

Prácticas en la formación, saberes y experiencias vinculadas al rol de co-formación docente

Barcia, Marina Inés | FaHCE - UNLP

marinainesbarcia@gmail.com

de Morais Melo, Susana | FaHCE - UNLP

sgdemorais@gmail.com

García Clúa, Noelia | FaHCE - UNLP

marianoeliagc@gmail.com

González Refojo, Silvania | FaHCE - UNLP

grsilvania@gmail.com

Justianovich, Silvina | FaHCE - UNLP

sjustianovich@gmail.com

Resumen:

El presente trabajo relata la experiencia de co-formación como construcción colectiva en el marco de tradiciones de formación diversas y en instituciones poco articuladas de los dos subsistemas de la Educación Superior en Argentina: Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD), y en espacios educativos con diverso grado de formalización. Esta figura profesional de docentes que co-forman está presente desde los orígenes de la formación docente de todos los niveles educativos en nuestro país y existen en la actualidad distintas formas de entender su lugar en la formación.

Nos interesa focalizar en la formación de Profesores en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, carrera en la que trabajamos quienes conformamos la autoría de este trabajo, como equipo de cátedra de la asignatura Prácticas de la Enseñanza. Nuestra intención es problematizar las condiciones para el acompañamiento en la formación en prácticas, desocultar la naturalización del rol del co-formador dentro del proceso formativo, reconocer la relevancia de su tarea y propiciar la reflexión y las acciones tendientes a valorar su especificidad. Desde esta idea, nos proponemos compartir algunas de las acciones y encuadres que movilizan el trabajo colaborativo con docentes co-formadores que realizamos desde la cátedra.

Palabras claves: profesores co-formadores - prácticas de la enseñanza - articulación ISFD - Universidad

Sobre el encuadre (y el sentido) del presente relato

Desde la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación (FaHCE, Universidad Nacional de La Plata, Argentina) sistematizamos nuestro trabajo reflexionando sobre problemáticas de la enseñanza y el campo profesional en la formación docente. En esta ocasión, relatamos la experiencia de co-formación como construcción colectiva en el marco de tradiciones de formación diversas y en instituciones poco articuladas de los dos subsistemas de la Educación Superior en Argentina - Universidades e Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD)-, y en espacios educativos con diverso grado de formalización.

Esta figura profesional de docentes que co-forman está presente desde los orígenes de la formación docente de todos los niveles educativos en nuestro país y existen en la actualidad distintas formas de entender su lugar en la formación.

En relación con la formación para la enseñanza, pensamos que los lugares asignados a los profesores co-formadores desde las normas y tradiciones educativas y desde las formas que ellos asumen la tarea de recibir y formar practicantes, deben ser objeto de problematización. Al respecto, nos resulta ineludible y un imperativo ético-político iniciar esta problematización explicitando que las condiciones para el acompañamiento en la formación en prácticas no poseen el reconocimiento material y simbólico de quienes cumplen la función de co-formación (sujetos e instituciones). Urge desocultar la naturalización del rol del co-formador dentro del proceso formativo de los estudiantes, reconocer la relevancia de su tarea y propiciar la reflexión y las acciones tendientes a valorar su especificidad. Desde esta idea, nos proponemos visibilizar algunas de las acciones y encuadres que movilizan el trabajo colaborativo con docentes co-formadores que realizamos desde la cátedra.

Concebimos a las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales y pedagógicas que, en tanto ámbitos de intervención, son objeto de estudio de las ciencias de la educación. Desde este posicionamiento y para generar espacios de debate y conocimiento en común nos centraremos en un tema que, desde los orígenes de nuestro trabajo en la cátedra (2000), ha sido objeto de problematización: la tríada de la formación (Guevara, 2017), esto es, la

relación de co-formación entre docentes co-formadores, practicantes y equipo docente de la cátedra, y los espacios institucionales en los que se inscriben. Los avances dieron lugar al reconocimiento de la complejidad y la diversidad de posiciones en relación con el desempeño de la función de los profesores que reciben practicantes en la formación de profesores. Revisando las implicaciones que sugieren estos recorridos y otros por las tradiciones de formación anglosajona y francesa, nosotras asumimos que las y los colegas que reciben a las/os practicantes de la cátedra son sus co-formadores.

