

## ***Las representaciones del docente coformador: el lugar del saber***

Autorxs:

-Agustín Ingratta (UNIPE) [agustin.ingratta@unipe.edu.ar](mailto:agustin.ingratta@unipe.edu.ar)

-Delfina Giardelli (UNIPE) [delfinagiardelli444@gmail.com](mailto:delfinagiardelli444@gmail.com)

-Luz Pearson (UNIPE) [luz.pearson@unipe.edu.ar](mailto:luz.pearson@unipe.edu.ar)

Palabras clave: Formación docente; Práctica Docente; Conocimiento

### **Resumen:**

El presente artículo que parte de una investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional que busca problematizar las particularidades que adquiere la articulación entre instituciones formadoras y escuelas primarias en diversas instituciones del AMBA, tanto dependientes de universidad como de las jurisdicciones. Es decir, se investigan las relaciones que se configuran a partir de la entrada de las practicantes y/o residentes a las aulas con sus docentes coformadoras y futuras colegas, y las dinámicas y tensiones que en este marco suceden.

A partir de una metodología de estudio de carácter cualitativo e interpretativo, con una base empírica de 16 entrevistas semiestructuradas realizadas entre septiembre y octubre de 2022 a docentes coformadoras de diferentes escuelas primarias de Pilar y CABA, nos propusimos pensar en las relaciones que se construyen la escuela como espacio de aprendizaje para quienes ahí enseñan; esto nos permitió construir sentido sobre el lugar que ocupa el saber en estas relaciones, desde la perspectiva de las docentes coformadoras y lo que pueden ofrecerle a las practicantes, pero también desde la subjetividad de la propia tarea docente en la construcción de dicho saber.

### **Desarrollo:**

La presente ponencia busca problematizar las representaciones que poseen lxs 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. Estxs profesionales están

atravesadxs por múltiples relaciones con el conocimiento, tanto con lxs niñxs en sus grados, en su rol de coformadorxs con las instituciones formadoras y con lxs practicantes.

Este trabajo 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 esta investigación nos proponemos abordar las particularidades que adquiere la articulación entre instituciones formadoras y escuelas primarias en diversas instituciones del AMBA, tanto dependientes de Universidad como de las jurisdicciones.

El campo de las prácticas profesionales apunta a la construcción y desarrollo de capacidades para y en la acción práctica profesional en las aulas y en las escuelas (Res. 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 la última relación al poner el foco en lxs 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, 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.

En estas entrevistas 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:

“Me gustaría estar más preparada, más capacitada yo para hablar con más fundamentos y decirles: ‘Sí 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, Prov. Bs. As.)

Sistematizamos nuestras reflexiones en torno al área delimitada en tres núcleos:

### **1) Las representaciones del saber que ofrecen coformadores a lxs practicantes.**

En la formación de lxs practicantes, ¿qué representación tienen lxs 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 lxs practicantes. Pero cuando se les pregunta por su aporte a practicantes desde su rol de coformadores observamos que les genera cierta “incomodidad” ubicarse en el rol. Es frecuente que no se vean a sí mismxs 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.

En el material empírico, resulta muy recurrente esta idea de quiebre entre el bagaje de saberes adquiridos en el profesorado, frente a la contundencia que aporta la experiencia. No es una idea nueva; lo que adquirimos en la experiencia lo

asimilamos rápidamente y de hecho es tal su importancia, que sin dificultad adquiere centralidad en los modos de hacer escuela, sobre todo para para lxs docentes noveles, y esto se hace evidente cuando le preguntamos sobre sus primeros pasos luego de recibirse:

“Tenía muchas ganas de hacer todo pero me di cuenta que no sabía hacer nada. El magisterio me preparó teóricamente pero faltó mucho salón, faltó mucho aula, mucho contacto con los chicos, mucha planificación real, mucho momento áulico real, administrativo que no tuvimos. Al menos en los años que yo me formé. Me di cuenta que no sabía hacer nada cuando empecé las primeras suplencias.” (Valeria, maestra, Prov. Bs. As.)

