



I JORNADAS NACIONALES DE
INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN
DOCENTE EN ARGENTINA

Problemáticas y metodologías de estudio en la consolidación del campo

- 30 DE JUNIO Y 1 DE JULIO 2022 -

Eje temático

Currículum y Prácticas de la Formación Docente Inicial

Título del trabajo

La co-formación en la formación docente inicial: sentidos de un rol en construcción”¹.

Palabras clave

Formación docente, co-formación, prácticas docentes, enfoque clínico.

Autora

NICOLETTI, Verónica de los Ángeles

Universidad Nacional de La Pampa- Facultad de Cs. Humanas. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad.

veronicoletti1978@gmail.com

Resumen ampliado

Introducción

El presente trabajo se propone comunicar los primeros avances del Proyecto de tesis de Maestría denominado: “La co-formación en el campo de las prácticas docentes: sentidos de un rol en construcción”. La formación docente inicial representa un campo fértil para la investigación en Argentina y en la región. En los últimos años, especialmente a raíz de la pandemia causada por COVID-19, se ha profundizado la preocupación y el interés en los procesos de la formación docente y en el modo en el que se llevaron a cabo las Residencias docentes en las instituciones de educación superior y en las escuelas asociadas.

¹ Maestría en Docencia en Educación Superior. Directora de Tesis: Mgr. Liliana E. Campagno. Proyecto aprobado Resolución N° 0062/21 del CD. UNLPam. Facultad de Ciencias Humanas. IEELS. Becaria del Programa de Becas de la Universidad Nacional de la Pampa- Subprograma Becas de Posgrado para finalizar doctorados y maestrías. Aprobado por Res. CS N° 252/2021

La evaluación y acreditación de las prácticas se convirtió en un tema de debate y controversia que dejó entrever diferentes concepciones de formación y, especialmente, de práctica. Al respecto, conocer y comprender los procesos que se vivieron en las instituciones involucradas, los sentidos que le otorgaron los/as docentes co-formadores/as de las instituciones asociadas; insta a pensar nuevas temáticas de indagación que involucren aristas complejas y en permanente tensión.

Diversos/as autores y autoras (Barbier, 1977; Souto 1990,1993; Schön, 1998; Blanchar-Laville, 2004; Ferry, 1997) han estudiado la formación del carácter de estudiantes, el posicionamiento docente, la identidad y el proceso identitario, el oficio docente, los saberes prácticos del profesorado, el ser docente; las prácticas docentes. En particular, si bien circulan prósperos desarrollos teóricos, es escasa la producción de evidencias que permita, a la vez, consolidar y enriquecer las líneas de pensamiento existentes, ya que son temas de insuficiente desarrollo empírico en nuestra región (Guevara, 2016).

La vinculación entre las escuelas asociadas y los centros de formación conforma un nudo difícil de analizar. Cochran-Smith (1999) traza una tipología de las posibles relaciones entre estos dos ámbitos formativos. La autora define tres tipos de relación de acuerdo con las representaciones que los centros universitarios poseen de los centros de práctica o escuelas asociadas y las relaciones de poder que se establecen entre las instituciones: relación de consonancia, relación de disonancia crítica y relación de resonancia colaborativa.

Dado que la formación inicial representa un importante período que habilita para el ejercicio de la profesión, implica procesos de racionalización y especialización de diversos saberes y marcos de acción de sus prácticas. Por ello, estas prácticas iniciales, que se desarrollan en un espacio social de interjuego entre complejas relaciones institucionales que constriñen o habilitan, conforman un analizador interesante para investigar.

El rol de co-formador es asignado a docentes de la escuela asociada y cobra relevancia a medida que se avanza en las Prácticas Profesionales dentro de la carrera de los Profesorados y, se convierte en central, en la Residencia Pedagógica. El colectivo docente de la escuela colaboradora orienta y es caracterizado como co-formador, al contribuir a la transmisión del “oficio”. Esta concepción resulta fructífera en el abordaje de los saberes específicos que se requieren para formar docentes que sepan y afronten los desafíos que la práctica les plantea en el presente (Alliaud, 2021).

El problema a investigar tiene que ver con los sentidos que le otorgan al rol de coformador/a los y las docentes de Jardines de Infantes y Escuelas Primarias que recibieron a las y los estudiantes residentes durante el año 2021 y se contextualiza en un Instituto Superior de Formación Docente de la ciudad de Santa Rosa, Provincia de La Pampa, en los profesorados de Educación Inicial y Educación Primaria, respectivamente.

