

Libros de **Cátedra**

Las prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado

Experiencias, conceptualizaciones y propuestas
desde las voces de sus actores

Marina Barcia - Susana de Morais Melo
Silvania González Refojo (coordinadoras)

FACULTAD DE
HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EXPERIENCIAS, CONCEPTUALIZACIONES Y PROPUESTAS
DESDE LAS VOCES DE SUS ACTORES

Marina Barcia
Susana de Moraes Melo
Silvania González Refojo
(coordinadoras)

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA



Este libro está dedicado a los profesores co-formadores y colaboradores de la cátedra, con quienes compartimos la tarea, el compromiso y la pasión de formar en las prácticas de la enseñanza; y a estudiantes, quienes asumen el desafío de experimentar y de formarse en ellas.

Índice

| | |
|--|-----|
| Advertencia | 5 |
| Introducción | 6 |
| Capítulo 1 | |
| La escritura como espacio de construcción de saber sobre las propias prácticas de enseñanza | 8 |
| Capítulo 2 | |
| Formación docente en posgrado. Experiencias y reflexiones | 28 |
| Capítulo 3 | |
| Formadores docentes: acerca de su rol, identidad, tareas y formación | 43 |
| Capítulo 4 | |
| Escritura y saberes en la formación docente | 62 |
| Capítulo 5 | |
| Las coformadoras de practicantes de Ciencias de la Educación toman la palabra. Experiencias, encuadres, reflexiones y propuestas | 77 |
| Capítulo 6 | |
| De practicante a docente novel: prácticas de enseñanza en la formación de grado y en los inicios de la docencia | 96 |
| Capítulo 7 | |
| Evaluar las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial | 110 |
| Capítulo 8 | |
| Espacios de formación en las prácticas de la enseñanza que propician formas colaborativas de trabajo docente | 132 |
| Autoras | 152 |

Advertencia

En esta obra las autoras de cada capítulo han optado por el uso del género gramatical según su consideración, sin que ello suponga una posición sexista.

Introducción

En este libro presentamos el trabajo de sistematización de algunos de los temas y problemas que nos abocan en la tarea docente de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la educación de la Universidad nacional de La Plata.

Es el tercer libro en el que trabajamos de manera colaborativa con colegas con quienes desarrollamos la formación de nuestro profesorado. En esta ocasión, convocamos a la escritura a las colegas coformadoras, a egresados recientes –quienes comentan sus primeras experiencias profesionales en la enseñanza en relación con su paso por la materia como practicantes–. También contamos con los aportes de colegas que abordan la problemática de la evaluación en la formación docente desde la experiencia de materias de este profesorado y otro no universitario, en la que se recuperan problemas del interés formativo de la cátedra y de todos aquellos interesados en la formación docente.

Las autoras compartimos la matriz común de formación inicial en el Profesorado en Ciencias de la Educación en la FaHCE - UNLP en la que se advierten las huellas de grandes pedagogos que formaron y forman parte de nuestra casa de estudios. En las producciones que aquí presentamos y entramados con una impronta común, se reconocen otros saberes construidos en diversas trayectorias profesionales, así como interrogantes y cuestiones pendientes puestas a disposición del amplio colectivo de nuestro campo profesional.

Para todos los casos la invitación refiere a la sistematización y comunicación de experiencias y saberes construidos en las prácticas de la enseñanza en la formación docente. Desde el punto de vista procesual, en este como en los anteriores libros, en la cátedra de Prácticas de la Enseñanza nos interesa esta tarea de dar a conocer, poner en común para el diálogo informado con otros: primero en el grupo de autores, con la circulación y relectura de los textos, y luego con aquellos lectores interesados en estas temáticas. Las y nos convocamos al esfuerzo de la escritura, la que por su valor epistémico, nos dio la posibilidad de sistematizar y volver comunicable aquello que desde nuestra perspectiva se constituye en valioso de ser compartido. Esto también nos desafió a seleccionar las temáticas que aquí se presentan como un recorte parcial que habrá que seguir revisando.

Este modo de trabajo para la producción de estos textos tiene la intención del trabajo en común, de la superación de ciertas visiones cerradas del trabajo de cátedra universitaria, para poner en dialogo una tarea conjunta como es la formación de nuestros estudiantes. Trabajamos con otras instituciones y otros actores constituyendo un entramado que puede ser una oportunidad para superar distancias y formas burocratizadas de relación, lograr diálogos, problematizaciones fértiles y acuerdos de trabajo. El interés es pedagógico-didáctico, en pro de la formación de nuestros estudiantes y también supone un posicionamiento pedagógico y político, porque estamos intentando contribuir a formas de relación interinstitucionales de reconocimiento mutuo y de colaboración real.

Por último, queremos explicitar el reconocimiento de la provisionalidad de nuestras presentaciones: somos conscientes de que constituyen un fotograma en una película que sigue en curso permanente. Deseamos promover la reflexión, el debate, el diálogo, esperamos la pregunta que nos interpele y nos invite a seguir pensando y argumentando en pos de hallar nuevas producciones superadoras.

Capítulo 1

La escritura como espacio de construcción de saber sobre las propias prácticas de enseñanza

Marina Inés Barcia y Susana de Moraes Melo

Introducción

Entendemos que las prácticas docentes, y en particular las de la enseñanza, se caracterizan por su complejidad. Desde nuestra perspectiva éstas se inscriben en el campo pedagógico didáctico por su doble carácter de prácticas profesionales y objeto de estudio. Es en este encuadre que proponemos la indagación y sistematización de lo que en ellas acontece a fin de producir y construir *saber sobre la práctica*.

Dicha indagación sobre las prácticas de enseñanza, en pos de la búsqueda de algo que no conocemos, requiere de sistematicidad, planificación y autocrítica (Stenhouse, 1987, p. 42 en Blanco García, 2010, p. 570) y sus avances y producciones deben ser públicas, es decir puestas a disposición de las valoraciones de pares. En tal sentido asumimos que tiene los alcances de una investigación como tal; la consideramos una actividad social (Khun, 1962 en Blanco García, 2010, p. 571), inscripta en una comunidad, desde algún paradigma (Kuhn, 1962) o programa de investigación (Lakatos, 1978)

Trabajamos desde el paradigma naturalista cualitativo (Blanco García, 2010) asumiendo que las prácticas de enseñanza revisten la complejidad y opacidad de toda práctica social, buscamos la comprensión con la intencionalidad de captar el sentido particular de cada situación y reconocer sus especificidades sin la pretensión de comparar con modelos preestablecidos ni sistemas generales pre-existentes, sino a partir de sistemas de referencias construidos a través de procesos hermenéuticos. Es decir que, nuestras producciones se inscriben también en el paradigma de la implicación (Ardoino, 1993; Rodríguez Ousset, 1999). Valoramos y resignificamos la oportunidad de la escritura colaborativa, en la que se amalgaman producciones colectivas de generación y sistematización de saberes y de nuevos interrogantes.

Es así que en el trabajo de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación (UNLP), para la formación docente formulamos propuestas metodológicas de índole cualitativa para comprender las prácticas de enseñanza. Para ello —en situaciones colectivas de trabajo— apelamos a formas narrativas que nos permitan en última instancia elucidar sus sentidos. Entre ellas presentaremos aquí la carta al lector, los diseños de

clase, sus reflexiones posactivas, las evaluaciones a la cátedra y las carpetas como producción final escritas por los alumnos.

Hablamos sobre las posibilidades de investigación sobre la propia enseñanza posicionada en el campo pedagógico-didáctico; atendemos a la complejidad y procuramos la comprensión del objeto con una metodología cualitativa de investigación en la que apelamos a las narrativas y a las posibilidades heurísticas que estas adoptan en formas colaborativas de trabajo.

La escritura sobre las prácticas pensada desde las fases de la enseñanza

En acuerdo con Edelstein (1996), asumimos que el docente es autor de las propuestas de enseñanza, en tanto allí se juegan sus decisiones para la acción. Por eso propondremos categorías para la sistematización y análisis de las propias prácticas, que permitan la reflexión para reconocerlas y problematizarlas, para su mejor comprensión e intervención.

En ese sentido, desde nuestra perspectiva cada propuesta de enseñanza puede entenderse como acto creativo, que se construye casuísticamente, a partir de un objeto de estudio específico, sujetos particulares y contextos determinados, con relación a las intencionalidades que implican opciones de valor por parte del educador (Edelstein, 2011). Concebir tal construcción nos lleva a reconocer que la enseñanza supone, además del momento o fase de interacción del aula (fase interactiva) con el que solemos imaginarla, otros momentos.

Podemos reconocer una fase previa o preactiva (Jackson, 1968), o instancia de previsión en términos de Edelstein (2011), que permite prefigurarla, en el sentido de constituirse en una hipótesis para la fase interactiva. Si esta fase se plasma por escrito, configurando un diseño de la clase, permite hacer comunicable las decisiones que subyacen a su elaboración. Posibilita además volver más sistemáticamente sobre la previsión en un análisis posterior. Por todo esto es deseable procurar la escritura de lo efectivamente sucedido en la intervención con los estudiantes o fase interactiva recurriendo a herramientas tales como diarios del profesor, crónicas, relatos entre otras narrativas. Se hace visible entonces una tercera instancia de la enseñanza, de valoración crítica posterior (Edelstein, 2011) o fase posactiva en términos de Jackson.

Esta fase suele ser el momento en el que, saliendo ya de nuestras clases, nos sentimos con la alegría de los logros, las incertidumbres sobre lo sucedido, y hasta las frustraciones que acontecieron en ese tiempo. Creemos que son momentos valiosos en los que es necesario develar sus razones: estas emociones nos dicen mucho acerca de lo que pensamos sobre nuestro trabajo. Nos interpelan cuestiones más amplias y no siempre visibilizadas acerca de la docencia, los estudiantes, la formación, los contenidos y métodos con los que trabajamos, la universidad, sus posibilidades y restricciones, las políticas educativas... y un largo etcétera.

En síntesis, la enseñanza está configurada a través de esos tres momentos, un continuo que diferenciamos analíticamente para poder discernir mejor sobre ella, acerca de las decisiones y demás acciones que se realizan en cada uno de esos momentos.

La escritura de los diseños de clase en la fase preactiva que organiza las previsiones realizadas sobre las situaciones interactivas del aula son modos profesionales de trabajo que nos permiten reflexionar, sistematizar y hacer comunicables y comprensibles las decisiones involucradas. No solo pensamos en la comunicación hacia otros, sino que muchas veces, estas producciones documentales nos permiten profundizar en las auto-comprensiones –dado que debemos explicitar nuestras razones y fundamentarlas–. Lo escrito supone una comunicación con otros, pero también con uno mismo (Carlino, 2005; Chartier, 1996 en Barcia y López, 2017). En este trabajo decíamos que:

"Asimismo, tal como afirma Perrenoud (2004) si bien toda acción es única, en general, pertenece a una familia de acciones de un mismo tipo, provocadas por situaciones parecidas. Por esto, la reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar (...) para reflexionar en la acción y para prever mejor algunas posibles intervenciones. Especialmente para evidenciar este último tipo de saberes – saberes sobre la acción– y hacer más evidentes sus concepciones y marcos teóricos implícitos, es que las formas de escritura resultan de gran valor didáctico y formativo. Por esta razón nuestra propuesta, con base en la reflexión individual y grupal, apunta a niveles de progresión, profundización y resignificación crecientes". (Barcia y López, 2017, p. 47)

Esto sucede fundamentalmente, porque la escritura de la enseñanza –en tanto acción única inscripta en una familia de acciones comunes– nos permite revisar, evaluar y repetir o reformular para nosotros mismos y, por supuesto, ofrecer esa revisión a otros.

La escritura en la producción de saber

Desde enfoques hermenéutico-reflexivos, se propone la indagación de la propia práctica para la formación docente, asociando la narrativa como vía interpretativa que habilita el conocimiento situacional (Edelstein, 2011). Tal como ya afirman Connelly y Clandinin (1995) "La narrativa está situada en una matriz de investigación cualitativa puesto que está basada en la experiencia vivida y en las cualidades de la vida y de la educación" (p. 16). Mc Ewan (1998), uno de los autores señeros en estas formas de investigación, lo explica un poco más:

"Pese a lo antigua que es la práctica humana de inventar historias y contarlas, la palabra «narrativa» y sus derivados, como «narrativizar» y «narratividad», son bastante recientes. Hace relativamente poco que surgieron estos términos en el lenguaje reflexivo de la acción y la práctica humanas (Swearingen, 1990).

Ellos refieren a una categoría abierta de discursos que por lo general conciernen a la construcción y la reconstrucción de eventos, incluyendo los estados de conciencia del hombre, en un orden que los coloca o los configura de manera tal que impliquen cierta dirección o cierta orientación hacia un objetivo. El habla informal se estructura de este modo; también, los productos de la reflexión literaria y artística. Y así se estructuran nuestras prácticas, y este punto es decisivo, tanto que el lenguaje constitutivo de la práctica tiende a esclarecer los propósitos de la práctica. Así, el lenguaje narrativo no discurre sólo acerca de la práctica sino que además forma parte de las prácticas que constituye. Esta conclusión indica que no basta con que tengamos mayor conciencia de que nuestras prácticas están constituidas en parte por una narrativa, porque además, y a consecuencia de ello, debemos empezar a ver nuestra vida y nuestras prácticas sustancialmente modificadas por nuestra comprensión narrativa. En la educación, la diferencia reside en que, además de llegar a comprender la docencia como narrativa, debemos llegar a practicarla con plena conciencia de que está informada por la narrativa. Así llegaremos finalmente a ver nuestros propios valores y objetivos pedagógicos como contingentes y revisables.” (pp. 28-29)

Estas afirmaciones contribuyen a valorar las formas de investigación que recuperan la experiencia y el saber de los agentes educativos a fin de producir un conocimiento situado, de territorio que procura articular las dimensiones teórica y práctica como constitutivas de la realidad.

Suárez (2017) desarrolla una conceptualización del enfoque narrativo en la investigación educativa como relato colectivo:

“Entendemos lo narrativo como una construcción en un espacio y un tiempo determinados en un marco contextual. Por tanto, la realidad es entendida como un relato inacabado en el que cada sujeto va aportando su experiencia en un proceso continuo de reconstrucción.” (p. 10)

Pero esta forma de saber sobre la enseñanza se construye por la narración y la reflexión como condiciones necesarias, y sin embargo no son condición suficiente. **Es preciso articularlas, procurando reflexionar desde la relación con otros saberes, los saberes disciplinares.** Estos suelen provenir de la didáctica y la pedagogía, que ofrecen enmarcamientos conceptuales y categoriales que permiten las mejores comprensiones sobre la acción. Así por ejemplo, las conceptualizaciones sobre las fases de la enseñanza y el valor de la escritura, entre otras, nos sirven de herramientas conceptuales y procedimentales en el análisis de nuestras propias prácticas de enseñanza. Son tanto los saberes disciplinares como los saberes contruidos sobre la acción los que nos permiten considerar a cada docente como el sujeto de aquel acto creativo y casuístico del que hablábamos más arriba y justifica el reconocimiento del docente como profesional de la enseñanza.

Esa reflexión de aparente carácter solitario no es tal dada la naturaleza de la propia enseñanza y su inscripción en una institución mayor, lo que da a la propuesta de enseñanza significación en varios sentidos, unos más explícitos que otros. También otorga diversos sentidos a las posibilidades y formas que asumen la reflexión e intercambio posteriores a las clases con otros actores. Es que solo en las coordenadas de la institución es que esas prácticas pueden comprenderse y así entender mejor cómo desde ella se modulan de manera particular las condiciones que prefiguran, aunque parcialmente, la acción docente y en particular la enseñanza.

Así, por ejemplo, habrá culturas institucionales que habilitan a realizar encuentros de cátedras, reuniones de profesores varias, para la articulación y el intercambio, mientras en otras esto es impensado. Aún más, en el trabajo de cátedra se dan instancias de participación muy diversas y no es infrecuente que sean solo algunos de los docentes los que programan la enseñanza mientras otros llevan adelante las situaciones interactivas del aula, haciendo muy difícil la comunicación de la experiencia y la revisión entre fases de enseñanza tanto como propuestas coherentes de mejora. Asumido nuestro posicionamiento, la opción va en procurar emprender la construcción de las condiciones de posibilidad de estas instancias de participación.

Nuestra expectativa es la consolidación de en un colectivo más amplio de docentes que trascienda lo institucional: comunicarnos con otros actores, otras instituciones, de modo de compartir y construir mejores comprensiones de nuestro trabajo sobre la enseñanza, y procurar la puesta en común de los saberes producidos a través de las posibilidades de sistematización, visibilización y comunicabilidad que otorga la escritura como vía de la construcción de saberes sobre la práctica.

Esta complejidad del trabajo de análisis de las prácticas de la enseñanza habilita a pensar desde la multirreferencialidad como opción epistemológica (Ardoino, citado por Edelstein, 2011), es decir, ampliar los referentes disciplinares para tal análisis –pedagógicos, didácticos, políticos, históricos, culturales, sociales....

Es por la complejidad propia de la enseñanza por lo que consideramos distintos niveles contextuales, históricos, espaciales, entendidos no como límite “externo” del análisis de la clase, sino en su aspecto relacional: la noción de contexto supone interrelaciones mutuas de los contextos entre sí y las configuraciones locales. Por su parte la configuración de la clase, en su escala local y cotidiana implica rastrear “huellas” de esos contextos, porque es zona de nexos concretos con esos contextos (Achilli, 2013). Así, por ejemplo, en el caso de nuestro escrito sobre la documentación de las prácticas, uno de los dispositivos focalizados, las carpetas, cuenta con una larga tradición para el tratamiento del contenido en las prácticas de la enseñanza para la formación docente. Sin embargo, desde la cátedra se trabaja recursivamente, es decir resignificando en sucesivas escrituras los análisis precedentes, lógica que es inusual en las carpetas tradicionales para el tratamiento del contenido. Estas escrituras cuentan con las lecturas y devoluciones de otros, en diferentes instancias. Las crónicas por su parte, como forma narrativa que propicia el análisis en la fase posactiva de la enseñanza, es una práctica que podemos considerar innovadora, alejada de las tradiciones de nuestro contexto.

Se entiende mejor por qué adoptamos para el abordaje de las prácticas de la enseñanza una perspectiva socio-etnográfica (Achilli, 1990 y 2013) que permite ver el aula como escala de lo local en sus múltiples atravesamientos contextuales –tales como los institucionales, curriculares, etc.–. También habilita a ver y poner en juego las tensiones entre lo instituyente/ instituido en las múltiples relaciones que atraviesan nuestra acción en el aula inscripta en una institución determinada, desde una perspectiva pedagógica-didáctica, es decir preocupada por la formación y la enseñanza. Los aspectos temporales quedan comprendidos en su devenir cotidiano y en sus inscripciones mayores –tales como procesos institucionales, de políticas universitarias, etc.

Tipos usados para la formación en las prácticas de la enseñanza

Desde el comienzo del año tematizamos el valor de la escritura para la enseñanza, reconociendo su valor de guardar memoria y servir a la comunicación con los múltiples “otros” de las prácticas, pero sobre todo por su valor epistémico. En ese contexto, recurrimos a distintos formatos de registros narrativos con el propósito de objetivar la práctica para su posterior análisis, sistematización y construcción de saber situado –siempre abierto y sujeto a revisiones–. Todos comparten el ser escritos en primera persona, por alguien que asume el lugar de autor con una voz autorizada y que decide además el estilo que tendrá el formato final del documento (su extensión, la cantidad de detalles, la puesta en diálogo con categorías teóricas, el equilibrio o no entre lo afectivo-emocional y lo conceptual, entre otras variables).

En otras publicaciones, ejemplificamos algunas formas que adoptan las narrativas en las modalidades de documentar las prácticas de enseñanza:

- La carta al lector. Es la presentación de la carpeta final de las Prácticas de Enseñanza. Constituye un esfuerzo de síntesis en la que anticipa el contenido final de dicha carpeta. Los autores suelen incluir orientaciones, advertencias, recomendaciones, sugerencias al lector, previo a la lectura completa del documento, que ofrecemos para su lectura a los estudiantes de años posteriores.
- Los diseños de clase. Estos son registros de tipo tradicional de los planes de clases o planificaciones, aunque desde la cátedra solicitamos la presencia de ciertos componentes y la exhaustividad en el tratamiento de las decisiones que se operacionalizan allí. Los primeros suelen exigir un trabajo arduo tanto por parte de los practicantes como de las docentes de la cátedra, pero a medida que avanzan en las clases de sus prácticas adquieren cierta experticia y autonomía.
- Las reflexiones posactivas de cada una de las clases. Estos documentos suelen incluirse en la carpeta inmediatamente después del diseño de cada

clase. Su contenido suele referir a lo acontecido en la fase interactiva de la clase. Los ejes sobre los que se organizan dependen de las decisiones del autor, atienden en general a la confrontación con la anticipación en la fase preactiva plasmada en el diseño de clase, a los ejes de análisis previstos a tal fin, al trabajo sobre los emergentes. En general dan pistas para pensar el próximo diseño de clase. Desde la cátedra orientamos a permitirse una distancia temporal que modere las cuestiones emocionales y dé lugar al análisis teórico-conceptual.

- Las evaluaciones a la cátedra. Estos documentos son una solicitud de la cátedra a los ex-practicantes luego de acontecida la etapa de coloquios finales y acreditación de la materia. Es un momento en el que formalmente están desvinculados de la cátedra, pero nos podemos permitir solicitar esta producción porque siguen implicados profesionalmente con la formación de aquellos que los sucederán. La propuesta de evaluación de la enseñanza ofrecida por la cátedra consta de preguntas muy generales o cuestiones que creemos necesarios tematizar para nuestro propio análisis a partir de su mirada. Ellos enriquecen la propuesta con sus propias sugerencias y a veces indicaciones. Nos parece necesario señalar que en estos documentos aparecen críticas honestas y bien fundamentadas acompañadas por sus correspondientes propuestas superadoras, es decir allí se reconoce la voz de un colega además de la de un ex-estudiante.

- Las crónicas de clase. Por su ductilidad son las formas narrativas más utilizadas en la cátedra. A instancia nuestra, se realizan en todas las clases teóricas y prácticas. Los practicantes además las prefieren a otro tipo de registros –registros didácticos, notas de campo– cuando realizan observaciones de clase de sus co-formadores, cuando se observan entre pares o cuando guardan memoria de lo acontecido en sus propias clases. (Barcia, de Moraes Melo, González Refojo, Justianovich, 2022)

En este trabajo vamos a profundizar y desarrollar avances sobre el análisis de dos dispositivos: las crónicas y las carpetas –en las que confluyen las formas de escritura nombradas.

Las crónicas

Son el recurso de escritura utilizado con mayor frecuencia, pues en ellas se registra el acontecer tanto de clases teóricas como prácticas desde el inicio de la cursada de la materia.

Menos íntimo que un diario –ya que se sabe “para ser leído”– puede ir ganando en posibilidades de explicitación de la fuerte carga emocional que implica el rol de practicante, entre otros aspectos importantes. (...) No existe un formato único de escritura de este tipo de texto, pero en la crónica lo cotidiano puede entrar por un registro diferente: la propia vivencia. La dimensión histórica de este relato es otra cuestión significativa. Como texto “contextualizado”, en la situación de formación, carga con otro supuesto que lo convierte en una particular articulación de lo objetivo y lo subjetivo, la implicación y el

distanciamiento, otro momento para ver y analizar un plano de la relación teoría práctica (...) Como texto narrativo, la crónica no discurre sólo acerca de la práctica sino que, además, forma parte de las prácticas que constituye. (Barcia y otras, 2017, pp. 46-49)

Como hemos dicho, nos interesa recuperar para la enseñanza ese lugar irrenunciable del sujeto de la enseñanza y en este sentido, se trabaja colectivamente sobre la clase propia o de otros: constituye un tipo de relato que permite ser recuperado, revisado, reinterpretado por el protagonista y/o grupalmente. Se explicita que a través del relato narrativo se buscan mejores comprensiones didácticas para mejores intervenciones pedagógicas.

Durante la cursada, en cada clase se elige a un cronista y cada una de ellas se inicia con la lectura de la crónica de la clase anterior. Los practicantes se habitúan y familiarizan con su uso por lo que, ante otras formas de escritura como por ejemplo los registros didácticos, en muchos casos apelan al formato crónica para registrar observaciones de clase. Sin embargo, cada crónica guarda la originalidad que le otorga su autor. Desde la perspectiva de la cátedra son un recurso valioso por ello y porque permiten mirar y valorar cuestiones propias de la enseñanza y del aprendizaje de manera situacional, por lo que se transforman en un frecuente objeto de análisis didáctico para recuperar las decisiones previas y en la acción y construir saber sobre la práctica. Es un recurso didáctico que utilizamos hace un tiempo: se leen las crónicas de estudiantes de años anteriores, y se explica que las crónicas actuales volverán a ser leídas por otros en años venideros.

En esta oportunidad trabajaremos sistematizando hallazgos de las crónicas que refieren las clases teóricas y prácticas del año 2022, y dejaremos para un futuro trabajo las crónicas de los practicantes sobre las propias clases. Más allá de las particularidades señaladas sobre su escritura se reconocen ciertas regularidades que es interesante sistematizar. Aunque no vamos a agotar dicho análisis, recuperaremos aspectos que nos parecen de interés y significación tanto para valorar este dispositivo como para advertir qué trayectorias recorre un practicante, qué cuestiones lo interpelan, en fin... Nos interesa dar algunas pistas acerca del proceso de apropiación de la escritura de las crónicas. Tal como dijimos, no es una cuestión opcional para ellos es una tarea constitutiva de la propuesta formativa de la cátedra, quedando a cuenta de ellos el momento en el que están dispuestos a arriesgarse en la escritura de la primera.

“Todavía no sé muy bien qué fue lo que me llevó a querer observar y escribir. Supongo que el querer ser, y estar a través de la escritura y mi voz, yo pensaba en esto, y en como a mí me cuesta mucho tomar la palabra, cómo o qué sentirían, qué pensarían o qué les pasaría a mis compañeras al leerme. Una mezcla de sensaciones comenzaba a invadirme, miedo, nervios, el querer observar y estar atenta (Agustina, 2022)

“Mi crónica se empieza a gestar en el encuentro pasado cuando por dentro se me encendieron las ganas de mirar y escribir de una manera distinta, ya no como una condición de la cursada, sino desde el deseo de experimentar

el acto de registrar conscientemente lo que va sucediendo en el encuentro para luego poder volver sobre ello y, en el proceso de aprender a reflexionar sobre lo sucedido, poder compartirlo con otros”. (María Paz, 2022)

Los relatos de la clase suelen iniciar con cuestiones periféricas propias de lo cotidiano que resuenan como modos de ir entrando en la densidad de la clase.

“Nos encontramos en la puerta del aula conversando con otras compañeras alrededor de las seis de la tarde” (Jimena, 2022)

“Como en las últimas clases, poco antes de las 18 hs ingresamos al aula y nos tomamos ese tiempito para volver a armar la ronda” (Gisele, 2021)

Otro tópico hace referencia al uso de los tiempos y espacios:

“Una vez dentro organizamos los bancos formando un semicírculo” (Jimena, 2022)

“(…) estamos muy acostumbradas y tenemos naturalizada la ronda, (…) Lo que nos invita a desnaturalizarla, para pensar que en realidad el espacio pedagógico es una construcción (…)” (Romina, 2022)

Recuperamos desde sus voces las funciones que le otorgan a la crónica:

“Una vez presente la mayoría, acordamos que yo realizaré la crónica del día y Agus comienza la lectura de la correspondiente a la clase anterior. Mientras lee cada una de nosotras la escucha en silencio (…) vamos reviviendo lo ocurrido”. (...) Sara comenta que le interesa destacar el gesto de la cronista de recuperar las voces y reconocer que la clase empieza antes de ingresar al aula (pienso en lo enriquecedor de ese aporte para emprender ésta y otras escrituras).” (Jimena, 2022)

“También hablamos de la función epistemológica de la escritura, de la reescritura, del posicionarnos como autoras, de asumir la incertidumbre de escribir y reescribir sin respuestas acabadas, pero con respuestas. De recordar que venimos poniendo en valor los saberes de la experiencia, de lo que venimos compartiendo en clase, y de allí la necesidad de formalizarlos (en cada producción, y ahora en estas líneas).” (Romina, 2022)

“... escribimos para nosotrxs, para otrxs, para pensar, para guardar memoria, para volver otra vez sobre aquello que vivenciamos... para repensar y mejorar, para tomar conciencia, para pensar otra vez sobre lo que dábamos por supuesto. Una frase que destaco de la clase es que los saberes silenciados no se comunican. (Sara, 2022)

Como reconocemos en Sara también es relevante el reconocimiento de los límites:

“Ante eso Sara nos comparte cómo operó, por ejemplo, el mecanismo de censura en su producción al no querer exponer las cosas personales de cada una. Reflexionamos entonces sobre la mirada y la palabra del otro que opera como filtro previo para pensar qué voy a comunicar y cómo” (Agustina, 2000)

“¿Se puede advertir en un papel todo lo que va sucediendo en una clase?”, (...) yo me quedé pensando en si realmente se puede, porque se vuelve difícil el hecho de registrar las distintas voces que van apareciendo: la de la profe, la de mis compañeras, la de compañeros que nos antecedieron pero que igual siguen siendo parte de la cátedra por la trayectoria que han recorrido, la de autores y, sin dudas, la que se escucha en mi cabeza. Ir a clase no es lo mismo que leer la crónica; de la clase uno se va con preguntas, con miradas, con sensaciones que van surgiendo en el ambiente y que solo se pueden percibir estando allí”. (María Paz, 2022)

Los contenidos de la clase en la crónica, pueden referir lo colectivo, la construcción de saberes o habilitar posteriores reflexiones y construcción de conocimiento sobre la enseñanza.

“Este momento de la clase estuvo atravesado por miradas encontradas, por lecturas y percepciones diversas de lo sucedido. Desde sensaciones de vacío, de confusión, de no saber bien de qué iba la clase, o la falta de ideas claras sobre la lectura y sobre la propia producción en grupos. Pasamos de esa incomodidad de lo incierto a interpretaciones posibles de la situación, donde advertimos una lectura por parte de la profesora de nuestras caras cansadas y su consecuente decisión de cambiar la dinámica de la clase (...) Hasta que de a poco fuimos arribando al reconocimiento de que tal vez la incomodidad tenga que ver con que nos cuesta apoyarnos en nuestras voces, nuestras lecturas y apropiaciones del contenido” (Romina, 2022)

“Se nos hace una invitación a la incomodidad. A la falta de respuestas y lecturas acabadas de las autoras. Al pensamiento, a ir construyendo (...) Es como que nos vemos siempre motivadas a pensarnos y desearnos como docentes comprometidas con una educación crítica, devolviendo a los estudiantes la responsabilidad en la construcción de su propio conocimiento, confiando en ellos, pero cuando se nos pone en esa posición a nosotras, nos cuesta. Sin ideas acabadas y voces autorizadas, parece que algo nos falta, hay un vacío, un poco bancaria la cuestión a fin de cuentas. Como estudiantes transitamos un poco a veces esa incoherencia. Pero lo interesante es verla, palparla, y entenderla parte del desaprender para poder aprender.” (Romina, 2022).

“En este punto (...), tuvimos el desafío de leer el dibujo de la compañera, de leerla en sus trazos más sinceros y espontáneos, y diría que un poco personales. De acercarnos a conocerla desde sus representaciones sobre ella misma, desde sus explícitos e implícitos, sus imaginarios, pensamientos, compromisos y sueños, para ponerla a dialogar con Freire...” (Romina, 2022).

“Nuestro grupo, si bien entendía a qué refería la idea de pasaje se animó también a cuestionarla y tensionarla. Por un lado, veíamos que no siempre se empezaba a “ser docente” con las prácticas; y, por el otro, tampoco creíamos que con las prácticas se termine nuestro “ser estudiante”. En el intercambio con el curso llegamos entonces a la conclusión de que este pasaje no está tan fundamentado en la formación como en la acreditación”. (Agostina, 2022)

“Por esto mismo es que es necesario objetivar las prácticas: por un lado, para explicitar saberes que ya tenemos, y, por el otro, para poder construir saberes desde la práctica como objeto de estudio”. (Agustina, 2022)

Lo emocional y lo afectivo son aspectos que se ponen de relieve en las crónicas y que habilitamos como indicadores de cuestiones valiosas para la narración de la experiencia y para la construcción de saber sobre la práctica.

“Por último, me interesa recuperar que lo emocional nos atravesó a todas, y aunque no se detalle acá, cada relato tuvo algo de cada una: miedos, dudas, preguntas. (...) (me vuelvo a casa agradecida por cada risa, por cada lágrima... por éste y cada encuentro en el que aprendo de y con ustedes).” (Jimena, 2022)

“El clima que se generó y la apertura en dar a conocer las historias, constituyó un momento muy profundo a mi criterio. Cada estudiante, dio a conocer aspectos que nos permitieron acercarnos, escuchar a esa otra persona que tenemos al lado, con quienes compartiremos esta cursada anual y transitamos un espacio tan movilizante y constitutivo para nuestra profesión como lo son las Prácticas.” (Sara, 2022)

“Ser practicante. Ser con una presencia particular. Ser que frena, que mira detalles, que observa el aire del lugar, que siente miradas, que detiene palabras, frases y diálogos en el tiempo. Ser pensante, ser que analiza, que escribe, que lee y que vuelve a escribir. Ser que se desdobra, que está desde un lugar y desde otro lugar. Ser que por un lado va encendiendo en su profesión a aquel niño que soñaba con ser docente alguna vez y que, por el otro, le observa fluir y recuperar su sentir y vivir. (María Paz, 2022)

Analizamos las narraciones para advertir la resignificación que hacen los practicantes del dispositivo de la crónica. Recuperamos en sus propias palabras que los interpelan en el ser autores, protagonistas, escribir en primera persona, asumir la posición del sujeto epistémico y la dificultad de esa experiencia que los arroja a la incertidumbre y el riesgo por la falta de apoyatura en el autor consagrado, que lo sostiene desde el lugar de alumno. A escribir la crónica se aprende y se enseña. A la vez valoran la cuestión dialógica de la crónica en la que el cronista muchas veces recupera las voces y dichos de otros. Su lectura realizada en forma personal con anterioridad al comienzo de la clase predispone y prepara para esta. La reflexión habilita también

a expresar la ruptura en relación con la propuesta de la cátedra e ir afianzando su propio posicionamiento.

En las crónicas se puede dar visibilidad a los saberes construidos y a los procesos que conducen a dicha construcción. A su vez se advierten aquellas experiencias, que no alcanzan el rango de comunicables, no se traducen en palabras y quedan silenciadas.

Las crónicas muestran sus limitaciones, por la propia naturaleza de lo experiencial. Por otro lado, el autor del relato suma sus propios límites, que a veces actúan como filtros y otras de manera más fuerte como autocensura –por ejemplo, no son frecuentes críticas a la actuación de las profesoras de la cátedra.

Por último, queremos señalar que no es lo mismo la escritura de las crónicas que la sistematización de las prácticas o análisis didáctico propiamente dicho. Este último proceso se plasma en otros documentos cuya escritura se promueve explícitamente a través de otros dispositivos, aunque se recuperan cuestiones que surgen de las crónicas. Es probable que podamos arrojar más claridad sobre este punto luego del análisis de las orientaciones que ofrecemos para la escritura de las carpetas.

Las carpetas

Denominamos “carpetas” a los documentos en los que los practicantes materializan narrativamente y en diversos estilos, su recorrido personal a lo largo del proceso formativo. También las carpetas responden a todo lo afirmado en relación con la escritura.

Nos interesa explicitar que su elaboración acompaña el transitar por la materia. En las clases se propone la producción permanente de documentos que luego serán revisados, reescritos, ordenados y resignificados en las reflexiones que producen.

Con la intencionalidad de acompañar la escritura y atendiendo a su complejidad y densidad, a mediados de la cursada ofrecemos orientaciones para la elaboración previa de un informe de avance cuya lectura, devolución y comentarios precede y andamia la escritura final de la carpeta. Allí quedan plasmadas nuestras orientaciones, el reconocimiento de lo alcanzado en relación con las conceptualizaciones esperadas y también el señalamiento de aquello aún pendiente, cuestión esta que también está a cargo del propio practicante en muchas ocasiones. Al finalizar el ciclo lectivo proponemos la escritura de la carpeta desde la propuesta que presentamos a continuación:

ORIENTACIONES PARA LA ESCRITURA DEL INFORME FINAL DEL PROCESO DE PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA

***“Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender;
y en ese momento sí hay formación” Gilles Ferry (2008)***

Como instancia de cierre del recorrido de Prácticas de la Enseñanza, les proponemos la construcción de un informe final que recupere reflexivamente el proceso que ha transitado cada uno/a de ustedes a lo largo de este ciclo.

A continuación, les ofrecemos las indicaciones para tener en cuenta durante su realización. Las mismas se presentan en calidad de *orientaciones, sugerencias, guías*, que sirvan para organizar el trabajo. No deben ser interpretadas como un molde dentro del cual encorsetar sus experiencias, sino como consideraciones relevantes para la organización y presentación de un trabajo de corte académico. Por eso, queremos explicitar lo que ello significa para nosotras, como equipo docente: *propiciamos que la escritura la realicen desde sí mismas/os, hablando acerca de sus propias prácticas de enseñanza, reflexionando desde los marcos y referentes teóricos. Irán recuperando, revisando, articulando, interpelando y dialogando sobre cuestiones centrales para su formación como pedagogas/os que, desde las prácticas de enseñanza, han realizado.*

Con todo, para la escritura del informe final les recomendamos tener en cuenta las siguientes orientaciones:

1. ESTRUCTURA GENERAL. Organizado en los siguientes apartados:

- a. Portada: que contemple los datos usuales de presentación de un trabajo.
- b. Índice
- c. Breve introducción al informe (puede ser en términos de una carta al lector/a)
- d. Fase preactiva
- e. Fase interactiva
- f. Fase post-activa
- g. Bibliografía
- h. Anexos: Incorporar todos los materiales que sirvan para enriquecer, profundizar, ilustrar, etc. las distintas partes del informe. Por ejemplo: observaciones, entrevistas, documentos analizados, producciones de las/os estudiantes, etc.

2. ESTRUCTURA DE CADA UNO DE LOS APARTADOS DEL INFORME

Para su escritura se tomará en consideración la re-lectura crítica del Informe de Avance presentado y de las reflexiones que se generaron en función de la profundización de los enmarcamientos y la perspectiva que otorga el trabajo de campo y los saberes allí construidos. La devolución realizada sobre dicho informe será

un insumo para acompañar el proceso de revisión y “lectura crítica” para la reescritura final como parte del presente.

2.1 FASE PREACTIVA

En términos generales, incluye los recorridos que prepararon antes de la entrada a campo con vistas a la enseñanza:

- Introducción: Presentar el apartado considerando los propósitos y sentido de su reescritura, desde la perspectiva actual.
- Desarrollo: Es una oportunidad para revisar y completar lo ya trabajado en teóricos y prácticos desde la perspectiva del hoy, pero recuperando el propósito de la escritura como sistematización de la construcción de saber y guardando memoria de los procesos anteriores a la entrada a campo. Les sugerimos recuperar y revisar cuál es el valor de la escritura en su sentido epistémico, el “ser practicante”; los saberes que debieron disponer, los que se movilizan y se construyen al transitar las prácticas; su etapa de diseño y planificación, los aportes de las producciones de otros que transitaron antes del espacio, las cuestiones que nos permitieron significar los paneles de exalumnos, co-formadores y actores institucionales, entre otros posibles aspectos.
- Cierre: Escribir el epílogo, a modo de cierre valorativo de esta fase recuperando lo trabajado considerado desde una perspectiva actual.

2.2 FASE INTERACTIVA

En términos generales, contempla el trabajo en campo, tanto el análisis institucional, el curricular y áulico, así como la totalidad de los diseños didácticos y sus reflexiones posactivas.

2.2.1 El análisis del ámbito de intervención en sus dimensiones curricular, institucional y áulica, enriquecido por los aspectos del diseño curricular en el que se inscribe la materia en la que trabajaron, la cultura y especificidades institucionales que las hayan atravesado y se hayan tornado significativos para su actuación como docentes, así como los atravesamientos epocales, sociales que estuvieron allí.

Dimensión curricular

Orientaciones para su escritura.

Pueden tener en cuenta los siguientes sub-apartados:

- Introducción: en el que se presente la modalidad de abordaje al Diseño Curricular, al programa y al desarrollo curricular.
- Desarrollo: en el que se expliciten las consideraciones curriculares en relación con el Diseño Curricular tanto como el Programa de la materia y el

desarrollo curricular, comentando las formas en que estas tuvieron lugar, según los soportes y mediaciones que permitieron su recuperación.

- Cierre: en el que se elabore una reflexión final acerca de valor asignado a la tarea previa a la residencia; analizando en qué medida posibilitó la contextualización de los diseños didácticos y el desarrollo de las clases y los enriquecimientos posteriores -por ejemplo, cómo impactaron las lecturas del diseño curricular y su desarrollo en la consideración del sentido de la construcción del contenido-.

Dimensión institucional

Orientaciones para su escritura.

Pueden tener en cuenta los siguientes sub-aptados:

- Introducción: en la que se detalle el propósito del trabajo de campo, el enfoque adoptado para llevarlo a cabo, la metodología implementada para la recolección de la información y el análisis.
- Desarrollo: en el que se efectúe un relato descriptivo-interpretativo de la institución y del grupo-clase.
- Este apartado dará cuenta de las características relevadas de la institución donde se realizaron las prácticas y del grupo/s clase, a partir de las categorías que posibiliten su lectura. Es necesaria la confrontación con la teoría, a fin de vincular los aportes conceptuales con el material empírico. Esto permitirá interpretar este material, y también dará cuenta de la resignificación de la teoría en situaciones concretas, lo que hará posible el surgimiento de nuevas preguntas. Se presentarán desarrollos interpretativos a partir de los aportes de la bibliografía trabajada en clases teóricas y prácticas y de otra, que a criterio de la/del practicante, resulte pertinente.
- Se podrán incluir, pero desde su análisis -y no "en bruto"-, los registros de campo, entrevistas, observaciones, otros informes finales elaborados por otros estudiantes de la cátedra de años anteriores a los que hayan accedido como modo de complementar lecturas. Estos registros "en bruto", deberán ser incluidos en el apartado final de ANEXOS del Informe. Y mencionados en la bibliografía como documentos consultados.
- Cierre: en el que se elabore una reflexión final acerca de valor asignado a la tarea previa y durante la residencia; analizando en qué medida posibilitó la contextualización de los diseños didácticos y el desarrollo de las clases y los enriquecimientos posteriores -por ejemplo, cómo lo institucional se enriqueció o varió a través de la experiencia de la residencia, en el intercambio con otros actores durante este proceso, etc. -.

Dimensión áulica

Orientaciones para su escritura.

Pueden tener en cuenta los siguientes sub-aptados:

- Introducción: en la cual se haga mención al grupo con el que se trabajó, por cuánto tiempo estuvo a cargo de su coordinación, cuáles fueron los principales contenidos trabajados, el cronograma elaborado, las principales estrategias de enseñanza seleccionadas para el desarrollo de las clases y la modalidad de evaluación adoptada. Explicitar cuáles fueron las negociaciones realizadas con el o la docente co-formadora del espacio en cuanto a los aspectos mencionados renglones arriba.
- Desarrollo: aquí se podrán incorporar todos los diseños didácticos con sus respectivas reflexiones post-activas; incluso -se sugiere- los borradores del proceso de escritura anteriores a los diseños definitivos.

Podrán integrar este apartado todos los recursos didácticos elaborados por ustedes o los links donde poder visitarlos, sitios en Campus, entre otros.

2.2.2 Diseños de clase realizados y desarrollados en su práctica, con sus respectivas reflexiones posactivas.

2.2.3 Cierre de la fase interactiva: en el que se integren las tres dimensiones desarrolladas y se realice una reflexión que contemple un autoanálisis de las clases y se recuperen los ejes de reflexión post-activa planteados en sus diseños. Esto posibilitará elaborar un análisis que evidencie la evolución a través del tiempo, las fortalezas y las cuestiones desestimadas, incluyendo -si corresponde- una propuesta de mejora de los mismos. Se debe recuperar y realizar un análisis de las valoraciones efectuadas por las estudiantes y por el o la docente del ámbito de intervención, así como las devoluciones de clase realizadas por las docentes de la cátedra.

2.3 FASE POST-ACTIVA

En términos generales, esta etapa consiste en:

2.3.1. Construir una reflexión final de todo el proceso realizado, como también el enunciado de necesidades/cuestiones a ser retomadas y trabajadas por futuras/os practicantes. Expliciten:

- Los conocimientos que construyeron a lo largo de la cursada: saber profesional, saber experiencial, saber didáctico, saber práctico y reflexivo sobre la elaboración de los diseños didácticos, adecuación de la propuesta a los sujetos reales, entre otros.
- Aquellas cuestiones que, aunque detectadas y explicitadas, no fueron abordadas en sus prácticas.
 - Aquellas cuestiones que, aunque se trabajaron, resultaron borrosas.
- A partir de la justificación del “estilo de intervención” seleccionado, abrir la reflexión acerca de otros posibles, tomando en cuenta el momento, el

período de tiempo, la propuesta metodológica, los contenidos abordados, el rol del practicante, entre otros.

- Otras sugerencias y comentarios que a criterio de ustedes sean pertinentes a fin de optimizar las prácticas en cada ámbito específico.

2.3.2. Elaborar un programa alternativo del espacio en el que desarrollaron las prácticas de la enseñanza recuperando los saberes construidos sobre la misma. Se propone que se encuadre según la modalidad de presentación a concursos de la DES/DGCyE, tal como lo orientamos en las clases teóricas- enmarcando la propuesta en la Res. 5886/03 y la Disp. 30/05. Esta consigna tiene como propósito fomentar la escritura académica, la recuperación de los saberes construidos en y sobre la práctica, y una experiencia útil en la práctica profesional de los/as futuros/as Profesores/as en Ciencias de la Educación.

Aspectos organizativos

- Su elaboración y presentación es un requisito obligatorio previo a la instancia del Coloquio Final de la materia (fecha a acordar con las docentes de la cátedra, según cada comisión)
- Podrá realizarse de manera individual, y en parejas para aquellos casos en donde las prácticas hayan sido con esta modalidad. En dicho caso, las instancias del trabajo que propongan reflexiones serán realizadas de manera individual. No omitan dejar consignado en el informe aquello que haya sido escrito en parejas.
- El informe deberá ser entregado el lunes 27 de noviembre como plazo máximo y sin excepciones a través del aula virtual de la cátedra, en el espacio “Entrega del Informe final”, habilitado para tal fin en la solapa Escribir las prácticas. Les solicitamos que sea en formato word y/o pdf. En caso de que el tamaño del archivo supere el máximo permitido, por favor, dejar en el sitio de entrega el link al drive donde fuera subido el archivo para poder acceder sin solicitud de permiso.

Criterios de evaluación

- Elaboración coherente, criteriosa y organizada de un texto que refleje el propio proceso de práctica, articulando las vivencias, los aportes teóricos y las reflexiones que los articulen.
- Apropriación del lenguaje y marco teórico que transforme la experiencia de práctica en saber pedagógico profesional, comunicable a otros.

- Comunicación de las ideas y reflexiones propias en las instancias de escritura y oralidad.

Se valorará la presentación en tiempo y forma del presente informe. Asimismo, si bien la consigna final propone una serie de orientaciones para su elaboración y escritura, valoraremos la organización y presentación ordenada y coherente de los apartados que estructuren el Informe.

