

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

La co-formación en el campo de las prácticas docentes: sentidos de un rol en construcción. ¿Quiénes son mis Otros en la investigación?.
Artículo de Verónica de los Ángeles Nicoletti. Praxis educativa, Vol. 27, No 3 septiembre-diciembre 2023. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270317>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



La co-formación en el campo de las prácticas docentes: sentidos de un rol en construcción. ¿Quiénes son mis Otrosⁱ en la investigación?

Co-training in the field of teaching practices: meanings of a role under construction. Who are my Others in the investigation?

Coformação no campo das práticas docentes: sentidos de um papel em construção. Quem são meus Outros na investigação?

Verónica de los Ángeles Nicoletti
Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
veronicoletti1978@gmail.com
ORCID 0000-0001-8665-9823

Recibido: 2023-05-08 | **Revisado:** 2023-08-20 | **Aceptado:** 2023-08-25

Resumen

En esta presentación, expongo algunos de los avances de una investigación realizada en el marco de la maestría en Docencia en Educación Superior. Indago los sentidos que construyen las/os docentes de las escuelas asociadas sobre el rol de co-formador que offician en la Residencia Pedagógica de los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria en un Instituto Superior de Formación Docente en la provincia de La Pampa. Me propongo como objetivo conocer e interpretar los sentidos que el cuerpo docente de la escuela asociada le otorga al rol de co-formador que lleva adelante en la formación del estudiante de Residencia Pedagógica durante la pandemia. Para ello, adopto el enfoque clínico, propio de las ciencias ideográficas. Aquí, también expreso algunas reflexiones que (me) fueron (con)moviendo sobre quién es el otro en la propia investigación.

Palabras claves: formación docente; co-formación; sentidos; enfoque clínico; alteridad.

Summary

In this presentation I expose some of the advances of a research carried out within the framework of the Master's Degree in Teaching in Higher Education. I investigate the meanings that the teachers of the associated schools construct about the role of co-trainer that they officiate in the Pedagogical Residence of the Teachers of Initial Education and Primary Education in a Higher Institute of Teacher Training in the province of La Pampa. My objective is to know and interpret the meanings that the faculty of the associated school give to the role of co-trainer who carries out the training of the Pedagogical Residence student during the pandemic. For this I adopt the clinical approach, typical of ideographic sciences. Here I also express some reflections that (me) were (con)moving about who the other is in the research itself.

Keywords: teacher training; co-training; senses; clinical approach; otherness.

Resumo

Nesta apresentação exponho alguns dos avanços de uma investigação realizada no âmbito do Mestrado em Docência no Ensino Superior. Investigo os significados que os professores das escolas associadas constroem sobre o papel de co-formador que officiam na Residência Pedagógica dos Professores de Educação Inicial e Educação Primária em um Instituto Superior de Formação de Professores na província de La Pampa. O meu objetivo é conhecer e interpretar os significados que os docentes da escola associada atribuem ao papel de coformador que realiza a formação do aluno da Residência Pedagógica durante a pandemia. Para isso adoto a abordagem clínica, típica das ciências ideográficas. Aqui também expresso algumas reflexões que (eu) estava (con)movendo sobre quem é o outro na própria pesquisa.

Palavras-chave: formação de profesores; coformação; sentidos; abordagem clínica; alteridade.

Introducción

Dentro de las múltiples manifestaciones que surgieron durante la pandemia, la producción científica fue notable: en poco tiempo, contenidos multimediales circularon por redes sociales, revistas y medios digitales. Reflexiones, controversias, debates, advertencias y recomendaciones pedagógicas y didácticas estuvieron disponibles en múltiples formatos. La inquietud por la educación produjo el análisis de dimensiones diversas con posturas que oscilaron desde las más apocalípticas, negacionistas, parcializadas hasta las más optimistas e ingenuas. Las condiciones sanitarias y el trastocamiento de los modos de vida cotidiana contribuyeron a la difusión de un debate que ya tenía lugar y que, en la pandemia, se profundizó.

“El mundo que vendrá no será monocolor, no se deja describir en una sola clave, ya sea emancipatoria o lúgubre. Difícilmente se lo pueda prever desde una expectativa unilateral” afirma Follari (2020, p. 13). Dentro de las potencialidades que han surgido en este período de excepción, se identifica el avance de la virtualidad. Contra cualquier vaticinio, se pudo reconvertir la educación hacia procedimientos virtuales en cuestión de semanas. Hubo docentes que dictaron clases virtuales y hubo estudiantes que aprendieron las nuevas habilidades tecnológicas. En este contexto, la formación docente se profundiza como tema de debate y de preocupación a nivel mundial. Investigaciones recientes en Latinoamérica, como en otros países del mundo, señalan, entre otras problemáticas, que las prácticas pedagógicas permanecen ambivalentes en los programas de formación, con una gran relevancia en la retórica curricular, pero fragmentada y relegada en la realidad.

La pandemia vivida a partir del año 2020 dejó en evidencia desigualdades, tensionó las condiciones de escolarización e impactó de forma totalmente abrupta a las Instituciones de Educación Superior (en adelante, IES). En la mayor parte de los casos, sin otro plan de contingencia que intentar dar continuidad a las clases a distancia. A su vez, se ha sugerido que el colectivo docente utilice aplicaciones genéricas, en ausencia de campus virtual, como el correo electrónico, las videollamadas y WhatsApp. Incluso en el caso de las IES, acostumbradas a un uso intensivo de la tecnología en la docencia, han visto la necesidad de preparar a profesoras/es y estudiantes para el paso a la virtualidad, con todo lo que esto conlleva en términos tecnológicos y de competencias para la docencia y el aprendizaje digitales. En poco tiempo, surgieron diferentes experiencias híbridas, de alternancia, combinadas. El uso de plataformas virtuales, la comunicación por redes sociales, el desarrollo de videoconferencias, las producciones de recursos multimediales y la utilización de canales web se convirtieron en dispositivos tecnológicos privilegiados a través de los cuales las IES intentaron dar continuidad a su tarea de formación.

Organismos internacionales como la UNESCOⁱⁱ (2020) señalan que la pandemia añade un grado más de complejidad crítica a una educación superior que, prácticamente en todo el mundo, pero en particular en la región del Caribe y Latinoamérica, ya se enfrentaba a retos no resueltos, como un crecimiento sin garantías de calidad, inequidades en el acceso y en los logros o la pérdida progresiva de financiamiento público.

En este sentido, las universidades e institutos superiores dependientes del Ministerio de Educación sufrieron el impacto del aislamiento e hicieron el esfuerzo de dar respuestas inmediatas a una situación altamente compleja e incierta. Más allá de las predicciones sobre el fin de las instituciones educativas, la pandemia generada por el COVID-19 disparó infinitas especulaciones sobre el mundo después de la crisis que causó. Lo cierto es que hoy, habiendo transitado dos años de pandemia y actualmente viviendo en un contexto pospandemia, los Estados deben garantizar el derecho a la educación. Y, en este sentido,

habrá que discutir los roles de lo virtual y quiénes se benefician y a quiénes dejamos afuera. Aquello que lo virtual facilita, pero también aquello a lo que no puede dársele lugar, aun cuando fuera “funcional” a cierta eficacia momentánea. Una sociedad sin encuentro y sin agregación de la vivencia de cada uno de sus miembros sería una sociedad sin experiencia de lo común. El agrupamiento, la asociatividad y lo colectivo tienen aún mucho por aportar en la historia, especialmente a una historia de lucha y democracia.

