitado como alumnos en situación de práctica y residencia, cuya huella formativa ha sido decisiva en el rol de coformador, a partir del cual se sustentan las decisiones asumidas. Por otro lado, el oficio se configura a través de la experiencia directa que tiene lugar en el campo mientras se es coformador, es decir, el ejercicio de esta práctica profesional

para los profesores se aprende *en tanto nos pasa* (Larrosa), se aprende mientras se vive la experiencia en el terreno, mientras se está haciendo, mientras se está practicando con “las manos en la masa”. En este hacer práctico se renuevan, se recrean y se construyen otros saberes del oficio, otros modos de hacer: “secretos”, “tips” que posibilitan la resolución de situaciones que se presentan en el hacer cotidiano.

Así, el terreno se constituye en el lugar privilegiado para los coformadores, es el lugar por excelencia para la conquista de aprendizajes prácticos a través del ensayo y el error, buscando la mejor manera de llevar a cabo la tarea. En este contexto, los coformadores se descubren y ponen en juego diferentes saberes, habilidades a partir del cual se teje y se da forma al oficio. Si bien, el oficio supone una construcción personal, sin embargo nunca se da en el vacío, sino que se encuentra atravesado por el contexto institucional y pedagógico, por las trayectorias personales y profesionales, sujeto a otros sujetos en un contexto singular, cuyo sentido se configura en las relaciones que se construyen entre el coformador y los alumnos practicantes. En este sentido, los residentes no solo se forman, sino que también el campo de la práctica se convierte en un espacio clave de formación para el profesor coformador, en donde la interacción, la mirada del residente- futuro colega- el trabajo colaborativo con el practicante, habilita un hacer compartido, lo cual permite salir de una cultura de trabajo solitario que ha caracterizado (caracteriza) al trabajo docente. En este contexto, los coformadores encuentran sentido a su actividad profesional, pues el oficio se construye en la interacción con los residentes, en un proceso donde se despliega e internalizan normas, valores, saberes, sentimientos de identificación y diferenciación, de continuidades y rupturas, es decir no se trata de un recorrido lineal, sino de idas y vueltas con cierto grado de incertidumbre, temores, alegrías que solo los coformadores se arriesgan a vivir.

Para los profesores, ser coformador significa, por un lado, habilitar, iniciar a otro- colega en el mundo de la docencia. En la práctica, ese otro se presenta como apoyo que anima a seguir en el camino a través del cual, los coformadores se renuevan y aprenden *del* residente. En este proceso de iniciar al practicante, significa también ser parte del otro, del colega. Significa dejar una marca, una huella, una firma. Este acto despierta en el docente coformador múltiples imágenes, representaciones, deseos personales, experiencias previas y se actualizan y recrean posturas respecto a la formación en las prácticas. Así, a partir de la experiencia vivida en diferentes situaciones consideran cómo debe ser el profesor coformador y cuál ha de ser su función.

Por otro lado, las experiencias de los profesores revela un vacío y pone de manifiesto una tarea que mantiene rasgos de trabajo solitarios, a pesar de tratarse de una práctica colaborativa entre practicante y coformador, sin embargo, aún se sostiene en una concepción de docencia solitaria: cada coformador con su practicante, donde las relaciones y encuentros entre los coformadores, entre los coformadores y los formadores queda concluido en

una formalidad de trámite, excusado por la falta de tiempo no se prosigue a propósitos más ambiciosos. Por lo que, las prácticas se reduce a reproducir lo instituido, lo naturalizado, es decir, no se persigue otras formas de hacer docencia, donde tenga lugar el ejercicio de la reflexión sobre lo que se hizo, donde adquiera relevancia el encuentro con el otro para pensar, que integre encuentros de diálogo, de análisis, de innovación. Pues el vacío se hace notar en situaciones donde no existe una clara intencionalidad de llevar adelante momentos de reflexión, superando la concepción tecnicista que sustenta las prácticas donde se favorece un aprendizaje pasivo por parte de los residentes, donde éstos se limitan a reproducir el statu quo, pues lo que se ofrece es una perspectiva rutinaria e instrumental del trabajo docente, donde los practicantes se limitan a repetir muchas de las costumbres y rituales que se han naturalizado y que se transmiten en los espacios de la práctica y la residencia.