Publicación y difusión de los Informes Finales

El objetivo de escribir las prácticas nos acompaña año tras año como un imperativo político pedagógico ineludible de la formación docente. ¿Qué significa escribir las prácticas? y ¿qué valor formativo tiene el registro y la documentación para la formación docente? resultan preguntas transversales en esta asignatura en particular y en el modo en que abordamos la formación en y desde las prácticas de enseñanza. Uds., a lo largo de este año, también han recorrido estas preguntas, haciéndolas propias y resignificándolas con sus propias trayectorias

Desde el ciclo 2021, incorporamos la posibilidad de publicar los Informes Finales en tanto producciones intelectuales de autor. Esta publicación se encuentra a cargo de cada uno/a de los/as practicantes, como autores/as y protagonistas de un proceso de elaboración y sistematización de saberes sobre las prácticas, desde la propia experiencia formativa transitada en esta asignatura.

Por tanto, es una decisión de ustedes acceder o no a esta posibilidad. Dicha publicación tendrá como soporte el repositorio institucional de la Universidad Nacional de La Plata: el Servicio de Difusión de la Creación Intelectual (SEDICI). Esto significa que son ustedes mismxs quienes deciden viabilizar su publicación. Asimismo, dicha publicación (por la propia política de SEDICI), será mediante las licencias Creative Commons, las cuales permiten a los autores compartir y liberar sus obras en forma legal y segura.

Les dejamos el enlace al tutorial de autoarchivo para subir su informe, aunque podrán advertir que es muy sencillo y ágil hacerlo: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/26623>. Mientras cargan los datos, les aparecerá un cuadro de “notas”, en el que deberán indicar que: “se trata de un material a subir en la Colección Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación”.

Esto último es muy importante para su catalogación institucional y difusión.

En primer lugar, queremos resaltar que se trata de orientaciones y no pautas de cumplimiento obligatorio, orientaciones que habilitan a la autonomía para considerar y decidir opciones personales y presentar diversos recorridos en diferentes estilos de escritura.

En segundo lugar, el formato que presentamos –siempre revisable– responde a una evolución de dichas orientaciones, y el gran detalle se debe a que han sido los estudiantes quienes solicitaron que así sea. Se aspira a que la producción atienda de manera exhaustiva los aspectos relevantes de todo el recorrido en el pasaje de alumno –practicante– a profesor. Es una oportunidad de sistematización del saber experiencial y de su diálogo con los saberes didácticos, que son recuperados para el análisis. Es consecuencia del interés de advertir que se construye saber didáctico sobre la práctica. Este saber experiencial sistematizado se vale de las funciones de la escritura para su comunicación y puesta en diálogo con otros. Como cualquier saber es un estado provisional de conocimiento.

En relación con lo anterior se ofrece la posibilidad de publicación de la carpeta, que en tanto guarda memoria se vuelve un modo interesante de vincularse con otros y favorece su inserción en el campo pedagógico didáctico.

A modo de cierre

En este capítulo se reseñaron dos formatos: las crónicas y las carpetas.

Las primeras son formas de escritura académica poco usuales en la formación. Se caracterizan por su estilo de exposición personal a través de la toma de la palabra escrita. En ellas se advierte, por ejemplo, la oportunidad de rebelarse ante la palabra autorizada del docente y como plus hacerlo además por escrito. Lo que a nosotros formadores nos permite advertir el espacio de confianza construido en la conformación de la comunidad de prácticas.

Una particularidad de estos documentos es que aparecen los compañeros como destinatarios, perdiendo relevancia la figura del profesor, en ese giro de empoderamiento personal y colectivo.

Por su parte, las carpetas aparecen como producción final del recorrido por la materia, como objeto elaborado y de síntesis. En ellas se visibiliza lo acontecido en el devenir de los tiempos didácticos, la búsqueda de la autonomización progresiva de su proceso y de su escritura y con ella de la producción de saber de los practicantes.

Las carpetas son cierre y apertura, en tanto instancia de construcción de conocimiento que abre a nuevas revisiones y reflexiones por la provisionalidad que encierra el saber sobre la práctica y la incertidumbre e inmediatez que la caracterizan.

Son el resultado de un habitus que se va configurando sobre procesos de escrituras y reescrituras, individuales y con otros, andamiados en un diálogo que supone lecturas, devoluciones y revisiones de las propias producciones. Son instancias que suponen la activación de encuadres teóricos y posiciones diversas, dadas por las experiencias personales y grupales.

Desde el posicionamiento que asumimos, la práctica es objeto de estudio, a la vez que la producción de saber sobre la práctica es parte del hacer profesional docente. En ese sentido la escritura es, por su valor epistémico y por la diversidad de posibilidades que ofrecen los diferentes formatos, indispensable para la previsión y la reflexión en y sobre la acción. En

definitiva, la escritura es propositiva y la significamos con vistas a la consolidación de formas propias del ejercicio profesional.

Referencias

- Achili, L. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiry (comp.), *Historia y vida cotidiana en educación* (pp.33-47). Manantial.
- Barcia, M. y López, A. (2017). El desafío de documentar las prácticas. En M. Barcia, S. de Moraes Melo, y A. López, (comp.) *Prácticas de la enseñanza* (pp. 46-52) EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Barcia, M.; de Moraes Melo, S.; González Refojo S.; Justianovich, S. (2023) Formación docente para la construcción de saber sobre las propias prácticas de la enseñanza. En C. J. Giordano y G. Morandi (2023), *Memorias de las 4º Jornadas sobre las prácticas docentes en la Universidad Pública. Producir universidad, garantizar derechos y construir futuros en el mundo contemporáneo* (pp. 818-824). <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/152528>
- Blanco García, N. (2010) La investigación en el ámbito del currículum y como método para su desarrollo. En J. Gimeno Sacristán, (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 669-587). Morata.
- Connelly, M. Clandinin, D (1995) *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa en Larrosa, J y otros Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación* (pp. 11-60). Laertes.
- Edelstein, G. (2011) Formar y Formarse en la enseñanza. Paidós.
- Edelstein, G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camillioni, A y otras (1996), *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 75-89). Paidós.
- Lakatos, I. (1978). *La Metodología de los Programas de Investigación*. Alianza Editorial.
- Morandi, G. y Ungaro, A. (Coordinadoras) (2014) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. EDULP.
- Rodríguez Ousset, A. (2000) La evaluación de dispositivos educativos. En *Revista Pedagógica Universitaria*, 32-33, 135-152
- Suarez, D. (2017) La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. En *Dossier de la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 42, 5-8
- Terigi, F. (2013) *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. En VIII Foro Latinoamericano de Educación (pp. 69-82). Santillana.

Capítulo 2

Formación docente en posgrado. Experiencias y reflexiones

Marina Barcia, Susana de Moraes Melo, Silvania González Refojo, Silvina Justianovich y Aldana López

Introducción

Nos proponemos compartir algunas notas y reflexiones en torno a las experiencias de formación docente universitaria que las autoras han construido en diálogo con facultades, universidades, gremios y docentes universitarios en ejercicio, en el marco de distintos contextos institucionales de la Universidad Nacional de La Plata. Como equipo, hemos coordinado y desarrollado propuestas de formación docente en el marco de espacios y programas de formación continua, con diversos niveles de formalización e inscripción institucional. En todos los casos, se trató de cursos de formación gratuitos para los destinatarios (docentes universitarios en ejercicio), desarrollándose en el marco de proyectos académico-institucionales o políticas de formación docente públicas. Las propuestas se implementaron en diferentes formatos (talleres, taller-seminario) y modalidades (presenciales, virtuales a distancia, semipresenciales y/o combinando instancias sincrónicas y asincrónicas). Comentaremos las decisiones didácticas centrales de las propuestas y los criterios en los que se fundan con el propósito de ofrecerlos a discusión. Por último, planteamos desde nuestra perspectiva, algunos límites y reflexiones finales sobre el diseño y desarrollo de este tipo de propuestas formativas.

Experiencias que motivan la escritura de este capítulo

Como anticipamos, las propuestas de formación dirigidas a la docencia universitaria en ejercicio se implementaron en diferentes formatos (talleres, taller-seminario) y modalidades (presenciales, virtuales a distancia, semi-presenciales y/o combinando instancias sincrónicas y asincrónicas). Asimismo, fueron diseñadas bajo diversas demandas que les dieron origen. Por un lado, aquellas de áreas o espacios de gestión concretos, situadas en la institución y/o carrera

universitaria. En estos casos, los temas se ubicaron en la agenda clásica de la didáctica (evaluación, estrategias de enseñanza, función docente, programación de la enseñanza, entre otras) y del campo de la formación docente.

Entre las razones que motivaron estas demandas, en muchos casos se trató de lecturas y/o problematizaciones complejas que interpelaban y desafiaban a esos ámbitos de gestión: cambios de planes de estudios, necesidad de actualización pedagógico-didáctica de docentes en tramos curriculares críticos (tales como espacios de formación profesional, primeros años de las carreras), indicadores dilemáticos y controversiales que involucraban las prácticas formalizadas de evaluación y acreditación de los aprendizajes, entre otros. Sin valorar esas legítimas razones para quienes las expresaban, interesa señalar también que parte de la reconstrucción de dichas demandas es poder ofrecer preguntas que complejicen y des-coloquen algunas ingenuas lecturas simplistas sobre problemas complejos, tales como los mencionados. En este sentido, se advierte cómo la “demanda de formación” de parte de los docentes, se torna un puntapié inicial para reconocer emergentes, preocupaciones y desafíos contemporáneos de la función docente universitaria y de la formación profesional que exceden la demanda inicial, que la contemplan, la profundizan y complejizan.

Otra fuente de demandas de formación docente se generó desde las propias facultades. Ya no en el ámbito de gestión académica, sino desde las propias bases docentes o equipos de cátedras concretos. Se trata de experiencias iniciadas por docentes que se asumieron como especiales referentes en temas del campo pedagógico, o con recorridos de formación institucional en el campo de la docencia universitaria o bien, movilizados por generar instancias de actualización, formación, intercambio entre pares. Dichas iniciativas, muchas veces, han devenido en ámbitos que, con distintos grados de formalización, pudieron jerarquizar discusiones de absoluta significatividad para los procesos formativos en los que se ven involucradas las instituciones en su interior y ligadas a un proyecto institucional. Discusiones que ponen de manifiesto la necesidad de problematización de la formación al interior de las cátedras, en un intento de superar la formación docente que ocurre como mera socialización profesional.

Por último, puede reconocerse el tipo de propuestas inscriptas en recorridos formativos más amplios y formalizados, como es el caso de programas y posgrados dirigidos a la docencia universitaria. Sobre ellos, queremos subrayar dos hitos especialmente, que ofician de condiciones estructurales consolidadas.

En primer lugar, el desarrollo del Programa de Capacitación Gratuita para docentes de Universidades Nacionales, en el marco de la Secretaría de Políticas Universitarias y las Agremiaciones de Docentes Universitarios; programa que en, nuestro país, se implementa desde hace más de 15 años (Morandi, 2014; Lugones, 2020). Esto ha permitido desarrollar políticas y trayectos de formación y actualización docente de manera sostenida, que han puesto en diálogo la formación en el campo de conocimiento disciplinar específico con el campo de formación docente universitaria. Diálogo que tiene lugar en las instituciones universitarias, y en la formación docente en general, de manera compleja, tensionada y con múltiples resistencias.

En segundo lugar, la proliferación de carreras de posgrado dirigidas a la docencia universitaria en el marco de las universidades nacionales en las últimas décadas:

Entre la primera y segunda década del 2000 se concentra buena parte de los proyectos de creación de este tipo de carreras de posgrado y su puesta en funcionamiento. Este fenómeno cuenta con hitos que reconocen su origen en el período de normalización de las universidades nacionales luego del retorno a la democracia y la apertura de las instituciones públicas a lo largo de la década del '80. Nos estamos refiriendo a las –hoy conocidas– como “viejas carreras docentes”, pero que se han constituido en antecedentes directos en el proceso de formalización de estas carreras de posgrado. (...) También se identifican y reconocen creaciones de carreras de posgrado dirigidas a la docencia universitaria como proyectos iniciados prácticamente a la par del surgimiento de nuevas universidades. Nos estamos refiriendo a universidades nacionales que durante la segunda década de los 2000 estaban en proceso de organización y/o normalización por el período previsto por ley (Justianovich, 2023, p. 4).

El desarrollo de estos proyectos académico-institucionales ha posibilitado la convergencia de distintos enfoques y posicionamientos político-pedagógicos en torno a la formación docente universitaria. Estos se expresan en la conformación de los equipos docentes, en las propuestas pedagógicas implementadas, en los temas emergentes y problemáticas de la formación profesional en la universidad contemporánea que atraviesa ampliamente a dichas instituciones.

Estos dos hitos, se constituyen como condiciones y antecedentes sólidos para inscribir el sentido de las propuestas de formación dirigidas al colectivo docente universitario. En este sentido, espacios e instancias para la formación docente como los que son centro de análisis en este capítulo, invitan a interpelar funciones, tareas y acciones de la docencia universitaria, así como a sus formas y perspectivas, y colaboran con seguir analizando y problematizando la formación continua en este contexto.

Diseño y direccionalidad de las propuestas de formación docente

Nos proponemos aquí caracterizar, en un sentido amplio, los ejes estructurantes que asumieron las propuestas de formación, objeto de análisis y reflexión del presente capítulo.

En todas las experiencias citadas anteriormente, identificamos como desafío la necesidad de pensar y diseñar propuestas de formación docente situadas y significativas que “abrieran diálogos” con las razones por las cuales los docentes eligen espacios de formación con otros colegas. Por tal razón, se tornó necesario para el equipo que los docentes que llegaran a nuestras propuestas, logren recuperar reflexiva y críticamente la propia experiencia en la

enseñanza universitaria. Esta dimensión resulta constitutiva desde el posicionamiento asumido en el diseño y desarrollo de la enseñanza, y en nuestra propia intervención político-profesional como pedagogas comprometidas con la formación docente de otros. Poder distanciarse e implicarse en la propia propuesta de enseñanza, exige a los docentes fines y artesanales movimientos de ampliación y, al mismo tiempo, hacer foco sobre las dimensiones que configuran la práctica y el trabajo docente. Es decir, les demanda movimientos de implicación y análisis situado y de objetivación, para poder advertir posicionamientos y decisiones no neutrales.

Condiciones normativas, curriculares, institucionales propias de las lógicas de los campos disciplinares objeto de estructuración de la enseñanza, condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente conforman dimensiones constitutivas de toda práctica de enseñanza. Asumimos que la comprensión de la historicidad y la situacionalidad de la práctica, es un ejercicio obligado de todo proceso de formación docente. No solo para comprender que aquello que los docentes ejercemos –en tanto sujetos históricos y colectivos a su vez– no siempre fue así, sino también para asumir que puede ser de otro modo y esto, aunque muchas veces configura parte de la demanda, también es parte de la resistencia, muchas veces velada. La historicidad y situacionalidad de la práctica de enseñanza, en tanto práctica social, exige ejercicios que promuevan el distanciamiento y la implicación de una práctica que, lejos de asumirse individual, es profundamente colectiva y política. Este tipo de ejercicios son parte de las propuestas y consignas de trabajo en los espacios de formación.

Posicionadas desde estos principios de actuación, reconocemos también que la oferta de conocimientos/contenidos en el curso de posgrado dialoga de manera compleja e incluso dificultosa con las trayectorias formativas previas, que incluyen –propriadamente– la experiencia docente de los sujetos a los que se dirige (Morandi, 2014). Esto constituye un desafío al que nos enfrentamos en nuestras propuestas, porque es necesario reconocer e interpelar los conocimientos sobre la enseñanza: sus fuentes, en gran medida, remiten a la biografía escolar y a una fuerte socialización profesional. Estas raíces necesitan ser visibilizadas y revisadas para advertir y confirmar las decisiones que sustentan las intervenciones de los docentes o bien, para cambiarlas por otras superadoras.

Los contenidos de los talleres, sin bien están en parte prefigurados desde el propio campo pedagógico-didáctico, se reconfiguran para dar cuenta y atender las características de los estudiantes concretos a partir de ciertas demandas. Se asumen como una construcción didáctica que atiende a propósitos específicos, como venimos mostrando, y a los sujetos destinatarios, en este caso, diversos. En relación a la docencia universitaria, Coscarelli, caracteriza a los destinatarios de los cursos posgrado planteando que

“la mayoría son profesores de trabajos prácticos, jefes de trabajos prácticos y los hay también adjuntos y titulares, siendo menor el porcentaje de estos últimos. Los participantes (ante la oferta formativa) se referencian en general en sus asignaturas y, dentro de ellas, en las atribuciones que competen a sus cargos”. (Coscarelli, 2014, p. 97).

Esta caracterización, en parte, responde de manera proporcional a la conformación de las plantas docentes en la universidad pública. Y se trata, asimismo de una condición que los cursos de formación deberán advertir como punto de partida pues, al decir de la autora, los cargos docentes refieren también a funciones y tareas diferenciadas con distintos niveles de responsabilidad sobre el diseño, desarrollo, gestión y materialización de las propuestas. En nuestra experiencia, reconocemos en los destinatarios docentes jóvenes que realizan sus estudios de posgrado acuciados por el pluriempleo, y otros con más trayectoria académica, pero que han optado por asumir un compromiso importante con la docencia universitaria a la par del propio desarrollo, estudio y formación en los campos disciplinares de base.

En referencia al primer grupo caracterizado, y en relación al objeto de análisis y reflexión de las propuestas de formación –la propia práctica–, se advierten referencias más próximas con su formación como estudiantes universitarios. Esto resulta una oportunidad de sumo valor para la revisión de los modos de actuación, los estilos docentes, las tradiciones sobre la enseñanza en el propio campo de formación, así como también en la propia institución. La cercana familiaridad, además de asentar “bases de certeza” para la actuación profesional docente, también conforma una dimensión en sí misma a abordar en espacios en formación. Abordaje que supone interpelaciones necesarias, aunque no por ello suficientes, para revisar lo dado y develar lo invisible de la propia práctica en los distintos niveles de contextualización que la conforman.

El corazón de esta tarea no deviene de la reflexión andamiada desde el campo pedagógico *per se*. Creemos, enfáticamente, que esto es posible gracias a ubicar y centrar el análisis de las prácticas de enseñanza y docencia desde el campo de referencia, pero también, sosteniendo el ejercicio de formación docente como espacios colectivos, plurales, diversos y también, controversiales, disputados, resistidos. La diversidad que conforma a las aulas y las instituciones educativas públicas en nuestro país, es un ámbito privilegiado para formar, desarrollar, promover y enriquecer esta diversidad también. Asimismo, el reconocimiento de los límites y restricciones del cambio en las propias prácticas, deviene como un objeto de reflexión de absoluta relevancia para abordar en las propuestas que tienen a los propios docentes como protagonistas. Estos límites, en muchas oportunidades, se reconocen más claramente en aquellos docentes que, en la estructura jerárquica del trabajo y organización de los equipos docentes, se encuentran en las bases.

En relación al grupo de docentes destinatarios que poseen extensa trayectoria, socialización formativa y fuerte desarrollo de conocimientos especializados, el eje del trabajo se advierte, muchas veces, en la necesaria interpelación que genera el destrono de la idea de que para enseñar no basta solo con la experticia en el campo disciplinar y/o especialidad en la que el docente resulta experto por su formación de base. La experticia, en las tradiciones de la enseñanza del nivel universitario específicamente, se ha convertido en equivalencia directa de poder enseñarla, invisibilizando en muchas oportunidades, el conjunto de complejas mediaciones que atraviesan los contenidos, en tanto construcción, los procesos de transposición didáctica (Bronckart y Plazaola Giger, 2007) presentes también en los materiales de lectura que circulan para los alumnos, las intencionalidades, los sujetos educativos, las dimensiones curriculares e

institucionales, entre otras. En un trabajo de Bernik (2017), se sitúa una conjetura desafiante a interpelar: “para enseñar basta con saber la asignatura”. Según el planteo de la autora, resulta un imperativo analizar las implicancias que tiene esta idea en “la construcción de un objeto de enseñanza y en la disposición de itinerarios para su apropiación” (2017, p. 48), dado que, por las tradiciones del propio campo académico, situar y trasponer los contextos en los que se toman decisiones metodológicas y conceptuales sobre la enseñanza en la universidad, se encuentra invisibilizado y, en muchas oportunidades, negado en su trascendencia. En tanto la *forma hace al contenido* de la enseñanza (Edwards, 1995; Edelstein, 1996, 2014), resultará imposible abordar lo metodológico en la enseñanza universitaria sin discutir las lógicas de los propios campos académicos sobre los cuales se estructura la formación y enseñanza universitaria. Y a su vez, es necesario instalar en estos espacios que las formas de enseñanza impactan en la forma de apropiación de los contenidos, que no son decisiones neutrales, que las estrategias de enseñanza se deben pensar en relación a los contenidos y que pueden incluirse algunas que aún no se consideran.

Asimismo, prestamos especial atención a la escucha de las demandas de los participantes para situar la propuesta. Entre ellas aparecen los problemas reconocidos por Edelstein (2014), referidos a atender a la masividad –que altera la relación docente/estudiantes–, la diversidad social y cultural y heterogeneidad de las trayectorias formativas y de vida de los estudiantes que llegan a la universidad. Entendemos que debemos correr de la omnipotencia de pensar que una propuesta pedagógico-didáctica puede resolver el problema de la masividad. Se trata de un problema político, que debe ser leído desde las múltiples aristas que lo conforman. La pedagógico-didáctica es una de ellas y ésta forma parte de los desafíos y preocupaciones que los docentes logran tematizar en los cursos.

Acordamos con Edelstein en la concepción de “profesores con la capacidad de asumir actos intelectuales no rutinarios, orientados por ciertas intencionalidades en el marco de situaciones caracterizadas por su complejidad, impredecibilidad, diversidad, problematicidad” (Edelstein, 2014, p. 61). Muchos de los asistentes a nuestros cursos lo hacen aprovechando la oportunidad que les brinda la universidad o los sindicatos, y ocupan sus horas y días libres –generalmente los sábados–, para las cursadas y para la lectura y elaboración de trabajos. Son quienes, de manera personal, problematizando el trabajo de enseñanza, demandan por la formación pedagógica didáctica. Los formatos como el nuestro procuran trabajar sobre la cotidianeidad del aula, con una mirada que implica la institución y los contextos más amplios e intentan acompañar su formación.

Algunos de nuestros destinatarios se están proyectando en la profesión académica, con la enseñanza como actividad nuclear, y requieren acreditar formación para superar la evaluación en el desempeño académico. Esto configura los grupos de manera ambivalente, ya que en ciertos casos se evidencian resistencias –debidas a que perciben esta formación como una obligación externa–, mientras que en otros se perciben como una oportunidad con reconocimiento institucional. Por otro lado, nos llega una demanda constante en relación con las posibilidades de intervención. En palabras de Coscarelli (2014), “el docente ejerce autonomía

relativa en sus actividades de enseñanza según las actividades que le atañen, pero no siempre es convocado a participar de las decisiones conjuntas de la cátedra y de la institución” (p. 97).

Una de las facetas de nuestra tarea es intentar explicitar aspectos de la pedagogía secreta que se concreta en sus prácticas de enseñanza. “... la pedagogía secreta (...) es más sutil, consiste en una orientación más amplia, un estilo de pensamiento cualitativamente distinto y un método no codificado de trabajo, de cómo hacer las cosas. (...) Una parte muy importante del oficio (...) del docente universitario (...) se genera mediante modos de adquisición totalmente prácticos, artesanales.” (Coscarelli, 2014, p. 103)

La reconstrucción crítica de las prácticas de enseñanza: su análisis en clave pedagógico-didáctica

Consideramos que las prácticas de la enseñanza, en tanto se configuran como prácticas sociales abiertas a la auto reflexión, pueden constituirse en elemento clave para la indispensable reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. La enseñanza aparece como una práctica que involucra esquemas prácticos no siempre transparentes para el propio sujeto de la acción, opaca en su relación con sus múltiples orígenes y contextos, y difícilmente controlable durante el acontecer de la práctica. Por eso, nuestra tarea procura relacionar los encuadres referenciales de saberes codificados disciplinariamente con aquellos saberes provenientes de la acción y la construcción reflexiva de saberes sobre la acción, en términos de Perrenoud (2004).

Para superar las miradas que solo relatan y describen la acción, y para lograr su comprensión en procura de interpelar la acción, es crucial su puesta en cuestión desde los encuadres a los que aludimos, provenientes de la didáctica y de la pedagogía en su mayoría, y que refieren tanto a ciertos núcleos conceptuales propios de la agenda actual de la didáctica, a las propuestas metodológicas y a su revisión como construcción metodológica (Edelstein, 1994), a los dispositivos de la enseñanza y a la evaluación.

Para hacer emerger y conocer los saberes de y sobre la acción, trabajamos con la escritura de situaciones de enseñanza, diseño y desarrollo de estrategias metodológicas, prácticas de evaluación; y desde variados dispositivos didácticos como crónicas, narrativas de experiencias que posibiliten la realización de ejercicios de reconstrucción crítica de la enseñanza y de la propia práctica, no solo en términos individuales, sino también, entre pares. Para sostener instancias de reflexión individual y grupal, apuntamos a propiciar niveles de profundización y resignificación crecientes, porque asumimos que la tarea de enseñanza no es individual, ni a cargo de un actor individualizable y que siempre se da de forma situada.

En un trabajo relativo al valor de la narración y documentación de las prácticas de enseñanza (Barcia, López, 2017) nos preguntamos por qué resulta necesario, pertinente, significativo escribir las prácticas en un proceso de formación de profesores. Apelamos a la función epistémica de la escritura (Mirás, 2000) y a la idea de que la escritura crea –nuevo– pensamiento.

El análisis y la reflexión sobre la práctica propia y la de otros docentes, promovería la construcción de conocimientos que podría incidir en las futuras propuestas de intervención de los practicantes. Claro está que la reflexión sería condición necesaria pero no suficiente. Resulta central un proceso de subjetivación/objetivación, de implicación y descentración para que se pueda llegar a la conceptualización de la misma, y para esto, la escritura es parte de esa condición necesaria y un punto de partida irrenunciable. No se puede volver sobre lo ocurrido si no hay un registro de lo que allí acontece. El registro escrito, apelando a la función epistémica y de guardado de memoria que tiene la escritura, es elemental en este proceso (Barcia, López, 2017, p. 47)

En tanto práctica, la *escritura de sí* se define como un dispositivo para la formación docente (Anijovich, 2009) a lo largo de las experiencias que son objeto de tematización en este capítulo. Sobre estas escrituras, versan consignas que van desde el análisis didáctico de clases, experiencias o estrategias de enseñanza formativas o instrumentos y/o reconstrucción de prácticas de evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, según el eje en que se ancle el contenido.

Desde este encuadre, apostamos al reposicionamiento de los profesores en el protagonismo de la construcción de conocimiento profesional docente, para lo que deben asumir el desafío de inscribirse en un nuevo paradigma epistemológico y otra cultura profesional que les permita ser capaces de informar su práctica para el análisis, deconstrucción y nueva reconstrucción. Éstas son mediadas por instancias de escritura a través de distintas narrativas.

A modo de ejemplo compartimos una de las consignas que hemos utilizado, con algunos marcos conceptuales:

Consigna de trabajo

[Clase 1] Recuperar de tu trayectoria como estudiante universitario/a dos situaciones de evaluación

- A) una que haya resultado significativa por alguna razón –promovió nuevos aprendizajes, los recursos fueron interesantes, por los vínculos generados en ese encuentro, las devoluciones que te realizó el docente, entre otras posibles.
- B) otra que haya resultado una experiencia negativa –por ejemplo, porque no pudiste mostrar lo que sabías, el contexto fue inadecuado, por falta de relación con lo que se trabajó en clase, con lo que se indicó para estudiar, entre otros.

Esta consigna introductoria a la primera clase del curso, fue pensada con la intención de hacer accesible la “entrada en tema”. Problemática por demás controversial, no solo como objeto de estudio dentro del campo de la evaluación educativa, sino también en el propio desarrollo de la

docencia universitaria. Evocar la propia experiencia como estudiante universitario/a tuvo la pretensión de recuperar la biografía en relación a la experiencia de “ser evaluado”, entendiendo a ésta como una etapa constitutiva de la formación docente y, en muchos casos, como una etapa previa de la docencia universitaria que, sucede de manera continua. El pasaje de ser estudiante a docente universitario no necesariamente muestra límites claros y precisos (Edelstein, 2014; Morandi, 2022)

A continuación, compartimos otra consigna del mismo curso, anclada en empezar a trabajar la mejora de las prácticas de evaluación de las que los docentes forman parte, diseñan, realizan.

[Clase 3] En nuestra primera clase presentamos la complejidad y los dilemas que encierran las prácticas de evaluación universitaria, en tanto exponen las prácticas de enseñanza en su conjunto, las posibilidades y restricciones institucionales, curriculares, de los equipos docentes y departamentales y, por otra parte, visibilizan “marcas” de las propias tradiciones de los campos de enseñanza de referencia de nuestras disciplinas y formación profesional. Con ayuda de las primeras lecturas bibliográficas sugeridas, advertimos también que la explicitación y tratamiento de estas condiciones y posibilidades, pueden convertirse en oportunidades de mejora.

(...)

Para esta clase, les propondremos que recuperen los avances que tengan de la consigna 2 (...) para iniciar un diálogo situado, local, en el contexto de sus propias propuestas de enseñanza, de sus problemas y desafíos cotidianos en torno a la evaluación. Es objetivo de esta clase avanzar “haciendo foco” en una problemática u objeto de intervención concreto en el marco de las propuestas pedagógicas de sus asignaturas y que puedan tener tratamiento desde un abordaje pedagógico-didáctico.

¿Qué significa que un problema pueda ser abordado desde una perspectiva pedagógico-didáctica?

Construir un problema supone que pueda ser nombrado, darle entidad y compartirlo con otros. En ese compartir, le ponemos palabra (en primera persona, desde “*m*” experiencia docente) y se va legitimando aquello que irrumpe, que incomoda, que altera “lo dado”, lo obvio. En tanto práctica educativa, la evaluación supone ser pensada sistemáticamente, por la complejidad que reviste. Complejidad que solo puede ser abordada desde un posicionamiento multirreferencial, que atienda las diferentes dimensiones, condiciones, dilemas que la configuran. Para pensar sobre aquello que acontece como una función cotidiana de las instituciones (evaluar, acreditar, ponderar procesos), necesitamos más pistas, necesitamos mirarlo desde diferentes ópticas y perspectivas. En tanto problema complejo, requiere que sea pensado, comprendido y discutido colectivamente para que pueda ser intervenido para su transformación. Ello supone, entonces, reconocerlo como

una práctica institucional, en tanto excede a las acciones y/o decisiones meramente individuales de los sujetos que la ejercen.

(....)

A partir de la consigna de trabajo 2, identifiquen un desafío de sus prácticas de evaluación sobre el que quisieran avanzar en una propuesta de mejora y/o cambio. Sobre él, trabajaremos de aquí en adelante en este curso y los acompañaremos en darle forma. Si les resulta de ayuda, pueden ensayar -a modo de relato, como les propusimos en la Consigna 1- una experiencia de evaluación de los aprendizajes que -como docentes- los haya incomodado, interpelado o bien, les devolvió que era necesario ser modificada. Apelen a sus saberes y trayectorias docentes para justificar ese problema.

- Identifiquen quiénes deberían ser los actores involucrados en ese problema - ayudantes, JTP, adjunto, titular, adscripto, estudiantes- y cuáles los que podrán llevar adelante una propuesta de mejora y/o cambio.

- Expliciten: ¿en qué consistirían esas propuestas de superación? ¿Qué obstáculos para concretarla pueden anticipar hoy desde sus lugares y funciones docentes? ¿Cómo y quiénes podrían generar condiciones facilitadoras para concretar dicha propuesta? Comenten cualquier otro aspecto que enriquezca el relato.

Este tipo de ejercitaciones resulta de sumo interés, por un lado, porque permite reconocer el alcance y las limitaciones de las diferentes funciones docentes según el cargo, las posiciones, la disponibilidad de la cátedra en avanzar en propuestas de revisión y mejora permanente sobre el hacer. Por otro lado, colectiviza las razones, los criterios, obliga a volverlos públicos y sujetos a revisión y reflexión. No solo para modificarlos, sino también para lograr mejores argumentaciones y posiciones fundadas sobre los sentidos de aquello que como docentes motorizamos, sostenemos y realizamos en tanto creemos que vale la pena hacer.

En la enseñanza en la universidad es importante profundizar “los saberes que se ponen en juego, las concepciones y prácticas en las que se asienta la formación de docentes en el puesto de trabajo”. (Coscarelli, 2014, p. 103). Predominio de una suerte de pedagogía de la formación implícita en la que se entrecruzan las perspectivas tradicionales como oficio y académica, y se adquiere por observación e imitación. “Trabajar sobre la práctica docente requiere un especial entrenamiento en cómo registrarla y cómo realizar su lectura. Implica una preparación previa a un evento formativo que proporcione elementos de análisis necesarios” (Rodríguez, 1994, p. 6)

Y en términos de Coscarelli:

“El rescate reflexivo de los saberes del oficio de enseñar se considera valioso en la formación docente. La reflexión y acción contextualizadas, a través de estrategias colaborativas pertinentes, posibilitarían el desbroce de habitus conservadores y el enriquecimiento del acervo pedagógico mediante innovaciones creativas” (2014, p.105)

En acuerdo con estas afirmaciones, trabajamos en una serie de etapas solidarias y recursivas entre sí. En primer lugar, para someter al análisis las propias propuestas de enseñanza de los docentes participantes, apelamos a relatos narrativos escritos por ellos en tanto autores y protagonistas. Para la emergencia de dichos relatos elaboramos consignas de trabajo detalladas. A continuación, comenzamos el análisis en base a enmarcamientos teóricos especialmente seleccionados, cuyo abordaje sucesivo acompañamos con devoluciones y sugerencias ad-hoc. Pedimos reescrituras del relato que sume los aportes alcanzados hasta el momento, a modo de institucionalización parcial de los contenidos trabajados. La progresión de consignas de trabajo, el trabajo en plenario y las tutorías individuales apuntan a mayores grados de visibilidad de las decisiones pedagógico didácticas implicadas en los relatos y en la densidad conceptual, hasta lograr la elaboración de una propuesta de enseñanza superadora de aquella que dio origen al trabajo. En esta dinámica se pone de manifiesto que toda formación implica una revisión y una crisis, romper con cuestiones estatuidas. Esto conlleva dos peligros: la ruptura paralizante o lo que es peor la ausencia de ruptura. El riesgo es que los cursos de formación dejen intactos el saber y el hacer consolidados (Rodríguez Ousset, 1994).

Por eso, trabajamos con un acompañamiento sostenido en una relación de tutor-alumno individual en tiempos en que, centrados en el texto de una propuesta de enseñanza alternativa, se genere un espacio de confianza pedagógica que permita la comunicación y la implicación. Nuestra escucha atenta se vuelve fundamental para intervenir con sutileza a través de comentarios, re-preguntas, observaciones, orientando siempre en el sentido de obtener productividad en la situación de crisis y de realizar devoluciones formativas y formadoras, que alienten a seguir pensando, revisando, sumando o advirtiendo algo aún no visibilizado, que permita poner en tensión la práctica usual con otra manera de poder realizarlo y sus razones, etc.

Continuando con los ejemplos aportados anteriormente, como forma de evidenciar las relaciones que procuramos establecer entre la forma y el contenido de las propuestas formativas dirigidas a la docencia universitaria, presentamos a continuación otra consigna en el marco de un seminario realizado en una de las unidades académicas de la UNLP (2017) sobre el diseño de las propuestas pedagógicas en la universidad:

[Clase 2] En el encuentro anterior comenzamos a pensar que varios de los elementos de la situación educativa son decisiones de los/as docentes. A partir de la lectura del texto de Feldman (2001), les pedimos que en parejas/pequeños grupos analicen el programa/propuesta de intervención en donde se desempeñan como docentes, a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Qué elementos/componentes de la planificación aparecen explícitos en esa propuesta de intervención?

2. ¿Cómo aparecen? ¿Hay algunos que parecieran estar previstos/pensados pero que no aparecen de forma escrita? ¿Cuáles? ¿Por qué les parece que sucede esto?
3. ¿En qué partes/componentes de la propuesta está más explícita/clara la direccionalidad?
4. ¿Se puede evidenciar el posicionamiento de la cátedra/equipo? ¿En qué parte? ¿Cómo?
5. En relación a los contenidos:
 - ¿Qué saberes aparecen como objetos de conocimiento del programa? (información, categorías, teorías, problemas y prácticas de la realidad)
 - ¿Qué lógicas de organización/secuenciación de esos saberes (niveles de complejidad, en relación a problemas, cronológicos/históricos, etc.) aparecen en la organización de los contenidos de los programas
6. ¿Qué supuestos sobre el aprendizaje aparecen o podrían desprenderse en la lectura del programa?

El tipo de ejercitación, en este caso, pretendía develar supuestos, omisiones, posiciones sobre las cuales se sostienen las propuestas de enseñanza de las que somos parte. No nos movilizaba una valoración sobre ellas, sino la comprensión de las prácticas de quienes las realizan desde las propias voces de quienes la protagonizan. Se trata, para nosotras como equipo, de crear condiciones didácticas y organizacionales para que estas posiciones y supuestos emerjan. La direccionalidad de ello es el compromiso de desnaturalizar las prácticas, las tradiciones, muchas veces, heredadas en la enseñanza y formación universitaria, muchas otras, sacralizadas entre la cultura institucional o profesional en las que también se inscriben y cobran sentido las propuestas de enseñanza que pueden ser posibles en un contexto, en unas instituciones, en unos momentos históricos-sociales de la universidad.

Límites y posibilidades que se abren a partir de este tipo de propuestas formativas

Este capítulo tiene el sentido de sistematizar y volver objeto de reflexión algunas experiencias de formación docente continua desarrolladas por la cátedra y así colaborar, a partir de estos casos, con ciertas discusiones acerca de las formas y contenidos, los propósitos y objetivos de la formación docente que ya ejercen sus prácticas en el campo universitario.

Las propuestas analizadas asumen la importancia de volver objeto de tematización a la enseñanza para analizarla y problematizarla. Incluso pensar que algunas de las problemáticas referidas al aprendizaje del estudiantado y a la evaluación son, ante todo, cuestiones de

enseñanza, o en todo caso, como con la evaluación, se deben tomar ciertas decisiones ajustadas a la situación y a los procesos desarrollados.

También consideramos central visibilizarla, en tanto proceso que promueve –no causa– aprendizajes; y en ese sentido poder hacer observables ciertas decisiones que se toman –en detrimento de otras, en tanto que no son neutrales–, y que tienen que ver con lo intencional, situado e histórico-social de las prácticas de enseñanza.

Asimismo, se trata de identificar la importancia de las características del objeto de conocimiento, en estos casos, muy diversos, para pensar la enseñanza y la evaluación y recuperar la relación entre la forma y el contenido (Edwards, 1995).

Pretendemos que se parta de la experiencia docente para ponerla en revisión, análisis y valor. Consideramos central escribir la práctica para reflexionar sobre ella, revalorizando la función epistémica de la escritura (Mirás, 2000), en tanto posibilidad de objetivar el propio pensamiento. Consideramos que inscribir la *propia* práctica en la práctica colectiva (así la hemos asumido, conceptual y metodológicamente a la práctica docente) es algo que debe ocurrir en estos espacios.

Estas propuestas de formación posibilitan reconocer el propio contexto de intervención: asignatura-cátedra/carrera/facultad-institución/campo disciplinar/profesión. Reconocerlo para mirarlo con ‘otros ojos’ a partir de generar propuestas que posibiliten a los sujetos de las prácticas distanciarse, analizarlo y objetivarlo. Todo ello, forma parte de la multidimensionalidad de las prácticas de enseñanza en la universidad.

En síntesis, escribir las propias prácticas para pensarlas y volverlas objeto de reflexión; reconstruirlas críticamente (Edelstein, 2011); escribir para volver a pensar (las), para pasar de la de implicación a la objetivación; socializar los aspectos analizados, intercambiar con otros pares, identificar las decisiones que los docentes podemos tomar, siempre situadamente, advertir los condicionantes en tanto tales y no como determinantes, son aspectos centrales de nuestras propuestas. Asimismo, que estos espacios y tiempos ofrecidos sean un espacio donde los profesores/as puedan hacerse determinadas preguntas que no se han hecho hasta el momento en sus contextos áulicos e institucionales y puedan co-construir los problemas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en el contexto universitario desde otros marcos, profundizando ciertas miradas sesgadas o endogámicas. Hacerse nuevas y otras preguntas es un indicador de avance importantísimo para nosotras en tanto surgen de procesos de lecturas, escrituras e intercambios propios de los contextos formativos.

Reconstruir las experiencias que motivaron la escritura del presente capítulo constituye también para nosotras, como autoras y como equipo coordinador de las mismas, una oportunidad de sumo valor para la escritura de nuestras propias prácticas. Asimismo, analizar el diseño y direccionalidad de las propuestas de formación docente, como un punto de llegada de estas mismas, requiere de análisis sostenidos, basados en la reflexión y evaluación continua de la enseñanza para que las propuestas se sostengan en diálogo permanente entre los intereses y demandas de les cursantes y los aportes del campo pedagógico-didáctico. Ese es para nosotras, el desafío.

Referencias

- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires.
- Barcia, M., López, A. (2017). El desafío de documentar las prácticas. En: Barcia, M., López, A. de Moraes Melo, S. *Prácticas de la enseñanza*. (pp. 46-52) EDULP - UNLP. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Bronckart, J.P y Plazaola y Giger, I. (2007). 'La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una herramienta fundamental'. En Bronckart, J.P. *Desarrollo del Lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.
- Coscarellil, M. R. (2014). Currículo universitario y formación docente. En Morandi, G. y Ungaro, A. (Coord.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (pp. 95-108) EDULP-UNLP.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 75-90) Paidós.
- Edelstein, G. (2014). Formar-se para la enseñanza en las universidades. Aportes desde experiencias en posgrado. En Morandi, G. y Ungaro, A. (Coord.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (pp. 55-72) EDULP – UNLP: La Plata.
- Edelstein, G. Una interpelación necesaria: Enseñanza y condiciones del trabajo docente en la universidad. En Revista *Política universitaria*, (1), mayo 2014. IEC, Instituto de Estudios y Capacitación - CONADU. Disponible en: https://iec.conadu.org.ar/files/publicaciones/1548861356_politica-universitaria-1-2014.pdf
- Edelstein, G. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematicaciones desde la docencia en la universidad*. EDULP-UNLP. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161611>
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En: Rockwell, E. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Justianovich, S. (2023). Posgrados dirigidos a la formación docente universitaria. Tradiciones, horizontes y disputas de proyectos político-pedagógicos en tensión. En Actas del XIII SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. (Trabajo en prensa)
- Levy, E. y Morandi, G. (2022). *Formación docente universitaria: un desafío postergado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; IEC-CONADU. Disponible en: <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/171387/1/Formacion-docente-universitaria.pdf>
- Lugones, M. (2020). El Programa de Capacitación Docente Continua UNLP-ADULP como política de capacitación en servicio: análisis situacional y estrategias de mejoramiento. Trabajo Final Integrador para obtener el título de Especialista en Gestión de la Educación Superior de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115377>

- Morandi, G. (2014). El campo de la formación docente de profesores universitarios: configuración histórica y perspectivas político- académicas. En Morandi, G. y Ungaro, A. (Coord.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. (pp. 21-54) EDULP-UNLP.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Ed. Graó.
- Rodriguez Ousset, A. (1994). Problemas, desafíos y mitos en la Formación Docente. En *Perfiles Educativos*, 63, 3-7.

CAPÍTULO 3

Formadores docentes: acerca de su rol, identidad, tareas y formación

Silvania González Refojo

Introducción

Desde hace décadas las políticas educativas a nivel mundial, regional y local reconocen cada vez más la necesidad de otorgar centralidad a la calidad de la formación docente inicial. Tanto las investigaciones como los desarrollos teóricos al respecto detallan las habilidades, saberes, prácticas y experiencias que deberían atravesar quienes se forman como docentes. No obstante, persiste la omisión por atender a quienes los forman. Surge entonces la necesidad de visibilizar a un actor relegado, al formador de profesores y su desarrollo como especialista en la enseñanza sobre la enseñanza (Russell et al., 2016; Kelchtermans et al., 2018).

En este capítulo compartiré algunos avances del proyecto de investigación para mi tesis de Maestría en Educación (UNLP). La misma se inscribe en el área de la Formación Docente, en la temática referida a los formadores de docentes o formadores de formadores,¹ asunto que indago desde hace varios años. Me interesa comunicar hallazgos y reflexiones en relación al sujeto de la investigación: el formador docente. Particularmente centraremos nuestra atención en los formadores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, cabe aclarar que los materiales consultados remiten a los “formadores” de manera genérica, es decir, sin efectuar distinciones respecto del sistema de formación de pertenencia de los formadores.

Parto de reconocer la especificidad de la tarea del formador, ya que son *docentes de docentes* y su preocupación se centra en *enseñar a enseñar*. Esto es, son profesores de segundo orden; sus conocimientos, objetivos, responsabilidades, tareas y prácticas adquieren características propias en este grupo profesional, y diferentes a los de otros docentes. (Kelchtermans y et al., 2018).

El contenido del capítulo recorrerá una sistematización (provisoria y limitada) que intentará recuperar la elaboración teórica e investigaciones desde el año 1999 hasta la actualidad, que tienen por objeto al formador como actor del sistema educativo, advirtiendo que la

¹ En este trabajo se los nombrará formadores.

problemática referida a los formadores es un área de estudios en construcción y emergente dentro de la formación docente.

La bibliografía y antecedentes relevados son coincidentes al señalar que los cambios estructurales, de organización y de contenidos de la formación docente dependen de los formadores, ya que su experiencia posee doble nivel; esto es, son maestros de maestros y su objeto de estudio es la enseñanza. (Kelchtermans et al., 2018).

Les propongo a los lectores un recorrido que aborde dos amplias áreas temáticas que surgen del análisis de los diversos materiales consultados. Por un lado, en el apartado “El formador docente” reconstruiremos los aportes relevados que las investigaciones y producciones teóricas hacen en relación a los formadores, su rol e identidad, para lo cual se recuperarán aportes locales, regionales e internacionales que permitirán trazar perspectivas comunes y sumar contribuciones al estado de la cuestión. Por otro, en el segundo apartado, “La formación del formador”, transitaremos algunos debates en torno a la formación de los formadores en esos mismos ámbitos: el núcleo de la discusión se centrará en las políticas de formación que, atendiendo al rol del formador y en tanto asumimos sus características diferenciales, se estiman necesarias.

Previo a ello, procuraré establecer algunas ideas que a modo de premisas introduzcan elementos que conforman el contexto que recorreremos. Tal como señalé, en los estudios sobre formación docente se puede reconocer un desarrollo limitado de elaboración teórica e investigaciones acerca de los formadores: con poca información sistematizada, esta área es una entre las cuales se advierten vacancias. En este sentido, vale considerar que coexisten variedad de enfoques teóricos, pluralidad de aproximaciones metodológicas y fragmentación de un campo de investigación emergente, los cuales resultan motivos que dificultan su clarificación y sistematización conceptual (Montenegro Maggio y Medina Morales, 2014).

El formador es un actor “olvidado” del sistema educativo (Cornejo Abarca, 2007; Russell et al., 2016), y perteneciente a un grupo diverso y heterogéneo, cuya identidad profesional está en construcción (González Vallejo, 2018; Castro, L., Fonseca, G., Herrera, O., Cid, J., Aillon, M., 2022). Sin embargo, la literatura al respecto –que resulta poca pero creciente– da cuenta del carácter estratégico de los formadores y de la especificidad de su tarea: enseñar a enseñar. Además, los diversos materiales revisados dan cuenta de la incipiente preocupación que las políticas y las investigaciones presentan sobre los formadores.

En nuestro país, se han desarrollado algunas investigaciones desde el año 2007 que centran su interés en dichos actores, lo que habilitó un proceso de revisión, cierta problematización y reflexión sobre diferentes aspectos vinculados con los formadores; por ejemplo, las trayectorias profesionales (Vezub, 2008; Alú, 2016) y los saberes de este grupo profesional (Alliaud- Vezub, 2014, Vezub, 2016).

