

Las representaciones del docente coformador: sentidos sobre la articulación institucional entre profesorados y escuelas asociadas y el lugar del saber.

Postulación al Eje 2. La práctica profesional reflexiva y la producción de conocimiento

Mg. Agustín Ingratta - UNIPE - agustin.ingratta@unipe.edu.ar
Lic. Julieta Simari – UNAHUR/UNIPE – julietasimari@gmail.com
Delfina Giardelli - UNIPE- delfinagiardelli444@gmail.com
Jesica González Flores -UNIPE - jesigflores@hotmail.com

Palabras clave: **ARTICULACIÓN - PRÁCTICA - CO-FORMACIÓN - FORMACIÓN DOCENTE**

La presente ponencia se inscribe en el proyecto de investigación: “La articulación entre las instituciones formadoras de profesoras y profesores para el nivel primario y las escuelas asociadas o coformadoras” (programación científica 2022-2024) que este equipo de investigación lleva a cabo en la UNIPE. En este marco, la presentación tiene dos propósitos. En primer lugar, se busca indagar el sentido y las particularidades que adquiere la articulación entre instituciones formadoras y escuelas primarias en el AMBA. La articulación tiene una larga historia en nuestro sistema educativo, donde se solapan diferentes experiencias, biografías escolares, planes de estudios y normativas. A su vez, es un espacio que no presenta una regulación uniforme a nivel jurisdiccional, lo que habilita que la articulación adquiera características particulares en y entre las propias instituciones. En segundo lugar, se busca problematizar las representaciones que poseen los docentes coformadores del Nivel Primario. Nos interesa, en particular, el cruce que se habilita en los espacios de la práctica en la formación docente y las relaciones que se establecen con respecto a la construcción del saber. Estes profesionales están atravesados por múltiples relaciones con el conocimiento, tanto con los niños en sus grados, como en su rol de coformadores con las instituciones formadoras y con los practicantes.

A lo largo de la historia, encontramos diferentes enfoques teóricos sobre la formación para la práctica docente. Las tradiciones normalistas, academicistas y tecnicistas (Davini, 1995) conforman el enfoque clásico que entiende a las prácticas docentes como campo de aplicación, ya sea de métodos, disciplinas o técnicas (Davini,

2015). Hacia finales de los '70 y comienzos de los '80 se produce un punto de quiebre que da origen a nuevos aportes y movimientos que no pueden sintetizarse bajo una escuela, pero que todos se inscriben bajo paradigmas de la complejidad, donde aparece la concepción de la práctica como una fuente de desarrollo y experiencia en sí misma.

Con la crisis de la didáctica, los debates sobre la enseñanza en la diversidad de escuelas incorporan visiones sobre configuraciones didácticas cambiantes y construcciones metodológicas (Feldman, 2010; Steiman, 2004; Edelstein, 1995, 2011). A partir de las críticas a la lógica burocrática de los sistemas escolares de la literatura sociopolítica, se incluyeron conceptualizaciones de los docentes como intelectuales críticos, con una comprensión más compleja de la enseñanza y sus niveles de concreción, y de su autonomía profesional (Contreras Domingo, 1997; Gimeno Sacristán, 1988).

Desde este punto de inflexión se multiplican los enfoques sobre las prácticas docentes buscando recuperar la diversidad y complejidad de la vida real de las aulas. Comparten ciertas características comunes como: el valor de la práctica como fuente de experiencia; la importancia de los intercambios situados entre los sujetos y la reflexión sobre la práctica; y la recuperación de la dimensión artística, singular e investigadora de la docencia. Por otro lado, hay una revitalización de la tradición académica desde la “transposición didáctica” que en las prácticas se tradujo en un énfasis sobre las didácticas específicas en desmedro de la didáctica general (Davini, 2015).

Con las últimas reformas de la formación docente, el campo para la práctica profesional adquirió un mayor protagonismo. Los tratamientos deductivos que la ubicaban al final de la carrera dieron lugar a enfoques más progresivos y graduales que acompañan todo el trayecto formativo. En ese sentido, consideramos que el desplazamiento que proponen estas políticas van desde una lógica aplicacionista a otra en donde se pondera otra forma de habitar las instituciones. En la puesta en acto (Ball, 2002) esas nuevas conceptualizaciones entran en tensión con diversas culturas escolares (Rockwell, 2007), tanto en las instituciones formadoras como en las escuelas asociadas.

