



Sanabria, Elida R.

Formar en la práctica : las experiencias y significaciones de las y los coformadores del nivel primario de Montecarlo-Misiones durante los años 2015 y 2020 : tensiones y fortalezas en el proceso de formación a futuros docentes



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Reconocimiento - Compartir Igual 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Sanabria, E. R. (2025). *Formar en la práctica: las experiencias y significaciones de las y los coformadores del nivel primario de Montecarlo-Misiones durante los años 2015 y 2020: tensiones y fortalezas en el proceso de formación a futuros docentes. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5410>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Formar en la práctica: Las experiencias y significaciones de las y los coformadores del Nivel Primario de Montecarlo-Misiones durante los años 2015 y 2020: tensiones y fortalezas en el proceso de formación a futuros docentes.

TESIS DE MAESTRÍA

Elida R. Sanabria

elisan2222@hotmail.es

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como propósito principal dar cuenta de las experiencias de formación a practicantes y residentes de las y los docentes que asumen el rol de coformadores en escuelas de gestión pública y privada del Nivel Primario. Se trata de describir cómo han vivenciado el hecho de haber sido docentes coformadores durante los años 2015 a 2020 en Montecarlo, provincia de Misiones.

Las experiencias de las y los coformadores atravesadas como tensiones y fortalezas en el proceso de formación, constituyen el objeto de estudio de la investigación. En torno a este objeto, se plantean tres interrogantes. Primeramente, ¿cómo son las experiencias de formación a futuros docentes de las y los coformadores? Asimismo, ¿en qué condiciones concretas se realiza esta función? y, por último, ¿qué aportes trae aparejado para el propio desarrollo profesional de las y los coformadores, el hecho de formar en la práctica?

La investigación sigue la lógica cualitativa en base a un diseño fenomenológico. Intenta enfocarse en las experiencias individuales de los participantes y en la perspectiva construida colectivamente. Para este efecto, se emplean entrevistas semiestructuradas, y al mismo tiempo entrevistas en profundidad en el contexto de las historias de vida. A partir de los resultados de estos instrumentos, la intención es poder comprender cómo vivencian la situación concreta de formar las y los protagonistas implicados en el proceso de formación a futuros docentes en contextos singulares.

Título

Formar en la práctica: Las experiencias y significaciones de las y los coformadores del Nivel Primario de Montecarlo-Misiones durante los años 2015 y 2020: tensiones y fortalezas en el proceso de formación a futuros docentes.

Siglas utilizadas en el contexto del trabajo

- Campo de la Formación General: CFG
- Campo de la Formación Específica: CFE
- Campo de la Formación en la Práctica Profesional: CFPP
- Coformadores: CF
- Consejo Federal de Educación: CFE
- Dirección de Educación Superior: DES
- Departamento de Aplicación: DA
- Diseño Curricular Jurisdiccional para el Profesorado de Educación Primaria: DCJPEP
- Educación Primaria: EP
- Formación Docente Inicial: FDI
- Instituto Nacional de Formación Docente: INFoD
- Lineamientos Curriculares Nacionales: LCN
- Ley de Educación Nacional: LEN
- Nivel Superior: NS
- Nivel Primario: NP
- Profesorado de Educación Inicial: PEI
- Profesorado de Educación Primaria: PEP
- SE: Sociología de la experiencia
- Unidad Curricular: UC

ÍNDICE

Tabla de contenido

Introducción	7
1. El tema. Razones que movilizan la búsqueda	10
1.2 Los ámbitos de formación. Separando las partes del todo	11
1.2.1 La jurisdicción. Intentos de articulaciones normativas	11
1.2.2 El instituto y las escuelas asociadas. Un vínculo necesario.....	13
1.2.3 Una tríada compleja. Los formadores, los coformadores y los practicantes	14
2. Delimitando el campo de investigación.....	16
2.1 La Escuela Normal Superior N° 2: sede del ISFD de Montecarlo	18
2.2 Algunas situaciones que representan la trama de las prácticas entre el NS y las escuelas del NP23	
3. Estado de la cuestión. Lo que se ha dicho sobre las y los coformadores.....	25
3.1 La identidad del coformador	26
3.2 El rol del coformador	29
3.3 El coformador y el conocimiento profesional como práctica	34
4. Enfoque conceptual.....	36
4.1 Sobre el concepto de formación.....	38
4.2 Sobre la figura del coformador	42
4.3 Sobre la noción de experiencia	46
5. Aproximaciones al objeto de la investigación: las experiencias de las y los CF del NP	48
5.1 Los objetivos que orientan esta investigación	50
6. La metodología	52
6.1 El diseño de investigación	53
6.2 El tipo de muestra.....	54
6.3 Los instrumentos de recolección de información	55
7. Resultados y discusión.....	58
7.1 Actores de la trama del Campo de Formación en la Práctica Profesional y el trabajo de co- formar: las coformadoras del Departamento de Aplicación y las escuelas asociadas	58

LAS EXPERIENCIAS DE LOS COFORMADORES

7.1.2 Los escenarios concretos de la formación a practicantes/residentes: las escuelas del NP	63
7.1.3 Las tensiones, componente ineludible en la formación	68
7.1.4 Las fortalezas que forman, deforman o transforman.....	74
7.2.1 La voz de las y los CF de Montecarlo	79
8. Conclusiones	88
9. Anexo	93
10. Referencias bibliográficas	145

AGRADECIMIENTOS

Enseñar y aprender son dos pasiones que se combinan constantemente en mi profesión. Agradezco en primer lugar al Altísimo por permitirme disfrutar de estos dos ingredientes en mi vida haciendo que el camino de la docencia sea maravilloso y gratificante, aunque tenga sus riesgos. Agradezco a mi familia por ser mi sostén y resistir el hecho de que dedique horas, días y meses a este trabajo. Gracias Nico y Lean por su amor incondicional y por su aliento. Agradezco a mis amigas, ellas saben lo que ha costado sostener el equilibrio mental y emocional y no abandonar este proyecto.

En este transitar aprendí mucho de las maestras y maestros coformadores. Comprendí los grandes desafíos que supone formar a niñas y niños en el presente y para el futuro, además de la responsabilidad inconmensurable de dejar una buena impronta en los futuros docentes del Nivel Primario, quienes serán algún día sus propios colegas y los que se encargarán de la educación de las futuras generaciones. Agradezco su tiempo, su colaboración y sus consejos.

Por supuesto, agradezco a mi directora de Tesis: Gabriela, que, sin su apoyo, orientación y experiencia, esto no hubiera sido posible. Siempre atenta, asertiva y cálida ha sabido guiarme en esta difícil y fascinante empresa.

Finalmente, doy gracias a la Universidad pública, la UNQUI, la cual permitió que realizara la Carrera desde mi provincia, que, si fuera de otro modo, no podría haberlo hecho. Gracias por acceder a una experiencia formativa de calidad.

Introducción

La presente tesis constituye el trabajo final de la Carrera de Maestría en Educación para la Universidad Nacional de Quilmes. En el trabajo se propone indagar sobre las experiencias de formación a estudiantes (practicantes y residentes) que han tenido las y los docentes que asumen el rol de coformadores en escuelas de gestión pública y privada del Nivel Primario (NP). Concretamente, se intenta dar cuenta de cómo han experimentado el hecho de haber sido formadores de futuros docentes que realizan sus prácticas pedagógicas en ese nivel y a los cuales reciben desde el Instituto de Formación Docente, durante el periodo que comprende los años 2015 a 2020¹ en Montecarlo, provincia de Misiones.

Las experiencias y significaciones que vivencian las y los coformadores (en adelante CF) mediadas por las tensiones y las fortalezas en el proceso de formación, constituyen el objeto de estudio de este trabajo.

Se parte de considerar a las experiencias formativas de las y los CF siguiendo la línea de análisis sociológico que asume François Dubet, desde la cual se entiende a las problemáticas sociales y especialmente a los fenómenos educativos, en un sentido más estrecho; como parte de las interacciones cotidianas y los microprocesos en que las personas están insertas de un modo diversificado y desigual, pero que pueden ser registradas con cierta profundidad. Del mismo modo, se consideran aportes conceptuales provenientes de otras líneas de análisis que abordan sobre la problemática de la formación docente. Conjuntamente se incorpora el concepto de *experiencia* desde la misma línea de Dubet que, si bien es una idea que se puede aplicar a distintas situaciones, se la vincula al concepto de formación. No en el sentido restringido de aprendizaje, o de enseñanza, sino referido al de formación como la acción y efecto de dar forma a alguien. Porque la experiencia aporta una especie de *valor agregado* (OECD, 2008) a la formación de un sujeto, en tal sentido, ella forma, deforma o transforma a cada quien.

En cuanto a la experiencia de formar en docencia, como trabajo que asumen los CF; se realizó un proceso de búsqueda de antecedentes que dieran cuenta de lo que le sucede a las y los CF realizando la tarea de formar a residentes y practicantes para Institutos de Formación Docente (ISFD). No se han identificado trabajos de investigación que se refieran concretamente a las experiencias que atraviesan las y los CF en el NP. Por lo cual,

¹ Se adopta este periodo porque coincide con la implementación del nuevo Diseño Curricular para la Formación Docente.

esta investigación puede aportar algunas conclusiones en torno a lo que les sucede a las y los docentes de ese nivel realizando esa labor, pues, aparentemente constituye un espacio poco explorado por la investigación académica.

Para esta investigación se adopta la lógica de la investigación cualitativa que toma como marco el enfoque fenomenológico. Los instrumentos de recolección de información consisten en historias de vida, entrevistas en profundidad y entrevistas semiestructuradas, que son realizadas a CF de la localidad de Montecarlo y zonas aledañas. Condicionalmente son las y los docentes que pertenecen al *Departamento de Aplicación (DA) o a escuelas asociadas*², y que tienen trayectoria en la formación de estudiantes que van a ser docentes para el mismo nivel de enseñanza. Conjuntamente se recolectan fuentes de información, específicamente documentos jurisdiccionales e institucionales que regulan el Campo de la Formación de la Práctica Profesional (CFPP). Fundamentalmente, se incluye la historia de vida de dos CF con basta trayectoria en la experiencia de formar a practicantes y residentes, a las que se realizan entrevistas en profundidad y se les solicita la producción de un relato libre escrito por cada una de ellas. Estos instrumentos, se toman como insumos para el análisis, a partir de los cuales se trata de identificar sucesos y experiencias cotidianas o excepcionales que han vivido las participantes el proceso de formación. Al mismo tiempo, permiten arrojar algunas conclusiones sobre las tensiones o fortalezas que experimentan durante ese proceso de formación.

El recorrido de este trabajo se inicia con un breve texto donde se expresan las razones que llevaron a elegir el tema de la formación docente en el ámbito del NP. Se explicita la intención de poder descubrir cuáles y cómo son las experiencias que tiene las y los CF cuando se enfrentan al hecho de formar a practicantes y residentes para ese nivel.

En un *primer capítulo* se orienta a las y los interlocutores sobre quiénes son los actores e instituciones que intervienen en el proceso de formación, además de la figura central de las y los CF. Por lo mismo, se avanza en contextualizar los escenarios en que tienen lugar las prácticas profesionalizantes y los distintos actores que intervienen en dicho proceso.

En el *segundo capítulo* se describe sucintamente el campo de intervención de esta investigación. Es decir, se brindan algunas características de la localidad de Montecarlo y el modo en que hasta el presente se organiza la articulación entre el ISFD y las escuelas primarias con relación al CFPP.

² Más adelante se definirá cuál es la diferencia entre una y otra institución.

En el *tercer capítulo* se intenta recuperar la mirada de aquellas experiencias e investigaciones que han tomado como objeto de indagación el trabajo de las y los CF. Se consideran algunas investigaciones que, a partir de distintos contextos y niveles de formación, brindan aportes interesantes para visibilizar hasta qué punto se ha llegado sobre la temática de las y los CF.

En el *cuarto capítulo* se desarrolla el enfoque conceptual que da sustento a la presente tesis, y para ello se adopta la perspectiva de la *Sociología de la experiencia* brindada por F. Dubet. Se considera que sus aportes tienen potencial como para vislumbrar las experiencias vividas por las y los actores teniendo en cuenta su contexto social inmediato, poniendo en foco la centralidad de la estrategia individual. Aunque no dejan de ser sugerentes, aportes conceptuales provenientes de otras líneas de análisis y autores que tratan la cuestión de la formación en términos generales. En este sentido, se recupera la visión que aporta el enfoque práctico, el cual pone el acento en entender el significado que tienen para los sujetos las acciones que realizan dentro de un contexto determinado, las cuales permiten comprender las formas particulares de la vida social. Asimismo, se incluyen los aportes de Schön, Davini, Perrenoud y Anijovich que han realizado sendos trabajos sobre la formación docente en distintos niveles.

En el *quinto capítulo* se delimita el objeto de estudio y los interrogantes que surgen a partir de considerar las experiencias de las y los CF del NP como tópico central. Conjuntamente, se explicitan los objetivos que orientan la presente investigación.

En el *sexto capítulo* se define el diseño de la investigación, que para este caso consiste en un diseño descriptivo que se enmarca en una metodología de carácter cualitativo. En esta sección se delimita el universo de estudio, el cual está constituido por todas las y los docentes CF que tienen más de cinco años de experiencia en la tarea de formar a futuros docentes para el NP de enseñanza. A este tenor, aquí se fundamenta la opción de utilizar entrevistas semiestructuradas e historias de vida como instrumento de recolección de información.

En el *séptimo capítulo* se analizan dos relatos obtenidos a través de las historias de vida hechas a dos coformadoras que aportan su propia narrativa sobre el hecho de formar, como así también las entrevistas semiestructuradas realizadas a las y los más de veinte coformadores de escuelas asociadas y DA. Cabe aclarar que, en relación a los documentos

escritos, en este trabajo solamente se citan aquellos que regulan el CFPP y que son los articuladores entre el Instituto y las escuelas primarias.³

En el *octavo capítulo* se arriban a las conclusiones que arrojan los resultados en virtud del análisis de los instrumentos de recolección de información y de la experiencia vivida en el marco de este trabajo de investigación.

Finalmente, en *el noveno* apartado denominado “Anexo” se exponen todos los elementos en crudo que han servido para realizar el análisis de los datos aportados por los distintos instrumentos de recolección de información. En esta sección podrán encontrarse gráficos, narrativas de las historias de vida, formulario de entrevistas, entre otros.

1. El tema. Razones que movilizan la búsqueda

Participar en procesos de formación, formar a estudiantes y continuar formándose con cada instancia que se atraviesa, constituye siempre un aliciente para quien quiere transitar la formación saboreando cada experiencia y adquiriendo *su propia y particular forma* (Ferry, 1993). Haber sido coordinadora y profesora durante un periodo del desarrollo profesional, permitió que, quien escribe; conozca una parte de la *trastienda del Campo de la Práctica*. Entorno donde se adquieren experiencias enriquecedoras para la propia formación, pero que, al mismo tiempo, constituye un campo donde inevitablemente se producen tensiones por la diversidad de actores y contextos que moviliza. Por esta misma razón, el CFPP ha generado múltiples debates y reflexiones, y parte de ellos fueron y siguen siendo documentados de la mano de investigadores y profesionales que se interesan por la formación en la práctica pedagógica desde distintas posiciones.

Las razones que suscitan esta investigación tienen que ver con dar cuenta, o mostrar qué acontece en *la cocina* de la práctica desde la voz de las y los CF del NP. Es decir, qué pasa concretamente en la vida cotidiana de las aulas de ese nivel. Escenario donde los practicantes y residentes del instituto se encuentran con aquél que será su guía, y más tarde su par, pero, además, qué *resonancias* (García C. M., 1998) produce este trabajo en otros ámbitos de la formación, ya sea en el Instituto, en la propia escuela de NP o la jurisdicción. Igualmente, interesa saber cómo se establecen esas relaciones con los residentes, formadores, pares y principalmente, qué le sucede a las y los CF concretamente en el

³ Pues no se realizará un análisis exhaustivo de los mismos ya que excedería los propósitos del presente trabajo.

marco de ese complejo entramado. Puesto que, las y los CF son los anfitriones de las instituciones formadoras⁴ y aquellos que participarán en la formación de alguien, por un periodo determinado, en todo lo que involucra su propia profesión. Por lo cual, su experiencia no debiera pasar desapercibida en los contextos de formación, es decir, en el instituto y en la escuela de NP. En este trabajo se propone rescatar y resignificar esas experiencias.

Por lo expuesto, si bien, las experiencias de las y los CF es el objeto de estudio de esta investigación, es preciso dar cuenta de los escenarios y actores que intervienen en el complejo campo de las prácticas profesionales del NP. En la siguiente sección se hace una breve descripción al respecto.

1.2 Los ámbitos de formación. Separando las partes del todo

Tratar el tema de la práctica profesional en la Formación Docente Inicial (FDI) inevitablemente conlleva examinar los distintos ámbitos en que aquella se concretiza y los modos en que se establecen las articulaciones entre las instituciones involucradas. La revisión que se haga sobre los ámbitos y actores del CFPP permitirá tener una idea de la complejidad del trabajo en el campo de las prácticas y la tarea que realizan las y los CF como parte del proceso. En los apartados que siguen se intentará definir esos ámbitos de acción y delimitar la función que asumen, real o formalmente, cada uno de los protagonistas del proceso en la formación de las prácticas pedagógicas; antes de detenerse en lo que implica analizar las experiencias de las y los CF como foco del trabajo.

1.2.1 La jurisdicción. Intentos de articulaciones normativas

Como se ha expresado anteriormente, la formación en la práctica profesional involucra a distintos actores e instituciones que se encuentran en diferentes niveles del sistema formador⁵ y está pautada por distintos documentos normativos que orientan y permiten la concreción del CFPP.

⁴ Además del instituto de Nivel Superior, que es donde se recibe la formación inicial para obtener la certificación como docente del nivel para el que se forman.

⁵ Estos niveles también responden a la distinción que ya se había hecho sobre el Currículum, a partir de la Ley Federal y que continúa vigente a pesar del cambio de normativa. Por ello, se adopta el término Currículum, en sentido amplio, como proceso, y no necesariamente como plan de contenidos. Considerando los aportes y aclaraciones que hacen al respecto Gvirtz y Palamidessi (2014) cuando sostienen que, es un modo en que el

Al respecto, se podría distinguir un nivel macro y un nivel micro en la FDI y particularmente en lo que se refiere al CFPP de los futuros docentes del NP. Donde, en el nivel macro, se ubica la jurisdicción nacional y en un nivel micro, a la práctica áulica. De esta manera, a nivel nacional, los Lineamientos Curriculares Nacionales (CFE, 2007) son documentos que constituyen el marco regulatorio de carácter general, que organiza el campo de las prácticas de la FDI alcanzando a todas las jurisdicciones, tanto a los institutos de formación docente como a las universidades, que tienen ofertas académicas en formato de profesorado. A partir de dicha normativa, se concibe a la formación como un trayecto donde:

Los **nuevos enfoques curriculares** de la formación docente inicial (FDI) **conciben a la práctica** como un eje que integra y articula toda la formación, que se desarrolla de manera gradual y progresiva desde el primer año de la formación hasta el último, con la residencia docente. El campo de la práctica constituye un trayecto formativo específico que dialoga con los demás campos de la formación, recuperando saberes generales y específicos necesarios para afrontar la tarea de enseñar y desempeñarse en diversos contextos. (Vezub, 2017, p. 3)

Análogamente, en un nivel intermedio, en la jurisdicción provincial, el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Primaria N° 333 y el Reglamento Jurisdiccional de Prácticas Docentes Res. N° 143, componen los documentos que pautan el Campo de la Práctica y brindar orientaciones para el aprendizaje de capacidades para la actuación docente. En este nivel, la Dirección de Educación Superior (DES) es el ente encargado de dar lineamientos para el desarrollo de la FDI y específicamente de la Práctica profesional.

Por último, en el Instituto, el Reglamento de Práctica y los dispositivos pedagógicos de cada Unidad Curricular (UC) del CFPP, son los que regulan, median y concretizan la práctica para primer año, segundo año, tercer año y la residencia pedagógica del cuarto año

sistema formador, a través del Estado, adopta como versión descentralizadora “moderada”, sobre el qué y cómo enseñar en todos los niveles.

de la Carrera. Como puede observarse, son distintos niveles en que se va organizando el CFPP, y las normativas citadas en el párrafo anterior van dándole forma al trabajo de articulación en dicho campo. A ello resta agregarle los diferentes ámbitos y actores que intervienen también en este escenario.

1.2.2 El instituto y las escuelas asociadas. Un vínculo necesario

Hoy día es habitual pensar la formación de futuros docentes ligada ineludiblemente a una escuela de NP. Si bien, hace unas cuantas décadas esto era impensable, todo aspirante a la Carrera, apenas ingresa al profesorado se informa sobre esa relación estrecha entre Instituto y escuela primaria ya desde el primer año de su FDI.

El Instituto tiene como oferta de formación el Profesorado de Nivel Primario⁶ (PEP) pero para ello, debe articular la formación en la práctica profesional desde el primer año de la carrera con las escuelas de la zona. El Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) se encargó de dar las orientaciones para realizar el trabajo articulado entre instituto formador y escuelas de los distintos niveles del sistema educativo. La Res. N° 24/07 en el punto N° 5 y sus incisos 52-76, plantean la importancia de realizar un trabajo en red articulado y consensuado entre las dos instituciones. Así, ambas participan en la formación de los estudiantes de la carrera para favorecer modelos de enseñanza diversos y en contextos heterogéneos que permitan el desarrollo de capacidades específicas para el quehacer docente.

De este modo, se establece un vínculo necesario y continuo entre instituto y escuela primaria y, el estudiante que aspira a ser docente participa de aquél, a lo largo de toda la trayectoria de su FDI. Este vínculo logra que la práctica en aulas concretas para el nivel en que se forman, constituya una experiencia decisiva para su formación. En tanto que permite conocer el trabajo desde la realidad cotidiana y afirma la vocación y el compromiso con la tarea docente. (Vezub, 2017)

A las escuelas del nivel para el que se forma se las conoce bajo la denominación “escuelas asociadas”. Las escuelas asociadas comúnmente son llamadas también “escuelas destino” o “escuelas sedes”. Éstas constituyen el escenario donde los estudiantes de la FDI tienen la

⁶ Exceptuando su segunda oferta que es el Profesorado de Nivel Inicial.

posibilidad de acercarse progresivamente al campo profesional. Entonces, todas las instituciones del NP de la provincia, sean de gestión pública o privada; son potencialmente escuelas asociadas y la articulación con ellas significa, a partir de la normativa vigente, “un avance en la concepción aplicativa de las prácticas, entendiéndola como un espacio de aprendizaje, experimentación, reflexión e innovación” (Consejo Federal de Educación [CFE] 2007, Res. N° 24/07, p. 18). En definitiva, la normativa deja evidenciar que la formación para la docencia no responda a las viejas prácticas verticalistas y aplicacionistas propias de los sistemas de formación previos a la regulación de las políticas educativas emanadas de la Ley de Educación Nacional (LEN N° 26.206, 2006) Además, dicha afirmación es un intento por revertir la baja articulación entre instituto y escuelas asociadas, tan necesario para la FDI.

1.2.3 Una tríada compleja. Los formadores, los coformadores y los practicantes

Como se ha anticipado en la FDI, el CFPP es uno de los campos de formación que requiere especial atención dada la complejidad que mana de su propia constitución. Pues bien, aparte de las instituciones que intervienen en ese campo, cada uno de los actores tiene formalmente asignado un rol específico que es preciso cumplir para que todas las partes del engranaje funcionen. Sin embargo, aunque este campo esté pensado y se trabaje específicamente para articular sus partes; en la práctica no es tan sencillo como parece. Más adelante podrá visualizarse si a partir de su naturaleza compleja estas relaciones producen o no tensiones en la práctica concreta. Por ahora, restaría definir quiénes son los actores del proceso de formación y qué tareas específicas deben realizar dentro del CFPP.

El subtítulo alude a una *triada* (Guevara, 2016; Romero y Maturana, 2012; Schön, 1992) porque, precisamente son tres los actores que cobran especial protagonismo cuando se trata del CFPP: los *formadores*, los *coformadores* y los *practicantes*. A éstos últimos se hace referencia en términos genéricos con esa denominación (“practicantes”) para nombrar tanto a los que son residentes como a los que están habilitados para cursar el segundo, tercero o cuarto año de la carrera del Trayecto del CFPP. Así, *es practicante*,⁷ se

⁷ Además del Campo de la Formación General (que incluyen materias de base general como las didácticas y las pedagógicas) y del Campo de la Formación Específica (que incluye disciplinas y áreas del nivel para el que se forman)

va formando en el Campo de la Práctica para el ejercicio progresivo del rol docente. Al menos esa es la forma en que está pensada la FDI desde los Lineamientos Curriculares Nacionales (INFOD, 2007). De esta manera, el CFPP, “constituye un eje integrador en los diseños curriculares, que vincula los aportes de conocimientos de los otros dos campos, el análisis, la reflexión y experimentación práctica en distintos contextos sociales e institucionales”, tal como lo establece la Res. del C.F.E. N° 24/07, en su página número 17. Estos cambios en los diseños curriculares son relativamente recientes y significan una mejora en la inclusión y desarrollo de los espacios de la práctica, aunque para el que ingresa a la docencia constituye toda una novedad. Es decir, *se es practicante*, desde que se ingresa a la carrera docente. Sin embargo, recuperando una categoría adoptada por Coria y Edelstein (1995) el practicante, independientemente del nivel que se trate, es una *construcción* de las instituciones formadoras. Y pareciera que no son necesarias ciertas aclaraciones al respecto, ya que el practicante *es practicante*, en tanto que existe un acuerdo tácito, tanto en los ámbitos del instituto como en el de las escuelas asociadas respecto a las imágenes o supuestos que circulan en relación a su rol o la representación que se tiene de él.

Por otro lado, están los formadores, que son docentes o profesionales de la educación que se desempeñan como profesores de práctica o coordinadores del CFPP, en los institutos de formación. Y que pueden o no, estar abocados también a coordinar los otros Campos de formación (general y específico) de la FDI. Los formadores se ocupan de llevar adelante los dispositivos de acompañamiento a las prácticas profesionales. Para ello, formulan documentos y estrategias que permitirían establecer pautas generales para el desarrollo de cada una de las UC del CFPP y específicamente de la Residencia pedagógica, articulando las acciones con las escuelas asociadas. Además de ese trabajo explícito, el formador atraviesa ciertas situaciones debido a la variabilidad (Coria, 1995) de funciones que debe asumir al trabajar con un número relativo de practicantes, con los CF y directivos. Que, asimismo, supone un esfuerzo adicional; ya que tiene la tarea de operar con el pensamiento del otro, sostenerlo y, donde, hasta cierto punto no tiene garantías de sus resultados. Esta situación es lo que también hace muy compleja su tarea, que por momentos es negociadora, por momentos confusa y oscura. Pero, este dilema, es otra cuestión.

Finalmente, las y los CF, de los cuales se habla suficientemente en el enfoque conceptual del presente trabajo, son aquellos que en este contexto ceden su aula, su experiencia y su tiempo para que los practicantes puedan realizar su experiencia formativa *in situ*, en el

campo mismo de su futura profesión. Entonces, a ellos se los convoca desde el instituto formador implícita o explícitamente -a través de una normativa o por nota formal- para realizar *un trabajo sobre los otros*, los practicantes. Pero, no es el que propone esa formación desde su origen, participa en la formación, pero, en tanto que pertenece a una escuela asociada o DA. Por tanto, cabría preguntarse ¿qué implicancias tiene esta situación para las y los CF? ¿qué posición asumen las y los CF en este escenario? y ¿cómo viven esa experiencia concreta?

2. Delimitando el campo de investigación

Así es mi Montecarlo

Un temple grato entre las sombras.

Nací con las semillas del viento

Mi pedacito de tierra.

Así es mi Montecarlo,

Hilo de plata, umbral de siglos

Que va besando, sobre las aguas frías

Los pies descalzos del viejo indio.

Así es mi Montecarlo

Un pedacito rojo... pero muy mío (...)

José Luis Gayoso (Montecarlo, Misiones)

Es oportuno ubicar al lector en el contexto donde tiene lugar la presente investigación, solo a efectos de ilustrar el escenario y conocer algunas características propias de la localidad, como así también, la relevancia que tiene la Escuela Normal Superior N° 2 como una de las instituciones que conserva cierto protagonismo en el campo socioeducativo provincial. (Rodríguez, 2010)

Montecarlo es una ciudad que se encuentra casi en el centro de la provincia de Misiones, a 180 km respecto de Posadas (la capital) y 128 km de Puerto Iguazú. Está ubicada a orillas

del río Paraná, al noroeste de la provincia. Cuenta con una superficie de 1.770 kilómetros cuadrados y como departamento, se compone además de los municipios de Caragatay y Puerto Piray. (Google Maps, s.f.)

Se trata de un municipio de la provincia que es relativamente pequeño, pues, según el Censo Nacional del año 2020, tiene una población de 32.783 habitantes.



Foto satelital de Montecarlo Misiones. Fuente: satelital mapa de Montecarlo // Argentina, Provincia de Misiones (satellites.pro)

La economía de la localidad se sustenta principalmente en la agricultura, la foresto industria y la ganadería. Siendo la producción de yerba mate, citrus, té y mandioca; sus principales actividades primarias. Próxima a la localidad, también se encuentran plantas transformadoras de celulosa orientada a la fabricación de papel. Actividad que va abriendo caminos y reemplazando a la agricultura en la provincia. Por otro lado, también coexisten industrias estatales que aportan a la actividad económica. Asimismo, la actividad turística le da un importante valor al municipio, reconociéndose a la localidad de Montecarlo como Capital Nacional de la Orquídea y Capital Provincial de la Flor.

Finalmente, en cuanto al sector de los servicios, como es el caso de la educación, Montecarlo cuenta con distintas ofertas educativas de los diferentes niveles educativos; existiendo solamente un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) en la localidad.

De su población, que es mayoritariamente mestiza⁸, en cuanto a su nivel de instrucción, el 97,4% sabe leer y escribir. El nivel educativo promedio es de 9,6 años de escolaridad, lo que significa que la mayoría de los habitantes ha completado el nivel secundario. Desde la jurisdicción se sostiene que estos datos son superiores al promedio provincial, que es de 95,8% de alfabetización y 8,9 años de escolaridad.

2.1 La Escuela Normal Superior N° 2: sede del ISFD de Montecarlo

Volviendo a la oferta educativa de carácter terciario que posee la localidad, el Nivel Superior (NS) ofrece dos carreras terciarias de formación docente. Una de ellas, es el Profesorado de Educación Inicial (PEI) y la otra, que es lo que interesa en este trabajo, es el Profesorado de Educación Primaria (PEP). Instituciones de formación universitaria solamente se hallan en la localidad cercana a Montecarlo, a unos 30 km aproximadamente; allí se encuentra Eldorado, con universidades que ofrecen formación tanto de carácter público como privado.

Cabe aclarar que el NS de Montecarlo, aun funciona como parte de la Escuela Normal Superior N° 2 por no poseer edificio propio. La institución es una de las más antiguas escuelas normales que se constituyó:

como una de las primeras escuelas secundaria con ciclo de magisterio; es decir, con finalidad de formar maestros que enseñen en las escuelas primarias. En sus inicios, esa formación se realizaba durante el tránsito por la escolaridad secundaria, luego, pasó a ser parte de un ciclo superior con dos años de duración y, en la actualidad, constituye una carrera de nivel superior con una duración de cuatro años. (Detke, 2022)

Considerando su historia institucional, la Escuela Normal se funda en el año 1954, como sostiene Rodríguez (2010) ella se origina como instituto adscripto N° 43, puesto que en sus inicios dependía administrativa, legal y pedagógicamente del Colegio Martin

⁸ Dado que su población tiene sus orígenes en una colonia fundada por alemanes, aunque hoy constituyen una minoría.

de Moussy de la ciudad de Posadas, Misiones. Por lo cual adquiere ciclo de magisterio, es decir, se torna facultada para que sus maestros enseñen en escuelas primarias. Podría decirse que es una de las escuelas de las más antiguas de la provincia. Para el año 1966, ella cuenta con el denominado Departamento de Aplicación (DA) que en sus orígenes fue considerado como una “escuela laboratorio”, donde los egresados del nivel secundario podrían realizar sus prácticas profesionalizantes para el grado de maestro, respondiendo a la tradición de las escuelas normales del país. Es así que, en la actualidad el DA, aun es parte constitutiva de la Escuela Normal, ocupando parte del edificio que comprende a toda la institución en sus diferentes niveles y articulándose año tras año con el CFPP del NS.

En el escenario actual, el DA continúa incidiendo en la formación de los futuros docentes del NP, pero ya no se dedica exclusivamente a los estudiantes de la residencia pedagógica, como otrora lo hacía con exclusividad. Es decir, a los que pasan por sus aulas y seguidamente se reciben; sino que participa en la formación de todos los estudiantes del profesorado, al igual que las escuelas asociadas, desde el primer año de la carrera; gracias a los cambios operados desde las normativas vigentes.



Fachada de la Escuela Normal Superior N° 2 en conmemoración a sus 60 años. Fuente: Diario El territorio. Jueves 05 de julio de 2018 | 23:15hs.

Por lo expuesto, puede apreciarse que esta institución tiene cierta antigüedad y experiencia en la FDI de los docentes de la localidad y zonas aledañas, pasando por distintas reformas educativas y transitando hasta el momento, por los cambios vinculados a la implementación de los diseños curriculares del nivel para el que forman, es decir, del NP. E indirectamente atraviesan los cambios que se están produciendo en el diseño curricular de las carreras del NS, es decir del PEP y del PEI. Si bien es una de las instituciones más antiguas de la localidad, la Escuela Normal Superior N° 2 como tal, junto con el NS, han sido pioneros en la provincia en implementar innovaciones pedagógicas y en llevar adelante acciones para vincularse con instituciones u organizaciones sociales de la comunidad⁹ y prioritariamente con las instituciones de NP, desde los inicios de su

⁹ Esta historia particular del NS de la Escuela Normal N° 2, consta en libros de actas y en los trabajos de investigación realizados por (Detke, 2022) y (Rodríguez, 2010). En esta última obra, el autor reconoce a la Escuela Normal Superior N° 2, como una de las instituciones de la localidad que cobró en sus comienzos,

actividad como formadora de docentes. Es decir, que, independientemente de las normativas que fueron adoptándose paulatinamente, ella ya tenía trayectoria en el trabajo con escuelas primarias que no eran reconocidas aun como *escuelas asociadas* hasta la pronunciación que se hace en la Resolución 24/07 del CFE.¹⁰

Cabe aclarar, que hasta el año 2.020 el NS continúa desarrollando las actividades referentes al CFPP en función del DCJPEP bajo la Resolución N° 333 del año 2014. Entre sus postulados, este documento considera al CFPP como:

Eje integrador del diseño curricular, permitiendo que el futuro docente vincule aportes de conocimiento de los otros dos campos, mediante una gradual puesta en acción de todas las actividades que hacen a su rol, en situaciones y contextos reales, desde el comienzo de la formación, a través de situaciones guiadas y acompañadas que les permitan reconocer la diversidad y complejidad de la realidad de la educación Primaria. (Ministerio de Cultura, 2023, p. 75)

Es decir que, por un lado, los profesores del NS, de las distintas UC, deben articular sus propuestas pedagógicas buscando internamente vincularlas con el CFPP, pero a su vez, externamente, este campo debe permitir una articulación con los distintos y variados contextos en que tendrá lugar la práctica del futuro egresado. Esto último se lograría con la participación de las escuelas asociadas, tal como se plantea desde los LCN para la FDI, donde se especifica que la formación en la práctica profesional:

Se inicia desde el comienzo de la formación, en actividades de campo (de observación, participación y cooperación en las escuelas y la comunidad, incluyendo la sistematización y análisis de las informaciones relevadas), así como en situaciones didácticas prefiguradas en el aula del Instituto (estudio de casos,

una importancia inusitada por su protagonismo y proyección social, política y educativa, adquiriendo un posicionamiento sociocrítico en el campo socioeducativo provincial.

análisis de experiencias, micro clases) y se incrementa progresivamente en prácticas docentes en las aulas, culminando en la Residencia pedagógica integral. (Ministerio de Educación-INFOD, 2007, p. 39)

A saber, y por esta razón, desde los primeros años de la FDI, es decir, desde el primer año de la carrera hasta el último, el NS debe lograr desplegar distintas acciones para articular con las escuelas asociadas de la zona, de modo que puedan cumplir con los requerimientos tanto desde el DCJPEP, como desde los LCN sobre la FDI de los futuros egresados.

Considerando este enfoque, que subyace en ambas normativas, se requiere que tanto los docentes tutores u orientadores de las escuelas asociadas y los del Instituto de Formación, sean capacitados para conformar un equipo de trabajo, que en forma conjunta realicen el acompañamiento pedagógico de los estudiantes/practicantes. De esta forma, se transforma el rol del docente orientador de las escuelas, y éste asume un papel clave en la formación de los futuros docentes. Para fortalecer y formalizar estos vínculos es importante contar con la participación de los directivos de las escuelas y del ISFD, que serían los responsables institucionales de la gestión del desarrollo de currículo. (Vezub, 2017)

En esta dirección, recuperando sucintamente la historia de la institución, ya para el año 2010, el NS como parte de la Escuela Normal Superior N°2, logra establecer vínculos con distintas escuelas de la zona. Llegando a contar con siete (7) escuelas que interpretaron que debían ceder sus aulas para que los practicantes del NS puedan realizar sus prácticas. Esto es, además del DA que históricamente se dedicaba a la formación de futuros docentes del NP y por ser parte de la misma institución. Hasta el presente, la Escuela Normal Superior N° 2 conserva los vínculos establecidos con dichas instituciones y ha ampliado su red integrando a instituciones de Nivel Inicial. Ya que en el año 2017 se crea la Carrera de Profesorado de Nivel Inicial (PEI), por una iniciativa de los directivos que implicó reorganizar la Planta Funcional del NS y reestructurar la carga horaria de los profesores. Es decir, que, a partir de ese año, la institución se ocupa simultáneamente de la oferta formativa de dos carreras.