Tampoco existe acuerdo a nivel nacional e internacional en relación a las características que definirían su identidad profesional, la cual ha sido caracterizada como “ambigua” (Acosta, 2010) y “en pañales” (Snoeckx, 2002) –expresión que daría cuenta del estado novedoso, incipiente y

reciente en el reconocimiento del lugar que ocupa el formador en la escena de este campo de conocimiento.

Lo dicho parece confirmarse desde los marcos legales nacionales y provinciales,² en los cuales no se observa una definición respecto de quiénes son considerados formadores, cuál es su rol específico y qué condiciones formativas deben reunir para ejercer dicha tarea. No obstante, podemos reconocer menciones en las propuestas surgidas en el PNFP³ y en el PNFS⁴ como políticas orientadas a dicho actor y sus prácticas. (Gualpa, González Refojo, Molina, Olivieri, 2022).

Expuestas estas cuestiones, los invito a develar aspectos de los formadores en los apartados que siguen, y adentrarnos en esta área menos explorada de la formación docente.

El formador docente

En lo que respecta a la noción de “formador”, su rol e identidad, en un estado de arte realizado sobre investigaciones acerca de formación docente en la década de los noventa en América Latina, Messina (1999) afirma que son escasos los trabajos que exploran la temática de los formadores. Los espacios de reflexión son casi inexistentes en la bibliografía pedagógica y en los diversos escenarios educativos públicos y privados. Un punto escasamente explorado es el saber pedagógico de los propios formadores. Carencia, según la autora, que va de la mano de la ausencia de políticas de formación de formadores y de la propia tendencia de estos a comprender el problema de la formación como algo externo a sí mismos y referido a las “conductas de entrada” de los estudiantes para profesor, las condiciones institucionales, las deficiencias del currículo de la formación y la falta de recursos. Además, pareciera sostenerse en este ámbito la idea de que solo el saber experto y disciplinar es suficiente para enseñar a “ser docente”.⁵

De modo concomitante, Vaillant (2002a) sostiene que la temática de los formadores ha sido poco estudiada. Su análisis de los estudios publicados en América Latina y el Caribe muestra que son escasos. Para la autora, el formador latinoamericano dispone de pocas “informaciones y conocimientos” (Vaillant, 2002^a, p. 6) sobre los cuales apoyar sus actividades de formación. Esta tendencia se ratifica en un artículo más reciente de Arredondo López (2007) que refiere a un estudio realizado por Jaimes (2005), quien ha iniciado un recuento de autores iberoamericanos que investigaron sobre la formación de formadores; en éste muestra que la indagación sobre el tema ha sido escasa, y además constata la ausencia de políticas educativas

²Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Educación Superior N° 24.521, Ley de educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 y los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente.

³ Programa Nacional de Formación Permanente (2016)

⁴ Programa Nacional de Formación Permanente (2016)

⁵Al respecto, el capítulo 4 del presente libro da cuenta de los avances de una investigación para su tesis de maestría acerca de la formación docente en las especializaciones universitarias y la construcción de saberes para la docencia, a cargo de la Prof Silvana Justianovich.

que se ocupen de atender y resolver las necesidades formativas de los formadores. Los trabajos que revisa abordan diversos enfoques y metodologías para acercarse al estudio de la formación de formadores.

Vaillant y Marcelo (2001), Imbernón (1994) y Beillerot (1996)⁶ en sus análisis sobre el formador, identifican diversos ámbitos de desempeño al igual que variedad de tareas que se pueden desarrollar desde este rol, destacando su multiplicidad. Colén y Giné (2006) y Colén (2011), hablan de competencias del formador, tomando como concepto central sus tareas y diferenciando entre conocimientos, habilidades y actitudes.

Más reciente, también en el ámbito europeo, Kelchtermans et al. (2018) en una investigación colaborativa, colegiada e internacional que involucró a siete países,⁷ se preguntan por la especificidad de la tarea del formador. Señalan que la palabra formador alude a un grupo mixto y diverso de profesionales y prácticas; y pese a que la bibliografía reconoce su rol como crucial en la calidad de formación del profesorado, las políticas no han reconocido dicha situación. Sin embargo, advierten que desde principios del milenio la investigación ha avanzado hacia su paulatino reconocimiento, ya que constituye una categoría definida de profesionales, con conocimientos, objetivos, responsabilidades y prácticas específicas.

Este estudio concibe a la tarea del formador en un “doble nivel”. Es decir, en su carácter de “profesores de profesores”, su “materia de enseñanza” es la enseñanza. Pero, además, son profesores de segundo orden; lo cual implica un cambio en la experiencia, las prácticas y el sentido de la identidad profesional. Según estos autores, el formador “emerge” en las prácticas, porque allí enseña a enseñar, ya que expone ante sus estudiantes las relaciones que establece entre la teoría y la práctica propiamente dicha. Desarrollan el enfoque basado en las prácticas para el desarrollo profesional de los formadores, en el que sus propias prácticas son objeto de investigación, problematización y fuente del propio desarrollo profesional. Por último, proponen la formación del Info-TED, un foro internacional para que los formadores intercambien sus investigaciones y prácticas y se constituya una agenda de investigación y acción.

Por su parte, González Vallejo (2018) presenta una revisión sistemática de literatura latinoamericana sobre el formador, para articular un panorama de su estudio en la región entre 2005 y 2016. Entre los países de producción de estos artículos se ubican Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México, Uruguay y Venezuela. Por medio de un análisis temático, sistematiza los tópicos y las metodologías en los estudios revisados, así como las conclusiones y desafíos para la investigación sobre el formador. En cuanto a la identidad del formador y sus características, encuentra en los trabajos revisados una visión fragmentada y parcial, lo que

⁶ Tal vez de manera pionera debamos mencionar a J. Beillerot (1996) quien se reconoce como un investigador preocupado por la “Formación de Formadores” desde 1974. Propone que el término “formador” es un término nuevo en Europa y en Francia. En tanto éste resulta original, plantea comprenderlo y vincularlo histórica y semánticamente en relación a otros vocablos como docente, pedagogo, maestro, profesor de escuela secundaria o de universidad, instructor, animador, monitor educador, sin que ninguno de éstos defina exactamente su función. Interesa destacar que diferencia a este docente de otras figuras/roles de la educación. Lo inscribe dentro de la división del trabajo al interior del oficio docente, y a partir del postulado de educabilidad del adulto, ubica al rol del formador dentro del paradigma de la educación permanente y formación de adultos.

⁷ El proyecto de investigación de colaboración internacional incluyó a: Bélgica, Israel, Irlanda, Países Bajos, Noruega, Reino Unido y Estados Unidos.

impide una comprensión holística acerca de este actor. Concluye que este es un objeto de investigación con escaso avance teórico y empírico en la región y que se encuentra en “proceso de construcción”. A tal fin, propone orientaciones para la investigación. Entre ellas insta a examinar “¿cómo experimenta enseñar a enseñar el formador dentro de las salas de clases?, ¿cuál es la visión de los estudiantes de pedagogía respecto de la enseñanza del formador y sus aprendizajes?” (González Vallejo, 2018, p. 49).

A nivel regional, el estudio más reciente de los registrados aquí, elaborado por Cox, C., Beca, C. Cerri, M., Meckes, L., Ramírez, J. para la Universidad Diego Rivera y OREALC/UNESCO-Chile (2021), recopila información de los años 2017 y 2018 de Brasil, Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú. Con carácter exploratorio, incluye la voz de 740 formadores, con un valor representativo relativo. Orientado por preguntas amplias tales como: ¿Quiénes son los formadores? ¿Cómo trabajan? ¿Cuáles son sus creencias sobre la docencia escolar y sobre las políticas públicas que definen su entorno? ¿Desde cuáles teorías y referentes se forma a los docentes para la escuela primaria?, este estudio abona conocer en mejor detalle las carreras formativas, las condiciones laborales, las trayectorias profesionales y algunos rasgos identitarios del docente formador. Se exploran algunos aspectos de la tarea de estos docentes, como son los instrumentos de evaluación y los vínculos entre teoría-práctica que se asumen en la formación docente inicial de maestros de primaria. Los datos obtenidos dan cuenta del avance incipiente sobre este universo docente, a modo de aproximación; éstos se ofrecen por país y en vínculos comparativos entre sí. Resulta un enriquecedor aporte para la discusión acerca de las políticas públicas regionales sobre la formación docente (y dentro de ésta, las líneas que atienden a los formadores en su rol y especificidad), la necesidad de investigación sobre los formadores y las instituciones formadoras (accesibilidad, políticas de acceso, contextos, normativa, etc.) y acerca de las prácticas de formación que ocurren en dichos contextos.

Asimismo, en Chile la figura del formador resultó relevada por algunos estudios. Entre ellos Cisternas (2011), Cornejo (2005, 2007), Montenegro y Fuentealba (2012), ubicaron con mayor especificidad la noción del formador y sus características, y reconocen que existe ausencia de producción de conocimiento en el área de formadores y sus prácticas, y destacan la necesidad de diferenciar a éste como un profesional de la enseñanza con características distintivas, y perteneciendo a un universo heterogéneo en su conformación, todavía “invisible” en dicho país. Al respecto, Cisternas (2011) plantea que se estudia un 50% menos al docente formador que al futuro profesor. Asimismo, estos estudios no se han focalizado en las prácticas pedagógicas que éste adopta y el impacto que generan dichas prácticas en los profesores en formación. Esto adquiere particular relevancia si consideramos una particularidad distintiva de los formadores: enseñan mientras enseñan a enseñar; dicho de otro modo, al enseñar la tarea docente, la moldean a través de su propia práctica (Montenegro Maggio y Medina Morales, 2014).

Lo anterior pareciera resolverse en algún sentido a partir de los aportes realizados por el estudio “Perspectivas y Experiencias de Formadoras y Formadores de docentes” en Chile (2022), que sistematiza en una primera encuesta nacional el análisis, caracterización, perspectivas y experiencias de los formadores docentes de distintas universidades del país. Reconociendo su

rol como clave para la formación docente inicial, esta investigación sistematiza datos acerca de: a) caracterización del formador/a; b) visiones de este actor sobre políticas públicas en educación; c) percepciones sobre distintos ámbitos de la formación inicial docente; d) organización y participación dentro de las instituciones y programas y e) percepciones sobre temas de contingencia nacional.⁸ Estos aportes habilitan la indagación necesaria acerca de los formadores y permiten caracterizar a este grupo de docentes, sus recorridos de desarrollos profesionales y laborales como sus percepciones en relación a su tarea.⁹

En camino de visibilizar al formador reconocemos el aporte realizado por Tom Russell, John Loughran, Mary Lynn Hamilton y Vicki Kubler LaBoskey (2016), quienes con la línea investigativa del *self-study* proponen que los formadores indaguen sus propias prácticas docentes para producir conocimiento. Estos fundamentos se sistematizan en el “Manual internacional de self study de las prácticas docentes y de formación docente” (2004). Esta producción académica desarrolla y fundamenta la línea de estudio, y ofrece una revisión amplia sobre el self study. En dicha obra se examina la perspectiva histórica y ofrece investigaciones en la enseñanza y en la formación docente del *self study*.

En dicho trabajo

emerge la necesidad de visibilizar a un actor olvidado, el formador de formadores, y su formación y desarrollo como especialista en la enseñanza sobre la enseñanza. No basta con que el formador domine una disciplina para formar a las y los futuros docentes, tiene que tener también una matriz de conocimiento del quehacer pedagógico in situ (saber lo que se puede hacer pero en el contexto real) de modo que esto le permita desarrollar una comprensión más profunda de su práctica formativa, posibilitando un mejor aprendizaje de las y los futuros profesores (Russell et al., 2016, p. 9).

Internacionalmente ubicamos este interés dentro de la Asociación Americana de Investigación Educativa (AERA) en 1993 y luego como una comunidad internacional de self-study que se reúne bianualmente desde 1996 en Inglaterra, donde se exploran, comparten y apoyan diversas formas de self-study para los formadores de formadores. Y, como ya

⁸En relación a la caracterización del formador, interesa comentar que la edad promedio del grupo encuestado es de 46 años; predomina la identificación de formadoras con el género femenino (61,5%); quienes se identifican con el género masculino representan un grupo cercano al 40% del total de personas encuestadas. Casi la mitad de los formadores posee el título de Profesores de Enseñanza Media, y una proporción significativa cuenta con estudios de posgrados (licenciaturas, magister y doctorados). Resulta de interés agregar que en relación a los ámbitos de desempeño, un grupo importante superior al 30% de los casos, sólo imparte docencia en la formación inicial de docentes (pregrado). Un grupo equivalente al 29% desarrolla su labor también en programas de formación continua de profesores. La docencia en programas de Magíster es cercana a una quinta parte del total de personas encuestadas (22,1%), y quienes se desempeñan en programas de doctorado representan una proporción menor del total (5,4%). Se torna interesante la identificación profesional relevada en este ítem: “los encuestados en su mayoría se perciben como “formador de docentes” (59%), mientras un 30% se identifica como académica/o. Finalmente, un grupo minoritario se auto percibe como investigadores/as (6,6%)” (p21).

⁹Al respecto, considero de relevancia mencionar que en relación a su identidad docente: “los encuestados en su mayoría se perciben como “formador de docentes” (59%), mientras un 30% se identifica como académica/o. Finalmente, un grupo minoritario se auto percibe como investigadores/as (6,6%)” (pp21).

mencionamos, en 2004 se publica el *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices*; tal vez una marca de consolidación del campo (Terigi, 2016).

Esta línea de indagación –aun cuando genera controversias y desacuerdos respecto de sus fundamentos, epistemología y metodología– asume y propone otra modalidad de construir conocimiento sobre el formador y sus prácticas. Parte de la ausencia de investigaciones al respecto, del “olvido” acerca del formador, del reconocimiento a la especificidad de su tarea, y legitima el conocimiento construido por los propios docentes en la formación docente sobre la enseñanza y en la producción de un saber especializado sobre la formación, surgido de la reflexión sobre la propia práctica del formador. (Terigi, 2016)

En otra investigación que se ocupa de producciones hispanoamericanas y anglosajonas, Castro y otros (2022) examinan 58 artículos sobre investigaciones teóricas y empíricas de diversas universidades, y realizan una revisión sistemática mediante la cual establecen un perfil de competencias que debería reunir un formador docente. Del análisis surgen diez categorías, que son agrupadas en tres dimensiones: pedagógica, investigativa y transversal. Las conclusiones mencionan como sobresaliente la dimensión pedagógica: los materiales relevados dan cuenta de lo prioritario que resulta este aspecto en el formador. A su vez, reiteran la especificidad de la tarea pedagógica del formador, y como requisito de su formación, la necesaria atención a las diferencias que los destinatarios (docentes en formación) implican, y la formación académica y pedagógico-didáctica que requieren los formadores para realizarla. En lo referente a la función investigativa, es de importancia para el avance de la disciplina porque favorece su vínculo con la enseñanza y la sustenta. Por último, la tercera dimensión, transversal a las anteriores y complementaria para la definición de cualidades del formador alude a condiciones de carácter personal de los formadores. A su conocimiento disciplinar y pedagógico, se suman el componente humano y el aspecto moral que definen sus actitudes.

En una reciente investigación local (Gualpa y otras, 2022), se recupera lo señalado por Jarauta, Hervas, Calduch e Imbernón (2021) quienes expresan que delimitar la figura del formador debe considerar los modos de acceso a la profesión, las condiciones laborales, la formación inicial, sus conocimientos y competencias actuales, el modo en que aplica las metodologías para la enseñanza y su relación con los estudiantes.

En el ámbito local, los antecedentes que he recopilado coinciden parcialmente con lo referido a nivel regional e internacional: la bibliografía resulta escasa, con aportes que se ubican temporalmente hace varios años. En este caso, pareciera que la temática no se encuentra instalada como en otros países. No obstante, permiten dar cuenta de una incipiente preocupación por el formador.

Inicialmente y casi de manera inaugural en el país, ubico los aportes de Huberman (1999) quien refiere a los formadores de formadores, a los capacitadores y su formación. Recuperando un informe de la Universidad de Campinas (Brasil), la autora describe el rol, las competencias, conocimientos, actitudes y aptitudes del formador de formadores. Menciona que esta figura es conocida en Europa con otras denominaciones: moderador (Gran Bretaña), formador asesor (Dinamarca), formador de adultos (Francia), formador de formadores (España). Señala que en

1999 fue creada la Especialización en Formación de Formadores, dentro del ámbito de la ciudad de Buenos Aires, de la cual detalla algunos aspectos organizativos. Reconstruye una perspectiva histórica que ubica el rol del formador en función de la formación docente inicial y la formación permanente. Por otra parte, manifiesta cierta ambigüedad en su definición y ámbitos de desempeño ya que puede ser formador de docentes, directivo y/o capacitador de empresas. El mayor interés de este capítulo radica en que presenta de manera casi inédita la cuestión del formador, recopila datos internacionales y locales, y habilita una lectura en el contexto histórico en que se desarrolla esta producción y su estado incipiente para ese momento.

En Argentina, los informes e investigaciones que dan cuenta de la situación actual de la formación docente han cobrado un nuevo impulso a partir de la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD a partir de aquí) en el año 2007, lo cual permitió la sistematización de datos del sistema nacional de formación docente junto con la realización de estudios a nivel nacional, encargados por el propio organismo y las investigaciones llevadas a cabo por los equipos de las universidades y centros de investigación, muchas de las cuales se desarrollan en el marco de la expansión de los estudios de posgrado. Estos trabajos contribuyen a consolidar el campo de la investigación en la formación docente y un estado general del sistema formador.

Entre estos trabajos, Terigi (2007) sintetiza datos estadísticos de los formadores docentes del sistema educativo argentino, tomando como referencia al Censo Nacional Docente (2004). Establece el perfil sociodemográfico de los docentes formadores, caracteriza la formación de los formadores y los describe como grupo laboral. Está integrado por 32.707 formadores de docentes en actividad: casi el 60% trabaja en el ámbito estatal; el 70% son mujeres; la mayoría de los docentes se ubica en el rango de 40 a 44 años; casi el 87% posee título de Nivel Superior, al menos tres cuartas partes tiene título docente. Al momento de realizarse el Censo, de los docentes frente a alumnos, el 12,3% declaró estar cursando una carrera de Posgrado y el 13,5% tener título de Maestría o Doctorado. Además, siete de cada diez docentes hicieron cursos de capacitación –de 40 o más horas presenciales–; los temas más elegidos fueron contenidos disciplinares, estrategias de enseñanza y características de los sujetos del aprendizaje.

El Censo Nacional de Personal de los Establecimientos educativos (CENPE) del año 2014,¹⁰ registra 90613 docentes en actividad en el nivel superior no universitario, sobre un total de 852921 docentes de todos los niveles de enseñanza de la educación común en el país, lo que representa un 10,6 %. Para la provincia de Buenos Aires, los valores sobre un total de 289.797 docentes en actividad, 24.611 son formadores, es decir, el 8,4 %. Y aunque signifiquen porcentajes relativamente pequeños tanto en el alcance nacional como en el provincial, no dejan de ser un número importante de docentes para considerar.

Estudios previos han establecido que en el sistema educativo de la Argentina, los profesores de IFD son los que presentan más edad (Terigi, 2007; Tenti, 2009). A nivel nacional, un tercio de los formadores tiene entre 40 y 49 años (Aguerrondo, Vezub y Clucellas, 2008). La antigüedad docente también implica mayor experiencia en el sistema: los entrevistados poseen como

¹⁰ Con resultados provisionales, según se cita en dicho documento

antigüedad total 17 a 32 años, aunque su experiencia en el nivel superior de formación docente es menor, entre 11 y 20 años, aproximadamente. Los datos coinciden con otros estudios (Acosta, 2009; Aguerrondo y Vezub, 2011) que señalan que la mayoría de los que trabajan en Instituciones de Formación Docente, previamente se iniciaron como docentes en otro nivel (Vezub, 2016).

El informe coordinado por Tenti Fanfani (2010) y realizado por el IIPE – UNESCO para el INFD, presenta datos cuantitativos y cualitativos de encuestas realizadas a docentes y alumnos del Nivel superior no universitario nacional. Destaca el carácter de dichos profesores, se pregunta por la “identidad” de este sector, que resulta ambigua y explora las voces de alumnos y docentes del sistema formador, para establecer consensos y disensos. Caracteriza a este grupo como muy heterogéneo: la mayoría posee formación para desempeñarse como profesores de un área específica en otros niveles del sistema educativo (Inicial, Primario, Secundario), pero también ejerce este rol profesional de otras áreas del conocimiento que no poseen un título docente. Según Acosta (2010), autora integrante de dicho informe, existe en la literatura cierta preocupación por definir la identidad de los formadores y reconoce que se trata de una categoría que tiene un “status profesional” ambiguo.

En el contexto que nos interesa, el sistema formador terciario,¹¹ se encuentran además otros dos trabajos referidos a las instituciones terciarias y a los formadores docentes de la República Argentina: Aguerrondo, Vezub y Clucellas (2008) y Aguerrondo, Vezub (2011), que caracterizan a las instituciones terciarias responsables de la formación docente en el país, y dentro de éstas, a los formadores docentes. Detallan aspectos referidos al perfil sociodemográfico, académico, la trayectoria profesional y laboral, condiciones laborales y tareas que desempeñan los formadores, ofreciendo información valiosa para comprender la naturaleza de la labor que realizan y la complejidad que implica definir la identidad de este grupo. Ratifican con ello lo afirmado por otros trabajos mencionados.

Por su parte Vezub (2008) da cuenta de la trayectoria profesional de los profesores de institutos terciarios, mostrando y analizando datos recabados en 19 institutos del país, mediante una metodología de recolección mixta. Los datos alertan sobre la identidad y socialización profesional de dichos docentes, estableciendo ventajas y obstáculos de dichas trayectorias.

En otra perspectiva de abordaje, y posicionada en los espacios de prácticas de la formación docente inicial, Guevara (2017) indaga acerca de los “modos de formar”. Ubicado en los saberes de oficio que se transmiten de modos artesanales (Sennet, 2009; Alliaud, 2017) este constructo refiere a los saberes escurridizos del oficio que se definen en situación, “su límite es difuso y su fin no puede estar determinado de antemano” (Guevara, 2017, p. 49). Aunque no resultan exclusivos del formador –porque el espacio de las prácticas de residencia es compartido con coformadores, docentes del nivel destinatario de la formación: “tríada de las prácticas” (Guevara, 2017)–, la autora concluye que los modos de formar reafirman la especificidad de los formadores

¹¹Sin desconocer que las universidades constituyen ámbitos para la formación docente (mayormente para el nivel secundario, pero cada vez más para otros niveles), y poseen tradiciones al respecto, en este trabajo centro la indagación en las instituciones terciarias de formación docente dado mi recorte para la tesis de maestría.

de prácticas, y que esto da cuenta de la configuración de un incipiente campo de conformación como es el del desarrollo profesional del profesor de prácticas.

Por último, menciono la tesis “Las trayectorias profesionales de los formadores de docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las nuevas políticas de formación continua” (Alu, 2016), que avanza en la problemática de los formadores en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Su foco es el desarrollo profesional y la intersección entre las trayectorias profesionales de los formadores con las políticas de formación continua. Su trabajo ofrece un recorrido detallado de los marcos legales y normativos del nivel superior no universitario nacional y del distrito, que pone de manifiesto el escenario más macro y el espacio profesional que recorre un formador en los ISFD. Al respecto se pregunta por la identidad de los formadores y por su rol profesional, dando cuenta de dos hallazgos: el prestigio que se le reconoce a la actividad en el nivel superior en las voces de los propios docentes, y

“en un contexto de pertenencias multinivel de la mayoría de los docentes, hay una de entre todas las posibles identidades que es la que cala más hondo en la representación que de sí mismo tienen esos educadores” (Alú, 2016, p 107)

Es decir que la presencia en el nivel superior es la que se impone dentro del repertorio de identidades posibles. Esto es la preeminencia de la identidad de formador. Este hallazgo interesa a la temática que reconstruimos en este capítulo, ya que enuncia con claridad la cuestión identitaria del formador.

La información recabada pertenece en mayor medida a países europeos, Estados Unidos, Canadá, Chile y Argentina. Sin embargo, atendiendo el carácter provisorio y en construcción del tema, procuro ampliar la información que dé cuenta del estado de situación e investigaciones en otros países.

No obstante, comparto algunas primeras conclusiones que intentan ordenar lo desplegado hasta aquí.

Inicialmente surge la vacancia en relación a este actor del sistema educativo. Pese a que las políticas educativas actuales a nivel internacional reconocen que la calidad educativa se afirma en la formación docente, el formador resulta omitido, olvidado, invisibilizado en cuanto a su función formadora.

La sistematización de materiales de esta primera área temática —y en las fronteras posibles de este trabajo—, dentro del universo limitado que la literatura académica e investigaciones destinan a problematizar al formador, a sus tareas, y a su identidad resulta amplia, diversa y por momentos con límites difusos. Esto reconociendo la amplitud temática recorrida al respecto, y las metodologías diferentes y variadas que han abordado al formador.

Así también, manifiesto que se desprende de los materiales estudiados la relevancia y especificidad de la tarea del formador, que dan cuenta que “enseñar a enseñar” es un rol de segundo nivel, y que como tal requiere acciones que legitimen a este actor y su significación en los sistemas educativos.

En igual sentido, el conjunto conformado por los formadores resulta heterogéneo, condición que dificulta aún más la definición de su identidad profesional. A su vez, ésta pareciera ser prioritaria y valorada por sobre otras identidades docentes.

Dicho lo anterior, podríamos considerar otra vacancia en la ausencia de reconocimiento a la distintiva tarea del formador, “enseñar a enseñar”, de manera transversal a diferentes países. La misma quedaría reflejada en la ausencia de políticas educativas que reconozcan a los formadores en la especificidad de su rol.

La formación del formador

En lo que refiere a la formación de los formadores sostenemos que acorde al planteo por la especificidad de la tarea del formador, su formación también debería constituirse en un asunto de política educativa diferenciado. Sin embargo, dada la construcción de esta área dentro de la formación docente, les propongo a los lectores advertir también que en lo que respecta a la formación del formador, los rumbos son iniciales, y hasta inciertos.

Intentaré desplegar los puntos sobresalientes al respecto en el marco de la ya referida sistematización. En cuanto a eso, Vaillant y Marcelo (2001) señalan perspectivas desde las cuales la formación de formadores ha sido pensada desde un escenario referencial, amplio y diverso. Consideran los modelos de Canadá y Estados Unidos en los cuales fue concebida como microteoría dentro de la educación de adultos –tanto en las características individuales como en las situaciones de la vida que contribuyen al aprendizaje de los adultos–. En cambio, los aportes teóricos de América Latina desde la década de los '60 buscaron raíces en la educación popular y el estudio de los contextos socio-económicos y políticos que determinan la educación de adultos. Dichas construcciones teóricas interesan pues están en la base de las diferentes maneras de abordar la formación de los formadores, y aportan un marco referente para analizar el campo de la formación de formadores.¹²

Asimismo, recorren seis posibles significados diferentes para interpretar la noción de “*formación de formadores*” y a los diferentes ámbitos que se despliegan al concebirla de uno u otro modo. Sin tener como objetivo de este apartado habilitar la discusión al respecto, menciono dichas acepciones para dar cuenta de su diversidad, polisemia y dispersión:

¹² En el capítulo 2 del libro “Las tareas del formador” (2001) describen que la formación del formador aparece inicialmente muy ligada a la educación de adultos, y con ello, dentro de la tensión entre dos tradiciones opuestas en las ciencias sociales: el positivismo y el humanismo, considerando la perspectiva epistemológica. A su vez recorren una tipología acerca de la polisemia del vocablo “formación” mediante el abordaje de algunas cuestiones del contexto de la formación (en qué consiste ésta como proceso), y dando cuenta de diferentes autores que se ocuparon de la temática. Destacan la coincidencia de varios de ellos en que el aprendizaje, la experiencia y la formación aparecen como conceptos interrelacionados pero no recíprocamente determinados. En este sentido, Vaillant y Marcelo, sostienen en sincronía con la revisión efectuada, que la reflexión sería el proceso cognitivo que permitiría al aprendizaje de quien se forma. Asimismo sostienen que la formación es un proceso de desarrollo individual, grupal y dentro de las organizaciones- “aprendizaje en las escuelas”-. Estas consideraciones- desarrolladas muy sintéticamente aquí- , permitirían conocer líneas de abordaje diferentes en la recopilación de variados autores en lo atinente a la formación de formadores .

- partiendo del supuesto que el *formador*¹³ es docente, la *Formación de formadores* incluye todo el campo de conocimiento que se entiende como Formación del profesorado en todos sus niveles.
- si la *Formación de Formadores* se refiere a los profesionales que forman profesores, entonces ésta refiere a los profesores que en la actualidad forman a los docentes de los diferentes niveles del sistema educativo
- también la *Formación de Formadores* podría referirse a los *mentores* que supervisan y asesoran a los profesores principiantes
- la *Formación de Formadores* también podría remitir a quienes realizan actividades de planificación, desarrollo y evaluación de formación permanente del profesorado.
- por último, podría hacer referencia también al ámbito que se ocupa de la formación de profesionales que -sin formación pedagógica- ejercen la docencia para adultos en espacios no formales (Formación Ocupacional, por ejemplo). Incluiría a todas aquellas actividades y procesos de formación encaminadas a transmitir saberes pedagógicos especializados.

Vaillant (2002) también expresa que la formación de formadores como campo en construcción ha ido reconociendo paulatinamente la especificidad de esta enseñanza, y atendiendo cada vez más lo atinente a los destinatarios y a los conocimientos didácticos necesarios para llevarla a cabo. De esta manera, interpela una idea extendida que considera que conocer el contenido por transmitir sería condición suficiente para saber enseñarlo.

En una mirada sobre la formación docente y en opinión de esta autora, a diferencia de los países anglosajones y escandinavos que ya han adquirido alguna experiencia en el ámbito, en América Latina las instituciones de enseñanza, en general dan poca importancia a la formación pedagógica de los formadores.

A nivel regional, se elaboró el “Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur” coordinado por Birgin (2014), en el cual se propone sistematizar los lineamientos principales de las políticas implementadas en el campo de la formación docente inicial y en ejercicio en cada uno de los países que integran el MERCOSUR, de modo de analizar los criterios de calidad y de mejora que las organizan. El trabajo recorre las características organizativas, institucionales, regulaciones y políticas de formación de Uruguay, Paraguay, Argentina y Brasil. Entre ellas se encuentran las políticas de formación de formadores. El estudio concluye con un sintético apartado dedicado a las políticas de formación de formadores,¹⁴ entendiendo que dicha área es clave para el mejoramiento de la formación docente, a la vez que es muy potente para el intercambio regional. Se mencionan algunas perspectivas regionales que destacan la necesidad de incorporar problemas propios de la escena contemporánea, como así también los aportes específicos de la pedagogía para pensar la formación. El informe afirma que la formación de formadores no pareciera ser una preocupación de la política y gestión educativa

¹³ la cursiva corresponde a los autores

¹⁴El informe destina una página en total a la descripción del asunto.

prioritaria en el MERCOSUR. Asimismo, señala las disímiles características y políticas de los países miembro en relación a la formación de formadores. Conforme a la estructura que en cada país adopta la formación docente, las políticas de formación se orientan hacia el logro de los requisitos propios de las políticas universitarias: diversas formas y contenidos de posgraduación, o bien mediante estímulos y subsidios a la investigación. En las propuestas y recomendaciones, sugiere que la formación de formadores debiera atenderse regionalmente como área nodal y desde diferentes alternativas: intercambio de formadores mediante becas y pasantías, posgrados para formadores con orientación a temáticas educativa, cultural y política latinoamericana, expediciones pedagógicas entre instituciones geográficamente cercanas, y la inclusión de las ventajas que la tecnología permite para sumar propuestas virtuales de cogestión regional.

En un estudio reciente, Cochran-Smith et al. (2020) comparan la formación de formadores en cuatro países: EE. UU., Nueva Zelanda, Israel, y Noruega, que varían considerablemente en términos de sus contextos históricos, geopolíticos y políticos. Cada sección está escrita por un profesor senior de ese país, lo que significa que estos apartados reflejan diferentes voces, prioridades, posicionamientos y experiencias. Aunque las secciones son organizadas de manera diferente y se centran en distintos temas, cada uno describe cómo se educa actualmente a los formadores en sus países, y cada uno refiere a aspectos relacionados con la equidad y la diversidad –cuestiones que interesan a los autores del artículo.

Las conclusiones de este estudio permiten advertir asuntos transversales a los cuatro casos presentados. Primero, el claro reconocimiento que la calidad de los sistemas educativos depende de la formación docente. Luego, la existencia de diversos desarrollos vinculados con diferentes aspectos de la formación de formadores de docentes, pero sin que en cada país exista un “mapa claro” sobre este grupo profesional, su diversidad y sus necesidades formativas. Sin embargo, identifican que en los cuatro países existe una separación evidente entre la preparación que promueven las universidades (que forman formadores) y las escuelas superiores, escuelas normales o similares –según se nombran en cada país– destinadas a la formación inicial de docentes. Situación que según describimos más adelante, resulta parecida a la que Birgin (2014) caracteriza en nuestro país.

Reconocen que, dada la especificidad de la tarea del formador, su formación merece estar orientada a fortalecer el conocimiento de la pedagogía de la formación. Ésta no se conforma sólo en el conocimiento de las instituciones escolares, ni en las universidades de manera aislada. Por el contrario, los autores entienden que estos ámbitos están directamente integrados en contextos cada vez más desafiantes y diversos y requieren pedagogías de formación con dispositivos que respondan a dicha variedad, y que no privilegien solo al saber académico. También deberían evitar exacerbar la división teoría-práctica. Otra orientación sobre la formación de formadores, atiende a la necesidad de ofrecer oportunidades múltiples y continuas para que los formadores puedan develar y repensar sus propios supuestos individuales sobre cuestiones relacionadas con la diversidad, raza, etnia, cultura, idioma, religión, orientación sexual, discapacidad/habilidad, desigualdad social y educativa, así como la forma en que se emplean esos supuestos. Estos temas, según los autores, deberían estar en el centro de la formación de formadores, por sus

consecuencias en la formación de maestros y profesores. Y por último, sugieren que los formadores docentes deben tener ricas oportunidades para desarrollar la capacidad de investigación como una postura de indagación (Cochran-Smith - Lytle, 2009), que desafíe la dicotomía entre investigación y práctica, pensar y hacer, conocimiento y experiencia, y que no privilegie ni la investigación ni la práctica en la formación docente.

Retomo la mención al estudio “Perspectivas y Experiencias de Formadoras y Formadores de docentes” en Chile (2022), ya que en el mismo y en la voz de los protagonistas, la búsqueda de instancias de formación aparece más recurrente en el área de TICs y herramientas digitales, en el ámbito de plataformas educativas y docencia virtuales, representando un 20,1% de la demanda formativa entre los formadores consultados. Otras menciones importantes se encuentran en áreas como la didáctica, metodologías o estrategias de enseñanza en general, didácticas específicas, seguidas de mención al área pedagógica, educativa o de docencia más general, relativa a una tarea docente más amplia que la enseñanza disciplinar, y de capacitación en temas de evaluación de aprendizajes, competencias y estrategias de retroalimentación. Otras áreas en las que se han capacitado en menor medida son la disciplinar, o en temas transversales como enfoque de género, formación socioemocional, derechos, convivencia, ciudadanía; formación por competencias o en gestión y liderazgo. Del mismo modo, las necesidades de desarrollo profesional expresadas se distribuyen en una diversidad de ámbitos y preocupaciones. No obstante, se identifica una tendencia en tres ámbitos significativos: a) capacidades docentes sobre evaluación (26,9%); b) investigación sobre la propia práctica como formador/a (26,7%) y c) metodologías de aprendizaje y estrategias para “enseñar a enseñar”. El interés por desarrollar capacidades para investigar el propio ejercicio evidencia una tendencia hacia la búsqueda de nuevas formas de producción de conocimiento en el marco de la formación inicial docente.

Considero que podríamos retomar los aportes que realiza la línea investigativa del self-study ya mencionada. Su referencia se debe a que su contribución se vincula fuertemente con la dimensión de la formación del formador. La investigación de self-study coloca al docente en un lugar protagónico en el desarrollo del conocimiento sobre la disciplina de la enseñanza, ya que mediante el análisis y construcción de una narrativa personal define los parámetros de la propia práctica (Samaras, 2011, en Mena y Russell, 2016). Además, reconoce la competencia que cabe a los profesores y en particular a los formadores de profesores en la generación de conocimientos diversos, imprescindibles para su trabajo y para el ámbito del diseño del currículo (Terigi, 2012). Por lo señalado, la línea de la self-study también podría ser valorada como una modalidad para la formación del formador.

Birgin (2014) describe las políticas de formación de formadores en nuestro país. Reconoce que toman impulso con la reforma educativa de los años 90, y las diferencia de las promovidas desde el período 2003-2005 en adelante. Previo a ello explicita que la formación de formadores es un campo de disputa entre las universidades y los ISFD, ya que la mayoría de los formadores que se desempeñan en los ISFD poseen titulación de nivel superior; por lo cual su continuidad de estudios formales radica fundamentalmente en las universidades.

Interesa señalar que en dicho informe se describe que las políticas de formación de los años 90 estuvieron signadas por las lógicas de “reciclaje” y “actualización” docente, se ofrecieron capacitaciones en formato de cursos y seminarios anclados fundamentalmente en los contenidos disciplinares. Estaban inscriptos en el circuito E de la Red Nacional de Formación Docente Continua y fueron dictados por las universidades. En cambio, desde el período siguiente –año 2003 en adelante– se procuró orientar la formación de formadores centrándola en aspectos pedagógicos y en la práctica docente (enfocada en el aula). Para lo cual se ofrecieron otros formatos: posgrados universitarios para profesores de ISFD públicos, sistemas de becas y visitas de estudio al exterior para formadores. También desde el INFD se han desarrollado diferentes líneas políticas orientadas a los formadores (cursos, especializaciones, seminarios virtuales entre otros). Entre ellos haremos mención al Programa Nacional de Formación Permanente (2016) y el Programa Nacional de Formación Situada (2018) que ubicaron a los formadores y las prácticas de formación dentro de su universo destinatario.

En el sistema formador de nuestro país las políticas parecieran delinearse desde el nivel nacional, antes que a nivel de las jurisdicciones, como también sucede en lo que respecta a las acreditaciones –ya que dependen de organismos nacionales y de las universidades nacionales– (Birgin, 2014), característica que resulta de interés para comprender las decisiones y dinámicas antes detalladas.

Por último, me interesa mencionar cierta paradoja: en nuestro país el formador no es mencionado ni reconocido como tal en las leyes educativas –cuestión señalada en la introducción del capítulo–, sin embargo, resulta destinatario de algunas políticas educativas del INFD. Lo cual permitiría revisar su reconocimiento en el escenario educativo nacional, sin perder de vista que como tal sigue siendo poco y tímido.

Como se advierte, la figura del formador, su identidad y la especificidad de su tarea va adquiriendo de manera progresiva algún reconocimiento en los últimos años, motivo por el cual se comienza a habilitar el debate acerca de cuál debiera ser su formación, tanto en nuestra región, en nuestro país y en algunos países de Europa. No obstante, el desarrollo de estos estudios aún resulta dispar, fragmentado y limitado.

Cierre: Algunos aportes e ideas

Hemos compartido un sucinto y acotado recorrido por un área en construcción dentro de la formación docente que se ocupa del formador. Dicho territorio conceptual aparece disperso, fragmentado, diverso, restringido –pero en desarrollo creciente– de trabajos teóricos e investigaciones tanto a nivel internacional, regional y local que refieran a los formadores en lo concerniente a su tarea, su rol, su formación, su identidad profesional. Sin embargo, y aunque reconocemos que desde hace unos años la literatura referida al formador se está ampliando, las mismas temáticas permanecen vigentes hasta la fecha. Por otra parte, el abordaje metodológico

plural, los enfoques teóricos variados y la fragmentación de este campo dificultan su clarificación y sistematización conceptual. Lo dicho se reflejaría, por ejemplo, en que aunque nos interesa singularmente el formador del nivel superior terciario, los materiales consultados remiten indistintamente a diferentes perfiles profesionales de formadores. Cabe reconocer en el mismo sentido que a nivel internacional, y en su gran mayoría, los formadores docentes se forman y ejercen la profesión en universidades.

No obstante lo expuesto, recuperamos y destacamos las valiosas preocupaciones que los materiales sistematizados nos permiten advertir: la especificidad de su tarea, sus conocimientos, objetivos, responsabilidades y prácticas poseerían características diferenciadas y propias en este grupo profesional.

En este escenario, debido a su reconocida relevancia en políticas de mejoramiento educativo y su lugar en la historia de la formación docente –y en particular en nuestro país– resulta central indagar y consolidar conocimientos acerca de este actor.

En este modesto trazado hemos señalado la vacancia en lo que refiere al actor del sistema educativo cuya función de segundo orden, consiste en “enseñar a enseñar”. En otros términos, los formadores docentes son “maestros de maestros”, “profesores de profesores”. Sin embargo, su rol pareciera omitido en las políticas educativas y también en las normativas que desconocen la especificidad de su tarea, como en la escasa sistematización y disponibilidad de datos cuantitativos actualizados.

No obstante, entendemos que en el proceso de constitución de un área relativamente novedosa en la formación docente como lo es la que refiere al formador, el trabajo de sistematizar la información disponible, y enunciar las dificultades existentes como los avances al respecto forman parte de la dinámica propia del mismo. Estimo que colaborar con esta discusión también es un paso necesario para visibilizar al formador.

Referencias

- Acosta, F. (2010) Los formadores de docentes. En: Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas. IIPE- UNESCO.
- Aguerrondo, I. Vezub, L. y Clucellas, M. (2008) Las Instituciones Terciarias de Formación Docente en la Argentina. Datos del Relevamiento Anual 2004. IIPE-UNESCO.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós
- Alliaud, A.- Vezub, L.. (2015) “Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica”. En: *Revista de la escuela de Ciencias de la educación*, 11(10), 111- 130.
- Alu, M. (2016) *Las trayectorias profesionales de los formadores de docentes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su relación con las nuevas políticas de formación continua*. Flacso.

- Arredondo López, A. (2007) "Formadores de formadores". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12(33), 473-486.
- Birgin, A. (coord) (2014) Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur. Editorial Teseo.
- Castro, L., Fonseca, G., Herrera, O., Cid, J., Aillon, M. (2022). Perfil del formador de formadores: una revisión sistemática de literatura. *Educación y Educadores*, 25(1), e2514. DOI: <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.4>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la Educación*, (35), 131-164.
- Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Orland-Barak, L., Smith, K. (2020) Formación de formadores de docentes: perspectivas internacionales, *The New Educator*, 16(1), 5 – 24 DOI: <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309>
- Colén, M. T., y Giné, N. (2006). Reflexions entorn la formació de formadors a Catalunya. *Temps d'Educació*, 30, 105-126
- Cornejo, J. (2005). La formación de formadores de profesores: una deuda ineludible, un desafío pendiente. *Foro Educativo*, 8, 15-45.
- Cornejo, J. (2007). La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile? *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2) 37-55.
- Cox, C., Beca, C. Cerri, M., Meckes, L., Ramírez, J. (2021). *Formadores de docentes en seis países de América Latina. Instituciones, prácticas y visiones*. Universidad Diego Rivera - OREALC/UNESCO-Chile.
- González Vallejo, (2018) El estudio del formador latinoamericano: un campo de investigación 'en construcción'. En: *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá 10(21) 2018.
- Gualpa, V., Gonzalez Refojo, S., Molina, C., Olivieri, G. (2022) *Las trayectorias de desarrollo profesional de los formadores de docentes. Un acercamiento biográfico-narrativo a los saberes que emergen en el escenario educativo pandémico en dos instituciones formadoras de la provincia de Buenos Aires*. INFD.
- Guevara, J. (2017) "Los modos de formar: una vía para la transmisión del saber experiencial en los espacios de práctica". En Roget, A, Anijovich, R.(coords) *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional* (pp 45-63). Universidad de San Andrés. Aique educación.
- Huberman, S. (1999) "Formador de formadores: arte, oficio y saberes para desempeñar su rol". En Huberman, S (1999) *¿Cómo se forman los capacitadores? Arte y saberes de su profesión*. Paidós.
- Jarauta, B., Hervas, G., Caldusch, I., y Imbernón, F. (2021). El cambio en la formación de formadores: un reto en la formación inicial del profesorado. En G. Cordero y P. Carnicero (Coords.), *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países* (pp. 27-37). Octaedro.

- Kelchtermans, G., Smith, K., y Vanderlinde, R. (2018). Towards an 'international forum for teacher educator development': an agenda for research and action. *EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION*, 41(1), 120–134.
- Messina (1999) Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación. OEI*, 19 (1999), 145-207
- Montenegro Maggio y Medina Morales(2014) Polifonía discursiva y procesos de cambio en los formadores de docentes: ¿Qué voces movilizan sus prácticas de enseñanza? *Estudios Pedagógicos*, 15(1), 161-182, 2014
- Montenegro, H. y Fuentealba, R. (2012, agosto). La práctica de enseñar a enseñar en la formación de futuros profesores: propuesta de un modelo para su estudio. Paper presentado en el Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago, Chile.
- Russell, T., Fuentealba, R., Hirmas,C. (2016). Formadores de formadores. Descubriendo la propia voz a través del self-study. Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) Chile.
- Sennett, R. (2009) *El artesano*. Anagrama.
- Snoeckx, M. (2002). "Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante". En Altet, M. y Perreonoud, P. (dir.). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionalisation?* De Boeck.
- Tenti Fanfani, E (coord) (2010) *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. IIPE- UNESCO
- Terigi, F. (2007) *Los formadores de docentes del sistema educativo argentino*. Boletín DINIECE N°3. Temas de Educación IIPE - UNESCO y Área de Investigación
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001) *Las tareas del formador*. Ediciones Aljibe.
- Vaillant, D. (2002) (julio 10-12 de 2002) Formación de formadores documento presentado en la reunión "El desempeño de maestros en América Latina: Nuevas prioridades", Brasilia.
- (2002a) Formación de formadores. Estado de la práctica. Documento PREAL N° 25.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En: "*Profesorado*" *Revista de currículum y formación del profesorado*; www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf.
- Vezub, L. (2011). "¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?" En Alliaud – Suárez (coord.) *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires – CLACSO. Buenos Aires.
- Vezub (2016) Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. En: *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2016, 53(1), pp. 1-14.

Documentos

Dirección Nacional de información y evaluación de la calidad educativa [DINIECE] (2014)
Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos.

Ley Nacional de educación 26.206, 14/12/2006

Ley Provincial de educación 13.688, 27/06/2007

Ley de Educación Superior 24.591, 20/07/1995

Capítulo 4

Escritura y saberes en la formación docente

Silvina Justianovich

Presentación

El origen primero del presente capítulo se vincula con la investigación de mi tesis de maestría. La misma tiene como objetivo principal analizar los saberes profesionales tematizados por les docentes universitarios en los Trabajos Finales Integradores, que han sido producidos en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de La Plata, en el período 2010-2019. En este sentido, se trata de una investigación inscripta en el propio proceso de escritura de la tesis de posgrado, esto es, en *mi propio* recorrido por tematizar y volver públicos saberes producidos en el marco de un estudio inscripto en el campo de la educación superior en general, y de la formación docente universitaria en particular.

Esta doble cara —escribir los saberes producidos en un proceso de formación posgradual, a partir de las producciones de saberes que otros docentes formalizaron en sus propios recorridos formativos de posgrado—, pone de manifiesto un tema medular en la formación y el desarrollo profesional docente: las prácticas de escritura. Más aún, no se trata de cualquier tipo de escritura, sino de un tipo de escritura en particular, como lo es la académica.