Coincidimos con Terigi (2022), quien señala entre los tres desafíos actuales para la formación docente el problema de la vinculación entre formación, trabajo y carrera docente, y realiza como propuesta de mucha potencia el trabajo conjunto entre la formación docente inicial (institutos y universidades) y las escuelas como política de mejora de la enseñanza, cuestión que nosotras retomamos para nuestro caso procurando ir en el mismo sentido.

Sobre un rol imprescindible en la formación docente

Centrados en la figura del co-formador en trabajos anteriores donde focalizamos sobre el caso del profesorado en Ciencias de la Educación (Barcia y otras, 2010; Barcia y otras, 2019, Barcia y otras, 2020), dimos cuenta de cómo los profesores que reciben practicantes de Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) aludían a los diversos modos en que asumen el rol, con perspectivas que darían cuenta de la diversidad de representaciones sociales sobre esta función: algunos hablan de sí como tutores, otros se ven como acompañantes o como pares, pero otros también se asumen como modelos de los practicantes. Por ejemplo, para algunos el futuro profesor debería ser un modelo, subsumiendo la formación académica a lo actitudinal, en lo que pueden reconocerse rasgos de la impronta normalista; a la vez, los practicantes son valorados como una fuente de actualización en relación con las “novedades” en la producción académica. Aún cuando se les reconoce cierto manejo de criterios pedagógicos, a la par de estas fortalezas con las que caracterizan a los estudiantes universitarios, devendría una debilidad al momento de enseñar en los ISFD: la falta de especificidad y contextualización en la enseñanza de los practicantes, que atribuyen a la falta de recorrido y conocimiento de los niveles educativos para los cuales se prepara a los futuros maestros (Barcia y otras, 2020). Conocer y analizar estas posturas asumidas por los co-formadores, que los involucra complejamente con los practicantes, con la

cátedra y ambas instituciones formadoras, son relevantes porque tienen su correlato en las lógicas de la formación, tal como señala Davini (1995).

Si asumimos el rol de la co-formación como una función institucional con marcas históricas, si reconocemos en ella sujetos con posiciones, trayectorias y experiencias docentes diversas, plurales e institucionales, no cabe duda en afirmar su historicidad, las posibilidades de su aprendizaje y, por tanto, su potencialidad de ser reflexionada, transformada, revisada, sostenida por las prácticas. Los procesos de socialización profesional, ponen de manifiesto la idea de que nos formaron muchos otros docentes y que, a partir de nuestra práctica como docentes, intervenimos y asumimos procesos de formación de muchos otros docentes más. Por tal motivo, y vinculado a la falta de reconocimiento de las condiciones materiales en la tarea de co-formación que mencionamos anteriormente, advertimos con preocupación la desmesurada carga de una tarea que no contiene retribuciones simbólicas ni materiales concretas, y que, asimismo, no cuenta con credenciales formales que acrediten tal función en las instituciones involucradas en el trabajo que es exigido.

Mención especial cobra la experiencia de formación docente desde la vivencia compartida de practicantes y docentes co-formadores. Nos referimos a ella asumiendo esta formación en prácticas como una experiencia de práctica reflexiva y siguiendo la idea de Meirieu (1996), de “aprender a hacer lo que no se sabe hacer, haciéndolo” (en Perrenoud, 2001: 17). A este tipo de actividades nos referimos al mencionar que las prácticas de la enseñanza son ámbitos de intervención y a la vez objeto de estudio de las ciencias de la educación: apostamos a que también esta función de reflexión sistemática se aprende en ámbitos de desarrollo profesional docente en tanto da cuenta de una práctica profesional.

Es por eso que, a partir de las representaciones indagadas, advertimos que en el imaginario de algunos 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 ámbito 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)” (Barcia, Justianovich y González Refojo, 2020: 610).

Por todo esto y para fortalecer los lazos con los co-formadores e ir consolidando una comunidad de prácticas, consideramos pertinente compartir con ellos los siguientes interrogantes, que luego fueron objeto de análisis compartido: ¿Cómo expresan el lugar del practicante? ¿Cómo se representa la formación del practicante en Ciencias de la Educación para el desempeño de la enseñanza en las instituciones formadoras de docentes? ¿Cómo lo hacen aquellos que reciben practicantes en otros espacios institucionales? ¿Cómo caracterizan su rol? ¿Qué expectativas tienen hacia la cátedra? ¿Cómo piensan las relaciones entre los sujetos implicados en las prácticas? ¿De qué manera piensan que podemos mejorar esta relación en pos de la formación de los practicantes?