El campo de las prácticas profesionales apunta desde la normativa actual a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas (Res. CFE. 24/07). Este espacio se constituye como vertebrador de toda la formación y se incluye desde el inicio de la carrera (Davini, 2015). La acción profesional en las aulas implica una necesaria articulación con escuelas asociadas y las instituciones de formación docente y, por lo tanto, genera distintos tipos de relaciones:

- La relación entre los institutos de formación docente o universidades y las escuelas coformadoras.
- La relación entre profesores y practicantes.
- La relación entre docentes coformadores y profesores.
- La relación entre docentes coformadores y practicantes.

En este trabajo nos ocupamos de las últimas dos al poner el foco en los docentes coformadores y las representaciones que estos tienen respecto a su rol de coformación, especialmente observando el lugar de mediación que ocupa el saber en dicha relación. ¿En qué medida adquiere valor el conocimiento construido por docentes coformadores, siendo éste producto de la experiencia en el aula y no un conocimiento prescripto por una política curricular?

El enfoque metodológico adoptado por el proyecto marco y el de esta ponencia son de corte cualitativo e interpretativo (Sampieri et al., 2010). Las problemáticas aquí abordadas surgen de dieciséis entrevistas semiestructuradas realizadas entre septiembre y octubre del 2022 a docentes coformadores de escuelas de Pilar y de CABA que recibieron a estudiantes de Institutos y Universidad. En ellas, pudimos indagar sobre sus percepciones en torno a su rol, su función, su mirada sobre la articulación entre instituciones, los desafíos de la tarea del docente coformador, entre otros.

Como se señaló, en primer lugar se van a abordar los sentidos sobre la articulación institucional entre profesorados y escuelas asociadas desde la perspectiva de los docentes co-formadores. Este vínculo aparece atravesado por múltiples tensiones. La relación entre teoría y práctica en las diferentes culturas institucionales, y su encuentro resulta una dimensión nodal para revisar tanto la historia como los sentidos que le atribuyen los actores en la actualidad. En este vínculo se despliegan diversos sentidos y significantes, desde los históricos departamentos de aplicación hasta la doble denominación escuelas asociadas o co-formadoras. Para analizar este punto, organizamos la presentación en tres subpartes:

- 1.a) revisitamos la historia de dicha articulación pensándola desde la tensión teoría-práctica;
- 1.b) analizamos los roles de los actores para reflexionar sobre las dinámicas de legitimidad de las prácticas y saberes que se ponen en juego;

- 1.c) planteamos el escenario de la co-formación como una oportunidad para el trabajo con otro tanto en la formación como en la socialización profesional.

Luego de detenernos en la articulación antes señalada, pasamos al segundo nudo de esta ponencia: las representaciones sobre el conocimiento en juego. En las entrevistas realizadas no se abordó explícitamente la relación con el saber. Sin embargo, en el análisis identificamos el lugar del saber como área de vacancia para reflexionar. En palabras de una entrevistada:

“Me gustaría estar más preparada, más capacitada yo para hablar con más fundamentos y decirles: ‘Si chicas, están estas posibilidades, no esto solo. Pueden hacer esto, esto, esto, esto. En todo, en todo, super capacitada. No me veo diciéndole lo que tengo que hacer si yo no sé lo que tengo que hacer. No puedo supervisar algo o guiar algo que yo no lo tengo claro’.” (Valeria, maestra en la Provincia de Buenos Aires,2022).

Luego de este recorrido, sistematizamos nuestras reflexiones en torno al área delimitada en tres sub núcleos:

- **2.a) Las representaciones del saber que ofrecen coformadores a los practicantes.**

En la formación de los practicantes, ¿qué representación tienen los coformadores sobre el saber que ellos pueden ofrecer? En las entrevistas con docentes coformadores hemos encontrado que distinguen el saber práctico que les da la experiencia frente al saber teórico que traen los practicantes. Pero cuando se les pregunta por su aporte a los practicantes desde su rol de coformadores observamos que les genera cierta “incomodidad” ubicarse en el rol. Es frecuente que no se vean a sí mismos como portadores del saber que les confiere la tarea diaria del aula; sin embargo, reconocen el valor del conocimiento construido en la experiencia, en detrimento de la teoría que se enseña en el profesorado. Pensamos que esta “incomodidad” nace del rol difuso del perfil.