El valor que lxs docentes entrevistadas le confieren a la experiencia, creemos que nace de la incomodidad que genera el “no saber hacer” aparejado a la necesidad de querer hacerlo bien. Esta incomodidad, sin embargo, surge en el marco de la construcción de una práctica reflexiva: “...la participación en la práctica es el único modo de lograr aprendizajes significativos. En la misma línea, se destaca que la práctica no equivale a la acción irreflexiva” (Davini, 2015:156). En este sentido, inferimos que por eso la experiencia adquiere tanta centralidad en la mayoría de testimonios, porque aún siendo un rol difuso la coformación, y sintiéndose las docentes descolocadas frente a la pregunta de cuál es su aporte a la formación de lxs practicantes, luego de un momento de reflexión, su propia experiencia es la respuesta. Entonces, nos preguntamos, ¿Qué significa “el saber que apporto es el de la experiencia”? ¿Qué es ese saber? ¿Por qué es tan poderoso y avasallante respecto de aquellos saberes (principalmente teóricos, o abstractos) que se incorporan en el momento de la formación inicial? En palabras de Freire:

“La teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir para su transformación, pero para eso tienen que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación”. (Freire, 1970: 27)

Pensando en la experiencia como aporte a lxs practicantes, esta adquiere relevancia en tanto dialogue con la teoría y los modos de hacer, adquiridos en el profesorado, y más aún desde una mirada crítica.

Esta idea cobra aún más fuerza cuando se piensa a la docencia en términos de oficio, y a lxs practicantxs como futurxs compañerxs de trabajo, porque hay algo de la empatía entre coformadores y practicantes que interpela, y en muchos casos define el vínculo:

“Acompañarlas, porque todas pasamos por esta situación” (Marina, maestra, Prov. Bs As)

“Creo que uno tiene que generar con los practicantes un vínculo de ida y vuelta, como compañeros. La formación como trabajadores” (Alejandra, maestra, CABA)

“Me puse en el lugar de ellas y trataba de aconsejarlas.” (Belén, maestra, CABA)

“Tenes que pasar por esta instancia, pero después en la escuela real todo es diferente” (Lorena, maestra, Prov. Bs As)

## **2) La construcción del saber desde la subjetividad de la tarea docente.**

"Mucho desafío es ser coformadora, me miran cuando estoy dando clase, ¿seré una buena referente?" (Lorena, maestra, Prov. Bs. As.)

¿Qué desafíos implica la tarea de ser coformadorx? ¿Cuáles son las concepciones sobre el conocimiento que se ponen en juego? Si el saber de lxs 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.

La cita que abre este apartado da cuenta de algunas de las tensiones esbozadas y, además, pone de relieve el carácter relacional del saber. Nos interesa recuperar estudios que piensan las relaciones con el conocimiento de los sujetxs como vínculos que sobrepasan ciertos determinantes sociales o marcas de origen.

Creemos que hay una especificidad y singularidad única que se teje entre lxs 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 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). Como puerta de entrada para indagar este saber intrínsecamente relacional, nos proponemos reponer las voces de las colegas en torno a lo que ellas ponen en juego como coformadoras: ¿qué creen que tienen para enseñar a lxs futurxs docentes y qué desafíos identifican en esa transmisión?

A la hora de conceptualizar aquello que ofrecen, las respuestas son diversas. A modo de ejemplo:

“Fue cambiando lo que ofrecíamos. Antes llenábamos planillas. Pero ahora para eso están las profesoras de prácticas. Yo me considero una compañera.” (Alejandra, maestra, CABA)

“Siempre hablo desde mi experiencia: yo no lo sé todo ni lo voy a saber nunca. Les explico cómo me manejo, las dificultades y las ventajas que hay en el salón, las cosas buenas, las que hay

que trabajar y tratar de darles la libertad, acompañando la planificación también.” (Valeria, maestra, Prov. Bs As)

“Yo educo a futuros sujetos de derecho, eso ofrezco. A futuros ciudadanos críticos. Tener responsabilidad es lo que quiero transmitir en mi vínculo.” (Belén, maestra, CABA)

"Enseño paciencia y amor...el contenido se aprende, si no es hoy mañana, pero lo que voy a transmitir como persona a los chicos les va a quedar toda la vida." (Lorena, maestra, Prov. Bs As)

En las voces de las colegas identificamos distintas aristas del saber: se enseña en tanto **se es un par**: “me considero compañera”; se enseña **compartiendo prácticas**: “Siempre hablo desde mi experiencia(...)Les explico cómo me manejo, las dificultades y las ventajas que hay en el salón”; se enseña en tanto se ofrece un **modelo ético-político de ser docente**: “Tener responsabilidad es lo que quiero transmitir en mi vínculo”, se **enseña en tanto hay lugar para lo sensible**: “Enseño paciencia y amor...el contenido se aprende, si no es hoy mañana”. En estos cuatro relatos representativos del conjunto de la empiria hay una ausencia concreta de los saberes disciplinares y su didáctica: ¿esto se debe a un distanciamiento del rol de la institución formadora y lxs profesrxs de práctica por parte de lxs coformadrxs? ¿Hay un saber específico que se delimita en los relatos? Desde nuestra perspectiva, creemos que en el encuentro de lxs coformadrxs y lxs practicantes puede existir un vínculo mediado por el saber, pero es un saber delimitado por las experiencias y el decir, en palabras de Achilli:

“**El decir del maestro** más allá de que expresa representaciones, aspectos imaginarios, fragmentos ideológicos, utopías afirmativas o negativas, contiene tal conocer sobre su práctica y la realidad en la que se inserta que **nos permite categorizarlo como un saber**. Es un saber que, en la vida de cada maestro, se va conformando de modos heterogéneos y por distintas vertientes, cada una de las cuales aporta su `recorte de saberes`” (Achilli, 1986:2) (las negritas son nuestras).