Sobre las formas que asume el trabajo colaborativo con los coformadores

Desde hace unos años venimos trabajando desde estos y otros interrogantes de manera sostenida en encuentros colectivos e individuales. Generamos y fomentamos canales de comunicación en los que se atienden intereses, dificultades o propuestas que sumen a la mejora de los procesos formativos, así como también, instancias *ad-hoc*. Por una parte, organizamos conversatorios en el marco de la cursada con docentes co-formadores y ex-practicantes, por otro establecemos instancias especiales de encuentro con los co-formadores y, recientemente los hemos invitado a participar de la escritura de capítulos del libro de cátedra, con la intención de formalizar y sistematizar reflexiones sobre estos encuentros y el trabajo sostenido desde hace años. El programa Libros de Cátedra es una iniciativa conjunta de la Dirección de Curriculum y Planes de Estudio y la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata, dirigido a equipos docentes de la misma casa de estudios, que tiene como propósito favorecer la publicación de materiales para la enseñanza y la formación en el grado y pregrado universitario.

A continuación, presentamos las actividades que realizamos conjuntamente: a) los encuentros con los co-formadores, como tiempos de la relación con los docentes de la cátedra y b) las de la relación de la tríada completa. Una es más preparatoria y reflexiva sobre la actividad de formación de los practicantes y la otra, además, hace foco en lo interactivo, y se convierte en una experiencia en común de los tres tipos de actores de esa tríada.

a) Encuentros con los coformadores

El sostenimiento de este trabajo ha ido mutando en formas tendientes a la colaboración, reconociendo la compleja relación entre los sujetos que completan la tríada de la formación.

En ellos hemos propuesto revisar el encuadre de su tarea y la nuestra, dialogar sobre las expectativas compartidas o no, realizar una vuelta a conceptualizar las cuestiones nodales que configuran las relaciones y abrir a la revisión de nuestras intervenciones, para ampliarlas y poder pensarlas y construir conocimiento sobre la formación para la enseñanza. Creemos que es con su voz y experiencia que los procesos de reflexión e innovación pueden consensuar, legitimarse y llevarse adelante.

Para renovar los acuerdos, fortalecer los lazos de la tríada de la formación y sobre todo avanzar en la conceptualización de la especificidad de la función de profesor co-formador, todos los años -al momento del inicio del ciclo lectivo- realizamos un encuentro con los co-formadores. Desde la cátedra realizamos una invitación de carácter amplio convocando a aquellos profesores que nos acompañan históricamente, a otros que lo hacen de manera eventual, así como también a los que van a ser co-formadores por primera vez o están considerando asumir el rol.

Consideramos a este encuentro como un evento académico que se remonta a varios años, lo que va configurando una tradición. Para consolidarlo, a la vez que gestionamos todas las cuestiones organizativas, tramitamos en el Departamento de Ciencias de la Educación la emisión de certificados de asistencia y participación. Siguiendo las lógicas de la vida académica, las certificaciones otorgan visibilidad y legitimidad, pero sobre todo un gesto de reconocimiento hacia los co-formadores, que participan de todas estas actividades en solidaridad con la formación de los estudiantes del profesorado en Ciencias de la Educación. Es de nuestro interés la sistematización y la producción de documentos que permitan comunicar las conceptualizaciones que se alcanzan como así también los interrogantes que se abren, por lo que la escritura de un trabajo como este se vuelve tan valioso.

Planificamos estos talleres/conversatorios desde una lógica pedagógico-didáctica. Con antelación, y junto con la invitación, se envía a cada docente una consigna de trabajo y se solicita su resolución para el momento del encuentro. Con esto se propone establecer expectativas mutuas y definir propuestas. Una vez allí, compartimos nuestros propósitos y en primera instancia explicitamos las expectativas de la cátedra respecto al profesor co-formador y al funcionamiento de la tríada de la formación. Allí se mencionan cuestiones burocrático-administrativas, -por ejemplo la cantidad de clases que debe dar un practicante para el cumplimiento de la normativa-, como también cuestiones de tipo formativas -como la concepción de las prácticas de enseñanza o las orientaciones respecto de la contextualización

secundaria de la prescripción en el programa de la materia entre otras-. Luego los invitamos a trabajar en pequeños grupos socializando las respuestas del primer instrumento para luego socializar la producción. Aspiramos a que en próximos encuentros la planificación sea conjunta.