Además de estas reconfiguraciones que se llevaron a cabo en el sistema educativo, el sistema formador también ha vivenciado diferentes reformas en las últimas décadas. La creación del Instituto Nacional de Formación Docenteⁱⁱⁱ (en adelante, INFoD) es un hecho que marca uno de los rumbos de las políticas educativas en nuestro país: la jerarquización de la formación docente en Argentina. Esta entidad regula las ofertas educativas dependientes de las jurisdicciones con un total de 1.528 Institutos Superiores de Formación Docente, de los cuales 780 son de gestión estatal.

Las evaluaciones efectuadas por el Área de Desarrollo Curricular del INFoD sobre la implementación de los profesorados de Nivel Inicial y Primario (Informe 2015) Educación Física, Especial y Artística (Informe 2016), así como las diferentes líneas de trabajo llevadas adelante por el INFoD, como las Mesas interniveles, también alertan sobre dificultades en el campo de la práctica profesional. Si bien los actores institucionales valoran de manera positiva la incorporación de espacios de prácticas en todos los años y el cambio efectuado hacia una práctica integrada y progresiva, señalan la existencia de diferentes problemas en la concreción del nuevo modelo^{iv} (Vesub, 2019).

En este sentido, el planteo se inscribe en un proceso de fortalecimiento de la formación docente nacional, explicitado en el Plan Nacional de Formación Docente para el período 2007-2010^v y en los Objetivos y Acciones 2010-2011 de Formación Docente^{vi}. A partir de la Resolución CFE N° 24/07 y de la implementación del Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional en 2015, se propone la revalorización de los docentes orientadores de las escuelas que reciben practicantes y cambio de su rol (co-formador); y, a su vez, se señala la importancia de brindarles formación para su desarrollo profesional. Este trabajo de cooperación y colaboración conlleva la construcción de pactos y acuerdos de criterios comunes, modos de hacer y perspectivas acordes a los objetivos.

Además, en Argentina, mediante la Resolución CFE N° 140/11, se aprueban los “Lineamientos federales para el planeamiento y organización institucional del sistema formador”. En la provincia de La Pampa, desde el año 2015, se busca concretar los objetivos del INFoD a partir de normativas que refieren —entre diversos aspectos— a la co-formación. De este modo, la Disposición provincial N° 115/15 establece la necesidad de jerarquizar la tarea del docente co-formador^{vii} a partir del otorgamiento de un puntaje específico. En consecuencia, se establece una planilla de registro de acreditación que “inicia un recorrido administrativo” hasta llegar a la acreditación del puntaje docente.

En la Disposición provincial N° 116/15, se mencionan los objetivos de la institucionalización de la figura del profesor co-formador; se plantean posibles temáticas para abordar en los dispositivos de capacitación; se explicitan los requisitos mínimos para el cumplimiento, acreditación y certificación en el rol de co-formador.

Por lo antedicho, y dado el tiempo transcurrido y la convulsión que significó el COVID-19, es imperioso profundizar el conocimiento disponible sobre las múltiples formas en que se asume el rol de co-formador y las modalidades para sostener opciones metodológicas previstas en la Residencia, con las particularidades que impuso la no presencialidad en las aulas. Por ello, esta exploración indaga los sentidos que construyen

sobre este rol las y los docentes de las escuelas asociadas y las tareas que realizan desde la co-formación en la Residencia Pedagógica, a fin de contribuir con un área de vacancia en la formación docente inicial y continua.

Asimismo, procuramos brindar aportes para pensar y repensar los sentidos de la práctica en la formación docente y contribuir a la construcción de un corpus epistémico que interpele nuevas investigaciones. Dado que esta investigación es de tipo cualitativo, buscamos interpretar los sentidos de actores institucionales en ámbitos acotados, privilegamos la validez y no pretendemos generalizar. Adoptamos el enfoque clínico en sentido amplio, en tanto buscamos una actitud de acercamiento, de inclinación, de proximidad al otro; y estudiar la singularidad, lo propio de cada uno, de sus síntomas y signos, es el cambio de mirada hacia el otro, como individuo, persona, sujeto humano, lo que permite la producción de conocimiento desde la comprensión y la hermenéutica (Souto, 2014).

Por ello, el modo en que el investigador se vincula con su objeto de estudio presenta rasgos peculiares. Se busca una disposición receptiva, de apertura, que “facilita la comunicación no solo consciente sino también inconsciente con el otro, en un gesto profesional caracterizado por la curiosidad” (Mazza, 2014, p. 25). Se caracteriza por estudiar en profundidad la singularidad, dejando de lado la identificación de regularidades, aunque sin perder la contextualización de esa singularidad. La clínica implica el compromiso con el/la otro/a. Se busca la co-construcción del sentido, respetando el sentido que expresa quien es entrevistado/a, así como el sentido que se infiere de su discurso junto al que va construyendo a la par de quien investiga. De esta manera, otras lecturas son posibles además de la psicoanalítica e implica una posición profesional de escucha a otro, una mirada que entiende a la totalidad del sujeto, incluyendo su dinámica psíquica, y, para ello, la posibilidad de captar los espacios, las palabras, los silencios:

Movimientos transferenciales y contratransferenciales que en el espacio intersubjetivo de la formación no constituyen herramientas de cura como en la terapia, sino que permiten la captación psíquica de o de los otros, otorgando a la escucha en particular y también a la mirada, cualidades propias. (Souto, 2020, p. 111)

Los deseos inconscientes del analizante respecto a objetos exteriores tienden a repetirse en la relación analítica con la persona analista, colocado en la posición de esos objetos. Por ello, el concepto de contratransferencia es central, ya que, a partir de este proceso, el analista reacciona inconscientemente frente a la persona que analiza y especialmente frente a la transferencia de este. Se trata del resultado de la transferencia de un paciente a los deseos inconscientes del médico y de este frente a la transferencia del paciente.

Es decir, las reacciones del investigador frente a las respuestas del sujeto investigado nos aportan un camino a la objetividad auténtica y no ficcional. Las dos personas son significativas, investigador/a-sujeto/objeto investigado; ambos se constituyen como personas significativas. Es en esa relación, que la subjetividad es fuente de información y no de interferencia y, aquí se puede hablar, de comunicación de inconscientes. Lo dicho por el observado genera repercusiones en el observador y deben ser puestas también bajo análisis.

Estudiaremos un número reducido de unidades de análisis, un subconjunto elegido a partir de una muestra intencional teórica, ya que responde al objetivo de esta investigación (Vasilachis de Gialdino, 2007). La construcción de sentido será a partir de la interpretación

que realiza el investigador de los datos recabados y que permite construir teoría. El modo de construcción de conocimiento se realiza en un proceso hermenéutico: partimos de los sentidos otorgados por los protagonistas y, con posterioridad, elaboramos hipótesis a partir de ellos. En definitiva, este método trata de buscar significados en forma matricial, permitiendo la pluralidad de sentidos y la interpelación entre ellos.