2.2 Algunas situaciones que representan la trama de las prácticas entre el NS y las escuelas del NP

Retomando las cuestiones referidas a las normativas que regulan el Campo de las Prácticas, es oportuno aclarar que las modificaciones pautadas para el CFPP, a partir de la Res. del CFE N° 24/07 y del Diseño Curricular para el NS, Res. N° 333, trajeron consigo algunas cuestiones que no se pueden soslayar:

- Por un lado, el DA ya no podría sostener a la cantidad de estudiantes que debían realizar sus prácticas desde el 1° año de la Carrera, por lo cual, docentes de otras escuelas de la zona entrarían en escena en el CFPP. Cuestión que más tarde, abriría el debate o permitiría que se origine la antinomia *docente del DA o docentes de una escuela común asociada*. Puesto que, los primeros ya contaban con cierta trayectoria en el CFPP, a pesar de las reformas establecidas. Esto conduce a su vez a otra situación que implica cierta resolución durante el proceso: que los docentes CF de escuelas asociadas requieren cierta capacitación o formación para ejercer el rol, pues, en ese entonces, ese rol se encuentra en proceso de construcción. Esta situación, o podría decirse: *necesidad que surge con la incorporación de estos nuevos actores*, será absorbida por el equipo de profesores del CFPP del NS. Los profesores formadores ofrecerán distintas capacitaciones de acuerdo a la demanda de los propios CF ante la asunción del incipiente rol de estos nuevos actores que se comenzaba a configurar con el desarrollo de los nuevos LCN. Otra cuestión no menor, que trae aparejada dicha situación, es el hecho de que los nacientes CF de escuelas asociadas no recibían -de hecho, hasta el momento- una remuneración diferencial por el trabajo de co-formación.
- Por otro lado, desde el NS, como la práctica se inicia desde el primer año de la carrera, los profesores del CFPP deben realizar propuestas pedagógicas para cada una de las UC del CFPP, y a su vez articular con distintas escuelas. Esto es, como equipo, vía comunicación formal, y tratando de ubicar en las escuelas, a cada uno de los estudiantes -practicantes, que en los primeros años son más numerosos respecto de la Residencia. Sin embargo, enfatizar el vínculo y el acompañamiento a los estudiantes es un efecto de las políticas educativas y de formación docente que se propusieron la ampliación de derechos e inclusión de nuevos alumnos y sectores anteriormente excluidos del NS. Como estrategia para lograrlo, la gestión educativa sugirió una nueva tarea a los docentes: acompañar las trayectorias de los

estudiantes y asegurar sus logros académicos mediante acciones de apoyo, superación, recuperación y seguimiento (Vezub, 2016) Las estrategias estarían dirigidas a un conjunto de estudiantes que antes no se presenciaba en el escenario de la FDI ni de las escuelas asociadas. En este sentido, se destacan herramientas que resultan privilegiadas para concretar esa articulación, las narrativas, los instrumentos de investigación de las prácticas, los talleres, ateneos, entre otros. Los cuales constituyen dispositivos de formación en las prácticas docentes. (Sanjurjo, 2012) De modo que para el periodo de abril-mayo de cada año, las escuelas asociadas y el DA reciben en sus instalaciones, tanto a profesores del CFPP como a estudiantes-practicantes del NS como parte del proceso de articulación entre ambas instituciones. Este vínculo entre las dos instituciones (NP e ISFD) adquiere características singulares de acuerdo a cómo se vinculan los actores y a qué se entienda por formar en la práctica. (García C. M., 1998)

- Conjuntamente, para que se consuma realmente un vínculo entre los actores pertenecientes a los dos niveles, en pos de la formación de los futuros docentes, se ve la necesidad de habilitar espacios de encuentro y formación entre ambas instituciones. Aunque esta tradición ya existía anteriormente a las normativas mencionadas, la situación se complejiza porque intervienen nuevos actores que se van involucrando progresivamente en ese trabajo. De ese modo, la articulación no quedaría relegada a las buenas intenciones acordadas mediante notas formales o entre los pasillos de las escuelas, donde el tiempo y la dinámica institucional se cobra los resultados. En este sentido, en su estudio sobre la formación docente, Vezub, (2017) revela que, “los objetivos de estas actividades son propiciar el trabajo en equipo y actualizar a los coformadores en áreas curriculares para las cuales no han recibido otras propuestas de capacitación, se revisan criterios de evaluación y se generan proyectos interinstitucionales”. (p. 113)
- Por último, y no menos importante, la cuestión de la reorganización de la carga horaria de los profesores del NS, que debían realizar funciones para lo cual la Planta Funcional de la institución no respondía consecuentemente. Pues, había que realizar desde la administración, toda una modificación que justificase las horas de enseñanza tanto frente a los estudiantes (en el aula) como aquellas destinadas a la función de capacitación/extensión. Entre estas funciones se encontraba la tarea de brindar capacitaciones a los nuevos CF. Esta situación termina constituyéndose en una variable crítica, ya que, se debe considerar el tiempo efectivo del que dispone

el personal de las instituciones para comprometerse en acciones que involucren su propio aprendizaje (Terigi, 2010) y las condiciones institucionales en que se ejerce dicha acción. Pues, no hay que olvidar que la actividad del docente, al decir de Tenti Fanfani, (2009) no se despliega en el vacío, sino en un contexto organizacional, que es predominantemente burocrático y jerárquico, y no siempre es consistente o refleja las tareas que realmente se realizan.

Como puede interpretarse, el CFPP es un contexto que, como se advirtió en el apartado “Los ámbitos de la formación”, constituye un *campo complejo* porque cuando se trata de pensar lo que implica la formación docente, no se puede dejar de considerar que es una práctica no sólo social, sino política y ética que se da en contextos institucionales y prácticos concretos. (Davini, 2015) En ese campo, inevitablemente intervienen distintos actores y dimensiones institucionales que provocan un entramado de relaciones que, más allá de que todo pareciera estar pautado -con cierto grado de previsibilidad- siempre se suscitan ciertas tensiones.

3. Estado de la cuestión. Lo que se ha dicho sobre las y los coformadores

En este apartado se desarrollarán algunos aportes que han tomado como objeto de estudio a la figura *del coformador*, en términos generales. Es decir, con ese término genérico se nombra en documentos, normativas y ciertas investigaciones, a toda aquella persona que realiza, independientemente del nivel, la tarea de formar practicantes/residentes *in situ*. Las investigaciones halladas en relación a la temática han tenido un amplio desarrollo fundamentalmente en las últimas tres décadas tanto en Francia, Argentina, como países de habla hispana.¹¹

Cabe aclarar que, algunas producciones se centran en la triada estudiante-coformador-profesor de práctica, como parte integrante de la formación, mientras que otras, toman como objeto de su análisis a la figura *del coformador* en forma exclusiva, mas no se detienen a analizar sus experiencias en ese proceso de formación, sino a delinear características sobre su identidad, el rol que asumen o deben asumir en ese contexto o cómo se construye el conocimiento sobre la profesión en el marco de las instituciones formadoras.

¹¹ Aquí no se incluyen como antecedentes empíricos a los trabajos provenientes de países europeos o anglosajones porque excede a la planteado en el presente, y se trata de no salir del contexto de producción de la presente investigación, muy relacionada a los cambios en las nuevas normativas educativas.

Seguidamente se examinan los aportes y conclusiones a que arribaron las producciones en torno a tres ejes de discusión, pues constituyen antecedentes significativos que permiten dilucidar importantes aristas de la temática en cuestión.

3.1 La identidad del coformador

El primer eje de análisis que se ha identificado revisando las últimas producciones que toman como tema principal al coformador, hace alusión a la noción de *identidad profesional*.

Esta noción aparece acuñada primeramente por María Fernanda Foresi, en un trabajo de análisis sobre el coformador. En este sentido, sobresale un texto clásico que es parte del libro coordinado por Liliana Sanjurjo, denominado *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*¹². Dentro de esta obra, María Fernanda Foresi hace mención a la necesidad de precisar la identidad y el trabajo del coformador. Para la literatura vigente de la época, representa uno de los primeros trabajos sobre este tema en la Argentina.

Puesto que, busca definir las representaciones sobre la identidad del coformador.

El concepto, constituye un elemento fundamental en esta perspectiva, porque la figura del coformador contribuye a reconocer el trabajo complejo que implica la docencia, ya que los futuros docentes, a través de la participación en los escenarios reales donde se desarrolla el quehacer docente, van identificándose con esa tarea y construyendo su propia identidad docente.

Además, porque la función del coformador oficiaría de bisagra entre la teoría y la práctica, permitiendo la construcción de saberes profesionales (Foresi, 2009) y, sobre todo, y tal vez este sea el trabajo más importante del coformador, porque opera en la movilización de la propia *biografía escolar*¹³ de los que se inician en la docencia, pudiendo “neutralizar o potenciar los efectos de la formación de grado” (p. 228) Aunque, lo interesante en esta apuesta de la autora, es que en su trabajo, arroja una clasificación de los perfiles del coformador que descubre en el proceso de análisis de las prácticas en contexto. Para ello, se basa en las actitudes o el comportamiento que adoptan los coformadores durante el

¹² Y vale la pena reconocer, que muchas de las ponencias, tesis e investigaciones, continúan citándolo como referencia ineludible cuando se trata de la figura del coformador.

¹³ La biografía escolar es un dispositivo que algunos autores como Anijovich (2016) han trabajado más profundamente.

proceso de formación a los practicantes/residentes. Así, reconoce en la escena, a los siguientes:

-Del sobreprotector al indiferente.

-Del nostálgico conservador al progresista.

-Del competitivo al comprometido.

Cada perfil está marcado por una tendencia ambivalente que no contribuye con un clima necesario de concertación y colaboración entre las partes. Por ello, la autora sostiene que de lo que se trata es de buscar una posición más equilibrada, por así decirlo, donde el profesor coformador sea parte de la formación pudiendo expresar sus propias formas de pensar temores y malestares. “Se trata del profesor que comprende su función como guía y acompañamiento al residente en las diversas actividades propias de este periodo. El compromiso, más allá de las personas, es con el proceso formativo del que forma parte”. (Foresi, 2009, p. 235) En este sentido, la posición del coformador *comprometido*, sin caer en falsas idealizaciones, es la que se sugiere en dicho trabajo. Este perfil es al que se intenta llegar para contribuir con procesos de formación más propicios.

Más allá de las tipologías, desde esta línea el concepto de identidad es clave, ya que permite entender el trabajo del coformador como parte de la socialización profesional de los futuros docentes para el oficio de enseñar. Es decir, que el profesor coformador, desde esta línea, debería ser parte de los equipos de formación, porque es clave en la iniciación profesional de los futuros docentes. Sin embargo, Foresi, (2009) en su análisis advierte que la función de las y los coformadores no parece estar bien definida, pues “en la República Argentina, esta actividad profesional no tiene aún ningún reconocimiento material ni simbólico¹⁴, desarrollándose bajo la buena predisposición de dichos maestros y profesores, en el marco de acuerdos personales y, en el mejor de los casos, institucionales” (p. 224)

Por otra parte, la autora sostiene que prevalece en los ámbitos de formación, la idea de que el coformador está autorizado a dar señalamientos, aprobar o desaprobar prácticas, etc. Esa representación que se tiene de ellos, al menos debe ser puesta en discusión. No obstante, en su trabajo, se procura sostener una representación del coformador como

¹⁴ Hoy día se está revisando esta situación, desde las bases y la jurisdicción, aunque ese reconocimiento no pasa más allá de la obtención de un certificado o puntuación en su legajo, no deja de ser simplemente un reconocimiento simbólico a su tarea.

“*habilitador*” de los residentes y practicantes, que sea capaz de darles un lugar en los procesos de enseñanza. “Concretamente que aporte desde su trayectoria pedagógica, sugerencias y orientaciones a la propuesta áulica [...] y que, básicamente compartan las experiencias de la práctica cotidiana”. (Foresi, 2009, p. 229) Se piensa en una figura, con suficiente influencia para favorecer procesos reflexivos desde los inicios de la formación profesional.

Siguiendo esta línea, Silioni, Georgina, se basa en la relación residente-coformador, en un escrito¹⁵ que expone bajo el título: “*El idilio epistémico*”, *explorando las aristas de la relación residente-coformador*, para la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad de Rosario. En ese trabajo, trata de describir y analizar el binomio residente -coformador en el Trayecto de Residencia Docente. Básicamente, sostiene que la formación se da a partir de cuatro importantes y fuertes procesos: la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización profesional (mediado por las instituciones formadoras) y el desarrollo profesional. En este sentido, afirma que, la biografía escolar y los procesos de socialización profesional son los que tienen mayor impacto en la formación. En relación a este último, plantea que, en este proceso, las personas (el residente en este caso) adquieren habilidades y actitudes relacionadas con la práctica profesional, pero que, además, y simultáneamente, se van identificando con sus otros significativos, es decir, con sus coformadores. Tomando los aportes de Vonk (1994) y Bolam (1995), afirma que de ellos aprenden e interiorizan formas de pensamiento, valoración y actuación, transitando por unas etapas, cargadas de tensión, donde deben adquirir una adecuada competencia y conocimiento, en un periodo muy breve de su formación. Siempre en esa relación prácticamente entre dos, en el contexto de las instituciones formadoras. Es allí que se da “una relación que genera admiración, procesos subjetivantes, aprendizajes, conocimientos, rivalidades y enseñanzas. Todos estos componentes conforman un *idilio*, pero este es un idilio singular atravesado por la episteme como generadora de procesos transformadores” (Silioni, 2015: p.101). El idilio consiste en atravesar un pasaje, transitar su formación adquiriendo habilidades, conocimientos y modos de ser, pasar de la identidad de estudiante a la de profesional; en un interjuego del tiempo -entre pasado, presente y futuro- que no se presenta de modo lineal, sino de una manera compleja. A su vez, el otro polo de la relación

¹⁵ Este escrito constituye, según la autora, un trabajo de adscripción para la cátedra de Residencia Docente, para la Carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad donde se desempeña.

es el coformador, la autora toma los aportes de Foresi (2009) y Perrenoud (2001) al definirlos, reconociendo que son actores que se caracterizan por poseer cierta autonomía profesional pero que, deben encontrar su propio espacio, en los dispositivos de formación, más allá de que se reconozca o no formalmente su función, ello implicaría asumir que su tarea se concretiza en dos planos. Uno por delegación, en cuanto al hecho de que participa, actúa en el marco de los dispositivos de formación para lo cual se le requiere, desde los institutos de formación. Y otro, vinculado a su proyecto personal de su formación profesional.

Otro punto importante que aparece marcado en el trabajo de Silioni (2015) es el concepto de *pensamiento crítico reflexivo*. Según la autora, en la formación hay una especie de pensamiento compartido. En el sentido de que, no se toma el pensamiento del residente y de coformador por separado, sino que es posible hablar de un pensamiento común, que tiene lugar en la práctica pedagógica. “Este pensamiento de alteración no admite líneas divisorias entre sabios e ignorantes, expertos y tutelados; sino que inaugura el espacio entre sujetos en posiciones diferenciadas, entre residente y coformador” (p. 104)

Manifiesta que el coformador, promueve un pensamiento en común, que no se diferencia entre ambos al compartir las tareas propias de la práctica: enseñar contenidos, organizar estrategias, entre otras, sino que es propiedad de ambos, en tanto comparten unos objetivos comunes. El profesor coformador, fijaría puntos de referencia comunes, prestaría su pensamiento al residente, para que el residente inscriba allí lo propio.

Como puede apreciarse, se describen situaciones que convocan tanto al coformador como al residente. Si bien, aparece la noción de identidad del coformador en este escrito, es desde el foco de aquello que le acontece al residente, o a la relación con el coformador. Pero no hay un detenimiento en aquello *que le pasa* particularmente al coformador estando inscrito en esa relación.

3.2 El rol del coformador

Por otro lado, en cuanto al segundo eje de análisis, se advierten estudios que hacen hincapié en aspectos referidos a las *funciones* o al rol que debieran desempeñar los docentes coformadores, en tanto copartícipes de la formación de los futuros docentes. Los hallazgos ponen el acento en la tarea que se establece entre las distintas instituciones formadoras. Uno de los trabajos de investigación identificados es el de Olzansky Cecilia M., para la Universidad de Quilmes, denominado *El rol del docente co-formador en el*

periodo de residencias de los estudiantes del profesorado de educación inicial; que lo presentó en septiembre de 2016, para la revista RIDAA-UNQ de la misma Universidad.

En tal ocasión, plantea que es preciso una revisión sobre el tipo de articulación que se ha establecido tradicionalmente entre los institutos de formación y las escuelas asociadas, advirtiendo sobre la necesidad de crear espacios para fomentar la reflexión en torno a las prácticas entre formadores y coformadores, donde ambas instituciones intervienen ineludiblemente como formadoras (Olzanski, 2016) Se destacan y problematizan aspectos tales como las impresiones de los coformadores al realizar la función, así como lo desafiante que constituye el trabajo articulado en relación a la elaboración de las planificaciones de clase y la consecuente calificación de éstas y del propio proceso de práctica.

Luego, en un trabajo de exposición para la Red Universitaria Interinstitucional para el Desarrollo del Campo Didáctico en la Educación Superior (Universidad UNCUYO, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Educación) María Teresa Armas trata específicamente sobre el tema del coformador del Nivel Primario. El escrito se titula: *El rol del maestro coformador en las escuelas primarias en función de la articulación con el trayecto de las prácticas de los institutos formadores*. Allí, sostiene que es preciso reposicionar la figura del docente coformador, porque desarrolla una tarea esencial en la formación docente y no se le ha asignado la suficiente importancia en el sistema formador. La autora plantea que, pese a los cambios producidos en las normativas referidas a la formación inicial, no existen normas explícitas que reconozcan la labor del docente coformador. Por otro lado, reconoce igualmente, que, habiéndose cambiado el Diseño Curricular de la formación docente inicial, aún no se dispone de una mirada particular centrada en el docente conformador (Armas s/d) Esta mirada, advierte sobre la necesidad de exponer cuál es el lugar o la situación en que se encuentra el coformador participando de la formación de los futuros docentes, en la articulación entre instituto formador y escuela asociada. Parece que su función o lugar no fuera reconocido explícitamente en el sistema. Cuando, sin embargo, los lineamientos curriculares, reconocen la función del coformador como facilitador del desarrollo de la carrera profesional de los practicantes y residentes, signándole una variedad de funciones. Entre ellas, favorecer el aprendizaje del rol docente, seleccionar y organizar contenidos y propuestas didácticas, evaluar las experiencias de práctica, entre otros aspectos que destaca la autora. Al finalizar su escrito,

deja plasmadas algunas propuestas, que considera pueden afianzar la figura del coformador en el escenario actual.

En esta línea, en que se reconoce la tarea del coformador, algunos trabajos (como el caso de Montenegro y otras, 2017; Rivarossa, 2017) intentan recuperar la visión que aportan los docentes coformadores en cuanto al rol de orientar y asesorar al residente, ya sea en el proceso de planificación como en el desempeño del rol de enseñante aportando su saber experto.

Montenegro y otras, en una publicación para la Universidad de la Plata, llamada *Representaciones y expectativas de los profesores co-formadores sobre los practicantes*, del año 2017; avanzan en determinar las *representaciones* que tienen los coformadores sobre los practicantes exclusivamente. Sustentan que ellas “se producen, se recrean y se modifican en el curso de las interacciones y las prácticas sociales: este es su status ontológico” (Montenegro, 2017: p. 63) Las representaciones en esta investigación, se refieren a aquellas que se forman los coformadores sobre el lugar de los residentes y practicantes. Las autoras sondean sobre el lugar asignado a los practicantes y los argumentos desde los que se construye y representa ese lugar de formación. Esto les permite determinar los variados roles que asumen los coformadores frente a la formación de los practicantes; algunos de ellos, el *de ser acompañante, de ser consensuador, o ser modelo*, entre otros. Las autoras plantean que las representaciones se encuentran ligadas a diferentes argumentos que sostienen los coformadores ante el hecho de desempeñarse en esa función, algunos coinciden con distintas tradiciones de la formación docente, “mientras que para algunos son prioritarios los argumentos pedagógico-didácticos afines con la actualización profesional del profesor y los vínculos académicos, etc., otros estiman los aspectos éticos vinculados con las tradiciones de la formación docente” (p. 69)

Ante esta situación, proponen trascender esos posicionamientos y reconocer que son formas en que la relación coformador- practicante se da en los escenarios de la formación, y que en definitiva siempre se halla atravesada por relaciones de saber/poder y que muchas veces esa relación es condicionada por el lugar o la posición que adopta el profesor. En este sentido, entienden que, “en todas ellas, y dada la multiplicidad de posicionamientos, entendemos que se trata de diversas formas de asumir el lugar de formadores” (p. 71) Empero, en este estudio, no llega a ahondarse sobre lo que le pasa al coformador, sino el interés recae en la representación que se tiene del practicante o de su propia función. Así,

el trabajo se inclina a definir y analizar qué se espera del practicante y del coformador, y no de las experiencias de éste como elemento de análisis.

Por su parte, Rivarossa, Jorgelina y Bruccini, Renata, en un artículo de investigación, del año 2017, denominado *Sentidos y tensiones de los Talleres de Práctica Docente*, rescatan la complejidad del proceso formativo de los residentes y practicantes poniendo en evidencia la experiencia particular del *Taller de docencia*. Contexto en el cual tienen lugar distintas relaciones que a veces son tensas o conflictivas, ya que se espera desde los distintos roles (profesores, estudiantes, coformadores) e instituciones, que se habiliten procesos reflexivos sobre la formación. Sustentan, que la figura del coformador, es clave para la primera socialización profesional del practicante, ya que es capaz de realizar un seguimiento en terreno y sostener su trayectoria como tal, aunque tomando también los aportes de Foresi (2009) concluyen que nada puede hacerse sin un reconocimiento real de esa función, y que la normativa vigente, el Reglamento de Práctica Docente Marco (Decreto N° 4200/15) para el caso de la provincia de Santa Fe, otorga cierta certificación a quien cumple ese rol, pero no es suficiente.

Se toma como objeto de análisis al Taller, porque debería officiar como “espacio fuertemente socializador, que tiene claros efectos formativos, principalmente porque los docentes que allí se desempeñan, al igual que los otros actores que están involucrados, son agentes que poseen conocimientos y saberes respecto a cómo deberían hacerse las cosas” (p. 59) Precisamente, estos saberes son los que muchas veces entran en conflicto o producen tensiones entre las distintas partes. Por ello, este artículo, si bien no trata de la figura del coformador en forma exclusiva, arroja luz sobre las tensiones que se producen en esas relaciones, debido a los múltiples requerimientos propios de la formación, relativos a los tiempos y espacios de formación y organización de la práctica. Se refieren también al hecho de flexibilizar los tiempos con los formadores de los institutos, plantear estrategias de intervención y asumir principalmente criterios de evaluación a los residentes, cuestiones no menores, que hacen al proceso formativo, particularmente complejo.

Además, Verónica Gatti, Martín Zatti y Martín Céparo (2019) en un estudio de investigación para la FHaYCS-UADER, analizan específicamente las narrativas que realizan los docentes coformadores sobre las prácticas docentes. Si bien, el contexto de investigación se refiere a la formación de futuros docentes para el Profesorado de Historia, este trabajo recupera el punto de vista de los coformadores como actores claves del

proceso de las prácticas pedagógicas. Considera, además, los aportes que brinda el coformador como parte del proceso formativo de los estudiantes, es decir, cómo incide en la construcción de sus propuestas pedagógicas, cuáles son los desafíos más importantes en esta tarea y, por último, cómo estas instancias adquieren distinto matiz de acuerdo a la antigüedad que posee el docente coformador. Por ello, este estudio avanza en considerar la perspectiva del coformador en los procesos de formación, mostrando otras aristas de la relación entre practicantes/residentes y coformadores. En este sentido, sostienen que el coformador es “un nexo, un puente entre la formación inicial y la práctica situada en los establecimientos educativos, colaborando de esta manera en la construcción del conocimiento de las prácticas pre-profesionales con miras a la futura inserción laboral”. (Gatti-Zatti y Ceparo, 2019, p. 101)

Cabe destacar que reconocen que el coformador, más allá de esas acciones concretas que llevan a cabo orientado al practicante, ponen su compromiso que se ve reflejado en todo el proceso. Ayudándolos a reflexionar, a revisar sus estrategias, identificando situaciones de mejora, haciendo recomendaciones, etc. Todo eso implica tiempo, que muchas veces no se encuentra previsto en las instituciones. Lo valioso, defienden las autoras, es que todo ello, “permiten recuperar el valor de las escenas o tensiones producidas en el escenario del aula, entrecruzando nuestra práctica docente formadora en el grado” (p. 107)

En definitiva, en la mayoría de estos trabajos, se hace énfasis en demostrar cuáles son las tareas que se espera que los coformadores cumplan, y cuáles están realizando de manera no planificada o intencional, a veces con formación previa, y otras veces no, mientras dure el proceso de formación a los practicantes/residentes. Del mismo modo, se advierte que se pretende de ellos, ya sea desde la jurisdicción o desde las instituciones formadoras. Se espera que sean capaces de construir criterios y principios generales en pos de contribuir a la democratización del saber disciplinar, pedagógico, didáctico y tecnológico.

Por último, en relación al rol de las y los coformadores, la tesis de Contissa C. V., publicada en el año 2020, arroja algo de luz sobre las tensiones que atraviesan los coformadores, en el proceso de formación a residentes y practicantes del Nivel Primario. Su trabajo se titula: *Nuevas tramas, lazos y redes entre los espacios de práctica y residencias de los Institutos Superiores de Formación Docente y la Educación Primaria en el marco del Decreto provincial N° 4200/15*. En su escrito, toma como núcleo central al “Reglamento de Práctica Docente Marco” (Decreto 4200/15) como norma política que

intenta reestablecer los vínculos entre escuela primaria e instituto superior desde una perspectiva distinta, alejada de las tradiciones que tuvieron lugar en la formación docente. Esa normativa, planea nuevos desafíos y hace aparecer en escena nuevos actores, entre ellos, el coformador. Si bien el trabajo de Contissa (2020) no ahonda en su figura concretamente, en uno de sus capítulos se dedica a describir sobre lo que le pasa al coformador cuando se trata de formar al residente que llega a su escuela. A partir de las entrevistas como instrumento de recolección de información logra captar los distintos posicionamientos que asumen los coformadores ante su tarea. Una de ellas es ubicarse en el lugar de quien espera cierta formación o capacitación desde el Instituto Superior para poder realizar su tarea. Esta idea los pone en la posición de quien espera recibir algo eternamente, generando una inquietud o confusión sobre lo que implica formarse. Si es una cuestión que viene desde fuera, o es el sujeto quien se forma, a través de distintas instancias formativas.

Otra cuestión que se capta a través de los relatos de los docentes, es que se considera a la escuela donde los practicantes y residentes ingresan a hacer sus prácticas como campo de aplicación, donde allí realmente los futuros docentes entran en contacto con la realidad; con la práctica misma. Esta posición, según la autora, desconoce el papel que juega lo subjetivo en los procesos de formación. El trabajo es un avance, en cuanto trata de develar las tensiones por las cuales atraviesan (residentes y coformadores) en el proceso de formación.

3.3 El coformador y el conocimiento profesional como práctica

Una tercera línea de antecedentes hallados, coincide con los estudios sobre el *conocimiento profesional* que se construye en la propia trayectoria formativa. Se puede decir que el coformador, construye su propio conocimiento profesional al mismo tiempo que contribuye a formar el conocimiento profesional en los propios practicantes ejerciendo su labor. En esta línea, si bien hay distintos antecedentes teóricos, relativamente actuales,¹⁶ que constituyen la base de este enfoque, casi todos reconocen que los conocimientos que el profesional de la educación realiza a lo largo de su trayectoria, se combinan en un conjunto complejo de saberes y de prácticas. Estos, articulados entre sí, permiten que el profesor realice su práctica de modo pertinente según demande el contexto.

¹⁶Entre ellos, Angulo Rasco, 1889, Elbanz, 1981, Marcelo, 2005, Perafán, 2000; Porlán y Rivero, 1998; Shulman, 1987; entre otros.

En este sentido, en Argentina exclusivamente, se hallaron algunos trabajos, simplemente como ponencias o experiencias profesionales, que reconocen que el conocimiento del profesor coformador, incide tanto en la formación del practicante, como en la formación de sí mismo. Uno de los antecedentes, lo constituye un trabajo reciente de López, María Soledad, para la Universidad Nacional de Rosario, bajo el título: *El acompañamiento del coformador en los procesos de construcción del conocimiento profesional docente de los estudiantes del profesorado de Educación Inicial*. En su exposición, ha planteado la relación entre el conocimiento profesional del coformador y el influjo que tiene en el practicante. Sostiene que, entre las múltiples tareas y acompañamiento que llevan a cabo los coformadores, su conocimiento profesional tiene cierto impacto en el de los estudiantes que hacen la práctica en instituciones del nivel inicial. Retomando los aportes de Sanjurjo (2000) define a este tipo de conocimiento como “el conocimiento que es producto tanto de las teorías aprendidas sistemáticamente, como de los propios valores y creencias y del conocimiento experiencial” (López, s/f). Se refiere al conocimiento particular de la práctica, no reconocido o estudiado hasta entonces, que es un tipo particular de saber, conocimiento que representado en imágenes o constructos más o menos esquemáticos, es de carácter subjetivo, pero a la vez propio de un colectivo profesional. Es decir, que se construye no solo en la formación inicial, sino en la propia experiencia profesional, en el marco de las instituciones en que los docentes se desempeñan habitualmente. Dicho de otra forma, en esa experiencia de realizar sus prácticas o residencia, los estudiantes pueden identificar esos saberes en la práctica habitual de los coformadores, cuestión que no sería posible si no se estableciera esa relación particular con ellos, en los primeros pasos de su formación inicial. Se destaca la figura del coformador como parte del proceso de configuración del conocimiento profesional docente, pero siempre la mirada está puesta en el residente o practicante, en cómo influye en su formación, mas no en la construcción de ese conocimiento particular en el coformador.

De forma semejante, Salamone, María Ema y Siloni, Georgina, también para la Universidad Nacional de Rosario, realizan un estudio sobre el proceso de construcción del conocimiento profesional. El mismo se expone bajo el título: *La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización. La inserción en las instituciones educativas de la ciudad de Rosario de los graduados docentes de las carreras de Letras, historia y Ciencias de la Educación*.

Aunque no se enfocan directa y específicamente en la figura del coformador, como potenciador de esos conocimientos, distinguen a otros actores que intervienen también en

este proceso. Como a los “preceptores”, “compañeros expertos” quienes brindan orientación y contención en el proceso de socialización profesional. Del mismo modo, reconocen que las instituciones educativas donde el docente se desempeña, se constituyen también en formadoras moldeando sus formas de pensar, percibir y actuar, ya que son los espacios en los que aprenden a enseñar, conforme enseñan. (Salamone y Silioni, 2012)

La socialización profesional, según las autoras, comienza así. Más allá de lo aprendido en forma teórica o metodológica, remite al proceso en el cual la persona en formación, desarrolla habilidades y actitudes técnicas relacionadas con la concreción práctica de su conocimiento, y simultáneamente, se va identificando con los valores, creencias y modalidades que sostiene sus otros significativos. (Salamone y Silioni, 2012) Es decir que, el coformador participa en la formación de los estudiantes, pero no es sustancial su intervención en ella, considerando otros actores como fundamentales en este proceso.

Sin embargo, no se han identificado trabajos referidos al coformador exclusivamente, que recuperen la relación establecida entre su conocimiento profesional y el proceso de formación en las prácticas profesionales. En este sentido, puede observarse que la tendencia de los trabajos encontrados, sigue centrándose en la figura del practicante o residente, o de lo que acontece en esta relación entre ambos, a raíz de encontrarse en un campo singular como lo es el aula de la escuela donde tiene lugar la práctica pedagógica, es decir, de los avatares que se producen en la práctica *in situ*.

No se han hallado estudios que se dediquen a analizar cómo atraviesan los coformadores, la vivencia de formar en la práctica, o de tomar como objeto de estudio, las experiencias atravesadas durante ese proceso, al menos en el Nivel Primario. Como puede apreciarse, redundan más las representaciones sobre la identidad del coformador y las prescripciones sobre su rol, más que las experiencias que pueden rescatarse sobre esa instancia de trabajo y el impacto que tienen sobre su desarrollo profesional.

Es oportuno reconocer que estas aportaciones han sido identificadas como núcleos centrales en relación al perfil y tarea del coformador, pero en otros niveles de formación, ya sea en el Nivel Inicial, Secundario o Superior del sistema; y no han sido sistematizadas suficientemente, al menos en el Nivel Primario que corresponde al presente trabajo.

4. Enfoque conceptual

La base que sostiene este enfoque conceptual, tiene tres pilares fundamentales; la noción de *formación*, la de *coformador* y la de *experiencia*. Estos conceptos se toman por

separado solo a efectos del análisis, pero en la práctica de la formación a docentes, indefectiblemente están relacionados. Para comprenderlos y resignificarlos se opta por la posición que asume F. Dubet desde la Sociología de la Experiencia.

Como tal, la Sociología de la Experiencia, en adelante la SE; es una teoría que contribuye a revelar los modos de regulación cotidiana de los actores en la estructura social. Por supuesto, como todas las teorías, no es acabada y tiene sus limitaciones y sus detractores, pero aquí se juzga, tiene gran potencial para comprender los fenómenos del campo educativo. En este sentido, se aleja de las posiciones sociológicas extremas, y podría decirse, es una teoría intermedia entre las teorías sociológicas clásicas y las fenomenológicas¹⁷; en tanto que constituye una herramienta de análisis social de mediano alcance. Por ello, se opta por esta posición, ya que es una sociología comprensiva, pues, desde esa perspectiva, el objetivo del sociólogo es comprender los significados de las acciones de los sujetos, es decir, qué sentidos los actores les asignan a sus acciones, pero siempre en relación con el contexto. Mas bien, no toma como objeto de estudio a las estructuras como determinantes del sujeto, ni pretende explicar sus acciones como desvinculadas del contexto. La SE se centra en los procesos de construcción que llevan a cabo los actores cotidianamente entre estas distintas lógicas. Resuelve la pregunta sobre ¿cómo los sujetos construyen sus experiencias sin posicionarse ni en el sujeto, ni en la estructura, más bien, centra su análisis en la experiencia, aquello que está en el medio, o mediando el sujeto y la estructura.

Pero, he aquí una aclaración respecto al concepto de experiencia, Dubet F. (2010) sostiene que no se trata de una noción donde la experiencia signifique que ésta sea reductible a puros códigos o estrategias racionales que los sujetos emplean, sino que implican conductas estratégicas organizadas según principios estables, pero a la vez heterogéneos. Esa heterogeneidad es producto de la combinación de varias lógicas de acción, con las cuales los sujetos están supeditados a actuar en forma simultánea. De este modo, según este autor, los actores no se adhieren espontánea y totalmente a los roles sociales preestablecidos, sino que ejercen una especie de distancia respecto del sistema o estructura

¹⁷ Muy básicamente, vendría a ser el enfoque sociológico que toma como objeto de estudio la forma en que los individuos hacen abstracciones del mundo exterior, basado fundamentalmente en la fenomenología de A. Schutz.

social y esto les permite cierta autonomía, aunque siempre relativa a su posición en la estructura social.

Planteando estas cuestiones en términos de rol, el actor es un personaje, con códigos culturales y con un rol establecido según las expectativas sociales, pero incluso puede sobrepasarlo o asignarle un sentido individual y es la experiencia social, que se inscribe en múltiples registros, aquella misma que termina dándole cierta autonomía para actuar.

Por estas razones, la experiencia es un concepto sumamente potente para comprender lo que le sucede a las y los CF, que serían la figura central de este trabajo, justamente, para comprender la tarea que realiza a la luz de esta noción. Además, la experiencia social, se construye en forma crítica, los actores sociales no solo asumen un rol, sino que reflexionan sobre él, pasan la mayor parte del tiempo explicando lo qué hacen, por qué lo hacen, reconstruyendo así los valores cuando éstos ya no son trascendentes en la cotidianidad social. Ello es necesario, para darle un sentido a su experiencia.

Ahora bien, aquí se trata de comprender y resignificar cómo son esas experiencias en el caso del que adopta el rol de CF en el proceso de formación a residentes. Si éste aparece como un desafío gratificante o desgraciado, como una destrucción de su personalidad o adquiere una modalidad defensiva o protectora, entre otras. (Dubet, 2010) En definitiva, si los principios, ideológicos, morales o políticos coinciden o no con el estatus o el rol, y cómo es vivenciada desde la experiencia esa dualidad. Antes de avanzar en algunas deliberaciones, es preciso definir en qué contexto se viven las experiencias de formación. Esto es, en la formación misma. En ese proceso que, al parecer, se sobreentiende que es el camino por el cual se atraviesa para adquirir cierta forma. Podría decirse, la forma que adopta un profesional de la educación. Pero esta idea, aunque pareciera exenta de ambigüedades, requiere de ciertas precisiones conceptuales para continuar avanzando en este enfoque conceptual.