De lo producido en ellos podemos decir que en la configuración de sus funciones surge la función de acompañar la formación en todo aquello *que se espera de un practicante*. Pero resulta más significativo advertir que los co-formadores asumen como propia la tarea de contener en lo afectivo respecto de las expectativas de todo practicante y el ideal altísimo en torno a las prácticas, a “dar clases” (ya que en muchos casos es la primera experiencia). Se trata de una función de contención emocional en un momento de gran tensión para los practicantes -momento muy deseado y muy temido-, que los impacta y conmueve de distinta manera, lo que pone a prueba la sensibilidad del co-formador para captar, significar y atender sus requerimientos en este sentido. Por lo mismo valoran opciones más participativas desde el momento de las observaciones tal lo anteriormente relatado, llegando incluso a funcionar como parejas pedagógicas con los practicantes. Consideran además que la entrevista inicial del practicante al coformador se vuelve el momento fundante del vínculo. Los primeros diálogos, intercambios son fundamentales para contribuir en la seguridad del practicante, aun cuando sabemos que eso no elimina la subjetividad de ellos, sus miedos, dudas. Es más, muchas veces esas primeras charlas abruman por la cantidad de información. Pero son instancias necesarias. Es importante poner en diálogo sus recorridos, sus expectativas, el aliento...

Del diálogo emerge también la necesidad de establecer límites claros en conjunto con la cátedra acerca de hasta dónde corresponde la intervención del docente co-formador. En algún punto, hay algo de lo novedoso, de lo no vivido aún, que nadie podría hacer “por el otro”, como por ejemplo ayudarlos en el contacto con las autoridades de la institución educativa para entrevistarlas. Al respecto, conversamos sobre puntos de vista sobre límites y funciones, qué puede oficiar de ayuda y qué puede obstaculizar que los practicantes armen sus propios escenarios, busquen, llamen, escriban, etc. Entendemos que se trata de explicitar estos límites y posibilidades, fijar criterios pedagógicos en los que sustentar las decisiones, más que establecer pautas únicas de acción.

Del análisis del trabajo en estas instancias surgieron propuestas para la tarea conjunta con la cátedra. Como dijimos, definir las posibilidades y límites de la tarea del co-formador,

acompañar y contener al practicante en el plano emocional y cognoscitivo en las altísimas expectativas en torno a su ideal sobre las prácticas, han sido algunos de los tópicos. Para eso, algunos han propuesto realizar observaciones áulicas con alto grado de participación, realizar unas primeras clases como pareja pedagógica entre practicante y co-formador; tener mayor participación en la fase de elaboración de las tareas previas al ingreso a las instituciones y al aula tanto como a las producciones posteriores a las prácticas y residencia. Entre las tensiones a superar en el proceso de formación, se reconocen las dadas por el lugar de pasaje entre la posición de estudiante y la de docente. Estamos trabajando conjuntamente en el desarrollo de estas cuestiones, ya que no hay necesidad de “hacer todos lo mismo”, sino encontrar formas de resolver que resulten mejores en cada forma vincular de la tríada de formación, cuestión que se irá ponderando en la sistematización de las experiencias.

Por otra parte, los encuentros han permitido la visibilización de áreas de vacancia en la propia formación en el Profesorado en Ciencias de la Educación, tales como el conocimiento de las modalidades del sistema educativo; la insuficiente presencia de espacios de prácticas vinculadas con la enseñanza, y la necesidad de articular las que sí existen a lo largo de la carrera, entre otros. Entre ellos, nos interesa subrayar dos grandes dimensiones de análisis.

La primera está vinculada a la trayectoria de los estudiantes del profesorado y a lo que podemos vincular con lo epistemológico subjetivo de las prácticas (Edelstein, 2011). En el último año de su formación, a los practicantes “les explota” la complejidad de las prácticas de enseñanza. Decidimos utilizar esta expresión que año tras año, aparece en nuestras aulas desde las propias voces de los estudiantes. Esta “explosión” emerge ante la necesidad de articular cuestiones referidas a lo curricular, lo institucional, y las instituciones (otras) formadoras, lo áulico, el grupo-clase (los otros estudiantes reales de la formación), los contenidos del campo de Ciencias de la Educación (los medulares, los complementarios, los que se disputan en el campo, los negociables, los des-jerarquizados).