Este trabajo, además, se aborda desde el paradigma de la complejidad, se trata de superar la “inteligencia ciega” descrita por Morin (1994), aquella que se produce como patología del saber por seguir los principios de disyunción, reducción y abstracción, constituyendo el paradigma de la simplificación. Así, la inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla sus objetos de sus ambientes, descontextualizándolos y desintegrándolos. No puede concebir el lazo inseparable que hay entre el observador y la cosa observada (Morin, 1996). En consecuencia, el propósito de la tesis es distinguir sin desarticular, asociar sin reducir, es decir, indagar desde un paradigma de distinción/conjunción. Además, interesa, en este escrito, exponer una serie de interrogantes que van mutando en reflexiones como consecuencia del propio proceso de análisis en la investigación, especialmente con relación a quién es el otro; la alteridad que me conmociona y me interroga, me transforma.

Problemática y objetivos de la investigación o “¿qué y para qué?”

En la actualidad, se observan diferencias en los posicionamientos pedagógico-didácticos entre el cuerpo docente co-formador y el profesorado de la práctica docente y aún persisten dificultades para integrar instituciones formadoras y escuelas asociadas. Formalizar los acuerdos pedagógicos y organizativos y realizar un verdadero trabajo colaborativo y permanente que no se limite al “envío” de practicantes y residentes a las escuelas continúa siendo un desafío, que, dado el tiempo transcurrido de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, es imprescindible indagar.

Hoy, el rol de co-formación u orientación continúa siendo difuso. Ampliar y diversificar el tipo de instituciones educativas asociadas, integrar el trabajo de la formación especializada y pedagógica con las actividades que se realizan en el Campo de las Prácticas Profesionales es tarea pendiente. Al respecto, y tal como expresa Vesub (2019) no existen estudios de alcance nacional que permitan contar con evidencia suficiente.

En consonancia, encontramos que el rol co-formador es asignado a docentes de la escuela asociada, que cobra relevancia a medida que se avanza en las prácticas profesionales dentro de la carrera de los profesorados, y se convierte en central en la residencia pedagógica. El cuerpo docente de la escuela colaboradora orienta y se caracteriza como co-formador que contribuye a la transmisión del “oficio”; concepción fructífera en el abordaje de los saberes específicos que se requieren para formar docentes que sepan y afronten los desafíos que la práctica les plantea en el presente (Alliaud, 2013).

El problema que buscamos comprender en este trabajo de investigación se centra en el modo en que el cuerpo docente de Educación Inicial y Educación Primaria asume el rol de co-formador; el modo en que se generan, consolidan, circulan y se intercambian los significados influyendo en la formación docente inicial y en la propia formación continua. A su vez, cobran valor los comportamientos sociales y pedagógicos que se llevan adelante en las múltiples formas de cumplir con las funciones y las dificultades con las que se enfrentan en la tarea durante la residencia pedagógica de la formación docente.

La construcción de los sentidos que los propios actores construyen en torno a su tarea y rol amplía y complejiza un conocimiento no cosificado. Este conocimiento es

valioso para comprender en profundidad una realidad difícil de asir y de abarcar, en tanto que “la construcción de sentido nunca es completa ni saturada. Siempre queda un hiato, un vacío” (Mazza, 2014, p. 109), que también forma parte del proceso de formación del estudiantado.

Debemos considerar que la normativa nacional referida al campo de prácticas profesionales prevé la incorporación de las escuelas asociadas y del cuerpo docente co-formador en el proceso de formación del estudiantado residente. Para ello, se delimitan tareas y funciones de los actores que forman parte del proceso de formación de las/os futuras/os docentes. Dentro de las tareas, se encuentra el establecimiento de acuerdos sobre tiempos, pautas de trabajo, procesos de intercambios, elaboración y supervisión de planificaciones y evaluación, que no siempre se realizan. Se observa que, en los casos de mayor articulación entre instituciones, tampoco son claros y explícitos, por el contrario, sus límites se encuentran difusos y no hay certezas de quién/es o entre quiénes se establecieron.

En este sentido, el cuerpo docente co-formador cobra cada vez mayor protagonismo, la orientación y guía que este realiza condiciona de determinada manera al estudiantado residente, favoreciendo procesos formativos u obstaculizándolos, dejando marcas en los procesos identitarios de futuros docentes. Sin embargo, como sostiene Foresi (2020), la actividad profesional que desempeñan en Argentina no es reconocida material ni simbólicamente, se desarrolla bajo la buena voluntad y predisposición para establecer acuerdos personales y, en el mejor de los casos, institucionales.

Acerca de la problemática a investigar, se evidencia que hay múltiples sentidos de la co-formación y concepciones contrapuestas con relación a las tareas que se realizan desde el rol de co-formación, a los aportes en la formación docente inicial, al lugar que ocupa dentro de las instituciones educativas asociadas el instituto formador, y a los aportes a la formación docente continua del propio docente co-formador. Es necesario conocer los sentidos que las/os docentes co-formadoras/es otorgan al rol que desarrollan durante la Residencia Pedagógica, para comenzar a reflexionar y analizar la formación docente inicial y continua.

El interrogante que guía esta investigación es: ¿qué sentidos le otorgan las y los docentes de las escuelas asociadas al rol de co-formación que desarrollan en la Residencia Pedagógica del profesorado de Educación Inicial y de Educación Primaria del ISFD en el contexto de pandemia? De esta problemática, se desprenden otras preguntas: ¿qué dimensiones de la formación docente surgen en los sentidos que los y las docentes co-formadores/as le otorgan a su rol?, ¿qué nociones de formación subyacen?, ¿cuáles son las tareas que realizan desde el rol de co-formación?, ¿existe relación entre la/s noción/es de formación que subyace/n en las y los docentes de la escuela asociada y la noción de formación que se prescribe desde el Instituto Superior de Formación Docente? En ese caso, ¿cómo es? ¿Qué sentidos construyen las/os docentes co-formadoras/es sobre las posibilidades y limitaciones de su rol en el contexto de pandemia? ¿De qué modo reconfiguran las prácticas docentes las/os docentes de las escuelas asociadas en el rol de co-formación en la coyuntura de pandemia?

El objetivo general que persigue este trabajo es conocer e interpretar los sentidos que el cuerpo docente de la escuela asociada le otorga al rol de co-formador, en la formación del estudiante de Residencia Pedagógica del ISFD Escuela Normal de Santa Rosa, en el contexto de pandemia.

Como objetivos específicos, se plantean los siguientes: identificar las dimensiones de la formación docente que surgen de los sentidos que construye el cuerpo docente co-

formador sobre su rol; analizar la relación entre las nociones de formación que subyacen en las/os docentes co-formadoras/es y la noción de formación del ISFD; describir los sentidos que construyen las/os docentes co-formadoras/es sobre las posibilidades y limitaciones de la co-formación en la institución formadora y la escuela asociada en el contexto de pandemia; y, finalmente, identificar reconfiguraciones de prácticas docentes de co-formación en el contexto de pandemia.