Sobre las prácticas de escritura, concebidas aquí en tanto dispositivo de la formación docente, mucho se encuentra conceptualizado y abordado en trabajos anteriores (Barcia y otras, 2017; Sanjurjo, 2009; Domecq, 2014). Diremos, a partir de ellos, que se trata de un dispositivo privilegiado no solo para la formación docente inicial, sino también continua, en el desarrollo profesional docente.

Resulta un ejercicio intelectual ineludible y parte de nuestra práctica reflexiva como educadores, volver explícito y tornar públicos los saberes que pueden ser materializados en la escritura, porque sobre ellos, podremos encontrar pistas para volver a pensar lo dado, lo obvio, lo que *naturalizadamente* resulta cotidiano en nuestros espacios de trabajo, dada la propia implicación que tenemos en los espacios de intervención como sujetos educativos (escuelas, institutos, centros de formación o sea cual fuera la “forma institucional” que enmarca nuestra intervención educativa como docentes). Parafraseando a Bombini (2012), escribir la metamorfosis supone hacer lugar a ese cambio, al proceso de transformación que deviene de todo acto educativo para objetivarlo, para sacarlo de los límites *de sí* y volverlo público y colectivo. Dos dimensiones, estas últimas, constitutivas del trabajo docente en nuestro país. Escribir la

metamorfosis implica *des*-cubrir, quitar el velo, a las marcas experienciales y reflexivas que emergen detrás de la producción de saber(es) en el propio devenir de las prácticas docentes. La escritura, en tanto práctica social y dispositivo de formación docente entonces, resulta una herramienta de sumo valor y significatividad tanto para quien revela en ella esas marcas, como para quien advierte las huellas de esa transformación.

Diversos interrogantes movilizaron inicialmente este estudio. Interrogantes que se inscriben no solo en el campo académico, sino también en mi desarrollo profesional como pedagoga, como docente, como parte de equipos docentes más amplios en el marco de instituciones educativas públicas en las que, estos temas, se fueron *haciendo lugar*. Los vínculos entre los sujetos y los objetos de investigación tienen muchos más nudos en común de los que inicialmente es posible advertir. Lo que resulta ineludible es que el origen de las preguntas, preocupaciones y desafíos que este estudio tuvo como norte, se inscriben en procesos de formación docente en la universidad pública.

Algunos de los interrogantes que oficiaron como disparadores de la mencionada investigación, y que serán objeto de reflexión en el presente capítulo son: *¿cómo estudiar los saberes pedagógico-didácticos producidos por docentes en formación?, ¿cómo “acceder” a ellos?, ¿mediante cuáles estrategias metodológicas puede relevarse, tematizarse y, fundamentalmente, jerarquizarse lo que les docentes producen como legítimos saberes en sus procesos de formación?, ¿qué tipo de saberes resultan “nombrables”, explicitados, objetivables?, ¿de qué tipo de saberes hablamos?, ¿qué supone saber?, ¿qué relación guarda con el hacer (en términos de Beillerot)?*

Las preguntas refieren a aspectos metodológicos acerca de su abordaje y estudio, y son por tanto conceptuales, constitutivamente. El estudio de los saberes producidos por docentes en sus propios procesos de formación y/o desarrollo profesional, y su potencialidad al volverlos públicos, aún cuenta con varios eslabones que hacen que merezca la pena su estudio, análisis y reconsideración permanente.

Docencia, enseñanza y saberes, o acerca de *quiénes, para qué y qué saberes se producen*

Los docentes se forman en procesos complejos, diversos y de muy larga duración (Alliaud, 2003; Diker y Terigi, 1997; Davini, 1995). Como sujetos de la educación, los conforman experiencias educativas muy diversas desde muy temprana edad. En todas esas experiencias, pueden reconocerse —mucho más de lo que imaginamos— elementos comunes que aúnan buena parte de nuestra experiencia educativa en general y escolar en particular, aunque hayamos transitado por diversas escuelas y/o espacios educativos, y en momentos históricos disímiles. También puede identificarse —a partir de evocar las propias experiencias— quién fue un buen docente y por qué, qué es una buena clase, qué supone aprender, entre otras preguntas que

encontrarán en nosotros y en nosotras muchos elementos experienciales. En este sentido, la biografía escolar se constituye en uno de los pilares clave de la formación docente. Quienes estudian un profesorado o continúan su formación como docentes en el marco de su desarrollo profesional, han transitado por años el sistema educativo (sea cual fuera su prescripción, sus características, sus niveles). Más aún, ese recorrido ha sido “exitoso”, al menos, en un plano: han acreditado cada uno de los distintos niveles educativos con relativo éxito. Además de lo biográfico, constituye la propia formación docente el recorrido formativo oficial que habilita profesionalmente a ejercer como profesores. Hago referencia a los procesos de formación formal que les otorga tal titulación. En tercer y último lugar, las investigaciones sobre formación docente coinciden en aportar que, en particular, por el tipo de ejercicio y trabajo que despliegan los docentes, es la socialización profesional un ámbito formativo predilecto, y que conforma dicho hacer: con quiénes trabajamos, en qué instituciones o ámbitos con diferentes niveles de formalización, al servicio de cuáles proyectos, sentidos, iniciativas se hace docencia, resulta constitutivo de dicha práctica.

Una primera cuestión a advertir en este punto, se relaciona con una potente idea de Terigi (2018), vinculada a la posibilidad de producir saber pedagógico en la propia experiencia. Para ello, la autora recupera la categoría de *experimentación* de Contreras Domingo vinculada a experimentar para producir saber: quien no vivencia, quien no se ve interpelado y/o movilizado, no podría producir saber. Así dicho, se trataría de una condición necesaria, aunque no suficiente. Pero ¿de qué tipo de experiencia estamos hablando? ¿A qué nos referimos con la acción de producir? ¿Y en relación a los saberes?

Al respecto, Terigi distingue entre la idea de “invención del hacer” y “producir saber pedagógico”. Sobre la categoría de inventar, la autora sitúa la naturaleza del propio hacer como docentes. En tanto práctica, se inscribe en un contexto complejo, cambiante, atravesado por la incertidumbre y la indeterminación, y a su vez, por los significados y posiciones de los sujetos que la conforman. En este sentido, los docentes cotidianamente dan respuesta a situaciones sobre la emergencia, situaciones que desafían su saber profesional. Y en ese acto, inventan el hacer, propiciando condiciones para la producción de saber situado. Por tal razón, resulta condición necesaria, pero no suficiente el hacer para la producción situada de saber. Se puede inventar hacer, porque en la emergencia, en la situacionalidad de la práctica, los docentes responden, actúan, hacen; y no necesariamente, ese hacer deviene en saber. La producción de saber pedagógico supone un ejercicio analítico y comprensivo sobre la experiencia que sea capaz de generalizar, y de abstraer a su vez, lo que allí está sucediendo. En palabras de Terigi, “tenemos un sistema escolar lleno de experiencias y haceres, pero no tenemos una producción correlativa de saberes pedagógicos” (2018).

Por su parte, y siguiendo los aportes de Tardiff (2014), se afirma que los procesos mediante los cuales los docentes sabemos, esto es, nos “hacemos” de saberes sobre nuestro trabajo y profesión, son de naturaleza muy diversa, y por tanto, son complejos y deben leerse multirreferencialmente. Se trata de saberes disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales.

Tardif (2014) define los saberes profesionales docentes como saberes de acción que, inclusive, se referencian como saberes del trabajo. Esta idea de saber en un sentido amplio, incluye conocimientos, competencias, habilidades y actitudes, englobando saber, saber hacer y saber ser.

Esta hipótesis es fuerte, pues no sólo dice que los saberes profesionales se refieren al trabajo, como una teoría se refiere a un objeto o a una práctica, sino que va más lejos, afirmando que los saberes profesionales son saberes trabajados, saberes elaborados, incorporados al proceso de trabajo docente, que sólo tienen sentido en relación con las situaciones de trabajo y que, en estas situaciones, los trabajadores los construyen, modelan y utilizan de forma significativa. El trabajo no es primero un objeto que se mira, sino una actividad que se hace y, realizándola, se movilizan y construyen los saberes. Este enfoque considera que lo profesional, su práctica y sus saberes no son entidades separadas, sino que “co-pertenecen” a una situación de trabajo en la que “co-evolucionan” y se transforman (Tardiff, 2014, p. 189)

Desde esta premisa, lo profesional, la práctica y los saberes resultan imposibles de separar, aunque a los fines metodológicos constituye un principio epistémico procurar artesanales y finas escisiones para volver objeto de estudio los saberes docentes y construirlos rigurosamente.

Siguiendo el planteo de Tardif, la investigación educativa debe apoyarse –entonces– en los saberes de los enseñantes, a fin de componer un “repertorio de conocimientos” para la formación de los mismos. El autor sostiene que esta definición también es no-normativa:

A nuestro modo de ver, uno de los mayores problemas de la investigación en ciencias de la educación consiste en abordar el estudio de la enseñanza desde un punto de vista normativo, lo que significa que los investigadores se interesan mucho más por lo que los profesores debieran ser, hacer y saber que por lo que son, hacen y saben en realidad (Tardif, 2014, p. 191).

Como anticipamos, esta tensión resulta medular no solo en el posicionamiento teórico asumido, sino también en lo metodológico. Resultaría inconsistente bregar por un principio conceptual que no se sostiene desde cómo se propone estudiarlo, organizarlo como corpus, sistematizarlo y volverlo público. Los interrogantes realizados inicialmente, van en esta dirección: ¿por qué estudiar los saberes producidos en un proceso de formación docente? ¿con cuáles recaudos metodológicos y principios éticos hacerlo? ¿al servicio de qué? ¿cuáles son las características que definen a los saberes, desde la perspectiva conceptual asumida, y por qué se constituyen en un problema prioritario del campo de la formación docente?

La conceptualización de los saberes profesionales docentes de Tardif se complementa con una caracterización que el autor desarrolla. Los define como 1. temporales, 2. plurales y heterogéneos, 3. personalizados y situados, y 4. como aquellos que, por definición, suponen a otros sujetos.

La temporalidad se encuentra vinculada a su adquisición en el tiempo. Al menos en tres sentidos, sostiene el autor, dado que los vincula con las tres grandes etapas de la formación docente, que fueron mencionada a inicios del presente capítulo: lo que les docentes saben proviene, en primer lugar, de la propia biografía escolar y de su historia como sujetos educativos en la propia vida escolar; en segundo lugar, se ancla en los saberes formalizados objeto de la formación docente propiamente dicha y los primeros pasos de la práctica profesional, en tanto años decisivos para la organización y estructuración de ella y; en tercer lugar, la temporalidad de dichos saberes se reconocen en función de los diversos ámbitos de producción y desarrollo profesional docente, en tanto los diversos contextos laborales a lo largo de toda una vida profesional docente atraviesan “lo que se sabe” en ellas. En síntesis, lo biográfico, la formación institucionalizada y los primeros pasos en la docencia y por diversos ámbitos de desarrollo profesional conforman una dimensión de esos saberes que es su temporalidad, en tanto saberes lo suficiente provisorios y lo suficientemente estables.

La pluralidad y heterogeneidad es otra característica constitutiva de los saberes profesionales centralmente, porque la propia práctica profesional lo es. Esta diversidad se expresa en los diferentes ámbitos en donde tienen lugar estos saberes, las necesidades que los originan, los tipos de competencias, aptitudes, conocimientos que moviliza e involucra poner en acción, entre otros. En palabras de Tardif, lo que unifica esta diversidad es su pragmatismo: son los saberes los que se encuentran al servicio de la acción docente, pues en ella se significan y cobran sentido y utilidad.

Una tercera caracterización define a los saberes profesionales como personalizados y situados. Ello expresa la imposibilidad de disociar –como sosteníamos anteriormente– las personas que los saben/usan/ponen en acto en su experiencia y el contexto en el que tienen lugar. Que sean personalizados y situados nos permite ubicar también una condición que asumimos en el presente capítulo: a la vez que estos saberes son personalizados y en parte, intransferibles, es un deber volverlos públicos y comunicables. Pues es ese su valor para el propio campo y para la historia y proceso formativo de sus autores.

Por último, todo saber profesional docente supone a un otro. Tardif resalta esta singularidad como propia, al menos en dos planos. Por un lado, porque el trabajo docente siempre supone un trabajo con otros. Esos otros, son sujetos individuales, pero son también parte de un colectivo o grupo social más amplio. Y en esa conformación (lo individual en lo colectivo y lo colectivo en lo individual) también se actualiza el desafío de *lo propio* de su trabajo. Por otro lado, se subraya también en esta característica la dimensión ética, emocional y subjetiva del trabajo con otros y para sí mismo en la “trama experiencial” de la persona que es docente. Nos referimos a “otros” en un sentido amplio: otros docentes, colegas del trabajo profesional; otros estudiantes, otros potenciales que en la inmediatez del trabajo “no están allí” pero podrían estarlo. Volveremos sobre ello más adelante.

A partir de esta caracterización, y en diálogo con el posicionamiento asumido, resulta interesante recuperar la concepción de saberes de Beillerot (1998), haciéndola nuestra, en tanto idea rectora del presente capítulo. Saber es un verbo, y por tanto, un hacer, una puesta en acto,

el despliegue de una acción. Un hacer que no puede ser comprendido sin los sujetos que lo protagonizan en el contexto de la acción educativa en que tiene lugar. Es su actividad lo que hace al saber, no su almacenamiento. Saber, es entonces, fruto de la experiencia devenida reflexivamente, es la experiencia el lugar predilecto de producción de saber.

Todo saber implica un sujeto que sabe, no existe un saber “suelto”; todo saber es acto y no esencia. Saber, entonces no es poseer algo, sino que es poder hacer algo con ello. Diremos, *es poder y es hacer*. Y será fundamental ubicar allí la potencia constructiva del saber.

En síntesis, surgen dos aspectos constitutivos de este tema hasta aquí problematizado. Decimos, se trata de un problema del propio campo pedagógico, y por tanto, merece especial atención para quienes nos ocupamos de la formación docente como objeto de estudio y como problema para la intervención. El primer aspecto, y siguiendo el planteo inicial de Terigi (2018), se relaciona con la pregunta *por quiénes son los sujetos que producen saber*, quiénes los que lo “inventan” y quienes los que reflexionan sobre el hacer y la práctica educativa, en palabras de la autora. Si reconocemos una diversidad de sujetos involucrados en tales procesos (tales como autoridades del campo, docentes, agentes de la política educativa, entre otros), emerge la pregunta por las diversas posiciones desde las cuales esos sujetos lo producen, en cuáles prácticas y experiencias ello tiene lugar y bajo qué condiciones sucede. El segundo aspecto señalado por la autora, se relaciona con las reglas epistémicas y académicas del propio campo que convierten a los conocimientos producidos en la práctica en teoría educativa.

Sujetos, prácticas y condiciones se entraman para comprender la complejidad de esta problemática. ¿Quiénes y con qué reglas? no puede entonces responderse sin eludir a una tercera cuestión, y que es: ¿al servicio de quiénes y de cuáles propósitos se produce(n) saber(es) docente(s) en *este-nuestro* tiempo?

Sobre estas tres grandes cuestiones, constitutivas de los saberes y la docencia, haremos lugar a continuación:

1. ¿**Quiénes** producen saber(es)?
2. ¿De qué **tipo de saberes** hablamos cuando hablamos de saber docentes y en qué condiciones y/o bajo cuáles reglas se produce saber?
3. ¿Al servicio **de qué**?

I. ¿Quiénes producen saber(es)? ¿desde cuáles posiciones? ¿en cuáles ámbitos son producidos?

Visibilizar el *quienes*, nos permite analizar no solo qué sujetos producen saber, sino también para quienes. La enseñanza supone –siempre– la presencia de otros en torno a una experiencia de conocer: docentes y estudiantes. En esa experiencia, tiene lugar un doble proceso de construcción de conocimiento: lo epistemológico subjetivo y lo epistemológico objetivo; esto es, el conocimiento como problema de aprendizaje y el conocimiento como producción objetiva y

conceptual (Edelstein, 1996). En la situacionalidad de este proceso se ponen en juego diversas y complejas mediaciones que traccionan condiciones para la transmisión, apropiación y resignificación de los mismos. Situar el trabajo de enseñanza desde esta óptica nos permite asumir el trabajo docente de manera pública, ni doméstica ni como acto individualizable, sino en el contexto de redes institucionales (Terigi, 2013; Feldman, 2010) que suponen a un sujeto colectivo.

Si la enseñanza es una de las tareas y funciones centrales del trabajo y desarrollo profesional docente, resultará indiscutible en esa centralidad su lugar de trabajo sobre otros y con otros. Es una de las dimensiones nodales que configura este trabajo: hacerlo con otros e incidir sobre la vida de otras personas en sus procesos de aprendizaje y de formación. Por tanto, comprender las prácticas de la enseñanza como experiencias colaborativas asume diversas formas, pero fundamentalmente abre la posibilidad de pensar diferentes concreciones metodológicas que contribuyan a la materialización y conformación, así como con el sostenimiento de ámbitos de producción y circulación de saberes docentes. Se trata de jerarquizar las producciones de estudiantes en formación docente y de los propios docentes, en parte para no alienarse del propio proceso formativo, pero también para ser formado en ese protagonismo y autoría. Opciones metodológicas que posibiliten asumir la propia voz, construida con ayuda de otras voces, la de los otros docentes que nos con-forman, la de otros estudiantes y/o colegas con quienes nos con-formamos.

En palabras de Barcia (2020)

La tarea entre pares docentes, abre espacios para las narraciones de las experiencias donde las significaciones propias anuncian lo singular, a las formas dialógicas de construcción de saber, a intercambios y perspectivas que posibilitan otros puntos de vista, además del reconocimiento de lo común. Por eso muchas de las actividades durante el trabajo formativo de la cátedra se elaboran y se confrontan grupalmente (Barcia, 2020, p. 101).

En sintonía con lo expuesto, y retomando las palabras de Edelstein, “la adopción por el docente de una perspectiva axiológica, ideológica –en el sentido de visiones de mundo–” (1996: 85), tiene incidencias en los modos de vinculación con el conocimiento. Y es desde esa vinculación que cobran sentido (y potencia) las maneras de interiorizar –en el sentido de apropiarse– el conocimiento, de construir y volver público, diversos modos de materializar la enseñanza y el hacer docente.

Sobre esta perspectiva y visión de mundo docente, Southwell aborda la categoría de posición docente,

las posiciones docentes implican múltiples elementos atravesados por una amalgama de dimensiones. Encarnan diversas identidades de género, generación, ideológicas, ocupaciones, etnia, las relaciones con otras culturas, políticas, religiosas, etc. Dichas identidades deben ser entendidas en las articulaciones, contradicciones, tensiones y antagonismos que las cruzan. En

consecuencia, no es posible postular un status de estabilidad u homogeneidad para las posiciones docentes, sino que ellas son siempre complejas, plurales y se activan entablando diálogos críticos con concepciones, conceptos estelares, climas políticos, fenómenos emergentes, etc. (Southwell, 2020, p. 90).

Este proceso identitario de los docentes –nunca acabado, siempre en construcción porque la propia naturaleza de los procesos identificatorios así se constituye–, tiene lugar en las condiciones de posibilidad y de restricción propia de todo contexto, situacionalidad, ámbito de intervención. En palabras de Southwell, “la construcción de una posición docente también se inscribe en el devenir histórico de la construcción del trabajo de enseñar” (2020, p. 94). Por tanto, los saberes posibles de ser contruidos, resistidos, tematizados, defendidos; los disponibles según cada época, los requeridos, también se inscriben en este devenir, porque las posiciones docentes que sostienen y producen práctica nunca están acabadas, no son cerradas, ni de una vez y para siempre sino que siempre, “están siendo de modo relacional” (Southwell, 2020).

Solo a modo de orientar la discusión y sin desconocer que pueden abrirse otros interrogantes que merecen atención, nos abocaremos en la búsqueda de andamiajes que nos permitan elucidar los pasajes entre aquello que se sabe y los modos en que accedemos a esas formas de saber: ¿puede, todo saber, ser verbalizable, objetivable, tematizado? En palabras de Diker y Terigi,

son conocidas las dificultades para pasar del conocimiento proposicional a la acción, por otra parte, sabemos que hay determinados aspectos de la acción para los que carecemos de conocimiento proposicional adecuado, no obstante lo cual, los docentes de algún modo lo resuelven (Diker y Terigi, 1997, p. 104)

“Esquemas prácticos o de acción”, “saberes por defecto” son algunas categorías que nos ayudan a conceptualizar esta zona de saberes que son difíciles de verbalizar, que posibilitan la acción sin que resulte consciente su posesión. En palabras de las autoras, se trata de saberes poco complejos y económicos, que se caracterizan por la relativa certeza/eficiencia de sus afirmaciones, por su valor de verdad para quien los posee. Son saberes, entonces, vinculados fuertemente con el contexto inmediato de actuación de los docentes (Diker y Terigi, 1997).

Avanzaremos en el siguiente apartado, sobre la relación de docentes y saberes, y las condiciones para su producción.

II. ¿De qué tipo de saberes hablamos cuando hablamos de saberes docentes y en qué condiciones y/o bajo cuáles reglas se produce saber?

Si saber involucra hacer, producir saber intencionada y deliberadamente, en tanto producto de la reflexión sostenida y la reflexión sistemática, deviene en un hecho político. Desde esta premisa, no podría *saber-se* en soledad, ni en la intimidad de un *yo*, como una práctica delimitada

individualmente, en tanto no hay experiencia social que así sea. Saber nos moviliza. Pone en movimiento la creatividad del hecho. Y el hacer lugar a esa movilización, asumimos, puede tornarlo público. Movilización que debe andamiarse con estrategias metodológicas *ad hoc*, diseñadas como instancias de objetivación intencionadas para que la escritura acontezca. Esta dimensión resulta central porque jerarquiza las mediaciones que tienen lugar desde las prácticas de enseñanza en la construcción de condiciones didácticas (y materiales) para que escribir sea posible.

Nos referimos a su dimensión pública, al asumir la escritura como práctica social y en tanto dispositivo de y para la formación docente. Si saber es acto, la escritura, entonces, se constituye como uno (entre otros posibles) de los dispositivos, una de las prácticas predilectas para tal cometido, aunque no la única. Significa mediar con la reflexión, la experiencia. La experiencia sin reflexión no deviene en saber. Por tanto, es la experiencia reflexionada la que posibilita la construcción del saber.

Sostiene Tardif que “aunque los saberes docentes ocupen una posición estratégica entre los saberes sociales, el cuerpo docente está devaluado en relación con los saberes que posee y transmite” (2014, p. 26). ¿A qué se refiere con esta idea de devaluación? La pregunta por su naturaleza nos convoca a pensar –directamente– en la jerarquización de los mismos. Al respecto, sostiene Terigi que “en la docencia en general, se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a cabo esa transmisión, se produce un saber específico” (Terigi, 2007, en Terigi, 2013, p. 10). Saber –agrega– que no es reconocido como tal. Siguiendo con el planteamiento de la autora, agregaremos, que de manera diaria en las instituciones educativas, personas que no son matemáticos, físicos o lingüistas, sino maestros y/o profesores de matemática o de física o de lengua, transmiten saberes sobre aquellos campos. Estos saberes no son necesariamente producidos por ellos, pero si son puestos en circulación con niños, niñas, jóvenes, adultos, “en condiciones institucionales organizadas con arreglo a las necesidades de transmisión de los saberes, ciertamente distintas de las requeridas para la producción de saberes nuevos” (2013, p. 10).

Las condiciones a las que refiere la autora resultan interesantes para dejar apuntadas dos marcas constitutivas de ese trabajo: en primer lugar, que el trabajo docente requiere de manera necesaria la articulación de la experticia en el propio campo cultural y/o científico en que se inscriban los conocimientos fuentes de transmisión. O, mejor dicho: nadie puede enseñar lo que no sabe. Por tanto, requiere de un dominio de saberes propios de un “campo otro”, que les docentes “deben hacerse” para organizar su transmisión. Y he aquí mismo, la segunda marca: la experticia que supone diseñar, desarrollar y reflexionar sobre las intervenciones pedagógico-didácticas que se requieren para que los estudiantes logren avanzar en dicho dominio. Sobre –y a partir de ellas, fundamentalmente– la docencia produce saberes sobre la transmisión. La segunda condición, no deviene de la primera, aunque la necesite. Estas marcas caracterizan de manera particular al trabajo docente, y lo conforman. Y a la par que los saberes sobre la transmisión constituyen de manera intrínseca e ineludible el trabajo docente, la producción institucionalizada y formalizada de estos saberes sigue siendo una deuda pendiente del campo

de producción de conocimiento educativo. Al respecto, sentencia Terigi: “no es reconocido por los mismos actores, los docentes. Pero tampoco por quienes, en la distribución de funciones y autoridades que se ha consolidado en el mundo educativo, ocupan el lugar de los expertos en el conocimiento pedagógico” (2013, p. 17)

¿Qué (nos) denuncia esta afirmación? En principio, expone las jerarquías de los saberes. Jerarquías que tiene su origen –en parte– en la legitimidad de los procesos de formalización, circulación y difusión del conocimiento en el campo académico de las disciplinas. Como sostiene Tardif (2014), la creciente separación de la investigación y la enseñanza –como perfiles diferenciados de expertos y de docentes–, ratifica esta escisión y jerarquiza los cánones desde los cuales se produce conocimiento, muchas veces, sin el directo involucramiento de los sujetos de las prácticas de enseñanza y docentes. Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, sostiene Tardif, y merece ser –por tanto– formalizado y sistematizado; reflexionado y puesto a circular, esto es, volverlo público.

La relación de los docentes con los saberes, entonces, es compleja y peculiar. No se reduce solo a una función de transmisión de los conocimientos, ni puede ser comprendida sin los problemas que dicha función trae. Problemas, como sosteníamos anteriormente, que son constitutivos, que conforman dicha relación. La práctica integra distintos saberes, con los que – como docentes– mantenemos diferentes vinculaciones, en relación a su “posesión”, circulación, etc. En palabras de Tardif (2014), el saber docente es plural. En ese conjunto, se identifican saberes curriculares, saberes provenientes de la formación profesional (del proceso formal de formación, decíamos al inicio); saberes disciplinares (como aquellos que, correspondientes a diferentes campos del conocimiento o fuentes referenciales, en términos de Bronckart y Plazola Giger (2007) que las instituciones escolares definen, seleccionan, asumen como los saberes de la transmisión); y saberes experienciales.

La pregunta, entonces, por las condiciones en que es posible la producción e institucionalización de saberes pedagógicos no es posterior al reconocimiento de su valor, es constitutiva. Nos urge advertir también, el riesgo que (nos) supone que las lógicas académicas de producción de conocimiento no se fagociten los sentidos primeros que dirigen e intencionan una práctica constitutiva del trabajo docente como lo es la producción de saber pedagógico a partir del reconocimiento, valoración y formación de la práctica. No se trata solo de una advertencia metodológica, sino ética. A continuación, ampliaremos esta cuestión.

III. ¿Al servicio de qué?

Esta pregunta expone la direccionalidad y los sentidos político-pedagógicos sobre la producción de saberes en la práctica docente: lo que resulta *necesario* tematizar, lo que *podemos* sistematizar, los que *nos debemos*. Parafraseando a Freire, se trata de no perder de vista al servicio de qué proyectos y sueños pretende contribuir esta causa o al servicio de *qué intereses* es que *nos interesa* hacer lugar a ello.

Subyace en este capítulo, y como principio argumentativo del presente libro, la idea de que asumimos las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, históricas, complejas. Esta asunción es conceptual y es epistemológica, y por tanto, metodológica (Barcia y otras, 2017). Las consideramos desde sus dimensiones políticas, históricas, sociales, y particularmente, ética, y por tal reconocimiento, es que se trata de prácticas propositivas, esto es, que pueden ser transformadas. Asumimos las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio y como ámbito de intervención. Y es desde este principio, que sostenemos que todo docente cuenta con ámbitos privilegiados para la intervención y para la reflexión, para crear (nuevos) mundos. Sin recaer en miradas ingenuas, ni romantizadas de la posición docente –que invisibilizan los difíciles obstáculos que supone la reflexión y producción en el propio ejercicio docente–, creemos que son las instituciones educativas espacios predilectos, por excelencia para la producción (Southwell, 2022). Encarar el desafío de la producción en un sentido amplio, nuevamente, apela a producir saberes, proyectos, relaciones, vínculos, afectividades, sueños, para producir con otros y para otros. Aun en tiempos de incertidumbre, las instituciones educativas siguen posibilitando la construcción de lazos y producción de subjetividades que conformen mejores mundos y modos de estar juntos. Y esa posibilidad es concebida de manera colectiva, aun desde las limitaciones y restricciones que –también– nos impone el dispositivo. Porque en las instituciones se diseña, se trabaja, se disputa, se materializa su misión, de manera colectiva y, por tanto, las intencionalidades desde las cuales los sujetos producen se dirimen en un escenario cambiante y disputado.

Es desde esta premisa, que la convocatoria a poner voz, a asumir una voz y ponerla a discutir con la autoridad experta y especializada desde las configuraciones temporo-espaciales en donde nuestras prácticas tienen lugar, vuelve a poner de manifiesto la centralidad y vitalidad de la relación entre la voz y la escritura en la formación y en el trabajo docente.

Construir condiciones didácticas para que la intencionalidad de las prácticas de enseñanza en la formación docente se encuentre al servicio de que los sujetos de la formación se apropien y se hagan de saberes propios, a partir del diálogo con saberes de otros (pares, docentes co-formadores, autoridades en el campo académico) es responsabilidad de quienes trabajamos en los diversos y amplios ámbitos de la formación docente inicial y continua. Asimismo, volver objeto de estudio el saber profesional docente nos obliga a atender con especial atención los límites y posibilidades del campo de la investigación educativa y los modos en que se produce conocimiento en él (Cometta, 2001; Cometta y Porta, 2017). Esta última cuestión resulta de especial importancia, ya que se relaciona con los sentidos que direccionan, financian y jerarquizan algunas líneas temáticas y/o subcampos, dentro del vasto campo de la investigación educativa. Atender a la función de transformación de las prácticas es un norte ineludible de los “para qué” que motorizan conocer los saberes que les docentes producen en sus procesos de formación en “primera persona”.

La escritura en infinitivo, y como *imperativo también*

Abrimos este cierre con una última reflexión que pretende ofrecer a modo de síntesis algunas notas distintivas de lo hasta aquí abordado. Tal como nos posicionamos, asumimos la escritura como una práctica social, al mismo tiempo, que concebimos las prácticas de enseñanza y docentes como prácticas situadas, históricas, en contexto, que tienen como protagonista a un sujeto que produce y que trabaja con saberes de distinta naturaleza. Sobre esos saberes, procuramos posicionarnos en torno a la centralidad de volverlos públicos, de guardar memoria y dejar registro (Barcia y López, 2017), desde la intencionalidad de que, en esas condiciones, contamos con mejores posibilidades materiales para jerarquizarlos.

El término infinitivo procede del adjetivo latino *infinitivus*, que significa "sin límite" o "indeterminado". La idea de que la escritura produce y conjuga allí algo que no existía antes, resulta ilustrativa para evidenciar la potencia que deviene de toda práctica de escritura. Se escribe para producir algo nuevo, porque la propia escritura produce nuevos pensamientos e ideas para quien la despliega. Por obvia que resulte, pareciera ser que en función de las coordenadas que aquí fue analizada la escritura en la formación y trabajo docente, no va de suyo este sentido primero. La idea de "escribir sin límites", quiero usarla aquí como potencia, como posibilidad de acto creativo y autoral de quien despliega tal práctica.

En palabras de Frigerio,

No deberíamos omitir, en la descripción de lo complejo, un saber que no circula lo suficiente: el saber pedagógico producido por los propios educadores. Los docentes en formación necesitan de saberes pedagógicos producidos por educadores y necesitan los instrumentos teóricos para producir sobre sus prácticas sus propios saberes y superar la dicotomía ficticia entre teorías y prácticas (2010, p. 39).

Asimismo, cabe señalar que la propia escritura por parte de los docentes resulta, en sí misma, parte de la producción de saberes profesionales, y no el mero resultado de ello. En un trabajo de especial relevancia para la conceptualización de este tema, Carlino (2006) presenta algunas propiedades de la escritura pública como género discursivo. Sobre ella, la autora sostiene que no se trata de un "mero formato de texto" (p. 14).

Barcia y López, en relación a la escritura de las prácticas de enseñanza y su análisis para la intervención, sostienen que la escritura de ellas "permite mostrar que su valor y significado no son algo que se revele por sí mismo: se construye significando y resignificando teorías y prácticas en y sobre las acciones de los sujetos que las realizan" (2017: 48) La escritura, entonces, es un sistema de acción que genera expectativas entre lectores y autores (Carlino, 2006), una práctica que construye significados y es desde este lugar, que el presente capítulo pretende situar el valor y la potencia de ella.

Además de la escritura como posibilidad, nos atrevemos a asumirla también, como un imperativo de la formación docente y del desarrollo profesional. Su etimología remite a lo que sirve para ordenar o para mandar. Ubicar su sentido como adjetivo y por su gramática, nos permite ratificar desde el empecinamiento el valor de sostener la escritura como imperativo en la formación docente. El imperativo solo tiene un tiempo: el presente; y es desde allí que ofrecemos un conjunto de reflexiones que contribuyan a seguir problematizando el campo de la formación docente desde la producción de saberes pedagógicos a cargo de los propios sujetos de aprendizaje en su proceso formativo.

Como sostuvimos anteriormente, el “quienes producen” no puede ser comprendido sin los otros: no solo para quienes se escriben sino también, entre quienes se reconstruyen y resignifican los sentidos que lo escrito evoca, abre, interpela. Escribir para sí, para otros estudiantes, para docentes y/o autoridades del propio campo posibilita, en el sentido que Carlino lo propone, expectativas y representaciones entre lectores y autores que retroalimentan de manera dinámica la propia escritura. Ese “quien” remite a un sujeto que es colectivo y no individual, que se posiciona institucionalmente (con sus saberes, su formación) y no de manera doméstica, voluntaria o artesanal.

Llegamos al cierre. Las preguntas que abrieron sentidos y ordenaron el desarrollo del presente capítulo, aparecen ahora como norte. Frente al interrogante acerca del lugar de producción y sistematización de saberes en la propia formación docente, ofrecimos diferentes aristas (y nuevas preguntas) para situar el lugar que asumimos *debe tener*. Sin embargo, somos conscientes también de que el deber ser, no puede ser leído sin la comprensión de *cómo están siendo* esas prácticas de escritura, a cargo de quiénes, bajo cuáles condiciones, con qué intencionalidades. Y en ese sentido, la organización de los apartados del capítulo procuró ese análisis.

Por sus tradiciones, por la historia, por las configuraciones propias del campo pedagógico a lo largo del último siglo, ese “deber ser” fue disputado y tensionado en los modos de producir conocimiento. No solo ideológica y epistemológicamente, sino también en lo metodológico. En relación al tema que nos ocupa, volver objeto de estudio cómo están siendo y en cuáles condiciones los procesos de producción, circulación y legitimación de los saberes docentes –en general– y pedagógico-didácticos en particular, recupera un desafío pendiente del campo que, con diferentes intentos en las últimas décadas, procura ocupar un lugar en la agenda de los estudios contemporáneos. Ubicar la producción de saberes en la propia formación docente, se suma al desafío de producir y visibilizar aquellos que se requieren para el desarrollo profesional docente, así como también para la formación. Hacerlo, posibilitará construir mejores condiciones para quien oficia de autor/a, favoreciendo procesos de apropiación e interiorización de aquellos conocimientos que son objeto de enseñanza.

Referencias

- Alliaud, A. (2003). La biografía escolar en el desempeño de los docentes noveles. Tesis Doctoral. Filo, Repositorio digital. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4100>
- Barcia, M. y López, A. (2017). El desafío de documentar las prácticas. En: Barcia, M., de Moraes Melo, S. y López, A. (Coords.) *Prácticas de la Enseñanza*. (pp. 46-52) Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Barcia, M. (2022). Reflexiones sobre la formación docente desde las prácticas de la enseñanza. En: Bernik, Baraldi, Lossio y Luna (Comp.) *Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico*. (pp. 93-106). Ediciones UNL - Universidad Nacional del Litoral. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/6708>
- Beillerot, J., Blanchard- Laville, C., y N- Mosconi (1998). *Saber y relación con el saber*. Paidós.
- Bombini, G. (coord.) (2012). *Escribir la metamorfosis. Escritura y formación docente*. El Hacedor.
- Carlino, P. La escritura en la investigación. Conferencia pronunciada el 12 de Noviembre de 2005 en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Maestría en Educación de la UdeSA. Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman DOCUMENTO DE TRABAJO N° 19. Marzo de 2006. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/66.pdf>
- Cometa, A. L. La construcción del conocimiento didáctico desde la investigación y su relación con la práctica: ¿qué conocimiento? ¿Qué didáctica? Fundamentos en Humanidades [en línea]. 2001, II(3), 56-76 [Fecha de consulta 22 de Septiembre de 2023]. ISSN: 1515-4467. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18400303>
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión*. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Domecq, M. (2014). *Pensar-escribir-pensar. Apuntes para facilitar la escritura académica*. EDUNLa. Disponible en: <https://isco.unla.edu.ar/edunla/cuadernos/catalog/book/36>
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camillonil, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (pp. 75-90) Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edwards, V. (1995). Las formas del conocimiento en el aula. En: Rockwell, E. *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general*. 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Frigerio, G. (2010). Curioseando (saberes e ignorancias) En: Frigerio, G y Diker, G *Educación: saberes alterados*. (pp. 15-44) Serie seminarios del CEM. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Sanjurjo, L. (2009). (Comp.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.

- Southwell, M. (2020). La escuela como lugar de producción. En: *Posiciones docentes*. (p. 87-98) INFoD. Ministerio de Educación. Disponible en: <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/5-Posiciones-docentes-Myriam-Southwell.pdf>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Ed. Graó.
- Porta, M. J. (2017). Acerca de los saberes docentes: enfoques y aportes teóricos. *Revista de debates Entrevistas*. Año 7, (9). San Luis.
- Tardif, M. (2014). *Saberes del docente y su desarrollo profesional*. 1a ed. - E-book. Narcea Ediciones.
- Terigi, F. (2013). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En: *Saberes docentes: que debe saber un docente y por qué*. (pp. 7-49) Editorial Santillana. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/152167/los-saberes-docentes-formacion-elaboracion-en-la-experiencia-e-investigacion-viii-foro-latinoamericano-de-educacion-2013>
- Terigi, F. (20 de octubre de 2018) Sobre la producción de saber pedagógico en la experiencia. [Discurso principal]. Conferencia en el 1er Congreso Internacional "Educación e Inclusión desde el Sur". Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=IEeS6lpZV6M>

CAPÍTULO 5

Las co-formadoras de practicantes de Ciencias de la Educación toman la palabra. Experiencias, encuadres, reflexiones y propuestas

Valeria Perilli, Florentina Lapadula, Daniela Carnevalini, Silvia Camacho, Romina Toré, Lorena Amoia y Susana Antonini. Coordinación: Prof. María Noelia García Clúa

Presentación

En este capítulo se presentan cuatro experiencias y reflexiones de profesoras co-formadoras de las y los practicantes del profesorado en Ciencias de la Educación (UNLP), desde su particular perspectiva. Las co-formadoras son pedagogas y egresadas de la UNLP, con variados recorridos formativos y laborales en el campo de las Ciencias de la Educación. Aquí dan cuenta de su experiencia en diversos espacios curriculares y carreras de profesorados de la provincia de Buenos Aires y presentan encuadres, sistematizaciones y propuestas de mejora para la formación de practicantes de esta carrera. Con sus aportes, dan evidencias de las posibilidades de los espacios de co-formación como lugares privilegiados de articulación entre los subsistemas de la Educación Superior.

Estas presentaciones se generan a partir de una invitación de las coordinadoras del libro a las autoras del capítulo para su escritura. Varias intenciones subyacen a dicha convocatoria. En primer lugar, habilitar condiciones de autonomía que, a la vez que convidaran a la escritura, dieran espacio suficiente a pensar y escribir desde sus propios intereses y preocupaciones. Fue una invitación a reflexionar, analizar, sistematizar y explicitar en un texto aquello que a modo de cuestionamiento e incertidumbre las interpela, ofreciendo en simultáneo la oportunidad de mostrar todo cuanto —con carácter provisorio y revisable— pueden asumir como una certeza en este corte temporal. En segundo lugar, si bien deseábamos recuperar los saberes por ellas contruidos para alimentar nuestra propia propuesta formativa, es nuestro propósito dar visibilidad a la producción de saber experiencial de agentes del sistema de formación de maestros y profesores —en este caso el de los co-formadores, quienes producen saber específico y necesario para la formación de practicantes—, tal como señalamos en otros capítulos de este libro. Por último, confiamos en que éste es un espacio que propicia la llegada de los saberes

aquí sistematizados a otros actores del campo, facilita la comunicación, abre el diálogo y suma nuevas voces a la polifonía.

Las presentaciones fueron escritas individualmente o en grupos de profesoras según su elección, circunstancias y estilos de trabajo, con la coordinación final de la escritura del capítulo a cargo de la profesora María Noelia García Clúa.

El *backstage* de las Prácticas de la enseñanza en el Campo de la Práctica Docente II: un cruce de voces¹⁵

Introducción

Nuestra experiencia en tanto co-formadoras busca relevar saberes, representaciones, desafíos propios de la profesión y de los tiempos históricos, repensando particularmente estrategias, recursos y prácticas, inicialmente construidas en el contexto de pandemia, que fueron retomados luego para resignificar nuestro rol.

El desafío fue, por un lado, pensar nuevas formas de llevar a cabo la tarea como co-formadoras; y por otro, revisar el modo en que entendemos las prácticas propias de las y los estudiantes de la cátedra en las diferentes fases de la enseñanza. Forman parte de este relato las reflexiones, las experiencias y decisiones pedagógico-didácticas construidas en los últimos cuatro años de manera colaborativa entre las Profesoras de Campo de la Práctica Docente II de un profesorado y las y los estudiantes de Prácticas de la enseñanza (UNLP).

Desarrollo

Una de las primeras preguntas que nos formulamos giró en torno a cuál es el modo de acompañar como co-formadoras a las y los practicantes en sus experiencias. En búsqueda de respuestas hemos recurrido a nuestras propias experiencias, tomándolas como punto de partida para repensar e intentar redefinir nuestro rol.

En este sentido, nos interesa recuperar las ideas de Sanjurjo que entiende al co-formador como aquel:

docente que recibe 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, que de manera voluntaria

¹⁵ Las autoras de este apartado son las Profesoras Silvia Camacho, Daniela Carnevalini, Lorena Amoia y Romina Toré.

acepta la incorporación de practicantes y residentes en sus clases (Sanjurjo, 2012, p. s/n)

Respecto del modo en que esta tarea se desarrolla, la misma autora menciona que puede asumir diferentes formas mostrando preferencia por el término “co-formador” para dar cuenta de la actividad colaborativa que estos docentes llevan a cabo en el itinerario formativo. Destaca por otro lado, que en nuestro país “esta actividad profesional no tiene aún ningún reconocimiento material ni simbólico, desarrollándose bajo la buena predisposición de dichos maestros y profesores, en el marco de acuerdos personales y en el mejor de los casos, institucionales” (Sanjurjo, 2012, p. s/n).

En febrero del año 2020 el equipo de Campo de la Práctica Docente II, apenas conformado – por la incorporación de docentes que concursaron el espacio–, se reunió con el propósito de construir acuerdos para la reorganización de la propuesta pedagógica y la planificación del aula virtual como dispositivo organizador de la materia. En esa reunión se logró diseñar una propuesta común para los tres cursos –turno mañana, tarde y vespertino– de un Profesorado de Educación Inicial de un I.S.F.D. de la ciudad de La Plata. Resultó clave la decisión de conformar una propuesta que tuviera un hilo conductor común a los tres cursos y que a la vez pudiera ser contextualizada en función de las características distintivas de cada uno de ellos.

En consonancia con el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2007) para el Profesorado de Educación Inicial, nuestra propuesta pedagógica propone, en líneas generales, una aproximación a las instituciones del Nivel Inicial, con el propósito de facilitar la comprensión desde una lectura compleja de la “realidad escolar y el espacio escolar”. La Práctica en Terreno de 2° año se desarrolla en las instituciones educativas de Nivel Inicial atendiendo a diferentes realidades (urbana, suburbana y rural) y consiste en una aproximación y análisis cualitativo a la institución y su contexto, con el fin de comprenderla como espacio institucional complejo atravesado por contradicciones, conflictos, no siempre perceptibles. Se propone así una aproximación que posibilite desnaturalizar, volver extrañas aquellas prácticas que parecerían ser inherentes a las instituciones del nivel, al mismo tiempo que se busca la comprensión de los significados que los diferentes sujetos otorgan al espacio que comparten.

En la propuesta pedagógica antes mencionada, se pensó en un primer momento el aula del campus virtual del I.S.F.D. (plataforma INFoD) como repositorio de material de estudio que permitiera a las estudiantes contar desde el inicio de clases con un organizador del recorrido a realizar durante el ciclo lectivo. Entendiendo a los estudiantes del Nivel Superior, docentes en formación, como sujetos autónomos, co-responsables de su propio proceso de aprendizaje y de su trayectoria formativa, el equipo de profesoras de Campo de la Práctica II consideró el recurso del Campus como una herramienta potente.

La irrupción del SARS-COV-2 y el ASPO nos enfrentó al desafío de pensar situaciones de enseñanza que, en el marco de la Práctica en terreno, pudieran suplir las experiencias directas que históricamente se desarrollaban en las instituciones asociadas (Jardines de Infantes y Jardines Maternales en los que se realizan entrevistas y observaciones).

En tal sentido, se habilitaron en el aula virtual diferentes secciones (clases, foros, wikis) en donde se socializó la propuesta de cátedra, cronograma, criterios de evaluación y acreditación, como así también las pautas de trabajo y una introducción a la temática a desarrollar en cada clase con los materiales de lectura obligatorios y optativos. Fue así como empezamos a pensar el modo de llevar al Instituto formador las instituciones del Nivel Inicial, dado que no se podía concurrir a ellas. En este sentido se seleccionaron una serie de experiencias educativas del NI registradas en video.

En este contexto complejo, que nos exigía repensar la enseñanza y el aprendizaje como nunca antes, fue que recibimos de parte de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación (UNLP) el pedido de incorporación de una practicante. Nuestra reacción fue en principio de total incertidumbre. Nos preguntamos por los saberes que debería tener el o la practicante que se incorporara a nuestro espacio curricular, dada la especificidad del Nivel Inicial. Algunas profesoras teníamos experiencia en recibir practicantes en diferentes espacios curriculares, pero nunca en el Campo de la Práctica Docente II, por lo que –dadas las características peculiares de la materia– nos resultaba difícil imaginar cómo podría incorporarse un practicante en un espacio con una dinámica tan particular. Por otro lado, se presentó también la inquietud respecto a cómo podría una practicante incorporarse a un espacio en donde la práctica en terreno estaba casi ausente o mediada por recursos tecnológicos, dado el contexto de no presencialidad.

Esta primera experiencia tuvo lugar en 2020, año por demás complejo que marcó un antes y un después en la dinámica de trabajo del espacio curricular. Por lo expuesto, se realizaron algunos acuerdos con la cátedra de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: se priorizó que la practicante tuviera formación y experiencia docente en el Nivel Inicial, decisión que se sostiene hasta el día de hoy.

A partir de entonces el rol de la practicante –y el nuestro como co-formadoras– se fue transformando y enriqueciendo poco a poco. En la primera experiencia, el rol de la practicante fue más pasivo, con menor posibilidad de tomar decisiones dada la situación excepcional del año 2020 y la entonces reciente conformación del equipo de Práctica. En el año 2021, se continuó con el contexto de no presencialidad en el Nivel Superior, pero la participación de la practicante fue tomando mayor protagonismo.

Las sucesivas experiencias como co-formadoras y la vuelta a la presencialidad plena, condujeron a las practicantes a sumarse a un “equipo pedagógico” asumiendo así un rol activo en la toma de decisiones, en la elección y elaboración de recursos, con (más) polifonía de voces para enriquecer el diálogo.