Es, entonces, a partir de la historia de lxs sujetos, de sus vínculos con otrxs (Charlot, 2008) que podemos pensar esos “decires” de los conformadores como lugares potentes de saber en las trayectorias formativas de lxs futurxs maestrxs. En esa clave, presentamos algunos saberes que se ponen en juego y que dan forma a un mosaico complejo y heterogéneo.

En primer lugar identificamos los saberes que se hilvanan con la experiencia de lxs coformadorxs cuando fueron practicantes:

“Meto mucha ficha en la planificación, porque a mi me pasó de copiar, pegar el Diseño, me quedó divino el cuadrito, el color, la letrita y después estoy aplicando cualquier cosa. **Entonces no quiero que les pase lo que me pasó a mí en varias ocasiones** de que planifico una cosa y el salón es otra cosa.” (Valeria, maestra, Prov. Bs As).

En segundo lugar reconocemos los saberes que contextualizan los intercambios entre coformadorxs y practicantes:

"Un buen maestro coformador es alguien que quiere aprender, **pone en práctica los saberes nuestros pero aceptamos las historias de las chicas y los aprendizajes nuevos que ellas estén teniendo en los institutos que son diferentes a los nuestros**. Nosotras también aprendemos de las chicas, tenemos que unir, mezclar, en constante movimiento" (Teresa, maestra, Prov. Bs. As.)

Por último, traemos las palabras de una colega que dan cuerpo al sentido relacional del saber disponible en el vínculo analizado:

“Me pasó una vez que cuando se ponían a dar la clase las chicas me pasaba esto de: `mira qué buena esta idea`. Así que me parece que es enriquecedor por ambos lados. **No es que ellas**

**sólo vienen a aprender lo bueno y nada más, sino que en este intercambio tenes ideas nuevas.”** (Natalia, maestra, Prov. Bs As)

En estos tres relatos tratamos de realzar aquello que sí construyen los docentes coformadorxs en el vínculo de transmisión con lxs futurxs docentes: saberes que ponen en juego la experiencia, saberes que se piensan en función de un otro y saber reconocer la existencia de vacancias y que el aprendizaje es compartido.

### **3) La escuela como espacio de aprendizaje para quienes en ella enseñan.**

“Esto no se me ocurrió, sería bueno intentarlo para ver si funciona o no” (Natalia, maestra, Prov. Buenos Aires)

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 lxs estudiantes sino también lxs docentes, ¿en qué medida el conocimiento que se pone en juego en las prácticas implica un aprendizaje -también- para lxs docentes coformadores? Dichas autoras sostienen que la distinción entre una y otra concepción se relaciona con el mayor o menor acompañamiento pedagógico de la dirección de lxs docentes; ampliamos el alcance de esta idea para pensar el mayor o menor vínculo y acompañamiento de las instituciones formadoras con relación a las escuelas asociadas y, en el mismo sentido, nos interrogamos sobre el impacto en la formación de docentes coformadorxs al exponer su propia práctica a la observación de lxs practicantes, como al observar las implementaciones que lxs practicantes realizan con los grupos que tanto conocen: poder ver a sus alumnxs responder de maneras diversas a las que están acostumbradas frente a las propuestas de lxs practicantes, puede ofrecer información significativa para transformar la propia práctica.

Más allá de los programas de formación continua y las propuestas de formación que una gestión involucrada en la dirección pedagógica de una escuela puede impulsar, queremos considerar específicamente el estado especial que adquiere la escuela como espacio dedicado al conocimiento al verse interpelada por la práctica profesional docente. Cuando hay practicantes o residentes en la escuela, ¿entra la escuela en un “modo-conocimiento” para sus equipos docentes?

Al referirse a la potencia de los diarios de formación, Anijovich (2009) menciona que este ejercicio en lxs docentes "favorece la reflexión y toma de conciencia sobre lo que se hace", y pone especial énfasis sobre un tipo de conocimiento que, según la autora, los diarios ayudan a construir: el conocimiento de sí (Anijovich, 2009: 106).

Si repasamos la sistematización que Anijovich (2009) toma de Schulman (1987) para analizar los cinco tipos de “saberes del docente”, podemos encontrar en la inserción de las prácticas profesionales en la escuela, varias oportunidades de impulsar en estas el “modo-conocimiento” sobre el que estamos queriendo interrogarnos.