4.1 Sobre el concepto de formación

En el marco de la SE., es preciso retomar los conceptos que sostienen este trabajo. Comenzando por el concepto de formación, se puede decir que, la *formación* es el concepto nuclear de los procesos de socialización de todas las sociedades. Reconociendo que este trabajo no llega por lejos a ser exhaustivo, y, sin desestimar la literatura vigente

sobre la historia de la educación y la pedagogía¹⁸, se puede comenzar a indagar sobre el significado del término *formación*. En el Diccionario de la Lengua Española (2001) se descubre que proviene de dos voces latinas, *formatio ònis*, y en su primera acepción significa “la acción y el efecto de formar o formarse” y en su segunda acepción, “forma o configuración externa”. Para ambos casos, el componente léxico: *forma* (separado del sufijo: “*ción*”) indica cierta configuración que se da desde afuera hacia algo o alguien. Se recupera esta idea primigenia, de los aportes y conclusiones que arroja Anijovich (2016) sobre la formación pedagógica. La autora además avanza retomando los aportes de Beillerot, (1996) sobre los sentidos del término formación a lo largo de la historia y halla tres formas de entenderlo. Entre ellas:

-El primer sentido, se refiere a la formación del espíritu, dado que, durante el siglo XVIII, los jesuitas, que constituyeron las bases de la formación de la escuela moderna, se preocuparon por moldear con rigor el pensamiento para así lograr la incorporación de un tipo de saber.

-El segundo sentido, está relacionado a la práctica de la formación de los obreros, que en el siglo XIX se destinaba a la preparación de oficios y profesiones.

-Y en el último y tercer sentido -que es al que aquí se adhiere- asocia la formación que se realiza través de las experiencias de vida.

Más adelante se retomará el término experiencia desde la perspectiva de Dubet. A efectos de ampliar la noción y recuperar su valor metodológico. Pero, podría anticiparse en este sentido, que *las experiencias, forman*¹⁹. Y de esta manera, no se forma de una vez para siempre a alguien, sino que hay un continuo movimiento de avance en esa formación, dado que cada experiencia, forma. Y como se plantea la formación de un sujeto desde las experiencias, y no de una cosa u objeto, la formación es incesante, no acaba hasta que acaba la misma actividad o aquello a lo que se dedica en su vida un sujeto, al decir de Dubet, se trata de “una manera de construir el mundo”, una actividad que permite estructurar aquello que se vive.

¹⁸ De este modo, Anijovich (2016) y Perrenoud (2001) hacen un análisis sobre el concepto de formación en el mismo sentido, el de “dar forma a algo o alguien”.

¹⁹ Anijovich (2016) prefiere proponer el concepto “trayecto” a la formación, pero aquí se sugiere la idea de “proceso”, porque es más abarcador.

Ineludiblemente pensar la formación dada desde las experiencias vividas implica que hay un *proceso*. Esta idea no es nueva, ya que se ha asociado tradicionalmente a la tarea de enseñar y ha prevalecido (a pesar de los muchos cambios acaecidos en la educación) como manera de entender el quehacer de los maestros, en el sentido de *dar forma*. Pero aquí se concibe como la forma que se logra a través de las experiencias de vida, en relación con las circunstancias, y no se limita necesariamente a la formación que se adquiere a partir de los efectos de la formación institucional necesariamente. Pensar la formación como *un proceso*, no coincide con la idea de un oficio o como la incorporación de un saber específico, cuestión que tradicionalmente se le ha asignado a la FDI. Aquí, sustenta una concepción superadora de la visión *instrumental de la enseñanza* y de la mera apropiación de conocimientos *socialmente válidos* que el docente, en su rol, debe adquirir para transmitir a las nuevas generaciones dentro de un contexto cultural determinado.

En sentido amplio, *un proceso*, implica pensar la formación como algo inconcluso, no definitivo, tampoco como algo que se logra por el simple hecho de dominar cierta práctica o de incorporar saberes. Sino como un espacio flexible y de construcción que una persona, singular, en condiciones concretas de existencia, en un contexto específico, adopta como modo de *ser y actuar* en el mundo. Y que indefectiblemente reúne o comprende todas estas formas que se vienen distinguiendo. Desde este punto de vista, retomando los argumentos de Anijovich (2016), que no son contradictorios a los que plantea Dubet, se coincide con este planteo. Puesto que la formación, siempre toma como punto de partida la propia experiencia, y en este sentido su conceptualización es más amplia y se ajusta a lo que en este trabajo se intenta demostrar. Por ello, se concuerda con su perspectiva, puesto que la experiencia es lo que define finalmente la formación, pues, siempre se parte de la experiencia porque ella puede “abarcar la historia personal y profesional en un recorrido que transita entre la teoría y la práctica, que toma en cuenta el conjunto de los procesos cognitivos y afectivos, y que los enmarca en un contexto institucional y socio-político determinado.” (p. 31)

Por lo mismo, y siguiendo esta línea de análisis, la formación se vincula a una práctica, la práctica de dar forma a algo, de asignarle forma a alguien, en este caso particular, formar a quienes desean ser docentes.

Ya se ha visto que estos autores reconocen que la formación es algo inconcluso, por ello, interesa aquí descubrir, comprender y valorar esas experiencias que forman, que moldean,

el desarrollo profesional. A propósito, este desarrollo es concebido como un proceso, pero no como proceso de una capacitación recibida desde fuera, sino que es llevada a cabo por múltiples factores, que imprimen una forma, una implicación directa al que se forma (Sanjurjo, 2009) y que toma en consideración la propia práctica como fuente constante de formación.

No se trata de un saber o una práctica que llegan a ser definitivos o acabados en una formación de base, es decir, son ambas cosas: estado y proceso. En este sentido, también (Barbier, 1999) coincide con la idea de la experiencia como constructora de la realidad. La formación, no es algo que acaba en la formación inicial, ciertamente, y esto alude al carácter siempre cambiante de la identidad del ser docente. Conjuntamente y vinculado a esas experiencias, esa identidad, como proceso, se puede ir perfilando en distintas situaciones. Así se puede ir conformando en el ámbito laboral, en la relación con los otros (estudiantes, pares, comunidad) o como producto de los actos que se realizan en la práctica. Esto es, la formación entendida como una práctica, según el autor, como la transformación de la realidad. “Transformación de una realidad en otra realidad, que implica la actividad de un sujeto humano” (p. 74). Pero ella se diferencia en realidad por los productos de que consigue. Pues, mientras no se ve claramente el producto de esa práctica específica, es imposible querer analizarla. Y eh aquí lo interesante que plantea este autor por su parte; sostiene que la formación siempre es una combinación de actividades, del formador y del formado. Aunque en apariencias, hubiese una modificación o acción que se busca o intenta provocar en el formado, es decir a quien se forma, sin embargo, hay un cambio, un movimiento, que se da necesariamente a partir de este intercambio, en el formador.

Considerando estos planteos, el asunto se vuelve más complejo, si se piensa que el CF, que es un docente, sigue formándose, pero al mismo tiempo debe asumir la tarea de formar a otro, a un estudiante, que a su vez también será formador. Este es un proceso que el que asume la tarea de ser CF ya lo ha atravesado, y lo sigue haciendo a lo largo de su desarrollo profesional, como si se tratase de un *continuum*²⁰. Asimismo, tiene la compleja tarea de ayudar a descubrir esa *forma* a otros, que luego serán sus pares. No obstante, es preciso revisar qué posición asumen concretamente los docentes CF en los contextos

²⁰ Entendiéndose ese concepto como un proceso que no se acaba, mientras se transite por los escenarios educativos formales.

singulares en que su tarea se desarrolla. Es decir, quién es, qué hace en el proceso de formación y si es posible, cómo se autopercibe en ese entramado de relaciones que se juegan en el contexto de formación a futuros docentes. Pero, ¿quién es el coformador o coformadora? En las líneas sucesivas se precisan algunas ideas al respecto.

4.2 Sobre la figura del coformador

Retomando las líneas de análisis desde la SE, pensar en las y los CF, es reconocer su compleja tarea en los escenarios singulares que le toca estar. Es decir, qué pasa con su profesión o cómo se percibe en el actual contexto educativo, signado por la heterogeneidad, donde las instituciones ya no tienen ese poder homogeneizador como otrora lo había logrado en los principios de conformación de los sistemas educativos, donde el maestro cobraba un protagonismo irreprochable más que en cualquier otra época. (Dubet, 2006) El autor proporciona también otra noción importante a tener como referencia en este análisis. Se refiere al contexto donde tiene lugar la socialización de los individuos: las instituciones. Ellas, son aquellas estructuras que, desde este enfoque, “no son, pues, únicamente «hechos» y prácticas colectivas, sino también marcos cognitivos y morales dentro de los cuales se desarrollan los pensamientos individuales”. (Dubet, 2006: 30) Sería algo así como el conjunto de maneras de ser y de pensar la vida social que están basados en valores y principios que funcionan como marcos regulatorios en el proceso de socialización. Asimismo, reconoce que, son un conjunto de aparatos y procedimientos orientados a la producción de reglas y a su consecuente interiorización. En este sentido, en su análisis, obviamente se refiere las instituciones educativas. A esta noción, el autor le añade el término *programa*, concibiendo de este modo, el concepto “programa institucional”, que, a los efectos de comprender las acciones de los actores en su contexto inmediato, es oportuno aclarar para completar las ideas que se vienen desarrollando. El *programa institucional*, como Dubet así lo denomina, tiene cierta sintonía con el verbo “instituir”, en tanto que se refiere a la “interiorización de lo social, por una interiorización de la cultura que instituye a los actores sociales como tales” (p. 33). Puede ser definido como el proceso social por el cual se transforman valores y principios en acción y en subjetividad, se refiere a una actividad específica y profesional de socialización y se da cuando ésta tiene por objeto producir un sujeto socializado y autónomo.

Siguiendo estas ideas, las instituciones que valieron como sustento al denominado “programa institucional”, ya no resultan firmes y efectivas frente a las nuevas demandas de las sociedades actuales. Evidentemente, este modelo, actualmente se encuentra agotado, al menos en su forma primigenia –considerando al maestro como agente socializador - y consecuentemente, los profesionales y futuros profesionales que ejercen un rol, se ven inmersos en *contextos* que ponen en jaque la validez de sus profesiones, más allá de los sugestivos o novedosos cambios que se puedan promover a partir de políticas educativas, o concretamente, de normativas específicas para la FDI, esta situación sobrepasa a los individuos y a las mismas instituciones. Dubet, (2006) advierte en este sentido, que hoy se abre una paradoja con el llamado *programa institucional*. Porque, por un lado, la institución socializa al individuo, le inculca un *habitus* que tiene que ver con el rol esperado socialmente, pero por el otro, el programa, en virtud de los valores y principios universales que detenta, “configura un sujeto capaz de dominar y construir su libertad por gracia de la fe o la razón” (p. 33) De este modo, produce un individuo autónomo, regido por las reglas sociales y a la vez un sujeto dueño de sí mismo. Esta paradoja constituye por lo menos una situación de tensión para quienes deben lidiar con lógicas tan diversas en un contexto donde el trabajo o la vocación parece haber perdido su unidad. Según Dubet (2006) cuanto más se alejan los sujetos del llamado programa institucional, su rol, se presenta cada vez menos como un cumplimiento de normas y cada vez más como una experiencia compuesta de los objetos de ese trabajo.

Entonces, en este contexto, es pertinente retomar la pregunta sobre ¿quién es el coformador/ coformadora?

Se entiende que es el/la profesional de la educación, en este caso, del Nivel Primario, que asume la tarea de guiar, asesorar y contribuir con la formación de los residentes y los practicantes del profesorado. Esta figura opera como bisagra entre la teoría y la práctica (Foresi, 2009) como puente que permite la integración y transferencia de los saberes profesionales a través de la experiencia que ha construido en ese nivel en que se desempeña.

Al respecto, (Perrenoud, La formación de los docentes en el siglo XXI, 2000) los denomina *formadores en terreno*, por su importante labor para movilizar e integrar los saberes de los estudiantes en formación. Pero, ejerciendo esta función, asumen un doble rol. Un rol *delegado*, en tanto que se les solicita (voluntariamente o no) desde las escuelas

asociadas para realizar el trabajo de orientación a los practicantes y residentes. Es decir, que adoptan el rol prescripto por el hecho de ser CF, asumiendo las distintas responsabilidades que se le asignan y representaciones acerca de su labor. Y, por otro lado, tienen *un rol propio*, vinculado a su proyecto personal, a las concepciones que tienen sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a la propia concepción sobre la formación de un docente. Esos roles están ineludiblemente ligados a las posibilidades que le permite concretar el contexto institucional y áulico donde se desempeña y a las formas totalmente particulares que adoptan los dispositivos que norman el Campo de la Práctica Profesional. Entiéndase *dispositivo* como los espacios que promueven el aprendizaje y la actitud de indagación crítica de un profesional de la educación. Son aquellos artificios técnico -pedagógicos, al decir de Souto (1999) que permiten regular el modo de organizar el espacio, los tiempos y las actividades de las prácticas. De igual modo, Anijovich, (2016); Davini, (2015); Sanjurjo (2009) y Souto (1999), entre otras, han realizado aportes muy interesantes sobre la noción del concepto “dispositivo” en los contextos educativos. Estos son concebidos como mediaciones que emplean los formadores para acompañar y supervisar las prácticas. (Anijovich, 2016) Estas mediaciones están organizadas y articuladas de modo que posibilita potenciar la propuesta de formación. En consonancia con esta línea de pensamiento, Schön, (1992) sostiene que la formación de profesionales, específicamente de los profesionales de la educación, debe plantearse desde dispositivos que se alejen de la racionalidad técnica y que permitan enfrentarse a zonas indeterminadas de la práctica, para tener un mejor conocimiento de ellas. Puesto que las “áreas más importantes de la práctica profesional se encuentran hoy más allá de los límites convencionales de la competencia profesional” (Schön, 1992, p. 4) y son precisamente estas zonas las que se constituyen en elementos fundamentales para entender la práctica profesional.

De este modo, también Poggi, (2001) sostiene que, en el ámbito de las instituciones, los docentes van asumiendo roles, ponen en juego y desarrollan distintos saberes, tanto a nivel práctico como teórico. Esto es posible, debido a la multiplicidad y amplitud de los objetivos que hoy están presentes en los escenarios educativos, y además porque ellos, deben atender cada vez más a actores diversos y heterogéneos. Pero al mismo tiempo que despliegan o amplían sus saberes, atraviesan situaciones o experiencias que no son tan satisfactorias, tales como la sobrecarga, el aislamiento, las frustraciones. Éstas, son solo algunas de las tensiones señaladas por Hargreaves, (2000) que según el autor desmotivan

cuando los desafíos del trabajo escolar se reducen a rutinas y quitan el tiempo valioso de clase.

Finalmente, y retomando los aportes de Dubet (2006) el CF, en tanto que ejercería un rol de profesor (o maestro en este caso) también realiza *un trabajo sobre los otros*. ¿Qué viene a ser el trabajo sobre los otros? Desde la perspectiva de Dubet, son todas aquellas profesiones donde se trabaja *sobre los otros*, y no necesariamente *con los otros*, aunque parezca dura la expresión, estos profesionales serían trabajadores *del trabajo sobre los otros*. El autor, distingue así, a los trabajadores que operan sobre los otros, de los que no operan sobre los otros, como el caso de los ingenieros o los choferes, por ejemplo. Que desempeñan profesiones u oficios donde no incide la vocación como determinante de su práctica. Sin embargo, el profesional que realiza *un trabajo sobre los otros*, es el que se forma y recibe una paga por los procesos de socialización de los sujetos. Con esta categoría engloba así, a los profesionales tales como los médicos, los trabajadores sociales, los psicólogos, y, consecuentemente a los profesores. Ellos realizan un trabajo donde la construcción del otro, los objetivos de la formación y de la práctica del profesional, inciden sobre las formas en que el otro vive en sociedad. Se entiende, en esta perspectiva, que el trabajo sobre los otros sería como una especie de mediación que hace el actor entre los valores universales y los individuos particulares.

En definitiva, los que realizan ese trabajo sobre los otros, replican las formas del programa institucional, mediando los valores universales y los sujetos particulares, o al menos intentan realizarlo.

En un escenario donde el programa institucional se encuentra agotado, según Dubet (2006), el trabajo sobre los otros no puede definirse acabadamente como una vocación o un trabajo o un rol, porque la distancia entre el trabajo prescripto y el real es abismal. Y así se vuelve meramente funcional. “Por ende, es conveniente hablar de experiencia social más que de rol, pues es atribución del trabajador recomponer la unidad de su experiencia y, de ese modo, la del objeto de su trabajo” (p. 23).

Por lo expuesto, detenerse a describir lo que le sucede a las y los CF, lo *que le pasa* y no lo *que simplemente pasa*, como lo esperable o deseable desde el rol social, o más precisamente, según los dispositivos establecidos en los contextos de formación; ya sea en las instituciones, en el aula, en la comunidad; no es suficiente. Aquí se propone repensar

esa construcción singular que las y los CF hacen de su propia experiencia, ello amerita un estudio que dé cuenta de la complejidad del trabajo de formar.

4.3 Sobre la noción de experiencia

Retomando la idea principal que orienta este trabajo, el concepto de *experiencia*, resulta pertinente para comprender los fenómenos educativos, y en particular lo vivenciado por las y los CF en el marco del proceso de formación a residentes y practicantes. Más adelante se hará hincapié en distinguir sus efectos metodológicos, pero, primeramente, es oportuno definir qué se entiende por este concepto para comprender sus principales componentes.

Para comenzar, Dubet (2006) sostiene que, esta noción puede designar a la vez un tipo de objeto teórico y un conjunto de prácticas sociales características de nuestra sociedad actual. El autor sugiere pensar esta noción como aquella que es capaz de “designar las conductas individuales y colectivas dominadas por principios constitutivos heterogéneos y la actividad de los individuos que deben construir el sentido de sus prácticas en el interior mismo de esta heterogeneidad” (p. 14) Propone que, a pesar de que este concepto se presenta ambiguo u opaco, por las distintas disciplinas que la toman como objeto de análisis, a él le ha servido para observar y analizar, a lo largo de varios años, situaciones sociales tan diversas como, los movimientos sociales, las juventudes, la inmigración, la escuela, entre otros. Estudiando estos fenómenos, recalca que se pueden distinguir tres rasgos esenciales de la experiencia.

-El *primer rasgo* es la heterogeneidad de los principios culturales y sociales que organizan las conductas de los sujetos. Según este autor, los actores, adoptan simultáneamente varios puntos de vista en la escena social. Como si el sujeto, se definiese de múltiples maneras, ellos, realizan un interjuego de varias posiciones, por así decirlo, su identidad no es una, sino múltiple. Por ello, los sujetos aspiran a la construcción de la unidad de su experiencia, a partir de elementos diversos. De este modo, en vez de suponer una identidad, “de un ser”, el autor prefiere pensar en “un trabajo”, que el actor debe realizar continuamente.

De este modo, en su estudio, Dubet propone el ejemplo de los profesores, que, según él, ya no *se autoperceben* en términos de lo que se espera de ellos, sino que estos describen sus prácticas en términos de *su experiencia*, y ya no de su rol.

-El *segundo rasgo*, se refiere a la distancia subjetiva que los individuos mantienen con el sistema. Porque, a juzgar, según Dubet, los actores nunca se encuentran plenamente encajados en el sistema. Siempre conservan cierta distancia crítica respecto de éste. Todos los actores: alumnos, militantes, jóvenes, etc., cuentan cómo construyen sus prácticas, según él, en un mundo que ya se encontraba allí. Es como ser un *autor relativo* de la experiencia social. Esa distancia que se ejerce desde el sí mismo, es propia de la heterogeneidad de las lógicas de la acción que se cruzan en la experiencia social hoy, y a veces es vivida como un problema por los actores. La pluralidad de experiencias a veces produce distanciamiento y desapego, desde su perspectiva, porque los roles muchas veces no coinciden con los personajes.

Así, los actores, no se apegan inmediata o espontáneamente a las normas sociales establecidas, pues, siempre reconstruyen una distancia por medio del sentido crítico que continuamente realizan. Puestas las cosas así, implica pensar más allá de la autonomía del actor, en la posibilidad de cierta autenticidad.

-*Por último*, la construcción de la experiencia colectiva sustituye en el análisis sociológico, a la noción de alienación. Esto es posible pensar, solo si se da una distancia entre la imagen clásica de la sociedad, que presupone una sociedad íntegra, que se expresa a través *del pueblo, la clase, el progreso social*, que concibe a la experiencia social como una cosa unificada, cuando en verdad no lo está, sino que más bien la dispersa, tal es el caso de los jóvenes procedentes de la inmigración que participan simultáneamente de distintos mundos, de la cultura de masas, la exclusión económica, la escuela, etc. En su experiencia, lo que está en juego realmente es la destrucción de su personalidad, al no poder controlar la diversidad de las lógicas de la acción que los orientan. “las relaciones de dominación, desposeen a los actores precisamente del control sobre su experiencia social” (Dubet, 2006: p. 17) De igual modo, para el caso de los profesores, según el autor, “durante mucho tiempo se ha considerado que el rol social del profesor constituía la identidad de los profesores” (p. 88) que fusionaba, en su persona, los códigos culturales y de la personalidad. Sin embargo, la imagen que éstos presentan, según las investigaciones que ha realizado con profesores durante estos últimos años, es muy distinta. Los profesores “no hablan de su rol, sino de su experiencia, pues dedican lo esencial de sus palabras a decir que no son personajes y que se constituyen como individuos desde la distancia respecto a su rol y no por su total adhesión” (p. 88) Lo que les sucede es que ven flotar su experiencia entre dos universos de referencia distintos, o entre dos lógicas contradictorias. En realidad,

opera una suerte de separación de la subjetividad del individuo y la objetividad de su rol, esto se manifiesta de este modo, porque su experiencia se inscribe en múltiples registros no congruentes. Dentro de este espacio, es posible la autonomía del individuo.

La experiencia social así concebida, no es un conjunto de sentimientos y emociones, o la expresión de un ser o un sujeto puro, pues está socialmente construida. Porque, en definitiva, el individuo es quien organiza el mundo de modo coherente para sí, esto es una acción que realiza continuamente: un trabajo, el trabajo de su experiencia a partir de formas definidas.

5. Aproximaciones al objeto de la investigación: las experiencias de las y los CF del NP

Volviendo al tema que es objeto de este trabajo, es preciso realizar algunas aclaraciones para contextualizar el fenómeno en cuestión.

En la provincia de Misiones, adhiriendo a los cambios derivados de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206²¹ y a las regulaciones impulsadas propiamente por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)²², la figura de las y los CF aparece explicitada a partir de la Resolución N.º 30/07 del CFE y con ella, las definiciones sobre su rol en el proceso de formación a practicantes y residentes para la carrera de formación docente. Igualmente, en el Diseño Curricular Jurisdiccional bajo la Res. N.º 333/14 del M. E. C. y T. se reconocen las funciones que debe asumir el CF como corresponsable en la formación de futuros docentes del nivel.

Ambas circunstancias, le imprimen cierto carácter formal a su trabajo, aunque solamente constituye un reconocimiento simbólico a su labor²³. En este escenario, las y los CF van asumiendo cada vez mayor presencia en la Carrera del PEP como parte de los dispositivos²⁴ de formación para el CFPP. Como consecuencia de estos cambios, la

²¹ En su art. 76, inc. d., entre otros.

²² Sobre todo, en relación a la implementación de políticas educativas para la formación docente, el INFOD es un ente regulador predominante, pues, asume la función de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema formador docente inicial y continua.

²³ Debido a que ese rol de formación a practicantes fue históricamente asumido por los docentes de los Departamentos de Aplicación (DA) de escuelas normales. Siendo esa actividad reconocida por su trayectoria y remunerada de modo diferencial respecto de un docente que no trabaja en esas instituciones.

²⁴ Más adelante se explicará las implicancias del concepto dispositivo en relación al proceso de formación.

jurisdicción intenta precisar con más claridad el rol del docente conformador como una figura que participa en la formación profesional de los futuros docentes. Por ello, se avanza en la formulación de un Reglamento Jurisdiccional del Campo de la Práctica, que actualmente es el documento jurisdiccional que regula ese campo desde los Institutos de Formación, y obviamente es el instrumento que adopta el NS de Montecarlo para realizar las articulaciones con las escuelas del NP.

Es oportuno aclarar que la jurisdicción de la provincia de Misiones, es una de las que (a diferencia de otras provincias) recién para el año 2022 cuenta con un Reglamento de Prácticas formalmente redactado como parte de sus incumbencias. Es decir, que todo lo que acontece en relación al trabajo que realizan las y los CF es relativamente desconocido o poco sistematizado por las investigaciones recientes.

Dadas estas circunstancias, se percibe un área de vacancia en relación al trabajo de las y los CF, por la cual se supone que esta investigación permitirá reflejar las propias experiencias de las y los CF en un intento de comprenderlas y resignificarlas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, se toma como universo de estudio a la localidad de Montecarlo, perteneciente a la provincia de Misiones. En este Municipio, existe un solo Instituto para la Formación Docente (ISFD) en articulación con más de siete escuelas asociadas de NP²⁵. De estas escuelas participan más de treinta docentes CF que realizan su tarea de formar a residentes y practicantes para la formación docente, año tras año.

Por lo expuesto, en este contexto, interesa saber concretamente, **¿cómo son las experiencias de formación a futuros docentes de las y los coformadores en Montecarlo, provincia de Misiones entre los años 2015 a 2020?** Asimismo, **¿en qué condiciones concretas se realiza esta función? y finalmente ¿qué aportes trae aparejado para el propio desarrollo profesional de las y los coformadores, el hecho de formar en la práctica?**

Como se anticipó, formar en la práctica pedagógica, es un proceso que involucra distintos escenarios en que se delibera la formación de los futuros docentes del nivel. Por un lado, se encuentra el Instituto de Formación Docente, que despliega y concretiza los dispositivos de acompañamiento tanto a los practicantes/residentes como al docente conformador en el proceso. Por otro lado, las escuelas asociadas, que constituyen los contextos específicos en que los futuros docentes tendrán sus experiencias de formación, que además tienen su

²⁵ Considerando las 35 escuelas (entre urbanas y rurales) que no son asociadas en dicha localidad, según datos del MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CULTURA (2014)

lógica de funcionamiento y su propia *cultura institucional* (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992) La cultura institucional, entendida como el telón y el fondo de las instituciones escolares, pone a las prácticas pedagógicas ante una compleja trama de significados que resuenan en todos los actores implicados directa e indirectamente con las prácticas pedagógicas. Ello hace que ese proceso sea distinto y muy particular con relación al contexto de la escuela que se trate.

Y, por último, se encuentra la jurisdicción, que intenta llevar a cabo las políticas educativas para la formación docente inicial y que tienen demandas explícitas sobre cómo articular los dispositivos de formación entre escuelas asociadas y el Instituto formador. Inevitablemente en este proceso confluyen varios actores, entre ellos, profesores de la Residencia pedagógica, profesores de las disciplinas, practicantes/residentes y finalmente, las y los CF de las escuelas asociadas. Todos van asumiendo un rol desde el lugar en que están inscriptos. De esta manera, con sus propias historias, transitan por diferentes experiencias e interactúan con otros sujetos y roles en el marco de esos escenarios. Las relaciones establecidas entre dichos actores e instituciones hacen que este proceso se torne particularmente complejo. En este entramado de relaciones, se espera poder describir esas experiencias formativas y su relación con el propio desarrollo profesional de las y los docentes CF, a la luz de las tensiones y fortalezas atravesadas en la coformación. Para delinear mejor aquello que interesa indagar sobre el objeto de estudio, se plantean objetivos generales y específicos.

5.1 Los objetivos que orientan esta investigación

A efectos de tener una aproximación sobre lo que le sucede a las y los CF en el proceso de formación a practicantes y residentes, se plantean objetivos que orientan la investigación. Al respecto, los propósitos (u objetivos) en una investigación, se refieren a la finalidad última del trabajo, más allá de la tradición metodológica elegida y los motivos que llevan a concretar dicha investigación; éstos deben ser parte de la introducción y estar en lo posible, alineados al tema, al problema y a la tradición elegida. (Mendizabal, 2006)

Por otra parte, se considera que los objetivos, tanto los generales como los específicos, en este caso, son de naturaleza metodológica descriptiva, porque aquí se pretende estudiar el fenómeno atendiendo a las características que presentan determinados individuos y la frecuencia con que éstas se expresan. (Weinerman, 2020)

A su vez, los objetivos, en cuanto a su naturaleza temporal, son asincrónicos (Sautu, et al., 2005) Pues, como el objeto de estudio son las experiencias de los CF en el marco del proceso de formación, éste es considerado como un solo fenómeno en el tiempo histórico. Por ello, para el estudio del mismo, se toma el periodo 2015 a 2020. No casualmente, sino porque precisamente coincide con un momento clave en la formación docente a nivel provincial: la implementación del nuevo Diseño Curricular y el contexto prepandemia Covid-19. Por último, los objetivos planteados se refieren a un nivel micro de estudio, puesto que los procesos o fenómenos involucrados en la investigación, se reflejan a un nivel micro social. Es decir, atañe a lo que sucede en un contexto determinado, y se refieren a procesos sociales más próximos, donde los agentes definen un campo. (Borsotti, 2007) Siguiendo esta línea, los objetivos generales consisten en:

- Caracterizar las experiencias de formación a futuros docentes de las y los coformadores del Nivel Primario entre los años 2015 a 2020 en escuelas asociadas de Montecarlo, Misiones.
- Describir las condiciones interinstitucionales, institucionales y áulicas en que se desempeña el rol de las y los coformadores.

Por otra parte, con la intención de delimitar con más precisión el tema de investigación, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Visibilizar las tensiones y fortalezas que experimentan las y los coformadores ejerciendo su rol.
- Reconocer los orígenes de las experiencias que las y los coformadores perciben como tensiones o fortalezas atravesadas en el proceso de formación.
- Identificar las experiencias que las y los docentes coformadores reconocen como potenciadoras de su desarrollo profesional.

De este modo, los objetivos planteados intentan explicitar el tipo de conocimiento a producir en esta investigación. En este sentido, su naturaleza metodológica es descriptiva (Wainerman, 2020) porque intenta describir las experiencias que atraviesan las y los CF en el plano local, en un periodo determinado.

6. La metodología

Antes de proponer el diseño de la investigación, es preciso considerar algunas cuestiones en torno a la Metodología de Investigación Social Cualitativa (ISCUAL)

A la ISCUAL, Cornejo, Besoain y Mendoza, (2012) la definen como un encuentro entre sujetos, un proceso interaccional y dialógico que permite alejarse de la idea de que se construye conocimiento acerca de la verdad de los sujetos. Esta lógica ha posicionado al investigador en el lugar hegemónico de construcción del conocimiento. Sin embargo, es preciso “escucharnos a nosotros mismos porque somos parte de la cadena a través de la cual asumimos que se construye conocimiento y, por tanto, para poder decir algo sobre la palabra del otro, pasamos necesariamente por nosotros mismos” (párr. 88) Pues, la práctica científica de indagación cualitativa constituye hoy una de las formas de hacer ciencia que revirtió la forma hegemónica y afianzada de entender el conocimiento científico. Desde la perspectiva de Cornejo, (2012) durante mucho tiempo persistió esta idea, pero el cambio de perspectiva, tiene que ver con la complejidad y diversidad que el mundo social ha ido adquiriendo que demandó ciertas metodologías para comprender los fenómenos del mundo social. En este sentido, Shultz (1995) introduce el *mundo de la vida cotidiana* como objeto de estudio. Como el objeto de conocimiento de esta investigación son las experiencias de las y los CF, en el contexto en que son construidas, se parte de ese mundo particular y complejo. El mundo de la vida o mundo cotidiano es la realidad que la persona adulta, alerta y normal encuentra dada de manera directa en la *actitud natural*. El conocimiento común sería el punto de partida de la caracterización de todo tipo de conocimiento, algo que no debe tomarse como negativo, más bien, sería el punto de partida del conocimiento científico. Por lo expuesto, la intención es partir de aquello que para los que habitan cotidianamente el ámbito escolar pasa desapercibido, como la situación de las y los CF de estar acostumbrados a esperar que se les requiera desde el instituto de formación. Situación que se da de forma tan directa que se acepta como natural, donde los motivos y aspiraciones cotidianas no son tomados en consideración para ser analizados, simplemente las cosas suceden porque así se hace cotidianamente, casi sin alteración de un año a otro.

Esta es la realidad intersubjetiva. Por tanto, “las ciencias sociales deben abordar la conducta humana y su interpretación de sentido común en la realidad social, lo cual requiere el análisis de todo el sistema de proyectos y motivos, de significatividades y construcciones” (Shultz, 1995, p. 60). Así las ciencias sociales elaboraron un método que permitió abordar de manera objetiva el sentido subjetivo de la acción humana.

En análoga forma, P. Bourdieu, (2005) nos advierten sobre la compleja tarea de construir los objetos de estudio en ciencias sociales. Bourdieu sostiene la necesidad de que las ciencias sociales tomen distancia con respecto al sentido común y los discursos corrientes (y dominantes), ya que lo específico de su conocimiento debe construirse abiertamente “en contra” de ese mismo sentido común (Giglia, 2003, p.152) Esa noble empresa requiere de una vigilancia y un esfuerzo constantes ante la intención de construir un objeto, y ello implica un trabajo arduo y largo que se da mediante correcciones y rectificaciones, que lejos de ser una especialidad entre otras, es el comienzo de toda práctica científica. Señala el camino del científico, como un intento de inculcar ese *habitus*, que implica como actividad, ocasionar cierta *ruptura* con las representaciones del mundo, de la vida -romper con *la doxa: es decir, la opinión* que se tiene acerca de la realidad, que es objeto de reflexión de la ciencia en particular-. Este proceso conlleva una formidable disposición crítica de quien sopesa hablar del mundo social y conceptualizarlo. En este punto, se puede conectar con lo que plantea Schutz, en tanto, éste arguye que, solo mediante determinados recursos metodológicos, el especialista en ciencias sociales sustituye el/ los objetos de pensamiento de sentido común y construye un modelo del mundo social en el cual solo se producen los sucesos tipificados significativos para el problema específico que investiga.

6.1 El diseño de investigación

El diseño de esta investigación se enmarca dentro de la investigación social de tipo cualitativa (ISCUAL) Tal como expresa Sautu, (2003) el diseño opera como protocolo donde se especifican las tareas que demandará la ejecución de la investigación. Un procedimiento paso a paso; el arte de la toma de decisiones que permite llevar a cabo una investigación.

En esta investigación se propone un enfoque fenomenológico. Como tal, asumiendo la clasificación de Mertens (2005), citado por Roberto Hernández Sampieri y otros (2008) “el diseño fenomenológico intenta enfocarse en las experiencias individuales de los participantes y en la perspectiva construida colectivamente” (p. 515) Es decir que, más allá de las técnicas empleadas en este proceso, se orienta a interpretar la conducta humana y a entenderla desde el punto de vistas de los sujetos. Se centra en entender cómo es la realidad para las personas que participan del fenómeno de coformar.

De esta manera, en este tipo de investigación, se trata de contextualizar las experiencias de los sujetos teniendo en cuenta el momento y espacio en que sucedieron y las personas físicas que atravesaron las experiencias. Por ello, se toman como unidades de análisis a los docentes que asumen el rol de CF en el Nivel Primario de enseñanza. La tarea que se encara aquí, es rescatar la visión de esos docentes respecto a la propia experiencia de formar en el contexto que le toca realizar ese trabajo. En definitiva, diversos autores (Maxwell, 2004; Mertens, 2005; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006; entre otros) sostiene que no importa tanto el enfoque que se adopte en la investigación sino, la posibilidad de realizar una investigación de manera sistemática y profunda. Aquella que permita realmente analizar los discursos de los participantes y captar posibles significados.

6.2 El tipo de muestra

Este apartado tiene la finalidad de delimitar cuáles son los parámetros muestrales que adopta la población objeto de análisis con base en el planteamiento del problema. Desde el punto de vista de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2006) la muestra es, en realidad, un subgrupo de la población o subconjunto cuando se la delimita, dentro de un diseño de investigación pretende ser un reflejo de la población más amplia. Sin embargo, este trabajo se encuentra bajo el enfoque fenomenológico, por ello, importa más que realizar ese recorte de la población, el hecho de descubrir, a partir de la perspectiva de los sujetos particulares, el entramado de discursos, la palabra que está poblada de voces (Cornejo, Besoain y Mendoza, 2011) valoraciones y aspiraciones que pueden aportar desde su propia experiencia. Estando al corriente que sería imposible generalizar las conclusiones a las que aquí se lleguen.

Entonces, dentro del enfoque fenomenológico y considerando que la población está constituida por todas las y los CF que han tenido a su cargo practicantes y residentes en formación en la localidad de Montecarlo, provincia de Misiones; para esta investigación se optará por el muestreo por caso típico.

Según Scribano (2008) el caso típico se construye de acuerdo a los rasgos necesarios que se considera representan los sujetos en función al objeto de análisis. En este sentido, la muestra general estará constituida por alrededor de veinte (20) docentes del NP que tengan más de cinco años de experiencia en la coformación, sin discriminar si a aquellos

estudiantes que formaron han sido residentes o practicantes de escuelas públicas o privadas. Y sin distinguir a las y los CF según sean de una escuela común denominada escuela asociada, o del Departamento de Aplicación (DA). A su vez, dentro del conjunto de los veinte CF elegidos se toman en consideración los testimonios de dos cofomadoras que representan el caso típico. De las cuales, una pertenece al DA y la otra, a una escuela asociada. Pues, “en estudios con perspectiva fenomenológica, en los que el objetivo es analizar los valores, experiencias y significados de un grupo social, es frecuente el uso de muestras tanto de expertos como de casos tipo”. (Hernández Sampieri, 2008, p. 387)

En este plano, el hecho de haber atravesado esa experiencia de tener estudiantes del instituto de formación docente a cargo, durante los últimos diez años aproximadamente constituyen los factores esenciales para incluirlos dentro del universo de estudio de la presente investigación.

6.3 Los instrumentos de recolección de información

En el marco del diseño fenomenológico se utilizan dos tipos de instrumentos de recolección de información, **la historia de vida y la entrevista semiestructurada**.

Considerando ambas técnicas y, como la muestra es meramente representativa del grupo total, se tienen en cuenta a docentes con más de cinco años de experiencia ante la tarea de formar a practicantes y residentes para la Carrera Docente de NP.