Al respecto, Gloria Edelstein (2015) propone situar al campo de las prácticas como objeto de reflexión en un doble sentido: por un lado, desde el aprendizaje, apelando a procesos metacognitivos, a memorias de experiencias y relatos de formación y, por el otro, en lo relativo a la enseñanza, desde narrativas meta-analíticas que desafían a los coformadores y formadores capitalizar los saberes de la experiencia, transparentar las decisiones y acciones que sustentan sus prácticas profesionales. En este sentido, resultaría importante la creación de espacios de formación para los docentes de práctica (formador y coformador), formando equipos de trabajos sostenidos en el tiempo en donde se favorezca la investigación de la propia práctica y una evaluación que posibilite la mejora. Para ello, es necesario capitalizar los saberes de la experiencia de los profesores, someterlos a la reflexión en *comunidades profesionales de aprendizaje* (Basurto, 2017), que posibilite la relación teoría-práctica, en pos de reflexionar sobre la lógica de pensamiento que sustenta las prácticas: la teoría le corresponde al profesorado y la práctica a la escuela, como dos espacios antagónicos a partir del cual se fragmenta las funciones del formador y coformador como dos responsabilidades desvinculadas entre sí. Entonces se abre la posibilidad de pensar en diversos aspectos de la formación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. (1986). *“La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro”*. Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (1992). *La investigación antropológica en las sociedades complejas*. Serie 1; Nº 1; Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Achilli, E. (1994). *“Las diferentes lógicas de investigación social. Algunos problemas en la complementación de estrategias múltiples”*. Primeras jornadas sobre *“Etnografía y Métodos Cualitativos”*; IDES. Buenos Aires; 9y10 de Junio 1994.
- Alliaud, A. Y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires. PAIDÓS.
- Alliaud, A., Daniel H. Suárez, Daniel Feldman, Lea Vezub y Gustavo Mórtola. *Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional*. Proyecto UBACyT F096 (2008-2010). IICE - Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Disponible en: http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2_011/textos/32.Alliaud_y_otros.pdf
- Ángulo Rasco, J.F. (2017). *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires. Ed. Miño Dávila.
- Anijovich y Camilloni (2013). *La evaluación significativa*. Ed. PAIDOS.
- Anijovich y González (2011). *Evaluar para aprender*. Conceptos e instrumentos. Bs.As: Aique Educación.
- Anijovich, R. G. Cappelletti. S. Mora. M. Sabelli (2012). *Transitar la formación pedagógica*. Dispositivos y estrategias. Ed. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *“Práctica reflexiva. Hilos que conforman una trama”*. En: Anijovich y Roget (Coord.). *Práctica reflexiva: Escenarios y horizontes*. Avances en el contexto internacional. AIQUE Educación.
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Asencio Aguilera, J. (2010). *El desarrollo del tacto pedagógico (o la otra formación del educador)*. Barcelona: Graó.
- Barbieri L.; Boja P.; Cabo C.; Cruz M.; Fernandez E.; Mangas A.; Malizia L., Moscato P.; Sanchez M.; Severini A.; Solhaune J.; (2009): *“Problemáticas emergentes en las prácticas Docentes Escolares durante la residencia de los alumnos del ISEF Nº11”*. Rosario. Disponible en: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/061.pdf>
- Basurto, F. (2017). *“Las comunidades profesionales de aprendizaje: desarrollo de una práctica reflexiva fundamentada”*. En: Anijovich, R. Y Roget, A. D.

- (Coords.) *Práctica Reflexiva: escenarios y horizontes*. Avances en el contexto internacional. Bs.As. Aique.
- Berger, P. y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Birgin, A. y Dussel, I. (2000). *Rol y trabajo docente. Aporte para el debate curricular*. Buenos Aires. Secretaria de Educación. Dirección de Educación Superior.
- Blanco Nieves. (1999). "Aprender a ser profesor/a: El papel del practicum en la formación inicial". En: Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Rasco, A. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. España: Akal.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Camilloni, A. (2015). *El saber didáctico*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Carpio, A. (1974). *Principios de filosofía*. Una introducción a su problemática. Buenos Aires: Glauco.
- Consejo Federal de Educación (2007) Resolución 24/7. Anexo I- Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación.
- Contreras, D. (1987): "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza". Revista de Educación Nº 282, 203- 231 MEC, Madrid. Disponible en: <http://hdl.handle.net/11162/71420>
- Correa Molina Enrique (2001): "La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional". Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesores. Vol. 50. Nº 2. Pp. 77-95. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/41/21>
- Davini, M.C. (1991). "Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano". Revista Argentina de Educación Nº 15. Buenos Aires.
- Davini, M.C. (2002): "De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar". Bs. As. Papers editores.
- Davini, M. C. (2010): "La formación docente en cuestión política y pedagogía". Bs.As. Paidós.
- Davini, M. C. (2015). "La formación en la práctica docente". Bs.As. Paidós.
- Day, C. Y Gu, Q. (2012). "Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas". Una influencia decisiva en la vida de los alumnos. Madrid: Narcea.
- De Alba, A. (1998). "Currículum: crisis, mitos y perspectivas". Bs.As: Miño y Dávila.
- De Valle De Rendo, Alicia (1996): "La práctica pedagógica asistida en la formación profesional docente: Un proyecto para la residencia". Disponible en: http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml_get_2699e6d2-7a08-11e1-83d9-ed15e3c494af/Practica_pedagogica_Devalle.pdf