El primer saber del docente, trata sobre el conocimiento acerca del campo en el que se especializa. Allí priman los contenidos y los modos de conocer propios de cada disciplina, por lo observado en los testimonios de docentes coformadoras, no aparecen referencias a que sea aquí donde su conocimiento sea interpelado. Alguna referencia a la calidad de los materiales quizás, en tanto reconocer que pueda ser una buena idea utilizar tal o cual recurso, etc. El segundo saber del docente es el conocimiento pedagógico (aportes de ciencias sociales y humanas a la educación), en nuestro campo no encontramos alusiones tampoco a este tipo de saber modificado por la llegada de practicantes a las escuelas. Pero cuando consideramos el conocimiento didáctico y pensamos las formas de enseñar, las prácticas profesionales pueden estar dándole a la escuela un gran aporte. Es factor común en los testimonios que las docentes coformadoras no reconozcan el saber de la experiencia en el aula que ellas tienen como un conocimiento que puedan brindar a las practicantes.

“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, Prov. Bs. As.)

Observar el trabajo de practicantes desde la planificación hasta la implementación, y encontrarse con que sus aportes son significativos valida su propio saber, esta validación constituye el saber en conocimiento.

En cuanto al cuarto saber docente, el conocimiento acerca del contexto (institucional, sociopolítico, económico). En este aspecto, los equipos de colegas y dirección de las escuelas parecen ser la fuente de conocimiento para las docentes coformadoras:

"Trabajamos por áreas con las paralelas, juntas resolvemos todo. Y en la 11, aprendí mucho de la directora: siempre predispuesta, te lo resolvía, te daba las herramientas para poder hacerlo". (Liliana, maestra, Prov. Buenos Aires)

En su rol de “visitantes”, tal vez lxs practicantes puedan aportar poco al “modo-conocimiento” de la escuela, o este aporte, de existir, no llega a la escuela para que pueda aprovecharlo: en los talleres de práctica profesional se suele pedir un registro de observación sobre las instituciones en varias dimensiones (pedagógica, didáctica, gestión de tiempo y espacio, vincular, lentes de la ESI). Esta mirada no teñida de la naturalización que el trabajo diario imprime en las personas, sin duda también podría aportar a la construcción de conocimiento para lxs docentes, directivos y sus escuelas.

Al llegar al quinto saber docente que Anijovich analiza para pensar la escritura de los diarios de formación, arribamos al corazón de nuestra propuesta, el conocimiento personal:

“El conocimiento de sí mismo en los factores personales que inciden en el ejercicio del rol (esto es: conocimiento acerca del propio estilo de aprendizaje, de las formas de vincularse con otros, de las instancias de su biografía que pueden haber

incidido en la conformación de sus concepciones frente al mundo, la tarea, etc).” (Schulman en Anijovich, 2009:107).

Si “retornar sobre sí mismo implica interrogarse sobre las propias motivaciones, sobre el deseo de enseñar”, la implementación de lxs practicantes se ofrece como un espejo en el que lxs docentes coformadorxs se pueden observar, de forma similar a lo que ocurre con la escritura de un diario de formación.

Así se vio una de las docentes coformadoras que entrevistamos, en los espejos que sus practicantes le ofrecieron:

“Me aportan actividades y recursos, es recíproco: las practicantes me dan nuevas miradas” (Natalia, maestra, Prov. Buenos Aires)

A modo de conclusión, algo más para pensar la posibilidad de que la práctica profesional puede poner a las escuelas en “modo-conocimiento”:

“¿Cómo sentiste esa inserción de las practicantes en la escuela? Muy preparado todo. Vienen mucho más organizados de lo que estamos nosotros, pobres, cuando vienen a veces estamos en un caos escolar que no estaba previsto y pobre gente” (Valeria, maestra, Prov. Buenos Aires)

Frente al “caos” provocado por el trajín cotidiano del aula y las instituciones, la práctica profesional puede brindar a las escuelas asociadas una pausa para pensar la enseñanza, tracciona hacia lo importante, en detrimento de lo urgente.

#### **-Bibliografía:**

- Achilli, E. (1986) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.
- Anijovich, R. (2009). Transitar la formación Pedagógica. Paidós, Buenos Aires.
- 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.
- Davini, M. (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires, Paidós.
- Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido, México, Siglo XXI.

## XIII Seminario Internacional de la RED ESTRADO

### Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente: existir, resistir y construir nuevos horizontes

- 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. (2018). Las prácticas de enseñanza en análisis desde una Didáctica reflexiva. Buenos Aires, Miño y Dávila