Por un lado, se realizan **historias de vida** en su formato de entrevistas en profundidad, es decir, considerando un guion flexible para su elaboración. Como las historias de vida contienen una descripción de los acontecimientos y experiencias importantes de la vida de una persona, o un aspecto-obra trascendental en las propias palabras del protagonista, (Cordero, 2012) se vinculó a dos (2) cofomadoras, que tienen suficiente experiencia en la coformación. Es decir, que tienen más de diez años asumiendo ese trabajo y que han experimentado los distintos cambios acaecidos en el CFPP. De las dos CF elegidas, una pertenece al DA y la otra, a una escuela asociada de la zona. Se utiliza este criterio de selección considerando los distintos escenarios en que tiene lugar el trabajo de cada una. Además, que cada docente, en su modo singular de ser y antigüedad en la tarea, representa un caso típico (Scribano, 2008) como ya se había anticipado sobre la selección de la muestra. Donde su historia personal, se cruza con lo social; lo cual permite mostrar una situación de un grupo social y la convergencia de factores comunes entre sujetos diversos.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados y el objeto de análisis; en esta oportunidad las cualidades específicas de los sujetos entrevistados son las de mayor importancia (Scribano, 2008). Puesto que, en la reconstrucción de historias de vida, el análisis apunta a reconstruir un proceso de entendimiento y empatía con el relato, de modo que en el resultado se capten los sentimientos, modos de ver y apreciar las perspectivas de vida. (Restrepo Mesa y Tabares Idárraga, 2013) En otras palabras, el objetivo es dar cuenta de las experiencias vividas por las participantes durante el proceso de formación. Al mismo tiempo, se intenta captar valores y significados que tienen para ellas las mismas acciones que han realizado en el contexto de la situación analizada. Sostiene Scribano (2008) que en las historias de vida importan los espacios que sirven de articulación entre las estructuras sociales y los individuos, donde tiene lugar la praxis singularizante de cada uno, en el escenario de un sistema social.

Por otro lado, se emplea una **entrevista semiestructurada** dirigida a alrededor de 20 docentes CF de EP tanto de gestión pública como privada. Se adopta este tipo de entrevista, porque permite obtener una visión general y ciertas representaciones comunes a partir de la perspectiva de distintos sujetos que atraviesan similares situaciones. Es decir, de las experiencias que pasan todos los CF realizando su trabajo, pero que, si no fueran *coformadores*, sus experiencias como docentes, en términos generales -se presupone- serían muy distintas. Al respecto, “las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad”. (Hernández Sampieri, 2008: p. 403) De ahí que, el interés del trabajo gira en torno a un elemento particular, a las experiencias atravesadas como CF, y de sujetos particulares; se supone cada CF tendrá su propia experiencia, en el contexto que le toca. En este sentido, ser un docente CF de una escuela asociada, será muy distinto a ser un docente CF del Departamento de Aplicación (DA) porque las circunstancias, la organización escolar y su propia dinámica constituyen variables que harán la experiencia muy distinta según el contexto en que se desarrolla ese trabajo. Asimismo, las variables que ofician de guía para la elaboración de la entrevista mantienen la forma estandarizada de la encuesta (Scribano, 2008) y facilitan el procesamiento y análisis de la información. Cabe aclarar que para poder concretar dichas entrevistas a esa cantidad de docentes CF se recurre a los formularios Google. Se implementa esta modalidad porque las posibilidades de acceso al campo para realizar el estudio son algo limitadas (Vasilachis De Gialdino, 2006), en cuanto los tiempos y a los protocolos que

tienen ciertas instituciones escolares²⁶. Y otra de las razones que limita la posibilidad de realizar las entrevistas cara a cara, es que la mayoría de las y los CF trabajan en ambos turnos (mañana y tarde) y es muy difícil acceder a ellos en horario de descanso. Por consiguiente, en la sistematización de datos, no es tan relevante el porcentaje que se obtiene sobre cada ítem, sino la variedad de respuestas que expresan las y los CF en el contexto de la entrevista que se enmarca en un diseño cualitativo. De todos modos, el propósito mayor es trabar un vínculo apropiado con los entrevistados, sin interrumpir sus quehaceres cotidianos, efectos de obtener información pertinente para la investigación en términos de que pueda dar cuenta de sus puntos de vista, creencias y motivaciones.

Ambos instrumentos de recolección de información son analizados a la luz de las notas de campo que se han realizado durante el proceso de la investigación.

Finalmente, el objetivo en este trabajo es rescatar la riqueza, profundidad y calidad de la información (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006) que puede ser aportada por sus participantes respecto a la experiencia de formar a futuros docentes de Montecarlo como una práctica particular y situada.

Resumiendo, en el apartado denominado “**Anexo**” de la página número 93 se presentan los materiales recopilados mediante los instrumentos de investigación. En esa sección, se podrá visualizar un guion flexible que se empleó para realizar la entrevista en profundidad para la historia de vida. Es oportuno aclarar que, en el diálogo cara a cara; esta guía se va rectificando y ampliando de acuerdo al intercambio que se produce en la intimidad de la conversación. De este modo, de la página número 95 a la página número 100 se presenta el relato de la historia de vida que, a modo de síntesis, escribe cada una de las CF. Luego, de la página número 101 hasta la página número 136 se encontrará el escrito en crudo de las entrevistas en profundidad realizadas a las dos CF. Seguidamente, en la página número 137 se consigna un cuadro donde se despejan las dimensiones que dan cuenta de los resultados tanto de las entrevistas en profundidad como de los relatos de las historias de vida de ambas CF. Por otro lado, desde la página 138 en adelante, se puede apreciar una tabla donde se explicitan las variables y dimensiones que se tomaron en cuenta para la formulación de las entrevistas semiestructuradas dirigidas a las y los más de veinte CF del

²⁶ Al respecto, generalmente para poder intercambiar con un docente dentro del espacio escolar, es preciso esperar a que tenga una hora “sándwich”, refiriéndose esta denominación, al tiempo en que sus alumnos estén en horas de materias especiales (Artística, Educación Física, entre otras)

DA y Escuelas Asociadas. Finalmente, en la página 144 se incluyen imágenes que ilustran algunos de los momentos de trabajo y reflexión entre CF, formadores y residentes sobre el CFPP.

7. Resultados y discusión

Este apartado es uno de los que implicó mayor tiempo de elaboración. Tanto por su organización como por las decisiones tomadas eventualmente con relación al análisis de lo que se obtuvo a través de las técnicas de recolección de información. Puesto que, a diferencia de las investigaciones de naturaleza cuantitativa, en este caso había que reconstruir los datos. Porque en la ISCUAL, la acción esencial consiste en que se reciben datos no estructurados, a los cuales es el investigador el que debe darle cierta forma proporcionándole una estructura que permita interpretarlos. (Hernández Sampieri y otros, 2008) Esta peculiar situación, implicó realizar la selección y sistematización de los datos más relevantes y desestimar aquellos que no significaban un aporte distinto a lo que se conoció a partir del análisis de los antecedentes con relación al objeto de estudio. En vista de ello, se consideran para su interpretación, en primer lugar, los testimonios de las dos (2) CF que realizaron las historias de vida y luego los testimonios de las y los más de veinte (20) CF que también conforman la muestra. Por ende, en el siguiente apartado se considerarán para su análisis, en primer lugar, los resultados de las historias de vida hechas por las dos CF que representan el *caso típico* y, luego, las entrevistas semiestructuradas realizadas a las y los CF de las distintas instituciones que trabajan articuladamente con el NS sobre el CFPP.

7.1 Actores de la trama del Campo de Formación en la Práctica Profesional y el trabajo de coformar: las coformadoras del Departamento de Aplicación y las escuelas asociadas

En el presente apartado se toman en consideración los testimonios que han dado las dos CF que se tomaron como caso típico en la muestra. A modo de reflejar lo que pudo extraerse a partir de las entrevistas e historias de vida, en la página 137 se expone una tabla donde se explicitan coincidencias y diferencias respecto a lo que expresan las dos CF sobre el trabajo que realizan. Considerando los datos recabados y organizados a partir de dichos instrumentos, se adopta la idea de tomar fragmentos de los relatos de las historias de vida de las dos CF en forma de *epígrafes* para poder ir conociendo sus opiniones y pareceres a

partir de ellos. Los epígrafes serían paratextos que permiten dar voz a las CF y como parte de su discurso, se considera que son pertinentes y relevantes para el análisis. Según Genette (2001) los epígrafes son todos esos elementos verbales y no verbales que envuelven y prolongan el texto y que ayudan a darle presencia. Los epígrafes permiten dar voz a cada una de las CF haciéndose énfasis en aquellas características o posiciones más relevantes sobre el trabajo de coformar.

A continuación, se consignan los fragmentos más relevantes de los relatos de las CF que realizaron las historias de vida. Como se anticipó, una pertenece al DA y la otra a una escuela asociada. Ambas realizan el trabajo de coformar hace más de veinte años, por lo cual, sus testimonios constituyen aportes importantes para comprender cómo son sus experiencias en las condiciones concretas en que realizan ese trabajo que le es encomendado desde la jurisdicción. De esta manera, cuando se le requiere comentar libremente sobre la tarea que realizan, una sostiene:

“Si bien, había acompañado antes otros procesos de práctica en la primera escuela que trabajé, entender el término coformadora como tal, significó mucha responsabilidad y en un inicio, presión extra a mi labor docente.” (C.)

Por el otro lado, la CF de la escuela asociada expresa:

“Amaba dar clase, amaba a los niños, amaba darles amor y verlos felices...pero no me sentía completa. Había algo que me faltaba, sabía que podía dar mucho más. Y un buen día, recibí la visita en la escuela de profesores de prácticas, quienes me preguntaron si aceptaba tener practicantes. Eso fue en el año 2.000 aproximadamente...por supuesto que tuve miedo, ya que todo desafío implica cambios y movimientos. En esa época no existía la figura de co formador, por lo que mi rol a grandes rasgos, era firmar las carpetas ya aprobadas y realizar las observaciones de clases en la carpeta de los practicantes”. (V.)

Considerando ambos testimonios, puede apreciarse que el ser docente y particularmente ser CF, asume distinto sentido de acuerdo a cuáles son las características personales,

condiciones de formación e intereses que tiene cada una de las docentes que se consideran como caso típico.

Para una de ellas, más allá de realizar ese trabajo con mucha responsabilidad y entusiasmo, significa una presión, como ella misma lo califica. (Exhala profundamente cuando responde a las preguntas, como necesitando este encuentro para hablar de *la práctica*) Para la otra, la tarea de CF representa un aspecto más que termina de darle sentido a su formación, como un valor agregado, aunque al principio se reduzca a corregir planes o guiar a los practicantes; lo toma como algo desafiante y formativo para sí misma. (Con cierta añoranza, se emociona y sonríe recordando su época de coformadora)

El primer testimonio da cuenta de cierta carga o desazón que se experimenta al realizar el trabajo de coformar. El segundo testimonio muestra que la tarea de formar se vive con cierta naturalidad y alegría, como algo que es preciso hacer, más allá de las tensiones que se puedan experimentar en el proceso de formación.

Con distintas formas de expresar sus pareceres en relación al trabajo de formar, ambas CF reconocen en sus narrativas que, coformar es una tarea compleja. Que esa tarea involucra de parte de cada una, un posicionamiento, una disposición que no siempre es gratificante, que conlleva distintas situaciones que muchas veces también provocan tensión.

En este sentido sostienen:

“Con mi profesión tengo una relación larga y cambiante, pues pasó por diferentes etapas: enamoramiento, frustración, decepción, aceptación, redescubrimiento de una práctica nueva, agotamiento”. (C.)

“No es una tarea sencilla, porque trabajamos con personitas que no solo necesitan contenidos y procedimientos, sino que tienen capacidades que hay que fortalecer, sentimientos que necesitan expresar, miedos que muchas veces esconden y conductas que nos sorprenden. Y todo eso en tres o cuatro semanas, en donde al residente lo que más le importa es aprobar su clase para poder recibirse. Tarea compleja, pero para nada imposible.” Y porque el que realmente se involucra, es trabajo, no es que estás sentada ahí tranquila y te liberas de la clase. Es más trabajo. (V.)

o abstraer una forma de realizar esta tarea; como en algún momento se intentó precisar desde la línea de Foresi (2009) con su estudio sobre las formas en que las y los CF asumen el rol. En su análisis, la autora reconoce algunos arquetipos que asigna a los coformadores. Descubre cómo asume cada CF el acto de coformar y le asigna una denominación de acuerdo a las características comunes que halla entre ellos. En este sentido, distingue al *sobreprotector o indiferente*; al *nostálgico conservador o progresista* y finalmente, el *competitivo o comprometido*. Esta caracterización no puede considerarse como una tipología rígida que corresponde a este grupo, se trataría más bien de continuidades sutiles que de tipos propiamente dichos (Dubet, 2011) Ellos pueden encarnarse en la escena de lo social, no respondiendo a las formas en que se asume el rol de acuerdo a las experiencias que chocan con distintas lógicas de la acción. Recuérdese que, según Dubet (2011) estas lógicas son la *integración*, la forma en que el actor interioriza los valores sociales, *la estrategia* que, básicamente podría entenderse como el estatus del individuo y la capacidad de influir en los demás gracias a los recursos que dispone, y, por último, la *de subjetivación*, que se manifiesta como la lógica del sujeto; la actividad crítica que hace el actor e implica distinguirse de las otras dos lógicas. En el contexto de la entrevista, ambas CF pueden exponer sin miramientos el lado de la estrategia de la subjetivación, cuestión que también es parte de su trabajo cotidiano. Por consiguiente, desde la perspectiva de Dubet F. (2010) aunque se trate de una misma tarea: la tarea de formar, hay una heterogeneidad de experiencias sobre el trabajo que se realiza; cada sujeto construye su experiencia, a partir de cómo logra articular esas distintas lógicas. Porque cada quien lo vive de distinta manera. Una experiencia distinta, que construye de acuerdo al sentido que pueda darle a esa experiencia de formar. El sentido de formar, no está dado. Se construye. Y, he aquí, que esta situación colisiona con la idea abstracta de *rol*. O la idea que se tiene *del deber ser*, que choca con lo que, en definitiva, más allá de las prescripciones y de las conductas psicológicas o de la vocación, se puede experimentar como *un trabajo. El trabajo de formar a otros*. En este sentido, la primera CF se posiciona en esta tarea desde *su ser*, desde su personalidad, con todo lo que ella es, como persona. Podría decirse que adopta una perspectiva en función a su experiencia subjetiva, no tanto como docente, se posiciona aludiendo a distintas emociones y sensaciones que le producen el acto de formar: *enamoramiento, frustración, decepción, aceptación, redescubrimiento*; son experiencias que atraviesan su ser. Sin embargo, la segunda CF, pareciera que adopta el punto de vista de los sujetos que forma; tal vez siguiendo la lógica de la integración de los valores adoptados en su

formación. Le preocupa lo que le sucede al practicante/residente en ese proceso. Ella se distancia, en algún punto de lo que ella misma es. Adopta una posición valorativa, por así decirlo, donde pone el acento en las y los estudiantes en formación. Indudablemente, esto no quiere decir que a una u otra le preocupa en mayor o menor medida lo que les pasa a los estudiantes-practicantes. No se trata de eso. Ninguna posición o punto de vista es correcta o incorrecta. Lo que aquí se quiere señalar es que la experiencia de formar es totalmente distinta en cada caso. Aunque las dos CF adhieran o compartan las mismas preocupaciones, por ejemplo: el hecho de que sus estudiantes realmente atravesaran esa etapa nutriendose de los aprendizajes o capacidades referentes a la profesión; ellas viven la experiencia de formar de manera heterogénea, desigual y cambiante.

Ahora bien, con distintos matices, ambas CF circunscriben el acto de coformar a la escena del aula o al vínculo interpersonal con los actores que intervienen en ella. Solamente cuando se les insta a ampliar la mirada, en el clima particular de las entrevistas, se salen de ese contexto inmediato y pueden reconocer que su trabajo trasciende lo meramente áulico y su interpretación sobre su trabajo adquiere otro matiz. Pueden reflexionar sobre las implicancias de esa tarea en otros contextos (en el contexto de su propia institución, en el profesorado, a nivel de los organismos que organizan las normativas para el campo de las CFPP)

Siguiendo las ideas de Dubet (2010), entonces, los actores adoptan simultáneamente varios puntos de vista en la escena social. Como si, al mismo tiempo se definiesen de múltiples maneras, dependiendo del contexto; ellos, realizan un inter - juego de varias posiciones, como en un tablero de ajedrez, su identidad no es una, sino múltiple. Por lo cual, aspiran a la construcción de la unidad de su experiencia, a partir de elementos que están dispersos. De esta forma, en vez de su-poner una identidad, “de un ser”, el autor prefiere pensar en “un trabajo”, que el sujeto/actor debe realizar continuamente. Como lo plantea Dubet (2006) “deben combinar lógicas y principios diversos, a menudo opuestos, combinaciones que perciben como su obra, como la realización, o el fracaso de su personalidad” (p. 15) En este sentido, para las CF su realización muchas veces tiene que ver con lograr que un practicante pueda resolver problemas genuinos en el aula; o su fracaso está relacionado con no poder *ayudar a aprobar la UC* a ese practicante; o tomar decisiones sobre su proceso evaluativo, entre otras cuestiones. A menudo, esas situaciones son vividas por las CF casi en solitario. Si esas mismas experiencias no son compartidas en ámbitos de articulación interinstitucional, quedan sepultadas allí, pendientes para su resolución.

El testimonio de ambas CF sobre el trabajo de formar a otros en instituciones escolares que al parecer tendrían los mismos objetivos, permite, en definitiva, comprender la *experiencia* como categoría que da cuenta del sentido de las prácticas de individuos concretos, en contextos signados por la heterogeneidad.

7.1.2 Los escenarios concretos de la formación a practicantes/residentes: las escuelas del NP

Como se anticipó en el apartado “Algunas situaciones que involucran la trama de las prácticas”, el escenario donde los estudiantes del NS -que son practicantes y residentes- realizan sus prácticas profesionalizantes es en una escuela asociada o en el DA. Allí será donde por primera vez, y a lo largo de toda su trayectoria en el CFPP, se encuentran con sus CF. Es decir, con aquellos que están *en el terreno*, por así decirlo, y que conocen la realidad de las NP y van a brindarle su apoyo, guía y sostén en esa travesía que significa *la práctica*. Pero, ¿cómo es vivida por las y los CF esta situación de recibir en sus propias aulas a practicantes/residentes? ¿Qué expresan/callan sobre dicha situación?

En las historias de vida, ambas CF, con distintos recursos discursivos, reconocen que les agrada el trabajo de coformar. No obstante, un aspecto común entre ambas, es el hecho de reconocer que el trabajo de formar a practicantes y residentes se realiza en un contexto en el cual esa tarea, entienden; muchas veces es solitaria o aislada. Donde la riqueza y sentido del quehacer docente pareciera que queda relegada a los que participan directamente en el aula (coformador-practicante-niños) Es decir, en el microcosmos del aula, limitado por el cerco institucional del NP.

De este modo la CF del DA dice:

“Con mis años de docente y coformadora veo algunas cuestiones que es necesario trabajar y modificar para que este trabajo en equipo entre todos los actores realmente pueda ser una coformación (formar con otros)” (...) Por otro lado, superar la fragmentación institucional que nos aísla y nos transforma en docentes solitarios y para ello es necesario crear proyectos colectivos, intra e inter institucionales, abrir las aulas y mostrar a la comunidad educativa y en general nuestro trabajo.” (C.)

Por otro lado, la CF de la escuela asociada sostiene:

*“Un desafío fue también que los demás docentes de la institución y los directivos, aceptaran la presencia de otros. Esto llevó algún tiempo. Traté siempre de incluirlos en las rondas de docentes, en las actividades y proyectos para que ellos se sientan **parte de** y para que los docentes los sientan como **parte de** (...) Con respecto a los profesores de áreas especiales siento que todavía existe esa verticalidad en donde los que deciden si una actividad está correcta o no son ellos, por más que el docente considera que esa actividad es la correcta para ese grupo de niños. Faltaría realizar acuerdos ya que los que trabajan con alumnos de primaria son los docentes y tienen más experiencia que un profesor de área. Mientras que el profesor conoce muchos métodos que un docente desconoce. Hace falta una relación entre lo teórico y la práctica para enriquecernos mutuamente y no “marear” a los practicantes.” (V.)*

A partir de lo que ambas enuncian, aparentemente, el trabajo de coformar todavía requiere ciertos ajustes en cuanto al contexto en que se desarrollan las prácticas: el trabajo concreto de formar en las instituciones escolares del NP. Puesto que, las instituciones escolares tienen sus lógicas de funcionamiento: rutinas, modos de organización, modelos de enseñanza (implícitamente y explícitamente aceptados), modelos de gestión, entre otros. Generalmente esa lógica choca con las formas en que se pretende articular el CFPP entre escuelas asociadas y NS. Problemática que se da muy a pesar de los avances logrados por las normativas vigentes y de los esfuerzos hechos por el NS en cuanto a la construcción de dispositivos pedagógicos para mejorarlas. Condicionalmente, las CF perciben cierta fragmentación, por así decirlo, en lo que debiera ser la articulación entre escuelas asociadas y NS sobre el trabajo de coformar a futuros docentes del nivel.

Por un lado, esta fragmentación se manifiesta por el hecho de pertenecer a distintos niveles de formación. En este sentido, si bien existe en el imaginario institucional de los docentes, tal diferencia, es solo a partir del diálogo en la intimidad de las entrevistas en profundidad que esa *diferencia* es dilucidada. Es conocida en los ámbitos de formación, la dualidad entre docentes de nivel terciario/universitario versus docentes del nivel primario. Que, si bien en ambos casos se trata de la misma labor desempeñada: es decir, de la tarea sustantiva de enseñar a estudiantes; es el nivel de enseñanza del que se proviene o donde se desempeña cada profesional, lo que instala el imaginario de la diferencia. Al decir de Anijovich (2016), la legitimidad de las prácticas de los docentes deviene de los títulos que han obtenido en cada nivel. Igualmente, “el poder y el prestigio, no provienen del saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico

determinado”. (p. 32) y ello se aplica a los profesionales que se han formado en el ámbito de las universidades. La diferencia de status ante la docencia se acentúa cuando el poder proviene también del campo de la investigación, más que del ejercicio de la docencia. Esa representación constituye parte de cierto imaginario e inevitablemente provoca cierta tensión, más allá de que no se explicita de modo formal o claramente, existe la diferencia y opera en lo cotidiano. De este modo la CF de la escuela asociada plantea:

“Con respecto a los profesores de áreas especiales siento que todavía existe esa verticalidad en donde los que deciden si una actividad está correcta o no son ellos, por más que el docente considera que esa actividad es la correcta para ese grupo de niños. Faltaría realizar acuerdos ya que los que trabajan con alumnos de primaria son los docentes y tienen más experiencia que un profesor de área. Mientras que el profesor conoce muchos métodos que un docente desconoce. Hace falta una relación entre lo teórico y la práctica para enriquecernos mutuamente y no “marear” a los practicantes.” (V.)

Habitualmente, en el fragor del desarrollo de las prácticas pedagógicas, es la visión del docente que tiene formación de grado universitario, la que prevalece ante la toma de decisiones de carácter pedagógico o disciplinar. Así lo sostiene la segunda CF (con una sonrisa cómplice) en el epígrafe precedente, cuando se refiere a los profesores de áreas especiales. Su punto de vista predomina, ya sea para orientar a los practicantes en la formulación de los planes de clase, ya sea para aprobar a un practicante/ residente, y, ya sea para promover algún tipo de formación (capacitaciones, lecturas, ateneos, entre otros) o para participar de instancias de toma de decisiones ante la jurisdicción. Siempre predomina la posición del profesor del NS. Entiéndase: en reuniones pautadas desde la DES con los actores del CFPP. O concretamente, como también aparece en el mismo relato de la primera CF; hay una dificultad para construir conjuntamente los dispositivos del CFPP de cada UC. Se requiere, no obstante, ir pensando, conversando o planificando la tarea para cada UC del Campo de las Prácticas.

Trayendo nuevamente las ideas que planea Dubet F. (2010) sobre las lógicas de la acción del actor, la lógica de la *estrategia* parece operar claramente en este escenario. En el sentido en que expresa el autor, “en la lógica de la estrategia, las relaciones sociales se definen en términos de competencia, de rivalidad más o menos caliente entre intereses individuales y colectivos” (p. 110) Por lo cual, las CF, si bien realizan el trabajo de formar

a las y las practicantes in situ, con cierta experiencia en la materia y respetando los dispositivos del CFPP; a menudo, la competencia da lugar a mil estrategias desplegadas por las y los CF. Entre ellas, sugerir que se haga el plan de acuerdo a lo que pautó el profesor de la disciplina -por más que no se esté de acuerdo con los criterios adoptados- o, aceptar la nota de evaluación sugerida para el practicante, o, admitir los tiempos en que se pauta el itinerario de prácticas en las escuelas asociadas o DA, entre otros aspectos ampliamente reconocidos por las CF.

Así también reconoce la CF del DA:

- *“Y por último la planificación del dispositivo de la práctica (su estructura y encuadre) con todos los involucrados pues los docentes recibimos un paquete ya establecido de tiempos, reglas y normas a cumplir que no nos permiten apropiarnos de ese proceso, sino que es vivido como una responsabilidad extra a cumplir. Incuestionable y bajada desde el Nivel Superior.” (C.)*

Y la CF de la escuela asociada sostiene que:

- *“Y que todavía estamos separados. Instituto-escuela-estudiante. Se intenta unir ahora, pero, yo siento que todavía no está unido del todo, o no por todos...por ahí algunos profes y maestros entienden eso, pero otros siguen por ahí con su rol fijo.” (V.)*

Por el otro lado, *el no compartir proyectos comunes*, como sostiene la CF del DA en la entrevista, plantea una diferencia en el hecho de coformar. Puesto que, precisamente a las y los CF se les convoca generalmente para adherir al objetivo común de formar a futuros docentes del nivel, cuando su participación evidentemente se ve limitada o se reduce a la acción que ellas y ellos ejercen en el terreno: formando a los practicantes/residentes en sus aulas concretas; donde necesariamente poseen cierta competencia o dominio. Más no participan del todo en la formulación, intervención o corrección de los dispositivos que regulan en CFPP en cada UC. Es decir, no participan *enteramente* del proyecto de formación a futuros docentes del nivel. Esta actividad es pensada, organizada y fomentada

por la jurisdicción; que responde a los Lineamientos Curriculares Nacionales, y a su vez por los formadores de los ISFD.

Como sostiene Perrenoud en: *La formación de los docentes en el siglo XXI*, 2001; la situación parece ser recurrente en la FDI; el autor plantea que los CF deben encontrar su espacio, en los dispositivos de formación. Lo cual implica:

- que, en la medida de lo posible, hay que asociarlos a la construcción de los objetivos y de los procesos de formación,
- dejarles toda la libertad para una parte del trabajo, transmitir lo que les parece importante, aun cuando esto varíe de una persona a otra y no esté sujeto a lo que la universidad les pide que trabajen con los estudiantes. (p. 16)

El autor advierte, que esta situación es un denominador común por la cual atraviesan las instituciones escolares en el presente, la imposibilidad, por distintas razones, de adherir a proyectos comunes. Del mismo modo, ya lo había anticipado Dubet (2006) al reconocer que las escuelas, como instituciones educativas están perdiendo cada vez más su poder de integrar, de reunir a grandes colectivos e ideales. Evidentemente, este modelo -el de la institución escolar- actualmente se encuentra agotado, al menos en su forma primigenia – considerando al maestro como agente socializador – y, consecuentemente los profesionales y futuros profesionales que ejercen ese *trabajo sobre los otros* se ven inmersos en *contextos* que ponen en jaque la validez de sus profesiones. Más allá de los sugestivos cambios que propone cualquier normativa, o el trabajo interinstitucional que promueve la horizontalidad entre actores de la formación; esta situación sobrepasa a los individuos y a las organizaciones.

Igualmente, en relación a las instituciones educativas, Beck (1999) sostiene que la escuela tiene ante sí el enorme desafío de conectar el conocimiento a la vida. Si se tiene en cuenta qué tienen que enseñar las escuelas, es precisamente el poder ver con ojos críticos su propio entorno. En este sentido, “el criterio más importante (...) no puede tratarse solo de desafíos cognitivos, sino que también son igualmente necesarias materias que comprometan lo afectivo y lo sensomotor, el sentimiento y la voluntad, el desarrollo moral y social” (Beck, 1999, p. 143) y esto es válido para ambos niveles del sistema, ya que trabajan en conjunto sobre los mismos objetivos. Se reconoce a partir de las voces de las CF la necesidad de pensar, como sostiene la primera coformadora, en *proyectos colectivos*

que integren, refuercen esos lazos tan necesarios entre instituciones. En este caso concreto, entre la escuela asociada o DA y el NS.

Se hace necesario reconocer estas voces que, claramente están sosteniendo que es preciso revisar las prácticas que se dan en contextos tan estructurados, tanto para las y los CF como para las y los formadores del instituto. Ya que el cambio solo puede surgir desde el interior del campo de formación, pues, “sostener que las prácticas docentes son sociales y contextualizadas supone reconocer que pueden ser modificadas”. (Sanjurjo, 2009) Es decir, pueden ser objeto de análisis y de transformación, pero las características propias de cómo se articulan las prácticas año a año, casi sin modificación, y la lógica misma de la organización institucional del NP, con sus tiempos y sus ritmos, a veces constituye un obstáculo para el cambio. Siendo las estructuras escolares, con sus formas organizativas estandarizadas las que a pesar de las muchas reformas, poco ha cambiado a lo largo del tiempo. (Cuban, 2001)

Por lo expuesto, fomentar un ambiente que, a través de sus actores potencie y reconozca el trabajo de cada actor en el proceso, implicaría un posicionamiento distinto de parte de las CF y constituiría un posible cambio.

Evidentemente se reconoce tanto desde la voz de las CF como de los intelectuales del campo de la educación (Cuban, 2001; Davini, 2015; Perrenoud, 2001; Tenti Fanfani, 2009; entre otros) que, es preciso alterar o resignificar el escenario escolar para mejorar las prácticas educativas. En esta misma línea, Brater, (1999) sustenta la idea de que “la escuela del futuro podría hallarse así cada vez menos al lado y aplicarse a la verdadera vida, (...) teniendo como cometido entenderlo como una vasta situación de aprendizaje y descubrir las riquísimas oportunidades de aprender que ofrece” (p.150) Sobre todo, si el aprendizaje se entiende como un proceso que involucra *superar* las diferencias de nivel o de formación y adherir a proyectos comunes. Entender que pueden construirse comunidades de aprendizaje entre distintos actores e instituciones. Pero, el proyecto de escuela que integre y comprenda a todos, no es posible sin tener en cuenta la voz de todos los actores.

7.1.3 Las tensiones, componente ineludible en la formación

Considerando las situaciones tan complejas que ya se han mencionado y que conlleva el acto de formar, puede sostenerse que cuando se trata de formar, y, específicamente de formar en la práctica; lo que Dubet F. (2010) ha llamado un *trabajo sobre los otros*, no se

puede hablar de un rol que se ejercita en forma coherente y ordenada. Esta noción no se acomoda totalmente a lo que aquí se quiere describir, sino más bien, se trata de una *experiencia* que, como tal, “evoca la heterogeneidad de lo vivido, la diversidad, allí donde la noción de rol sugiere, ante todo coherencia y orden” (p. 164) Pues las lógicas de la acción de los actores sociales, se sitúan antes de los roles y por lo mismo, sostienen ciertas relaciones de tensión. Diversos autores (Davini, 2015; Hargreaves, 2000; Tenti Fanfani, 2021; Vezub, 2017; entre otros) coinciden en que, formar en los contextos actuales inevitablemente implica experimentar cierto grado de tensión. Es sugerente la noción sobre el concepto de *tensión* que aporta Dubet²⁷, ya que constituye un concepto potente para este efecto que se está señalando. Pues, las tensiones se provocan porque chocan con los intereses de los distintos campos de la vida social de los cuales un actor participa en forma simultánea. Dubet sostiene que esto sucede precisamente porque, a diferencia de lo que pasaba en otro tiempo -por ejemplo, antes del proceso de industrialización, con los campesinos, los guerreros, el señor feudal- los actores sociales hoy ven fragmentada su experiencia. Por ello, se ven obligados a realizar un trabajo, y no necesariamente a ejercer un rol. Ese trabajo implica que la persona se encuentre *dividida*, por así decirlo. En este sentido, “las tensiones que el sistema regulaba mediante rígidas ordenes se desplazaron al centro mismo de la experiencia de los actores” por lo cual, se pueden comprender los mecanismos objetivos más profundos del sistema, partiendo de la experiencia más subjetiva de los individuos.” (Dubet , 2007, p. 74)

En este sentido, puede reconocerse a partir del relato de la CF que trabaja en el DA, que siente cierta tensión al encontrarse realizando la tarea de coformar:

“Articular los tiempos de clases ordinarias (como maestra) con los tiempos de la práctica (como co formadora) es generadora de estrés para todos los docentes, porque hay que ensamblar esas necesidades diferentes en un tiempo común, porque como docente se suma una tarea extra a las múltiples ya asumidas, aunque a mí me moviliza positivamente ser coformadora.” (C.)

Por otro lado, la CF que trabaja en la escuela asociada comenta:

(...) “De preparar las clases, porque en esas dos semanas en donde practicante debe ver, entre comillas, cómo se debe ser, cómo se debe enseñar, cómo se tratan los alumnos, etc., por ahí yo me preparaba todo lo que podía, para poder mostrarles en ese poquito tiempo, algo de lo que a ellos les sirva para poder dar bien sus clases después...jjajaj” (risas) (V.)

Si bien ya se anticipó que el trabajo de coformar produce tensiones, en esta primera referencia que realizan las dos CF se puede apreciar que no viven su tarea como la aplicación natural de un rol o una función, sino que ella se funde con sus aspiraciones personales, sus intereses, su condición laboral en la institución donde trabajan, su trayectoria profesional, entre otras.

Pero, ¿qué situaciones concretas provocan esas tensiones a las que se alude?

En ambos casos, las CF reconocen que es el *tiempo* la variable que produce tensión. La primera, si bien, sostiene que le es gratificante el ser coformadora; recalca que simultáneamente esa tarea le ocasiona estrés por el hecho de que no se halla un tiempo común para trabajar sobre la práctica exclusivamente. La segunda, siente que invariablemente debe apresurar el proceso. Acaso se refieran a un tiempo institucional, pautado o formalizado para dedicarse enteramente a trabajar sobre los avatares de la práctica. Para la primera CF, constituye una tarea extra, que se suma a las múltiples tareas cotidianas que ya posee como maestra del NP, que reconoce, se interponen a las tareas que tiene como coformadora. Si bien, sostiene en la entrevista que ese rol es consustancial a su opción de trabajo, por pertenecer a un DA, no deja de ser un aspecto que genera tensión en su labor:

- *“También digo esto, ¿no? Cuando los practicantes están apretados con los planes...Vengan a mi casa, vengan un feriado, etc. A mí también lo que me tensiona es eso, y lo siento de algún modo, bueno, pero yo también soy bastante maternalista con mis alumnos... eh, siento que en ese periodo por ahí una no está tan dispuesta al 100% para ellos, y por eso terminamos resignando los tiempos en virtud de ayudarlos...” (C.)*

Al respecto, Davini (2015) sostiene que la enseñanza siempre implica una secuencia de tareas que necesariamente se realizan en el tiempo. Por un lado, en el marco de un tiempo externo (medible) que se desarrolla en forma lineal y uniforme, porque depende de la regulación del tiempo organizacional de la escuela. Pero, por otra parte, la autora también reconoce que, en cuanto a los *aprendizajes*, que es lo que convoca tanto a CF como practicantes, los tiempos son internos y variables. Por ello, la relación entre estas dimensiones, es una cuestión que indefectiblemente provoca tensión. Sin embargo, y

reconociendo esta situación, los docentes pueden tomar decisiones para la eficaz distribución y administración de los tiempos escolares. Aunque, “la cuestión estriba en torno a cómo el docente puede ser más protagonista en la gestión del tiempo en la enseñanza” (p. 95) Esto podría constituir una clave para transitar los espacios de formación en instituciones escolares que cada vez se alejen más del viejo programa institucional que constituye la escuela, imbuida en sus propias reglas y en sus propios valores, que pareciera que contribuye más a perpetuar sus lógicas de acción, que a revertirlas. Pues, como plantea Dubet F. (2011) las escuelas se ven ante dilemas difíciles de resolver, y los formadores son los que sobrellevan dicha situación, ya que “es también eso lo que demuestran los debates y las tensiones que atraviesan la vida de los centros, y que particularmente se les manifiesta cuando se les demanda redactar un proyecto” (p. 155) Porque las escuelas se ven obligadas a decidir entre replegarse sobre sí mismas o ser independientes y una u otra de las opciones implica costes distintos y un posicionamiento ante la escena social. Esto significa adherir a los que sostienen una cultura escolar tradicional o a los partidarios de una escuela que desea centrarla en los sujetos y que dé a la familia y a los alumnos aquello que la sociedad no puede darles.

También Hargreaves (2000), sosteniendo similares ideas plantea que, aunque parezca paradójico y los docentes amen su profesión o tengan verdadera vocación para la tarea, es innegable que sientan cierto grado de alienación. Y, por más innovaciones que se proponen desde el sistema como soluciones -a veces de modas y entusiasmos pasajeros- pues, “las obligaciones se han hecho más difusas. En el estudio sobre el empleo que los maestros de primaria hacen de su tiempo de preparación, los docentes se refieren ampliamente a este problema” (p. 2) El autor sostiene que el mayor problema al que aluden los docentes es lo que significa el factor tiempo para concretar con sus múltiples tareas.

De este modo, al referirse a esta problemática, la CF de la escuela asociada lo resume como algo que debía hacer en un limitado tiempo.