Durante los años 2020, 2021 y 2022, llevamos a cabo la investigación. Para ello, seleccionamos docentes de jardines de infantes y de escuelas primarias que fueron co-formadoras/es de estudiantes de Residencia Pedagógica del profesorado de Educación Inicial y del profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente “Escuela Normal de Santa Rosa”. Un total de 8 (ocho) docentes de educación inicial y 10 (diez) de educación primaria conforman las unidades de análisis. En todos los casos, son docentes que oficiaron de co-formadoras/es del campo de las prácticas del Instituto Superior de Formación Docente “Escuela Normal Superior” de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa durante la pandemia.

Asimismo y, de acuerdo con las entrevistas que se fueron realizando, consideramos oportuno mantener una conversación con informantes claves (Wood, 1987), en total: seis como profesoras de la Residencia Pedagógica, directora de Jardines de Infantes Nucleados, coordinadora del profesorado de Educación Inicial, integrante del Equipo Técnico de la Dirección General de Educación Inicial del Ministerio provincial y profesora jubilada que ha estado en la Dirección de Educación Secundaria y Superior, en la Dirección de Educación Inicial y, finalmente, en las Residencias de los profesorados de Educación Inicial y Primaria. Con el propósito de resguardar la identidad de los informantes, se utilizan seudónimos.

El dispositivo de co-formación desde las voces del Instituto Formador y de las Escuelas Asociadas

A partir de los relatos de docentes co-formadores, podemos señalar algunos aspectos del dispositivo de co-formación que interesan en el marco de nuestra investigación. Una parte del dispositivo implica que el ISFD se vincule con las coordinaciones de Educación Inicial y de Educación Primaria para articular listados y cronogramas tentativos de ingreso a las escuelas asociadas, porque son ellas, en conjunto con la DGES, quienes deciden las fechas y distribución de estudiantes en las escuelas asociadas. En este sentido, la coordinadora de una de las carreras afirma que: “en realidad el dispositivo está armado, pero está en calidad de borrador porque recién nos habilitaron el viernes los listados de co-formadoras” (Cáceres, comunicación personal, 10 de mayo de 2022).

Los tiempos que requiere este procedimiento condicionan los tiempos institucionales con los que cuenta el IF para organizar la residencia pedagógica. Las intervenciones que realizan las coordinaciones de los niveles implican una reorganización de las tareas y de los tiempos de trabajo al interior del IF, al menos en el instituto en análisis, cuya matrícula, como se ha mencionado, es alta en relación con los profesores con los que dispone.

A su vez, una de las directoras de un JIN expresa: “No tenemos mucha participación, no mucha. Tenemos reuniones sí, donde podemos conversar, pero el dispositivo generalmente ya viene armado” (Arrieta, comunicación personal, 25 de enero de 2022).

Una docente entrevistada expresa:

Mandaron todo un dispositivo que yo leí... lo leí antes de las vacaciones, pero no hemos participado en este sentido. Porque la primera vez que empezamos a ser co-formadoras que tuvimos que ir al instituto (...), pero ahora no. Ahora directamente las chicas vienen, te observan. Vino la profesora de prácticas, preguntó cuál es el tema que yo quería abordar y esta desconexión que se da es frecuente. (González, comunicación personal, 27 de julio de 2021)

En otra de las entrevistas realizadas, se relata: “[el dispositivo] Ya estaba armado (...), el dispositivo llegó, directamente nos lo dieron para que nosotras nos interiorizáramos” (Álvarez, comunicación personal, 23 de julio de 2021).

A partir de estos fragmentos, podemos analizar que las/os docentes co-formadoras/es cumplen una función de receptoras del dispositivo, sin espacios para agregar, modificar o consultar. También otra docente menciona: “A nosotros nos mandaron el dispositivo, nos dijeron, bueno, que lo leamos y que íbamos a tener practicantes. Pero sí lo pudimos ver y eso, pero no es que nosotros lo intervenimos para construirlo o algo juntas. Ya estaba bajado” (Gómez, comunicación personal, 20 de julio de 2021).

Del conjunto de estas voces, interpretamos que el dispositivo, tal como plantean autoras como Souto (1999), estaría funcionando como un artificio técnico, en tanto configura un conjunto de reglas que organizan tiempos y espacios, personas, acuerdos teóricos, encuadres y requisitos. Este artificio es una red de relaciones que responde a situaciones cambiantes, como fue la pandemia, construido, en esta oportunidad, prescindiendo de las docentes de las escuelas asociadas.

Como también menciona Foucault (1984) el dispositivo tiene un poder productor de sujeciones en las relaciones de poder y saber. Una vez en marcha, provoca un juego de poderes, formaciones ideológicas y representaciones imaginarias sobre él. Lo que se observa es un posicionamiento diferencial en ese juego de poder, en el que algunos actores ocuparían un lugar de reconocimiento y otros, las/os docentes co-formadoras/es, serían sometidos a las reglas que se les imponen.

Una de las docentes co-formadoras da cuenta de que el dispositivo enmarca las prácticas de residencia:

En ese dispositivo, como que está todo aclarado, y también se aclaran otras pautas institucionales, como esto de si participan de las reuniones, si están adentro de los grupos de WhatsApp, si no sé, participan de los Zoom, eso también se acuerda con cada institución. (Gómez, comunicación personal, 20 de julio de 2021)

Ahora bien, en relación con las voces de las personas entrevistadas, el dispositivo ha sido elaborado por una de las partes, dejando fuera a las docentes de las escuelas asociadas; sí han participado las coordinaciones de nivel, pautando un cronograma de la residencia, tal como se puede observar en el siguiente fragmento:

Tuvimos varias reuniones con las coordinadoras del Nivel Inicial. Ambas partes, tanto nosotras las profes, como las coordinadoras, consideramos que era necesario que ellas [estudiantes residentes] vuelvan a tener ese periodo de observación porque si no iba a pasar como un mes y medio y ellas sin contacto con los chicos. Entonces hicimos eso. Como que fue medio ahí todo sobre la marcha. (López, comunicación personal, 25 de enero de 2022)

Desde el equipo de gestión del ISFD, se detalla el recorrido que va transitando el dispositivo, haciendo hincapié en el lugar que ocupan las jerarquías formales del Ministerio

de Educación en el procedimiento de asignación de escuelas. Así lo expresa la coordinadora del PEI:

La selección de la sala y de los jardines no la hace el instituto, sino que la hace la coordinación de Nivel Inicial, pasa por el Nivel Superior y llega a nosotros. Cuando llega a nosotros, llega un listado donde dice la pareja pedagógica, la sala, el JIN. (Cáceres, comunicación personal, 10 de mayo de 2022)

Las tareas, roles y funciones que se espera que cumplan las/os docentes co-formadoras/es no son puestos a consideración, ni explicados, ni resignificados. Los espacios de intercambio se relacionan con los aspectos más administrativos, alejados de los pedagógicos y didácticos, y son espacios de los que sólo participan los niveles centrales. Las relaciones vinculares entre las instituciones, de acuerdo con la interpretación de los datos, responden a una relación de consonancia, tal como lo menciona Cochran-Smith (1999). En conformidad con el enfoque positivista, parecería existir un acuerdo implícito entre el IF y la escuela asociada en el sentido de asegurar que la formación sea sistemática y rigurosa, con el objetivo de obtener resultados docentes más eficaces. Se trata de un conocimiento empíricamente desarrollado; aprender implica la adquisición de principios y prácticas derivadas de los estudios científicos sobre la profesión que se imparten en los IF.