La segunda, y como contracara de la misma dimensión enunciada, surge también de que todas estas cuestiones conforman el propio campo académico y de enseñanza de la formación de pedagogos, es decir está vinculada con lo epistemológico objetivo, tanto la lógica del campo pedagógico, como de la propia formación para la enseñanza, implicadas en la lógica curricular del plan de estudios y su desarrollo. Esto no significa que nuestros estudiantes no cuenten con sobrados conocimientos vinculados a la planificación de la enseñanza, a análisis institucionales, a herramientas de investigación socio-educativa, teorías curriculares, entre

otros. Pero la necesidad de pensar y abordar situacionalmente estos objetos de conocimiento del propio campo, esto es, construirlos como categorías que permiten el conocimiento del contexto de la enseñanza y como contenido para “ponerlos en acto”, aparece como dificultad. Pensarlos, conocerlos y aprenderlos desde su dimensión formal y teórica, resulta una condición necesaria pero no suficiente. A la vez, reconocer esta dificultad como propia del proceso de formación en prácticas, nos ayuda a salir de lecturas simplistas que colocan responsabilidades en unos u otros sujetos, para pensarlo como una condición didáctica propia y situacional también de nuestra propia propuesta formativa.

b) Construcción de la relación de la tríada formativa

Nos resulta pertinente relatar aquí el primer acercamiento que los practicantes tienen con los profesores co-formadores. Para ello, hemos implementado y adecuado un dispositivo que va ganando entidad en la formación docente. Nos referimos a la organización de un conversatorio al que concebimos como un encuentro de especialistas invitados que portan experiencia sobre la temática que nos convoca y que están dispuestos a compartirla y comunicarla. Luego se desarrolla la elección de espacios de prácticas y los encuentros de co-formadores con practicantes para el desarrollo de la tarea durante la residencia.

Conversatorios

Año tras año, invitamos a participar entre cuatro y seis co-formadores que participan según sus posibilidades e intereses. Además de su disponibilidad, también se juega allí su propia experticia en la configuración y estilo de asumir el rol. Desde nuestro lugar aspiramos e intentamos que varias instituciones estén representadas, así como también las carreras y materias de incumbencia profesional del profesor en Ciencias de la Educación. Si bien la mayoría de ellos se desempeña en Institutos Superiores de Formación Docente también hay quienes lo hacen en colegios de pregrado de nuestra universidad o en otros establecimientos de nivel secundario e incluso actores institucionales de espacios con diversos grados de formalización.

Los encuentros ocurren en dos momentos bastante bien definidos, uno de exposición y otro de diálogo. Luego de las presentaciones formales a cargo de los docentes de la cátedra quienes brevemente aluden a su biografía, vinculación con la cátedra y espacios de desempeño, toman la palabra los co-formadores y realizan una explicación de aquello que entienden es de interés poner en conocimiento de los que ocuparán en breve el lugar de

practicantes. Este momento encierra una gran riqueza porque allí explicitan las formas en las que asumen el ser co-formador, la especificidad de su tarea, los modos en que operan en la tríada de la formación, los saberes que acumulan, así como sus propias incertezas. Para los docentes de la cátedra es un momento de confirmación y de develamiento de continuidades y cambios con respecto a la experiencia acumulada. Es también un momento muy significativo y formativo para todas, en relación con poder escucharse para confirmarse en sus certezas, abrir interrogantes y reconocer cuestiones poco problematizadas, desatendidas o directamente desestimadas. La diversidad temática de este momento se sustenta en el estilo y los intereses de cada uno de los co-formadores. Así, alguno orienta acerca de cómo elegir el espacio de las prácticas, otro comparte algo de su experiencia, y hay quienes se centran en el rol, como así también en los contenidos específicos de cada materia y las formas de evaluación. En la crónica del encuentro del panel, elaborada por una de las practicantes, podemos leer:

“...hablan un poco del rol de lx co-formadorx. [Ellos] Nos van a ayudar con nuestra planificación, van a estar atentxs a nuestras dudas, preguntas, problemas. Se van a conformar como una mirada externa a la cátedra, siempre a modo de sugerencia, para seguir aprendiendo. Al respecto, (...) la dinámica propuesta por la cátedra: en primer lugar, prepararemos el diseño de la clase, el cual se trabajará conjuntamente con nuestrxs compañerxs y las docentes de la cátedra, para luego compartirlo con lx co-formadorx, quienes darán la corrección final, ya que es quien conoce el lugar donde daremos nuestra clase. (...) (...) nos dice que, una vez que ya estemos realizando los diseños de las clases, vamos a mantener un diálogo más fluido con nuestrxs co-formadorxs, con quienes pensaremos diferentes formas de llevarlas a cabo. (...) no pasa nada si nuestras clases no funcionan como esperamos. Podemos haber previsto todas las situaciones posibles y que al momento de llevar a cabo todo eso que planificamos suceda otra cosa. Es algo que puede pasar y que de hecho, pasa constantemente en la práctica docente. En todo caso, será producto de nuestra reflexión posactiva para seguir pensando en nuestras futuras prácticas. (...) en la planificación se juegan múltiples decisiones que tienen fundamento en nuestras perspectivas y posicionamientos propios. Vamos configurando estructuras de actuación y de rol que se van gestando en estas prácticas. (...) nos recomienda que no suframos estos espacios de práctica sino que los disfrutemos y que lo hagamos junto a otrxs, porque la tarea docente