- *“Al principio me inquietaba, pero después una se acostumbra. Y yo intentaba poder mostrarles, en este poquito tiempo, todo... ¿no?” (V.)*

Por estas condiciones, las maestras del NP que, simultáneamente también son CF, ven limitado su tiempo y a la vez dividido entre las tareas de enseñanza y las de formación a practicantes/residentes, asunto que no terminan de encontrar un lugar formal o instituido para tal fin. Para que se conozca bien, entre esas múltiples tareas, las CF deben: asesorar en la construcción de los planes de clases de los practicantes, sugerir materiales, realizar informes sobre el desempeño de los mismos, corregir los planes de distintas disciplinas de enseñanza, participar de instancias de capacitación, entre tantas otras funciones. Todo ello, en un contexto donde además se le requiere que realicen negociaciones con otros actores, por ejemplo, con los profesores de las disciplinas del NS, con los propios practicantes y con sus superiores, es decir, con los directores y supervisores de zona sobre esa cuestión.

Sin lugar a dudas, la discusión de fondo no consiste en analizar si el dispositivo diseñado para el CFPP de los futuros docentes debe contemplar un tiempo más amplio, o si se deben incluir menos clases para que los practicantes las desarrollen, o reinventar estrategias de enseñanza, entre otros aspectos que nombran los CF. Estas cuestiones ameritan obviamente un análisis si es que están generando necesidad de cambio de acuerdo al contexto. Pero, “no se trata simplemente de adaptar, sino de rediseñar sentidos y fines de una institución que tiene que ver con la transmisión de cultura y que hoy debe operar en un escenario atravesado por varias tensiones”. (Tenti Fanfani, p. 206) Y las tensiones están a la vista. Una de las grandes tensiones que las CF reconocen en sus relatos es producto de la definición y organización del factor tiempo.

- *“Yo siento que, es como que el encuadre ya viene bajado, de algún modo y nosotros tenemos que adecuarnos a los tiempos, espacios, a todo lo que implica la Práctica. Porque no hay un dispositivo que nos permita tener, no sé... horas dedicadas, por ejemplo, a la planificación con el practicante. O la investigación con el practicante, o con los profesores...*

Pero, además, pasa, y vos lo sabes porque fuiste coordinadora, que cuántas veces pasa con el tema de la carpeta, que corregís, y los profes ven los planes e interpretan que esta clase debería ser así o asá... y el maestro tiene otra mirada, ¿y?, ¿cuándo nos podemos encontrar? Esa para mí es la tensión fundamental”. (C.)

Como puede observarse, hay una necesidad explícita de encontrar esos momentos que puedan ser dedicados exclusivamente a tratar *cuestiones de la práctica*, que no se superpongan con las demás tareas que realiza habitualmente un docente de NP. Sino que sea una ocasión *genuina* de trabajo que sirva para que los protagonistas del CFPP puedan pensar *su práctica* (Anijovich, 2016) y recuperar la experiencia vital trascendiendo lo anecdótico, pues si no hay tiempo para ese trabajo, se cae fácilmente en la rutinización de las prácticas. Es preciso habilitar los momentos de reflexión, tan necesarios para mejorar las prácticas de formación. Así,

al reflexionar sobre experiencias pasadas, sobre situaciones actuales y sobre los resultados de sus acciones para explicar lo que realizan, practicantes y docentes se ven confrontados con sus decisiones y las consecuencias de las mismas. Eso les permite tomar conciencia de rutinas, intenciones, repeticiones, rupturas y cambios. (Anijovich, 2016: p. 117)

En el fondo, lo que exponen las CF se relaciona con cuestiones que requieren una reflexión profunda de cómo está organizado el tiempo y además el trabajo de formar en las instituciones dedicadas a tal fin. Se requieren tiempos y espacios de debate que la escuela no parece habilitar o sostener, así como está organizada. Todo ello comporta de parte de los actores de la educación, algo más que la queja y la eficiente administración del tiempo escolar.

Requiere cierta implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión, del sistema educativo, del lugar de los usuarios. (Perrenoud, 2001, p. 27)

Es decir, la *tensión fundamental* que aquí se indica, toca con una cuestión sumamente importante que tiene que ver con la forma en que está organizado el trabajo docente tanto en el NP como en el NS. Se trata de qué posibilidades concretas tienen ambas instituciones

consideradas como escuela, “como una sola escuela”, de pensarse y pensar su práctica en las condiciones concretas en que se ejerce el trabajo de formar. En el marco de esa lógica trabajan habitualmente los formadores (de ambas instituciones) realizando todo tipo de artimañas para llegar a concretar los dispositivos del CFPP. Es decir, ambos actores se ven enfrentados a este dilema, tanto los coformadores como los formadores del NS. Pues, si bien el actor principal aquí son las y los CF, es una queja habitual que se escucha en ambas instituciones, la cuestión del tiempo y de la organización escolar. Sin embargo, tocar la estructura íntima de la escuela, no es tan sencillo.

7.1.4 Las fortalezas que forman, deforman o transforman

Podría decirse que en el escenario del CFPP, como en cualquier otro ámbito de formación, no todo es alienante. Hay situaciones que no constituyen momentos de tensión. En el contexto de este trabajo, a esas situaciones que significan gratificación o un aporte al desarrollo profesional de las y los CF, se las considera fortalezas. En este sentido, podrían incluirse como abarcando este concepto, todas aquellas situaciones que signifiquen *experiencias, habilidades y capacidades* que son susceptibles de ser desarrolladas por parte de las y los CF en el contexto del CFPP y, que impliquen un valor agregado a su formación de base. Es decir, que signifiquen un aporte, un plus podría decirse, a su desarrollo profesional.

En los testimonios se reconoce que ser CF constituye una fortaleza. Así lo cometa la CF del DA:

“Me posiciono en mi rol desde quien soy, con todo lo que ello implica. Entonces es urgente encontrar espacios para pensarnos como sujetos de poder, como hacedores de una práctica que nos exige y nos trasciende.”

- “Si hablamos de la generalidad el rol y pensando en los docentes en algunos sí te voy a decir, en otros no, tiene que ver también con las capacitaciones, con la lectura, con la preparación que cada uno hace para esa tarea. Tiene que ver con lo personal, si hablamos de la generalidad, no. Con la preparación que cada uno hace para esa tarea, pero... pero, me parece que es como la generalidad no, no sé si hay otra gratificación. Yo sí siento que bueno tengo ganas de ser de estudiar y de formarme o de seguir preparándome o de mejorar en mi práctica, pero no sé si en la generalidad de los maestros impacta positivamente el ser coformador no sé...” (C.)

En este sentido, también se puede encontrar cierta coincidencia con la postura de la CF de la escuela asociada:

“Armamos un grupo de docentes con profesores de prácticas y de áreas específicas con los que nos juntábamos una vez al mes los días sábados para hablar del cómo, qué, cuánto importaban nuestros sentimientos, nuestros desafíos, debilidades y fortalezas. En uno de esos encuentros se habló sobre lo importante que son las huellas que dejamos en los demás. Eso marcó un antes y un después en mi rol de coformadora, ya que me planteé muchas cosas y me propuse objetivos para lograr que cada practicante que pasara por mi salón de clases, ame la docencia, ame los niños y se llevaran muchas estrategias para trabajar con sus futuros alumnos” (V).

Anijovich (2016) a estas experiencias de formación las llama habilidades que favorecen la alfabetización profesional, pues, implican un fuerte compromiso interpersonal y contribuye con el crecimiento y el desarrollo de la identidad profesional. Según la autora, para que haya un impacto real en el desarrollo profesional del educador es preciso poner a disposición una serie de dispositivos que contribuirían con este cometido. Entre esos dispositivos nombra a los grupos de reflexión, las tutorías individuales, los ateneos, y diarios de formación, entre otros. Las dos CF reconocen que el despliegue de los dispositivos desarrollados en el ámbito del CFPP ha dejado una huella en su propia formación. Pues, como sostiene Anijovich (2016) son tan valiosos porque permiten conectar tres dimensiones de la experiencia, la subjetiva, la intersubjetiva y la institucional. En tanto Davini (2015) a su vez recuperando algunas ideas de Schön (1992) sustenta que el trabajo en torno a las prácticas, si bien implica la movilización del conocimiento académico, hay otro conocimiento que se va desarrollando conforme se transita la formación, ya sea la formación inicial o la continua, este es el conocimiento práctico. Quiere decir que la formación de los docentes moviliza otros campos, aparte de los saberes curriculares; se refiere a las capacidades básicas para ejercer la profesión que se amplían en el desarrollo profesional. Estos contenidos corresponden o son relativos a las prácticas pedagógicas. Que, al juzgar desde el punto de vista de Davini (2015) “de ningún modo representan meras habilidades instrumentales, sino que incluyen la movilización de

recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos que implican las prácticas” (p. 34)

Dentro de este repertorio de *recursos*, ella reconoce varias dimensiones, tales como:

- “Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para los sujetos y contextos”.
- “Gestionar el desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes de los alumnos”.
- “Programar secuencias de enseñanza y aprendizaje más amplias”.
- “Utilizar nuevas tecnologías”.
- “Trabajar en equipo e integrarse a la escuela”.
- “Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión”.
- “Reflexionar sobre sus prácticas”.

Ese repertorio de recursos, si bien se trabajan prioritariamente en la FDI, no tienen el mismo nivel de impacto y evolución que cuando se da en el desarrollo profesional, ya que con el desempeño del rol docente adquieren otro valor y significación, gracias al aporte de la experiencia.

Asimismo, Perrenoud (2001) a esas experiencias de fortalecimiento de la profesión, las denomina *saberes o un referencial de capacidades*, los cuales tienen que ver no solo con identificar las situaciones que hay que manejar, sino con los saberes y capacidades que son necesarios para actuar éticamente, es decir:

Se define en efecto una competencia como la actitud para enfrentar eficazmente una familia de situaciones análogas, movilizando a conciencia y de manera a la vez rápida, pertinente y creativa, múltiples recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competencias, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y de razonamiento. (p. 10)

Entonces, son recursos y saberes que se adquieren en la FDI pero que asimismo son ampliados y resignificados en el desarrollo profesional. Pues, con la FDI no se agota la formación, hay un conjunto suficientemente amplio de capacidades que se ponen en juego en el desarrollo profesional y que se van ampliando y rectificando de acuerdo a la experiencia profesional. “Algunas se construyen durante la práctica, por acumulación de ”

saberes de experiencia " o por la formación de nuevos esquemas de acción, enriqueciendo o modificando lo que se llamará con Bourdieu un *habitus*." (Perrenoud, 2001b, p.27)

Pero, según el mismo autor, este referencial es discutible y a su vez contextualizado, no constituye por así decirlo una receta, sino que cobra vida y significación en las instituciones donde se desempeñan los docentes.

Considerando el testimonio de ambas CF, por su forma de encarar el trabajo de coformar reconocen que el hecho de realizar esa tarea les gratifica e implica un aporte o significación a su desarrollo profesional, pero coinciden en que esa situación no se da en todos los casos. Sostiene ambas, que depende mucho de la personalidad y del grado de responsabilidad que se asuma sobre ese trabajo.

- "A mí porque me gusta. Si hablamos de la generalidad del rol y pensando en los docentes... en algunos sí te voy a decir, en otros no, tiene que ver también con las capacitaciones, con la lectura, con la preparación que cada uno hace para esa tarea. Tiene que ver con lo personal, si hablamos de la generalidad, no. Porque yo también tuve parejas pedagógicas en las que no vi ningún cambio. A menos que sean procesos muy internos, pero no vi ningún cambio después de algunos años de haber tenido practicante siguieron igual, con las mismas clases, etc.". (V.)

De igual manera se reconoce que:

- "Por ahí la apertura de los practicantes/residentes... Preguntar, cómo puedo hacer esto o lo otro... eso también... La ayuda de los profesores.... Eso también. La charla que se da. Porque intercambiamos...Ah, eso también, está re bien en la evaluación, por ejemplo, después de dar la clase. Antes no había ese intercambio tampoco... Se escribía y listo. - Bueno, lo único, con ustedes, que hacen los talleres...antes se integraba a los practicantes también, no sé si sigue así..." (V.)

Por lo tanto, hay ciertas coincidencias en el relato de las dos CF; ambas concuerdan en que, un aporte importante para su desarrollo profesional consiste en compartir instancias de capacitación o reflexión sobre la práctica entre formadores, CF y practicantes. Pero,

amén de que ya se señaló ampliamente por parte de algunos autores (Anijovich, 2016; Barbier, 1999; Davini, 2015; Perrenoud, 2000; entre otros) sobre la riqueza y el valor que tienen esas instancias de formación para el desarrollo profesional, hay dos situaciones que requieren atención.

Por un lado, el hecho de que se puedan concretar efectivamente esas instancias en las instituciones formadoras, es decir, habilitar y propiciar el espacio para el encuentro, la reflexión y la capacitación. En este sentido, ya se ha señalado que el principal problema reside en cómo están estructuradas las instituciones del NP y del NS, con su relativa organización temporal y lógicas de funcionamiento que no llegan a concretar del todo la posibilidad de habilitar estos espacios e instancias de formación. De este modo, una práctica que recupere el valor de la formación y la práctica reflexiva, solo se puede realizar en el marco de colectivos organizados. De esta forma, como su experiencia se inscribe en múltiples registros no congruentes, puede decirse que en su obrar existe una relativa autonomía según Dubet (2006) que puede ser ejercitada por las y los CF, en tanto sea posible.

Y por el otro lado, a nivel más subjetivo, es preciso que los y las CF sientan verdaderamente la necesidad de pertenecer a esos espacios, es decir, que participen real y voluntariamente a esas instancias como parte de su formación profesional. Por lo tanto, como ya se sostuvo, es cabal considerar si la experiencia de ser CF constituye un desafío gratificante o desgraciado, satisfactorio o alienante, o como ya se anticipó, si termina constituyendo la realización de su ser o su personalidad (Dubet, 2010) o, en definitiva, si termina siendo una modalidad defensiva, o un trabajo que se asume por obligación, entre otras situaciones.

Finalmente, considerando los testimonios de las dos CF, aparentemente existe una dualidad en esta experiencia de formar, por un lado, lo vienen como una gratificación, reconociendo que les agrada realizar el trabajo de formar a practicantes, que vivencian como un aporte a su formación el hecho de participar en instancias de formación; pero al mismo tiempo, lo experimentan como una sobrecarga a su labor. Cuestión que se agrega a la situación de que esa labor no es valorada materialmente, para el caso de las y los CF de escuelas asociadas que no perciben una remuneración por esa tarea. Pero cabría pensar al mismo tiempo, ¿se podría equiparar esa desigualdad entre docentes del DA y escuela asociada? ¿optimizaría *ese trabajo sobre los otros* si se percibe una paga diferencial por

esa labor? ¿haría la diferencia? ¿o las y los CF deben resignarse y seguir sosteniendo esta práctica en las condiciones reales en que despliegan su trabajo?

Por otro lado, perciben que su trabajo tampoco es valorado simbólicamente, ya que no existen suficientes espacios y tiempo habilitados para tratar las cuestiones urgentes y no tan urgentes de la práctica tal como requieren las y los CF del NP. Es decir, espacios y tiempos habilitados y formalizados desde la jurisdicción; que permitan el tratamiento de las cuestiones de la práctica entre los diferentes actores implicados en la formación.

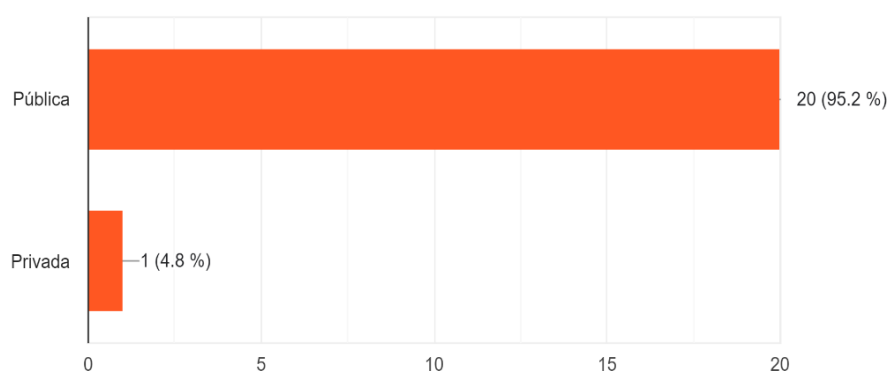
7.2.1 La voz de las y los CF de Montecarlo

En esta sección se toma en consideración la información que fue relevada a partir de las entrevistas semiestructuradas realizadas a las y los CF de Montecarlo. Como se expresó en el apartado “Los instrumentos de recolección de información”, para lograr este cometido se empleó la tecnología a través de las posibilidades que brinda el formulario de Google. Se aprovechó este medio ya que posibilitó acceder a más de veinte (20) CF de distintas escuelas de NP que realizan esta tarea hace más de cinco años en el NP. Cabe aclarar que, lo que se expone a partir de los resultados que brinda este instrumento, no es generalizable a conjunto de las y los CF; sino que es la forma de dar voz a la diversidad de personas que ejercen ese *trabajo sobre los otros*. Rescatado la heterogeneidad de sus opiniones y posiciones, tal vez se pueda dar con algunas pocas ideas que permitan reconocer ciertas coincidencias de cómo son las experiencias de formación a practicantes entre las y los CF de Montecarlo.

Primeramente, teniendo en cuenta el universo de estudio, puede apreciarse que el trabajo de coformar, es decir de recibir a estudiantes (practicantes y residentes) en una institución de NP es más frecuente o es una práctica habitual mayormente en las escuelas de gestión pública, ya sea escuela asociada o DA. Esto puede explicarse primeramente por la tradición que adopta la organización del CFPP seleccionando escuelas mayoritariamente públicas desde el NS y también de acuerdo con los marcos normativos de la jurisdicción, que prioriza la articulación con escuelas de gestión pública. Sobre esta cuestión, Vezub, en un Estudio Nacional del año 2017-2018 sobre la formación docente, indicó que a nivel nacional, predominan las escuelas públicas como sedes para la realización de las prácticas profesionalizantes. Solamente que esta autora realizó un trabajo a partir de la voz de los estudiantes/ practicantes, que al ser entrevistados reconocieron que a la hora de realizar las

prácticas “mencionan en primer lugar las escuelas estatales con el 63%, seguidas por las escuelas urbanas con el 53%. Por otra parte, la presencia de escuelas privadas como destino de las prácticas es mayor en secundaria (26%) que en primaria (12%)” (p. 91) Para el caso del CFPP de Montecarlo, a partir de la voz de las y los CF, el porcentaje de escuelas privadas como destino para realizar las prácticas es sensiblemente inferior. De este modo puede observarse que más del 90 por ciento de las y los CF trabaja en instituciones de gestión pública.

1. ¿La institución en la que te desempeñas como coformador/a es de gestión pública o privada?
21 respuestas



Ademas, se opta por las escuelas del casco urbano de la localidad, no así las escuelas rurales que se encuentran a más de diez km de distancia respecto del instituto. En este caso particular, se prioriza el acceso que pueden tener tanto profesores como estudiantes a la escuela destino²⁸, por razones de movilidad o económicas. Al respecto, señala Vezub (2017) que existe una gran diversidad de criterios para seleccionar las escuelas del NP, pues se prioriza un amplio abanico de cuestiones diferentes, entre las cuales nombra desde las meramente operativas, hasta las pedagógicas. Evidentemente, para el CFPP del NS de Montecarlo se priorizan las cuestiones operativas por sobre las pedagógicas.

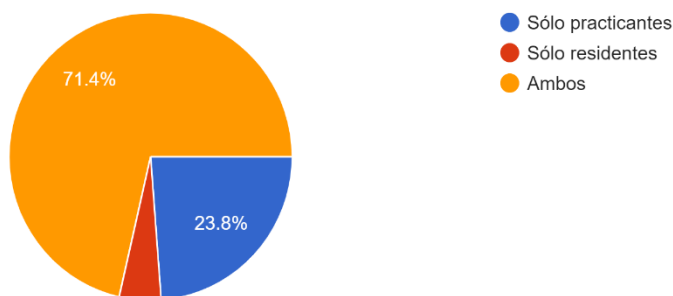
²⁸ Indagando durante el trabajo de campo se supo que el NS suele elegir escuelas del casco urbano, ya que generalmente el acceso a las escuelas rurales -ya sea por caminos terrados o por dificultad de tener movilidad por parte de estudiantes y profesores- hace dificultoso la culminación del proceso de prácticas para las y los practicantes.

Por otra parte, de las y los CF entrevistados, la gran mayoría ha tenido la posibilidad de formar a residentes y a su vez a practicantes. Entonces, por un lado, formaron a los estudiantes que ya han cumplido con el 90 por ciento de su trayectoria en la carrera y que tienen mayor aptitud o capacidades para la docencia. Por lo cual, el grado de exigencia en la tarea de coformar es mayor. Pues, los residentes transitan por las escuelas del NP un mayor periodo de tiempo y las y los CF tienen consecuentemente, un incremento en las tareas que van a realizar. Esto es, mayor cantidad de planes (y disciplinas) de clase para supervisar, corregir, aprobar y, mayor tiempo en efectuar un seguimiento de su práctica concreta en el aula.

Y, por otro lado, reciben a practicantes que se encuentran transitando el primer, segundo o tercer año de la FDI, los cuales van adquiriendo progresivamente, de acuerdo a los dispositivos del CFPP, las capacidades para el ejercicio de la profesión. Es decir, que se encuentran con algunas capacidades desarrolladas para ese efecto, muchas veces no entendiendo aun el mundo de lo que implica *la práctica*, inmersos en la interpretación de la vida institucional. O, que, aún no ha definido ciertamente si su proyecto de vida es la formación docente, entre otras situaciones que lo distinguen respecto del practicante que ya es residente y asumió la docencia como futuro trabajo. Entonces, las y los CF tiene ante sí un *sujeto-practicante-residente* que también lo pone ante un desafío grande de comprender cómo realizar el proceso de acompañamiento según sus características específicas; como sujeto que transita un trayecto que implica encontrarse en 1°, 2°, 3° o 4° año de la FDI, que los torna sujetos realmente heterogéneos.

5. En tu rol como coformador/a ¿has tenido a cargo estudiantes que fueron practicantes o residentes? ¿0 ambos?

21 respuestas



A la sazón, puede apreciarse que teniendo en cuenta sus respuestas, las y los CF, en su mayoría atraviesan la difícil situación de interpretar los dispositivos de las distintas UC del CFPP (esto es Práctica I, Práctica II, Práctica de la Enseñanza y Residencia pedagógica) y consecuentemente comprender la lógica en que se desarrolla en el tiempo cada UC y las capacidades que deben apuntar a formar en los practicantes/residentes de acuerdo a cada UC. Al mismo tiempo deben sintonizar en el tiempo, las tareas que ya realizan como docentes del NP y las que se ven enfrentados a realizar como CF. Como ya se había expresado, el factor tiempo y las innumerables tareas que se agregan a las y los CF parece una constante a la hora de coformar. Si bien, las y los CF reconocen que son importantes los cambios producidos en los últimos años sobre la concepción de la formación docente. Esto es, en considerar ya desde el NS o ya desde las nuevas líneas del DCJ para la FDI, que es necesario ir incorporando progresivamente desde el 1° año de la Carrera a los estudiantes al Campo de las prácticas. No se trata simplemente de ampliar los años de trayectoria en el CFPP, o de incorporar espacios significativos de aprendizaje en las prácticas para los estudiantes. En este sentido, Davini, (2015) sostiene que “no basta con incluir espacios de prácticas a lo largo de la formación , si estos procesos se llevan a cabo del mismo modo que se realizaban históricamente o si hay confusión acerca del enfoque adoptado” (p. 14) , Por una parte, ese *mismo modo* sería no considerándose que debieran realizarse los ajustes pertinentes en los tiempos institucionales o en la organización institucional específicamente; cuestión que corresponde a la esfera de las políticas educativas sobre las condiciones laborales de los docentes. Por otra parte, las y los CF se encuentran tratando de adecuarse a un cambio curricular de la FDI que no contempla la formación y/o adaptación de los docentes sobre todo del NP, a las nuevas necesidades que requiere el perfil de CF. La clave está en reflexionar críticamente, según la autora, sobre el impacto, los aportes y los límites que dejan las distintas perspectivas que traen consigo las políticas de la formación docente, y cómo estas cuestiones generan problemas y situaciones particulares. Para las y los CF el problema concreto es no disponer de un tiempo y espacio particular para realizar la tarea de coformar y además, el hecho de sumarse actividades a las ya habituales, que dicho sea de paso, no son pagas para el caso de los docentes de escuelas asociadas.

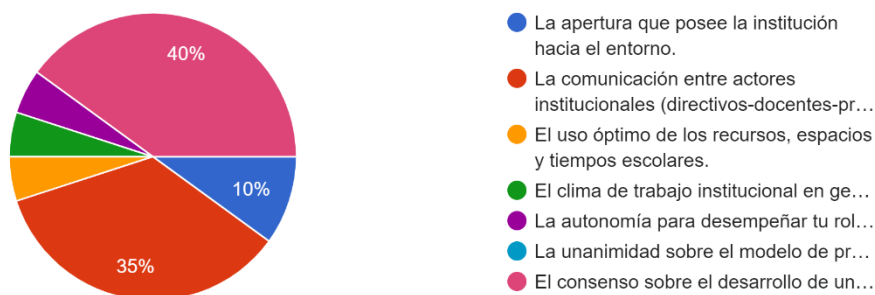
Por otra parte, uno de los objetivos que se propuso en este trabajo de investigación había sido indagar sobre qué aspectos resultaban importantes o significativos en relación al contexto para el trabajo de coformar. Es decir, la intención era poder identificar cuáles

eran las situaciones que generaban tensiones o fortalezas ya sea en el contexto institucional del NP o en el interinstitucional entre NP y NS. Para el primer caso, las y los CF reconocen que lo que más les importa y, a lo que adhieren en su mayoría, es que haya un consenso sobre el desarrollo de un perfil docente. Es decir, valoran que exista un acuerdo entre todos los actores institucionales sobre qué tipo de docentes quieren formar. Es evidente la lógica de integración que se manifiesta en este sentido, al decir de Dubet F. (2010) “en este registro de acción la identidad del actor se define como la faz subjetiva de la integración al sistema” (p. 102) Es decir, que las y los CF en algún punto han interiorizado el rol, y esto se da a través de su pertenencia a la institución o al tipo de formación que han tenido. Es lo que él llama la interiorización de los valores y actitudes que hacen al rol, esto es vivido como una adscripción o segunda naturaleza y su destrucción o cuestionamiento es vivido como una amenaza a su propio ser.

A su vez, el segundo aspecto importante sobre el contexto institucional reconocido por las y los CF es la comunicación entre actores institucionales (directivos-docentes-practicantes-niños-padres) Puede observarse que el clima de consenso y de acuerdos entre todos los actores es lo que prima a la hora de realizar el trabajo de coformar.

6. En tu experiencia como coformador/a, ¿qué te resulta más importante en relación al contexto institucional?

20 respuestas



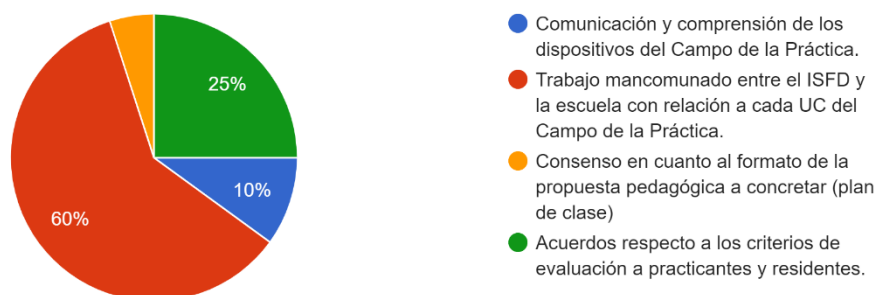
Al mismo tiempo, cuando se les indaga sobre la articulación que se realiza entre el instituto y las escuelas asociadas sobre la formación a practicantes y residentes, las y los CF sostienen como cuestión prioritaria en esta experiencia, el hecho de que haya un trabajo mancomunado entre ambas instituciones, es decir, que nuevamente es el consenso lo que se demanda, pero aquí a nivel de todas las UC curriculares que comprometen el CFPP. Entonces, se busca que, de 1° año a 4° año de la Carrera, primen acuerdos entre los que

llevan adelante cada UC del Campo de la práctica con cada uno de los docentes y escuelas que asumen la tarea de coformar a estudiantes del NS. Menuda tarea. Desde ambos lados, se intenta que haya consenso, tratando de superar los conflictos. Es un desiderátum. Pues, es sabido que, como se ha dicho antes, la práctica misma es compleja (Davini, 2015 ; Coria, 1995 ; Poggi, 2001; etc.) porque involucra a muchos actores y estamentos del sistema formador. Pero, también es cierto que en la práctica misma y con la experiencia de cada año, los docentes encuentran diversas formas de articular los espacios de la práctica, ya que generalmente suelen enfrentar en su trabajo expectativas crecientes y multiplicadas (Hargreaves, 2000) y encuentran tiempo y espacio para trabajar y planear juntos su saber-hacer.

Otra cuestión no menor que recalcan en las entrevistas, es lo relativo a los dispositivos de evaluación, que ocupa el segundo lugar en la opinión de las y los CF. Este tema ya fue señalado también por las dos CF que realizaron las historias de vida, como uno de los momentos que también generan cierta tensión entre los distintos actores del CFPP. Pues, a la hora de definir los criterios de evaluación es difícil encontrar acuerdos entre los formadores y coformadores, ya sea por tener más experiencia en la labor de formar, por provenir de distintos ámbitos de formación o por interpretar o concebir la evaluación de muy distinta manera. Realmente, este tema merecería todo un capítulo aparte, pero aquí se señala solamente como una de las situaciones que ocupan la preocupación de las y los CF sobre el contexto interinstitucional.

7. En tu experiencia como coformador/a, ¿qué te resulta más importante en relación al contexto inter-institucional?

20 respuestas



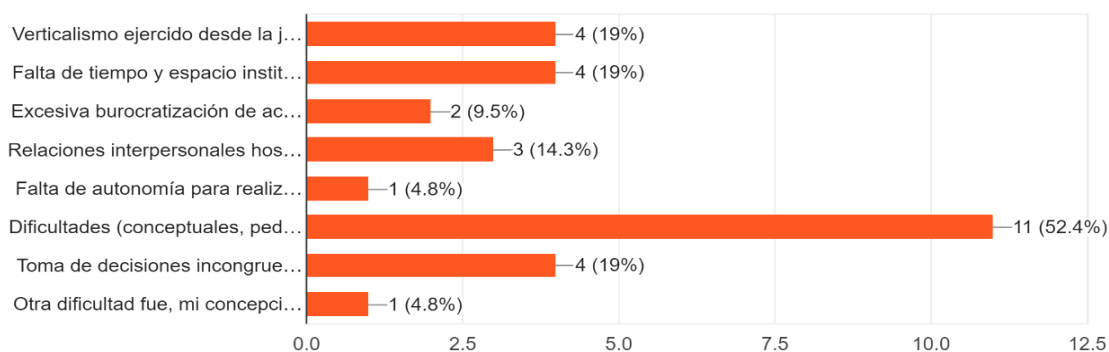
En relación a las situaciones que las y los CF reconocen como aquellas que originan tensión, hay una variedad interesante al respecto. Aunque, en términos generales, lo que

más les produce tensión es que las y los practicantes *presenten dificultades conceptuales, pedagógicas y conductuales*. Están bastante de acuerdo en ese sentido, y pareciera que el problema se colocaría solo dentro del microcosmos del aula donde *se hace la práctica*. Pero, en realidad, justamente, que las y los practicantes no tengan un buen desempeño en términos generales impacta directa o indirectamente sobre los otros aspectos que generan tensión según los docentes. Entre ellos, *el verticalismo ejercido desde la jurisdicción, la falta de tiempo y espacio institucional para establecer acuerdos sobre el campo de la práctica* y finalmente, *la toma de decisiones incongruentes ante la evaluación de las y los practicantes*. Pues, por un lado, reconocen que las cosas como están dadas, no permiten el trabajo horizontalizado entre pares, hay un lineamiento desde la jurisdicción de cómo debe organizarse el Campo de la Práctica (en cuanto tiempos y pensados desde la lógica de quienes ocupan puestos administrativos y políticos) y qué logros son esperados tanto por practicantes como por las y los CF y formadores. Al menos así está definido en el Reglamento de Practicas Docentes²⁹ en su título N° 3 y 4. El cual se refiere específicamente en el art. 22°. Donde se insta a las y los CF de escuelas asociadas a “colaborar”, “guiar”, “observar”, entre otras funciones que ya vienen dadas desde “arriba”. Estas orientaciones también son asumidas como inalterables por los formadores que llevan adelante la gestión del CFPP. Pero no se abre la posibilidad de construir conjuntamente los dispositivos de las prácticas, dentro de los mismos se encuentran a su vez los formatos de evaluación a los practicantes y residentes que ya vienen pautados o desde la jurisdicción o desde el NS. Estos no son alterados, reelaborados o analizados en forma conjunta entre todos los actores. La tensión se produce por las distintas lógicas que entran en juego ante el trabajo que implica *formar a otros* con todo lo que conlleva que esa formación también responda a los ideales educativos, al menos a que se forme “un buen docente” como se espera de los centros educativos. Esta coincidencia entre las y los CF sobre aquello que más tensión les produce -que es la formación de los practicantes y residentes- no debe confundirse con la aplicación estricta de su rol, sino más bien aquí se mezclan dos realidades de la acción, una es de la integración cultural, otra de la acción estratégica (Dubet F. , 2010) Esa tensión entre ambas termina siendo una búsqueda de la experiencia social auténtica, encarnada en la racionalidad de las organizaciones educativas, de los aparatos educativos, sin que se logre que el individuo pueda apegarse totalmente a su rol.

²⁹ Res N° 143/22

8. En tu experiencia como coformador/a, para el caso que así fuera, ¿qué situaciones te generan tensión?

21 respuestas

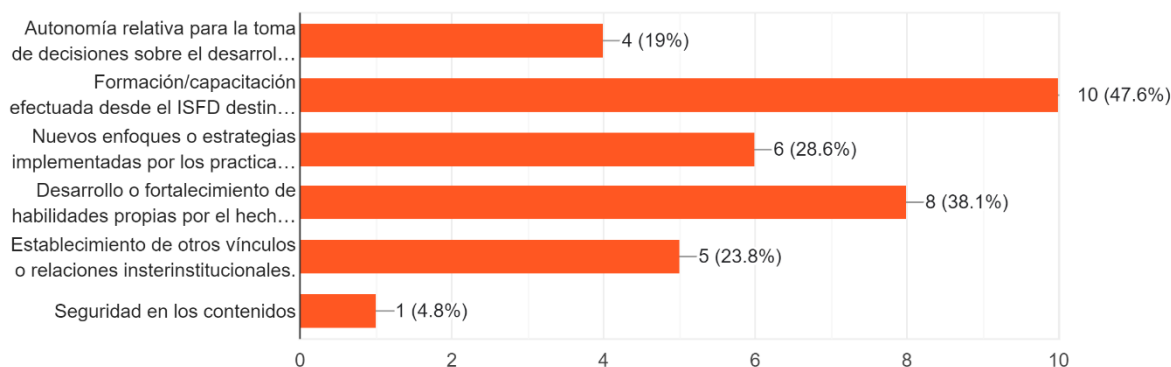


por otra parte, en relación a las fortalezas que las y los CF identifican como potenciadoras de su desarrollo profesional, es la formación y/o capacitación efectuada desde el NS lo que consideran ampliamente como un aporte a su propia formación. Ya se había anticipado que la búsqueda de espacios de articulación y encuentro con los pares y con los formadores del instituto constituía una demanda insistente de parte de los mismos. Demás está decir que, el hecho de que no se encuentran tiempos institucionales pautados para tal fin o que la organización institucional no lo permita habitualmente, fuerza esta demanda. Por otro lado, más allá de que la propuesta formativa del NS sea innovadora, eficaz o pertinente, el hecho de encontrar tiempo y espacio para pensar la práctica es lo que está en juego. Se busca el intercambio y la posibilidad de ser escuchados y escuchados. La característica principal sobre estos espacios es la posibilidad de intercambiar experiencias, el diálogo, la crítica, la discusión y la reflexión sobre la práctica (Anijovich, 2016) Igualmente reconocen que el mismo ejercicio de ser coformadores permite el desarrollo de capacidades y habilidades que tal vez por el hecho de no realizar ese trabajo, no serían posibles desarrollar. De este modo se valoran las propuestas de formación que provienen del NS, así como la relativa oxigenación que reconocen que aportan los practicantes y residentes cuando ingresan al aula de la escuela asociada, trayendo nuevas teorías, estrategias y cierto aire de cambio. Por supuesto, todos los esfuerzos y las estrategias constituyen aportes par la formación de los docentes (Davini, 2015) pero por sí misma no alcanza a cubrir las necesidades de la práctica y de las escuelas ya que todas tienen sus límites y efectos no esperados. También la *posibilidad de establecer otros vínculos y relaciones interinstitucionales* se considera como un componente importante de su formación. Pues, conectarse con otros colegas que pertenecen a otras localidades o escuelas, les permite compartir experiencias, saberes y si es

posible, revisar sus prácticas. En cualquier caso, ya sea que se trate de una capacitación dada desde afuera (por institutos u otros organismos académicos) o a través de la iniciativa del docente, las y los CF reconocen que estas situaciones constituyen un aporte a su desarrollo profesional.

9. En tu experiencia como coformador/a, para el caso que así fuera, ¿qué situaciones consideras que constituyen una fortaleza en tu propia formación?

21 respuestas



Por último, es preciso considerar que a pesar de la falta de tiempo y de espacios que faciliten el encuentro entre todos los actores del CFPP, existe una relativa autonomía que las y los CF reconocen que tienen a la hora de realizar el trabajo de coformar. El nivel de autonomía se da en tanto que, hay un acuerdo explícito (por normativa o por mediación de los profesores formadores del instituto) e implícito como acuerdo institucional en sus respectivas escuelas. Es decir, se manejan cada uno sabiendo lo que deben hacer (formadores, coformadores, practicantes) ya sea por la trayectoria que tienen las escuelas y las y los CF realizando año a año este trabajo, a su vez, ya sea por la apertura (Graciela Frigerio, 1992) relativa que tiene cada institución en el manejo de esas cuestiones referidas a la práctica.