Si bien desde un primer momento entendimos que el rol de las practicantes debería ser activo tanto en las instancias de observación como en las etapas pre-activa, interactiva y post-activa, en 2020/21, al incorporarse las practicantes al espacio en un contexto de no presencialidad, muchas de las decisiones respecto de la modalidad que iba a asumir la cursada ya estaban tomadas. Fue por ello que, en este caso, si bien se alentó a que la etapa de observación fuera

participante, en la etapa pre-activa no pudimos ofrecer amplios espacios para la toma de decisiones respecto de la elección de recursos y estrategias para el abordaje de contenidos.

Como ya se señaló en líneas anteriores, el acercamiento a las instituciones del Nivel inicial se realizó a partir de experiencias educativas en formato audiovisual que los estudiantes luego debían analizar a partir de ciertas dimensiones y categorías de análisis seleccionadas previamente por el equipo pedagógico de prácticas. Por lo que en este punto la practicante no participó en la toma de decisiones, quedando su intervención limitada al desarrollo de una propuesta de la que no había sido parte en la instancia de planificación. Se decidió que un modo de intervención posible en ese contexto podía consistir en tomar la voz en las clases (etapa interactiva) que se desarrollaron a través de encuentros sincrónicos vía Meet, así como también en las actividades asincrónicas a través de foros y wikis del aula virtual. En estos dos últimos casos, el rol de la practicante consistió en alentar la participación de las estudiantes, sistematizar sus intervenciones y realizar aportes para seguir pensando en torno de los contenidos y actividades propuestas. También se le asignó la responsabilidad de realizar un *feedback* por el aula virtual con las estudiantes.

El equipo pedagógico entendió desde un primer momento que el modo de intervención durante la etapa interactiva de la práctica debía consistir en un acompañamiento y no en una simple observación. Es por ello que las clases no quedaron totalmente a cargo en la voz de las practicantes, sino que las nuestras se conjugaron con las de ellas para complementarlas desde un dispositivo de formación que entrama voces y sentidos.

En esta misma línea Guevara afirma que:

(...) los docentes orientadores son, primera y centralmente, maestros de sus estudiantes y, en ocasiones, esta primera lealtad puede entrar en conflicto con su papel como formadores de docentes. Así, tienden a intentar sortear la instancia de práctica con la menor disrupción para sus estudiantes, lo que no siempre resulta en mayores oportunidades de formación para los practicantes. (Guevara, 2016, p. 32)

Por lo expuesto nos distanciamos de la posición tradicional de co-formadoras asociada a la de evaluadoras externas que califican-descalifican de manera incisiva y clausuradora, que ubican a las practicantes al frente, de frente y enfrente de la clase llevándolas a experimentar una sensación de fragilidad o vulnerabilidad.

Durante el año 2022/2023 se sumaron dos practicantes a nuestro espacio curricular, en ciclos lectivos con presencialidad completa; por lo que hubo grandes diferencias con los anteriores, en que las instancias más cercanas con las estudiantes fueron por videollamadas. Desde los primeros contactos con la cátedra se diseñó de manera conjunta un cronograma en el que las practicantes tuvieron mayores posibilidades de intervención, además de un dispositivo más cercano al terreno, acompañando a las estudiantes y equipo docente en las entrevistas a diferentes actores institucionales.

De esta manera, participaron –entre otras acciones– de la selección de bibliografía específica y elaboración de fichas de cátedra que complementaron el abordaje de categorías teóricas. Nos encontramos con una realidad diferente, no solo por el marco de la presencialidad sino también por el recorrido de las practicantes. Con respecto a esto último, la particularidad de una de ellas, es que se desempeñaba como directora de un Jardín de Infantes de gestión privada, lo que permitió diseñar y brindar recursos significativos para las estudiantes. Entre dichos recursos se destaca la producción de un video que caracterizó exhaustivamente una institución del NI, y dada su importancia fue incorporado como material de análisis en la cátedra.

Por último, en la etapa post-activa, las practicantes participaron en la corrección y devolución de la evaluación de las estudiantes, a partir de un instrumento construido por el equipo pedagógico de prácticas cuya modalidad fue en el año 2022 un Portafolio y en 2023 un Trabajo Final Integrador.

La invitación a escribir nos permitió tomar distancia de las diferentes experiencias y como equipo pedagógico sistematizarlas dialógicamente, reflexionando al mismo tiempo acerca de las características que asume la relación entre practicantes y co-formadoras. A partir de lo mencionado, hemos podido construir nuevos significados y formular interrogantes que no se cierran, sino que abren otros espacios de diálogo del que todas seremos protagonistas.

Entendemos que como profesoras co-formadoras acompañamos e intervenimos enseñando y participando activamente mientras la practicante “práctica”. Es entonces el *backstage*, ese espacio habilitado para la reflexión y la construcción de conocimiento que posibilita que las practicantes se posicionen y tomen decisiones como formadoras de formadores.

La formación de Profesores(as) en Ciencias de la Educación como trabajo colectivo¹⁶

El siguiente relato busca reflejar mi experiencia en el acompañamiento de practicantes en el desarrollo de su residencia/práctica intensiva, como parte del trabajo colectivo entre docentes de teóricos y prácticos, estudiantes y la comunidad educativa de los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) –directivos, secretarías, preceptoras, auxiliares y educandos(as)–. Dejando de lado un encuadre técnico del campo de la práctica, centrado en las instancias burocráticas y aplicacionistas, se propone construir la formación con y entre las instituciones participantes.

En 2018 llegó el primer mail de la cátedra que me consultaba sobre mi trabajo en un ISFDyT en el Profesorado de Geografía y me invitaba a “ofrecer” mis espacios a quiénes estaban cursando Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación. Detrás de este convite se establecía la oportunidad de continuar entrelazando instituciones de Educación

¹⁶ La autora de este apartado es la Mg. M. Florentina Lapadula.

Superior, para generar puentes que unan dos instituciones cercanas y lejanas a la vez. Y al mismo tiempo la posibilidad de ser parte de la formación inicial de profesoras(es) en Ciencias de la Educación y que ellas(os) sean parte de mi formación continua.

Un rol nuevo para mí, y que a lo largo del tiempo fui descubriendo que lo era para todas(os) las(os) que alojamos y compartimos espacios entre junio y noviembre –período de la residencia–. Un rol que, entre muchos otros que habitamos, nos dispone a instancias de trabajo y aprendizaje colectivo en donde las(os) practicantes comienzan a abrir su camino y las docentes co-formadoras remueven los propios. En esta doble cara nos enfrentamos a la responsabilidad de ser parte de una de las diversas experiencias del trayecto formativo de las(os) estudiantes y al desafío de (re)conocernos en nuestro rol como co-formadoras(es). Este es un momento para acompañar a las(os) practicantes desde la escucha y el diálogo en su pasaje de estudiante a docente, y a la vez, para las co-formadoras es un tiempo para reflexionar críticamente sobre nuestra propia trayectoria, produciendo sentidos y significados acerca de las prácticas, los saberes que construimos y la identidad profesional.

La primera me lleva a pensar en cómo (co) construimos maneras de acompañarlas(os) en la iniciación a la docencia, en ese abrir las ventanas y puertas de las instituciones y los microterritorios áulicos, para compartir formas de hacer, pensar, ser, posicionarse y sentir el trabajo docente en contextos sociales, económicos, políticos y culturales determinados. Formas mediadas por nuestros relatos que, desde el primer mail y encuentro, comenzamos a narrar a través de nuestras propias historias sobre la enseñanza, donde buscamos compartir los saberes pedagógicos contruidos desde la experiencia. Pero estos también son vivenciados por las(os) practicantes cuando observan nuestras propuestas de enseñanza y prácticas, así como en los intercambios que realizamos en las distintas etapas que transitan –preactiva, interactiva, y postactiva–. Pensar el por qué, el para qué, el qué, el cómo, el con quienes de forma conjunta nos acerca a (co) construir y (re) construir saberes situados del oficio docente.

Ahora bien, este acompañar supera lo estrictamente pedagógico, no solo se transita desde el intervenir, compartir y (re) conocer nuestro trabajo, sino también en estar atentas(os) a las necesidades, demandas y sentires particulares de practicantes, en un momento especial en el que su autopercepción comienza a transformarse: de estudiantes a profesoras(es) en Ciencias de la Educación. Y en donde las(os) practicantes entran y movilizan los saberes disciplinares, curriculares, de la formación profesional y de la experiencia y dan lugar a la pregunta que solemos escuchar: *¿ahora qué hago con todo lo que aprendí en la carrera?*

Pero no es solo un momento de formación y reflexión para ellas(os) sino también para nosotras(os) como profesoras(es), que indagamos sobre nuestra trayectoria e identidad, dándole nuevos y viejos sentidos a nuestra tarea. Desde la construcción de nuevos imaginarios en un contexto socio-histórico determinado y de la continuidad de tradiciones (reflexivas) que se entrelazan.

Compartir nuestro proyecto de enseñanza con un(a) otro(a), en instituciones que en muchas materias proponen que solo un(a) profesor(a) esté a cargo; que otra(o) te observe y haga devoluciones sobre tu trabajo; debatir y afirmar nuestro posicionamiento frente a

compañeras(os), genera condiciones para la reflexión, es decir tiempos y espacios para (re) pensar las trayectorias, propias y ajenas, permeadas por el pasado, presente y futuro personal, escolar y profesional de forma colectiva.

En ese encuentro con otras(os), produciendo vínculos horizontales de diálogo, es que compartimos los espacios de trabajo desde la humildad, los acuerdos –que conllevan debate y negociación– y el respeto al saber de las(os) practicantes, sus formas de pensar la educación y la enseñanza. Estando abiertas(os) a pensar la praxis pedagógica y conocer nuevas y múltiples teorías, autoras(es), construcciones metodológicas, prácticas, recursos, que traen consigo quienes realizan su residencia.

Entre el acompañamiento pedagógico y afectivo a las(os) practicantes, el trabajo colectivo con la cátedra, y la reflexión sobre nuestro trabajo, construimos nuestro rol como co-formadoras en el andar, buscando sentidos comunes y diversos. Un rol que desde la primera invitación a “ofrecer” nuestros espacios nos acercó a pensar que formar para la práctica docente, teniendo en cuenta su amplitud y complejidad, no se reduce solo a la tarea de enseñanza y al espacio áulico, sino que entrama diversas instituciones y sujetos. Es un espacio en donde se entrelazan proyectos personales, institucionales, utopías pedagógicas que se tejen para pensar la educación. Un momento del trayecto formativo que invita a profesoras(es) de la universidad, de los ISFDyT y estudiantes a compartir su pasión por la tarea docente y a debatir sobre las distintas formas de pensarla. Una forma de (re)existencia y resistencia de las(os) docentes en la lucha por garantizar la educación superior.

Frente a este desafío es necesario considerar que la formación docente se construye desde experiencias sociales y educativas que se transitan en diferentes espacios e instituciones, y que entraman diferentes sujetos sociales, en donde las(os) co-formadoras(es) estamos comenzando a ser (re) conocidas. Si bien queda mucho trabajo para jerarquizar nuestra tarea, el visibilizar nuestro rol comienza a ser una parte de un nuevo movimiento.

Problematizando la tarea de la co-formación¹⁷

Entender el potencial formativo de las prácticas representa reconocerlas como fuente de conocimiento y de aprendizajes, y concebir a los estudiantes y a los docentes como sujetos activos en la problematización de las prácticas.

María Cristina Davini, 2016

Hace ya varios años, por convocatoria de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza, integro el grupo de docentes co-formadores/as de estudiantes que transitan el periodo de las prácticas intensivas de nuestra carrera. El espacio que en virtud de dichas prácticas se pone a disposición

¹⁷ La autora de este apartado es la Profesora Valeria Perilli.

es el de la cátedra de Pedagogía del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto Superior de Educación Docente y Técnica de la ciudad de La Plata. Esta materia pertenece al primer año del Profesorado, se dicta de manera anual, con una carga horaria de dos horas semanales. Comparte el ciclo de primer año con otras materias del *campo de la fundamentación* del profesorado como Didáctica, Filosofía, Psicología, Análisis del Mundo Contemporáneo.

En el marco de esta actividad, en el período que va de mayo a julio de cada año, se inician los primeros intercambios con quien o quienes hayan elegido este espacio del Profesorado para realizar la práctica. Esto implica, por un lado, poner a disposición todo el material de trabajo de la cátedra (propuesta pedagógica, materiales de estudio como bibliografía, audiovisuales, fotografías, otros) y conversar sobre formas de trabajo, perspectivas pedagógicas y didácticas, características y concepciones sobre el alumnado, etc.; realizar algunos acuerdos respecto a la dinámica de comunicación practicante-docente co-formadora (la propuesta es que sea horizontal, abierta, un espacio de confianza que permita plantear inquietudes, dudas, temores, propuestas y críticas); se intenta brindar amplia confianza para que el/a practicante haga su propuesta con libertad y creatividad. Asimismo, la/el practicante es presentada/o al grupo de estudiantes con el que trabajará, para que tengan la oportunidad de ir conociéndose. Por otro lado, se comienza con el proceso de observaciones de clase, lo que implica también cierta participación en las mismas. Esto último con el propósito de generar vínculos de confianza con el grupo, que luego tendrá durante, por lo menos, ocho semanas como docente a este/a estudiante. Lo cual es sumamente importante ya que en reiteradas ocasiones el estudiantado percibe y manifiesta cierta incertidumbre y temor ante el inminente cambio de docente a cargo de la materia.

Revisitando la experiencia de acompañamiento (que intenta ser) formativo de estudiantes en situación de prácticas de enseñanza, surgen aspectos para problematizar a partir de preguntas que invitan a realizar un análisis crítico de la tarea de co-formación. Estos interrogantes interpelan las perspectivas y posiciones en la relación pedagógica con las que se encara la actividad, los modos de andamiaje a la/el compañero/o practicante, las cuestiones que resultan ser negociables e innegociables en la práctica en un espacio específico, que es el que ponemos a disposición desde las instituciones, y del cual se es responsable. Repensar la propia tarea presenta desafíos, pues significa que nos proponemos construir conocimiento colectivo desde la práctica, tarea de por sí compleja. Asimismo, es indudablemente una oportunidad para el intercambio de miradas, saberes, experiencias, modelos mentales y formas de abordar la enseñanza y repensar la educación y la formación –tanto de las/os estudiantes del profesorado de Ciencias de la Educación, de las/os estudiantes que serán maestros/as y de la docente co-formadora-. Un diálogo siempre enriquecedor, “refrescante”, que resulta formativo en un ida y vuelta.

Revisitando la propia experiencia de prácticas de enseñanza

Las preguntas que motorizan el análisis de la labor de co-formación están atravesadas, e incluso surgen, de la propia experiencia de práctica de enseñanza, en el momento en que fui estudiante del profesorado en Ciencias de la Educación. De manera recurrente las vivencias vuelven en el momento de darle la bienvenida a una/o nueva/o practicante. La experiencia pasada se hace presente, en la forma de ejemplos de acciones para reproducir y conservar, como vivencias que se erigen como contra-ejemplos y cuestiones a transformar o aspectos que hay que mantener bajo vigilancia constante. Cuando regreso a la etapa de la práctica son nítidos los recuerdos sobre el estado de ansiedad, incertidumbre y miedo de afrontar una actividad para la que jamás creí que estaba preparada. Traigo a colación la noción de *shock de la práctica* (Huberman, 1996, p. 117) para representar más claramente estas sensaciones personales y el impacto que dejó huellas en un momento tan trascendental en la formación. Coincido con la autora cuando se refiere a la aversión a la teoría que se experimenta, por sentir que no “sirve” al momento de resolver los problemas de la práctica. Transitar cinco años de carrera con énfasis en lo teórico para luego estar frente a un curso con estudiantes concretos y reales, en una institución que tiene sus normas instituidas, en el marco de un diseño curricular que uno en general desconoce hasta ese momento, haciendo acuerdos con otros docentes que me están supervisando y acompañando, etc., es una tarea compleja y movilizante. ¿Cuáles son las articulaciones posibles con la teoría que estamos en condiciones de hacer en ese momento crucial? Miedo, rechazo, desamparo, tal como dice la autora, son justamente los sentimientos que describen en parte la vivencia de la propia inseguridad que “no proporciona el margen necesario para una acción pedagógica, en la que se puedan identificar las posibilidades de la situación” (óp. cit, p. 117). En mi caso transité estos sentimientos y resolví la situación haciendo que la práctica transcurriera con un alto nivel de automatismo, apegada 100% a las orientaciones y prescripciones de la docente co-formadora, que se circunscribieron a la indicación de contenido y bibliografía a enseñar, no mediando discusiones pedagógicas y didácticas –para las cuales tampoco estaba preparada.

Las consecuencias, mirando en retrospectiva, fueron principalmente dos. Por un lado, la frustración y el malestar antes mencionados, innecesarios y evitables, que considero se entrelazan con cuestiones que hacen al propio carácter y personalidad. Y por el otro, y más trascendental para la formación docente, la incongruencia entre un posicionamiento teórico asumido en relación a la didáctica –que era la materia que tenía que enseñar–, y las decisiones metodológicas tomadas en la planificación y en el desarrollo de las clases. Es decir, desde la teoría se asumieron premisas de la didáctica crítica (Camilloni, 1997) pero la modalidad de desarrollo de los contenidos de enseñanza, las actividades propuestas para el trabajo en clase, los materiales seleccionados y el vínculo establecido con las/os estudiantes, incluso la mirada con la que se organizaron las secuencias didácticas, arriesgaría a decir que pertenecían a una perspectiva contraria.

Como se mencionó antes, la docente co-formadora brindó orientaciones únicamente anunciando el material bibliográfico y los contenidos, pero, en el momento del desarrollo de los encuentros, se ausentó del aula, dejándome sola, a merced de mis (equivocadas) decisiones que derivaron en desarrollos abstractos, aburridos y abrumadores para las/os estudiantes. Esto es algo que siempre está presente al momento de pensar las formas de acompañamiento a las/os practicantes, porque la sensación de soledad hizo que la situación de clases fuera bastante traumática, incluso hasta provocar reacciones psicosomáticas. El señalamiento y orientación específica y pertinente la recibí por parte de la docente a cargo de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza cuando, en mi última clase, al momento de ser observada, me invitó a analizar de manera problematizadora la contradicción en la que había incurrido. Esta evidencia fue tan fuerte para mí que, veinte años después, la recuerdo nítidamente y es un parámetro para perfilar criterios de acompañamiento y el trabajo conjunto sobre el contenido y las metodologías de la enseñanza.

Derivas de la experiencia de la práctica y la tarea de co-formación

Como se mencionó antes, lo que guía la reflexión sobre el rol de co-formación son preguntas, que en parte surgen de la experiencia personal relatada y luego del devenir de los años ejerciendo esa función. Asimismo, esas preguntas derivan en dilemas sobre los cuales no se tienen certezas. Por eso es honesto y necesario explicitarlas y ponerlas sobre la mesa para entrar en debate.

Una primera pregunta podría resumirse del siguiente modo: ¿Cómo acompañar a las/os estudiantes, guiando, evitando prescribir o imprimir la propia mirada sobre la enseñanza? Esta es una cuestión compleja, ya que en principio como docente co-formadora, antes se es responsable de una cátedra, que es el escenario de esta práctica. Por lo que se debe garantizar cierta continuidad desde la perspectiva didáctica. Es decir, se da una superposición de roles y a la vez una intención de preservar el clima ya logrado durante varios meses de trabajo en la cursada de esa materia. Si bien esta preocupación está siempre presente, al contrario de lo esperado ha sucedido que el clima mejora con la presencia de la/el practicante. ¿Se debe realmente garantizar una continuidad? ¿en qué aspectos convendría y en cuáles habría que dejar librado a las decisiones de la/el practicante? Siguen surgiendo más preguntas.

Asimismo, existe una convicción en la perspectiva pedagógica asumida en la propuesta de cátedra, por lo que el margen de libertad de la/el practicante para realizar innovaciones o propuestas alternativas a veces se vuelve algo borroso y encuentra un límite en esos propios criterios, produciendo tensiones. La vía para dilucidar alguna respuesta es siempre el diálogo y la presentación de argumentos de ambas partes de la relación –practicante y co formadora-, para lograr equilibrios y, a la vez, autonomía en el desarrollo de la práctica. Y nuevamente: vigilar el mecanismo de guía, sin imponer la propia perspectiva.

Otro eje de la reflexión es el propio contenido objeto de la enseñanza, que dispara preguntas y nos remite a lo que se mencionó antes sobre la relación entre la teoría y la práctica. Por un lado, se debe abordar un contenido (Pedagogía) que las/os estudiantes de Ciencias de la Educación estudiaron en el primer año de la carrera, como mínimo cuatro años antes. Esta distancia en el tiempo implica que se deba retomar una serie de temas y materiales de una materia que invita a construir una mirada particular sobre la educación, la formación de los sujetos, la intervención pedagógica, las funciones sociales de la educación, etc. Pedagogía es una disciplina que toma aportes de otros campos (Silber, 2007) como historia, sociología, psicología, antropología, filosofía, etc. Las/os estudiantes del profesorado cursan esta materia también en el primer año de estudios –igual que las/os estudiantes de ciencias de la educación– y en las clases es necesario reponer variados conocimientos de esas áreas para una mejor comprensión de los temas, ya que no cuentan en la carrera con materias específicas que les permitan tener herramientas para construir, por ejemplo, los contextos históricos de las distintas perspectivas pedagógicas que se estudian. Estos elementos descritos hacen que el contenido sea un objeto bastante denso y complejo, y el propósito de estudiarlos en la carrera de magisterio es construir una mirada particular –crítica, reflexiva, problematizadora– sobre los hechos educativos, para comprometerse en una práctica educativa emancipadora (Campo de la fundamentación, Diseño Curricular para la Educación Superior, 2007, p. 30). Esto hace también que, además de necesitar un manejo profundo del contenido a enseñar, se diseñe una propuesta didáctica que sea coherente con una perspectiva dialógica, no bancaria (Freire, 1970), no mecanicista, etc. La perspectiva que atraviesa la materia y el campo de la fundamentación al que pertenece asume que la educación nunca es neutra sino política, y tiene por lo tanto una direccionalidad, intencionalidad ineludible, que implica un posicionamiento ético-pedagógico. Entonces ¿cómo llegar a un debate profundo sobre estas orientaciones epistemológicas, en simultáneo a la elaboración de las planificaciones por parte de la/el practicante? ¿Es suficiente el análisis de la propuesta de cátedra para encauzar esta perspectiva? ¿Qué sucede si la/el practicante no comparte esa mirada sobre la educación y la pedagogía, que está prescripta en el diseño curricular del Profesorado, en la propuesta de la cátedra de Pedagogía y a la vez presente en el posicionamiento de la docente a cargo –ahora co-formadora–? ¿Cómo abordar de manera dialógica –para ser coherente con ese posicionamiento mencionado– esta cuestión, sin cancelar la perspectiva de la/el compañero/o? ¿se deja librado a las decisiones de la/el practicante, a sabiendas que produciría quiebres y confusiones epistemológicas en la enseñanza?

A lo largo de los años de experiencia se ha podido observar que estos “desacoples” se suscitan por problemas en el abordaje profundo de los contenidos de este campo, que es una cuestión que lleva tiempo y que se desarrolla precisamente en la práctica docente y en las intervenciones pedagógicas, que en esta instancia de la formación aún no existe, se está dando la primera aproximación, en la mayoría de los casos. Al no mediar la comprensión integral de ciertas perspectivas pedagógicas sucede lo que en primera persona experimenté en mis propias prácticas de enseñanza: el apego al texto y la reproducción narrativa del contenido, sin

posibilidades de someter a discusión y debate las ideas y perspectivas sobre la educación que esos contenidos proponen. Siempre volvemos a repensar la relación entre teoría y práctica ya que se puede percibir una separación entre una y la otra, no una integración. A la vez, sabemos que tenemos que romper el automatismo de “enseñar el texto” desde la teoría, pero es muy complejo llevarlo a la práctica.

Seguir pensando con otras/os

Ha resultado muy enriquecedor el ejercicio reflexivo que se intentó plasmar en estas líneas sobre las dimensiones de la tarea de co-formación y, principalmente, los interrogantes que nos invitan a seguir problematizando. Para finalizar se plantea una coincidencia con Davini (2015) cuando, en referencia a la práctica como proceso social y guiado, menciona un concepto básico:

Aunque el aprendizaje implica un resultado individual, su desarrollo requiere siempre una mediación social activa, sea del profesor de prácticas de la formación inicial, de la interacción con los maestros y profesores de la escuela, y en el intercambio con sus pares a lo largo de su práctica profesional. La mediación social y cultural es, entonces, una condición crítica para facilitar el aprendizaje individual (p. 38).

A la vez esta autora añade que las dinámicas de influencia y mediación del aprendizaje son siempre “radiales”, nunca “verticales”, pudiendo provenir de distintas personas o grupos de personas que apoyan, orientan, enseñan y guían el aprendizaje de las/os estudiantes. En el caso analizado son aquellos/as docentes de la carrera en general y especialmente los/as de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza de Ciencias de la Educación y el/a docente co-formador/a. A la vez tales influencias y acompañamientos se reciben del grupo de pares, de las herramientas culturales, en la participación en organizaciones sociales de distinto tipo, etc. (Perkins y Salomon, 1998, en Davini, 2015). Es tan complejo, dinámico y rico el proceso de construcción de la formación docente, que cada vez que iniciamos un debate al respecto –en este relato, sobre la función de la co-formación– no se puede acotar a pocos elementos ya que se siguen abriendo dimensiones para volver a pensar.

Transitando las Prácticas en Profesorados superiores de Educación Artística¹⁸

Entre la crónica y la reflexión pedagógica, estos apuntes intentan relatar algunos aspectos de mi experiencia como co-formadora acompañando a estudiantes de Ciencias de la Educación de la UNLP que desarrollaron sus Residencias en los últimos años en instituciones de Formación Docente en Artes.

Cuando hace unos años me propusieron recibir practicantes en mis espacios áulicos me entusiasmó la idea. Era incursionar en una posición docente diferente, que implicaba “correrme” un poco, mirar desde un costado y a la vez acompañar con atención dos planos formativos distintos y simultáneos que se superponían, entretejían y retroalimentaban: los procesos de “mis” estudiantes y el recorrido de la practicante. Inmediatamente aparecieron muchas preguntas: ¿cómo articular ambos planos para que la experiencia fuera beneficiosa para todos? ¿hasta dónde y de qué manera intervenir sin afectar la autonomía de las practicantes? ¿cuáles eran los límites de las sugerencias u orientaciones que podía poner en diálogo sin “invadir” el espacio de sus profesoras de Prácticas?

Una de las pocas certezas que tenía en ese momento era que también para mí ésta iba a ser una instancia de aprendizaje. Lo que sí estaba claro era que las practicantes se encontrarían con algunas características específicas de los profesorados de Artística, tanto en aspectos formales como por la circulación de ciertos imaginarios, que podían presentarse ante ellas como desafíos.

A diferencia de los profesorados de la Provincia de Buenos Aires, que integran las “instituciones-destino” de sus Residencias, las estudiantes que recibimos en nuestros espacios en carácter de “practicantes” de la UNLP cursaron un plan de estudios que concentra el espacio de las prácticas en una sola asignatura anual en la última etapa del recorrido formativo. En ese sentido, tal vez sea interesante pensar la particularidad de esta situación en cuanto a que todo ese proceso de acercamiento a las instituciones-destino se realiza en un tiempo acotado. Resulta muy significativa (y tal vez un poco vertiginosa) esta instancia como introducción al campo de trabajo y como transición al ejercicio de la docencia ya que requiere poner en juego las conceptualizaciones, sentidos y herramientas construidos durante toda la carrera en escenarios que recién comienzan a explorar. Lejos de suponer una instancia de mera “aplicación” de lo aprendido, podemos pensar que esta etapa es para ellas compleja y fundante, llena de incertidumbres y preguntas (¿nuevas?) que surgen en esos primeros contactos con situaciones concretas “de aula”, ya desde un posicionamiento profesional.

Hay diferentes maneras de interpretar por qué es tan importante este momento crucial en que el estudiante deviene en “practicante”. Algunos enfoques acentúan el valor de las prácticas como “entrenamiento”, como “ensayo” tutelado que pone al docente novel en situación de tomar decisiones, de provocar situaciones, de gestionar, de inventar, etc.

¹⁸ La autora de este apartado es la Profesora Susana Antonini.

Sin negar que lo anterior “ocurre” efectivamente en las prácticas en terreno, y tiene un alto valor formativo, me parece interesante pensar también las prácticas como escenario posible para la *experiencia*, entendida en el sentido que le asigna Jorge Larrosa:

la experiencia es eso que me pasa. [...] no se puede saber de antemano cuál es el resultado de una experiencia [...] qué es lo que va a hacer de nosotros. Y esto porque la experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción [...] La experiencia siempre tiene algo de incertidumbre. Es más, la incertidumbre le es constitutiva. Porque la apertura que la experiencia da es apertura de lo posible, pero también de lo imposible, de lo sorprendente. Por eso la experiencia siempre supone una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, [...] La experiencia es un quizá (2009, p. 33)

Está claro que tal cosa no tiene que ver con un “*experimento*” (como cuando el sujeto realiza una intervención deliberada para observar su impacto); ni tampoco con algún tipo de “acumulación de saber hacer” (como cuando decimos que alguien “*tiene experiencia*”), Larrosa le asigna un sentido vivencial, es eso que nos atraviesa, (que no necesariamente buscamos) y nos produce *algo* a nivel subjetivo, un impacto, un descubrimiento, una pregunta nueva, el replanteo de alguna certeza. Algo singular, intransferible y, por lo tanto, diferente para cada persona. Me parece interesante pensar en el carácter profundamente formativo de la *experiencia* vista de esta manera.

Marcos institucionales y curriculares

En el plano de la organización institucional es importante mencionar que los profesorados de los distintos lenguajes artísticos comparten espacios físicos y curriculares con otras carreras que no apuntan a la docencia sino a la formación de artistas, intérpretes, productores, etc. (denominadas como “*tecnicaturas*” en las escuelas de Danzas y con otros nombres específicos en el Conservatorio de Música y la escuela de Teatro). Además, estas instituciones ofrecen un nivel introductorio de Formación Básica (FOBA).

La combinación de diferentes carreras y niveles suman, como una complejidad adicional, la convivencia en el mismo tiempo y espacio físico de estudiantes adultos, adolescentes e incluso niñas/os que comienzan el largo camino de la ejecución instrumental o hacen sus primeros pasos en el exigente marco de la formación temprana como bailarines/as clásicos, entre otros.

Los Diseños Curriculares de Educación Superior para la Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires definen el espacio curricular conocido como Campo de la Práctica, (presente en todos los años del Plan de estudios) como el “eje articulador” de la carrera, constituyendo

una progresiva aproximación a las estructuras, actores, vida cotidiana, etc. de las instituciones asociadas en las que por fin desarrollarán sus períodos de Residencia.

Esta rápida descripción de estos aspectos nos permite una primera mirada panorámica sobre un contexto institucional que ya se avizora complejo desde su estructura de funcionamiento, complejidad que se expande y profundiza cuando participamos de su cotidianeidad, develando tramas, conflictos y representaciones que, como en toda institución, constituyen un escenario de construcción de subjetividades y de emergencia de tensiones. Algunas de esas tensiones nos tocan de cerca porque incluyen ciertos supuestos y prejuicios respecto a lo pedagógico.

Tensiones y desafíos

En los Profesorados de Artística observamos con cierta recurrencia una subestimación de las áreas de formación general con respecto a las específicas de los lenguajes artísticos. Tales posiciones no se revelan habitualmente bajo la forma de argumentos académicos fundamentados o en el marco de revisiones curriculares, sino que circulan como expresiones del sentido común, a veces cargadas de prejuicios frente a lo que se denomina vagamente como “lo teórico”. Sin llegar a considerarlo como una tendencia generalizada, hemos sido testigos de expresiones en las que subyacen algunos reduccionismos por parte de estudiantes y docentes que transitan los profesorados de Artística Superior. Por ejemplo:

- a) Considerar asignaturas “pedagógicas” a todas las que forman parte del campo de la “Formación general”, incluyendo áreas de historia, sociología, cultura y comunicación, psicología.
- b) En el extremo opuesto, reducir “lo pedagógico” al campo de la didáctica.
- c) Reducir a su vez la didáctica a un repertorio de “recetas” y herramientas para la enseñanza.

Uno de los desafíos que encontraron las practicantes era la necesidad de poner en cuestión ciertas demandas de los futuros docentes de Arte que solo esperan “la receta”, “las herramientas” para trabajar en la enseñanza. En ese sentido es importante que todos (pedagogos y artistas) comprendamos que los *contenidos a enseñar* del campo artístico son muy específicos y que son (deben ser) los mismos estudiantes y profesores de arte quienes construyan saber pedagógico en sus especialidades. Como formadoras de docentes del campo artístico descubrimos en algún momento que ésta constituye una de nuestras tareas principales: acompañar al artista a convertirse en maestro de Arte, empoderándolo como enseñante capaz de encontrar las mejores maneras de transmitir sus saberes específicos, impulsándolo a atender, pero también a reinventar las herramientas didácticas y la mirada pedagógica que les presentamos.

Algunas de las practicantes se han enfrentado también a la necesidad de revisar decisiones basadas en un comprensible celo por “adaptar” algunas categorías pedagógicas generales al campo de la enseñanza del arte. Por ejemplo, al abordar el tema “corrientes pedagógicas” el propósito original de presentar los modelos como perspectivas históricas, situadas, entra en tensión con una autoexigencia de “adaptarse al destinatario”. Esta transposición aparece por

ejemplo al presentar los enfoques “tradicionales” y “tecnicistas” recurriendo a videos que muestran situaciones de enseñanza de danza o de ejecución de un instrumento, forzando así cierta visión supuestamente “crítica” sobre los modos de enseñar algunas técnicas muy específicas del ballet clásico o del dominio de un instrumento musical. Se produce de esta manera un deslizamiento de sentido que no toma en cuenta el carácter intrínsecamente técnico de ciertos saberes a enseñar.

Por otra parte, existe un estereotipo del artista (probablemente con raíces en el Romanticismo) que lo presenta como puro movimiento, cuerpo y expresión, oponiéndolo a “lo racional”. Y aquí aparece nuevamente el esfuerzo por “adaptarse al destinatario” (o al estereotipo del destinatario). Este supuesto alimenta en algunas de nuestras practicantes cierta sensación “de culpa” al momento de pedirles a los estudiantes que lean un texto. Esta situación generó que alguna practicante dudara (por su extensión) en indicar una lectura de tres páginas como respaldo de un trabajo práctico. Por la misma razón, en otras ocasiones se sintieron inhibidas para solicitar trabajos escritos.

Conversamos acerca de esto y (más allá de discutir los estereotipos), fue importante reflexionar respecto a que nuestros estudiantes, además de ser artistas, eligieron formarse como docentes y en cuanto tales tienen derecho a una sólida formación que incluya una introducción conceptual al pensamiento pedagógico y el dominio de la lectura y la escritura académicas, indispensables para su desempeño profesional.

Algunas de mis inquietudes iniciales se fueron resolviendo en la medida que comprobaba que la mayoría de las practicantes llegaban a esta instancia con mucho compromiso y un posicionamiento construido desde marcos conceptuales críticos y actualizados. Aun así, en ocasiones fue necesario ajustar algunas ideas desarrolladas en las propuestas que aparecían algo confusas o sesgadas respecto a los textos utilizados como referencia. En esos casos, me parecía fundamental plantear las revisiones mediante un intercambio de preguntas y argumentaciones, negociando significados e interpretaciones, tratando de evitar que la orientación se convierta en imposición (o sea percibida como tal).

Al principio me impuse minimizar mi intervención, limitándome a revisar las propuestas y acordar con las practicantes los ajustes necesarios, además de ofrecerles información sobre la institución, el grupo y todo lo que quisieran preguntar. Tenía temor de vulnerar la autonomía que estaban construyendo y dudaba acerca del alcance de mis atribuciones como co-formadora. Tenía en claro que el ámbito de referencia de las practicantes era el equipo docente de la UNLP. Pero también comprendí pronto que mi posición privilegiada como observadora presencial de las clases abría un espacio de diálogo necesario y productivo que no se solapaba con el lugar de sus profesoras de Prácticas sino que lo complementaba. Los diálogos se fueron instalando informalmente, espontáneamente, antes o después de las clases, revisando y comentando lo ocurrido, pensando posibles alternativas, “re-escuchando” las voces del grupo desde la memoria inmediata.

Los aportes de las practicantes fueron fundamentales para enriquecer la enseñanza del recorte elegido para desarrollar sus clases. Propusieron bibliografía, construyeron estrategias

didácticas novedosas y sumaron diferentes enfoques atravesados por algunos debates actuales como cuestiones de género, problemáticas medioambientales y abordaje educativo de las discapacidades. Me sorprendió un poco cierto soslayamiento de perspectivas políticas ligadas a la igualdad y los derechos humanos, eje que también está señalado como transversal en los documentos curriculares y que habrían sido totalmente pertinentes respecto a los temas abordados. Por otra parte, su dominio de herramientas tecnológicas permitió diversificar la presentación de los materiales, lo que fue muy importante en la etapa de virtualidad generada por el distanciamiento preventivo durante la pandemia.

Ese período de pandemia generó mucho trabajo en equipo y muchos aprendizajes compartidos, ya que practicante, coformadora y alumnos nos enfrentábamos por igual a una situación inédita. Era necesario revisar y rediseñar todo lo que sabíamos acerca del aula para construir aceleradamente los nuevos entornos de aprendizaje –que a diferencia de anteriores propuestas de “educación a distancia”– debía contemplar como principal componente la comunicación sincrónica y reconvertir una propuesta pensada como presencial.

Las practicantes se ven atravesadas por muchos otros temas interesantes, propios del campo de la formación docente artística, que son de gran actualidad y abren debates necesarios aunque poco desarrollados aún entre los docentes, a pesar de estar planteados desde hace varios años en las leyes de educación Nacional 26.206 (2006) y Provincial 13.688 (2007) y materializados en algunas políticas públicas. Abordajes acerca del lugar y el sentido del arte en la educación común; la tensión entre el derecho a la ampliación cultural y la valoración de expresiones artísticas populares. Son discusiones que nos debemos desde esta intersección entre la formación docente y el campo de los distintos lenguajes artísticos.

Referencias

- Barco, S. La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica. En Camilloni, A. y otros (1997) *Corrientes didácticas contemporáneas*. p. 157-167. Paidós
- Davini, M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Diseño Curricular para la Educación Superior de la provincia de Buenos Aires. Niveles Inicial y Primario. DGCyE. 2007.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*, Cap. II, Siglo XXI editores, México.
- Guevara, J. (2016). ¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. [Tesis doctoral]. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, República Argentina. Disponible en: <https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/12055/1/%5bP%5d%5bW%5d%20T.D.%20Edu.%20Guevara%2c%20Jennifer..pdf>
- Huberman, S. (1996) *Desde el interior de un taller. En Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. AIQUE

- Larrosa Bondía, J. (Comp.) (2018) *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila (Dussel, I. cap.4-*Sobre la precariedad de la escuela*)
- Sanjurjo, L. (s.f.). *Dispositivos de la formación en la enseñanza superior*. Disponible en: <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2012-PORTO-PORTUGAL-356.pdf>
- Silber, J. (2007) Algunas cuestiones relativas a la especificidad del saber pedagógico, En Vogliotti, A, de la Barrera, S. y Benegas, A. (comp), *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Universidad Nacional de Río Cuarto,
- Skliar, C y Larrosa, J (Comp.) (2016) *Experiencia y Alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.

Bibliografía

- Barcia, M.; De Moraes, S.; López, A. (Coords.) (2017) *Prácticas de la enseñanza*. Libro de Cátedra. Edulp.
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Jackson, P. (1975). *La vida en las aulas*. Morata.
- Menghini, R., & Negrín, M. (Comp.) (2008) *Prácticas y residencias docentes. Viejos problemas, ¿nuevos enfoques?* Ediuns, 2008.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.

CAPÍTULO 6

De practicante a docente novel: prácticas de enseñanza en la formación de grado y en los inicios de la docencia

María Belén Bucchino

Introducción

Este trabajo se propone poner en diálogo la experiencia de ser practicante en el espacio curricular Prácticas de la Enseñanza del profesorado en Ciencias de la Educación y los primeros años de ejercicio profesional en la docencia. Para ello, se recuperarán y sistematizarán saberes construidos en las prácticas y aquellos que implican ser docente novel en institutos superiores de formación docente de la ciudad de La Plata.

En el marco de las líneas de trabajo e investigación dirigidas por Marina Barcia en la cátedra Prácticas de la Enseñanza, este capítulo presenta algunas reflexiones y experiencias sobre el recorrido de ser practicante y su impacto en el ejercicio de la docencia. Desde la cátedra se concibe a las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, cómo ámbitos de intervención y a su vez, como objeto de estudio de las Ciencias de la Educación (Barcia, 2020).

En ese sentido, la cátedra viene trabajando sobre la comunidad de prácticas y los distintos sujetos que son parte, así como también acerca de los saberes que se producen en las prácticas de enseñanza como objeto de estudio. Es desde allí que invitaron a recuperar la voz de practicantes para seguir construyendo conocimiento situado *de* y *en* las prácticas de enseñanza. Asimismo, como parte de la comunidad de Ciencias de la Educación, consideramos la necesidad de producir saberes que den cuenta del camino realizado y sistematizar ciertos saberes y diferentes recorridos. Por ello, la pregunta que orientará esta producción es: ¿Qué saberes y prácticas de la formación de grado se ponen en juego en la inserción laboral como profesores en Ciencias de la Educación?

En el recorrido se pretende realizar una serie de reflexiones en primera persona sobre la experiencia de ser practicante y sobre las primeras experiencias profesionales de la docencia. Se sostendrá como hipótesis central que las prácticas de la enseñanza son un hito trascendental en la formación docente que resulta en una experiencia valiosa a la hora de ejercer la docencia profesionalmente y de tomar decisiones en demandas laborales cada vez más desafiantes.

El camino como practicantes

La materia Prácticas de la Enseñanza en el profesorado

Según el programa de la materia, para comprender la propuesta de la cátedra es necesario tener en cuenta dos aspectos: la inserción curricular de la asignatura en el Plan de estudios vigente (2002) y el marco teórico consignado en el Programa de Prácticas de la Enseñanza. (2020).

El primero refiere a la contextualización de la asignatura en el plan del Profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP. Allí, se puede observar la consideración del campo y la práctica profesional en Ciencias de la Educación que ubica a las Prácticas de la Enseñanza en el tramo final de la carrera. En ese sentido, la Práctica se presenta como un eje organizador, con su consiguiente referencia y articulación en distintas unidades curriculares. Pedagogía, Didáctica, Psicología de la Educación, Teoría y Desarrollo del Currículum, Evaluación Educativa, Filosofía de la Educación, son algunos de los espacios curriculares que nos preparan conceptualmente para esta cursada.

Respecto a sus características, Prácticas de la Enseñanza es obligatoria e integra la Formación Orientada junto a cuatro unidades curriculares (de la orientación elegida) que se desarrollan en el mismo año. Además, es la única asignatura de carácter anual de la carrera y se constituye en la unidad curricular que diferencia al Profesorado de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

En cuanto al segundo aspecto, en el marco teórico del Programa (Barcia, 2020), se explica que las prácticas de la enseñanza se entienden como prácticas educativas, y a éstas últimas como prácticas sociales. Desde esa posición se justifica que las prácticas de la enseñanza se realicen en el campo profesional de las Ciencias de la Educación, donde deben concebirse como objeto de estudio y como ámbito de intervención. Asimismo, al ser pensadas como prácticas pedagógicas tienen el sentido de la reflexión y de la intervención educativa, son intencionadas y orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social. Estos dos planos, el personal y el social, se articulan tanto en la formación profesional del docente como en sus intervenciones educativas (Barcia, 2020).

En la propuesta pedagógica de la materia se proponen cinco unidades no lineales que sirven a modo de referencia y que procuran lograr la articulación de temas y problemas de la enseñanza. Estas preparan, acompañan y revisan la entrada al campo en la residencia. Es importante mencionar que el recorrido de contenidos retoma y recorre las tres etapas de la enseñanza propuestas por Jackson (1991): fase pre-activa, interactiva y pos-activa, teniendo como eje las prácticas intensivas.

Por último, al considerar las prácticas de enseñanza dentro del campo pedagógico didáctico, también se reconocen sus dimensiones políticas, históricas, sociales, económicas y particularmente éticas, por lo que desde la cátedra se proponen espacios y tiempos individuales

y colectivos de práctica reflexiva, crítica, propositiva, justificada y flexible, orientada por las necesidades de interrelación entre teoría y práctica educativa. Por lo que, en lo metodológico, la cátedra propone diferentes estrategias de enseñanza y actividades que ponen en juego saberes abordados en otras materias, saberes experienciales y aquellos que se van construyendo en la comunidad de prácticas para abordar las prácticas de enseñanza en el campo profesional y de forma situada.

Por consiguiente, podemos afirmar que este espacio curricular se constituye como el mayor acercamiento que tenemos a la práctica profesional de la enseñanza en la formación de grado.

Nuestra experiencia en pandemia

En cuanto a nuestra experiencia en la cursada, como toda práctica de enseñanza, tuvo su particularidad. La cursada del año 2020 estuvo atravesada por la pandemia de COVID-19. Esta supuso, como expresa Inés Dussel (2020) que la enseñanza y el aprendizaje tuvieran que separarse de la co-presencia de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido.

Respecto a esto, la pandemia condicionó nuestro proceso. No sólo porque se adaptó la cursada y se realizaron las prácticas de forma virtual, sino que también impactó en nuestra cotidianidad: preocupaciones, estados de ánimo variables, los tiempos y forma de vida cambiados debido a la coyuntura social, entre otras cosas. Además, notamos, desde nuestra trayectoria educativa, que estábamos acostumbrados a la presencialidad y a compartir ese espacio físico común.

Entonces, que el transcurso de la cursada estuviera atravesado por dicho contexto supuso un doble desafío. Primero, ser futuras practicantes, y segundo, recorrer ese camino en un año tan distinto a los anteriores en relación a las cursadas y la educación en general. Particularmente, la cátedra llevó adelante un inmenso trabajo para continuar su función formativa, apoyada por el Departamento de Ciencias de la Educación y la FaHCE, y luego también aportaron en ese sentido las autoridades provinciales, las instituciones cofomadoras, docentes cofomadores y estudiantes.

Algunos saberes que se construyen como practicantes

Como mencionamos al inicio, pensamos que cursar las prácticas es un hito muy importante en nuestra trayectoria estudiantil. Se trata de aquella materia que esperamos con ansias, que investigamos de qué trata, cómo es. Charlamos con compañerxs que ya cursaron o están cursando, lo que también nos asusta un poco porque vamos dimensionando todo lo que implica. Además, es la primera y única materia anual de la formación de grado. Es la primera experiencia de prácticas en territorio, el final de la carrera. También se difunde que son un poco “intensas” ...

Y por fin llega el momento de cursar y vamos experimentando todo en primera persona.

Uno de los primeros textos que nos proponen leer en la cursada es “Los sujetos de las prácticas” de Gloria Edelstein (1996) y allí nos encontramos con la pregunta ¿Qué significa ser practicante? Aquí, entre tantos sentires, como felicidad, miedo, dudas, nervios y ansiedad, junto a la autora, compañerxs y docentes vamos definiendo y conociendo un poco más sobre este nuevo rol. Esto nos brinda cierta tranquilidad y nos invita a posicionarnos.

Creemos necesario comprender el rol y todo lo que éste implica, especialmente pensar en el tiempo de transición, en qué significa y aporta formativamente realizar una residencia. Además, es importante reflexionar acerca de las relaciones con los demás sujetos de prácticas, y fundamentalmente sabernos en comunidad, que no estamos solxs ya que contamos con el acompañamiento tanto de docentes, coformadores, compañerxs. Y todo esto se traduce en un constante aprendizaje.