no es una tarea solitaria, sino que vamos a estar intercambiando tanto con docentes como con nustrxs compañerxs y las docentes de la cátedra. (...) también nos recuerda todo el conocimiento que venimos construyendo en nuestra formación, lo único que debemos hacer es “compaginar” todo eso que sabemos con el lugar en el que estamos ejerciendo la docencia. Se trata de una elaboración artesanal que tiene que ver con nuestro rol profesional.(...) “no hay recetas, pero insumos nos sobran”. (Crónica de clase 22 de mayo 2023 elaborada por Camila Revettino)

En un segundo momento, se abre una ronda de preguntas y respuestas que deviene en un diálogo que habilita a despejar dudas, inquietudes, que pone en tensión supuestos, y también miedos, prejuicios... Los practicantes se van animando a formular sus preguntas en un abanico de opciones que va desde cuestiones pragmáticas-horarios, cantidad de alumnos, cantidad de clases, ubicación espacial de la institución- hasta otras con más interés formativo vinculadas al tipo de contenidos. Por ejemplo: “una pregunta que muchxs hemos hecho al pensar en nuestras prácticas (...) ¿tenemos que estudiar esos contenidos específicos de cada carrera?” (Crónica de clase 22 de mayo 2023 elaborada por Camila Revettino).

La crónica de clase aludida, refiere a uno de los dispositivos de formación docente de nuestra cátedra. Como parte de la propuesta formativa de Prácticas de la Enseñanza, trabajamos con una práctica de escritura de especial relevancia para el equipo docente y los estudiantes: las crónicas de clase. Las mismas dan cuenta de una práctica de escritura singular, desde la propia perspectiva del estudiante que asistió a clase, con la intención de registrar, sistematizar y formalizar los saberes compartidos y co-construidos entre todos los sujetos que conformaron la clase. Semana a semana, un estudiante va asumiendo el rol de cronista, y cada crónica es leída al inicio de la clase siguiente como modo de articular los encuentros, y contribuir a la circulación de las voces, posiciones y perspectivas de quienes "hacen a la clase".

La crónica a la que hacemos referencia, cierra con las siguientes palabras que nos resultan significativas para reflejar el estado de situación al finalizar el panel de co-formadores,

“Puede que tengamos muchos miedos e incertidumbre, pero el encuentro con lxs co-formadorxs nos ha dejado la certeza de que estaremos acompañadxs para hacer de esta experiencia lo más formativa posible. Además, nuestra irrupción en las aulas no será beneficiosa sólo para nosotrxs, sino que podremos aportar una

mirada diferente en las clases, podremos “poner nuestra impronta”, aportar nuevas preguntas, nuevos recursos y nuevas maneras de acercarnos a lxs estudiantes que quizá permanezcan una vez que ya no estemos allí”. (Crónica de clase 22 de mayo 2023 elaborada por Camila Revettino).

En el caso particular de nuestra cátedra, el conversatorio con los co-formadores constituye el primer acercamiento de nuestros practicantes con actores institucionales, vinculados con la institución en la que realizarán sus prácticas. Es el momento en que comienzan a confrontar situacionalmente sus representaciones en torno al ejercicio profesional como Profesores en Ciencias de la Educación, para el que se están formando desde el inicio de la carrera.

Siguiendo con el cronograma de la materia, con posterioridad se desarrolla el encuentro con ex-practicantes, generalmente conformado por quienes fueron estudiantes de la asignatura en cohortes de uno o dos años anteriores. La dinámica es similar al anterior, sin pautas de nuestra parte para las exposiciones y con un intercambio posterior en plenario con los estudiantes. En esta instancia se juegan formas de identificación con los egresados recientes, se recuperan cuestiones de los paneles anteriores- ya que iniciamos con un panel de autoridades institucionales- y resulta mucho más coloquial y relajado. Sin embargo, la entrada a campo es inminente y los intercambios dan cuenta de expectativas, tensiones y emociones diversas.