Metodología

La investigación adopta las características de un diseño flexible. Como afirma Mendizábal (2006) la paradoja que presenta es la de tener que explicitar y comunicar de

forma escrita una propuesta que estructure las ideas principales y elementos teóricos-metodológicos.

Se pretende desarrollar un análisis multirreferencial y para ello se recupera el posicionamiento de Ardoino cuando expresa que “la multirreferencialidad postula una heterogeneidad profunda (y probablemente irreductible) de perspectivas puestas en contribución (otras y no solamente diferentes), y que deben ser por consecuencia re-articuladas para poder permitir una cierta inteligibilidad de sus objetos” (Ardoino, 1993, p.15). El desarrollo sobre el análisis multirreferenciado -a propósito del enfoque clínico en sentido amplio- que realiza Souto es un valioso aporte para investigar la formación docente. Entiende que desde lecturas plurales provenientes de distintas teorías, sin dejar de considerar la complejidad del campo de estudio, sin reducirlo, ni simplificarlo, es que se captarán las aristas de un problema complejo. Se respeta lo heterogéneo y se apela a la vigilancia epistemológica para no homogeneizar y sostener lo múltiple y paradójico; articulando perspectivas que no se fusionan, ni unifican.

El análisis es inductivo, son los datos los que claman por la teoría y está en su fuerza la minuciosidad de profundizar la lectura y su comprensión antes de señalar referentes teóricos. Castoriadis (1993 en, Souto 2020) afirma que la multirreferencialidad es aceptar lenguajes plurales, diferentes unos de otros; con un duelo de la unidad, necesario para comprender la complejidad de un fenómeno o una situación. En este punto, Souto (op. cit.) propone, además, la noción de perspectiva, en tanto el análisis se hará desde distintas miradas disciplinarias que aportan elementos teóricos para comprender esa totalidad, buscando en los intersticios y zonas opacas sin perder el sentido de la totalidad. No significa diseccionar el objeto de estudio, sino echar luz desde diferentes puntos de vista hasta develar los sinsentidos (Deleuze, 2005). El modo en que se acerca el sujeto al objeto (también sujeto), la forma de aproximarse es lo que define la perspectiva. Perspectiva que pretende dar lugar a la bifurcación, a la multidimensionalidad, a las zonas grises y no tan nítidas; perspectiva que nunca es lineal ni acabada. Es en esta construcción que incluye al sujeto que observa, en tanto el ángulo desde el que intenta captar los sentidos es ese y no otro. Esta noción de perspectiva es una “confluencia de miradas diversas, vértices donde pensar y conocer” -expone Souto (2020: 176).

La investigación es de tipo cualitativo ya que busca interpretar los sentidos de actores institucionales en ámbitos acotados, se privilegia la validez y no se pretende generalizar. Se estudiará un número reducido de unidades de análisis, un subconjunto elegido a partir de una muestra intencional teórica ya que responde al objetivo de esta investigación (Vasilachis de Gialdino, 2007). Se tratará la construcción de sentido a partir de la interpretación que realiza el investigador de los datos recabados y que permite construir teoría. El modo de construcción de conocimiento se realiza en un proceso hermenéutico. Se parte de los sentidos otorgados por los protagonistas y, con posterioridad se elaboran hipótesis a partir de éstos.

Se trabaja con fuentes primarias como son las entrevistas y otras secundarias, documentos normativos (leyes, resoluciones, disposiciones); curriculares (planificación de dispositivos de formación, planes de clase, planes de estudio) e informales (anotaciones y registros). La construcción de los sentidos que los actores construyen en torno a su tarea y rol amplía y complejiza un conocimiento no cosificado. Este conocimiento es valioso para comprender en profundidad una realidad difícil de abarcar, en tanto que “la construcción de sentido nunca es completa ni saturada. Siempre queda

un hiato, un vacío” (Mazza, 2014, p. 109), que también forma parte del proceso de formación del estudiantado.

Las unidades de Análisis son las y los docentes coformadoras/es de las/os estudiantes de cuarto año que cursan la Residencia. El marco teórico se organiza a partir de los conceptos centrales como: *formación, co-formación, sentidos, campo de las prácticas docentes*.

Resultados

La normativa nacional referida al campo de prácticas profesionales prevé la incorporación de las escuelas asociadas y del cuerpo docente co-formador en el proceso de formación del estudiantado residente.

Para ello, se delimitan tareas y funciones de los actores que forman parte del proceso de formación del estudiantado. Dentro de las tareas se encuentra el establecimiento de acuerdos sobre tiempos, pautas de trabajo, procesos de intercambios, elaboración y supervisión de planificaciones, evaluación, que no siempre se realizan. Se observa que en los casos de mayor articulación entre instituciones tampoco son claros y explícitos, por el contrario, sus límites se encuentran difusos y no hay certezas de quién/es y/o entre quiénes se establecieron.