El rol de practicante implica poner en juego aspectos como compromiso, disposición, respeto, seguridad. Lo cual atraviesa la práctica, y ya desde la fase pre-activa de la residencia, conlleva a ponerse en el lugar del docente, pero a su vez respetar ciertas formas pedagógicas y didácticas del docente coformador, establecer un diálogo, realizar acuerdos y comprender que nos brindan un gran espacio y oportunidad para nuestra formación.

Ser practicante significa apropiarse y construir saberes propios de la práctica de enseñanza. En ese sentido, las diferentes propuestas de clase tanto de teóricos como prácticos a lo largo del año orientan esta apropiación. En la fase pre-activa del programa de la materia, es decir el primer cuatrimestre del año –en el periodo previo a la elección del espacio de residencia– la cátedra acompaña y propone el abordaje y conceptualización de saberes que luego pondremos en juego en nuestra práctica de enseñanza. Luego, estos se van poniendo en juego y resignificando en la residencia. Algunos de estos saberes refieren al conocimiento del contexto, tanto del espacio institucional como el curricular y áulico, la construcción metodológica de la enseñanza situada, y la reflexión sobre la práctica.

A continuación, intentaremos compartir de forma breve algunos saberes que se construyeron en la materia Prácticas de la Enseñanza.

Ante todo, partimos de entender que los sujetos, los saberes y las prácticas de enseñanza ocupan espacios pedagógicos específicos en los que se inscribe y configura la acción, aunque no la determinan. Nuestras prácticas no ocurren en un vacío, sino que están situadas y enmarcadas en distintos contextos. En este sentido, fue significativo comenzar a pensar la noción de contextos para reflexionar sobre cómo inciden en las condiciones y posibilidades para hacer posible la enseñanza y qué lugares ocupamos allí.

En cuanto al contexto institucional, a partir de diferentes conceptos que se venían abordando en la carrera, más nuevas lecturas propuestas, comenzamos a pensar en el análisis institucional situado, entendiendo los espacios como lugares a intervenir, donde interjuegan dimensiones que van más allá del espacio áulico (Remedi, 2004). En relación a ello, una de las autoras que nos permitió pensar el concepto de contexto como categoría central fue Achilli (2009), pues nos

posibilitó reflexionar y conceptualizar sobre el tema, como también pensar la cotidianeidad escolar, y las múltiples dimensiones que allí se ponen en juego.

La perspectiva socioantropológica ofrece un anclaje que permite la comprensión histórica de lo que acontece en el aula, tanto lo histórico en sentido amplio como en el que enlaza lo cotidiano y lo significa, permitiendo comprender los particulares lazos de lo local con lo social y epocal más amplio. Además de la perspectiva socio antropológica, tomamos el enfoque multirreferencial que concibe Marta Souto (2004), el cual plantea mirar desde teorías plurales, teorías que surgen como lecturas posibles de la naturaleza misma de los datos y no por una decisión a priori. Además, retomando a Achilli (2009), la multirreferencialidad permitirá no dejar afuera distintas interacciones contextuales que configuran los procesos cotidianos en los que participamos.

Tanto en las prácticas en contexto de ASPO, como en nuestros espacios de trabajo actualmente, notamos la importancia de ver la institución desde diferentes dimensiones y perspectivas porque es la forma de construir una mirada institucional situada que permita comprender las relaciones que allí se dan, su cultura y su funcionamiento para intervenir y ser parte de la misma.

Otro componente de estos saberes contruidos en la práctica es el conocimiento respecto al espacio curricular donde se trabaja. En cuanto a esto también se recurrió a saberes y prácticas previas de la carrera de grado, pero las observaciones de clase y el análisis del diseño curricular fueron dos prácticas muy trabajadas y resignificadas en la cursada.

En relación a los saberes sobre lo curricular, la cátedra nos propuso trabajar los diseños curriculares como contextos de enseñanza. En ese sentido, partimos de concebir al currículum como una síntesis cultural, producto de una política pública curricular y un contexto socio histórico determinado que constituye a lxs actores (De Alba, 1995). A lo largo de las clases se realizó un trabajo de profundización, análisis y caracterización sobre diferentes diseños curriculares, focalizando en los de formación docente de la Provincia de Buenos Aires. Fue un acercamiento con una notable intención formativa, para conocer y pensar estos textos pedagógicos que organizan y regulan el proceso de formación de docentes, se enmarcan en las políticas educativas, y traccionan como dimensiones macro que impactan en el contexto áulico a la hora de dar clase. Conocerlos y especialmente notar ciertas clave para su lectura resulta muy importante ya que nos habilita a ver el margen de decisiones que tenemos para pensar en la construcción de contenidos y propuestas metodológicas.

A partir de la residencia y algunas experiencias laborales, podemos decir que es fundamental la lectura y análisis del diseño curricular del espacio donde trabajemos. Esta práctica permitirá construir una propuesta significativa y coherente que responda a los lineamientos curriculares y al perfil de docente que se pretende formar.

Otro punto importante a tener en cuenta es focalizar en la particularidad y características de cada espacio curricular y carrera. Hay que diferenciar los niveles educativos, cada campo específico. No es lo mismo pensar una propuesta para Didáctica y Currículum para el profesorado de inicial, de primaria, o profesorados de secundaria. Tampoco es lo mismo pensar la propuesta para futuros profesores de Economía o de Biología. Además, es necesario ubicar la

asignatura en el proceso formativo; esto permite hacer foco en otras cuestiones relevantes, por ejemplo, si es para el primer año de la formación, es fundamental tener en cuenta aspectos como la alfabetización académica, el oficio de estudiante, la filiación institucional, por ejemplo. Cada año y cada campo tiene sus especificaciones; en tanto otras, son transversales, como la centralidad de la enseñanza, las prácticas de lectura, escritura y oralidad, entre tantas.

En línea con lo anterior, y la importancia de pensar prácticas de enseñanza situadas, es necesario poner en relación la dimensión curricular con lo que respecta a la institucional, ya que ambas contextualizan la práctica y se relacionan. Los diseños curriculares son interpretados y resignificados por cada institución a partir de su propuesta institucional, de su cultura, y del perfil docente a formar. Ambos se constituyen como saberes imprescindibles para pensar prácticas de enseñanza situadas.

Por otra parte, durante la cursada la práctica de escritura atravesó todo el recorrido, realizando aportes valiosos en la construcción de saberes propios de la práctica docente. La misma cumplió y cumple una función epistémica. Desde el inicio, las profesoras nos plantearon realizar diferentes prácticas de escritura vinculadas con la enseñanza, una de ellas fueron las crónicas de clase. Estas consistían en que en cada clase un estudiante escribiera aquello que se desarrolló en la misma para guardar memoria de lo sucedido y para que, además, lo pudiera leer alguien ausente. Las crónicas también fueron recuperadas para realizar actividades, recordar ciertas ideas y reflexiones del proceso y saberes construidos en su transcurso. Este ejercicio implicó un acercamiento a escribir sobre una clase.

En el momento de iniciar las prácticas, elaboramos registros de observaciones, los cuales resultaron fructíferos para pensar en nuestras prácticas posteriores: conocer a la profesora coformadora, a los estudiantes, recuperar sus intervenciones, relaciones, etc.

Otro desafío como practicantes, que se relaciona con todo lo anterior, fue la escritura de los primeros diseños de clase. Si bien, a lo largo de la carrera, particularmente en las cursadas de Didáctica General y de las didácticas específicas hubo un acercamiento a la planificación y a los componentes didácticos, en la cursada de Prácticas empezamos a construir saber situado y nos posicionamos como docentes. Esta preparación fue muy valiosa, ya que todas las instancias nos brindaron experiencia, seguridad y muchas herramientas para la práctica en terreno y la futura experiencia como profesionales.

Fue interesante poder leer y analizar diseños de clase escritos por otrxs compañerxs que realizaron las prácticas en años anteriores. Estos nos permitieron observar y entender decisiones didácticas que los fundamentan y sostienen a partir de conceptos de diferentes autores propuestos por la cátedra como, Edelstein (1996), (2001), Barcia et al. (2017), Edwards (1995), Lerner (2007), Freire (2003) y Feldman (2010). En estos encuentros, además de conocer y desarrollar sobre cada componente, comprendimos que, en un diseño, lxs docentes y sus decisiones son fundamentales. En este sentido, fue interesante reponer que somos artesanos de la educación y la enseñanza, ya que el concepto de construcción metodológica (Edelstein, 2011) nos permite concebir cada propuesta como un acto creativo y a su vez, dar lugar a nuestro posicionamiento e ideas.

A lo largo de la cursada leemos producciones de ex practicantes, como registros de clases, análisis institucionales, diseños de clase, fragmentos de carpetas, entre otros. Esta actividad resulta muy enriquecedora para conocer diferentes experiencias, tener un punto de partida, analizar variedad de perspectivas y estilos, como también, mirar en qué hace foco cada unx. Respecto a esto último, entendiendo que somos seres sociales y que el hecho educativo también es social, en la cátedra se hace hincapié en la idea de hacer foco (al observar y al construir contenido), porque no todxs vamos a mirar y pensar lo mismo, tampoco se puede atender a todo, por lo que es necesario “hacer foco”.

Por último, un saber que está presente en todo nuestro proceso formativo y profesional, pero que es protagonista durante las prácticas, refiere al intercambio y aprendizaje de y con otros (algo que luego es fundamental en nuestro ejercicio profesional). Si bien esto del intercambio lo presenciamos a lo largo de la carrera y es propio de nuestro ámbito, en las prácticas el saber se construye entre pares (de la propia cursada y de años anteriores), con la docente coformadora, con las docentes formadoras, con la lectura de diferentes autores, y en la práctica y reflexión constante.

En los espacios de cursada también se da un constante intercambio. En nuestro caso, que la cursada se llevó a cabo de forma virtual, fue muy valioso presenciar las tutorías de compañerxs. Si bien unx está haciendo la residencia en una institución, materia y sobre ciertos temas, es muy enriquecedor escuchar y conocer sobre las prácticas de lxs demás.

Es importante mencionar los saberes que surgen a partir de la famosa “carpeta de prácticas”. Al finalizar la residencia nos proponen realizar una gran recapitulación de lo transitado. Además, en esta actividad final, se suman saberes sobre realizar una propuesta pedagógica para concursar en Nivel Superior, esto luego se amplía en el campo profesional. La carpeta final, aquel informe donde a través de la escritura plasmamos todo lo experimentado en Prácticas de la Enseñanza y un poco más, nos lleva a esa etapa pos activa, donde la reflexión nos permite *transformarnos*. En palabras de una colega y compañera, Valentina Elías (2020):

la importancia de tener un tiempo para pensarnos, para prepararnos, conversar sobre lo que nos pasaba, sobre nuestras expectativas, inquietudes y miedos. Pienso que se trata de un tiempo que crea las condiciones para el inicio de un trabajo profundo, crítico, y consciente. Un tiempo que nos invitó a repensar nuestra trayectoria recorrida hasta allí, a recuperar saberes y ponerlos a todos ellos en un nuevo diálogo, a pensar en situación. Una podría pensar erróneamente que es “tanto tiempo para ver teoría sin nada de práctica”, pero lo que considero es que en realidad es uno de los tantos tiempos de reflexión y pausa que aporta a los cimientos para comenzar a construir y desarrollar la necesaria relación teoría-práctica (Elías y Odello, 2020, p.19)

Para finalizar este apartado, podemos decir que todos estos saberes (y otros que no llegamos a nombrar) fueron contruidos de forma colectiva y desde nuestro rol de estudiantes y practicantes. Lejos de ser conocimientos acabados, pensamos que son parte del cierre de una

etapa para el inicio de otra, y que abren la puerta a aquellos saberes que seguimos resignificando y construyendo durante nuestra experiencia profesional y formación continua.

Primeros pasos formales en la docencia

En el periodo que transcurre entre terminar la residencia, la escritura de la carpeta y finalizar la cursada de prácticas, pasan muchas cosas en poco tiempo, y en ese proceso de reflexión vamos identificando el camino realizado, los saberes construidos y los que aún faltan profundizar. Finalmente, se puede experimentar cierto vacío. Se siente la falta de aquel ritmo intenso, el acompañamiento que experimentamos en Prácticas de la Enseñanza, y nos encontramos en el momento de buscar nuevos espacios de trabajo.

En esa instancia, comienzan a ponerse en juego diferentes saberes, por lo que este apartado pretende constituirse en el punto de conexión de aquellos saberes construidos a lo largo de la cursada y carrera, y los nuevos saberes que implica ser docente novel.

Saberes que se construyen ejerciendo la docencia

Tras haber finalizado las prácticas, recibimos y llevar tres años de experiencia trabajando en ISFD (Institutos Superiores de Formación Docente) pertenecientes al nivel superior y otros espacios profesionales, podemos dialogar y resignificar el concepto de docente novel que esclarece Andrea Alliaud (2003). Es que volvemos a ingresar a un sistema ya conocido, donde ya fuimos estudiantes en diferentes niveles y tenemos una biografía escolar. Sin embargo, al iniciar este nuevo camino en nivel superior, reconocemos la necesidad de aquellos saberes construidos como estudiantes y residentes, y también advertimos que requerimos de otros saberes propios del espacio y de la práctica profesional.

En ese sentido, retomamos las palabras de Tardif (2004), quien sostiene que el saber docente se compone de diversos saberes que provienen de diferentes fuentes. Estos son los saberes disciplinarios, curriculares, profesionales (incluyendo los de las ciencias de la educación y de la pedagogía) y experienciales. Ante esto, intentaremos responder a algunas preguntas que surgen frente a este desafío: ¿Qué experiencias y nuevos saberes se re-construyen con el ejercicio de la docencia? ¿Qué limitaciones existen? ¿Qué estrategias se aprenden a desarrollar?

En primer lugar, aparece el ingreso al campo profesional. Respecto a esto, en el sistema educativo provincial existen diferentes maneras para acceder a un cargo: a través de actos públicos, o en el ámbito privado a partir de la presentación de un CV (currículum vitae) y recomendaciones.

En cuanto a los Institutos de Formación Docente de gestión estatal, hay dos formas:

- Si es una suplencia menor a tres meses, por listados docentes y actos públicos.

-Si es un cargo provisional o una suplencia de más de tres meses, el ingreso es por concurso. La Res. N°5886/03 regula la cobertura de cátedras en ISFD y establece presentar una propuesta pedagógica, participar de una entrevista y la evaluación de antecedentes.

La instancia de concurso requiere de diferentes saberes y estrategias, y al mismo tiempo se constituye en una experiencia de mucho aprendizaje. En primer lugar, es necesario conocer los canales de comunicación de la Secretaría de Asuntos Docentes (SAD 2), la cual publica toda la información sobre cargos. Además, hay que tener en cuenta resoluciones propias de los concursos, como también del funcionamiento de los ISFD y la enseñanza en dicho nivel. Por otra parte, para realizar la propuesta es indispensable conocer los diseños curriculares y poner en juego saberes propios del espacio curricular y otros pedagógicos didácticos para realizar la propuesta.

En relación a esto último y retomando lo desarrollado en el apartado anterior, al finalizar la residencia, la cátedra de Prácticas de la Enseñanza propone realizar el Informe Final de Prácticas que introduce la elaboración de un proyecto pedagógico en el marco de las resoluciones que regulan el ingreso a la docencia en Nivel Superior. Si bien, en ese momento la propuesta es bastante compleja e implica un gran trabajo, se constituye en una acción clave para nuestro inicio en nivel superior, ya que hacerlo en dicha instancia brinda una base de conocimiento y experiencia de la cual partimos al momento de concursar.

Por otra parte, cuando ingresamos en una institución para realizar la residencia, lo hacemos como estudiantes del Profesorado y futurxs trabajadores, mediante la gestión de la cátedra y el departamento de la carrera. En cambio, cuando ingresamos como docentes de la planta funcional, es diferente, y debemos construir una relación propia. Al tomar un cargo, e ingresar en una nueva institución como docentes, comienza una etapa con muchos aspectos a tener en cuenta y otros para aprender. En ese sentido, siguiendo a Coulon (1995), podemos decir que, siendo docentes noveles, es necesario un tiempo de afiliación, y sabernos como lxs “nuevxs”.

Cuando tomamos un cargo en un ISFD, pasamos a estar a cargo de la formación de docentes, de la enseñanza de un espacio curricular, se trata de nuestro trabajo y también empezamos a formar parte de un equipo. Por lo que este ingreso, supone nuevos desafíos y la construcción de diferentes vínculos profesionales. Estos abarcan desde cuestiones referentes a la enseñanza y su contexto, como también conocer la cultura y organización institucional, sus lineamientos, construir relaciones con otros docentes del profesorado, auxiliares y equipo directivo, la propia relación con estudiantes, la formación y acompañamiento a futurxs docentes. Además, también es importante conocer las características del profesorado al cual se ingresó, instancias propias del nivel terciario, cuestiones burocráticas y administrativas que regulan tanto la práctica de enseñanza como aspectos de derechos y obligaciones docentes.

Respecto a esto último, existen diversas resoluciones, disposiciones, anexos y documentos que conforman aspectos burocráticos y regulan las prácticas de enseñanza en el sistema educativo y en cada nivel. Algunos ejemplos propios de los ISFD son: el régimen académico de nivel superior, las resoluciones sobre la evaluación, el proyecto institucional, el reglamento de

prácticas de cada institución, de salidas educativas, los acuerdos de convivencia, entre otros. Como mencionamos anteriormente, también hay cuestiones propias del docente, como las declaraciones juradas, fichas de salud o para gestionar licencias, etc. Y otras tareas docentes que acompañan la enseñanza, como los libros de asistencia y de temas, la planilla de seguimiento del proceso al final de cada cuatrimestre, diferentes actas, el aula virtual, trámites de equivalencias, presentación del programa cada año, entre otras.

En cuanto a los saberes de la práctica de enseñanza, particularmente de un docente novel en un ISFD, implican poner en juego todo lo aprendido en la formación de grado y poner en marcha otros propios del ser docente. Por un lado, podemos mencionar ciertos aspectos generales, como conocer y cumplir con los tiempos institucionales y académicos, adecuarse a los diferentes marcos regulatorios, a los lineamientos y solicitudes de la institución. Un ejemplo puntual es aprender a usar el aula virtual, que, en algunos institutos, como el ISFD N°17, después de la pandemia se constituyó como un recurso institucional fundamental y obligatorio para cada espacio curricular. También, aparecen nuevas instancias de participación como las mesas de examen, diferentes jornadas pedagógicas, la organización del taller de ingreso.

Por otra parte, surgen nuevas sensaciones que debemos aprender a manejar, algunas muy agradables y gratificantes, propias del intercambio, de las experiencias que se van construyendo. Y otras más desafiantes, difíciles, propias del compromiso que supone ser docente. Una de ellas, es el miedo y la presión de no llegar con las clases, es decir, cumplir en tiempo y forma con las planificaciones, y que estas sean propuestas coherentes, significativas, clases interesantes para lxs estudiantes. En relación a esto, también se da cierta ansiedad por cumplir expectativas de lxs estudiantes (y las propias) y de poder acompañarlx y brindarles saberes que les sirvan para su formación como docentes.

En segundo lugar, podemos mencionar los desafíos y saberes que se ponen en juego específicamente en las primeras clases de un docente novel. Respecto a esto, desde nuestra experiencia, fue fundamental apoyarnos en lo abordado a lo largo de nuestra formación de grado. En ese sentido, las primeras planificaciones implicaron partir de nuestros diseños de enseñanza, acudir a textos y apuntes de diferentes materias, recordar clases y docentes para poner en juego diferentes estrategias y actividades. Al efecto que, volver constantemente a lo estudiado en la facultad se volvió un acompañamiento en esta etapa.

Otro tema, refiere a la relación con lxs estudiantes. Si bien en las prácticas generamos relaciones con los estudiantes del espacio, en el ejercicio profesional representa un nuevo reto. Para establecer vínculos y tener manejo del grupo, nos parece importante la búsqueda de diálogos y la construcción constante de un ida y vuelta que promuevan encuentros significativos y formativos. Escucharlx, conocerlx, saber sobre sus intereses, tiempos y formas de estudio, establecer contratos didácticos, tener en cuenta que enseñamos en la diversidad, entre otras cosas, son fundamentales para planificar la enseñanza y construir lazos pedagógicos.

En línea con lo anterior, otra cuestión central es la planificación de la enseñanza del espacio curricular. Desde nuestra experiencia, la fase pre activa (Jackson, 1991) es fundamental y lleva mucho tiempo; a su vez, junto a la fase pos activa (ídem, 1991) nos permite sostener la

enseñanza. Mencionamos que con la experiencia este proceso se va volviendo más ameno, aunque siempre estemos repensando cómo mejorar las propuestas.

Para la construcción de cada clase, el qué, para qué y cómo enseñar orientan cada decisión. Es necesario tener en cuenta las intenciones, los contenidos, la metodología en base a las particularidades de cada profesorado y grupo con el que se trabaja, fundamentando cada decisión. Por ejemplo, lxs estudiantes que cursan de noche, en general son adultos que tienen trayectoria educativa en nivel superior, que tienen diferentes recorridos, en muchos casos trabajan y tienen familia a cargo. También, conocer los diseños curriculares, los lineamientos de la institución y al grupo de estudiantes, supone ir detectando ciertos puntos a tener en cuenta, como por ejemplo trabajar la lectura, escritura y oralidad como prácticas transversales a la formación docente.

Asimismo, la fase activa es el momento de encuentro, donde vemos en acción la famosa tríada didáctica, y donde ponemos en juego todos nuestros saberes y aprendemos cada día en el intercambio con lxs estudiantes. Ese aprendizaje luego se resignifica en la fase pos activa, y allí continuamos construyendo la enseñanza. En línea con esto, también nos parece importante resaltar lo enriquecedor que resulta conversar con otrxs docentes del mismo curso, o con parte del equipo directivo; su perspectiva, aportes, y el intercambio que se da, siempre son insumos para mejorar y pensar nuestras prácticas.

Por otra parte, entendemos que a lo largo de la carrera construimos una perspectiva sobre la evaluación y destacamos su importancia en el proceso de enseñanza. Por ello, nos parece importante también destacarla aquí. Durante las prácticas estudiamos la evaluación y fuimos parte, evaluamos y nos evaluaron, sin embargo, sabemos que no se da de la misma forma en todas las residencias. En algunas, lxs practicantes participan de espacios de evaluación formativa, y/o sumativa, pero a diferencia de ser lxs docentes a cargo, no se planifica la evaluación de todo el proceso. Respecto a esto, pensar la evaluación de una propuesta pedagógica, tanto del aprendizaje como de la enseñanza, implica un nuevo reto, y viejos y nuevos saberes.

En cuanto a la evaluación, como mencionamos anteriormente, hay resoluciones que la regulan, y desde las instituciones y la Dirección de Nivel Superior hay mucho diálogo y sugerencias para orientar estas prácticas. Por otra parte, también aparecen las mesas de examen. En el nivel la mayoría de las materias se acreditan por examen final, y todas las mesas se constituyen por el docente titular y un docente del mismo año como vocal, como mínimo. Por lo que, surge la experiencia de diseñar y tomar un examen final, y también de ser docente vocal. Esto último constituye una buena experiencia de aprendizaje, donde conocemos otrxs docentes, otros contenidos, y también, como pedagogos, observamos diferentes tipos y roles frente a la evaluación para seguir pensando la formación de formadores.

Por último, deseamos destacar que advertimos que en el mundo laboral aparece más marcada y se puede apreciar más la especificidad de las Ciencias de la Educación. El intercambio con autoridades institucionales, con docentes de otras áreas y el propio análisis que realizamos, nos permite dar cuenta de la mirada más específica que podemos aportar respecto a problemáticas educativas. Porque vemos lo educativo en sentido amplio, gracias a los aportes

de la pedagogía, didáctica y las demás ciencias de la educación, como sociología, historia, filosofía.

Para concluir, sostenemos que en este tiempo de afiliación al espacio de trabajo siendo docente novel, aflora un intercambio y aprendizaje constante a partir de la propia experiencia y con diferentes sujetos del ISFD, que a lo largo del tiempo se siguen reconstruyendo. Ante esto, traemos nuevamente a Tardif (2004), quien menciona que los saberes docentes, ejerciendo la docencia se reconstruyen. En ese sentido, observamos que los saberes de las Prácticas y carrera son indispensables en el inicio de la docencia, pero también, se van transformando y ampliando, a partir de los saberes experienciales de la docencia.

Consideraciones finales

Para cerrar este capítulo, creemos pertinente traer las palabras de un pedagogo y profesor de la casa que nos encontramos muchas veces durante la carrera y que también visualizamos constantemente en el quehacer docente. Entendemos que, pese a cada experiencia y contexto, transitar la experiencia de las Prácticas nos prepara para eso que Antelo (2005) llama la incalculable experiencia de educar.

Pues, las Prácticas se configuran como un espacio en espiral que recupera todos nuestros saberes, tanto de la formación de grado, de nuestra biografía escolar, aprendizajes de otros espacios, y a su vez se construyen nuevos. Se configura como un espacio de intercambio y acompañamiento, en el cual somos practicantes, es decir que al momento somos y no somos docentes.

Creemos que la experiencia se traduce en un constante y valioso aprendizaje, pero también la pensamos como una gran base, “una colchoneta”, que nos acompaña en la docencia. Traemos esta metáfora porque es importante resaltar las relaciones con los demás sujetos de las prácticas, y fundamentalmente sabernos en comunidad, que no estamos solxs, ya que contamos con el acompañamiento tanto de docentes, coformadores y compañerxs. En ese sentido, hablar de una “colchoneta” tiene que ver con todo el recorrido que implican las prácticas y como éste nos puede sostener luego, en nuestro inicio como docentes en ISFD. No solo nos acompaña, sino que también nos sostiene y da impulso a partir de la experiencia en territorio y todos los saberes construidos.

Tal como desarrollamos hasta aquí, son muchos los saberes y prácticas de la formación de grado que se ponen en juego en la inserción laboral: desde la búsqueda y revisión de aquello estudiado para enfrentar el espacio áulico, hasta la red de referentes y contactos para seguir construyendo saber situado sobre la práctica educativa. Algunos tienen sus bases en la formación de grado, y otros se construyen y/o reconstruyen en la práctica docente.

Estas consideraciones llevan a revalorizar y ampliar las instancias de diálogo entre ambos espacios: la formación de grado con sus prácticas de enseñanza y las primeras experiencias

profesionales como docentes. De modo que este capítulo, se constituye como un acercamiento a aquellos saberes que se construyen, reconstruyen y entretienen entre sí, pero también, como una invitación a seguir pensando y sistematizando estos saberes, para generar redes y seguir apostando a una formación de calidad tanto de profesores en Ciencias de la Educación, como también de futuros docentes de la Provincia de Buenos Aires.

Referencias

- Achilli, E. (2009). Contextos, hegemonía y cotidianeidad escolar. En *Escuela, Familia y desigualdad social*. P 33-47. Ed. Laborde.
- Alliaud, A. (2003) La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras.
- Antelo, E. (2005). Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar. En *Educación: Ese acto político*. En G. Frigerio y G. Diker (Comps..) pp. 173-182. Del estante editorial
- Barcia, De Melo, Justianovich y Refojo (s/f) *Las comunidades de prácticas entre formadores, co-formadores y practicantes*.
- Barcia, M., De Moraes Melo, S. y López, A. (Coordinadoras) (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Barcia, M. (2020). *Programa de Prácticas de la Enseñanza. Profesorado en Ciencias de la Educación*. FaHCE/UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11711/pp.11711.pdf>
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires, IIICE-U.B.A-Miño y Dávila. Departamento de Ciencias de la Educación. (2002). Plan de estudios del Profesorado en Ciencias de la Educación A2002. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/planes/pl.121/pl.121.pdf>
- Dussel, I (2020). *La clase en pantuflas. En Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. 1a ed. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edwards, V. (1995). "Las formas de conocimiento en el aula". En: Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Elías, V. y Odello, S. (2020) Informe Final del Proceso de Prácticas de la Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general* - 1a ed. Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, P. (2003). Elementos de la situación educativa. En *El grito manso*. P39-55. Siglo XXI.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata.

- Lerner, D. (2007). Enseñar en la diversidad. En *Revista Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura*, 28(4).
- Remedí, E. (2004) “La Intervención educativa”. Conferencia desarrollada en la Reunión de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Souto, M. (1996). Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional. En: Butelman, I. *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas de educación*. P 77-158. Paidós
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea

Bibliografía

- Barcia, M., De Moraes Melo, S. y López, A. (Coordinadoras) (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. EDULP. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/60634>
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: Camilloni, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. p. 75-89. Paidós.

CAPÍTULO 7

Evaluar las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial

Aldana López y María Agustina Peláez

Introducción¹⁹

La evaluación de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial es un tema complejo, entre varias razones, porque no siempre hay acuerdo sobre los contenidos del espacio de la práctica, porque muchas veces no están claros los criterios de evaluación y al evaluarse se juegan cuestiones de la propia biografía escolar y trayectoria educativa, cuestiones personales y hasta aparecen imágenes y recuerdos de las propias prácticas de los docentes co formadores; porque la enseñanza es en parte imprevisible y resolver las cuestiones de la inmediatez no es algo sencillo de adquirir-construir. Así como también, a la hora de evaluar emergen otros aspectos que inciden en ella asociados a la construcción de lazos (entre el/la estudiante y el/la coformadora/r). En el contexto de la evaluación de las prácticas de enseñanza aparece una pregunta acerca de hasta dónde puede evaluarse en la formación inicial y cuál es el límite de lo que puede evaluarse, asumiendo que es, al menos, complejo definir y clarificar ciertos dominios y nivel de autonomía en la formación docente inicial, y diferenciarlo de lo que se va construyendo también en la socialización profesional y la formación continua. A su vez, llegando a la finalización de la carrera se condensa, de alguna manera, la preocupación por poder poner en juego los saberes que circulan a lo largo de la misma al tiempo que continúa siendo una instancia formativa para los/as estudiantes residentes. Por último, vale señalar que se trata de un tema de cierta vacancia en las producciones del campo, por lo que amerita volverlo objeto de reflexión y sistematización.

A partir de esta problemática, en este capítulo buscamos compartir algunas reflexiones acerca de cómo se evalúan las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial en las diferentes instancias del proceso a partir de un caso: el Taller de Residencia II del Profesorado en Nivel Inicial²⁰.

¹⁹ El tema de este capítulo surge a partir de nuestra participación en las cátedras de 'Prácticas de la enseñanza' y de 'Evaluación de la Educación' del profesorado en Ciencias de la Educación de la UNLP puestas en relación con distintas experiencias profesionales entre las que destacamos el Taller de Práctica II y Residencia II del ISFD N° 13 de Zapala.

²⁰ Se toma como caso el Taller de Residencia II del profesorado de Educación Inicial del ISFD N° 13 de la ciudad de Zapala (Neuquén) y también algunas propuestas y reflexiones del Taller de Práctica II del mismo profesorado (vale aclarar que varios de estos criterios de evaluación y formas de evaluar se comienzan a trabajar en el Taller de Práctica

Para iniciar proponemos comenzar con algunas preguntas que consideramos centrales acerca de cuáles son las prácticas en la formación inicial de docentes, cuáles son y/o deberían ser los contenidos y las formas de enseñanza/estrategias de formación del campo de la práctica para la formación en y desde la práctica y, a partir de esto, pensar para qué, qué y cómo se evalúa. Es decir, qué implica evaluar las prácticas en el campo de la práctica y cómo esto colabora en la formación de futuros docentes.

Si las prácticas de enseñanza suponen una instancia de aprendizaje compleja pero nodal de la carrera, la evaluación no puede pensarse únicamente con función social, es decir, asociada a decisiones de acreditación de saberes y a la promoción de estudiantes de uno a otro año o ciclo lectivo. Es la evaluación con función pedagógica la que cobra relevancia en tanto implica la comprensión, la regulación y mejora de la situación de enseñanza y aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2002).

A lo largo del capítulo compartimos modos de pensar la evaluación formativa a partir de cómo se evalúan en las diferentes fases recursivas de las prácticas de enseñanza en el campo de la práctica en el profesorado de Educación Inicial. Por supuesto, no agotaremos el tratamiento de este tema aquí, pero intentaremos realizar algunas reflexiones y consideraciones a partir de la experiencia profesional y la tematización de la práctica (Lerner, Torres y Stella, 2009). Por esto, si bien se presentan algunas reflexiones acerca de un caso específico, lo planteado aquí tiene la intención de colaborar en la problematización y discusión más general acerca de la evaluación de las prácticas en la formación docente inicial y en la necesidad de construir criterios de evaluación para que puedan ser utilizados y compartidos en la comunidad de prácticas, entre formadores, coformadores y alumnas/os practicantes-residentes. Al final compartimos algunos interrogantes que nos seguimos haciendo acerca de esta propuesta.

Conceptualización de las prácticas de enseñanza y su evaluación

(...) cuando hablamos de “prácticas” no nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas, técnicas o para el “hacer”, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales. En otros términos, en las prácticas se trata con situaciones y problemas genuinos.

María Cristina Davini, 2015

II -en segundo año del mismo profesorado, junto con las docentes Flavia Zuñiga y Mariana Vega). En el taller de Residencia II se realiza un trabajo conjunto y colaborativo con las profesoras que formamos parte de ese espacio-Aldana López y Flavia Zuñiga y con los docentes de Ateneos: Mercedes Dalché de la Rive Desplanels, Cecilia Zuñiga; Renata Farina, Yesica González, Valeria Rojas, Nahuel Navarro, Gastón Pérez y Carolina Quiroga. Asimismo se recupera el trabajo colaborativo y asociado con Jardines de Infantes de Zapala, sus equipos directivos y docentes coformadores/as.

Asumimos que las prácticas de enseñanza en la formación docente son objeto de intervención y de estudio y reflexión (Barcia, 2017) para que se constituyan en una experiencia formativa que posibilite la construcción de saberes docentes. Experiencia que para ser tal necesita ser vivida y reflexionada y necesita de procesos de toma de distancia para esa reflexión.

La práctica de enseñanza es una acción situada, inscripta en múltiples contextos (Achilli, 2010): el institucional, el sociopolítico-pedagógico, el curricular, entre otros que la configuran y hacen a la posibilidad de su multirreferencialidad.

Como sabemos, la práctica es un eje sustantivo y vertebrador de la formación de los futuros docentes (Edelstein, 2011). Es un espacio de articulación de distintos conocimientos que se han venido construyendo en la trayectoria formativa y se resignifican en esta experiencia. A su vez, hay otros conocimientos que se generan a partir del paso por ella, de la acción y a partir de la reflexión y tematización de la misma (Lerner, Torres y Stella, 2009).

Desde nuestro posicionamiento epistemológico y conceptual, las prácticas de enseñanza son prácticas pedagógicas y didácticas, ya que tienen el sentido de la reflexión y la intervención educativas; son intencionadas y orientadas a la formación en el plano individual y a la transformación social en el sentido crítico del término (Nassif, 1980; Silber y otras, 2005, en Barcia y otras, 2016).

Que la práctica ocupe un lugar central en el proceso formativo de futuros/as maestros/as obliga a que en este proceso se desarrollen situaciones de estudio, discusión, producción y análisis que promuevan la conceptualización.

Las prácticas de enseñanza se desarrollan en tres fases recursivas: la fase preactiva, interactiva y postactiva (Jackson, 1968) o de previsión, actuación y valoración crítica (Edelstein, 1996; 2011), cada una con sus características propias. La evaluación está presente en las tres fases como desarrollaremos en el siguiente apartado.

Al decir de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), la práctica educativa se caracteriza por la simultaneidad de tareas que demanda, la multidimensionalidad, por cuanto implica dimensiones y aspectos personales –como la implicación– y aspectos materiales, organizativos, sociales. A esto se le suma la inmediatez que caracteriza la intervención. Ahora bien, que la práctica de la enseñanza tenga un margen de incertidumbre, no significa que no se necesite prever. Esta particularidad formará parte de algunos de los criterios de evaluación, dado que serán saberes que deberán construir los/las docentes en formación, por aproximaciones sucesivas, a medida que van ganando autonomía y experticia; proceso que continuará durante la socialización profesional y la formación continua. La explicitación de criterios permite establecer acuerdos acerca de qué mirar y qué valorar. Asimismo, Anijovich y González (2011) señalan que en las matrices de valoración, los criterios traducen las expectativas relativas al aprendizaje. Así para definir los criterios, habitualmente, se recurre a las expectativas de logro. En anexo se comparten los criterios de evaluación elaborados en el Taller de Residencia II (ver anexo B).

En el contexto de la formación docente inicial, la práctica es objeto de aprendizaje y también de evaluación. En este capítulo, como anticipamos, nos detendremos en el análisis de las

prácticas de evaluación formativa que se dan a lo largo del proceso formativo de los/as alumnos/as. La evaluación formativa se distingue de la evaluación sumativa o para la certificación en tanto tiene como finalidad “movilizar el aprendizaje” y por lo tanto es el “puente” entre los procesos de enseñar y aprender (Ravela y otros, 2017, p. 149); implica “evaluaciones cuya finalidad es dar devolución y orientación a docentes y estudiantes, como apoyo en cada etapa del proceso de aprendizaje” (2017, p.147)

Al respecto, es importante aclarar que:

Asumimos la evaluación formativa como un proceso inherente a las prácticas de enseñanza en tanto habilita la reflexión y toma de decisiones de las acciones en pos de la mejora de los procesos pedagógicos. En este sentido, la evaluación formativa ejerce una función reguladora de los procesos educativos en general, y de los procesos de aprendizaje en particular. Este posicionamiento, implica la asunción de una perspectiva ampliada sobre las prácticas de evaluación, que posibilita no solo la integración a las decisiones tomadas sobre los diseños de enseñanza, sino centralmente, la potencialidad de revisión y reflexión sobre los mismos. (Justianovich, S., López, A., Barcia, M. y García Clúa, N., 2017, p. 115)

En este sentido, como se menciona en el trabajo antes citado, recuperamos tres formas de regulación asociadas a la evaluación formativa. Antes nos gustaría citar una definición de Perrenoud (2008) sobre la noción de regulación. Así, para el autor la regulación de los procesos de aprendizaje es el “conjunto de operaciones metacognitivas del sujeto y sus interacciones con el ambiente que orientan sus procesos de aprendizaje en el sentido de un determinado *objetivo* de dominio” (p. 116).

Ahora sí las tres formas de regulación son: en primer lugar, la regulación interactiva, entendiendo a ésta como el conjunto de adaptaciones y acciones que se despliegan en el transcurso de la interacción docente-alumno y que tienen como propósito construir procesos de sostén y regulación de los aprendizajes por parte de los alumnos. En segundo lugar, la regulación retroactiva, la cual permite identificar dificultades u obstáculos en los procesos de aprendizaje de los alumnos para la superación de las dificultades de dichos procesos. Por último, la regulación proactiva, relacionada con la elaboración de intervenciones didácticas que permitan la construcción de diversas condiciones para el aprendizaje, atendiendo no solo las dificultades identificadas en los distintos procesos de aprendizaje, sino también haciendo lugar a diversas trayectorias de aprendizaje (Mottier López, 2010).

A su vez, resulta relevante traer aquí otros componentes de la evaluación formativa señalados por la perspectiva francófona (Mottier López, 2010):

- la integración de la evaluación formativa en secuencias didácticas: se trata de dejar de pensarla como un acontecimiento específico que tiene lugar luego de una instancia de enseñanza para pensarla integrada a la secuencia de enseñanza. Esto supone atender a una “diversificación de los medios de evaluación”. El intercambio entre alumnos/as en

diferentes momentos de la clase, las interacciones colectivas en las que los estudiantes dan a conocer lo qué comprenden y cómo lo comprenden, son algunos espacios posibles de evaluación además de considerar instancias puntuales (pausa evaluativa).

- La implicación del alumno/a en la evaluación y la regulación de su aprendizaje: se busca a partir de hacer observable para el/la estudiante lo que se apropió del saber y lo que aún no (o no tanto), que pueda autoevaluarse en sentido estricto, o bien que pueda realizar una evaluación entre pares, o una co-evaluación en la que tanto docente como estudiante confrontan las evaluaciones. En todas estas instancias se busca que el estudiante pueda aprender a regular su aprendizaje de manera deliberada.
- La diferenciación pedagógica que resulta de la evaluación formativa: se busca que todos los/as alumnos/as alcancen los objetivos de aprendizaje, pero anticipando posibles adaptaciones de los objetivos atendiendo las experiencias culturales y centros de interés personales de los/as alumnos/as. Se trata de pensar distintas actividades o regulaciones de acuerdo a las características del grupo.

A continuación, compartimos algunas reflexiones acerca de la evaluación en cada una de las fases de la enseñanza a partir del Taller de Residencia II del profesorado de nivel inicial.

Las fases de las prácticas de enseñanza y la evaluación

Fase preactiva o de previsión. La planificación de la enseñanza y las devoluciones a las propuestas

Respecto a la fase de previsión, concebimos a la planificación de la enseñanza como la toma de decisiones pedagógico-didácticas, éticas y políticas. Planificar es pensar la enseñanza en tanto acción intencional en los sentidos de hipótesis de acción, construcción metodológica (Edelstein, 1996) y propuestas personales de intervención (Diker y Terigi, 1997); es prever y anticiparse para reducir cierto margen de incertidumbre. Es una hipótesis de acción, hipótesis por su carácter de anticipación y su flexibilidad. Es un texto donde se hacen públicas las decisiones y es un contenido central de los Talleres de Práctica y Residencia (ver Anexo A). Los componentes de las propuestas son decisiones que se abordan en su especificidad y necesidad para pensar la enseñanza y además en su coherencia y articulación. Aquí lo que se evalúa es cómo los/as alumnos/as van tomando macrodecisiones (Edelstein, 2011), siempre situadas. Vale aclarar que la evaluación de la enseñanza es un componente que se anticipa en la escritura de las propuestas didácticas. También la evaluación del proceso de aprendizaje de los niños, a partir de anticipar algunos criterios e indicadores de avance sobre los que se vuelve cuando las alumnas/os realizan la reflexión postactiva.

Al ser la planificación objeto de enseñanza en la formación y uno de los saberes que los futuros docentes deben construir siempre de forma situada, se realizan devoluciones en el marco de la evaluación formativa. Estas devoluciones son de diferente naturaleza y tienen diferentes propósitos.²¹

En lo que respecta a la salida a campo de las/os residentes, es decir, la estadía en el Jardín de Infantes y la sala, se evalúa a los/as alumnos/as de la formación en las fases preactiva e interactiva: se realizan devoluciones orales y escritas a las propuestas de intervención (planificación de la enseñanza). Además, una vez que se llevan a cabo esas propuestas se realizan devoluciones orales en espacios de tutorías en el taller, donde se recupera lo previsto; en esto focalizaremos en el siguiente apartado.

Las devoluciones que se realizan a las propuestas escritas tienen el sentido de que el futuro docente, hoy alumno/a en formación, pueda, por ejemplo, hacer más visible:

- que los componentes del diseño son decisiones pedagógico-didácticas, éticas y políticas.
- que la fundamentación es un macro componente que anticipa y justifica lo que luego se resuelve en la instrumentación de la propuesta.
- clarificar la escritura de la propuesta en tanto texto donde se hacen públicas las decisiones y apropiarse de las mismas para la intervención.
- realizar algunas anticipaciones que aún no advierte como necesarias.
- incorporar una alternativa o ‘plan b’, desarrollar más algún componente (por ejemplo, textualizar ciertas intervenciones que es necesario anticipar, escribir la consigna para los alumnos, especificar recursos y tomar decisiones necesarias sobre los mismos, etc.).
- advertir la necesaria articulación y coherencia entre componentes, por ejemplo, entre propósitos y actividades, entre los contenidos que se dicen enseñar y las actividades, entre lo que se propone realizar a los alumnos, los propósitos –en tanto direccionalidad de la enseñanza–, y los criterios de evaluación de la propuesta y de los alumnos, entre otras cuestiones.

Es importante señalar que las devoluciones escritas y orales de las propuestas de intervención son a veces más directivas y propositivas, por ejemplo ‘cambiar esto’, ‘modificar x’, ‘ampliar’ ‘revisar redacción’. Incluso en algunos casos y con más fuerza al inicio del proceso, se textualiza a modo de ejemplo para que, a medida que avanzan en el mismo, las/os estudiantes puedan realizarlo de manera más autónoma.

Otras devoluciones se realizan con algunas preguntas y/o comentarios para promover la reflexión sobre ciertas decisiones, formas de escritura, sobre la coherencia entre las decisiones.

También para propiciar reflexiones conceptuales acerca del contenido y formas de enseñanza (propósitos, intervenciones docentes y actividades), reflexiones sobre el contenido tanto desde las disciplinas de referencia (como las didácticas específicas) como del uso del Diseño Curricular

²¹Para más detalles consultar en Justianovich, S.; López, A.; Barcia, M.; García Clúa, M. N. (2017). Las devoluciones didácticas a los practicantes como dispositivo para reflexionar sobre la enseñanza. En Barcia, M., de Moraes Melo, S., López, A. (Coords.). *Prácticas de la enseñanza*. (pp. 114-123) EDULP.

del Nivel Inicial de la provincia de Neuquén, entendiendo que el contenido a enseñar es una construcción didáctica que articula los propósitos y a los sujetos destinatarios de la propuesta (Hoz, G. y Lopez, A., 2020); sobre los tiempos de enseñanza y de aprendizaje de los niños; etc.

Suelen aparecer reflexiones o preguntas sobre las formas de convocar a los niños, sobre el trabajo en simultáneo con cada niño y/o con un grupo de niños, y sobre los indicadores de avance de los aprendizajes de los niños en relación a los contenidos que se proponen enseñar y las actividades propuestas, entre otros. También aparecen algunas preguntas o sugerencias en relación a algunas decisiones que siempre deben ser tomadas en conjunto con las docentes, en relación a ciertos apoyos necesarios y/o adaptaciones a las propuestas según particularidades individuales o grupales.

Se focaliza en estas cuestiones porque las entendemos como centrales y consideramos elemental que se desoculten en este proceso formativo, como nudos relevantes de la formación. Son nudos emergentes o producto del saber sobre la práctica, saberes legítimos para la enseñanza, saberes situados que surgen de la sistematización de la experiencia que venimos desarrollando.

La autoevaluación, entramada en la objetivación y la reflexión, es parte de la paulatina búsqueda de autonomía en forma del diálogo durante las tutorías, que procura focalizar en la justificación del estudiante y en la puesta a prueba de su propuesta, para ir haciéndose cargo cada vez más de sus propias decisiones y sus consecuencias formativas.

Vale aclarar que es de gran utilidad poder trabajar con ciertas herramientas informáticas/tecnológicas, como el google drive, para escribir y revisar colaborativamente y en simultáneo entre los docentes de Residencia y Ateneos, docentes coformadoras y alumnos. Por supuesto, la realización de las devoluciones de los docentes de la tríada de la formación (profesores y maestra/o coformador/a), reviste una cierta complejidad en relación al tiempo y tipo de intervenciones-devoluciones, coincidentes y complementarias o divergentes, ya que son actores con referenciales teóricos diversos, experiencias distintas, posiciones de sujeto diversas (relaciones de poder), etc.

Fase interactiva. La puesta en aula de las propuestas y la observación

En esta fase se llevan a cabo las propuestas que se diseñaron en la fase anterior. Asimismo, dada la recursividad de las fases de la enseñanza, mientras se ponen en práctica los diseños, se van ajustando los mismos, a partir de las devoluciones y las autoevaluaciones de las y los residentes en el marco de la reflexión post-activa. Es decir que se habilita, dada la concepción de enseñanza y planificación y el sentido que se le asigna a la evaluación, que se rediseñan algunas propuestas, se hagan ajustes, etc.