Finalmente, tanto en las historias de vida como en las entrevistas semiestructuradas, cuando se les pregunta a las y los CF sobre el significado que le otorgan a la experiencia de formar a practicantes/residentes, ninguno expresa una valoración negativa. Más allá de los motivos o causas por las que asume ese trabajo, reconocen que la experiencia les ha aportado crecimiento profesional, que es un aprendizaje valioso o que permitió que realizaran una reflexión sobre su propia práctica. No obstante, no dejan de mostrarse de acuerdo en que es una actividad compleja, desafiante y que requiere un trabajo articulado y consensuado entre todos los actores del CFPP.

8. Conclusiones

Al comenzar este trabajo de investigación la preocupación más importante radicaba en poder dar voz a las y los CF de las distintas escuelas de NP de Montecarlo sobre sus experiencias relativas a esa tarea tan compleja de formar a practicantes y residentes para la FDI. Aquello que se ha dado en llamar desde la línea de Françoise Dubet, un *trabajo sobre los otros*. Sobre todo, si esas experiencias constituían momentos de tensión o gratificación para las y los CF de Montecarlo. En este sentido, se ha constatado que tensiones y gratificaciones son experiencias que se dan en simultáneo en el escenario de la CFPP y que los docentes coformadores vivencian esas situaciones de manera alternada y en distintos registros de acción, ya que son actores más o menos distantes de un papel social (Dubet F., 2011). Sin embargo, con relación a ese *trabajo sobre los otros*, pueden identificarse momentos de tensiones más que de fortalezas. Asimismo, en el transcurso de la investigación se han reconocido varias situaciones que podrían ser el origen de las tensiones, éstos constituyen problemas que son comunes a las instituciones educativas y que se enlazan entre sí en el proceso de formación.

- Uno de los problemas comunes es *la dimensión del tiempo institucional*. En este sentido, seguramente más de un lector que pertenece al ámbito educativo se sentirá identificado con la frase “no dan los tiempos institucionales para realizar tal o cual acción”. Refiérase a alguna operación que implique cierta innovación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje o sobre la misma organización institucional; cualquiera sea, siempre implica movilizar el factor tiempo, y esto pareciera que es un núcleo duro imposible de tocar en las instituciones escolares. Al respecto, ya se ha visto (desde los planteos de Brater, 1999; Cuban, 2001; Tenti Fanfani, 2021; entre otros) que a la hora de transformar las escuelas o las prácticas pedagógicas, el tiempo escolar es un problema. Pero, para el caso del trabajo que realizan las y los CF es más problemático. Ellos se ven impelidos a tratar de encajar el tiempo escolar de su propia institución con las tareas que les demandan como coformador, a su vez hallar un tiempo para trabajar con el practicante, y además encontrar un tiempo (y un espacio en las escuelas) para ponerse de acuerdo y establecer negociaciones con los profesores disciplinares y profesores de práctica. Todo esto intentando cumplir con los tiempos que demanda cada UC del CFPP que tiene su propio cronograma de actividades con turnos pautados con antelación. El tiempo, es una dimensión transversal que pareciera algo externo, inmodificable y

contradictorio a los ideales educativos. No obstante, ciertos CF han reconocido que cuando su institución tiene un equipo de gestión que considera la variable tiempo en términos más relativos y operativos -reconsiderando el tiempo formal y, encarnando una escuela de cultura institucional más abierta (Poggi, 2001)- es posible realizar ese *trabajo sobre los otros*, de modo menos tenso y con ciertas libertades.

- Otro de los problemas es *el aislamiento*. Al respecto este es uno de los inconvenientes que ya lo habían identificado Fullan y Hargreaves (2000) en un estudio realizado sobre los maestros de primaria en Canadá. Sin embargo, salvando las latitudes, es un tema que vuelve a salir en los testimonios de las y los CF de Montecarlo. Se refieren al hecho de encontrarse solos o medianamente solos ante el proceso de formación a los practicantes y residentes. Si bien, hay momentos de encuentro entre todos los actores del CFPP (profesores formadores, practicantes, etc.) la mayoría de las veces las y los CF experimentan en soledad la riqueza y el valor de formar dentro del microcosmos de la práctica, cercados por las paredes de su propia aula. Todos los momentos de tensión, de gratificaciones, frustraciones, alegrías, enojos, etc.; los viven solos en el aula, con los practicantes, sus pares y los niños. No porque no estén suficientemente acompañados por los formadores o por su propia institución, sino porque el proceso necesariamente se desarrolla de esa manera. Ya sea porque los formadores no dan abasto para estar simultáneamente en todas las aulas, ya sea porque los dispositivos de la UC estén organizados de cierta manera, ya sea por la composición del estudiantado (numeroso) y, en fin, ya sea por el límite que implica el tiempo institucional, o finalmente, por el hábito de trabajar de esa manera, sin replanteárselo. El aislamiento se ve favorecido por la arquitectura de la escuela o por el modo tradicional que se ha heredado del siglo XIX de trabajar como un sistema de producción en serie (Hargreaves, 2000) El aislamiento también es lo que impide el trabajo en equipo entre docentes, y en el CFPP entre equipos de distintas instituciones. Por ello, en sus testimonios, las y los CF abogaban por tener más posibilidades de trabajar con los otros colegas del NP y del instituto.
- Otro problema es *la sobrecarga*. Entiéndase como el conjunto de obligaciones y responsabilidades que habitualmente asumen las y los maestros de NP y que en el presente se han visto intensificadas y diversificadas. (Hargreaves, 2000) a las que hay que añadir las tareas que asumen las y los docentes que son CF. Cuestión que

con antelación ya se describió a qué se refieren todas las labores que implica ser coformador. Para nombrar algunas de ellas (y que se incluyen en la Res. N° 143, art. 25) las y los CF durante ese trabajo sobre los otros, deben:

- Participar en entrevistas o reuniones con el Equipo de Práctica.
 - Colaborar con el Equipo de Práctica acordando cronogramas, consensuando criterios de acompañamiento y seguimiento de practicantes y residentes.
 - Orientar al practicante/residente sobre el proceso de diseño, desarrollo, evaluación de las propuestas pedagógicas.
 - Cooperar con el proceso de la evaluación, observación y registro de clases.
 - Participar de Ateneos didácticos y otros espacios de discusión sobre la práctica.
- (Ministerio de Ciencia y Tecnología , 2022)

Pero, por otra parte, existen actividades que no están contempladas en el documento citado, que también insumen tiempo y energía de parte de las y los CF y que expresaron abiertamente en las entrevistas. Son actividades que surgen eventualmente de los intercambios efectuados entre los distintos actores de la práctica o de las transformaciones que se realizan en los dispositivos pedagógicos de cada UC. Por ejemplo, reuniones extracurriculares para definir si continúa aquel practicante/residente que tuvo muchas dificultades en la elaboración de sus propuestas pedagógicas, o que tuvo una conducta inadecuada. Elaboración de notas y actas para asentar lo sucedido en el proceso. Reunión con directivos de la institución para interpretar los dispositivos que emanan del NS y organizarse ante la llegada de los nuevos practicantes/residentes. Encuentro con los practicantes/residentes ya sea en sus horas libres en la institución o en otro contexto para orientarlos o culminar con las correcciones que quedaron incompletas por falta de tiempo. Llevar las carpetas de prácticas para su corrección, elaborar informes, luego volver a ponerse de acuerdo con los formadores y directores sobre la aprobación de ese material. Volver a reunirse con el practicante/residente para realizarle la devolución de este material y su reinterpretación. Podría continuar con la enumeración, pero, estas, entre tantas otras situaciones ocupan gran parte del tiempo y energía de las y los CF y que no están explicitadas en los dispositivos y normativas del CFPP, y que requieren de su tratamiento en los contextos de articulación.

- Un problema más es *el trabajo verticalista*. Así lo definen las y los CF. La sensación es de estar realizando una tarea donde el diseño de las propuestas de

formación y las funciones más importantes para cada rol son definidas desde los equipos de conducción (en este caso, el Equipo de Práctica o el Equipo de la DES) En este proceso se percibe poca participación de parte de las y los CF. Por otra parte, al estar ellos mismos *en la cocina de la práctica* -en el escenario donde se ve *in situ* el desempeño de las y los practicantes/residentes- las decisiones se deben resolver a veces en forma inmediata, sin mediación de los otros actores del CFPP. Y el hecho de que el trabajo está pautado de un modo particular, genera una mayor lentitud para definir las cosas, entorpeciendo el trabajo y los resultados, de modo que, si hubiera un trabajo más horizontal entre las partes, eso no sucedería. Aunque, es complejo pensar en un trabajo en equipo entre dos instituciones con lógicas distintas. Es cierto “que la colaboración entre los docentes es, en efecto, parte esencial de una mejora sostenida” (Hargreaves, 2000: p.6) pero, la complejidad de la actividad docente y específicamente de las y los CF termina imponiéndose como un sistema inflexible. Entonces, si se tomaran en cuenta las opiniones de las y los CF y se diera mayor autonomía en la toma de decisiones; se resolverían las cosas con mayor celeridad, ya que las y los CF tienen sus propias justificaciones sobre lo que sucede en sus aulas.

- El último y principal problema es *la propia formación de los practicantes y residentes*. Para las y los CF el hecho de que los practicantes no tengan una sólida preparación conceptual y un buen desempeño en sus prácticas, lo viven como una situación de suma tensión, porque ese aspecto trastoca otras dimensiones del quehacer docente y los problemas expuestos en este mismo apartado. Especialmente el problema de *la dimensión del tiempo institucional, la sobrecarga y el trabajo verticalista*. Puesto que, cuando a un practicante *le va mal*, por así decirlo, comienza toda una corrida donde hay que realizar reuniones, revisar sus informes, dar cuenta de la aprobación o desaprobación de su práctica y todo lo que implica la instancia de explicarle al estudiante en qué aspectos deberá mejorar, o si debe realizar enteramente el proceso de práctica. Obviamente esto no es sencillo, en este proceso median otros actores, los profesores de práctica y los directivos, y no siempre hay acuerdos sobre esa situación porque cada uno tiene sus propias justificaciones y, al decir de Dubet (2010) despliega sus propias estrategias para sostener su posición. Pues, se había expresado que el motor de la acción de cada actor tiene que ver con las lógicas de acción que, por lo cual, cada actor se posiciona en una lógica estratégica definiendo los objetivos perseguidos. Y estos

objetivos dependen de los intereses de cada actor, es decir de lo que consideran como útil o valioso. Así, en este sentido, cada actor asume su rol, desde lo que considera que está bien, para su institución, para su aula, para su *ser* docente. Pero desde la lógica subjetiva, la experiencia es auténtica a los ojos de los demás actores, y ésta se vivirá como la expresión legítima de su personalidad o tal vez como el fracaso de la misma.

En consecuencia, en este contexto cabe preguntarse algunas cuestiones a efectos de seguir repensando y problematizando ese tan peculiar trabajo *sobre los otros*. En esta dirección, ¿es posible propiciar espacios y tiempos alternativos y flexibles para facilitar el trabajo de formación entre instituciones? ¿es dable encarar ese trabajo dando lugar real y concreto a la práctica reflexiva entre todos los actores del CFPP? y, por último, ¿es factible encarar esa tarea realizando un verdadero trabajo horizontal, donde cada uno tenga la posibilidad de expresar su pensar y sentir, es decir, su propia experiencia; dejando de lado las diferencias de nivel y expertiz? Preguntas abiertas para continuar repensando y construyendo los espacios de práctica entre sus protagonistas.

9. Anexo

En este apartado se exponen los distintos recursos que han oficiado de instrumentos de recolección de información. Esta sección permitirá al lector tener conocimiento de los materiales y documentos que se manejaron durante el proceso de investigación. El siguiente material es el que se empleó para orientar la conversación al realizar la entrevista en profundidad sobre la historia de vida profesional.

Guion flexible. Historia de vida profesional
<p>Apertura</p> <p>Buenos días, para comenzar te agradezco la oportunidad y disposición de llevar a cabo esta entrevista, pues condicionalmente compone una parte de las actividades a realizar dentro del marco del trabajo de Tesis que estoy realizando sobre la Maestría en Educación para la UNQUI. Te garantizo que el contenido de esta entrevista se mantendrá en total anonimato, de hecho, lo que interesa es tu punto de vista, percepciones y experiencias en relación a la tarea que desempeñas como coformadora. En efecto, este aspecto constituye el objeto de análisis de la tesis. Si bien, existe una guía flexible para realizarte preguntas, el objetivo es construir un texto reflexivo donde expongas tu relato sobre acontecimientos importantes de tu vida profesional como coformadora de Nivel Primario.</p> <p>U. A. 1: Maestra de grado del Departamento de Aplicación</p> <p>Jornada: completa</p> <p>Antigüedad como coformadora: 26 años</p> <p>U. A. 2: Maestra de grado de Escuela asociada</p> <p>Jornada: completa</p> <p>Antigüedad como coformadora: 27 años</p> <p>Desarrollo</p> <p>¿Podrías brindarme una breve biografía de tu vida como para presentarte?</p> <p>¿Desde cuándo eres docente de Nivel Primario? ¿Por qué elegiste esta profesión?</p> <p>¿Podrías graficar sucintamente en etapas tu trayectoria profesional considerando situaciones o acontecimientos significativos que has atravesado? Si es posible...</p> <p>¿Cuándo comenzaste con la tarea de coformadora? ¿En qué institución? ¿Cómo fueron tus primeras experiencias con esa tarea? ¿Podrías comentarme brevemente?</p>

¿Qué ha cambiado desde esas primeras experiencias en la coformación?

¿Cuáles son las situaciones en que sentís o percibís que ese trabajo representa una tensión?

¿En ese caso podrías explicar por qué?

Asimismo, ¿cuáles son las situaciones en que sentís o percibís que esa tarea es gratificante o constituye un aporte para tu propio desarrollo profesional? ¿En ese caso podrías explicar por qué?

¿Qué cosas/situaciones/experiencias, contribuyen con la tarea de formar en la práctica?
Cuéntame.

¿Qué cosas/situaciones/experiencias obstaculizan la tarea de formar en la práctica?
Cuéntame también.

¿Cuál sería el mejor escenario para la tarea que realizas? ¿Y el peor?

¿Cómo te definirías en tu rol de coformadora?

A tu entender, el rol de coformadora ¿es valorado por otros? (sociedad, jurisdicción, institución, colegas, estudiantes)

¿Qué tipo de valoración consideras que has obtenido en tu experiencia como coformadora? ¿Cómo te sientes al respecto?

Cierre

Ha sido un gusto haber compartido esta entrevista contigo, gracias por tu amabilidad, predisposición y por permitirme conocer tu historia, tu interioridad y las experiencias que marcaron tu formación. Un placer haber compartido este espacio.

A continuación, se presenta el relato de la historia de vida profesional de ambas coformadoras. Escritos que han sido elaborados por ellas mismas, siguiendo un guion flexible. En este caso se presentan los insumos tal cual como se tuvo acceso a ellos, es decir respetando el estilo, tipo de fuentes y el formato del texto.

U. A. 1: Maestra de grado del Departamento de Aplicación

Jornada: completa

Antigüedad como coformadora: 26 años

En 1997 me recibí como Profesora para la Enseñanza Primaria, en la Escuela Normal 12 de Bernardo de Irigoyen, provincia de Misiones. Trabajé tanto en escuelas céntricas de la localidad como también en parajes más alejados, lo que me permitió conocer diferentes realidades y contextos. Escuelas sin luz ni agua, de patio de tierra, con solo dos espacios para aula, con alumnos de diferentes edades y que tenían como lengua madre al portuñol y otras escuelas más semejantes a la escuela de mi propia biografía escolar. Estas condiciones, sin duda, hicieron que vaya formando conciencia sobre la importancia de mi tarea áulica como sujeto político y agente de cambio en la vida de esos niños.

Con mi profesión tengo una relación larga y cambiante, pues pasó por diferentes etapas: enamoramiento, frustración, decepción, aceptación, redescubrimiento de una práctica nueva, agotamiento.

Comencé a trabajar como coformadora aún antes que esta palabra se integre al vocabulario docente. En sus inicios me sentía insegura de lo que los estudiantes pudieran aprender de mi práctica, quizás por no autovalorar mi propio trabajo lo suficiente, pero a su vez, el compartir con otros me entusiasma y estimula siempre.

Articular los tiempos de clases ordinarias (como maestra) con los tiempos de la práctica (como co formadora) es generadora de estres para todos los docentes, porque hay que ensamblar esas necesidades diferentes en un tiempo común, porque como docente se suma una tarea extra a las múltiples ya asumidas, a mí me moviliza positivamente ser coformadora. Si tengo que definir este rol podría decir que es acompañar, enseñar, asesorar y complementar el tránsito de los estudiantes en formación, hacia la realidad escolar concreta de ser docente.

En Montecarlo me radiqué en el año 2007. Trabajé algunos años en la Escuela de Frontera (jornada extendida) y luego desde el 20.10 en el Departamento de Aplicación de la Escuela Normal n°2. La experiencia adquirida en cada ciclo lectivo en que tuve alumnos practicantes sirvió para situarme de manera cómoda en el rol de coformadora. Me enriquece observar la dinámica del aula desde otra perspectiva, el intercambio con colegas de otro nivel o áreas específicas, lo que aportan los estudiantes en el proceso de planificación de sus clases y también el reconocimiento de tantos años de trayectoria docente en las personas en particular. Como sociedad sabemos que ese reconocimiento no existe, que la figura del docente está menospreciada, ninguneada e infra valorada y escasamente reconocida. De ésto da cuenta el mínimo reconocimiento salarial desde el estado a la labor docente en general y de primaria en particular.

Con mis años de docente y coformadora veo algunas cuestiones que es necesario trabajar y modificar para que este trabajo en equipo entre todos los actores realmente pueda ser una coformadoción (formar con otros). En primer lugar, la valía de la propia práctica docente, la seguridad de lo que cada docente hace, de sus estrategias, prácticas y enseñanzas. Para ello el docente necesita reconocerse como sujeto de poder, formarse, estudiar, investigar, cuestionarse y reflexionar sobre su propia práctica. Por otro lado, superar la fragmentación institucional que nos aísla y nos transforma en docentes solitarios y para ello es necesario crear proyectos colectivos, intra e inter institucionales, abrir las aulas y mostrar a la comunidad educativa y en general nuestro trabajo. Y por último la planificación del dispositivo de la práctica (su estructura y encuadre) con todos los involucrados pues los docentes recibimos un paquete ya establecido de tiempos, reglas y normas a cumplir que no nos permiten apropiarnos de ese proceso, sino que es vivido como una responsabilidad extra a cumplir. Incuestionable y bajada desde el Nivel Superior. Para todo ello es absolutamente necesario que los docentes de nuestra patria cuenten con tiempo pago en su carga horaria destinada a estos fines, como sí existen en otros países como por ejemplo Brasil.

El Hacer se sustenta siempre en el Ser, se impregna de éste y en el rol docente esto queda en evidencia nítidamente. Me posiciono en mi rol desde quien soy, con todo lo que ello implica. Entonces es urgente encontrar espacios para pensarnos como sujetos de poder, como hacedores de una práctica que nos exige y nos trasciende.

M. C. V., 25 de agosto del 2.023

Docente

U. A. 2: Maestra de grado de Escuela asociada

Jornada: completa

Antigüedad como coformadora: 27 años

Me inicié en mi carrera docente en el año 1.995, en la escuela N° 467. Luego de trabajar en diferentes escuelas, en el año 1.998 me nombraron en un cargo en la escuela N° 661, donde trabajé como maestra de grado durante 20 años (en primer grado / segundo grado) y desde hace siete años soy vicedirectora en el turno tarde.

Siempre estuvieron en mí las ganas de enseñar, es por ello que disfruté cada uno de los días de todos esos años de estar frente a los alumnos.

En mis inicios como docente tuve muchos miedos ya que entraba en un mundo casi desconocido, puesto que las prácticas no fueron más que un ensayo para algo que iría descubriendo con el pasar de los meses y años. Un docente nunca deja de aprender, por más que pasen los años siempre hay algo más que agregar, algo por innovar, algo para cambiar, algo para mejorar.

Con el pasar del tiempo esos miedos a lo desconocido y a la poca experiencia, se fueron diluyendo y apareció la seguridad y la confianza.

Amaba dar clase, amaba a los niños, amaba darles amor y verlos felices...pero no me sentía completa. Había algo que me faltaba, sabía que podía dar mucho más. Y un buen día, recibí la visita en la escuela de profesores de prácticas, quienes me preguntaron si aceptaba tener practicantes. Eso fue en el año 2.000 aproximadamente...por supuesto que tuve miedo, ya que todo desafío implica cambios y movimientos. En esa época no existía la figura de co formador, por lo que mi rol a grandes rasgos, era firmar las carpetas ya aprobadas y realizar las observaciones de clases en la carpeta de los practicantes.

Luego de varios años de tener practicantes, de ir aprendiendo con ellos, sentía que no los estaba ayudando como si podría hacerlo. Gracias a Dios, allá por el año 2008 aproximadamente nació otra idea que fue creciendo con el tiempo, la de formador de

formadores y el rol de coformador. Armamos un grupo de docentes con profesores de prácticas y de áreas específicas con los que nos juntábamos una vez al mes los días sábados para hablar del cómo, que, cuanto, nuestros sentimientos, nuestros desafíos, debilidades y fortalezas. En uno de esos encuentros se habló sobre lo importante que son las huellas que dejamos en los demás. Eso marcó un antes y un después en mi rol de coformadora, ya que me planteé muchas cosas y me propuse objetivos para lograr que cada practicante que pasara por mi salón de clases, ame la docencia, ame los niños y se lleve muchas estrategias para trabajar con sus futuros alumnos.

El rol de coformadora implica un gran compromiso. No solo el de que nuestros alumnos aprendan con los residentes, sino que también ellos aprendan a medida que van enseñando a nuestros alumnos. Vaya responsabilidad. Y para que esto suceda siempre traté de estar antes, durante y después. Antes en las planificaciones y preparación de actividades, ayudándolos con ideas o materiales, hablándoles de cada alumno en particular, de sus debilidades y fortalezas. Durante las clases, interviniendo para ayudar, para corregir un error, para dar ideas por las cosas que iban surgiendo. Después con las devoluciones y la

autoevaluación de los residentes, viendo lo bueno en primer lugar y luego lo que convendría mejorar y lo que no estuvo tan bien. Siempre todo con mucho respeto hacia los estudiantes. No es una tarea sencilla, porque trabajamos con personitas que no solo necesitan contenidos y procedimientos, sino que tienen capacidades que hay que fortalecer, sentimientos que necesitan expresar, miedos que muchas veces esconden y conductas que nos sorprenden. Y todo eso en tres o cuatro semanas, en donde al residente lo que más le importa es aprobar su clase para poder recibirse. Tarea compleja, pero para nada imposible.

Un desafío fue también que los demás docentes de la institución y los directivos, aceptaran la presencia de otros. Esto llevó algún tiempo. Traté siempre de incluirlos en las rondas de docentes, en las actividades y proyectos para que ellos se sientan parte de y para que los docentes los sientan *como parte de*. La gran mayoría se sintió incluida y cómoda luego de unos días de estar en la escuela y la presencia de alumnos practicantes, poco a poco fue aceptada por la gran mayoría.

Una de mis mayores alegrías de ser coformadora era ese primer día, luego de varios días de práctica, cuando demostraban que podían salir de lo que estaba escrito y traían al aula otra estrategia y realizaban las intervenciones que se hacían necesarias. Y ver sus ganas, su alegría cuando todo salía más que bien y su compromiso de seguir aprendiendo.

Con respecto a los profesores de práctica siempre se mostraron abiertos, me enseñaron muchísimo y me demostraron que también aprendieron en las aulas. Siento que por ahí son muy exigentes con las planificaciones al ser tan estructurados, ya que cuando los docentes

Con respecto a los profesores de áreas especiales siento que todavía existe esa verticalidad en donde los que deciden si una actividad está correcta o no son ellos, por más que el docente considera que esa actividad es la correcta para ese grupo de niños. Faltaría realizar acuerdos ya que los que trabajan con alumnos de primaria son los docentes y tienen más experiencia que un profesor de área. Mientras que el profesor conoce muchos métodos que un docente desconoce. Hace falta una relación entre lo teórico y la práctica para enriquecernos mutuamente y no “marear” a los practicantes.

trabajan en una escuela esas planificaciones son mucho más abiertas, flexibles y a criterio de cada docente y/ o institución.

Culminando, creo que cada experiencia vivida y cada huella ganada permitieron que sea como soy hoy. Siempre tuve bien en claro de dejar una hermosa huella en mis estudiantes, practicantes y colegas, para que vean que la escuela y el enseñar son cosas hermosas si transmitimos amor, respeto y empatía.

V. M.

Docente.

10 de junio de 2023

Material en crudo de las entrevistas en profundidad

Seguidamente se expone la desgravación que da cuenta de las entrevistas en profundidad realizadas a las dos CF que representan el caso típico.

Primera entrevista en profundidad para la historia de vida

(Unidad de análisis) U.A: coformadora del Departamento de Aplicación

Lugar: su casa

Entrevistadora: E.

Nombre de pila de la coformadora: Cele

Fecha y hora: 04 de junio de 2023

E.: -Buen día. ¿Cómo estás? Gracias por recibirme en tu casa. En primer lugar, quisiera comentarte un poco sobre el objetivo de nuestro encuentro. En realidad, el interés de esta entrevista tiene un sentido más profundo: dar cuenta de tu propia experiencia como coformadora dentro del Departamento de Aplicación. Y como ya te había anticipado, estoy realizando una investigación sobre las experiencias de los coformadores desde el año 2015 hasta la época de pandemia aproximadamente. Mi interés es conocer cuáles son las experiencias de los conformadores ya sea en el Departamento de aplicación o en una escuela asociada, cómo han transitado su experiencia, cómo han vivenciado esa tarea y rescatar sus vivencias a la luz de las tensiones o fortalezas que han experimentado en el proceso de formar. Porque, la literatura vigente relacionada al tema o los estudios sobre el campo de las prácticas no dan cuenta de investigaciones que traten específicamente la cuestión de qué le pasa al conformador... Sí, por ahí hay estudios relevantes en relación a lo que le pasa al residente o practicante... la idea es rescatar las experiencias darle voz a los conformadores y bueno, ver cómo transitan esa experiencia de co-formar, y si realmente lo sienten así que están formando estudiantes que en el futuro van a ser sus propios colegas. Esa es la idea. Rescatar esta experiencia y ver cómo, en tu caso también, cómo lo sentís, si en algún punto es gratificante... tensionante... de fortalecedora... cómo lo calificarías esa es la idea, vamos a ver qué sale digamos de esa cuestión. No porque yo pensara que es de una manera u otra, sino como lo vives tú, el acto de formar, ya que la experiencia la tienen ustedes que son los coformadores.

E.: -Bueno te voy a pedir sí podés relatarme brevemente (en lo posible) una biografía de tu vida profesional desde los inicios, desde que ingresaste al sistema, si puede ser, hasta ahora.

C.: -Bueno yo...me recibí en el año 1997 en Bernardo de Irigoyen, en la Escuela Normal 11. Mi título es Profesora para la Enseñanza Primaria. Apenas me recibí, el mes de recibida comencé a trabajar en la docencia y desde ese momento hasta la actualidad sigo trabajando. Pasé por distintas escuelas trabajé en escuelas del centro en Irigoyen, como así en escuelas rurales o llamada “rancho”.

Trabajé también en lo que nosotros acá en Misiones las conocemos como *escuela rancho*. En ese momento, serían escuelas sin luz, sin agua, sumamente precarias; de piso de tierra, con fogón para cocinar ehh.. eso. Paralelamente trabajé doble turno y trabajaba a la mañana en esta escuela rural y a la tarde trabajaba la escuela del centro del pueblo. En fin, conocí ya las dos realidades, así como muy antagónicas, bueno en el año 2007 me vine a vivir a Montecarlo, eh, trabajé en la escuela de Frontera también, en mis inicios, y en el año 2010 comencé a formar parte del Departamento de Aplicación En Irigoyen, en realidad tuve algunas experiencias como coformadora, aunque, no le llamábamos en ese momento coformadores, ¿viste? Pero sí pasaron por mi aula practicantes, estudiantes del profesorado, eh, creo que en la Escuela de Frontera también, pero me parece como que si hago un racconto de mi vida profesional...creo que me sitúe mucho más en el rol, lo entendí más, también estando en el Departamento de Aplicación. En el Departamento tuve alumnos de tercer año, de cuarto año, ambos residentes y fueron varios, muchos años todos los años teníamos en los dos cuatrimestres. ¿Te acordás? pero teníamos en los dos cuatrimestres, no había sorteo, no sorteábamos, eran muchísimos los estudiantes. Eso fue como un primer fogonero, intenso digamos, de conformar, en mi trayectoria, digamos. Hoy tengo 27 años de antigüedad docente.

E.: - Bien, genial, has hecho una síntesis de tu vida profesional... bien. Gracias. ¡Qué interesante!

E.: - Decís que pasaste como distintas etapas, ¿no? y ahora teniendo 27 años de servicio podría decirse que estás en otra situación, estás más fogueada, tomando el mismo término que utilizaste. Podrías decir ¿qué ha cambiado desde esas primeras experiencias como conformadora a este último tiempo?

C.: - Por un lado, la propia experiencia, pienso. El rol, me parece que se va asentando, eso es importante. Lo que una va aprendiendo en el ejercicio del rol mismo, vas aprendiendo. Por otro lado, me parece que también fue importante para mí el vínculo que yo pude establecer con los actores del proceso de formación. Hablo particularmente, ¿no? El vínculo que yo pude establecer con los profesores de práctica, o con los profesores de las disciplinas (de las didácticas), con los estudiantes... Y también, entender que era un proceso de acompañamiento del estudiante y mostrar que el aula siempre estaba abierta para que todos los actores podamos seguir aprendiendo, ¿No?

Y, que, al principio, creo que todos los docentes cuando recibimos a alguien en el aula... el aula siempre es como un espacio muy privado del maestro, muy solitario ¿no? De adultos digo, muy solitario, pero de adultos, aunque, lleno de niños. Pero bueno, entonces el maestro muchas veces se siente como *observado*, desafiado, inseguro, frente a su propia tarea. Y bueno, con la experiencia y los años, creo que es esa seguridad se va a adquiriendo. Eso fundamentalmente.

E.: - Sentís que ahora estas muy asentada en el rol? ¿Muy segura no?

C.: Si, también fue muy importante, la pareja pedagógica. Las experiencias de mis parejas pedagógicas, que en ese momento tenían más antigüedad en el departamento de aplicación. también tener esas experiencias, compartirlas conmigo, me ayudaron a tener seguridad y a disfrutar también.

E.: - ¿Decís que eso se da independientemente de que un docente sea del Departamento de Aplicación o de una escuela asociada?

C.: - Si creo que me parece que eso sucede porque es como *lo nuevo* ¿no? El desconocimiento del rol también, y bueno, creo que me parece que atraviesa esto de la propia seguridad o inseguridad que cada uno tenga sobre su tarea ¿no?

E.: - ¿Y la propia interpretación de lo que es el rol de coformadora, tal vez?

C.: - Si, si ¡Claro!

E.: - Bien, pensando por ahí, en esa tarea específica de coformación, vos más allá de que esté formalizada esa tarea, más, por tratarse del Departamento de Aplicación donde se toma como algo casi natural, ¿en algún punto sentís que esa tarea es tensionaste? ¿Y si fuese así, en qué sentido? ¿Podrías relatar esas situaciones en que sentís que es tensionante?

C.: - Sí, siento que es tensionante aun hoy. Con toda la experiencia, (risas) hay un momento del proceso, cada año, en que me animaría a decir, que, en la generalidad, los docentes sentimos la tensión, porque es una tarea más que se suma a las tareas que tenemos como docentes, ¿no?

E.: - Se siente como una recarga a lo que ya realizan habitualmente ¿puede ser?

C.: - Sí, así mismo. Por ejemplo, cuando llegan los profes de práctica a socializar el encuadre de la práctica para ese año, se genera cierta tensión ya. De mayor o menor tensión, dependerá de cada docente ¿no? Pero si se vive con tensión, justamente porque se suman tareas, obligaciones, etc. A mi particularmente, lo que me genera tensión es el manejo de los tiempos.

E.: - ¿Sentís como que no hay tiempo para todo lo que implica ese proceso? Me refiero a la posibilidad de dialogar, negociar, acordar con los profes del instituto, ¿a eso te referís?

C.: - Yo siento que, es como que el encuadre ya viene bajado, de algún modo y nosotros tenemos que adecuarnos a los tiempos, espacios, a todo lo que implica la práctica. Y eso para mí, o para nosotros en general, trabajo extra áulico, fines de semana corrigiendo carpetas, o que los practicantes vienen a nuestras casas... Esteee... bueno, ya sabes, como a los profes de práctica y también les pasa. Perder, de alguna manera las horas libres que tenemos por la corrección de carpetas, de alguna manera, porque estas brindándote al practicante... al cien por ciento al practicante, también se retrasa el trabajo del maestro para con sus propios alumnos...

E.: - ¿Es como que no se puede cuantificar ese tiempo destinado a los practicantes, porque excede a lo que generalmente se piensa que genera ese trabajo con ellos?

C.: - Claro es toda una construcción y un ida y vuelta que sí, es así.

E.: - ... ¿Que excede al tiempo y el espacio que tenemos en la escuela?

C.: -Sí, todo, cuando se puede. Porque no hay un dispositivo que nos permita tener, no sé... horas dedicadas, por ejemplo, a la planificación con el practicante. O la investigación con el practicante, o con los profesores...

Pero, además, pasa, y vos lo sabes porque fuiste coordinadora, que cuántas veces pasa con el tema de la carpeta, que corregís, y los profes ven los planes e interpretan que esta clase

debería ser así o asá... y el maestro tiene otra mirada, ¿y?, cuando nos podemos encontrar?
Esa para mi es la tensión fundamental.

E.: - ¿Que podríamos decir que es una tensión propia de la dinámica de la práctica? ¿Tanto de ustedes, en el Departamento, como los profes del Nivel Superior, o una tensión propia del trabajo docente?

C.: - ¡Yo creo que sí! Y así como entendemos en nuestro país al tiempo y a la hora cátedra. Te digo que he hablado, por ejemplo, con profesores de Brasil, acá nomas. Y ellos tienen pago ese tiempo, ese horario de planificación, de corrección, ¿viste? (Risas) y digo, bueno se puede hacer, o sea, pero ¿qué se valora cuál es el tiempo de trabajo docente?...

E.: - ¿Es decir, de cómo se piensa al trabajo docente? Si excede a las practicas áulicas o se trata de eso nomas... entiendo tu punto.

C.: - Pero tiene que ver con el *sentido que yo le doy a mi rol y a mi función también.* Porque hay gente, digo, que plantean: bueno a mí me pagan para esto y yo hago esto, hasta donde me pagan ¿no?

E.: - ...Más consecuente con cómo está organizado el tiempo institucional no, como un trabajo.

C.: - Pero cuando uno tiene otro compromiso...

E.: - Pasa por otro lado ¿no?

E.: - Bien, entiendo, ¿Alguna Otra situación que genere tensión aparte de esas situaciones que reconoces como las más importantes? Que decís, que tiene que ver con la dinámica organizacional, con la dinámica de la práctica y de cómo está organizada la tarea docente, ¿alguna otra situación más?

C.: - También digo esto, ¿no? Cuando los practicantes están apretados con los planes... Vengan a mi casa, vengan un feriado, etc. A mí también lo que me tensiona es eso, y lo siento de algún modo, bueno, pero yo también soy bastante *maternalista* con mis alumnos... eh, siento que en ese periodo por ahí una no está tan dispuesta y al 100% para ellos, y por eso terminamos resignando los tiempos en virtud de...

De alguna manera es cómo hacemos para adecuarnos ese practicante que llega ¿no? y de alguna manera descentrar toda la atención de tus propios alumnos, cómo equilibrar ahí, cómo equilibrio esto que son dos tareas importantísimas. *Ahí también hay otra tensión.*

E.: - ¿Podrás decirlo con otras palabras?

C.: - Y autorregular, entendés, como cómo hago para seguir manteniendo y dando todo mi esfuerzo todo mi trabajo, en el aula a los niños... y a su vez también al practicante, que yo siento que merece el 100% de mí, ¡Claro!

E.: -Que demandan de tu tiempo digamos de tu tiempo y de tu capacidad, se dan simultáneamente, y no hay forma de equilibrar...

C.: - Que muchas veces es como que, bueno le resto importancia a la demanda de mis alumnos, y me aboco al practicante que tiene un tiempo corto conmigo...Y pongo un poco de peso, como en la balanza, para uno y otro...o viceversa, y a su vez porque también él después va a volver también sé que requiere de mi ayuda...

E.: - Y ahí sentís un poco de “culpita” ¿no?

C.: - Exactamente. Y a su vez sé que si yo trabajo comprometidamente con el practicante...van a haber otros resultados después... porque a la larga... a la larga, no, ese practicante va a tener que preparar una clase, va a tener que estar a la altura, va a tener que enseñarles a los alumnos... en ese momento, yo me doy cuenta que bajo mi exigencia, digo, bueno, bajo mi ansiedad en pos del practicante que viene al aula.

Y no es que siento *culpita*, me tensiona, y siento *culpa*. (Risas)

E.: - El diminutivo no ayuda en nada, ¿no? (Risas) Bien, bien. No hay resolución digamos, *hasta nuevo aviso*, diría un filósofo. Esas serían las situaciones que crees que te generan tensión, entonces. Bien. ¿Y cuáles son las situaciones que crees que, al revés justamente, contribuyen con tu desarrollo profesional, te enriquecen, ¿son un aporte para tu desarrollo profesional?