La residencia

Luego, operan una serie de factores para que podamos ofrecer espacios a nuestros practicantes -una vez concretados todos los detalles sobre los permisos, autorizaciones y armado de la grilla en la que consten los espacios disponibles. Es en esta instancia, que cada practicante realiza sus opciones en función de sus representaciones, deseos, intereses y disponibilidad.

A partir de allí desde la cátedra ponemos en contacto a cada practicante con su co-formador. Se rompen aquí algunas formalidades y si bien se envían los mails correspondientes se alude más a los estilos de comunicación por los que optan cada uno de ellos.

El encuentro presencial entre co-formador y practicante constituye un tipo de acuerdo en el que las profesoras de la cátedra quedamos relativamente al margen. Si bien sabemos de su

ocurrencia, los detalles de lo que se conversa y acuerda nos llega de manera indirecta y en general, interpretado por el practicante.

En términos generales, dichos encuentros son la puerta de entrada a la institución en que realizarán las prácticas y residencia. Allí toman contacto con el programa de la materia y las particularidades del momento en el ciclo lectivo, con el espacio áulico, con el grupo de estudiantes. En este momento, pedimos a los practicantes que en disposición de estos nuevos saberes -a los que podríamos considerar un germen de sus futuros saberes experienciales- construyan su primer cronograma de trabajo, que sabemos es incipiente y sufrirá modificaciones, pero desde nuestra perspectiva es una oportunidad de materialización de esas primeras ideas.

Por otra parte, ese encuentro ofrece la posibilidad de acuerdos y negociaciones en relación con la observación de las clases del co-formador y otras actividades que hacen al rol docente. También aquí se relativizan las opciones previstas por la cátedra, pues cada co-formador y cada pareja practicante-co-formador otorga diferentes sentidos a estas observaciones. Este corrimiento intencional por nuestra parte está vinculado con el propósito de generar espacios de autonomía, animando al practicante a ir asumiendo su nuevo rol en el campo profesional. Se presentaron opciones de actividades en las que, por ejemplo, el co-formador desestima este momento de observación invitando al practicante a participar de un encuentro en TAIN (Taller integrador interdisciplinario), o a observar clases en las que la centralidad es la evaluación -si se está tomando un parcial a un grupo de alumnos, o una presentación oral por parte de ellos. En otros casos, se observan clases de una manera más cercana a la tradición de este tipo de situaciones. Por último, algunos co-formadores asumen desafíos más creativos ofreciendo a los practicantes dar una clase de manera conjunta, sumándose el practicante en principio a la planificación de clase del co-formador para luego invertir los roles y es el co-formador quien acompaña al practicante en su propia programación para finalmente dejar que siga solo dando las clases.

Si todo ocurre según lo previsto, el nuevo encuentro entre co-formadores, practicantes y profesoras de la cátedra ocurre en el momento en que desde nuestro rol de tutoras y como una forma particular de acompañamiento del proceso de nuestros practicantes, observamos al menos una clase de cada estudiante. Conviene explicitar aquí que estas observaciones son pactadas con anterioridad con el practicante y el co-formador, y son posteriores a las observaciones entre pares que se proponen desde la cátedra en instancias anteriores. También

aquí los co-formadores muestran sus modos particulares de actuación. Algunos permanecen en un rol estricto de observador mientras que otros intervienen sumando aportes desde sus voces y experiencias con total naturalidad durante la observación de la clase. Para cerrar este momento ocurre un encuentro entre el practicante y la profesora de la cátedra. También aquí algunos co-formadores se mantienen al margen dejando un espacio de estricta privacidad entre las profesoras de la cátedra y la/el practicante en tanto otros asumen de manera más activa el rol de co-formador y participan durante el encuentro en silencio o bien haciendo los aportes que desde su lectura pueden sumar al momento formativo del practicante.