La planificación pedagógica de la residencia pedagógica, en su texto normativo, involucra aspectos biográficos, además de saberes, habilidades y el desarrollo competente para el desempeño de una profesión con un alto valor de la responsabilidad con el ser humano, en tanto es una práctica social, política y ética. No obstante, este instrumento ofrece márgenes imprecisos y fuertemente limitantes en la creatividad; negando aspectos centrales, como son el riesgo y la imprevisibilidad en una práctica social como la que implica la formación docente. Toda esta imprecisión y limitación haría falta revisar para posibilitar los procesos de formación si consideramos lo que expresa Ferry (1997) sobre el trabajo para sí, teniendo en cuenta las condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Se trata de un acto de distanciamiento que permite un pensamiento reflexivo, es decir, volver sobre lo actuado, pero desde la intención de captar la escena dentro de un marco comprensivo, interpretativo, en el que sea posible ensayar otros gestos de desempeño profesional. En otras palabras, nos referimos a la “práctica reflexiva metódica y colectiva que despliegan los profesionales durante el tiempo en que los objetivos no se consiguen” (Perrenoud, 2010, p. 191) y que constituye una práctica bien diferente a la reflexión espontánea de toda persona cuando enfrenta un obstáculo o un problema. De acuerdo con el análisis de los datos, analizamos que, de haber una propuesta de reflexión, se trata de esta segunda acepción, más que de la primera.

Con respecto a la participación en el dispositivo de co-formación, es significativa la respuesta que ofrece una de las docentes entrevistadas frente a su lugar en la evaluación de la estudiante. Así, el siguiente fragmento permite analizar que hay cierta decepción o tensión debido al *tipo* de trabajo que se solicita desde el IF para acreditar el puntaje de co-formación:

No, no, no, nunca nos hicieron, este fue el primer año que nos hicieron hacer un trabajo, una narrativa, acerca de los ateneos que habíamos participado (...) porque ser co-formadora te da... te otorga un puntaje que te sirve para tu carrera docente. Pero bueno, era solamente eso. [la evaluación] Tenía que ver sólo con los ateneos. (...) Pero desde el lado de co-formadora, evaluación de las practicantes, para las chicas, no. (Colombo, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021)

La evaluación, vinculada con el ateneo y sin relación con el trabajo que realiza la docente de la escuela asociada como co-formadora, puede interpretarse como una desvalorización por las tareas que lleva a cabo el docente desde un rol de co-formación. Los ateneos conformaron espacios de encuentros virtuales masivos, en los que un disertante, un profesor disciplinar del IF, conducía. Las/os docentes co-formadoras/es debieron participar y entregar una narrativa sobre esa disertación para acreditar el puntaje. Este modo de concretar el ateneo, dándole mayor centralidad a una disertación teórica que a un análisis, puede comprenderse entendiendo que sostiene la racionalidad academicista. En este sentido, expresa una docente entrevistada:

Para mí no eran ateneos, eran reuniones que tenían un fin institucional, pero no era una temática. Se habló me acuerdo de una escuela ideal, que acá en La Pampa, ni en ningún lugar, hay una escuela ideal. Y vos decís qué están hablando, algo que todos desconocemos. (Mansilla, comunicación personal, 25 de enero de 2022)

Otro de los docentes identifica que participar de los ateneos es el modo de acreditar un puntaje y, además, las y los profesores de las didácticas especiales son las/os oradoras/es:

Tenemos que participar porque esa es una de las instancias donde nosotros debemos acreditar para que nos den el puntaje. Sí, son ateneos en donde participamos docentes co-formadores, estudiantes y los profes de las prácticas y los profes de las didácticas son los disertantes. (Hernández, comunicación personal, 12 de agosto de 2021)

A partir del análisis de los datos, identificamos que los ateneos presentan características de una clase magistral propia de una racionalidad academicista en la que el actor principal es el profesor de la didáctica específica. Este tipo de propuesta deja de lado las prescripciones respecto de considerar los ateneos como espacios de análisis de casos prácticos. Esta distancia entre lo que se espera y lo que sucede efectivamente puede comprenderse teniendo en cuenta las tensiones y debates aún vigentes entre la formación didáctica general y la formación disciplinar; en esta oportunidad, se dirimirían dentro del IF y a favor de las especialidades.

En otro sentido, encontramos una particularidad a partir de las voces interpretadas y consideramos cuestiones por destacar: una situación irregular que parte del incumplimiento de la asistencia de los residentes y que nuevas prescripciones normativas han querido regular estableciendo una planilla para su control, pero que ha resultado insuficiente, como expresa una de las voces: “criterios para tener en cuenta, no. La única planilla que me daban era la de asistencia que tenían que firmar las chicas. Algo administrativo, la del 2018 está ahí todavía, nadie la vino a retirar” (Martínez, comunicación personal, 23 de febrero de 2022).

La pandemia originó una práctica de articulación, una reunión virtual de presentación de directoras de JIN, escuelas primarias, docentes de prácticas y residentes. Esta reunión, si bien puede significar un avance en los modos de articular y entamar las residencias por parte del IF, fue vivida por las docentes entrevistadas como un cumplimiento formal, un trámite administrativo, vacío de sentido, otra ficción. Ante la pregunta de si hubo reuniones, la docente responde:

Sí, hubo, pero las reuniones estas formales de la primera, que se abordó con los directivos, fue la presentación del dispositivo. Después la presentación de las estudiantes. Esas fueron las reuniones que tuvimos. Sí, nos compartieron sus celulares, si nosotros necesitamos algo podemos llamarlas, tenemos esa apertura,

pero después no hay... por ahí si vos te referís a... a encuentros con algún tiempo así ya programado no, por ahora no. (Pérez, comunicación personal, 14 de julio de 2021)

Hemos podido identificar diferentes dimensiones de la formación docente que tanto en el IF como en las escuelas asociadas operan dentro de ciertas concepciones que, en algunos casos, quedan en evidencia como concepciones antagónicas sobre la formación docente, como es la racionalidad hermenéutica reflexiva, concepción explicitada en los documentos analizados, y concepción aplicacionista, puesto que se observa que, en el co-formador, prevalece un rol técnico en su quehacer diario.

Por otra parte, la escasa referencia a la escuela asociada y al docente co-formador en los procesos de formación docente nos invitan a pensar sobre cuánto ha influido –y aún lo sigue haciendo– la visión tecnocrática en la formación docente, como también la invisibilización de la importancia de este rol en la formación inicial puede ser señal de núcleos institucionales dramáticos que ameritan su investigación.

A partir del análisis de los lineamientos políticos y normativos de nuestra provincia, se advierte que las funciones que cumple el docente co-formador corresponden al cumplimiento de un rol de control para el sistema formador. Asimismo, los lineamientos disponen que el docente co-formador deberá acompañar y orientar al estudiante residente, pero no se prevé un trabajo en co-construcción con el profesor de práctica del ISFD. Situación que coincide con los hallazgos en los diseños curriculares de los profesados provinciales, ya que en ninguno de los ámbitos destinados a la integración se hace mención de un trabajo con el docente de la escuela asociada.