En relación a esto que indicabas, sobre poner en la balanza, lo que hago con mi practicante, que bueno, que me doy que cedo mi espacio, etc. que los acompaño, que realizo todo ese trabajo, y bueno, del otro lado de la vereda, ¿existe, digamos ese aporte profesional no sé cómo quieras llamarlo?, que vos sentís que se da producto de esta tarea ¿o no?

C.: - Bueno, a mí gusta, me potencia, me saca de la rutina, también ¿no? En ese sentido es gratificante...

E.: Y hasta ese punto, seguimos pensándolo a nivel personal, digamos, ese aporte. Tal vez por tu personalidad y forma de trabajar...

C.: -Si, sí. Si claro. Pero si uno piensa en la retribución, en lo que recibe después. A ver, económicamente es casi nula. No sé cuánto nos pagan hoy por ser Departamento de Aplicación, pero también, yo creo que, en mí, tiene que ver con esto de decir: bueno me brindo y me doy y esto que yo sé, lo quiero transmitir otro pueda aprender lo que le sirva de mi experiencia eso, por un lado. Por otro lado, a veces sucede que los alumnos practicantes también te motivan o qué bueno que encaró esto o lo otro, en una clase. Esto de retroalimentarnos, pero no va más allá de eso, digamos.

E.: - Bien, pero además de esa cuestión que indicas que se juega en el aula, identificás alguna retribución, no, no me refiero a lo económico, sino a que esa tarea que realizas contribuye digamos, a desarrollar más tu profesión, a fortificar más tu profesión, a impactar de algún modo en tu desarrollo profesional ¿o no? Digo, al hecho de ser coformadora.

C.: - Si hablamos de la generalidad el rol y pensando en los docentes en algunos sí te voy a decir, en otros no, tiene que ver también con las capacitaciones, con la lectura, con la preparación que cada uno hace para esa tarea. Tiene que ver con lo personal, si hablamos de la generalidad, no. Con la preparación que cada uno hace para esa tarea, pero... pero, me parece que es como la generalidad no, no sé si hay otra gratificación. Yo sí siento que bueno tengo ganas de ser de estudiar y de formarme o de seguir preparándome o de mejorar en mi práctica, pero no sé si en la generalidad de los maestros impacta positivamente el ser coformador no sé...

E.: - ... Sacando los momentos de tensión, no es cierto, que no podemos evitar, pero, ¿sentís que no hay una diferencia en lo que es el desarrollo profesional de un docente que es coformador y uno que nunca ha sido conformado? Por el mismo hecho de trabajar articuladamente, de trabajar con practicantes, de conectarse con otros espacios de formación, y que, digamos, de que todo el tiempo viene alguien al aula no, entonces como que necesariamente tiene que estar movilizado...que tiene *otra forma digamos...*

C.: - Para mí, no. No es causa consecuencia, digamos. A mí, lo que me parece que, si el docente se llama a sí mismo a la reflexión y se sitúa en el rol, sí.

Pero si no, puede pasar como sin pena ni gloria... y ser conformador y no sé si cambió algo de su práctica, me parece sí no te podría decir todos los docentes que fuimos con formadores o que recibimos a estudiantes de en algo se modificó su práctica, no lo sé para bien. No te podría decir que todos los que fuimos coformadores impactó en nuestra trayectoria...no lo sé, para bien.

E.: - ¿Y en vos?

C.: - Sí a mí porque me gusta. Por eso digo porque a mí me gusta, o sea que tiene que ver con la autoexigencia de cada uno parece. Porque yo también tuve parejas pedagógicas que no vi ningún cambio. A menos que sean procesos muy internos, pero no vi ningún cambio después de algunos años de haber tenido practicante siguieron igual, con las mismas clases, etc.

A mí sí, me encanta ese proceso. Intercambiar con los profes. Me encanta hacerlo también me gusta esto del poder intercambiar con los profes, etc. Pero, también me doy cuenta, que no lo hacen habitualmente, no te llama un *colega*, un docente porque tampoco se considera *tu colega* a los profesores, porque yo soy una simple maestra, también está eso ¿no? Cómo romper esa barrera, hablar con ustedes, el intercambiar, reunirnos o ir a alguna de las capacitaciones del nivel, cuando se hacían en el nivel superior, o compartir bibliografía cuando sacaban a eso me refiere. Porque hay docentes que vos le diste la fotocopia y la dejaron allá y nunca más la leyeron, eso digo que no lo puedo generalizar, que tiene que ver más con lo personal. Y otra vez volvemos al compromiso... situarse en el rol.

E.: -Tiene que ver también con qué entiendo por *formación*, obviamente que tanto vos como yo, y como cualquier otro profesor que está en el campo de la práctica, forma a futuros docentes, pero también como formadores, este rol no ¿te forma de alguna manera? ¿A vos también? Porque pienso que, si yo no hubiera estado en el campo de la práctica, mi práctica hubiera sido totalmente distinta. O ... ¿No? Que no reflexionaría, no revisaría mi práctica, como que iría así, como decís, sin pena ni gloria, como vos decís en el camino de la trayectoria profesional, sin sopesar lo que me pasa...Me parece que hay distintas instancias en que uno, en algún punto ... me forman también, amén de ser formadora, digamos... como somos ambas. Pienso.

Porque no siento, que no paso toda esta situación sin que me haga...

C.: - ¡Sin que te transforme! En algún punto... (risas... *Se percibe cierta complicidad*)

E.: -Hago el mismo trabajo de reflexión con vos. Y me encanta. Decía, que esas distintas instancias por las que atravesamos los formadores, que tiene que ver con la capacitación, con investigación, como bien lo dijiste, todo eso, algo, me tiene que transformar.

... ¿Solo porque está en mi esa semillita que deja que se moldee? ¿digamos por las distintas instancias que se pasa para desarrollar la profesión, pero como que hay semillitas... que son impermeables... (risas)

C.: - Cuántas veces lo hago porque lo tengo que hacer y siento la obligación de capacitarme o de conseguir el certificado y ¿qué aprendiste? Nada y ¿para qué fuiste?, digo, tiene que ver para mí... tiene mucho que ver, otra vez con el compromiso con el que yo asumo el rol y lo que yo entiendo de ser docente, de cómo me sitúo en ese rol.

Lamentablemente tienen que ver con algo más íntimo. Yo no creo que todos los docentes... hablemos del Departamento de Aplicación, que es donde yo tengo experiencia, *que todos los docentes que tienen practicantes de alguna manera tuvieron un impacto positivo en su desarrollo profesional, haciendo su tarea de coformador. Para mi no.*

E.: - ... Entonces, la pregunta sería ¿quién tiene que ser conformador?

C.: -Eso te iba a decir... y ahí tendríamos que pensar, si todos los docentes estamos capacitados para ser coformadores. Te digo así... y ahí tendríamos que pensar si todos los docentes estamos capacitados para hacer coformadores, o sea, cual tiene que ser el perfil de un docente coformador.

E.: - Si, te entiendo, es que, desde el Campo de la práctica, de más esta aclarar, que se busca un docente que se aproxime lo más posible a un perfil adecuado, pero a veces por la urgencia de las prácticas, o por la cantidad de estudiantes, digamos que no todos pudieron haber elegido serlo. Consciente o inconscientemente...

C.: - Pero, hablo del Departamento, un docente que pertenece al Departamento no puede decir: no quiero, bien, vivir renegando de esta tarea. Situación que ya de antemano sé que está incluida esta función dentro de mi opción de trabajo. Pero digo, si yo lo tengo que hacer desde un lugar de la obligación, y bueno, no puedo decir que no, ¿entendés? Y tenés otro que disfruta de hacerlo, cómo lo movés al otro, cómo lo transformas si está renegando de la tarea que debe hacer... cuánto compromiso y cuánta apertura y cuánta disponibilidad y cuánto se necesita para ser coformador. ¿Entendés? Me parece que sí, es sumamente subjetivo todo...

E.: - Eso me preocupa, te queda otra vez en una cuestión personal, tomando lo que vos decías antes... no lo que voy a decir lo que es que queda en una cuestión personal y ¿qué garantiza que un conformador tenga esas virtudes...?

C.: -Si, pero, sí por eso también me parece que es importantísimo lo que decíamos hoy... esos espacios de encuentro entre todos los actores de la práctica: los conformadores los alumnos, los directivos de la escuela, etc., para cambiar esto.

E.: -Es cierto y coincido con vos, en que los dispositivos como que vienen armados con cierto grado de rigidez, en el sentido que bueno... vienen armados, que hay como una bajada al nivel primario, se intenta negociar obviamente...pero, los tiempos también, volvemos a lo mismo, para construir se requiere otros tiempos...

C.: - Sí, para que encastre, de la propia institución, ...tiempos administrativos también, de nuestra tarea, etc...

E.: - Aquí volvemos a lo anterior, eso sería como en un plano ideal también, ¿No? Porque en el mejor de los casos sería posible seleccionar los docentes según ese perfil, teniendo en cuenta esas características para ser coformador, y nos quedaríamos un poco limitados, en cantidad digo, además, con qué autoridad lo haríamos ¿no?

C.: - Si, pero quizás también haya personas, docentes que quizás en un primer momento, también como fui yo, no tenía ni idea de lo que era ser coformadora y sí, me estimulada, y me gustaba, y digo, una también va creciendo en este rol también. Pero ahí ya tenés otra actitud frente a la situación de formar...

E.: -En este plano de discusión, pienso, por ahí pesan más los atributos personales, las características personales para cumplir con la función. Según lo que entiendo que decís. Digamos, importa más que su preparación intelectual, académica, su formación.

C.: - No. No sé si pesa más. Para mí es como una cuestión como que el docente, para mí ese docente que es responsable, que asume su rol, va a tener una preparación distinta. Ahí sí, creo, que como en las matemáticas, es proporcional. Jjjjaa. Directa. Proporcionalidad directa. O sea, ciertas características del docente con su preparación científica. Respecto de aquel que no tiene ambas cosas. ¿Cierto?

E.: - ...Aunque hay de todo en la viña del señor ¿no?

C.: - Si, jajaj.

E.: -Como anticipaste antes, que no todos incluís en ese conjunto. No a todos los docentes coformadores...

C.: - Si, a mí me parece que ciertos atributos *del ser docente* en general ¿no? Ciertos atributos van a favorecer la condición académica, conceptual, del docente. Para mí ahí hay algo. Quién soy yo cuando me paro frente al aula. *Me paro con todo lo que soy*. Me paro con todo lo que implica ser docente. Entendés lo que quiero decir?

E.: - ... ¿Tiene que ver con la autoridad docente, entonces?

C.: - ...Pero además tienen que ver con ...Si yo digo, ¡ah no mira! Si yo laburo tantas horas, y me pagan tantas horas, ¿viste? A mí que me importa, con ese descompromiso que puede haber en esa tesitura, obvio que no me va interesar ni formarme culturalmente, ni académicamente, ni voy a querer ser coformadora... ni voy a dedicar más horas de lo que me están pagando...

E.: - ...Que pareciera que el formador como estamos viendo, más allá de que es un docente, preparado conceptualmente, termina siendo una cuestión personal. Aunque no definimos todavía que sería el coformador/a ¿no? Entendemos que es ejercer un rol, aunque pareciera que otra vez debería tener esos atributos personales, porque docente ya sos...

C.: - ...Ya tenés el título, digamos...

E.: -Entonces...

C.: - También es una cuestión interpersonal entre vos y los practicantes esa esa construcción que se hacen y ese aprender y enseñar mutuo...

E.: - ¿Y qué otra situación en que sentís que se fortalece tu propia formación? ¿Podría indicar?

C.: - No sé capacitaciones, bueno, por ejemplo, esto que vos mencionas, de poder intercambiar con otros docentes...por ejemplo, esto que vos decías hoy, lo de REDINE, esto de poder intercambiar con otros docentes, situaciones de nuestra vida cotidiana como docentes. De la práctica, de experiencias. De poder conocer otras realidades también. O de ver ¡ah mira como resolvió tal cosa! sobre el aula, los alumnos, etc., eso de poder participar de otros encuentros en la Asociación de Maestros, hay un montón de cuestiones, digo...

C.: - Pienso también en prácticas de investigación, experiencias porque contribuyen con ese proceso... Eh también de encuentro, no sé culturales, pienso en la Asociación de maestros, ferias del libro, eso, que yo también participo... y contribuyen con todo en mi formación..., los encuentros de Títere "de Tatá Pirirí", por ejemplo... Otras cuestiones análisis de película... tantas... otra vez, ¿no? Enriquecen muchísimo... esas actividades o experiencias aportan y suman ... por eso yo te digo, cuando me paro frente al aula, me paro con todo eso, y todo te aporta a la práctica. Es un bagaje de experiencias y confluyen en el aula.

E.: ¿Y teniendo en cuenta todo lo que hablamos, sobre situaciones que generan tensión y situaciones que favorecen tu formación... ¿cuál sería el mejor escenario...y cuál sería el peor escenario para la práctica?

C.: - El mejor, a mí me parece que es, eso que decíamos antes, sobre el encuadre, poder construir el encuadre, que toda esa grilla, de tiempos, de modos, y todo eso de la pareja *pedagógica; que, si es en el segundo cuatrimestre o en el primero, etc. etc.; que sea construido desde un principio, no bajarlo, ¿entendes? No como algo que ya está hecho y a lo que tenemos que adecuarnos, no, o movernos.* En realidad, cuestionarnos, eso fue algo que pasó, que lo pudimos hacer, al menos decir, fíjense, eso no me parece, decirles a los profes, negociar. Pero ahí otra vez, ¿cuándo sucede eso? Cuando el docente se siente seguro, porque pasa eso también, entre los colegas te dicen: ¿y la vas a llamar a la profe? ¿Y le vas a decir?, y así, como que hay una distancia que no todos se animan a cortar y que a veces es...que no nos vemos como pares, ¿entendés? Porque vos y yo *somos pares en este trabajo de formar.*

E.: - ¿Y por qué no se da esto otra vez? ¿Por la dinámica institucional? ¿Como que el núcleo duro está puesto en cómo está organizada la tarea de cada uno? Porque yo si los siento como pares.

C.: - Si, tal cual, Por ahí apuntar a algunos espacios de encuentros...para mi es importantísimo. Porque a partir de eso se genera confianza, hay distensión, hay otra relación...plantearnos las cosas. Y ahí también sé que como docente no me voy a sentir evaluada, y sé que cambia toda la dinámica. *Porque viste, cuantas veces escuchamos en los pasillos: ¡Ay viene la del área, vine la de la didáctica! Y el docente tiene más miedo que el propio practicante. ¿Y qué pasa si viene? ¡Genial! Y le pregunto tal cosa y me va a*

enseñar y me enriquece y aprendemos juntas, ¿cuál es el problema? Ahí también hay tiempo valioso ...

E.: - P...ero ¿ahí también interviene la noción de qué creo que es formar?

C.: - Sí, si, tal cual. *Y pienso que el peor escenario para mí es sentirme sola, como... Aislada y abandonada como encargate de éste. ¿no?*

E.: - ...Que hay instituciones que trabajan de ese modo ¿no? Donde el practicante queda solo, con la nota de la cátedra, y adelante... sabemos...

C.: - Claro, a mí me parece horrible, no me gusta. *A mí me gusta como sumar miradas, poder dialogar con el practicante y con el de la didáctica, o el profe, o quien sea que este observando la clase...poder intercambiar y sumar miradas desde cada uno de los lugares que ocupamos. Si si...*

E.: - Todo ello, para llegar a este punto, sobre qué es una coformadora, ¿qué es para vos? Mas allá de las definiciones...

C.: - En primer lugar, es una docente. Y como docente tiene que hacer docencia...por otro lado, es un par, porque yo siento que soy un par de los alumnos practicantes, en el sentido que puedan recurrir a mí, que vean que yo estoy al lado, que no sientan que yo los estoy evaluando. Porque muchas veces se intimidan capaz que tienen ideas buenísimas y no se animan a expresarlas porque tienen miedo a ser evaluados.

E.: -Que el estudiante practicante intente hacer como un despojo de eso que traen como imaginario...

C.: -Además bajan con un montón de prejuicios hacia los distintos maestros, en cuanto a la exigencia, lo propio de lo institucional, sí totalmente y después con el tiempo eso se logra. Porque dicen: ¡Ay! yo pensaba que vos eras así...o el miedo que yo tenía y que se animan a decírtelo. Y yo les planteo estoy aquí, exprímeme y sácame el jugo, para eso estoy.

No en la última instancia donde el practicante ya se sitúa como maestro, sino a lo largo de toda la trayectoria, en el camino, para mí es fundamental ese proceso desde el tema que se seleccionó para que el practicante tome, de investigarlo, cómo lo va a encarar qué va a hacer, o sea todo eso, hasta el final... Para que después la clase, realmente en la clase el practicante pueda hacer, qué puedo aprender no y sé, que vea, pero, ah en toda esta instancia ...sentirse cómodo con el maestro, confiar. *Nadie puede crear en tensión, o sea...*

entendés. Porque después nos quejamos que los practicantes son así, tienen clases, o que replican las clases que nosotros dimos, no traen nada nuevo no, y ahí también digo... permitirle que puedan hacer algo que, aunque me parezca que no va a funcionar lo pruebe, si puede ser útil, o bueno fíjate... eso... y si prueba, yo voy a intervenir, no te dejo solo en el frente, o sea no estás solo. Se me ocurre un ejemplo o lo que sea todo y si te trabas, mirarme y yo voy a salir a ayudarte o si no se te ocurre un ejemplo, o lo que sea todo eso me parece...y ahí también digo, ¿cuánto lugar le damos a la innovación, a lo nuevo? Que puedan hacer algo que intenten probar. Para no dejarlo solo ahí en el frente. Y eso se los digo, no es solo que lo digo, se lo explico.

Y también darle una seguridad de que no todos están dispuestos no me está pisando no me quiere hacer pisar el palito entendés...

E.: - *No censurar la práctica, esa práctica evaluadora donde mido qué puede dar...*

C.: -*Pero yo creo que es la concepción del rol. No de la práctica. ¡Ojo, yo evalúo eh! El conformador evalúa y yo soy muy exigente en el momento de la evaluación, no es que todo vale...esto que decíamos desde el principio...*

Vuelvo al principio, tiene que haber también en el Profesorado, ciertos ítems, sobre el perfil del docente cuando ingresa a la carrera, para mí no cualquiera puede ser docente, por eso estamos como estamos.

E.: -Existe, en el reglamento, en el Currículum. Pero es algo formal. ¿No?

C.: -Si, Supuestamente el perfil crítico, reflexivo... etc.

E.: -*Pero que tenga sensibilidad... todo eso...*

C. - ¡Por supuesto, y el don de persona! Por eso cuando lo analizamos vemos y decimos, bueno fíjate que al final no es tan generalizable todo ¿no?

E.: - Bien, bueno. Sale implícitamente esa cuestión, eso que decíamos al principio, si te sentís valorada como conformadora por la institución, la jurisdicción, los colegas, los estudiantes ... ¿o no lo ves como que es una práctica aislada?

C.: - Mirá, yo me siento valorada por los estudiantes que pasan por mis aulas, sí. *Siento que hay un reconocimiento, también otra vez vuelvo, y hablo desde mi realidad personal, no en general. No puedo hablar desde la generalidad. También me siento valorada por ustedes, digamos, por el Profesorado, por su trayectoria y por formación académica...*

E.: -Y también el vínculo...

C.: - *Pero digo... después...por la jurisdicción, pienso que ... ni idea de lo que nosotros estamos haciendo, como no tiene ni la más pálida idea. (risas) esa es la sensación que tengo.*

E.: - ¿Ni idea de la cocina de la práctica?

C.: - Si, jajaj, eso pienso...

E.: -Bien. Y por último eh...

C.: - Incluso te diría, que también como, bueno Montecarlo que es un pueblo chico ¿no? pero digo, también a nivel social una tiene cierto reconocimiento, porque también a mí me han dicho personas que ni siquiera tiene que ver bien con la educación y que te dice, pero a mí me hablan de vos, y yo qué sabes de lo que yo hago... y así...porque... ¿viste?

E.: -...A mí me hablan de vos... Por ser un pueblo chico ¿no?

C.: - Si, te das cuenta, *eso trasciende la vida escolar...* es muy loco.

E.: - ¿Bien ¿y cómo te sentís como conformadora, ya apelando a tu sentir?

C.: - Me siento cómoda... a ver, me gusta, me sigue estimulando...

E.: - ...No perdiste esa chispita, por así decirlo...

C.: - ¡No! Porque es una tara importantísima. Sí me gusta mucho hacerlo, su por supuesto que, otra vez vuelvo a esto del tiempo y el espacio, me encantaría poder hacerlo con más tiempo, a veces también una siente como maestra, que bueno... tengo que cerrar el tema con mis alumnos. Ahí voy al punto también que hablaba hoy de cómo equilibrio y qué balance hago de las dos tareas, a veces sentimos que, bueno tengo que darle reapertura a un tema y... bueno chicos, listos, y los cerramos acá, porque tiene que venir al practicante también. Nos pasa eso.

E.: -Como que te reestructuras en función de poder hacer que encaje...

C.: ... Encastrar todo este dispositivo que tienes que empezar, no sé el lunes 25 de abril... de terminar este tema para que esté bien ordenado, para darle herramientas a mis alumnos, porque sé que el practicante va a tener tal tema de matemáticas, por ejemplo, que es mi área, y te digo: tienen que tenerlo para que él no fracase también, para que haga algo. Cómo articular todo eso... pero a mí me gusta mucho...

E.: -O sea que como antes, todavía conservas la llamita, la chispita, que te mueve. ¡Qué interesante!

Porque sería triste, digamos, bueno ya porque hoy cuando le pedís a un docente que relaten su historia profesional, dicen: bueno me di cuenta de que la verdad, o por el sistema, o porque los chicos vienen así, o por esto, por miles de causas...no siento esa chispa. No. Como que ha perdido esa chispa, como que bueno te da lo mismo, todo es igual ¿no? No puedo más allá de mi actuación cambiar la realidad de los estudiantes. O nuestras condiciones laborales, que también son bastante condicionantes...

C.: -A ver, yo sigo soñando, quizá románticamente. ¡Claro que no cambiamos drásticamente la vida de nadie! Pero que sí dejamos una huella, una marquita, en nuestros alumnos y espero así sea. Y en algunos, sí sé que lo he logrado, en los practicantes que pasan por mi aula, yo no lo dudo.

E.: - Muchas gracias C., gracias por esta instancia, donde te abriste, mostraste tu mundo, tu interioridad en relación a tu trabajo como coformadora. Y, gracias por dar voz a tantos otros, creo que, respecto de las primeras veces que conversamos informalmente, también avanzamos un poquito más, sobre esos momentos de tensión que produce el acto de formar. Muchas gracias.

Segunda entrevista en profundidad

(Unidad de análisis) U.A: coformadora de escuela asociada

Lugar: la escuela

E.: entrevistadora

V.: nombre de pila de la coformadora: Vivi

Fecha: 23 de junio de 2023

E.: -Buenas tardes. Bueno en primer lugar me gustaría, más allá de que nos conocemos por el contexto de las prácticas, que puedas relatar brevemente una biografía de tu vida profesional, desde sus inicios de tu formación docente, hasta ahora, sintéticamente. Si eres tan amable, tratando de tener en cuenta los momentos que han sido más significativos para ti.

V.: - Bueno, yo empecé a trabajar en el año 1997, en Caraguatay³⁰, ahí tuve mi primer cargo. Ahhh, no, en el año 1995, me puse nerviosa un poco...(Risas)

E.: - Tranquila, como te acuerdes...

V.: - Yo te iba a decir que tuve una situación porque había venido mal mi valoración en el padrón y reclamé... primera situación... y había perdido los mejores cargos acá (en la zona urbana) y tuve que ir para la colonia, pero ahí conocí a mi esposo, así que todo es por algo ¿No? Pero...después trabajé también en Piray, la Escuela de Frontera y después sí ya vine acá en el año 98.

E.: - Bien, ¿en esta escuela?

V.: -Sí estuve suplente 8 años en esta escuela, siempre primer grado, o segundo grado... primer ciclo digamos...pasé por diferentes directivos también, cada uno con su forma de trabajar y su personalidad ¿No es cierto?

E.: - Sí, me imagino...

V.: - Y en el año 2017...quedé acá como vice directora, y en el 2.020, pude haber quedado como directora, pero, no...acepté el cargo...

E.: - ¿Por qué...?

V.: No, porque estaba más cómoda como vice, con mis compañeros, mi rutina, a la tarde... y con mi familia también.

E.: Tuviste que priorizar...

V.: - Claro, puse en la balanza qué era más conveniente, o ganar más plata, o... pero perdía más tiempo, perdía más cosas de lo que ganaba...

E.: – Entonces, ¿hace cuántos años estas en el rol de docente?

V.: - 27 años. Ahora en mayo...

E.: De antigüedad diríamos...

V.: si, si, 27 ya...

³⁰ Municipio perteneciente al Departamento de Montecarlo, que aún sigue siendo colonia por la cantidad de población y por ser un espacio mayormente rural.

E.: -Y decime ¿cuándo realmente se despertó tu vocación?, si así lo sentiste digamos...

V.: - Yo en realidad quería ser Profesora de matemáticas, (risas) pero lamentablemente en aquella época no había, y mi mamá y mi papa no me iban a dejar ir lejos, entonces...tuve que optar por el Profesorado, pero, así como me fui el primer día, ya me encantó y jamás me arrepentí de haber elegido esta profesión...

E.: - ...O sea, que ese enamoramiento ¿se dio el primer día...?

V.: - Si, sí, sí. Yo quería enseñar, eso estaba, pero el primer día ya me quedé fascinada, jamás me arrepentí, todo lo contrario, y extraño dar clases ahora. Yo les traigo a veces a los niñitos de primero y segundo que les cuesta aprender, acá a la dirección, para no perder esa parte...

E.: - ... ¿Para seguir enseñando?...

V.: - Porque parece que no hago lo que tengo que hacer.... Jajajaja (risas)

E.: -Bueno a eso se llama vocación justamente ¿no?, porque cuando se necesita hacer eso, es porque siente que para eso nació, para eso está. Bien eh, ¿y desde cuándo sos conformadora? ¿Te acordas cuándo empezaste a hacer ese acompañamiento a practicantes?

V.: - ... ¿Con esa denominación nueva? ¿Coformador, coformadora?

De coformadora, cuando mi nena tenía dos añitos, uff, antes era los sábados a la mañana, no se llamaba así, *coformadora*, todavía no. Ahí me di cuenta que yo enseñaba, pero enseñaba y como que me faltaba algo, y era eso de ayudar a otros a ser docentes digamos, y la primera vez que empecé tenía nervios de ser coformadora, pero una vez que acepté nunca dejé de ser coformadora... Sí y en ese entonces la Carrera de docente era de 3 años, y antes aún, antes, de 2 años y medio, ¿no? En 2011 ya, o 2015 se cambió a 4 años, yo diría que más o menos el 2000... sí, sí.

E.: - Bueno, volviendo a esta cuestión de tu desarrollo profesional, si, ¿podrías graficar, si te animas, en distintas etapas, ¿cómo se fue dando tu desarrollo profesional, considerando o no el hecho de ser conformadora, si podés identificar etapas? Ya que no es lo mismo cuando una ingresa a la docencia, como docente nóbél, que estar ahora, ¿no es cierto? Si podrías reconocer distintos momentos y cuáles serían...

V.: - No sé, como que cuando uno recién se recibe, hace todo lo que sabe, no se sale de lo que está asegurado...

E.: - ¿Te referís a lo que está planificado, digamos?

V.: - De todo, digamos, con relación a los directivos, a las relaciones también. Como siguiendo el rol y después una se da cuenta que no es tan así. Digamos, como que una no se da cuenta que se puede opinar, que se puede decir, qué se puede cambiar, sí qué no se puede digamos... y con diferentes cosas nomas...

E.: - Innovar ¿tal vez...

V.: -Sí, innovar. Bueno yo pasé por diferentes cosas, por ejemplo, por las etapas de aprendizaje de la lengua, por darte un ejemplo, la silábica, presilábica, etc. que se enseñaba así, que esto que aquello, también fui creciendo con los cambios digamos... en los diferentes métodos, por ejemplo...

E.: - Entonces consideras que al principio hay una primera etapa que la podemos denominar como *de nobel*, que por ahí hace lo que esta prescripto, en cuanto al Currículum, a las relaciones interpersonales, a lo que se espera, a lo prescripto... ¿no?

V.: Sí, sí.

E.: - ¿Y después de cuantos años, más o menos, sentís que cambió esa situación?

V.: -Y cinco o seis años por ahí me llevó...

E.: - Ahí te sentiste como asentada en el rol...

V.: -Si, claro. Después la experiencia ¿no es cierto?', te hace crecer, madurar cuando ahora...

E.: - ¿Y qué fue cambiando después de esos años?

V.: - Y hasta mi manera de ser, todo cambió... digamos. Mi manera de relacionarme con los demás. Con los alumnos, los padres, más las relaciones entre docentes...

E.: - ¿En qué sentido?

V.: - Por ahí, cambio esa inseguridad de los primeros años, y después la experiencia... te da seguridad, puedo decir que, te hace crecer, madurar, ahora como vice, también me pasa, al principio, venia un papa un alumno, y algunas veces hay que pensar hasta tres veces qué

digo que hago, y después con la experiencia ya una crece. y ya va mejorando...esta más tranquila...

E.: - ¿Reconoces como que la experiencia marca un antes y después?

V.: - Sí, para solucionar los problemas, si totalmente.

E.: -*Bueno, entonces ¿podemos identificar una etapa inicial, de nóbel; otra, donde tuviste que adaptarte, después, ¿tal vez capacitarte también y otra...?*

V.: - *sí, y siempre me capacite, sigo...*

E.: - Bien, ¿y la tercera?

V.: - Y la de seguridad, la última, ¿no es cierto? Estar segura, más por los resultados que una veía, ¿no?

E.: - ¿Y en qué radica esa seguridad de la última etapa?

V.: - *¿Cómo?... Ahh si, ver los resultados, como, por ejemplo, que en mayo ya estaban leyendo los de primero, esas cosas...te dan seguridad.*

E.: - Los resultados...

V.: - Si, cómo iban también creciendo, como aprendían.

E.: - Digamos que la experiencia, la seguridad y los resultados marcan esa última etapa, ¿digamos?...

V.: - Si, sí.

E.: - Y de allá... de aquella primera etapa, hasta ahora sentís que eso se fortaleció, ¿o hay algo más? ¿algo más de esa tercera etapa hoy?

V.: - Es que ahora empecé de nuevo como vice, jajaj (risas) Ahí empecé otra vez.

E.: - ¿Es como que volviste a transitar esas etapas identificadas antes...?

V.: -Si, jajajja...

E.: - Todo cambio genera movimiento ¿no?

V.: - Si, sí. Por la experiencia, es más, tuvimos la experiencia que cuando asumen de directivos, cambian, yo les pedí a mis colegas que, si me pasaba eso, me dijeran, jajaja

(risas) Eso tenía claro, que el puesto no cambiaba la personalidad y tu forma de ser...eso no quería...

E.: - Bien, ...que el puesto no cambie tu personalidad...

V.: - Claro, y el trato con los demás. Porque *el poder*, viste, a veces te da atribuciones que no te corresponden tampoco. Tomas atribuciones que no corresponden, sucede, digamos...

E.: - Porque la conducción hay que realizarla, el tema es cómo adopto esa forma, si autoritaria, mediadora... ¿no?

V.: Si, justo mi hermana va a quedar de directora, le sugiero. Fulana, acordarte, tus colegas no son tus enemigos, son tus colegas. No te vas para crear conflicto, te vas para solucionar conflictos, jjaja (risas) así es, un puesto difícil y complejo, por las relaciones...

E.: - Bien, Y volviendo a tu formación, ¿Cuándo comenzaste a ser coformadora?

V.: -Y hace 15 años, sería en 2008, por ahí. Y ahí dijeron en uno de los primeros encuentros que teníamos con los profes... que me encantó, *hablaron de las huellas*, qué importantes son las huellas que nosotros dejamos a los demás, y esa eso me re marcó.

E.: - ¡Qué bueno!

V.: Y ahí hablamos de lo que nosotros pasamos cuando éramos practicantes, o el trato, eso me marcó. Eso pensaba, yo quería cambiar eso.

E.: Sí, bien...

V.: - Pensaba por qué supuestamente, si hay tantos practicantes, que pasa que no llegan, si el coformador debe ser el que acompañe esa trayectoria, ¿no?

Yo pensaba eso hoy, justo que dijeron los profes que algunos no alcanzaban. ¿Por qué? Sí supuestamente vos estas en la etapa previa, los profesores están, ¿cómo van a recursar? Ahí hay una falencia, no puede ser...

E.: - Una falencia que hay que revisar... ¿pensás?

V.: - Hay que revisar sí, si tienen tantas ayudas los practicantes, donde está la falla ¿no?

E.: -Sí, tal vez, esta es una de las etapas que debería tener más, mayor articulación en cuanto al Campo de la práctica ¿no?, porque por primera vez hay más conexiones entre formadores, entre profesores de práctica, profesores de la disciplina hay más, y pareciera

como que, como profesorado, no estamos encontrando la vuelta para que este vínculo sea más productivo, puede ser...

E.: - Bien, ¿en qué institución?, bueno empezaste acá siendo conformadora ¿no es cierto? ¿y cómo fueron esas primeras experiencias, como conformadora? Así como te acordás...

V.: - Bueno, *lo peor para mí era el hecho de escribir, jajajaj (risas) El escribir mientras observaba. A veces sacaba la hoja, y escribía de vuelta, jajaja. Eso me costó aprender...* Después también el primer tiempo, me costaba decirle a la practicante, la devolución o qué debía mejorar...jajaja...

E.: - Como sentirte empoderada para eso...

V.: - ¡Claro! Después se me hizo más fácil...

E.: - ¿Bien algo más que recuerdes de esa primera experiencia? Aunque, ya eso lo recordás, como... como... una cierta tensión que te producía el escribir, redactar de acuerdo al formato y además una tensión al hacer una devolución un practicante sabiendo el peso que implica ¿no?

V.: - *sí, eso así justamente, las primeras experiencias...*

Por ahí también me preocupaba que se relacionen con los otros maestros... porque hasta ahora vienen así: practicante es esto, y maestro es aquello.

E.: - ¿Como que había una diferencia de roles bien tajante y eso fue cambiando?

V.: - Si eso fue cambiando acá. Fueron aceptando que haya otras personas en la institución, porque los docentes se sentían observados. Pero cuando llegan ya se les integran a los practicantes,

E.: - Hay una trayectoria en ese sentido, en esta escuela así...

V.: Si, sí.

E.: - ¿Otra cosa que recuerdes que cambio? Así puntual que puedas decir, digamos.

V.: - Me acuerdo así, patente también que las relaciones con los profesores de práctica, también, eran más cerrados, más distante, los profes de aquella época. No había tanta confianza...

E.: - Bien ¿y qué cambió, más o menos lo vamos sacando... ¿qué cambió de esas primeras experiencias en la coformación? Respecto de aquella primera vez, que por ahí generaba tensión el hecho de escribir ...

V.: - ... De preparar las clases, porque en esas dos semanas en donde practicante debe ver, entre comillas, cómo se debe ser, cómo se debe enseñar, cómo se tratan los alumnos, etc., por ahí yo me preparaba todo lo que podía, para poder mostrarles en ese poquito tiempo, algo de lo que a ellos les sirva para poder dar bien sus clases después...ajajajaj (*risas*)

E.: - Porque el hecho de ser observado, aunque sea por un practicante, siempre una persona que va a estar, digamos...

V.: - si claro, y yo más quería mostrarle cómo hacer, para qué, etc. después que ellos puedan hacer ese cambio también...

E.: - O sea, no te preocupaba tanto ser observada, sino, esto de asegurarte de que aprendan el rol...

V.: - *Al principio me inquietaba, pero después una se acostumbra. Y yo intentaba poder mostrarles, en este poquito tiempo, todo... ¿no?*

E.: - Bien, cambió eso digamos, te sentiste más segura cada vez...

V.: Y, después también cambió, el durante, porque al principio me preocupaba dar la devolución cuando terminaba la clase, y después mientras daba la clase el practicante. Porque están también los alumnetos, también, ¿no? Y si ese chico aprende mal, porque el practicante no pudo dar bien su clase, yo era responsable ¿no? *Eso también está de por medio. Eso también es otra cuestión.*

E.: - Si...

V.: - *Hay alumnos nuestros y también hay practicantes, digamos...*

E.: - ...Y eso lo vivías como momento de tensión también? Eso de poder intervenir en la clase, porque algunos coformadores adoptan la posición de no intervenir, por ejemplo, con sus consecuencias, obvio...

V.: - Claro, y si no intervenís también, ya enseñó mal, y *luego terminó la hora, y ya no se puede volver, ¿viste? O, a veces me acercaba a la compañera pedagógica, despacito, para*

que le dijera, y no se sienta invadido, claro...u opinaba como si yo fuera la alumna, para que se dé cuenta...

E.: - ...En tu caso sucedía eso, otros coformadores o profesores, no intervenían, y luego aprueban o desaprueban la clase. ¿no?

V.: - Si sucedía, por eso también... me desespera... *(es evidente el tono de nervios)* Porque hay cada coformador...

E.: -No te entiendo, ¿en qué sentido lo decís que hay cada conformador...? ¿qué le faltaría ese conformador?

V.: - *Entender que no hay maestro perfecto, algunos se creen maestros perfectos, y que el otro no sabe nada. No es que el practicante NO sabe nada y que tienes que decirle de esta forma si no, no entienden... no buscan la sutileza o la manera... de decirle al otro, no sé si esa es la palabra (sutileza)... esa forma de cambiar pienso yo, no sé...*

E.: - Bien...