- Diker, G. y Terigi, F. (2008). *“La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”*. Bs.As: Paidós.
- Diseño Curricular Provincial (2015). Profesorado de Educación Secundaria en Psicología. Resolución 2335-E-15 Anexo Único. Ministerio de Educación. Secretaria de Gestión Educativa. Dirección de Educación Superior.
- Domingo Roget, A. (2017). *“La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación docente”*. En: Anijovich y Roget (Coords.). *Práctica reflexiva: Escenarios y horizontes*. Avances en el contexto internacional. AIQUE Educación.
- Durkheim, E. (1997). *“La educación moral”*. Buenos Aires: Losada. 2da. Ed.
- Dussel, I. (2005). *“Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente”*. Seminario Internacional *“La renovación del oficio docente: vocación, trabajo y profesional en el siglo XXI”*. IPE-UNESCO Buenos Aires 9- 10 y 11 de noviembre. FLACSO.
- Edelstein, G. (2015). *“La enseñanza en la formación para la práctica”*. Educación, Formación e Investigación. Vol.1, N°1. ISSN 2422-5975 (en línea).
- Edelstein, G. Coria, A. (1995). *“Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia”*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Eloa y Toranzos (2010). *“La evaluación educativa. Fundamentos teóricos y orientaciones prácticas”*. Bs. As: Aique Educación
- Evertson, C. M. y Green, J. L. (1989). *“La observación como indagación y método”*. En: C. M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Fenstermacher, G. (1989). *“Tras los aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”*. Wittrock, M (Comp.). *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos I*. México. Paidós.
- Ferry, G. (2008). *“Pedagogía de la formación”*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA- Ediciones Novedades Educativas. Formación de formadores. Serie Los documentos.
- Finocchio, S. y Romero, N. (Comp.) (2013). *“Saberes y prácticas escolares”*. Bs.As.: FLACSO-Homo Sapiens.
- Foresi, María F. (2009): *“El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?”*. En: Sanjurjo, L. (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Bs. As. Ed. HomoSapiens.
- García Josefa De Ceretto y Giacobbe, Mirta S. (2009) *“Nuevos desafíos en investigación”*. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos. Ed. HomoSapiens.
- García M.; Solomita Banfi; Monti M.: *“El coformador, el profesor del Taller de Práctica y el futuro docente en la cocina de la práctica”*. Actas del Segundo Congreso Regional de Educación. Rosario, 12 y 13 de septiembre de 2014. Disponible en: <http://www.archipelago.org.ar/Publicacion-Segundo-Congreso-Regional-de-Educacion-Fundacion-Archipelago.pdf>
- Guber, R. (2001). *“La etnografía. Método, campo y reflexividad”*. Buenos Aires. Grupo Editorial Norma.

- Lea Vezub (2011), “¿Qué cuentan las trayectorias del desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?” En: Alliaud, A. Y Suárez, D. (Coords.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO.
- Litwin, E. (2013). “*El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*”. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Loyola, C. y Poliak, N. (2002). “*El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente*”. En: Davini, M. (Coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Bs.As.: Papers Editores.
- Lucarelli, E. (2004). “*Prácticas innovadoras en la formación del docente universitario*”. Revista de Educación. Año XXVII, Nº 3 (54) p. 503-524
- Marcelo, C. (1999): “*Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa*”. Revista Iberoamericana de Educación, nº 19, pp. 101-144.
- Marcelo, C. Vaillant, D. (2001). “*Las tareas del formador*”. Málaga. Aljibe.
- Marco Provincial de Regulación de la Práctica Profesional (2015) Resolución 4597-E-15. Anexo Único.
- Medina Moya, J. (2006). “*La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*”. Bs.As.: Grupo editorial Lumen.
- Meireiu, P. (2006). “*Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*”. Barcelona. Graó.
- Meirieu, P. (2001). “*La opción de educar. Ética y pedagogía*”. Barcelona. Octaedro.
- Menghini R. Y Negrín M. (comp.), (2008). “*Prácticas y Residencias Docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?*” Bahía Blanca. Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Mórtola, G. (2011). “*La socialización laboral de los maestros como espacio formativo*”. En: Alliaud, A. Y Suárez, D. (Coords.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. CLACSO.
- Nicastro, S. Y Greco, M. B. (2009). “*Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*”. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Pasquariello, S. (2008). “*Primeras experiencias de formación. Las marcas de la residencia en el proceso de construcción identitaria*”. En: Chapato, M. Y Errobidart, A. (Comp.). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los profesores en sus inserciones laborales*. Bs.As. Miño Dávila.
- Pérez Gomez, A. (1987). “*El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*”. Revista de Educación Nº 284, MEC, Madrid.
- Pérez Gómez, A. (1999) “*El practicum de enseñanza y la socialización profesional de los futuros docentes*”. Pérez Gómez, A., Barquín Ruiz, J. y Rasco, A. (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. España: Akal.
- Perrenoud, P. (2001) “*La formación de los docentes en el siglo XXII*”. Revista de Tecnología Educativa. Tomo XIV, Nº3, Santiago de Chile. Disponible en: <http://es.calameo.com/read/000121425820f69775752>