Al indagar por los sentidos de la co-formación, planteamos las condiciones laborales como condicionantes del ejercicio de un rol en construcción. La complejidad y cantidad de trabajo que implica la residencia colabora con el recambio permanente de docentes durante la misma cursada, imposibilitando el trabajo colaborativo y sistemático, y esto genera mayor tensión en los actores del IF. Así, esta sobrecarga en las tareas, especialmente de corrección de “secuencias didácticas”, se ha cristalizado al interior de IF –o quizá sea síntoma– en una fractura entre la didáctica general y las didácticas específicas. La pugna por las correcciones de planificaciones y un trabajo lentificado por un procedimiento administrativo genera mayor nivel de conflictos, significando una gran demanda de trabajo para los diferentes actores del IF que, además, dejan afuera al docente co-formador.

Si consideramos los ateneos, advertimos que presentan características de una clase magistral propia de una racionalidad academicista en la que el actor principal es el profesor de la didáctica específica, funcionando como el espacio legítimo para quien lo protagoniza. De esta manera, se favorece la imposición de miradas disciplinares por sobre las generales. La distancia entre lo que se espera del ateneo como un espacio de análisis de casos y lo que sucede efectivamente puede comprenderse teniendo en cuenta las tensiones y debates que aún continúan vigentes entre la formación didáctica general y la formación disciplinar.

En otro sentido, y en el contexto de emergencia, la DGES buscó dar continuidad a los profesados, fortaleciendo un sistema alternativo virtual con diferentes soportes. La normativa expresa que las instituciones escolares se vieron alteradas y fue necesario reorganizar las tareas, funciones y responsabilidades y los actores intervinientes en las prácticas y residencias docentes; sin embargo, dicha reorganización no se realizó tal cual las prescripciones. Este escenario, más bien, reveló la coexistencia de concepciones que estaban de manera solapada respecto a la práctica docente y se transformaron también en

nudos dramáticos en el desarrollo de la residencia docente. La interpretación de los datos permitiría comprender que, en la formación docente, prevalece una concepción tecnocrática en los hechos y una racionalidad hermenéutica reflexiva declamada en los documentos oficiales, mostrando, de esta manera, una fractura o escisión entre estos dos contextos.

En relación con la pandemia, pudimos advertir que generó una resignificación de prácticas, dentro de las cuales encontramos la centralidad que obtuvo el equipo técnico de la Dirección General de Educación Superior en la información y la recepción de los dispositivos de co-formación, buscando un óptimo desarrollo de las prácticas y residencias en este contexto excepcional. Si bien, en algunos casos, observamos que la pandemia permitió mayor participación en el dispositivo de co-formación y que el docente co-formador estuvo involucrado en una gran cantidad de tareas y actividades de acompañamiento al estudiante residente, esta participación no fue significativa, los/as docentes co-formadores cumplieron una función de receptoras del dispositivo, sin espacios para agregar, modificar o sugerir aspectos sustantivos de la formación. En este sentido, comprendemos que la co-formación se desarrolla en medio de ficciones, provocando la necesidad y la demanda encubierta por parte del docente co-formador de un reconocimiento. El dispositivo funciona como un artificio técnico que responde a situaciones cambiantes y que fue construido prescindiendo de las docentes de las escuelas asociadas.

Como menciona Foucault (2004) en su obra *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, el dispositivo produce sujeciones en las relaciones de poder y saber. Una vez en marcha, provoca un juego de poderes, formaciones ideológicas y representaciones imaginarias sobre él. Lo que se aprecia es un posicionamiento diferencial en ese juego de poder, en el que algunos actores ocuparían un lugar de reconocimiento y otros, las/os docentes co-formadoras/es, serían sometidos a las reglas que se les imponen.

Siguiendo con las reflexiones, podemos interpretar que las prescripciones sobre la formación docente en la provincia de La Pampa se conciben desde una perspectiva en la que los procesos reflexivos son centrales a la hora de generar los saberes que hacen a la profesión. Sin embargo, no se explicita el lugar del co-formador en estos procesos reflexivos, quedando a un margen, y prevaleciendo las funciones más bien técnicas, dando lugar sólo a una reflexión espontánea.

Respecto del proceso de elaboración y programación de la planificación, se privilegia un trabajo unidireccional entre la/el estudiante y demás actores del IF. No encontramos, por el momento, tiempos ni espacios de trabajo conjunto entre profesores del IF y el docente de la escuela asociada, y esto genera que se obturen los procesos de co-laboración y co-construcción. Por ello, es inminente una indagación que profundice estos estudios, ya que los objetivos de la institución pueden disiparse o diluirse, sumado a que la residencia pedagógica se acota al proceso de planificación de una secuencia didáctica.

Durante el transcurso de la investigación, también indagamos sobre el acceso al rol de co-formación y advertimos la presencia de un circuito administrativo que funciona como un mecanismo burocrático que lentifica el ingreso de las/os residentes a las escuelas asociadas. Por otro lado, fue significativo observar que uno de los criterios se vincula con el deseo del docente de ser co-formador, y que, por otro lado, las/os docentes co-formadoras/es perciben que son elegidos por los directivos de su institución por ser solidarios, mostrar disponibilidad y tener buena intención de ayudar.

La exploración, hasta el momento, nos permitió comprender que el desconocimiento y las suposiciones sobre el rol del co-formador se pueden interpretar como condicionantes

que imposibilitan el desarrollo de la autonomía del estudiante residente y del propio docente co-formador para tomar decisiones respecto a su profesión, constituyéndose una autonomía ilusoria que responde a la racionalidad técnica. Parecería que la co-formación es considerada como un oficio sin mayores requisitos que los de *estar en la escuela y desear serlo*. Esto se relaciona estrechamente con parte de los hallazgos que Canova (2020) expresa en su investigación, la co-formación se iría desarrollando con la experiencia, no se requiere formación alguna.

La alteridad en la investigación. ¿Quién es el otro?

Hasta aquí, he presentado algunos avances de la investigación. En este apartado, me interesa exponer algunas reflexiones y análisis sobre lo que a mí me pasó con el otro. Pensamientos que fueron surgiendo a partir de los encuentros con mis interlocutores, mis entrevistadas/os, mis invitadas/os. Construcciones sobre la alteridad que fueron dando sentido a mi tarea investigativa desde la propia implicación. ¿Qué es la alteridad? ¿Cuál es el origen de este vocablo? Proviene del latín *alteritas*: “cualidad de ser otro”. Aunque también hay otras raíces latinas que significan “altercado”, “alterar”. En palabras de Souza, significa cambiar la propia perspectiva por la del otro, considerar la visión del mundo del otro, sus intereses, sus ideologías, y entender que la propia visión no es la única posible; es el descubrimiento que el yo hace del otro, permitiendo surgir múltiples miradas del propio yo (Souza, 2016).