Corresponde señalar que este proceso cierra de manera “oficial” en determinado momento cuando desde la cátedra se dan por finalizadas las prácticas, pero en continuidad con los acuerdos con el co-formador, los practicantes prolongan bastante las acciones en el espacio de prácticas a través de la devolución de trabajos, la toma y correcciones de evaluaciones con diferentes formatos, entre otras

Conclusiones

Asumimos que la configuración de este rol tan difuso para la tradición exige su problematización y por eso decidimos transformar un espacio de vacancia en un reto y una oportunidad para su objetivación e indagación. Desde lo hasta aquí expresado, reafirmamos en considerar la ambigüedad del rol y la baja institucionalización de la figura del co-formador constituyéndose en una figura en construcción.

Entendemos haber aportado las formas en que elaboramos un camino hacia la sistematicidad en las formas que adopta la intervención del profesor co-formador en el campo profesional, para nuestro caso, buscando los criterios comunes de intervención, dialogando, problematizando lo hecho y pensado. Partimos de asumir que la definición de su función es lábil al interior de la trama de relaciones que se establecen tradicionalmente, se reconfiguran y se diluyen una vez finalizado el proceso de prácticas y residencias de cada cohorte. Aún así, algo sedimenta y va dejando huellas tanto en aquellos que agotan el lugar de practicante a lo largo de un ciclo lectivo, como en aquellos otros que tienen/tenemos un lugar recurrente en la trama -los profesores co-formadores y los docentes de la cátedra- Una cuestión a atender es que muchos de los practicantes se vuelven co-formadores en breve, o a mediano plazo.

Creemos poder afirmar que su configuración es compleja, dinámica y adopta diversos formatos en función de los contextos institucionales de actuación de los actores implicados.

Por lo mismo y desde nuestra perspectiva y estilo de asunción de nuestra tarea, se trata de una figura que cobra entidad al interior de comunidades de prácticas -en las que nos incluimos- en las que las relaciones colaborativas son fundantes. Asimismo la explicitación, formalización y comunicación de saberes experienciales que se generan en la trama de relaciones que se construyen es condición necesaria para que el trabajo pueda realizarse y avanzar. Cuestión que estamos tratando de sustanciar en el presente trabajo y en el libro de cátedra en elaboración.

Por último, resulta ineludible exigir por un lado, la certificación de la tarea de los co-formadores como forma de reconocimiento y valoración de horas de trabajo, compromiso, dedicación, y formación docente; por otro el reconocimiento material de esta función. Es hora de que el sistema formador advierta que a los docentes los forman muchos otros docentes que no están reconocidos como tales, y nos resulta paradójico que sea el mismo sistema quien los invisibiliza. Creemos además que para esta función también debemos formarnos: es otro rol docente.

Bibliografía

- Barcia, Marina; de Morais Melo, Susana y Montenegro, Jessica (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 Galetto, Silvana (comp.) (2010): *III Jornadas de Formación Docente Universitaria: Debates contemporáneos y nuevos escenarios en la formación docente universitaria*, 1a ed, Rosario, UNR Editora.
- Barcia, Marina; López Aldana; de Morais Melo, Susana, y González Refojo, Silvana (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*, Bahía Blanca, Universidad Nacional del Sur. <https://www.uns.edu.ar/eventos/2019-jornadas-practicas/>
- Barcia, Marina Inés; Justianovich, Silvina y González Refojo, Silvana. (2020) "Las comunidades de prácticas entre formadores, co-formadores y practicantes" En Baraldi, V., Bernik, J., Coudannes Aguirre, M., Lossio, O. y Luna, M.V. (Comp) *Enseñar en el nivel superior : diálogos, proyectos y prácticas : Libro de ponencias de las IV Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior: Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas* Universidad Nacional del Litoral, 2020. pp 606-612. <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/wp-content/uploads/sites/3/2018/08/Ense%C3%B1ar-en-el-nivel-superior.pdf>
- Davini, María Cristina. (1997) "La formación docente en cuestión: política y pedagogía". Buenos Aires: Paidós.
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997): "La formación de maestros y profesores: hoja de ruta", Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Guevara, Jenifer (2017): "Los modos de formar: una vía para la transmisión del saber experiencial en los espacios de práctica" en Roget, Domingo y Anijovich, Rebeca (coords) *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*, Buenos Aires, Aique.
- Terigi, Flavia.(2022): "Los desafíos para la formación docente". En Alesso, S.y Duhalde, M. (Eds.) *Qué docencia para estos tiempos? : a 100 años del nacimiento de Paulo Freire*. Buenos Aires: - CTERA, 2022. pp 83-86 https://www.academia.edu/77994023/Las_Ideas_de_Freire_A_100_A%C3%B1os_de_su_nacimiento