Los docentes co-formadores cobran cada vez mayor protagonismo, la orientación y guía que realizan, condiciona al estudiantado residente, favoreciendo procesos formativos u obstaculizando, dejan marcas en los procesos identitarios de los futuros docentes. Los avances en el análisis de datos permiten proponer distintas hipótesis. Para esta Jornada exponemos de manera provisoria tres sentidos.

Uno de los sentidos atribuidos al rol de coformación se identifica con habitar un espacio híbrido conformado por las demandas de dos instituciones diferenciadas en la que una ejerce un fuerte poder evaluador sobre el grupo de estudiantes residentes y la otra, permanece expectante, casi de testigo de lo que suceda en la Residencia.

Otro de los sentidos, es que las docentes coformadoras otorgan a su rol la función de controlar y verificar que los/as estudiantes residentes se hayan apropiado de los conceptos teóricos disciplinares a enseñar; heredera de la concepción de práctica como aplicación de la teoría.

Otro sentido hallado, se vincula con un rol protector, que ofrece confianza y disponibilidad. En consonancia con el planteo de las autoras Metzdorff, V.; Safranchik, G. (2017) se percibe también el sentido de oficiar de “anfitrión” en la relación que se establece en la última etapa del profesorado. Un docente que triangula en esa relación y que se constituye como actor clave en la configuración de la identidad docente a quien llaman maestro anfitrión o docente co-formador, es quien deja su huella en la experiencia del practicante como representante de un colectivo profesional que desarrolla sus prácticas con cierto manejo experto en contextos impredecibles y de incertidumbre.

Discusión

Como ejes de discusión podrían mencionarse ¿Qué otros sentidos se otorgan a la co-formación? ¿Hay diferencias entre los sentidos que docentes co-formadores/as de los niveles educativos Inicial y Primario, le otorgan a la co-formación? ¿En qué se basan esas diferencias? ¿A qué concepción de formación contribuyen? ¿Qué continuidades se observan y qué posibilidades de cambio significan?

Desde lo metodológico se ha percibido que en las entrevistas mediadas por tecnologías digitales como el Meet o Zoom, el/a entrevistado/a pareciera encontrarse cómodo/, distendido/a, los relatos que se comparten son pausados, cargados de sentimientos, de emoción, en algunas entrevistas se logra un clima íntimo y de confianza. Obtener información como los gestos, silencios, distancias, posturas, tono muscular a través de la pantalla, podría consolidar el uso de tecnologías informáticas para la recolección de información, especialmente cuando las limitaciones de tiempo y espacio podrían dejar fuera información relevante para los estudios.

Sumado a esto, habría que analizar si no significa también una disminución de la amenaza que, en general, resulta el entrevistador/a para el sujeto a quien se indaga, permitiendo así, un diálogo fluido en el que emergen los sentidos más inconscientes y los procesos de transferencia y contratransferencias son posibles.

Referencias

- Alliaud, A. (2021). *Enseñar hoy. Apuntes para la formación*. Paidós Educación.
- Ardoino, J. (1993) Complejidad. *Dictionnaire critique de la communication*. PUF, T1, pp. 196-197.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Novedades Educativas – F.F.y L.-UBA
- Blanchar-Laville, C. (2004) *Saber y relación pedagógica*. Novedades Educativas.F.F.y L.-UBA
- Cochran-Smith, M. (1999). Reinventar las prácticas de magisterio. En Pérez Gómez, A; Barquín Ruiz, J; Angulo Rasco, J. F. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*, pp. 533-552. Madrid: Akal.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido. Serie I a XIX*. Edición Electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS <https://www.uv.mx/tipmal/files/2016/11/Deleuze-Logica-del-Sentido.pdf>
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.F.F.y L.-UBA
- Guevara, J. (2016). La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. *Espacios en Blanco*, núm. 26, pp. 243-271 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

- Mazza, D. (2014). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*. Vol. XI, N° 11, pp.93-113. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. FCH. UNLPam.
- Metzdorff, V; y Safranchik, G. (2017). El vínculo entre principiantes y expertos en el proceso de inmersión en la práctica. Experiencia en un Instituto de Formación Docente en Argentina. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, pp. 201 – 211.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Souto, M. La clase escolar en la enseñanza media. Informe final CONICET, 1990
- Souto, M. (1993). *Hacia una Didáctica de lo Grupal*. Miño y Dávila Editores.
- Souto, M. (2020). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Vasilachis de Gialdino I. (2007). (Coord.). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa. Editorial.