La perspectiva teórica, metodológica y ética de la transmodernidad de Enrique Dussel rompe con la colonialidad del poder, del saber y del ser en el mundo occidental. Esta mirada que irrumpe en mi propio proceso de investigación y me pone frente al otro. ¿Quién es ese otro con el que me voy a encontrar? ¿Qué rostro tiene, qué rostro soy capaz de observar? ¿Qué rostro soy capaz de mostrar? ¿Qué me dice su rostro? ¿Cuál/es oculto? ¿Por qué? Emmanuel Levinás, en su obra *Totalidad e Infinito*, entiende que:

El sentido es el rostro del otro y todo recurso a la palabra se coloca ya en el interior del cara-a-cara original del lenguaje. (...) La significación es lo Infinito que se presenta en el Otro, me hace frente, me cuestiona y me obliga por su esencia infinita. Este algo que se llama significación surge en el ser con el lenguaje, porque la esencia del lenguaje es la relación con el Otro. (2002, p. 220)

La formación de los conceptos que se tiene del otro es más que alcanzar conocimiento a partir de consensos en los que se garantizaría la objetividad del saber, siempre y cuando haya acuerdo entre las múltiples subjetividades. La Alteridad es, en esencia, una red relacional a la cual se llega partiendo de un diálogo de escucha comunitaria. Entonces, en esta dialéctica entre mi sujeto y yo, voy aprehendiéndolo (me) y, en esa ética primera, antes que el ser, se constituye mi objeto/sujeto de estudio; “el plano ético precede al plano de la ontología”, afirma el autor (op.cit, p. 214). ¿Qué tramas quedan bajo las capas del tejido? ¿Cómo entro en relación con la alteridad que me (con)mueve? ¿Y hacia dónde (me) mueve?

Un interrogante interrumpe el fluir del pensamiento: “¿Puede hablar el sujeto subalterno?”. Así titula un artículo Spivack (1998) y plantea que:

Asumir y construir la conciencia y al sujeto, implica tal esfuerzo y voluntad que, a la larga, ello viene a converger con la tarea de constitución de un sujeto imperialista, entrelazando la violencia epistémica con los avances del aprendizaje y de la civilización. Y la mujer subalterna seguirá muda como siempre. (op.cit. p. 28)

¿Cuál es mi lugar político de enunciación? ¿A qué sujetos doy voz? ¿Cuántas mujeres quedan aún calladas? E, inevitablemente, pienso en esa cadena mutua que menciona Dussel (2008), “ser necesitados y dadores de cuidado”, tal vez seamos más semejantes de lo que creamos, tal vez las/os docentes co-formadoras/es me incomodan y me (des)colocan en mi lógica racional, colonizada, occidental, que lucha y se resiste, muchas veces, sin lograrlo.

La razón debe dar paso a la ética, siguiendo a Córdoba y Vélez-De La Calle (2016), porque la ética de la alteridad no parte de un sujeto autosuficiente y autónomo, sino que enfatiza en la interrelación, generando una lógica en la que nadie se posiciona como amenazante, aniquilador o dominador. En consonancia con la teoría del “*Alter tu*”, hay una preocupación por las consecuencias de nuestras acciones en los demás, cuya fundamentación, lejos de ser racional, es emocional. Más aún, de acuerdo con Dussel (1998), la verdadera tolerancia que surge del planteamiento de la alteridad permite la “afirmación de la exterioridad del otro, de su vida, de su racionalidad, de sus derechos negados” (Córdoba y Vélez-De La Calle, 2016, p. 1007).

En el encuentro con lxs docentes a quienes entrevisté, mi finitud se volvió presencia y, al encontrarme con lo que no soy, no pude más que abrazar una y otra vez a mi vaciedad. De aquí que cada encuentro pautado significó un crecimiento en el conocimiento de mí misma. Las personas que actuaron como interlocutores fueron protagonistas mientras, en otro plano, o quizá el mismo, mi ser investigativo fue tomando vuelo y otras caras fueron posibles. La desnudez en la que me vi permitió que el otro, el subalterno, eleve su voz y, en ella, yo transforme mis prejuicios, las nociones primarias que fui construyendo sobre el otro en mi recorrido profesional y laboral, en el que me he encontrado muchas veces con coordinadores, directivos, docentes, y hemos compartido reuniones, debates, ideas, proyectos, también en espacios de formación o deformación; y es ahora, casi de manera insurgente, que aquella voz abre paso e irrumpe con fuerza clamando –asustada, temerosa– un poco de justicia.

Cada grabación que me permitió/forzó la pandemia, con aplicaciones como Zoom o Meet, conforma un hito en el discurrir de la historia, ya no lineal, sino en el multiverso en el que, aunque nos encontremos, a veces, podemos mantener monólogos aislados (Trueba, 2022). En este escrito, me propongo dialogar con lo que me pasa con el otro cuando nos disponemos a escuchar con atención, cuando atendemos al otro, el otro, lo otro, permitiendo la vaciedad para alojar al otro en mí. Y en este alojar, recibir, la corporeidad se materializa y es siempre una construcción colectiva que puede constituir una resistencia infranqueable a la matriz lógica colonial y moderna.

La fuerza de modernidad, que jerarquizaba el conocimiento científico, bregó por el concepto de cuerpo, al igual que la filosofía y la sociología. En educación, esta idea predominante de cuerpo se propagó hasta nuestros días, a pesar de que estas ideas alejaban y nos alejan a lxs docentes de nuestros estudiantes, convirtiéndolos en cuerpos que accionan o sobre los que se acciona. La propuesta más humana de corporeidad permite encontrar personas que se reúnen con alguna excusa educativa para vivir experiencias estéticas y pedagógicas que nos ayuden en nuestros devenires. Considero, como lo expone Trueba (2023), que nuestro rol como docentes es el de fomentar la construcción de arquitecturas fenoménicas, espacios en los que la sensibilidad y la inteligencia entren en juego a partir del deseo. La investigación se convirtió en una experiencia profunda de mirar(me) y callar(me) para dejar hablar al otro, oprimido. Cada encuentro era preparado con ansias y, a la vez, con la certeza de que lo in-esperado se hiciera lugar, ese sentimiento de extrañeza que me genera el otro, en tanto no-yo.

Los gestos, las miradas, las palabras, los silencios, las respiraciones y los titubeos fueron resonando en mí, y yo, como caja de resonancias, me ofrecí, estuve dispuesta, me entregué en un acto de confianza con el Otro, tantas veces expulsado, oprimido, sometido, callado. Sin duda, fueron las voces de “los nadies”^{viii} los que dieron sentido a mi investigación, y a mí, en ella.

A modo de reflexiones finales

Toda investigación tiene sentido cuando nos dejamos interpelar por el sujeto, por ese Otro que viene a decir(nos) algo. La co-formación en la residencia de los profesorado de Educación Inicial y Educación Primaria de un ISFD de la ciudad de Santa Rosa, provincia de La Pampa, constituye una práctica política, ética y pedagógica que contribuye con la formación docente inicial y continua del estudiantado y del colectivo docente que trabaja en las instituciones educativas. Los sentidos que cada docente le atribuye a su rol no son unívocos, ni siquiera coincidentes. Reclaman ser tenidos en cuenta, desean participar en la elaboración del dispositivo de co-formación, tienen o son poseedores de un saber que han construido y que consideran valioso para las futuras generaciones de docentes. Las jerarquías del sistema educativo continúan perpetuándose y sentirse oprimidos, silenciados, es un manto que pesa y pesa cada vez más.