- **2.b) La construcción de dicho saber desde la subjetividad de la tarea docente.**

Sobre el propio saber de los docentes coformadores ¿cuáles son las concepciones sobre el conocimiento que tienen? Si el saber de los docentes coformadores se constituye exclusivamente a partir de la práctica, qué lugar le otorgan en sus representaciones al saber teórico, y en qué medida en sus concepciones sobre la enseñanza este saber sigue vigente.

Nos interesa recuperar estudios que piensan las relaciones con el conocimiento de los sujetos como vínculos que sobrepasan ciertos determinantes sociales o marcas de origen. Creemos que hay una especificidad y singularidad única que se teje entre los sujetos, la experiencia y el saber que no puede ser explicada, por ejemplo, desde las teorías de la reproducción que encontramos en la obra de Bourdieu. En palabras de Charlot:

“No se puede realizar sólo un análisis en términos de posiciones sociales; es necesario considerar también la historia del sujeto, la historia de su construcción y de sus transformaciones (...) él tiene una historia; pasa por experiencias; interpreta esa historia y esa experiencia; da sentido (consciente o inconscientemente) al mundo, a los otros y a sí mismo. En resumen, es un sujeto indisolublemente social y singular. Y es como tal que se debe estudiar la relación con el saber” (Charlot, 2008, pp. 40-41)

Pensamos entonces, en la construcción de este conocimiento específico desde una perspectiva vincular, “La idea de saber implica la de sujeto, de actividad de ese sujeto, de relación del sujeto consigo mismo y de relación de ese sujeto con otros que co-construyen, controlan, validan, comparten ese saber” (Rodríguez, 2019, p12).

- 2.c) La escuela como espacio de aprendizaje para quienes en ella enseñan.

En cuanto a las prácticas en las escuelas asociadas, nos interesa la distinción que realizan Sadovsky y Lerner (2006) entre escuelas que son consideradas desde su gestión como "comunidades de estudio" (en tanto espacios de formación para sus docentes) de las escuelas que no se ven a sí mismas como espacios de formación. Si en la escuela no sólo aprenden los estudiantes sino también los docentes, ¿en qué medida el conocimiento que se pone en juego en las prácticas implica un aprendizaje para los docentes coformadores? Dichas autoras sostienen que la distinción entre una y otra

concepción se relaciona con el mayor o menor acompañamiento de la dirección a los docentes; ampliamos el alcance de esta idea para pensar el mayor o menor vínculo y acompañamiento de las instituciones formadoras en relación a las escuelas asociadas.

Bibliografía:

- Ball, S. (2002); "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica". En Páginas 2 (2/3) 19-33, UNC, Córdoba.
- Charlot, B. (2006) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Montevideo, Trilce.
- Charlot, B. (2008) La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Montevideo, Trilce.
- Contreras Domingo, J. (1997) La autonomía del profesorado, Madrid, Morata.
- Davini, M. (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (1995) "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo". En: Camilloni y otros, Corrientes didácticas contemporáneas, Buenos Aires, Paidós.
- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós. Cuestiones de educación.
- Feldman, D. (2010) Didáctica General. Buenos Aires, Ministerio de Educación / INFOD – Serie Aportes para el Desarrollo Curricular. Disponible en: http://cedoc.infod.edu.ar/upload/Didactica_general.pdf
- Gimeno Sacristán, J. (1988) El currículo: una reflexión sobre la práctica, Madrid, Morata.
- Rockwell, E. (2007) .Huellas del pasado en las culturas escolares Revista de Antropología Social, vol. 16, 2007, pp. 175-212 Universidad Complutense de Madrid Madrid, España.
- Rodríguez, F. (2019). La relación pedagógica con el saber: formación de profesores en la cultura digital. Buenos Aires, TeseoPress.
- Sadovsky, P. y Lerner, D (2016). "Procesos de cambio en la enseñanza en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires: transformaciones, conservaciones, relaciones con la gestión directiva" – Informe de investigación (versión sintética).
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta. ed.). DF. DF México: McGraw Hill.

- Steiman, J. (2004). ¿Qué debatimos hoy en la Didáctica? Las prácticas de enseñanza en la educación superior. Colección Cuadernos de Cátedra. Bs. As., Baudino Ediciones.
- Steiman, J. (2018). Las prácticas de enseñanza en análisis desde una Didáctica reflexiva. Buenos Aires, Miño y Dávila.