- Planificación Anual del espacio curricular: Residencia pedagógica (2018). Instituto de Educación Superior N° 5 “José Eugenio Tello”.
- Rodríguez G., Gil, J. García, E. (1999). *“Metodología de la investigación cualitativa”*. Málaga: Aljibe.
- Roget, A. D. y Serés, G. (2014). *“La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos”*. Madrid, España: Ediciones Narcea.
- Sanjurjo, L. (2002). *“La formación práctica de los docentes”*. Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, Liliana (coord.) (2009). *“Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales”*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos Guerra (1996). *“Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica”*. Investigación en la escuela N° 30.
- Sennett, R. (2009). *“El artesano”*. Barcelona. Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *“Juntos, rituales, placeres y política de cooperación”*. Barcelona. Anagrama.
- Sirvent, M. T. (2006). *“Investigación y Estadística Educativa I. El proceso de investigación”*. FFyL.UBA.
- Souto, M. (1996). *“Intersubjetividad y Formación”*. Formación de Formadores. Bs.As.: Ediciones Novedades Educativas. Formación de formadores. Serie Los Documentos N° 3.
- Souto, M. (2006). *“Repensando la formación: cuestionamiento y elaboraciones”*. Actas Pedagógicas de la Universidad de Palermo, N°1, Buenos Aires.
- Souto, M. (2009). *“Complejidad y Formación Docente”*. En: Yuni, J. (Comp.) *“La formación docente. Complejidad y ausencias”*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.
- Steiman, J. (2004). *“¿Qué debatimos hoy en didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior”*. Bs. As. Baudino Ediciones.
- Steiman, J. (2012). *“Más didáctica (en la educación superior)”*. Bs.As.: Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1990). *“La investigación como base de la enseñanza”*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. J. y R. Bogdan, (1992). *“Introducción a los métodos cualitativos de investigación”*. Editorial Paidós, Bs. As. Argentina.
- Vasilachis De Gialdino, Irene (1992). *“Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos”*. Centro editor de América Latina.
- Yuni, J. Urbano, C. (2006). *“Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la preparación de Proyecto de Investigación”*. Volumen 2. Ed. Brujas.
- Zabalza, B. (1989). (Comp.). *“Teoría de las prácticas”*. II Symposium sobre la formación práctica de los profesores. Universidad de Santiago de Compostela, Tórculo Ediciones.
- Zabalza, B. (2011). *“El practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión”*. Revista de Educación, 354. Enero- Abril 2011. Pp 21-43. Universidad de Santiago de Compostela. España.

- Zabalza, M. A. (2003). *“El prácticum en la formación de profesionales universitarios: principios para una enseñanza de calidad”*. Seminario para el Estudio Comparado de la Formación Práctica en el Sistema Universitario, Granada, septiembre.
- Zabalza, M. A. (2007). *“Buenas prácticas en el Practicum: bases para su identificación y análisis”*. En A. Cid, M. Muradás, M. A. Zabalza, M. Sanmamed, M. Raposo y M. L. Iglesias (Coords.). *Buenas prácticas en el practicum* (pp. 35-48). Poio (Pontevedra): Imprenta universitaria.
- Zabalza, M. A. (2009). *“Prácticum y formación: ¿En qué puede formar el prácticum?”*. En M. Raposo, M. E. Martínez, L. Lodeiro, J. C. Fernández de la Iglesia y A. Pérez (Coords.), *El Prácticum más allá del empleo: Formación vs. Training* (pp. 45-65). Poio (Pontevedra): Imprenta Universitaria.
- Zeichner, Ken (2010): *“Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad”*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales. Número 68 (24,2), Zaragoza (España). Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/congresos/1296516384.pdf