Cada uno busca el modo de darle forma y encuentra en diferentes texturas su propia voz, que interpreta su práctica en el desempeño del rol de co-formación. Es durante la conversación que el docente se escucha y percibe los ecos del sonido de sus palabras, evocadas en un ambiente íntimo, en el que el investigador escucha atento, respetuoso, expectante, porque se encuentra ya vacío de sí para llenarse, por un instante, del saber de Otro.

Es por ello que, en este proceso de investigar(me), la *alteridad* juega un lugar preponderante. Porque es con ella que soy, ahora, un ser finito, un ser mortal, en un multiverso latinoamericano.



Ciclus, técnica mixta. **Adriana Chavarri**

Notas

- ⁱ Si bien en este artículo encontrarán que se hace referencia a los géneros femenino y masculino, lejos de negar, silenciar u ocultar otros géneros, se optó por utilizar la barra que desagrega en as/os a fin de respetar los criterios editoriales y también, hacer accesible el material a colectivos sociales con discapacidad visual.
- ⁱⁱ Informe técnico realizado por el grupo EIESALC, mayo de 2020. El proceso fue dirigido por Francesc Pedró, quien diseñó el informe y coordinó su elaboración, en la que participaron José Antonio Quintero, Débora Ramos y Sara Maneiro.
- ⁱⁱⁱ La Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006 proclama, en su artículo 76°, la creación del INFoD en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- ^{iv} En el Informe, se menciona: la organización y las condiciones institucionales para el desarrollo de las prácticas (cantidad y ubicación de las escuelas, horarios establecidos, horas asignadas, etc.) suele dificultar los procesos pedagógicos y la implementación de las innovaciones. La experiencia previa de los formadores a cargo del campo de la práctica, en los niveles educativos para los que forma, no siempre es suficiente. A pesar de que se han elaborado reglamentos de prácticas y residencias, existe, en muchos casos, un grado de formalización todavía insuficiente en las relaciones entre ISFD y escuelas asociadas y aspectos de esa relación que deberían acordarse o especificarse mejor. Las escuelas, en muchos casos, continúan fundamentalmente como sedes/destino de los practicantes y residentes. Falta de trabajo conjunto entre ambas instituciones en el diseño y planificación de las actividades que realizan los estudiantes/futuros docentes. Se observan diferencias entre las propuestas y orientaciones de los profesores de Práctica y Residencia de los ISFD y las que brindan las escuelas asociadas, en lo referido, por ejemplo, a los modelos de enseñanza y metodologías, lo que genera dificultades en los residentes para desarrollar sus experiencias. El papel de los docentes orientadores y la necesidad de mejorar las condiciones para que desempeñen el rol de los co-formadores en las escuelas asociadas.
- ^v Resolución Consejo Federal de Educación N° 23/07.
- ^{vi} Resolución CFE N° 101/10.
- ^{vii} La provincia de La Pampa eligió denominar a este actor docente co-formador utilizando de manera indistinta el prefijo separado con un guion. En las primeras normativas, aparece separado y, en las más recientes, la palabra unida. A lo largo del texto, se encontrará escrito de las dos maneras, respetando las escrituras originales de autores/as o normativas.
- ^{viii} “Los nadies” hace referencia al poema escrito por el poeta Eduardo Galeano en 1940.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2013). Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar en VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: ¿Qué debe saber un docente y por qué? Fundación Santillana.
- Canova, A. V. (2020). *Percepciones de estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur sobre la coformación* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Nacional del Sur, Departamento de Humanidades.
- Cochran-Smith, M. (1999). Reinventar las prácticas de magisterio. En A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Akal.
- Córdoba, M. E. y Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1001-1015.
- Equipo de Observatorio de Prácticas Santa Fe y Foresi, M. F. (2022). *Informe de las Ias Jornadas Inter-Institucionales del Campo de la práctica. Hacia la construcción de un trabajo colaborativo entre profesores de residencias y docentes co-formadores*. Subsecretaría de Educación Superior.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas.
- Follari, R. (2020). Después del aislamiento. En R. Follari, P. Canelo, D. Sztulwark, D., V. Palermo, H. González, D. Barrancos, Boron, C. Alarcon, D. Maffia, M. Moreno, S. Valdetarro, M.López, A. Giunta, A. Grimson, R.Segato, B. Sarlo, J. Rebón, S. Waisbord, M. Casullo, W. Mignolo, R. et al., *El futuro después del COVID-19*. www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_futuro_despues_del_covid-19.pdf
- Foucault, M. (1984). El juego de Michael Foucault, *Saber y verdad*. pp. 127-162 Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2004). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Lévinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sigueme.
- Mazza, D. (2014). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, XI(11), 93-113. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad.

-
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En D. Fried Schnitman (Ed.), *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Paidós.
- Morin, E. (1996). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Editorial Gedisa.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Souto, M. (2014). El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto-objeto en la investigación en ciencias de la educación. *Revista Educación, lenguaje y sociedad*, XI(11), 19-36. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad.
- Souto, M. (2020). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.
- Souto, M., Barbier, J. M., Cattaneo, M., Coronel, M., Gaidulewicz, L., Goggi, N. y Mazza, D. (1999), *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas.
- Spivak, G. C. (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, 3(6), 175-235.
http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf
- Trueba, S. (2022). El multivers corpóreo (o basta de poner el cuerpo-segunda parte-). *Entramados*, 9(11), 53-61. ISSN 2422-6459.
- Trueba, S. (2023). ¡Basta de poner el cuerpo: seamos corporeidades! Reflexiones acerca de: corporeidad, cuerpo y sí misma/o. *Praxis Educativa*, 27(2), 1-11. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270212>
- UNESCO y IESALC. (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2007). *Estrategias de Investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vezub, L. (Coord.). (2019). *Estudio Nacional 2017-2018. El campo de las prácticas en la formación docente inicial. Organización, funciones y tensiones*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206 [Ministerio de Educación]
- Ley N° 26.206 Ley de Educación Nacional. Boletín Oficial. Buenos Aires, Argentina. 6 de enero de 2007.
- Resolución N° 23/07. Consejo Federal de Educación. Aprobación del Plan Nacional de Formación Docente 2007-2010. 2007.
- Resolución N° 24/07. Consejo Federal de Educación. Aprobación del documento Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. 2007.
- Resolución N° 101/10. Consejo Federal de Educación. Aprobación del Plan Nacional de Formación Docente. Objetivos y acciones 2010-2011 de FD II.
- Resolución N° 140/11. Consejo Federal de Educación. Aprueba el documento “Lineamientos federales para el planeamiento y organización institucional del sistema formador”.
- Disposición Provincial N° 115/15. Dirección General de Educación Superior. Aprueba el otorgamiento de un puntaje específico a la tarea del docente co-formador con el objetivo de jerarquizar el rol.
- Disposición Provincial N° 116/15. Dirección General de Educación Superior. Establece los Lineamientos jurisdiccionales de Institucionalización de la figura del profesor co-formador de escuelas asociadas en los equipos de práctica de los Institutos Superiores de Formación Docente. 2015.