Uno de los dispositivos de formación en esta fase interactiva es la observación (López, A. y de Moraes Melo, S., García Clúa, N. y Barcia, M., 2017). En ese sentido, Edelstein (2011) señala que la actividad de observación es parte del acompañamiento de este proceso de práctica docente,

e implica la mirada de “un otro autorizado”, el profesor. Un profesor, formador de formadores, cuya mirada no es neutral, que porta supuestos teóricos que fue construyendo y asumiendo a lo largo de su trayectoria profesional previa. Hay por tanto una intencionalidad en esa mirada, la de formar y evaluar para formar.

Estas observaciones se registran antes en una grilla donde se presentan criterios de evaluación con niveles de desempeño, dado que no estamos pensando en una valoración de dominio absoluto. Es un instrumento que asume las características de una “escala de valoración” (Anijovich y González, 2011) en tanto colaboran en el registro del desarrollo que un/a estudiante logra en relación con un proceso y mediante la que se permite incorporar la frecuencia o el grado en que se logró. Esta grilla se va revisando año a año, y esos criterios tienen relación con lo que se aborda en el Taller de Residencia II, pero también se ponen en diálogo con lo que se trabaja en los Ateneos que fueran mencionados anteriormente en este capítulo.

No pretendemos de ningún modo posicionar a la grilla como único modo/forma de evaluar en el campo. En realidad, lo central es poder tener un instrumento que nos permita, primero, compartir criterios entre los/as docentes del ISFD y los/as docentes coformadores, así como registrar en las salas de una forma más sencilla, expandiendo narrativamente lo que consideramos necesario, dejando abierto este instrumento a lo que sucede en la situación interactiva.

Por supuesto tener criterios contruidos previamente ayuda a focalizar la evaluación, y objetivar parte de ese proceso, aunque no resuelve toda la complejidad de evaluar las prácticas. Tampoco es posible, como mencionamos antes, anticipar en esos criterios todo lo que va a suceder en la inmediatez de las situaciones, con lo cual, como desarrollaremos más adelante, se deja un espacio para expandir narrativamente lo que se observa, se tiene en cuenta ese rasgo de inmediatez, emergentes, etc., atendiendo a las microdecisiones (Edelstein, 2011).

La observación está asociada a la devolución. Por tanto, entendemos que la observación es condición necesaria para luego poder encontrarse con los alumnos en el espacio de tutoría (Taller de Residencia) y realizar las devoluciones formativas, y que eso forme parte del proceso de reflexión sobre la práctica y la promoción de construcción de conocimiento pedagógico-didáctico. Con respecto a las devoluciones (características que describiremos en el siguiente apartado) es importante aclarar que en general se realizan en el espacio de las tutorías y no en el campo mismo, esencialmente para no interrumpir las situaciones de intervención en la sala con las infancias, ya que el/la residente está a cargo de toda la jornada junto con las docentes coformadoras. Igualmente, puede haber alguna excepción, en caso de ser necesario, en la que se tenga que realizar una devolución de manera inmediata o se considere oportuno intercambiar acerca de algo observado en ese mismo momento o proponer un encuentro con docentes coformadores-equipo directivo.

Como dijimos antes, en las observaciones de las situaciones de sala se utiliza una grilla para el registro de lo que se observa. De todos modos, al momento de registrar se desarrollan-expanden algunos aspectos relevantes (por ejemplo, las intervenciones) y otros que puedan

surgir de la inmediatez de la situación, que no fueron previstos pero que resultan importantes para el proceso evaluativo.

La grilla está armada por las docentes del taller pero son compartidas con los docentes de los Jardines de infantes, con los directivos y el resto de los profesores de ateneos y además son producto de deliberaciones sistemáticas a partir de las evaluaciones realizadas año tras año, de los contenidos que se abordan en el taller y que, por ende, se consideran relevantes para la formación en, sobre y desde la práctica. También sabemos que el formato grilla de evaluación de clase permite aproximarse a dimensiones de análisis, tomar cierta familiaridad con ellos, con la misma imprevisibilidad, etc. propios de la evaluación de la enseñanza. Planteamos la grilla como forma de compartir y comunicar algunos criterios de evaluación, y poder sumar otros que los/as docentes coformadores/as consideren. Y además, de alguna manera anticipa a los y las residentes lo que luego se pide que hagan con su propia práctica.

Entre los criterios previstos en la grilla de evaluación que se ponen en juego al momento de evaluar y se retoman al momento de las devoluciones están:

- En primer lugar, es necesario explicitar que, dentro de los criterios de evaluación que se definen, acuerdan y utilizan, se valoran los acuerdos previos con los/as docentes coformadores/as para la elaboración de la propuesta de enseñanza, además de que ella esté diseñada de forma completa y esté disponible al momento de la intervención o según los tiempos solicitados por la institución asociada. Como dijimos en el apartado de la fase preactiva, la planificación es una hipótesis de trabajo y allí se toman decisiones que deben sostenerse y/o ajustarse en la situación. Pero más allá de su flexibilidad, no debemos confundir esto con la improvisación o la falta de intencionalidad pedagógica de la práctica de enseñanza.
- Las intervenciones claras y precisas en la situación para llevar a cabo la propuesta planificada. Se pueden explicitar varias intervenciones como: entregar/reponer la consigna, explicar /mostrar la actividad, plantear un problema, coordinar un intercambio, recapitular lo trabajado en clases anteriores, intervenir en subgrupos, plantear preguntas para sostener un problema, validar en cierto momento alguna respuesta y/o poner en discusión y duda ciertas respuestas para sostener la discusión por un tiempo; ayudar a los niños y hasta dónde en la realización de actividades, plantear la progresión, diversidad, continuidad en las propuestas, etc.
- Sostenimiento del/los propósito/s y contenidos de la situación durante la actividad/situación, dado que los propósitos indican la direccionalidad de la enseñanza (Freire, 2003) y la misma se relaciona con la forma de enseñanza que se asume, y que hace al contenido mismo (Edwards, 1996). Asimismo, se valora positivamente que el/la residente pueda realizar cambios o ajustes que considere oportunos y necesarios, pudiendo justificar y fundamentar los mismos. De hecho, que pueda realizar modificaciones necesarias o tome algunas decisiones en el momento de la clase se valora como un avance respecto de la construcción de autonomía y del conocimiento

didáctico, siempre que este sea parte de la deliberación de la práctica, de ajustes necesarios, que se comienzan a advertir sin que medie la sugerencia de otro docente.

- Manejo del tiempo (duración de las situaciones, organización y secuencia; manejo de la simultaneidad de tiempos diferentes de los niños para la resolución de tareas, etc.). Asumimos que el tiempo tiene varias dimensiones (institucional, del grupo y de cada sujeto en particular, de la enseñanza, de aprendizaje, etc.
- La gestión/manejo del grupo y de los/as niños/as en particular es otro criterio relevante al momento de las situaciones interactivas. Por supuesto es uno de los criterios más complejos, dado que requiere ser evaluado en múltiples situaciones, a lo largo de la estancia en la sala. Esto se relaciona además con otros criterios como el uso de la voz y el cuerpo para la enseñanza sobre todo de las infancias y la implicación con el grupo de niños/as, desde un lugar asimétrico pero democrático. Asumir un lugar asimétrico pero de empatía e implicación es un gran desafío al momento de realizar las prácticas de enseñanza.
- Como ya mencionamos al momento de la evaluación de la puesta en acto de la propuesta, también se vuelve a evaluar el uso de los recursos en relación con la actividad, su presentación y uso con el grupo y la disponibilidad (en tiempo y forma y cantidad) de los mismos al momento de la intervención.
- Las situaciones de enseñanza, en su fase interactiva, poseen un rasgo de inmediatez y en algunas ocasiones de emergentes, que obviamente, no se pueden prever. Entonces la intervención en esas situaciones -sobre todo emergentes- es algo importante a evaluar en relación a la forma de resolverlos, intervenir frente a los mismos, y tal como hemos mencionado, analizar cómo se articulan ciertas macrodecisiones con las microdecisiones en la sala (Edelstein, 2011). Los ajustes que se realizan, el poder advertir que es necesario e importante hacerlos en ese mismo momento (y también algunos a posteriori para próximas instancias) es algo relevante para la formación docente en y desde la práctica.

Fase post-activa: la reflexión sobre la práctica a partir de la devolución de lo observado y la autoevaluación de las/os residentes

Incluimos en la fase post-activa tanto la devolución que se realiza a partir de los criterios compartidos en la fase anterior-interactiva (Jackson, 1968) o de actuación (Edelstein, 1996) así como la autoevaluación de las alumnas.

A diferencia de lo distinguido por Perrenoud (2008) quien señala que la evaluación formativa si es retroactiva, debería ser una “*regulación por defecto* que interviene cuando los restantes modos de regulación no han funcionado o no han sido suficientes” (p.132); esta fase se torna fundamental para el campo de la práctica ligada indefectiblemente a lo acontecido durante la

fase interactiva mediante la observación y el rellenado de la grilla. Esto es así porque como se menciona en la fase anterior no es posible intervenir en el momento mismo de la práctica en sala.

En el encuentro con los/as alumnos/as durante la tutoría del taller de Residencia II, luego de haber realizado observaciones a las propuestas y observado la situación interactiva del aula se les propone una autoevaluación de carácter individual que ellos/as mismos/as realizan y luego, se promueve un intercambio donde las docentes realizamos devoluciones.

En las clases, por la misma dinámica del taller, se realizan comentarios al grupo en general, a partir de las observaciones realizadas en cada caso, devoluciones generales que consideramos que pueden ser formativas y útiles para los/las demás residentes, y eso genera también intercambios entre los y las estudiantes que son muy productivos en tanto posibilidad de compartir, comparar, socializar experiencias, evaluarse a sí mismo/as y entre ellos/as, etc.

A continuación, comentaremos la propuesta de autoevaluación y luego los puntos centrales en torno a lo que versa el intercambio de devolución.

El lugar de la autoevaluación en la formación

Al comienzo del capítulo, al caracterizar la evaluación formativa, destacamos el lugar del estudiante en el proceso formativo. Uno de los aspectos que influyen fuertemente en la implicación del alumno desde esta perspectiva es tanto la motivación como la metacognición. Como señala Ravela et. al. (2017) la motivación intrínseca es fundamental así como también aquellas prácticas de metacognición necesarias para tomar conciencia de su proceso de aprendizaje y de las formas de mejora.

La autoevaluación es una herramienta por consiguiente que debe estar presente y que necesita a su vez de un aprendizaje en sí mismo por no ser una práctica del todo habitual o no habitual en la formación. Es necesario que los/as estudiantes la atraviesen, por eso destacamos el sentido formativo de la autoevaluación: aprender a autoevaluarse (muy distinto a “castigarse” o a “elogiarse”). Se trata de un proceso de reflexión sobre la práctica en el que comenzar a identificar razones y poder analizar-justificar-fundamentar decisiones en la situación evaluativa.

Los/as alumnos/as residentes realizan sus autoevaluaciones de forma semanal. Las mismas se proponen de manera escrita, tomando en cuenta lo que habían planificado y la puesta en acto de la propuesta en la sala.

Compartimos la consigna orientadora para su escritura:

- ¿Cómo te sentiste? ¿Por qué?
- ¿Qué pudiste resolver mejor y por qué? ¿Qué cuestiones deberías mejorar-ajustar? ¿Por qué?
- ¿Qué de lo planificado considerás que fue necesario y útil para el desarrollo de la situación? ¿Por qué?
- ¿Faltó prever algo que hubiera sido necesario que anticiparas o desarrollaras-especificaras más? ¿Por qué?

-¿Tomaste algunas decisiones, realizaste algunas intervenciones que no habías previsto, o en la inmediatez de la situación? ¿Cuáles, por qué?

- Recuperar: manejo de la simultaneidad del grupo-gestión del grupo, implicación con el grupo de niños; intervenciones específicas en relación a la enseñanza del/los contenido/s, entrega de consigna-actividad-, recursos, uso del cuerpo/voz/gestual; espacio y manejo del tiempo, etc.

-Otras cuestiones que quieras mencionar, como los intercambios/devoluciones de las docentes CF y profesores/as del ISFD.

Las autoevaluaciones escritas permiten ser leídas antes del encuentro en clase pudiendo prever y definir comentarios sobre aspectos en común a los/as residentes y otros que requieren de una devolución personal de acuerdo a lo acontecido.

En relación con las autoevaluaciones semanales, intentamos ir ajustando las mismas a los criterios que se anticipan en la planificación (de la enseñanza y de los aprendizajes de los/as niños/as). Por supuesto a medida que avanzan en su estadía en la sala, van sumando otras cuestiones y profundizando en las mismas.

Escribir la autoevaluación no es una práctica del todo habitual para los/as residentes, porque no lo ha sido a lo largo de la formación y porque se enfrentan, además, a autoevaluar una práctica que diseñan y realizan, cuestión más compleja y menos habitual aún. De hecho, al comienzo suele estar más ligada a responder a un pedido que a poder visualizar su valor formativo y su importancia para poder realizar ajustes, modificaciones, valorar los aciertos, los avances, etc. Estos, a medida que avanza el proceso e incluso una vez finalizado, suelen destacar y advertir el valor de esta práctica.

Al analizar varias autoevaluaciones de las/os alumnas/os, suele ocurrir que, en un principio, lo emocional aparezca recurrentemente: los nervios, la ansiedad, la sensación de mucha exposición al enseñar.

A medida que se avanza en este proceso reflexivo aparecen otros aspectos mencionados por los/as residentes:

- Vivencian la práctica de planificar una propuesta situada, llevarla a cabo y experimentar lo flexible de la misma y qué sentido tiene lo flexible, en qué puede flexibilizarse y por qué. Además, reconocen la importancia de tener previstas propuestas alternativas para ciertas situaciones imprevistas.
- Advierten problemas con algunos recursos y hacen ajustes-cambios para próximas situaciones y en la misma situación, a medida que avanzan y ganan autonomía en esas decisiones.
- Buscan convocar al grupo de niños para realizar las actividades sin hacer acciones más estereotipadas o naturalizadas en algunas salas, como cantar canciones con cierto sentido utilitario, y van probando otras formas como el uso de diferentes tonos de voz y el uso del cuerpo, gestos, movimientos, uso de otros recursos, etc.

- Recuperan comentarios-devoluciones de los profesores que los/as observan y de las docentes coformadoras sobre aspectos a mejorar, por ejemplo, sobre decisiones que debieran haber tomado en la misma situación y no luego de la misma; algunas intervenciones necesarias que no se realizaron u otras que sí se realizaron pero no en el tiempo indicado o necesario; también cuestiones relativas al manejo del tiempo, a cuándo finalizar cierta situación y pasar a otra, etc.
- Identifican algunas cuestiones que no funcionaron, que deben revisar y ajustar y en varios casos identifican las razones; marcan incluso ‘que hay cosas que estaban planificadas’ pero no salieron como las habían pensado, por ejemplo, manejo del tiempo, organización del grupo, entrega de consignas, etc. Aunque también a medida que avanzan, reconocen que advierten el problema y tratan de resolverlo tomando ciertas microdecisiones (Edelstein, 2011).
- Reflexionan sobre si se han sostenido los propósitos planteados en la planificación o las razones para no poder hacerlo y, en el caso de haber realizado algún cambio en la situación interactiva, se analiza si a partir de eso los propósitos se sostienen o fueron modificados.
- Realizan comentarios y reflexionan sobre ciertas intervenciones específicas para enseñar los contenidos que se propusieron y las actividades que diseñaron y sobre las formas-decisiones de agrupar a los niños, de ubicarlos en el espacio de la sala y las razones, que van variando.
- Recuperan los ajustes que realizaron por cuestiones de tiempo institucional y de la sala en particular. Asimismo, algunas reflexiones en relación al uso del espacio en relación a las propuestas.
- Identifican ir avanzando en ganar confianza en sí mismas y sentirse más a gusto. Poder disfrutar de enseñar. Tener mejor postura y sentirse más ‘sueitas’ en relación al uso de la voz y el cuerpo, y convertirse en referentes-como docentes- en la sala para los niños.

Sobre el intercambio de devolución durante la fase post-activa

En el marco del espacio del taller de Residencia, se realizan devoluciones a los/as residentes tomando como punto de partida su autoevaluación.

La devolución es, siguiendo a Wiggins (1998 en Ravela et al., 2017), “información sobre cómo una persona se desempeñó, a la luz de lo que intentó hacer –intento contra efecto, desempeño real contra desempeño ideal...–. La mejor devolución es altamente específica, directamente reveladora o altamente descriptiva de lo que realmente resultó” (p. 46).

Así, en el momento de la devolución se ponen en juego distintos aspectos:

Al realizar las devoluciones de lo observado ponderamos el sentido de aquello que se ha podido explicitar, para luego indagar sobre cuestiones aún no visibilizadas. Nos centramos en aquellos aspectos que aparecen como relevantes –fortalezas, cuestiones a mejorar, omisiones, entre otros- y que

merecen ser retomados. Disponiendo de estas valoraciones, se co-construyen y acuerdan acciones prospectivas tendientes a la apropiación de saberes aún poco logrados y a promover la autorregulación de la intervención, en vistas a ir ganando experticia en la docencia, esto es, coherencia entre las macro y las micro-decisiones anteriormente explicitadas. (Justianovich, S, López, A, Barcia, M y García Clúa, N., 2017, p. 120)

Durante la devolución en la fase post-activa el intercambio se focaliza sobre las decisiones tomadas en la planificación, su sentido y utilidad en la clase, así como otras decisiones que se tomaron durante el desarrollo de la clase –inmediatez–, que no se habían previsto y fueron necesarias y pertinentes.

Nuestra concepción de la planificación es que la misma es una hipótesis de acción flexible y es muy importante trabajar con los/as alumnos/as esta idea. Es decir, valorar la relevancia de la previsión y lo sucedido en la puesta en acto de la propuesta, que no es de modo lineal, sino dialéctico y recursivo. Advertir durante la devolución que hay cuestiones que quizás no funcionaron porque faltó realizar alguna previsión, es algo necesario de recuperar para la formación y que solo es observable habiendo tenido la experiencia de la clase o al menos, es más visible en tanto experiencia para las/os residentes.

Asimismo, se evalúan las intervenciones que realizan las/os alumnas/os, previstas en la planificación y otras que emergen de la situación áulica misma. Durante la devolución buscamos revisar la relevancia de textualizar las intervenciones: que las/los estudiantes escriban anticipando algunas intervenciones necesarias y que hacen además a la coherencia entre los propósitos y la forma de enseñanza asumida. Así, por ejemplo, solicitamos que anticipen cómo van a convocar a los niños, cómo presentan un tema o problema y cómo presentan la consigna a las infancias, así como algunas preguntas a realizar en un intercambio con los niños, qué se sistematiza y cómo, etc. También son valoradas las intervenciones realizadas en la situación misma, que si bien no han sido planificadas podrían ayudar a sostener propósitos, a reorganizar el grupo, a dar mayor claridad a la consigna, etc.

Una cuestión muy importante es volver sobre las intervenciones que se realizan en la situación y una muy recurrente es el poder ir tomando en cuenta lo que los/as niños/as dicen al momento de los intercambios, poder recuperarlos para la intervención e ir avanzando en poder 'leer', es decir tener en cuenta, lo que el grupo de la sala dice para seguir interviniendo.

Respecto de la evaluación formativa de los aprendizajes de los/as niños/as, vale aclarar que cuando estamos evaluando sus aprendizajes lo hacemos desde un enfoque criterial y de progreso (Ravela, 2017): tenemos/anticipamos algunos criterios y además tenemos en cuenta ciertos puntos de partida y los avances respecto de este, a partir de lo ofrecido en la enseñanza. Se trata de evaluar las aproximaciones que realizan a los contenidos que se están enseñando. Es decir, no estamos pensando en dominios absolutos, sino en aproximaciones y avances y consideramos importante que esto sea parte de una anticipación en los diseños de los/as residentes. Por eso les proponemos pensar en clave de indicadores de avance y realizar el ejercicio de explicitarlos. Se trata de poder enunciar y hacer observables los avances en el

aprendizaje. A modo de ejemplo: ¿En qué avanzaron los niños en relación con el contenido que se está trabajando? ¿Cómo me doy cuenta qué están aprendiendo lo que quiero enseñarles y que van avanzando? ¿Qué aproximaciones pudieron o están haciendo en relación al contenido que se está enseñando? ¿Cómo resolvieron la consigna? No solo si todos la pudieron resolver, sino cómo. ¿La consigna era posible de ser resuelta por las infancias o estaba muy alejada de sus posibilidades?, ¿presentaba un problema o era un ejercicio? ¿Hicieron preguntas los niños? ¿cuáles? ¿Plantearon dudas? ¿Se implicaron en la actividad, les resultó interesante, sí o no, por qué?

Otro de los puntos a reflexionar conjuntamente en la devolución son los recursos seleccionados y su pertinencia para esa actividad y para los/as niños/as. Se realiza una devolución formativa sobre el funcionamiento de esos recursos en la situación de clase. Por ejemplo, con relación a lo que se pretende enseñar, a las actividades y seguridad para las infancias o bien la cantidad necesaria para esa situación, etc.

También se aborda, frecuentemente, la relación entre la forma de enseñanza y el contenido a enseñar o que se está enseñando, es decir, el tipo de actividad propuesta en relación a lo que se dice querer enseñar: ¿fue pertinente la actividad propuesta/situación para enseñar X contenido? Son considerados la claridad conceptual y el dominio de los contenidos y cómo se hacen presentes en la situación desarrollada a partir de la actividad propuesta y de las intervenciones.

Otro aspecto que se retoma durante la devolución es si se sostuvieron los propósitos y/o si se deben reajustar, o se advierte si, al realizar otras intervenciones o tomar otras decisiones, fueron cambiados en la situación interactiva.

A su vez, se intercambia sobre el uso de la voz y el cuerpo de forma situada y su sentido y la implicación con el grupo de infancias desde el rol docente; el manejo de la simultaneidad de un grupo y el cuidado, respeto y cuidado amoroso de los mismos.

Un punto a reflexionar de manera conjunta tiene que ver con el manejo del tiempo y del espacio, así como la resolución de emergentes y cuestiones de la inmediatez de la sala, como ya hemos mencionado varias veces en este capítulo.

Para finalizar este apartado, resaltamos que este intercambio es otro aspecto importante del proceso de evaluación y de la formación; que es formativo en sí mismo, y que apunta, entre otras cuestiones, a que las/os alumnas/os comiencen a poder regular tanto al momento de la previsión de la enseñanza como al de las situaciones interactivas, algunas intervenciones y toma de decisiones necesarias y relevantes para la enseñanza. Que comiencen a advertir lo no advertido, que se comience a visibilizar lo que aún es más opaco.

Conclusiones para seguir problematizando la evaluación y abrir nuevas preguntas

Este capítulo tuvo el propósito de compartir algunas reflexiones acerca de la evaluación de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial de maestros/as y, a partir de las reflexiones de un caso particular, colaborar con la discusión en el campo de la evaluación y la formación docente sin ánimo de hacer generalizaciones que obturen la complejidad y lo situado de los procesos de formación y evaluación.

Por esto, nos resulta difícil compartir algunas conclusiones de un tema tan complejo como la evaluación de las prácticas en la formación del profesorado, y sobre el que además nos seguimos haciendo muchas preguntas en nuestro trabajo cotidiano. Por ello, proponemos retomar algunos supuestos conceptuales centrales que regulan nuestro trabajo y enmarcan nuestras decisiones, compartir algunas preguntas que nos seguimos haciendo y convidar algunas reflexiones para seguir avanzando en problematizar la evaluación y volverla objeto de trabajo en todos los espacios.

Por un lado, retomamos la relevancia de la evaluación formativa como modo de acompañar el proceso de las prácticas de enseñanza.

Enmarcamos siempre nuestras decisiones acerca de la evaluación en la recursividad de las fases de la práctica de la enseñanza, y en ciertos criterios construidos a partir de los supuestos conceptuales que hemos compartido y de los saberes construidos y legitimados a partir de la experiencia en la formación y de la reflexión sobre la misma, es decir, reconociendo y valorando determinados saberes construidos en, desde y sobre la práctica.

Sostenemos la importancia de construir criterios de evaluación y la necesidad de tener más tiempos y espacios formales para ponerlos en discusión y consideración de los/as docentes coformadores/as y poder avanzar en su co-construcción-revisión. También es importante poder intercambiar y analizar más detenidamente estos criterios y la evaluación de las prácticas de la enseñanza con todo el colectivo de profesoras/es que acompañan a los/as residentes y practicantes en la formación docente inicial en el profesorado.

Recuperamos la valiosa decisión de que, en segundo año del profesorado, en el Taller de Práctica II, se comience a formar en y desde la práctica en las instituciones específicas, como las de Nivel Inicial, a partir de prácticas colaborativas y algunas intervenciones que realizan los/as estudiantes —por lo tanto, la evaluación y los criterios comienzan a utilizarse ya desde ese momento—. Esto posibilita que los/as alumnos/as atraviesen situaciones y experiencias en la práctica y puedan ir avanzando en la construcción de ciertos saberes docentes a partir de las devoluciones a sus propuestas, de las devoluciones de las docentes del taller y los/as coformadores/as y de sus propias reflexiones post activas y autoevaluaciones.

Seguimos sosteniendo la complejidad de evaluar las prácticas en la formación docente inicial y de establecer una “línea de corte”, es decir hasta dónde es posible una construcción en ese

periodo finito de tiempo y en esas condiciones didácticas e institucionales y qué aprendizajes o avances en los mismos son parte ya de la socialización profesional y de la formación continua.

Por otro lado, compartimos otras preguntas que nos parecen irrenunciables para seguir compartiendo con colegas: ¿Cuáles son los indicadores de avance en las prácticas de los residentes? Y dentro de esta pregunta ¿Qué otros indicadores podemos ver respecto de la construcción de saberes docentes y específicamente respecto de la enseñanza y de la autonomía como docentes?

Compartimos también otra reflexión y advertencia con la intención de ponerla en común y también para seguir pensando la evaluación, objeto de análisis en este capítulo: la sobredeterminación de la evaluación en las prácticas de enseñanza en la formación lleva a miradas idealizantes y a un deber ser que pierde de vista lo casuístico, la singularidad, lo situado, y la formación misma (Edelstein, 2023).

Asimismo, si la práctica se subvalora, no se advierte la necesidad de volverla objeto de estudio y reflexión durante la formación docente inicial, a la vez que no se articula con otros espacios de la formación, no recuperando los aportes teóricos y metodológicos del campo de la formación docente al espacio de las prácticas.

Reconocer el valor de las prácticas en la formación docente, no pretender soluciones rápidas a problemas complejos, desocultar lo que allí sucede y se construye, no tener una mirada única, recuperar el privilegio del campo de la práctica que permite advertir lo casuístico, va de la mano con sostener y clarificar cuáles son los contenidos de los talleres de Práctica, sostener y dar continuidad y progresión a las situaciones que hagan a la formación de futuros docentes, tomando las prácticas de referencia.

La evaluación formativa asume el desafío de acompañar dicho proceso permitiendo que tanto profesores/as de las Prácticas de enseñanza como estudiantes/residentes se impliquen en el mismo al tiempo de ir regulando su hacer docente ya sea para mejorar o para poder tener mejores fundamentos para sostener ciertas decisiones. Como señala William (2009, p. 29) la evaluación funcionó formativamente porque la evidencia obtenida fue interpretada y utilizada para tomar decisiones que tendrían probabilidad de ser mejores o mejor fundadas que aquellas decisiones que se podrían haber tomado sin evidencia.

El hecho de que los/as estudiantes residentes atraviesen la experiencia de la evaluación formativa a partir de la experiencia de pensar la enseñanza y llevarla a cabo, reflexionar sobre la experiencia y de tener devoluciones formativas y formadoras, permite que se distancien de experiencias evaluativas pensadas únicamente como una instancia al final de unos contenidos enseñados (ya sea al final del proceso o durante el mismo con una única función de monitoreo). Vivir la experiencia de la evaluación formativa es también el punto de partida para poder proponer en su ejercicio profesional a futuro otras prácticas de evaluación más democráticas y en las que se valoren genuinas formas de apropiación del saber.

Referencias

- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Editor.
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Editor.
- Barcia, M., de Morais Melo, S., López, Aldana. (Coords.) (2017). *Práctica de la enseñanza*. EDULP.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4996/pm.4996.pdf>
- Barcia, M., de Morais Melo, S., Justianovich, S. (Coords.) (2020) *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*. EDULP.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1151/pm.1151.pdf>
- Barcia, M., de Morais Melo, S., González Refojo, S., Justianovich, S., López, A. (2020) La reflexión posactiva en el diseño y la deliberación sobre la enseñanza. En Barcia y otras. *Didáctica y Prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*. EDULP.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1151/pm.1151.pdf>
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *Formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós.
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw-Hill.
- Edelstein, G. y Coria A. (1996). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. y otras. *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Paidós.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. (2023) *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Problematicaciones desde la docencia en la universidad*. EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/161611>
- Edwards, V. (1985). La relación de los sujetos con el conocimiento. [Tesis de Maestría]. DIE-CINVESTAV.
- Freire, P. (2003); “Los elementos de la situación educativa”, En: *El grito manso*. Argentina. (pp. pp. 31-48). Siglo XXI Editores.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*. Mc Graw-Hill.
- Hoz, G. y López, A. (2020). ‘La construcción del contenido a enseñar y sus problemas didácticos’. En Barcia, M. y otras (Coords.) *Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación de profesores. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*. EDULP.
- Jackson, P (1968). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu Editores.

- Justianovich, S., López, A., Barcia, M., García Clúa, M. N. (2017). Las devoluciones didácticas a los practicantes como dispositivo para reflexionar sobre la enseñanza. En Barcia, M., de Morais Melo, S., López, A. (Coords.). *Prácticas de la enseñanza* (pp. 114-123). EDULP.
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura: recorridos didácticos*. Paidós.
- López, A., de Morais Melo, S., García Clúa, M. N., Barcia, M. (2017) El dispositivo de observación en la formación de profesores. En Barcia, M.I. , de Morais Melo, S. y López, A. (Coords.). *Prácticas de la enseñanza* (p.104-113). EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4996/pm.4996.pdf>
- Mottier López, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En Anijovich, R. (Comp.) *La evaluación significativa*. (pp. 43-71) Paidós.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue.
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?: Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.

Anexo A

Contenidos del Taller de Residencia II

Las prácticas docentes y de enseñanza en el Nivel Inicial (NI). Ser docentes en NI. La especificidad del NI y sus características. La Intervención en el jardín de Infantes y en la sala. La enseñanza a las infancias.

Los modos de construcción de conocimiento sobre la realidad escolar: las entrevistas, las observaciones, el análisis de documentos. Los diversos modos de registro para conocer las instituciones donde se realiza la intervención.

La residencia y el residir. La construcción del rol de residente. Las prácticas colaborativas y la intervención a cargo del/la residente. Diseñar la enseñanza y llevar a cabo las propuestas. El trabajo con Las/los docentes coformadoras/es, Ateneos y el Taller de RII.

La práctica docente, que implica múltiples tareas y la práctica de enseñanza como acción política compleja, multirreferencial e intencional, situada, social, histórica, ética.

La ética y el respeto al trabajo con otrxs diversas/as (docentes y niños/as/es).

La práctica de enseñanza en sus fases preactiva (planificación), interactiva y post-activa, entendidas de forma recursiva.

La previsión de la enseñanza. Diferencia entre lo flexible de una propuesta y la improvisación. Los ajustes de la propuesta en y a partir de la acción y reflexión propia, y las devoluciones de los profesores del ISFD y docentes coformadoras/es de las instituciones asociadas.

La fase interactiva: la enseñanza en la sala. La inmediatez de las situaciones de enseñanza. Los emergentes. Los ajustes.

La reflexión postactiva en las prácticas de enseñanza. La autoevaluación y la reconstrucción crítica de la experiencia. Sus sentidos en la formación docente.

La planificación como hipótesis de acción y como texto comunicable a otros, donde se hacen públicas las decisiones didácticas. El diseño de proyectos, situaciones habituales/rutinas, secuencias, unidades didácticas.

El diseño y escritura/revisión del Proyecto Colaborativo de Residencia.

Los componentes de la planificación como toma de decisiones pedagógico-didácticas, éticas y políticas. Escritura de propuestas y revisión de las mismas. Avances en la posibilidad de revisión de la propia propuesta. La coherencia y articulación entre los componentes de una propuesta.

Lo situado y contextualizado de la práctica de enseñanza: contexto político-educativo, institucional, sanitario, socio-familiar y curricular.

Conocimiento y uso del Diseño Curricular de Nivel Inicial (2020) de la pcia. del Neuquén para la elaboración de propuesta de enseñanza y su análisis y puesta en acto, y revisión.

La construcción de los contenidos a enseñar. La consideración en esa construcción didáctica de los sujetos destinatarios y los propósitos.

La previsión de la enseñanza (en la fase preactiva) y la intervención (en la fase interactiva de la sala). Las macrodecisiones -en la planificación- y las microdecisiones -en la situación de clase-. Las condiciones didácticas, las situaciones didácticas, las actividades, las decisiones del docente.

El trabajo docente con las infancias en el Jardín de infantes y en el grupo a cargo.

Análisis de propuestas de intervención ajenas (de docentes, ex residentes y pares) y elaboración de las propias para la intervención en la sala y el Jardín de infantes. Análisis de situaciones de enseñanza de otras/os docentes.

La evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes en las propuestas de intervención y en las intervenciones realizadas.

Anexo B

Criterios de evaluación del Taller de RII

-Participación pertinente en las diferentes actividades propuestas en el taller. Implicación en las tareas y progresión en el tipo de participaciones de acuerdo a lo que se trabaja.

- Participación ajustada a la situación en los intercambios orales/escritos en el taller.
- Realización, entrega y aprobación de los trabajos prácticos solicitados. Realización y aprobación de los cortes evaluativos.
- Asistencia según normativa vigente.
- Análisis de propuestas, situaciones de enseñanza a partir de los ejes/categorías conceptuales abordadas en los textos y en el taller mismo. Progresión en el tipo de análisis desde la posición de futuras docentes.
- Lectura de materiales propuestos. Reutilización de esos aportes para el análisis de las prácticas. Escritura de los análisis, articulando lo observado con las categorías conceptuales.
- Diseño de la enseñanza: escritura y revisión de una propuesta escrita para llevar a cabo en la sala. Puesta en acto y reflexión postactiva acerca de lo sucedido.
- Realización de prácticas colaborativas con creciente autonomía y predisposición al trabajo con el/la docente coformadora y/o la pareja pedagógica (docente de sala y preceptora).
- Reflexión postactiva de la experiencia de salida a campo. Escritura de la misma. Análisis.

De la acreditación:

A lo largo del recorrido se realizarán 3 cortes evaluativos como seguimiento del proceso de cada estudiante que deberán aprobarse con una nota de siete (7). En relación a los cortes evaluativos, los mismos se proponen en directa relación, articulación y coherencia con la propuesta de enseñanza que se desarrolla y con la concepción de prácticas de la enseñanza sustentada, de acuerdo a las reglamentaciones vigentes, y en diferentes momentos de acuerdo al cronograma de trabajo. Por lo tanto, cada corte tiene características diferentes pero relacionadas.

Los mismos se realizarán:

1. Previo a la salida a campo, con su correspondiente recuperatorio. La aprobación del mismo habilita la salida a campo.

2. Durante la salida a campo; se evalúan las prácticas colaborativas y la elaboración y puesta en acto del proyecto de intervención de Residencia.

Se solicita:

- Porcentaje de asistencia en el Campo (Jardín de Infantes) y realización de las prácticas colaborativas.
- Diseño de la Propuesta de Intervención: “Proyecto Colaborativo de Residencia” –se evalúa colaborativamente con los profesores de Ateneos y docentes coformadores. Se realiza un proceso de escritura con consultas en espacios de tutorías y se realizan devoluciones escritas a modo de evaluación formativa (para realizar ajustes).
- Construcción y presentación de planificaciones semanales y presentación en tiempo y forma (a los profesores y al docente de la institución-co-formadora), durante las semanas de Residencia.
- Realización de autoevaluaciones (reflexión postactiva) permanentes en todas las etapas de residencia.
- Análisis individual y grupal de lo observado en la institución (prácticas de la institución, prácticas de enseñanza, contexto de la sala).

-Desarrollo de la autonomía de forma creciente-construcción de la experticia: avances en la toma de decisiones para la previsión de la enseñanza y en la inmediatez de la situación interactiva. Resolución de problemas situados. Coherencia y solidez en las argumentaciones. Identificación de las razones pedagógico-didácticas de los ajustes y decisiones.

3. Luego de la salida a campo, en la fase postactiva, de reflexión y reconstrucción crítica de la experiencia. Entrega de trabajo escrito de reconstrucción crítica de la experiencia y resignificación.

Capítulo 8

Espacios de formación en las prácticas de la enseñanza que propician formas colaborativas de trabajo docente

Susana de Moraes Melo, Silvina Justianovich, Marina Inés Barcia, Silvania González Refojo y María Noelia García Clúa

Introducción

En este capítulo, nos proponemos sistematizar formas colaborativas de trabajo docente que, en tanto pedagogas, abordamos en la formación docente del Profesorado en Ciencias de la Educación. Nos convoca nuestra doble inscripción en el campo profesional, como formadoras de Profesores en Ciencias de la Educación y como productoras de saber académico. En ambos sentidos lo hacemos con otros, de manera colaborativa.

En este caso abordamos formatos en relación a la enseñanza de las prácticas y el diseño de la enseñanza que son secuencias de trabajo áulicas e implican el trabajo colaborativo. Posicionadas desde aquí, creemos que se trata de construir espacios de formación que oficien como buenos ámbitos para la toma de decisiones didácticas, pedagógicas, éticas y políticas. Deliberaciones que, a posteriori de la formación formal del profesorado, ofician como modos de trabajo docente. Al menos, son aquellos que desde la cátedra queremos provocar.

Pretendemos centrarnos en el eje de las prácticas formativas que pensamos para la formación colaborativa de los docentes y profesores que formamos. Pensamos que a través de ellas pueden propiciarse, esto es diseñarse, desplegarse y sostenerse deliberadamente, experiencias significativas y potentes para la formación en prácticas. Para ello, experimentamos sobre diversos dispositivos de la formación docente que tienen como experiencia central el propio hacer, la acción a través de la propia práctica.

Compartiremos en este capítulo algunos de ellos, no solo con la intención de explicitar “cómo lo hacemos”, sino también de compartir los criterios pedagógico-didácticos que para nosotras se ponen en juego cuando los diseñamos y desplegamos en la asignatura.

Conceptualización sobre prácticas formativas colaborativas

Nos proponemos compartir nuestro posicionamiento desde algunas conceptualizaciones y problematizaciones sobre las prácticas colaborativas en la formación docente que propiciamos como contenidos de la formación, en tanto prácticas ejercidas por estudiantes y en tanto experiencias de aprendizaje significativas para docentes en formación (Barcia y otras, 2017; 2019).

En los últimos tiempos se ha ido avanzando en la idea de que la formación implica un trabajo colaborativo y conjunto entre profesores de Práctica y docentes orientadores, los co-formadores, a quienes los practicantes/residentes observan en *su hacer*, hacen con él y reciben su supervisión y guía (Guevara, 2016). Nos autorizamos a pensar que ellos siempre “han estado allí” con una presencia a la vez necesaria y difusa, y que aún hoy no existe una forma unívoca de nombrarlos, ni de concebir su función. Como contrapartida, la fortaleza de esta falta de definición consiste en habilitar múltiples interpretaciones y asignación de roles desde diferentes perspectivas académicas, haciendo posible su visibilización entre acuerdos y tensiones. Para una mayor profundización de esta problemática sugerimos la lectura del Capítulo 5 del presente libro.

Asimismo, al interior del trabajo de formación y enseñanza de los propios espacios de cátedra (en nuestro caso) o equipos de enseñanza, la idea de formación de manera colaborativa cuenta con connotaciones bien singulares, especialmente en nuestro país, donde la educación concebida de manera pública, gratuita y laica supone una apertura a la diversidad que habilita la configuración de aulas públicas y heterogéneas. Esto, de manera constitutiva, conforma los espacios de formación docente que aquí nos ocupan.

Reconocemos como inherente a nuestro campo profesional a la reflexión, la sistematización y la explicitación de posicionamientos de aspectos propios de la función del co-formador, y asimismo reconocemos el escaso desarrollo de trabajos que investiguen y/o reflexionen sobre esta tarea específica. Si bien asumimos que se trata de un problema propio del campo de la formación de formadores, en esta oportunidad nos centramos en desentramar su especificidad en la formación docente en Ciencias de la Educación y en las condiciones de posibilidad que desde la cátedra generamos para llevar adelante un trabajo colaborativo entre todos los actores implicados: formadores, co-formadores y practicantes —la tríada de la formación—, así como también los actores de las instituciones que co-forman.

Nos mueve continuar consolidando una comunidad de prácticas con estos docentes desde una concepción social del aprendizaje cuyo eje central gira alrededor de la idea de aprendizaje como participación social. Asumimos que esta forma de relación se define por la participación, es un proceso abarcador que vincula a los individuos, y posibilita la construcción de una forma de identidad en relación con esta tarea. Las comunidades de práctica son grupos que comparten un interés por algo que hacen y que aprenden cómo hacerlo mejor en el curso de interacciones regulares y sostenidas (Wenger, 2001). “En tanto las comunidades se desarrollan alrededor de cuestiones que interesan a un grupo de personas, sus prácticas dan cuenta de la concepción

que tienen sus participantes acerca de qué es importante, aun en contextos adversos, y no sin contradicciones y conflictos, y con el límite de la circularidad y la endogamia. Estas comunidades no aparecen y evolucionan espontáneamente: requieren actividades y eventos que permitan el desarrollo de este tipo de relaciones” (Elías, Barcia, Hernando, 2010)

Desde la perspectiva de la Cátedra, la construcción y el sostenimiento de estas comunidades de prácticas, por más de veinte años ya, han ido mutando en formas tendientes a la grupalidad, reconociendo la compleja relación entre los sujetos que completan la tríada de la formación (Guevara, 2017) en el complejo contexto de las diversas instituciones. Los estilos de convocatoria ensayados tuvieron la capacidad de promover el involucramiento y la implicación de los profesores co-formadores en la comunidad de prácticas que aspiramos seguir consolidando.

Siguiendo con esta concepción de trabajo colaborativo, Souto (2011) establece tareas diferenciadas para el profesor formador y para el co-formador. Piensa al formador como aquel que acompaña, acompasando el proceso del otro, acompañando en la elaboración de estrategias de enseñanza pertinentes y oportunas mientras sigue al otro, “el practicante”, en sus realizaciones y ensayos. En tanto el profesor que ofrece su espacio de clase asume otro rol, el de asesor. Es quien porta saberes de la experiencia y tiene a su cargo la iniciación del practicante en la apropiación del “saber y sabor” de la experiencia. Esta autora delimita campos “mundos” con su lógica propia: el de la enseñanza, el de la formación y el de la profesionalización. En el mundo de la enseñanza y de la formación circulan saberes académicos, en el mundo de la profesionalización además de estos hay saberes de la experiencia, sobre los que avanzaremos más adelante, que provienen de la vida social y profesional y de la historia de los colectivos.

Guevara (2016) recupera la concepción de ‘practicum’ de Schön (1992), concluye que un punto común entre los formadores y co-formadores es que ambos transmiten su modo de formar, allí pondrían a disposición del otro “los escurridizos saberes del oficio y su carácter tácito” (2017, p. 49).

Problematizando estas posiciones, desde nuestra perspectiva, los mundos del saber son compartidos, dinámicos y en constante construcción, en un campo desigual, donde los saberes proposicionales circulan diferenciadamente pero son portados por todos, y los saberes experienciales, a veces tácitos, son diversos, propios y específicos de los actores de la tríada y se articulan de manera compleja.

La colaboración entre profesores es un rasgo necesario de la cultura profesional de docentes, y es un rasgo compartido entre coformadores y formadores. Existe acuerdo en que el desarrollo de una cultura colaborativa en las instituciones educativas es fundamental para profesionalizar la docencia en el sentido de construir un colectivo que activamente tome responsabilidad por el aprendizaje de sus alumnos, pero también por su propio aprendizaje y, por ende, por la generación de conocimiento profesional (Lieberman, 1988), conocimiento en el que los saberes experienciales están implicados. Sin embargo, no puede dejarse de reconocer los atravesamientos de rasgos burocratizados y las distancias de los subsistemas de la educación superior y sus instituciones –campo hegemónico de las ciencias de la educación para las

prácticas de la enseñanza– que se acortan y superan a través del reconocimiento de los intereses y trayectorias comunes entre los actores.

Acerca de los dispositivos que ensayamos y desplegamos

A continuación, presentamos y caracterizamos los dispositivos que diseñamos y sostenemos desde la cátedra para la formación en prácticas. Creemos en su valor por lo que propician como experiencias formativas, pero también como modo de abordaje y de socialización profesional desde la llamada formación docente inicial. Con mirada transversal, nos estamos refiriendo a dispositivos que posibilitan el trabajo colaborativo desde la formación inicial y que apuestan a consolidarse como algo “más que lo grupal”. Para ello, nos valdremos de fragmentos de informes finales, “las carpetas”, de ex-practicantes de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación con el propósito de evidenciar los sentidos que estos dispositivos cobran en la experimentación de prácticas profesionales concretas, situadas y colaborativas, tanto entre docentes de la cátedra y estudiantes como entre ex-practicantes, directivos y docentes de las instituciones co-formadoras con quienes trabajamos en los distritos educativos de La Plata, Berisso y Ensenada y en espacios de diverso grado de formalización.

Sin la intención de dar por agotada esta presentación, en esta oportunidad seleccionamos los siguientes cuatro dispositivos por su significatividad, por el valor que para nosotras fue cobrando su evolución, sistematización y mejora, y por las razones que nos mueven a su diseño y sostenimiento:

1. Diseños de clase de ensayo.
2. Paneles conformados por ex-practicantes, otro de docentes co-formadores y otro con variados actores de instituciones co-formadoras
3. Trabajo en Parejas pedagógicas
4. Construcción de la agenda institucional para las prácticas de enseñanza en las instituciones co-formadoras

a. Sobre los diseños de clase de ensayo

La propuesta pedagógica de Prácticas de la Enseñanza prevé la realización de diseños de clase de ensayo de manera colaborativa. Se trata de una experiencia que indicamos andamiados por los aspectos de la pretendida contextualización (institucional, curricular, áulica) que caracterizamos y ofrecemos para que la ejercitación sea lo más situada posible. Esta tarea, focaliza en la enseñanza de las prácticas de diseño y en las formas en que, mediante la secuencia de trabajo en las aulas, se pueden promover esas experiencias de socialización en un

modo de trabajo colaborativo. Se propicia la discusión acerca de los modos de pensar la enseñanza y de diseñar propuestas, atendiendo a que su elaboración se configura efectivamente como un espacio de toma de decisiones didácticas y pedagógicas, y por tanto, éticas y políticas, a través de espacios de deliberación personal y colectiva.

Para hacer lugar a este propósito, se trabaja con una secuencia que implica dos etapas. La primera de ellas supone entrar en tema sobre el diseño de la enseñanza a partir de conocer como otros lo hicieron. Apelamos a recuperar diseños didácticos realizados años anteriores por ex-practicantes a partir de una consigna que invite a su lectura y análisis.

A continuación, presentamos la consigna que –con arreglos menores– venimos utilizando en los últimos ciclos lectivos en la cátedra:

Consigna de análisis del diseño de clase de ex-practicante

1. Reconozcan los **componentes del diseño**, ¿Cuáles están presentes? ¿Deberían estar presentes otros? ¿Cuáles? ¿Por qué?
2. ¿Qué **decisiones**, en relación a los **elementos de la situación educativa**, creen que fueron tomadas por les docente? ¿se advierten faltantes? ¿cuáles?
3. ¿Qué cuestiones se explicitan en la **fundamentación** del diseño? ¿qué otras deberían considerarse?
4. ¿Reconocen aspectos de las **formas de conocimiento** planteadas por Edwards (1995) en relación al tratamiento dado al contenido en el diseño de ensayo? ¿Cuáles de las **condiciones didácticas** propuestas por Lerner (2007) son consideradas en los diseños de ensayo? ¿Cómo aparecen?
5. ¿Se consideran aspectos de los **contextos institucional, curricular, áulico** en algún componente del diseño? ¿Cuáles podrían reconocerse y cómo aparecen?