V.: - *Y el diálogo también, pienso que debe haber... entre docente y practicante...para poder hablar de la clase dada...*

E.: - Para poder lograr que haya un diálogo, sobre el objetivo, es decir, hacia donde van juntos...

V.: - Sí, sí. Es tan difícil...

E.: Seguir teniendo ese poder o esa autoridad, ¿o formar al practicante realmente, no ahí se conjugan el objetivo, que es que ellos formen al practicante y también que los niños aprendan y no que quede en una cuestión de poder? ...

V.: *Porque ahí se pierde totalmente el objetivo... porque la idea es que ellos aprendan. Porque son se vuelve a lo de antes otra vez...*

E.: - ... A una práctica tradicional, ¿Sería?

V.: - Si, sí. Pero hay practicantes también que se dejan, y otros no. Eso también. O del aceptar por ahí...

E.: - ¿Por qué lo decís?

V.: - Porque tuve practicantes, que era...” fulana”, por ejemplo, fue muy particular, me acuerdo, esa chica fue la única... que por ahí no entendió mis devoluciones. Le había puesto un 6 (seis) como nota final, y con todas las observaciones que yo le hice, ella me preguntó. *¿Por qué yo le puse un seis? Y yo me di cuenta que no entendió nada, y eso que se habló con ella, en distintas instancias, pero me di cuenta que ella... no se dió cuenta...le faltó...*

E.: - No entendió tus devoluciones. Condición para poder hacer una metacognición. No pudo llegar a hacerlo, digamos...

V.: - No, no entendió. *Y yo me quedé tan sentida, te digo...*

E.: - Y esto, podrías identificar como cuestiones dentro del aula. Pero, ¿qué situaciones percibís que, no necesariamente tengan que ser dentro del aula ¿no? Porque hasta ahora es como que nos circunscribimos casi dentro del aula... ¿qué situaciones te han generado en trabajo, en este trayecto de haber la de conformadora? ¿qué situaciones concretas te han generado tensión? que no necesariamente puedan ser dentro del aula o que vos digas bueno esto me produjo tensión?

V.: - *En ese proceso de trabajo con los profesores...*

E.: -Bien, que ahí salimos del ámbito del aula ¿no es cierto... específicamente?

V.: - *Que se cerraban en su idea, de cómo supuestamente se enseña, y cómo supuestamente es, y no tenían en cuenta de cómo los alumnos estaban acostumbrados a aprender...*

E.: - Y por qué crees que esto sucede?

V.: - Y porque no están en contacto con los alumnos, con los nuestros, no ven la realidad de los alumnos... porque hay muchas cuestiones en la elección de actividades para las clases, hay muchas cosas... ciertos profesores, jaajaj (*risas*) por más que a nosotros nos encantaba la planificación del practicante y estaba re contra bien, eso falta también, ponerse de acuerdo entre maestros y profesores, sí. *Porque al final terminaban enseñando algo que el maestro no estaba de acuerdo...porque terminaban enseñado así, porque si no, al final no aprobaba la carpeta... entonces terminábamos diciendo, y bueno, hacé así...*

E.: - Claro, como que alguien terminaba cediendo ¿no?, pero generalmente ¿cedían ustedes, los maestros...?

V.: - *Y si...eso producía tensión...y bronca a veces también, porque tan hermosas actividades... no podían llevarlas a cabo...al punto de decirle al practicante, si viene la profe tal: hace así, y si no viene: hace así...*

E.: - Como que ¿negociaban internamente...?

V.: - Si, por el bien del practicante, obviamente. Si no, él no iba a tener su carpeta aprobada...

E.: - Eso genera tensión, ¿alguna otra cuestión? Saliendo un poco del aula...

V.: - Por ahí no sé si tensión, pero me preocupa que cada vez son menos los maestros que quieren tener practicante, en vez de sumarse más, son menos. Ese desinterés...

E.: - ¿Por qué será que pocos se quieren involucrar para ser coformador?

V.: - Y porque el que realmente se involucra, es trabajo, no es que estás sentada ahí tranquila y te liberas de la clase. *Es más trabajo.*

E.: - En el mejor de los casos que se entienda que no es para eso ¿no?

V.: Siento que, en cierto punto, como en el fondo, es como que quieren asegurarse de que *haya un grupo ideal...* y nunca va a haber, o asegurarse que los alumnos aprendan lo que deben aprender. *Y que, si tienen practicantes, se van a atrasar más todavía...* eso generalmente es el pensamiento...dijeron los maestros también, en esta escuela...

E.: - ¿Y no ves una razón como más amplia, que tiene que ver con esto?

V.: - No sé...

La entrevista se ve interrumpida unos momentos porque una docente ingresa a la sala para realizar una consulta y solicitar que la directora firme unos papeles.

E.: - ¿Decías...?

V.: - No, ...

V.: - *Creo que un poco tiene que ver ... el hecho de no querer asumir como coformador de que pasan las tres o seis semanas y los niños no aprendan con los practicantes como*

cuando nosotros estamos en el salón... pero eso también va por la manera en que también se planifica...

E.: - Digamos que ¿en el fondo son los dispositivos de las propuestas pedagógicas que por ahí deba revisarse...?

V.: - Exactamente, que es diferente, sí. Y van más lentos los chicos...pero es por esa razón...

E.: - ¿Bien, algo más que produzca tensión saliendo del aula?... Decía ... ¿Con los supervisores? ¿la jurisdicción? ¿No sentís que hay cierto lineamiento para que un docente asuma como coformador, o no pasa por ahí?

V.: - No, no. Ellos ni se enteran qué pasa...

E. - No ves que haya digamos, un lineamiento... algo?

V.: - Antes, tal vez... pero no es que hay un lineamiento de que no acepten practicantes...

E.: - Pero, claro que no es que no acepte, hay formas de por ahí evitar no explícitamente...

V.: - *Obvio, nadie dice: no quiero. Nosotros nos damos cuenta cuando un docente, colega no quiere, por ahí con la mirada, con los gestos...pero no sé cómo explicar ... (risas nerviosas) o con las actitudes, o el saludo que dan cuando llegan los profesores...Y por ahí eso también ven los otros maestros y por ahí perdieron también las ganas de tener practicantes...*

E.: - ¿Y qué hace falta para que haya ganas de tener practicantes? ¿O ser coformador?

V.: - Y falta... (*gesto de chasquido de sus dedos*) alguien que tenga una chispa, digamos, que diga: ¡qué lindo es trabajar así...! (risas) Porque yo estoy como directivo ahora... Pero igual, no hay manera que se entusiasmen...

E.: - ¿Por qué? ¿Qué hace falta para entusiasmar?

V.: - No sé...

E.: - ¿No hay lineamientos? Así como que se requiere eso, ¿o no? como que si se le da mayor libertad al docente... porque tampoco hay una obligación, está normado, pero sutilmente no se acepta, pero tampoco la jurisdicción digamos baja línea en ese sentido....

V.: - Falta decir por ahí eso: porque somos escuela núcleo... claro...

E.: hay libertad en ese sentido, pero siempre termina siendo una negociación, abajo, como que, de buenas voluntades, ¿no? como que lo que se hace es, te terminamos sosteniendo mediante buenas voluntades...

V.: - Y si...

E.: - ¿Algo más, que genere, así tensión?

V.: Si eso...

En sentido contrario... ¿Qué cosas se generan fortalecimiento en tu desarrollo profesional como conformadora? Porque hay momentos, y hemos reconocido que hay momentos de tensión, momentos, ¿pero no todo es tensión en el campo de la práctica... que identificas que te fortalece? Te da un aporte digamos...

V.: - ¡Claro!, los momentos que hacíamos los talleres en la escuela, en el profesorado también. Eran espectaculares....

E.: - ¿Te referís a las capacitaciones?

V.: - Si. Y en las charlas con ustedes. Con los practicantes, el ver cómo los practicantes se integran a la escuela, que tienen ganas de ser docentes. Esa última semana, donde yo esperaba que salga la chispa, y algo más pasaba, ¡eso era hermoso!, ¡ahí vos te das cuenta de que ya están creciendo! ¿No? Otra cosa es hacer la clase como está escrita, ¿no es cierto?, pero tener la chispa cuando un chico interviene en la clase, o que se le ocurra otras cosas y dar ahí en el momento... eso a mí me daba la pauta de que estaba preparada la practicante...

E.: - ¿Y eso a vos te gratifica?

V.: - ¡Si! Mas vale, obvio...

E.: - ¿Y alguna otra situación que sientas que implica un aporte para vos?

V.: Claro, por ellos ¿no? No porque YO me crea...que le enseñé o me atribuya eso. Sino porque ella está creciendo...

E.: - Pero indefectiblemente participaste en esa formación...

V.: - No es por mí que me alegro, sino por el otro. Te hace pensar ¡qué lindo! Qué buena maestra va a ser. Porque eso es lo importante, que sea una buena maestra, y uno se da cuenta también de eso ¿No? Docentes de alma, o docentes porque no le quedó otra...

E.: - Y la práctica mueve un poco ese aspecto... produce ese movimiento a veces ¿NO?

V.: - A veces, y muchas veces no. Se ve, en el trato con los alumnetos, y vienen sin ganas también...

E.: - Y es algo que realmente no se puede ocultar en realidad, ¿no? La vocación, si la tenés, se nota...

V.: - Exactamente...claro, se dejan llevar por los problemas externos también... así es...la escuela los absorbe, digamos...

E.: - Por otro lado, retomando... ¿qué situaciones, qué cosas, qué experiencias, contribuyen con la tarea de la práctica? que no obstaculiza que decís: esto permite que se dé de la mejor manera ese proceso...

V.: - Por ahí la apertura de los practicantes/residentes... Preguntar, cómo puedo hacer esto o lo otro... eso también... La ayuda de los profesores... Eso también. La chara que se da. Porque intercambiamos...Ah, eso también, está re bien en la evaluación, por ejemplo, después de dar la clase. Antes no había ese intercambio tampoco... Se escribía y listo. Y en la casa uno recién leía las observaciones. En cambio, ahora, termina la clase y se habla ya con el practicante...

E.: - Claro, como en el momento inmediato ¿no?

V.: - Eso también estimula a seguir con más ganas...sobre todo si la clase salió bien, ¿No?

E.: - Y saliendo del aula, ¿qué otras cosas contribuyen con esta tarea de formar? Ya que podemos hablar de un nivel institucional, también podemos hablar de un nivel interinstitucional, entre instituto y escuela asociada.... Ya que dijiste que con las capacitaciones se logra eso, con el vínculo con la escuela, etc. ¿qué otra cosa consideras que contribuye con la tarea de formar?

V.: - *Bueno, lo único, con ustedes, que hacen los talleres...antes se integraba a los practicantes también, no sé si sigue así...*

E.: - ¿Y aparte de eso?

V.: - Contribuye que esta escuela siempre los recibe cordialmente a los practicantes, les hace sentir bien. Es más, todos dicen antes de terminar su práctica, eso. Que se sienten super bien acá. Se sienten bien recibidas...

E.: - ...El clima de la escuela favorece...

V.: - Si.

E.: - ¿Algo más que contribuye con ello?

V.: - Por ahí, ahora, los medios que ellos tienen para buscar recursos ¿No? Eso ayuda mucho, tienen muchas más facilidades que antes, Internet, por ejemplo, eso les facilita un montón. Antes yo hacía con el papel carbónico, los trabajos para los alumnos, o de las pastas... (*risas*)

E.: - ¿Y la utilización de la tecnología, se incorpora sin problemas?

V.: - Si, los maestros se van adaptando, pero bueno, ahora no tenemos la pantalla... porque se robó... y otras cosas. Usamos lo que disponemos digamos...ahora, eso depende de ellos, digamos. Acá le ofrecemos todo lo que tenemos...

E.: - Bien, y, por otro lado, ¿qué cosas obstaculizan el desarrollo de la práctica? Que son un obstáculo...

V.: - *Y que todavía estamos separados. Instituto-escuela-estudiante.* Se intenta unir ahora, pero, yo siento que todavía no está unido del todo, o no por todos...por ahí algunos profes y maestros entienden eso, pero otros siguen por ahí con su rol fijo.

E.: - ...Que no se pueden salir de su rol fijo?

V.: - Si. Que no entienden eso de CO-FORMADORES...

E.: - Que no es tan "CO..." digamos... (*Risas*)

V.: - ¡Si! La cooperación digamos, que nos ayudamos entre todos...

E.: - Y a qué crees que se debe eso?

V.: - Porque falta esas relaciones entre instituto y escuelas, digamos, entre los docentes. Son cosas que, no... Nunca se dieron, como que el docente está en el aula, con sus alumnos...para que el practicante pueda hacer su práctica...

E.: - ... ¿Como que el rol no termina de lograrse, el del coformador?

V.: - Si, es como que falta...

E.: - ...Que, por ejemplo, los maestros participen de la construcción de dispositivos de práctica... que estén más tiempo, tal vez allá, en el ISFD... y los profesores más tiempo acá, en la escuela...

V.: - Y ahí es el tiempo, ...qué las horas que se tiene en el sistema, jajaj....

E.: - ... ¿Entonces que el sistema tampoco permite que haya un tiempo real para la práctica?

V.: - ¡Si! Separado, no tan estructurado, no tan así...

E.: - Porque parece que los las dos cosas chocan ¿no? El régimen y la forma en que está estructurado el profesorado... con sus tiempos, con su organización, con sus actividades. Como que la intención existe, pero los tiempos... no dan... Pero eso el tiempo institucional, no es el tiempo sí ...

V.: - Claro, exactamente...como cuando nos reunimos para el PEI...

E.: Que está previsto...

V.: - Si, pero tendría que ser seguido, no sólo dos veces al año, no tendría que ser dos veces nomas, como e PEI. Como que falta ese tiempo encontrarse celta qué es

E.: - Como que no nos encontremos allá, a principios de año y luego al final, ¿que sea más veces?

V.: - *Lo mismo para los talleres tampoco, porque si es así, ir solo para el taller, “cobra un poquito por ser coformador”, y listo, eso tampoco logra relacionar, viste... y no vemos las cuestiones de la práctica... tendría que ser más unido, así se sentiría: ¡wau somos escuela! Somos coformadores. Por ahí también va a cambiar las ganas de los otros coformadores...*

E.: - Bien... justo te iba a preguntar: ¿cuál sería el mejor escenario para la tarea que realiza el coformador...

V.: - ... ¡que esté llena de practicantes la escuela!...

E.: - ¿En serio?

V.: - Siiii.

E.: - Como una escuela de tutores, ¿algo así?

V.: - Y que yo pueda participar también, digamos, como directivo, en dar ideas, en aportar,

E.: - Puedo arriesgarme a decir, que lo que querés, es ¿que la escuela sea realmente *un lugar de aprendizaje colectivo y colaborativo*...?

V.: - Es un sueño, es un ideal (*risas. Luego suspira.*)

E.: - Ese es el escenario ideal, bien ¿y el peor es...?

V.: - Sí, el peor es que vengan sin ganas de enseñar los practicantes....

E.: - Bien, ahí te referís a los practicantes...

V.: - Si, pero para mí lo peor es, que no se sientan cómodos, acá en la escuela, cuando vienen...eso es horrible. *O que no quieran trabajar el día de mañana acá.*

E.: Pero, integrando todas las partes del campo ¿no?... que sería: el maestro, el conformador, el practicante, el profesor más...

V.: -Si...

E.: - Pero porque no quieran tampoco los practicantes y no quieran los profes... las dos cosas?

V.: - Si, sí. Que vayan a otras instituciones y la nuestra dejen de lado... eso.

E.: -Y que los docentes no quieran tomar practicantes...

V.: - Si, eso... porque ahí va a terminar todo....

E.: - Eso sería un riesgo.

V.: - *Y va yendo para ese lugar... porque ahora, por ejemplo, son re poquitos los que van a recibirse... se van perdiendo los vínculos... los profesores también. Todo influye. Porque antes necesitaban más escuelas. Porque surgió por necesidad. No daban abasto, no había lugar en el Departamento de Aplicación. Hay un límite de crecimiento en ese sentido. Hay pocos practicantes y pocas escuelas... Debería haber más promoción y en su defecto hay poca cantidad, tendría que ser de mayor calidad también, es todo un tema...*

E.: - Es para analizar. Si, es cierto.

V. - Si. Porque si leés, ahora todo es más fácil. ¿Y por qué hay tan pocos? ¿...?

E.: - Y... ¿Cómo te definirías como conformadora habiendo hecho ese trayecto? No me refiero a “la definición” ajá, sino, ¿vos cómo te sentís haciendo ese trabajo?

V.: - Tal cual. ¿Cómo debe ser un coformador, eso es fácil ¿no?

E.: - Sí... pero...

V.: -Debe ser sutil, abierto...

E.: - ¿Y vos que pensás? Tomando distancia de una cierta definición formal...

V.: - Y colaborativo, aparte de sutil, abierto, porque yo por ahí colaboraba con su formación, buscando láminas, otras ideas, etc....colaborativo sería, respetuoso, ajá.

E.: Es tramposo, pedirte una definición... jajj

V.: - Si tal cual, jajaj. Yo por ahí creo que hay que ser colaborativo, no esperar que el practicante traiga todo hecho. El coformador debe estar en el proceso. Para que no pase eso que después desaprueban las carpetas. Es difícil que desapruebe si uno esta. Bueno, uno le brinda todo, lo disponible, la escuela, materiales, apoyo, integrarle... es difícil... digamos... que no apruebe si uno está desde el principio.

E.: -Si, pero es muy complejo. No depende solo de eso, ¿no?

V.: -Si claro, si fuera así ¿no es cierto?

E.: - ¿A tu entender, el rol de coformadora, es valorado? En todo caso ¿por quién es y en qué sentido?

V.: - *Por la escuela no es valorado, no, no. No la institución no valora. Yo te hablo de mi experiencia, porque fui coformadora...*

E.: - Está bien, la idea es que seas franca, por supuesto.

V.: - *Si te digo que es como una valoración personal nomás. Entre uno y los practicantes.*

E.: -Ahá. ¿Solamente?...

V.: - Y entre los profesores también, aunque de unos profesores si y de otros no. Depende de la mirada que tiene el docente. Siempre volvemos a lo mismo, siempre depende de la mirada del otro, de la que tiene sobre el coformador. *Si te toman como “parte de...”, “o para...”* es decir, *nos sirve para que el alumno-practicante pueda practicar o es parte de la formación de nuestros alumnos ¿No?* Tiene que ver mucho con la mirada que tiene el docente sobre eso.

E.: - Y tiene mucho que ver con la persona, más allá de la trayectoria, y de la disciplina ¿no?

V.: - Sí, y de qué entiende por for-mar...es así.

E.: - Entonces pensás que esa valoración es más bien personal, interpersonal. Y ahí queda.

V.: - Es así. Digamos que a mí como coformadora ni me preocupaba que alguien, por ejemplo, la directora, diga algo, ni me espera tampoco reconocimiento del otro. Porque yo me sentía bien haciendo lo que hacía.

E.: - Bien...

V.: - Entonces no esperás tampoco que el otro te valore porque sos coformador...

E.: - Digamos que es una valoración simbólica.

V.: - Sí.

E.: - ¿Y de otros? ¿Ya que dijiste que la institución no, pero dijiste que bueno también encontrarás esta valoración en ese intercambio con los profesores, en el Instituto y socialmente?

V.: - Y de mi familia nomas... (risas)

E.: - ¿Y de otros conformadores, sentís que es como que pertenecemos a un grupo de práctica?

V.: - No, no, yo nunca me sentí así, en verdad. Por ahí eso también falta no. Capaz por ahí también van dejando ¿No es cierto?

Min 56:

E.: - ¿Por qué?

V.: - Porque por ahí los encuentros no generan eso. Que se dé esa grupalidad. Esta el título, pero queda ahí nomas.

E.: - Es decir que llegamos a concluir que se trata de una valoración personal, y encima simbólica. Que tampoco es material digamos. ¿No?

V.: - ¡No para nada!

E.: - ¿Y el sistema debería responder por eso?

V.: - *Pero bueno, no sé si sería bueno también, un reconocimiento material, digamos...pienso que no puede ser cualquiera también cofomadora...no sé. Que piensan ustedes, pero yo pienso eso. Tiene que tener cierta característica para ser CO-formadora...porque cualquiera puede observar una clase, siendo docente...*

E.: - ¿Y cuáles serían? Esas características.

V.: *Y eso de colaborar. ESTAR. De ser atenta, de ayudarlo en el durante al practicante, no escribirle todo feo, y después desaprueba. Y no decirle nada antes. Cuestiones durante la clase. Cuando están ahí durante la clase. Tenemos que ayudar. No estamos para evaluar y listo. Somos parte del proceso. No del final solamente.*

E.: - Entonces podríamos decir como que, ese conformador al ser parte está digamos integrando ese proceso donde él es responsable de ese proceso, pero cuando es solo para evaluar ¿es como que se siente externo...?

V.: Y si, digamos no se involucra...

E.: - ¿Entonces, para ir cerrando qué tipo de valoración consideras que has obtenido en tu experiencia como formadora?

V.: - Y personal, ¡Ay personal, y valoración de Ud. profe y de los profes que siempre están dispuestos ...ay personal al 100% (Risas) También de da muchas practicantes que ahora son maestras. Si, son maestras y se acuerdan. Fíjate Fabiana, por ejemplo, ella sigue acá, era mi practicante y enseña de esa manera que ella aprendió. Y eso es hermoso.

E.: - Es como que dejas parte de tu impronta en una persona siendo conformadora, en el sentido que vos lo entendés, no como de saber una disciplina. ¿no? ¿Y con esa valoración cómo te sentís vos hoy, satisfecha no satisfecha, realizada?

V.: - Realizada, tal vez, pero no satisfecha, jajja. Porque, no puedo hacer mucho, la verdad. Jajajaj.

E.: - Y en relación a esta valoración material, que supuestamente el sistema, la jurisdicción, no hace ¿qué pensas?

V.: - Es que no sé si realmente conviene, porque ahí todos nos van a querer tener practicantes y se va a perder todo, porque van a hacer por interés...todo por la plata, y no por querer ayudar, si, pienso eso...

E.: - ¿Y cuál es la solución entonces... cual es el límite, porque al poner en el tapete... decís tampoco es un voluntarismo ¿no cierto? El querer hacerlo todo en el poco tiempo que se tiene: institucional y personal y tampoco podemos vivir de un reconocimiento simbólico nomás, que está bueno, que es hermoso, pero también es un trabajo...

V.: - Exactamente. ¿Cómo encontrar el equilibrio entre esas cosas?

E.: - ... Es un trabajo, extra... más allá que te guste, que dejes tu impronta, que lo hagas con pasión, etc.

V.: - Por ahí habría que formar a los coformadores. Para poder... decir... este si, este no, ¡Dios! jajjaaj, (miradas y risas) No en sentido del descarte, sino ver el rol real, el sentido que debe asumir esa tarea. Para que haya mejores coformadores.

E.: - Pero dijiste al principio que no es el rol solamente... O sea, digamos el rol es necesario por supuesto, ¿pero se logra también formar lo otro? Porque ahí sería una, pero al principio dijimos que el rol no es suficiente... Como que estás lógicas son distintas e inconciliables entre sí, no o que tendría que lograrse las dos cosas, en las mejores condiciones...

V.: -Sí, jajá, otra vez un ideal.

E.: -Es difícil.

V.: - Supongo que para ustedes también es super complicado

E.: - Bueno, Viví, muchísimas gracias por tus palabras, por tu aporte, por tu experiencia, por abrirte en este encuentro y de contar tu experiencia. Y por supuesto, por permitirme conocer lo que pensás y sentís con relación al tema que tocamos...

V.: - Un placer.

E.: - Gracias, gracias.

Recursos ilustrativos

Considerando tanto las entrevistas en profundidad, como el relato escrito de su propia historia de vida sobre el trabajo de conformación, se establecen coincidencias y diferencias entre las opiniones y pareceres de cada una de las CF, dando como resultado el cuadro que se expone a continuación:

Tabla N° 1		
Sistematización de datos referidos a la historia de vida		
Dimensiones de análisis	CF 1	CF 2
Acontecimientos significativos atravesados en su trayectoria	-Conocer realidades escolares antagónicas. -Conciencia de la dimensión política del quehacer docente. -Formación en investigación	-El ser CF significó un antes y después en su desarrollo profesional -Habilitar a otros actores en la escena escolar.
Primeras experiencias de co-formación	Inseguridad en sus inicios. Entusiasmo. Estimulación en el presente. Comodidad.	Entusiasmo. Estimulación
Experiencias tensionantes en la tarea de co-formar	-Experiencia de estrés -Falta de tiempo para articular tareas -Fragmentación institucional -Falta de planificación conjunta de dispositivos para el CFPP -Falta crear proyectos colectivos. -Falta de tiempo pago en la carga horaria	-Experiencia gratificante. -Falta de tiempo para articular tareas. -Fragmentación institucional -Falta de planificación conjunta de dispositivos para el CFPP -Falta de consenso entre CF y profesores de práctica/profesores de las disciplinas -Verticalidad en el CFPP

Aportes para el propio desarrollo profesional	-Intercambio con docentes de otros niveles. -Reconocimiento de los años de trayectoria en la docencia	-Expandir su experiencia en la formación
Significado del rol de coformadora	-El hacer y el ser docente configuran el rol	-Dejar huella en otros es ser CF
Valoraciones sobre su rol	-Actividad menospreciada, infravalorada por la sociedad. -Escasamente reconocida. -Actividad valorada por los practicantes/profesores de práctica.	-Actividad valorada por los practicantes/residentes. -Reconocimiento por parte de la familia de los practicantes/residentes -Trabajo valorado por parejas pedagógicas u otras y otros CF.

A continuación, se expone es una tabla que ofició de guía para la formulación de la entrevista semiestructurada realizada a las y los más de veinte FC en general:

Tabla N° 2			
Guía para entrevista semiestructurada			
Preguntas cerradas	Dimensiones	Indicadores	Información/objetivo
¿La institución donde se desempeña es de gestión pública o privada?	Escuela pública/ privada	Lógicas distintas, trayectorias diferentes sobre la formación (a practicantes/residentes)	Distinguir los distintos escenarios institucionales
¿La institución donde se desempeña pertenece al Departamento de Aplicación?	Departamento de Aplicación o escuela común	Condiciones institucionales y áulicas	Describir las condiciones interinstitucionales e institucionales

¿Cuántos años posee de antigüedad en la docencia?	Trayectoria en su formación	Periodo en que asume la coformación	Distinguir perfil del docente coformador
¿Desde cuándo realiza la tarea de coformación?	Trayectoria como coformador/a	Cantidad de años en que realiza la tarea	Describir experiencias en coformar a practicantes y residentes
En su rol como coformador/a ha tenido a cargo estudiantes que fueron practicantes o residentes? ¿0 ambos?	Posición en el Trayecto de la práctica pedagógica	Práctica 1 Práctica 2 Práctica 3 Residencia pedagógica	Caracterizar las experiencias de coformación
Preguntas abiertas	Dimensiones	Indicadores	Información/objetivo
En su experiencia como coformador/a, ¿qué le resulta más importante en relación al contexto institucional?	Condiciones institucionales y áulicas	-La apertura que posee la institución hacia el entorno. -La comunicación entre actores institucionales (directivos-docentes-practicantes-niños-padres) -El uso óptimo de los recursos, espacios y tiempos escolares. -El clima institucional general. -La autonomía para desempeñar su rol de coformador/a.	Describir las condiciones institucionales en que ejerce su labor

		<ul style="list-style-type: none"> -La unanimidad sobre el modelo de propuesta pedagógica (plan de clases) -El consenso sobre el desarrollo de un perfil docente. - Otros. 	
<p>En su experiencia como coformador/a, ¿qué te resulta más importante en relación al contexto inter-institucional?</p>	<p>Condiciones inter-institucionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicación y comprensión de los dispositivos del Campo de la Práctica -Trabajo mancomunado entre el ISFD y la escuela con relación a cada UC del Campo de la práctica. -Consenso en cuanto al formato de la planificación solicitada -Acuerdos respecto a los criterios de evaluación a practicantes y residentes. -Otros 	<p>Describir las condiciones interinstitucionales en que desempeña su rol.</p>
<p>En su experiencia como coformador/a, para el caso que así fuera, ¿qué</p>	<p>Orígenes de tensiones experimentadas</p>	<p>-Verticalismo ejercido desde la jurisdicción a las bases institucionales con relación al</p>	<p>Reconocer los orígenes de las experiencias de tensión</p>

<p>situaciones le generan tensión?</p>		<p>desarrollo de las prácticas.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Falta de tiempo institucional para organizar y pautar acuerdos sobre el Campo de la práctica. -Excesiva burocratización de actividades planteadas por los dispositivos pedagógicos. -Relaciones interpersonales hostiles entre actores institucionales. -Falta de autonomía para realizar su trabajo. -Dificultades (conceptuales, pedagógicas, conductuales) que presentan los practicantes/residentes. -Toma de decisiones ante la evaluación (aprobación de un practicante/residente) -Otros. 	
<p>En su experiencia como coformador/a, para el caso que así</p>	<p>Orígenes de fortalezas experimentadas</p>	<p>-Autonomía relativa para la toma de decisiones sobre el desarrollo de las prácticas.</p>	<p>Reconocer los orígenes de las experiencias fortalecedoras.</p>

<p>fuera, ¿qué situaciones considera que constituyen una fortaleza en su propia formación?</p>		<p>Formación/capacitación efectuada desde el ISFD hacia los coformadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Nuevos enfoques o estrategias implementadas por los practicantes en el aula. -Desarrollo o fortalecimiento de habilidades que tienen lugar por el hecho de ser coformador/a. -Establecimiento de otros vínculos o relaciones interinstitucionales. <p>Otros.</p>	
<p>¿Podría seleccionar solamente una de las opciones formuladas en la pregunta N° 8? ¿Por qué eligió esa opción?</p>	<p>Tensiones experimentadas</p>	<p>Tensión relevante</p>	<p>Visibilizar las tensiones y fortalezas que experimentan los coformadores.</p>
<p>¿Podría seleccionar solamente una de las opciones formuladas en la pregunta N° 9? ¿Por qué eligió esa opción?</p>	<p>Fortalezas experimentadas</p>	<p>Fortaleza relevante</p>	<p>Visibilizar las tensiones y fortalezas que experimentan los coformadores.</p>
<p>¿Qué significado le otorga Ud. a la</p>	<p>Experiencias de coformación</p>	<p>Significado otorgado a su rol</p>	<p>Visibilizar las tensiones y fortalezas</p>

experiencia de formar a residentes/ practicantes?			que experimentan los coformadores.
Como último punto se le solicita que relate brevemente una experiencia vivida que haya sido muy significativa. Ya sea por haber sido una experiencia tensionante o fortalecedora en su trayectoria como coformador/a.			
Extraído y adaptado de Scribano (2008) Para acceder a los resultados que arroja este instrumento de recolección de información, y visualizar las respuestas que han realizado las y los coformadores, se puede ingresar al siguiente link: https://docs.google.com/forms/d/16zTgwRB2DUiz-ASK1OjoDUSE-0hILdP7TUoVdq87xo/edit			

Imágenes sobre talleres realizados con residentes y docentes CF del año 2016

Por último, a modo de ilustrar el trabajo concreto de las y los CF de las escuelas asociadas y el DA, se exponen dos imágenes que representan los momentos de encuentro entre las y los CF y otros actores del CFPP.



Residentes del ISFD N° 2 de Montecarlo



Coformadores de Escuelas Asociadas y DA en el cierre de un taller de formación.

10. Referencias bibliográficas

- Armas, M. T. (s.f.). *El rol del maestro coformador en las escuelas primarias en función de la articulación con el trayecto de las prácticas de los institutos formadores*. El Salvador.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras: Ediciones Novedades Educativas -Serie Los Documentos 9.
- Beck, U. (1999). *Hijos de la libertad. Escuela y formación bajo el signo de la individualización*. FCE: Buenos Aires.
- Beillerot, J. (1996). *La formación de formadores*. Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras: Novedades Educativas.
- Borsotti, C. (2007). *Temas de metodología de la investigación en Ciencias Sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Brater, M. (1999). *Escuela y formación bajo el signo de la individualización*. Buenos Aires: FDE.
- CFE. (2007). Resolución CFE N° 24/07. Buenos Aires, Argentina.
- Contissa, C. V. (2020). Nuevas tramas, laos y redes entre los espacios de practica y residencias de los institutos superiores de Formación Docente y la Educación Primaria en el marco del Decreto Provincial N° 4200/15. Universidad Nacional del Litoral.
- Cordero, M. C. (Diciembre de 2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 1-30.
- Coria, G. E. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz. Colección Triángulos pedagógicos.
- Cuban, D. T. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente* (1° Ed. ed.). Buenos Aires: Paidós.
- Detke, A. C. (2022). Recordar, defender y resistir: El ejercicio de la docencia en la Escuela Normal de Montecarlo. Una aproximación antropológica al estudio del sistema educativo secundario en la provincia de Misiones, Argentina. *RIDUNAM*, 1-150.
- Dubet, F. (2006). Introducción: trabajo y socialización. Primera parte y conclusión. ¿Puede prescindirse de las instituciones? En F. Dubet, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado* (págs. 17-99y 429-453). Barcelona : Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. España : Editorial Complutense-CIS.
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. España: Gedisa.
- Educación, C. F. (7 de noviembre de 2007). Resolución CFE N° 24/07. Buenos Aires.
- Educación-INFOD, M. d. (2007). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. *Documentos de Formación Docente*, 1-58.

LAS EXPERIENCIAS DE LOS COFORMADORES

- Fanfani, E. T. (2009). *“Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Notas sobre la construcción social del trabajo docente.* Madrid: Santilana.
- Fanfani, E. T. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos.* CABA: Grupo Editorial Siglo XXI.
- Ferry, G. (1993). *Pedagogía de la Formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Foresi, M. F. (2009). El profesor coformador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional? En L. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (págs. 223-269). Rosario, Santa Fe, Argentina: HomoSapiens Ediciones.
- García, C. M. (1998). Modelo de colaboración entre la Universidad y las escuelas en la Formación del Profesorado. *Revista de Educación*(317), 97-120.
- García, C. M. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. *Revista de Educación* , 97-120.
- Giglia, A. (2003). Pierre Bourdieu y la perspectiva reflexiva en las Ciencias Sociales. *Desacatos*(11), 149-160.
- Graciela Frigerio, M. P. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca. Elementos para su comprensión.* Buenos Aires: Troquel.
- Hargreaves, M. F. (2000). La escuela que queremos, los objetivos por los que vale la pena luchar. En M. F. Hargreaves, *Capítulo 1.* México: Amorrortu.
- Marcela Cornejo, C. B. (enero de 2012). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. *FQS*, 12(1).
- María Consuelo Restrepo Mesa, L. E. (2013). Métodos de investigación en educación. *Revista de Ciencias Humanas* Revista N° 21, 1-9.
- Mendizabal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. V. Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa.* Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Ciencia y Tecnología . (20 de julio de 2022). Reglamento de Prácticas Docentes. Posadas.
- Ministerio de Cultura, E. C. (junio de 2023). *edu.misiones.gob.ar.* Obtenido de <https://edu.misiones.gob.ar/>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CULTURA, E. C.-D. (2014). *Relevamiento anual 2014.* Posadas.
- Olzanski, C. (septiembre de 2016). El rol del docente co-formador en el periodo de residencias de los estudiantes del profesorado de educación inicial. *RIDAA-UNQ.* Obtenido de ridaa.unq.edu.ar
- P. Bourdieu, L. W. (2005). *Respuestas. Por una sociología reflexiva.* México: Siglo XXI.
- Perrenoud, P. (2000). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XVI(N° 3), 503-523.

LAS EXPERIENCIAS DE LOS COFORMADORES

- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(23), 503-523.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas*. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Rebeca Anijovich, G. C. (2016). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. 1° Edición. 3° Reimpresión.* . Buenos Aires: Paidós.
- Rivarossa Jorgelina, R. B. (2017). (I. d. 28, Ed.) *Conexión. Revista de investigaciones y propuestas educativas*(14), 52-61.
- Roberto Hernández Sampieri, C. H. (2008). *Metodología de la investigación.* . Mexico: McGraw -Hill.
- Rodriguez, J. D. (2010). *Dictadura y Educación Secundaria en Misiones*. Posadas Misiones: Editorial Universitaria.
- Ruth Sautu, B. P. (2005). *Manual de metodología Construcción del marco teórico, formulación de os objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires : Clacso.
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de las prácticas . En L. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (págs. 7-15). Rosario: HomoSapiens Ediciones .
- Sanjurjo, L. (junio de 2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa*, 22-32.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y metodos de investigación* . Buenos Aires : Lumiere.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.
- Shultz, A. (1995). *El problema de la realidad social. El sentido común y la interpretación científica de la acción humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Silioni, G. (2015). El idilio epistémico. Explorando las aristas de la relacion residente-coformador. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10(11), 99-110.
- Silioni, M. E. (2012). *La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización. La inserción en las instituciones educativas de la ciudad de Rosario de los graduados docentes de las carreras de Letras, Historia y Ciencias de la Educación* . Rosario.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas. Colección Formación de formadores .
- Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *Serie Documentos de PREAL*(50), 46.
- Veronica Gatti, M. Z. (2019). El rol de los docentes coformadores en el proceso de prácticas del Profesorado en Historia. *Memoria Académica*(28), 99-108. Obtenido de www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

LAS EXPERIENCIAS DE LOS COFORMADORES

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. (I. d. L, Ed.) *PEL. Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1(53), 1-14.

Vezub, L. (2017). Estudio Nacional 2017-2018. El Campo de las Prácticas en la Formación Docente Inicial.

Weinerman, C. (2020). Acerca de la formación de investigadores en Ciencias Sociales. En C. W. Sautu, *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Ediciones Luminiere.

Yesica Montenegro, S. d. (2017). Representaciones y expectativas de los profesores co-formadores sobre los practicantes . En M. B. otras, *Prácticas de la enseñanza*. EduLP. Obtenido de www.libros.unlp.edu.ar