Esta tarea posibilita un primer acercamiento al trabajo de elaboración con cierta “extranjería”, dado que se trata de la propuesta de otro. Intentamos centrarnos en su dimensión comprensiva más que valorativa; esto es, ofrecer re-preguntas que ayuden a hipotetizar las razones por las cuales esos docentes pensaron lo que pensaron del modo en que lo hicieron. Los intercambios que se producen a partir de la consigna de análisis ofrecida posibilitan advertir matices y posiciones diversas sobre “lo mismo”. Asimismo, ayudan a comprender las razones contextuales desde las cuales cobraron sentido unas decisiones por sobre otras.

Estos diseños analizados son ofrecidos por la cátedra. Muchas veces, se trata de diseños en proceso que otros estudiantes en años anteriores produjeron para sus propias prácticas. Pueden incluir decisiones “en curso”, con comentarios de las docentes de cátedra plasmados por escrito en el propio documento. Procuramos que no sean tomados como diseños modélicos. Contrariamente, dejamos marcas que den cuenta de su trabajo en consignas en proceso.

Este análisis, lo articulamos con aportes conceptuales del propio campo pedagógico-didáctico que nos ofrecen categorías medulares para posicionarnos desde aquí; por ejemplo: condiciones didácticas (Lerner, 2007), la forma hace al contenido (Edwards, 1995), construcción metodológica (Edelstein, 1995), el reconocimiento y atención a los elementos de la situación educativa (Freire, 2003), modos de enseñar a planificar y posiciones docentes (Barcia, 2017). Profundizaremos en ellas más adelante y en el valor de articulación con la tarea.

La segunda etapa de esta secuencia supone elaborar una propuesta de intervención áulica. Deberán situar lo más posible las coordenadas de la clase: imaginar un grupo, en una carrera y/o año del ciclo escolar, imaginar qué contenidos se han venido trabajando en el espacio curricular que –también– elijan, cómo y con qué intencionalidades, así como también cuáles –en ese contexto– serán objeto de enseñanza en este diseño, entre otras dimensiones que consideren necesario situar. Además de la propuesta de diseño en sí mismo, pensar y anticipar las macro-decisiones que conlleva apunta a involucrarse en la enseñanza como autores, tal como Edelstein lo plantea (1996).

A continuación, presentamos la consigna que utilizamos en el último ciclo lectivo:

Consigna para la elaboración de diseños didácticos propios

En las clases previas, estuvimos leyendo otros diseños, analizando decisiones docentes en torno a las intencionalidades, los contenidos, la construcción metodológica y posicionamientos docentes. Es nuestra intención, que recuperen esos análisis y que releen aportes del campo pedagógico-didáctico que –específicamente– les ayuden en la tarea de elaborar un diseño de clase. Pronto, esta práctica formará parte de un espacio que elijan para desarrollar la fase interactiva de las prácticas de enseñanza y por eso es importante comenzar a involucrarse en las decisiones que ello supone.

Para la realización de esta actividad, les pedimos que se agrupen de a tres, en lo posible, o bien, en parejas y diseñen **UNA CLASE**. Les indicamos algunas cuestiones que deberán tener en cuenta:

1. el Diseño Curricular –nivel educativo, profesorado o año de plan de estudios de secundario– según corresponda que elijan. Indicar la carrera, el año y la materia.
2. las vinculaciones con las materias del mismo año y correlativas anteriores y posteriores.
3. la selección y construcción del contenido de la clase, en referencia al diseño curricular en que se inscribe la asignatura, los modos en que piensan llevarla adelante, los tiempos y espacios implicados en dicha clase, lo que esperan provocar en los/las estudiantes, sus intervenciones docentes para lograrlo, las posiciones asumidas, entre otras cuestiones que sean necesarias de ser anticipadas (tal como lo venimos trabajando en clase).

Luego de su realización y entrega a la docente, organizaremos la presentación ante el resto de los compañeros. Cada grupo deberá presentar el diseño elaborado en la clase ante sus pares y la docente. Por tal motivo, y para poder

“seguir atentamente” esta presentación, resultará necesario que tengan disponible el diseño (si prefieren llevar una copia papel o si prefieren tenerlo a mano de manera digital para compartirlo *in situ*). Asimismo, porque parte de la presentación y análisis colectivo, implicará también que cada una/o le haga a cada diseño un comentario solidario que:

- resalte de su clase algo *interesante, destacable, novedoso, que entusiasme*.
- pregunte o señale algún aspecto que crean que *no advirtió en su diseño y que podría ser de utilidad revisar*.

Para tal práctica, podrán tenerse en cuenta los elementos de la situación educativa analizados, los componentes didácticos, la pertinencia del diseño y construcción metodológica de la clase en relación al contenido, objeto de enseñanza, entre otros aportes y marcos conceptuales que fueran abordados en la asignatura y/o recuperados de su trayectoria formativa.

Se trata de un **ejercicio de co-evaluación** entre pares que procuramos hacer lugar en clase y pretendemos jerarquizar, en tanto da cuenta de una práctica que se debe ensayar y experimentar para analizarla y mejorarla, así como para comprender su potencial formativo.

Tanto la entrega del diseño de clase, su presentación, así como la evaluación a sus compañerxs son **instancias obligatorias** de la presente consigna.

Una vez que vayan presentando sus diseños, la docente a cargo de la comisión también les hará devoluciones. Tanto las devoluciones que les realicen sus compañeres como la de la docente, servirán de insumo para la reescritura del diseño y su nueva entrega. **Esta actividad de re-entrega de los diseños será individual.** En función de las decisiones tomadas con el grupo para su realización, las devoluciones y lecturas que les sirvan para re-pensar el diseño, se espera que cada una de uds. pueda realizar una segunda entrega del diseño que se encuentre revisada.

El dispositivo pedagógico que seleccionamos para la socialización de las producciones originadas en esta consigna es el ateneo. Allí, asumimos que cada una de las producciones de las parejas pedagógicas se vuelve un “caso” de carácter narrativo que focaliza en un problema de la práctica: el diseño didáctico de una propuesta de enseñanza. Por su propia naturaleza, estos casos son complejos y exigen una multiplicidad de configuraciones teóricas –aportadas por la cátedra en primera instancia, pero enriquecidas por aportes de los propios practicantes en el decurso del encuentro–. Desde esta perspectiva instamos a los practicantes a insertarse en el mundo cotidiano de los docentes, promovemos su implicación en las decisiones que se toman, especialmente en aquellas vinculadas con la producción de conocimiento, su validación y legitimidad tramitadas en su propio proceso de apropiación. Entendemos que el ateneo es un dispositivo potente para promover la circulación de voces, es un espacio tiempo para la apropiación de formas de comunicación y argumentación en las que compartir el poder lingüístico (Lerner, 2007), es condición didáctica necesaria que debe promoverse en forma sostenida en la misma propuesta de enseñanza (de Moraes Melo, S. y otras, 2020)

La realización de la consigna de manera grupal o en parejas, ya abre una primera dimensión a atender en el desarrollo que prevemos. Los estudiantes se enfrentan al primer desafío: el intercambio de ideas no solo se plasma en un escrito, sino que las decisiones que devienen de dichas discusiones suponen direcciones distintas en la realización de la consigna, lo cual expresa posiciones diferentes también.

Los intercambios que se producen, tanto al momento de compartir las decisiones y los comentarios de los pares como de los docentes, generan una instancia de reflexión, objetivación y tematización de la práctica de diseño que es potente para la formación de futuros profesores en relación a la construcción metodológica de la clase, la fundamentación como macro componente de una propuesta, los propósitos en relación a la direccionalidad de la enseñanza y la relación forma y contenido, entre otras dimensiones.

Los diseños didácticos explicitan la construcción metodológica, que en palabras de Edelstein (1995), se constituyen en un acto particularmente creativo del docente. En las decisiones que dicha construcción exige se plasman las intencionalidades de quien enseña. Estas son macro-decisiones atravesadas por diversas adscripciones teóricas que el docente asume, entre las que podemos mencionar su posicionamiento sobre el campo del conocimiento, los enfoques asumidos con relación a la enseñanza y el aprendizaje, las concepciones filosóficas, políticas, éticas, estéticas a las que adhiere (Edelstein, 2011)

Entendemos que la elaboración de estos diseños acontece en un proceso recursivo de construcción y reflexión, que amerita, por un lado, sucesivas revisiones y por otro, necesariamente, la socialización de los mismos, en tanto estamos trabajando como sujetos en una comunidad de atención mutua. En la instancia de reflexión sobre los diseños, se propicia un trabajo analítico que tiene que ver con la conformación de un habitus, que implica generar una actitud investigativa, que debe enseñarse. En este proceso analítico-reflexivo surgen directamente algunos observables, en tanto que a otros, hay que hacerlos emerger entre los intersticios". (Barcia y otras, 2017, p. 39)

b. Sobre los paneles con ex-practicantes y docentes e instituciones co-formadoras

Tal como sostuvimos a lo largo del libro, concebimos a las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales, en tanto ámbitos de intervención y objeto de estudio de las ciencias de la educación. Desde este posicionamiento, y para generar espacios de debate y conocimiento en común realizamos, entre otras actividades, encuentros con el formato de paneles, a modo de reunión plenaria en la que se realizan exposiciones de manera pública (Barcia y otras, 2017):

“los paneles son dispositivos que favorecen la comprensión de saberes relacionados con la intervención, provenientes de diversas fuentes. Por su condición de analizador; se constituye en artificio complejo pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción, a la vez que define relaciones de poder y

permite develarlas. En este sentido, es un revelador de significados. En tanto organizador técnico es contextualizado y, por lo mismo, maleable; pudiendo constituirse en un provocador de cambio y transformaciones. Entendemos que, desde el punto de vista instrumental-conceptual, los paneles se caracterizan por su alto grado de maleabilidad y adecuación, por lo que se constituye en valiosos para la resolución de problemáticas específicas para la formación de profesores". (de Moraes Melo y otras, 2017, pp.77-78)

En la propuesta de la cátedra, tienen lugar en la fase pre-activa de la enseñanza en la que los practicantes se preparan para su entrada a campo, es decir previo al proceso de prácticas y residencias. En un primer momento, los invitados ofrecen una pequeña exposición, a modo de conferencia, y en un segundo momento, se abren entrevistas públicas (Davini, 1995), que posibilitan espacios de intercambio (de Moraes Melo y otras, 2017) entre invitados y estudiantes, así como también con las docentes del equipo de cátedra.

Uno de ellos los realizamos con los co-formadores quienes, en su mayoría, son egresados de nuestra carrera, así como también otros con autoridades de las instituciones co-formadoras y otro con ex practicantes, generalmente, estudiantes de la asignatura que realizaron sus prácticas en el ciclo lectivo previo (de Moraes Melo y otras, 2017) Desde nuestra perspectiva, se trata de encuentros con invitados colegas, especialistas con experiencia en las temáticas que presentan.

Pensamos que los lugares asumidos por las y los profesores que reciben practicantes, los coformadores, merecen constituirse en espacios conjuntos de problematización entre Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y la universidad. Para fortalecer los lazos con ellos y para ir consolidando una comunidad de prácticas consideramos pertinente compartir y elucidar los siguientes interrogantes: *¿Cómo expresan el lugar del practicante? ¿Cómo se representan la formación del practicante en Ciencias de la Educación para el desempeño en instituciones formadoras de docentes? ¿Cuál es el lugar de recepción y de formación de las instituciones educativas en las que trabajan esos docentes co-formadores?*

Asumimos que la presencia de practicantes y de nosotras, en tanto *docentes formadoras* *otras*, irrumpe en la actividad cotidiana de los espacios de residencia y la interrumpe: practicantes y docentes formadores hacen presente una alteridad en las instituciones que de este modo está puesta a prueba, y a la vez pone a prueba los modos de desenvolverse de los co-formadores (Edelstein y Coria, 1996). Practicantes y docentes (quienes reciben a aquellos) ocupan tiempo y espacio institucional, pero fundamentalmente ocupan parte del tiempo interno del docente a cargo del espacio curricular, el que los imagina de un modo muy particular (Edelstein y Coria, 1996) y lo lleva a re- pensar su rol.

Por estas razones, convocamos y realizamos paneles que tienen como invitados predilectos a docentes co-formadores que ofrecen año a año sus espacios curriculares, así como también a directivos y/o autoridades de las instituciones co-formadoras donde se inscriben los espacios de prácticas elegidos por nuestros estudiantes.

Entre sus distintas potencialidades, resaltamos una que nos resulta medular en la estructuración de nuestra propia propuesta de enseñanza como equipo de cátedra:

En estos paneles se comunica un tipo de saber que articula lo experiencial con conocimientos disciplinares explícitos. Es una relación de saberes contextualizados en el sentido de que esa articulación surge desde su recorrido profesional en los Institutos de Formación Docente (IFD) y desde la perspectiva del panelista, y supone que han de ser significativos para los practicantes que allí harán su residencia y/o más adelante podrán enseñar en estos IFD (Barcia y otras, 2017, p. 79)

Y a continuación, agrega:

Estos encuentros facilitan la visibilización y comunicación de un saber que circula tácitamente al interior de las instituciones educativas y que no suele plasmarse en otros formatos comunicativos. En este sentido los paneles, al convocar a la explicitación, desocultan, invitan a sistematizar y a reflexionar en torno de los mismos (Barcia y otras, 2017, p. 82)

Para nuestra cátedra resulta relevante fortalecer los lazos entre instituciones y actores diversos para promover el diseño y coordinación de procesos formativos, basados en la colaboración. Trabajamos con instituciones y docentes de múltiples espacios formativos, de distintos niveles educativos y con diversos grados de formalización. Es interesante señalar que la tarea central de estas instituciones y, en particular, de los docentes que las conforman, son los procesos de enseñanza (Edelstein y Coria; 1996). En trabajos anteriores (Barcia y otras, 2010), dimos cuenta cómo los co-formadores entrevistados argumentaron sobre los diversos modos en que asumen ese rol, con tomas de posición que expresan la diversidad de representaciones sociales sobre esta función de co-formación. A partir de las representaciones indagadas advertimos que en el imaginario de los profesores habría una escisión del campo educativo. Por un lado, estaría la universidad, ámbito de investigación y producción del conocimiento teórico, sistemático y formalizado. Los practicantes serían sus representantes y portadores. Por otro lado, estarían los ISFD como ámbitos de prácticas constituyendo un ámbito de saber situacional y práctico. La desvinculación de la producción de saber académico y saberes prácticos, en tanto resulta una afirmación naturalizada, alejan a estos profesores de la posibilidad de imaginarse influyendo sobre ambos mundos (Feldman, 2010; Diker y Terigi, 1997).

Estos encuentros posibilitan el fortalecimiento institucional de los vínculos con los y las graduadas de la propia carrera que se encuentran involucrados en la co-formación de otros colegas, así como de otros/as profesores/as de carreras afines que ofrecen sus espacios como docentes co-formadores en el marco de la propuesta de la cátedra. Resulta de suma importancia traer las preocupaciones y desafíos de los co-formadores a nuestros propios debates y tensiones, pues nos problematizan y se materializan en la propuesta pedagógica de la cátedra.

Para finalizar, revalorizamos la figura de ese docente co-formador y las instituciones que “nos reciben”, porque reconocemos la construcción de conocimiento en la práctica, la resignificación que la acción didáctica permite de los conocimientos que ya traen los practicantes y porque

destacamos y nos reconocemos en el trabajo colaborativo que la formación docente conlleva y necesita de manera interprofesional e interinstitucional.

c. Sobre la residencia en parejas pedagógicas

En este apartado, nos proponemos sistematizar la experiencia del trabajo de la cátedra en relación a la implementación de parejas pedagógicas en contextos con diversos grados de formalización de la enseñanza para la realización de sus residencias. La decisión de poder hacer las prácticas en esta modalidad es una elección de los estudiantes y, por supuesto, propiciada por el tipo de espacios y acuerdos que desde la cátedra se realizan con las instituciones y docentes co-formadores a cargo. En palabras de una ex-practicante (cursada 2020)

Con ellas comenzamos a trabajar al elegir el mismo espacio para nuestras prácticas en septiembre. Como las tres compartimos la misma profesora co-formadora y el mismo instituto de formación compartimos el trabajo de campo, elaboramos juntas los distintos diseños de clase y propuestas de intervención. También compartimos las mismas reuniones con la co-formadora. Conformamos en pocas palabras un gran equipo de trabajo

La propuesta de trabajo en parejas pedagógicas se justifica a partir de la intencionalidad que perseguimos en la implementación de este dispositivo. Se trata de promover en la iniciación de las prácticas experiencias de trabajo colaborativo con otro, un par, con quien compartir la inserción en el ámbito de prácticas y residencia. Instancia en la cual el practicante se enfrenta a distintas situaciones de trabajo con otros –las docentes de la cátedra, los co-formadores, estudiantes destinatarios de sus clases, diversos actores de las dos instituciones implicadas–. Entendemos que iniciar esta trayectoria en pareja pedagógica ayuda a morigerar la incertidumbre y a continuar desde el comienzo de la residencia con los hábitos de trabajo colaborativo experimentados en otras instancias de la cursada de la materia. En este caso particular, exige por parte de ambos miembros la construcción de un espacio de confianza (Cornú, 1999), la buena disposición para argumentar, compartir puntos de vista y construir consenso para pensar la enseñanza en contexto.

Algunos ejes que consideramos problematizadores para el análisis de estas experiencias se vinculan con compartir los diseños, ser versátil para coordinar y co-coordinar la clase para la gestión de la misma, reflexionar y realizar críticas propositivas sobre lo acontecido para la producción de saberes docentes situados, entre otros.

Desde esta perspectiva nos distanciamos de dispositivos tradicionales en la formación docente en los que la constitución de la pareja pedagógica se circunscribe al ámbito formal, y los miembros de la misma transitan sus experiencias en forma independiente uno del otro. En la propuesta que sostenemos se trata de una decisión voluntaria y justificada pedagógicamente, en

que ambas trayectorias formativas se imbrican y articulan a la vez que guardan los espacios de autonomía que este momento de la formación exige.

Retomando la voz de una practicante (año 2020), al respecto,

Me alegra pensar que a pesar de que pudimos elaborar un texto colectivo no por ello dejamos de mostrar nuestras voces y perspectivas individuales (...) Ciertamente pudimos, dejar oír nuestras voces individuales que a gritos desde nuestros pedacitos de mosaico personales, con sus tonalidades únicas, decían cosas bien interesantes que nos permitieron pensar sobre muchos aspectos” (8)

Otra estudiante del mismo ciclo lectivo plantea en su producción final:

Si bien ya habíamos trabajado juntas, nunca afrontamos ni transitamos una instancia de tal magnitud durante nuestra formación. Supimos complementar las ideas de la otra, produciendo y construyendo instancias de pensamiento y reflexión. Considero que eso se vio reflejado en nuestros diseños de clase, trabajo durante la residencia y también, durante la realización del programa alternativo (71)

Analizar las experiencias de les estudiantes que realizaron sus prácticas de esta manera, posibilita no solo situar y contextualizar esas experiencias, sino también identificar potencialidades y problemáticas que ponen de manifiesto las prácticas docentes en general. Por un lado, supone recuperar la dimensión institucional donde se enmarcan las prácticas de enseñanza a cargo de las parejas pedagógicas, dado que se trata de contextos con distintos grados de formalización y –en oportunidades– con recorridos formativos que suelen encontrarse “por fuera” de los diseños curriculares. Por otro lado, y en directa articulación con el contexto, implica recuperar las condiciones didácticas particulares en que son diseñadas, desplegadas y evaluadas las prácticas de enseñanza desarrolladas a cargo de parejas pedagógicas.

Creemos que la experiencia de pensar la enseñanza con otre, desde la voz de les ex-practicantes, nos permitió visibilizar prácticas colaborativas potentes y significativas para quien las enuncia. A modo de mostración de esta idea, compartimos las palabras que una ex-practicante sostiene en su carpeta final de prácticas:

Al poder trabajar en equipo y ser bastante diferentes en cuanto a nuestras personalidades y a las cuestiones que les prestábamos atención pudimos complementarnos y sin previa organización cada una pudo focalizar su trabajo en aquello en que mejor se sentía. Por ejemplo, una diseñó y buscó muchas de las imágenes que luego formaron parte de nuestras presentaciones en power point; la otra, con su voz de locutora era la primera que se animaba a grabar los audios que acompañaban los materiales, y con su paciencia revisaba cada

una de las propuestas en busca de mejoras. En mi caso, disfruto mucho de los procesos de escritura por ello la escritura de las revisiones de los diseños y las fundamentaciones las arrancaba yo y aunque a veces mis compañeras creían que eran muy largas. para mí se podrían seguir escribiendo de mejores formas una y otra vez (105)

Otra de las compañeras de este trío, expresa:

La propuesta de la que participamos con mis compañeras tuvo desde el principio la mirada puesta sobre la estructura conceptual de la disciplina, tenía que ver con que, tanto las alumnas como nosotras -también alumnas- alcanzaran comprensiones profundas, que nos llevó primero a nosotras y luego a las alumnas a “desmenuzar” los textos, vincularlo con los conceptos centrales de la didáctica, y hacemos preguntas, buscando contradicciones que nos permitieran movilizar modelos previos de comprensión (Edelstein, 1996; Bain, 2011).

En el mismo orden nuestra preocupación eran los sujetos a quienes iba dirigida la propuesta. El posicionamiento compartido facilitó la planificación colaborativa porque nuestra preocupación permanente eran esas alumnas de primer año, que lidiaban con el ingreso al nivel superior, con la lectura académica y con la virtualidad, que las alejaba de las ayudas que pudiera brindarles la co-presencia (112)

Más adelante, esta misma estudiante, y en relación a una de las instancias de evaluación diseñadas en el marco de sus prácticas de enseñanza con el trío pedagógico conformado para llevarlas a cabo, sostiene:

analizamos la situación y estuvimos de acuerdo una vez más en lo conveniente de hacer este trabajo en trío pedagógico, no solamente porque nos complementamos y ampliamos nuestros saberes, sino porque el sostén emocional y de acompañamiento de las relaciones interpersonales con la coformadora es muy importante durante las prácticas (98).

Otra de las estudiantes/practicantes que queremos recuperar en sus escrituras finales por la asignatura, plantea:

Apostamos por un lenguaje propio que esté atravesado por los distintos saberes que nos interpelan y por sentipensares. Este lenguaje es la narrativa en primera persona, y consiste en hablar desde sí mismo, en construir un sentido de la experiencia para y con alguien. Pero sin dejar de lado aquellos marcos teóricos a los que adscribimos y desde los cuales podemos pensar lo que acontece, tomando posición al respecto. Por lo que leerás nuestra propia integración

personal de autores, de trabajos realizados, y de charlas intercambiadas entre las dos (...) Luego de la observación llegó el momento de comenzar a planificar. Fue uno de los momentos más importantes para nosotras porque teníamos la libertad de ser autoras, de construir un diseño de clase a partir de nuestras propias intencionalidades, recursos y herramientas. Pero también se nos presentó el desafío y la responsabilidad de construir una propuesta coherente, pertinente y significativa para todo un colectivo de estudiantes, de docentes en formación. La experiencia de escribir la primera clase fue muy enriquecedora, implicó trabajar a contrarreloj, combinar lecturas, búsqueda de recursos y la escritura cuidadosa y orientada a les estudiantes.

Por otro lado, y paradójicamente, identificando también aspectos positivos del contexto, la manera de trabajar colaborativamente en pareja pedagógica fue una oportunidad que se presentó gracias a este escenario y las clases virtuales. Ello resultó sumamente significativo no solo en lo relativo a mi formación, a lo que pude aprender compartiendo esta experiencia con mi pareja pedagógica, sino también a lo valioso que fue su presencia y su contención cuando las dificultades agobiaban y obstaculizaban mi trayecto. Compartir este ejercicio docente con ella reafirmo mis ideas sobre la importancia y la riqueza de la construcción con otros. En la práctica educativa somos, crecemos, nos formamos, construimos, siempre con otros.

En esta misma dirección, coincidimos con Cárdenas cuando al subrayar el valor de la escritura de las prácticas expresa

Escribimos para pensar, escribimos para contar. Al contar mostramos y al mostrar reflexionamos: analizamos los reflejos de la acción. Los maestros escribimos porque nos sirve a nosotros, porque embellece nuestra práctica sin mentirla. La pule y abriga haciéndola teoría, que no es otra cosa que práctica reflexionada (2013, p. 129)

Resulta importante destacar que las condiciones organizacionales para hacer posible este dispositivo –así como su desarrollo y sostenimiento–, exigen de artesanales y finas intervenciones dirigidas a andamiar, a potenciar, y también a ofrecer oportunas intervenciones. Las condiciones deben ser estructuradores fuertes, pero de ninguna manera, pueden “hacer por el otro lo que les otros deberán poder hacer” con relativa autonomía. Ello requiere de reflexiones e intervenciones deliberadas de parte de les docentes de la cátedra y co-formadores. Deliberaciones que pueden resultar muy costosas en términos de lo que se “apuesta” como confianza y posibilidad. Pero necesarias en todo proceso formativo. Nos referimos especialmente a que disponer a los sujetos de aprendizaje en grupos no garantiza condiciones de grupalidad y colaboración *per se*. El trabajo colaborativo entre profesionales de la enseñanza no es una consecuencia del trabajo que se realiza en tiempo y espacio de manera conjunta. No es su producto. La colaboración obliga a mirar las condiciones desde las cuales los sujetos planifican,

diseñan, despliegan, ejecutan acciones para que puedan construir conocimiento y participar autónomamente luego. Hacer posible y acompañar el sostenimiento de esas condiciones, es función ineludible de la responsabilidad pedagógica de quienes oficiamos como formadores.

En palabras de Anijovich (2012)

Todas estas relaciones horizontales de trabajo permiten que los actos específicos de la enseñanza adquieran visibilidad, expresada a través de la formulación de criterios comunes, la explicitación de supuestos, etc. La horizontalidad en los vínculos se vuelve visible también para los alumnos, futuros docentes, quienes pueden ponerse en contacto con otras modalidades de trabajo: cooperativas, de discusión y de reflexión (p. 147)

Parafraseando a una estudiante en la instancia de coloquio final de la asignatura, compartimos aquí la idea de que “grupos hacés a lo largo de toda la carrera, pero acá el trabajo conjunto sirvió como sostén, el grupo nos sostuvo”.

En síntesis, es un tema de reflexividad y de distancia sobre y desde la práctica que podemos construir con otros, con colegas con quienes diseñamos y pensamos la práctica áulica, la ensayamos, la desplegamos. Y es también la riqueza de estar en “un mismo sitio”, desde perspectivas y posiciones diferentes, dentro y fuera del aula, dentro y fuera de los ámbitos institucionales donde esa práctica tiene lugar. Posiciones no solo con el cuerpo o los ojos desde donde “miro la clase”, sino con los pies desde donde esos sujetos que piensan, pisan, tienen posiciones epistémicas, disciplinares, político-ideológicas... y las afrontan y ponen en común para la enseñanza y para su formación.

d. Sobre la construcción de la agenda institucional

Una de las tareas que deben realizar los practicantes al inicio de la residencia es familiarizarse con los diferentes contextos en que ella se desarrolla. Para ello consideramos necesario dar cuenta de qué entendemos por contexto:

“... determinada configuración temporoespacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socioeducativo que nos interesa. Configuración constituida -constitutiva- por un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas temporo-espaciales. (...) no estamos suponiendo un mero contorno externo a las relaciones y procesos cotidianos. Más bien estamos pensando relacionalmente, la relación entre los distintos niveles contextuales, que mutuamente, se van configurando y configuran las condiciones y límites de los procesos y relaciones que nos interesan.” (Achilli, 2013, pp.42-44)

Es de particular preocupación para nosotras construir el habitus profesional de otorgar significación al conocimiento de los contextos que los atraviesan, y que desde la escala de lo áulico se modula de diversas maneras, configurando las significaciones locales que se observan cotidianamente. Es desde este posicionamiento que desafiamos a les practicantes a desentrañar dichas configuraciones espacio-temporales que acontecen y se configuran y reconfiguran en los distintos niveles contextuales que es posible reconocer si intentamos conocer algo de la vida cotidiana institucional de la institución que los acogerá para realizar la residencia. Nos detendremos en esta oportunidad en lo atinente al contexto institucional.

Para ello, y en sintonía con el desarrollo del capítulo, ofrecemos a continuación una consigna utilizada para este tipo de abordaje, para dar cuenta de las intencionalidades que procuramos direccionar:

Consigna anticipatoria para la elaboración de la agenda institucional

Institución elegida: ISFD N°

Vamos a realizar un ejercicio anticipatorio... Imaginen que deben hacer la entrada a la institución donde realizarán sus prácticas en dos semanas. Como la han elegido otros compañeros, la tarea será de varios. En pequeños grupos resuelvan la organización de abordaje a la institución, pensada como contexto. Consignamos algunas preguntas orientadoras de la tarea: ¿Qué tipo de información relevarán? ¿Qué acciones deberían concretar? (Por ej. análisis documental, entrevistas, observaciones) ¿Cuáles y a quiénes? ¿Qué tipo de instrumentos prevén usar? ¿Quiénes los construyen? ¿Desde qué marcos conceptuales construirán los instrumentos y los datos? ¿Necesitarán un cronograma? ¿Todo será grupal o habrá acciones individuales? Pueden sumar todo lo que les parezca necesario.

Esta es una tarea que se concreta de manera colaborativa entre aquellos practicantes que comparten la misma institución y promueve el trabajo conjunto de compañeros que quizá sea la primera vez que trabajan de manera conjunta. Se activan en este momento saberes de otras muchas materias de la carrera que oficiarán de enmarcamientos teóricos para el análisis y en especial aquellos propios de la investigación educativa.

En los teóricos, ya que es allí donde se encuentran todos los practicantes indistintamente de la comisión de trabajos prácticos que integran, se trabaja el problema del encuadre teórico de estos abordajes, las metodologías para recabar la información y las categorías con las cuales se interpretan y comprenden. Identificadas las tareas indispensables, se trabaja la construcción de la agenda (que incluye las acciones, herramientas metodológicas, los responsables, los tiempos, etc.). También en el espacio de las comisiones de trabajos prácticos se realizan actividades que permiten su elaboración, anticipándolos. Para esta tarea, un recurso didáctico

que oficia de gran “ordenador” y anticipador para los estudiantes es la lectura de informes finales de ex-practicantes, esto es, compañeros de carrera de años anteriores. La elaboración de los informes finales en materiales didácticos cobra la forma de “dossier”: se seleccionan y comparten distintos fragmentos, de distintos informes que refieren a las instituciones co-formadoras en las que estudiantes de años previos realizaron sus prácticas como modo de ofrecer esa diversidad de ámbitos o espacios de residencia, de estilos de escritura de los autores y de reconocimiento de las distintas instituciones asociadas en el trabajo de prácticas.

En un sentido amplio, se trata de reconocer y diseñar herramientas metodológicas propias de la investigación socio-etnográfica que con potencial para la recolección de datos e información que a modo de aproximación y acercamiento faciliten una conceptualización de la cultura cotidiana institucional del instituto de formación donde realizarán su residencia y prácticas. En muchos casos la selección y utilización de estas herramientas –entrevistas, observación participante, análisis documental, construcción de notas de campo, entre otras– se realiza por primera vez en la formación durante el desarrollo de las prácticas. Es por esto, entre otras razones, que comenzamos diciendo que esta tarea es un gran desafío para nuestros practicantes, pues los posicionamos ante la construcción de diversos conocimientos casi de manera simultánea.

La elaboración de una agenda flexible entre todos los integrantes del grupo es un dispositivo valioso para aunar criterios de trabajo, exige permanente argumentación y justificación de las decisiones que se proponen, el desarrollo de una escucha atenta y respetuosa de las propuestas y presentaciones de otros, como así también la generación de consensos y acuerdos sobre los pasos a seguir y, sobre todo, la distribución de tareas que serán responsabilidad de cada miembro del grupo.

Es flexible porque como toda agenda debe atender a lo contingente sobre todo si se trata como en este caso de realizar una intervención que irrumpe e interrumpe la vida cotidiana de los actores que deben atender sus demandas.

Es curioso que siendo un recurso muy necesario al inicio del trabajo institucional con el avance de las tareas los mismos autores de la agenda van adquiriendo independencia y autonomía. Es decir, que la agenda que era un lugar seguro para orientarse en el camino trazado se va des-andamiando casi hasta perderse en el olvido. De hecho, si bien es posible hallar alguna en el desarrollo de la carpeta, en otros muchos casos se presenta al final en “anexos” o incluso no se presenta.

Por último, creemos necesario dejar constancia que en la agenda se plasma solo el trabajo del grupo y que la tarea que se comparte es la producción de documentos –entrevistas, notas de campo, crónicas, notas informales– que serán los insumos en los que se realizará el análisis institucional. Esta última tarea es de carácter individual pues cada practicante significará el contexto institucional para sus prácticas desde su propia óptica y la multiplicidad de relaciones que se traman con otro plano de la escala: el contexto áulico. La familiarización con la cotidianeidad del aula contextuada es el fin último que perseguimos con toda la tarea anterior,

lo que habilita al practicante a “sentirse parte” de ese nuevo espacio de su formación, dejando paulatinamente atrás el lugar de extranjería con el que se inscriben en él.

A modo de síntesis

Presentamos en el inicio del capítulo la intención de explicitar no solo las prácticas formativas que diseñamos y desplegamos para la formación colaborativa de los docentes y profesores que formamos, sino también de compartir los criterios pedagógico-didácticos que para nosotras se ponen en juego cuando los sostenemos en nuestra asignatura. Estamos convencidas que estas instancias de formación ofician como *buenos ámbitos* para la toma de decisiones didácticas, pedagógicas, éticas y políticas. Instancias de formación que también pueden identificarse en diversos ámbitos laborales y de socialización profesional de los docentes a posteriori de la formación docente inicial, y allí radica precisamente, su potencia formativa. La consolidación de culturas institucionales colaborativas en el sentido de A. Hargreaves, (1996), solo será posible si se las incorpora a los modos de trabajo institucional, para lo cual se necesitan condiciones laborales para su logro, además de docentes y directivos que conozcan y sientan su necesidad. El trabajo interinstitucional que procuramos ir profundizando, desde el trabajo con los coformadores y las autoridades de las instituciones que reciben a nuestros practicantes, van en el sentido del que habla Zeichner, (2010) como *tercer espacio*: lugar híbrido entre las instituciones que participan en la formación de docentes y vía en la que las relaciones de poder/saber se comparten y dialogan, aún desde las diversidades que las caracterizan.

Consideramos que la formación de comunidades de prácticas entre docentes formadores, coformadores y practicantes y la sistematización conjunta del trabajo resultan estrategias colaborativas predilectas en la formación de docentes. Si bien, la tendencia a la grupalidad y el desdibujamiento de fronteras institucionales se explicitan en las intencionalidades de los planes de estudio y las políticas curriculares, es arduo lograr avances en este sentido. Nos propusimos comunicar algunas de las prácticas colaborativas que llevamos a cabo durante la formación de nuestros practicantes y por ello presentamos dispositivos seleccionados para este capítulo, se trata de experiencias de trabajo en el aula que ensayamos y revisamos año tras año. Hemos querido dejar constancia de la potencialidad que ellos encierran, así como también de sus límites.

Referencias

- Anijovich, Rebeca (2012). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Barcia, M., de Moraes Melo, S. y Montenegro, J. (2010). Las representaciones sociales de los Profesores de Ciencias de la Educación sobre la Formación de los Practicantes: el caso de

- la Universidad Nacional de La Plata. Razones por las cuáles los docentes de ISFD reciben practicantes. En S. Galetto (comp.) III Jornadas de Formación Docente Universitaria: Debates contemporáneos y nuevos escenarios en la formación docente universitaria (pp. s/n) UNR Editora.
- Barcia, M., López A., de Moraes Melo, S., y González Refojo, S. (2019). Los profesores de educación superior como co-formadores en las prácticas preprofesionales de la enseñanza. En Libro de Resúmenes V Jornadas Regionales de Prácticas y Residencias. I Jornadas Nacionales de Prácticas Preprofesionales en la Educación Superior (p. 9) Universidad Nacional del Sur. <https://www.uns.edu.ar/eventos/2019-jornadas-practicas/>
- Cardenas, H. (2013). *Diario de ruta. Enseñar y aprender en tiempos del renacer indoamericano*. Ediciones Colihue.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- de Moraes Melo, S., Barcia, M., López, A. (2020). Los ateneos en la formación de profesores. En M. Barcia, S. de Moraes Melo y S. Justianovich (comp) *Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del Profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación* (pp.100-109). Edulp.
https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/95295/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edelstein, G., Salit, C. García, I. y Domján, G. (2000). *La problemática de la residencia en la formación inicial de docentes*. Serie de Cuadernos de la Escuela en Ciencias de la Educación N°1.
- Elías, M. E. Barcia, M. y Hernando, G. (2010). Formación de profesores y relaciones interinstitucionales. Construcción de prácticas colaborativas. Segundo Congreso de Educación Superior, DGCyE.
- Guevara, J. (2017). Los modos de formar: una vía para la transmisión del saber experiencial en los espacios de práctica. En A.D. Roget y R. Anijovich (coords) *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional* (pp. 45-64) Aique.
- Guevara, J. (2016). La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, (26), junio, 2016 (243- 271) Unicen.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Souto, M. (2011). La residencia: un espacio múltiple de formación. En Menghini, R. y Negrín, M. (Comp.) *Prácticas y Residencias en la formación docente* (pp. s/n) Baudino Eds.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Paidós
- Zeichner, K. (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*, 68 , 123-149.

Autoras

Coordinadoras

Barcia, Marina Inés

Magister en Política y Administración de la Educación por Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Especialista en Gestión y Docencia para la Educación Superior (UNTREF). Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Prof. Titular de la Cátedra de Prácticas de la Enseñanza, (FaHCE-UNLP). Integrante y Directora de Proyectos de Investigación del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHICS-CONICET-UNLP). Docente de grado y de posgrado en la UNLP. Ha sido docente de ISFD de la DGCE de la Pcia. de Buenos Aires. Coordinadora de Las Prácticas de la Enseñanza (2017) y de Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación (2020) de la Editorial de la UNLP.

de Moraes Melo, Susana Graciela

Magister en Política y Administración de la Educación (UNTREF). Diplomado Superior en Cs. Sociales, Mención Constructivismo y Educación (FLACSO). Especialista en Investigación Educativa (UNCOMA). Profesora en Ciencias Naturales, INSP. "Joaquín V. González". Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FaHCE – UNLP). Profesora Adjunta en la Cátedra Prácticas de la Enseñanza, (FaHCE – UNLP). Docente de cursos de posgrado en varias unidades académicas de la UNLP. Profesora en ISFD /D.G.C.y.E.- Prov. de Bs As. y en el Nivel Secundario 1989 - 2015. Integrante de Proyectos de Investigación (IdIHCS- CONICET-UNLP) - FaHCE – UNLP. Coordinadora de Las Prácticas de la Enseñanza (2017) y de Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación (2020) de la Editorial de la UNLP.

González Refojo, Silvania

Magister en Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Diplomada Superior en Gestión de las Instituciones Educativas, Fac. Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y en Currículum y prácticas educativas en contexto (FLACSO). Especialista en Educación y TIC, Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD); en Enseñanza de la aritmética en el primer ciclo de la escuela primaria: en Análisis de las prácticas y su abordaje en la formación inicial (INFoD), y en Políticas socioeducativas (INFoD). Maestra de grado. Ayudante Diplomada Cátedra Prácticas de la Enseñanza (FaHCE-UNLP). Docente en ISFD de la ciudad de La Plata. Coautora de trabajos relativos a la Formación Docente. Integrante de equipos de investigación (IdHICS-FaHCE- UNLP)

Autoras

Amoia, Lorena Soledad

Especialista Docente de Nivel Superior en Educación Maternal, Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (INFoD). Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Maestra Especializada en Educación Inicial, Instituto Superior de Formación Docente N°9 (ISFDyT N°9-DGCyE). Se desempeña como profesora en el ISFD N°17, el ISFDyT N°9, el ISFD N° 95, y el ISFD N° 96 de la ciudad de La Plata, en Didáctica General, Campo de la Práctica Docente I y Campo de la Práctica Docente II de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria.

Antonini, Susana

Especialista en Políticas socio educativas, Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Profesora en ISFD de la ciudad de La Plata: Fundamentos de la Educación en Escuela de Danzas Clásicas y Escuela de Teatro; Política educativa en escuela de Danzas Clásicas y Escuela de Danzas Tradicionales; Perspectiva Filosófico-Pedagógica 1 en Conservatorio Gilardo Gilardi; de Dimensión Ético-política de la praxis docente, en ISFDyT N° 9; de Campo de la Práctica 2 en ISFDyT N°97 y de Metodología de la Investigación en ISFT N° 8.

Bucchino, María Belén

Diplomada Superior en Ciencias Sociales con mención en Educación y Nuevas Tecnologías de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Profesora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Ha sido graduada adscripta y docente co formadora en la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación (UNLP). Secretaria de la Maestría en Educación, Secretaría de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Docente de ISFD de la Provincia de Buenos Aires. Integrante del Proyecto de Educación Ambiental del Río Reconquista (PEARR) del Comité de la Cuenca del Río Reconquista, Provincia de Buenos Aires (COMIREC).

Camacho, Silvia Florencia

Maestranda de la Maestría en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP). Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes, (FaHCE - UNLP). Diplomado Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación Maternal (INFoD). Especialista Docente de Nivel Superior en Educación Inicial (D.G.C.y.E.). Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Docente de Didáctica general, Didáctica y Currículum, Campo de la Práctica Docente, en las carreras Profesorado de Educación Inicial y Primaria en ISFD de la ciudad de La Plata. Ha participado en diversos proyectos de investigación y extensión (UNLP).

Carnevalini, Daniela Natalia

Maestranda de la Maestría en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP) Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Se desempeña como profesora en el ISFD N° 17 y el ISFDyT N° 9 de la ciudad de La Plata, en el Campo de práctica I, II y IV de los Profesorados de educación Inicial y Primaria. Colaboradora como graduada en el Seminario de Orientación Educativa y Práctica Profesional de la carrera de Ciencias de la Educación, FAHCE, UNLP, desde el año 2013. Actualmente encargada del área educativa del Museo Histórico Fuerte Barragán, perteneciente a la Municipalidad de Ensenada.

García Clúa, María Noelia

Maestranda en la Maestría en Escritura y Alfabetización Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE - UNLP). Ayudante Diplomada de la cátedra Prácticas de la enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación, FaHCE - UNLP. Integrante de proyectos de Investigación del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDHICS-CONICET-UNLP). Profesora de varios espacios de Campo de la Práctica del Profesorado en Educación Primaria (DGCE). Directora de Escuela Primaria.

Justianovich, Silvina

Magister en Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE - UNLP). Docente de la cátedra Prácticas de la enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación, FaHCE - UNLP y del Seminario Desarrollo e Innovación Curricular de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP. Directora de Currículum y Planes de

Estudios de la Secretaría de Asuntos Académicos, Presidencia UNLP. Se desempeña como docente en diferentes propuestas de formación docente inicial y continua en el nivel superior y es integrante de proyectos de investigación (IdHICS - FaHCE- UNLP)

Lapadula, María Florentina

Doctora en Educación, Programa Específico de Formación en Investigación Narrativa y (Auto)biográfica en Educación, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Magister en Educación por la Universidad Federal Ouro Preto. Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP). Profesora del Instituto Superior Formación docente y Técnica N°96. Educadora popular Colectivo La Casa. Profesora Facultad de Psicología (UNLP). Becaria Doctoral CONICET (UNMDP-CIMED). Grupo de Investigación en Educación Superior y Profesión Académica de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP-GIESPA). Grupo de investigación Tradiciones y perspectivas en la formación pedagógica de profesores y especialistas en educación. Estudios de casos en el nivel superior, universitario y no universitario (UNLP-FAHCE-IdIHCS).

López, Aldana

Magister en Escritura y Alfabetización y Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP). Se desempeñó como ayudante diplomada ordinaria en la cátedra Prácticas de la Enseñanza de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Actualmente es docente de seminarios de posgrado en la misma casa de estudios. Fue Secretaria Académica de Nivel Primario en Escuela Graduada J.V. González de la UNLP. Es profesora del Campo de la Práctica del Profesorado de Nivel Inicial en el ISFD N° 13 de la ciudad de Zapala, Neuquén. Participa en distintos equipos de formación docente a nivel nacional e internacional en temas de alfabetización en el campo de la formación docente. Ha sido y es tutora y directora de tesis de posgrado. Es miembro de la Red Argentina de Alfabetización.

Peláez, María Agustina

Magister en Escritura y Alfabetización y Profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE - UNLP). Se desempeñó como ayudante diplomada en la cátedra Evaluación Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Actualmente es docente de la cátedra de Didáctica de la lectura y la escritura y de seminarios de posgrado (FaHCE-UNLP). Ha sido tutora y directora de tesis de posgrado. Fue Directora de Inclusión Educativa y Prosecretaria de Asuntos Académicos de la UNLP vinculada a los colegios de la universidad. Participa en distintos equipos de formación docente a nivel regional y a través de organismos internacionales en temas de alfabetización y formación literaria para el nivel inicial y primario. Es integrante de proyectos de extensión y de investigación (UNLP).

Perilli, Valeria Carolina

Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Profesora Adjunta de la cátedra de Fonoaudiología en ámbitos educativos, Facultad de Trabajo Social (UNLP). Ayudante diplomada de Pedagogía I del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación (FAHCE-UNLP). Ayudante diplomada de la cátedra Teoría de la Educación, Prof. de Psicología (FP-UNLP). Docente de Campo de la práctica I del Prof. de Educación Primaria (ISFDyT 9, DGCyE). Coordinadora la orquesta-escuela de La Plata, Programa Coros y Orquestas Bonaerenses (DGCyE). Publicaciones: "Trayectorias internacionales de estudiantes de Ing. Agronómica y Forestal de la UNLP". (2022). Integrante de Proyecto I+D (UNLP). Participante del Programa de Extensión Orquesta-escuela en UNLP, Educación e Inclusión (UNLP).

Toré, Romina Laura

Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Profesora en Educación Preescolar (Instituto Superior del Profesorado J. N. Terrero-DGCyE). Se desempeña como profesora en el ISFD N° 17 de la ciudad de La Plata, de Campo de la Práctica Docente I, Campo de la Práctica Docente II,

Campo de la Práctica Docente III, Campo de la Práctica Docente IV y Herramientas de la Práctica del Profesorado de Educación Inicial.

Las prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado : experiencias, conceptualizaciones y propuestas desde las voces de sus actores / Marina Inés Barcia ... [et al.] ; Coordinación general de Marina Inés Barcia ; Susana de Moraes Melo ; Silvania Gonzalez Refojo. - 1a ed. - La Plata : Universidad Nacional de La Plata ; La Plata : EDULP, 2025.

Libro digital, PDF - (Libros de cátedra)

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-950-34-2634-0

1. Formación Docente. 2. Didáctica. I. Barcia, Marina Inés II. Barcia, Marina Inés , coord. III. de Moraes Melo, Susana, coord. IV. Gonzalez Refojo, Silvania, coord.
CDD 370.711

Diseño de tapa: Dirección de Comunicación Visual de la UNLP

Universidad Nacional de La Plata – Editorial de la Universidad de La Plata

48 N.º 551-599 / La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644 7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

EduLP integra la Red de Editoriales Universitarias Nacionales (REUN)

Primera edición, 2025

ISBN 978-950-34-2634-0

© 2025 - EduLP

S
sociales


EDITORIAL DE LA UNLP



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA