



*DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR*

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

“Percepciones de estudiantes de cuarto año
del Profesorado de Educación Inicial
de la Universidad Nacional del Sur sobre la coformación”

Canova Ana Valeria

BAHÍA BLANCA

ARGENTINA

2019

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN DOCENTE.....	6
1. Conceptualización de formación.....	6
2. La formación docente en Argentina: orígenes y actualidad.....	9
3. Formación docente inicial y continua.....	11
4. Surgimiento y formación docente del Nivel Inicial.....	13
5. Formar docentes en la universidad.....	14
CAPÍTULO II: LAS PRÁCTICAS DE RESIDENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE	16
1. Consideraciones teóricas sobre la práctica de residencia docente.....	16
1.1. Práctica: concepciones epistemológicas.....	16
1.2. La reflexión en la práctica.....	18
1.3. La dimensión política de las prácticas y residencias.....	19
1.4. La práctica de residencia.....	20
1.4.1. La práctica de residencia como dispositivo.....	21
1.4.1.1 Estructura del dispositivo de prácticas de residencia del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur.....	22
1.4.2. La práctica de residencia entendida como campo.....	24
1.4.3. La práctica de residencia desde el paradigma de la complejidad.....	25
2. Las percepciones sobre la coformación.....	26
2.1. La coformación en las prácticas de residencia.....	26
2.2. La coformación como oficio.....	30
2.3. Conceptualizaciones acerca de las percepciones.....	32
CAPÍTULO III: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	35
1. Diseño de investigación.....	35
1.1. Preguntas de investigación.....	35
1.2. Objetivos.....	36
1.2.1. General.....	36
1.2.2. Específicos.....	36
1.3. Abordaje metodológico.....	36
1.3.1. Recolección de datos.....	36
1.3.2. Estudio de caso.....	37

1.3.2.1. Descripción del caso.....	38
CAPÍTULO IV. PERCEPCIONES DE LAS ESTUDIANTES SOBRE LA COFORMACIÓN: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	39
1. Instancias de intercambio.....	39
1.1 Entre lo cercano y lo lejano.....	39
1.2. Aunar criterios.....	41
2. Maneras de relacionarse.....	43
2.1. Al comenzar las residencias.....	43
2.2. ¿Qué ocurre dentro de la sala?.....	44
3. Aspectos valorados de la coformadora.....	48
3.1. Experiencias anteriores.....	49
CONCLUSIÓN.....	51
BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS CONSULTADOS.....	54

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de investigación, la coformación es entendida como un proceso formativo, que se desarrolla en el marco de las prácticas docentes durante la formación en los profesorados e involucra a diferentes actores. Entre ellos, se destacan los/las¹ estudiantes, las coformadoras, las profesoras de práctica, las directoras de las instituciones escolares, entre otros. En dicho proceso, las docentes de las aulas y salas que reciben a las estudiantes son quienes asumen el rol de coformadoras.

Se analizan, en este caso particular, las percepciones sobre la coformación de las estudiantes de cuarto año del Profesorado de Educación Inicial, de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur, que realizaron sus prácticas de residencias en el segundo ciclo del Nivel Inicial durante el año 2018.

En las instancias de práctica y residencia es usual que aparezcan dudas en las coformadoras. Las mismas suelen estar vinculadas a las maneras de guiar y orientar a las estudiantes residentes.

A esta incertidumbre experimentada en la práctica, resultado de la falta de formación y de regulación de la tarea de coformación, se suma la escasez de investigaciones sobre el tema. Si bien se pudo acceder a distintas producciones relacionadas con las prácticas de residencia (Lauriti, 2008; Alliaud, 2002; Vezub, 2002; Loyola y Poliak, 2002), muy pocas refieren a la coformación y al vínculo que se crea entre las coformadoras y las estudiantes.

En este sentido, aportar algunas líneas de análisis en relación con esta temática puede ser de gran utilidad para seguir enriqueciendo la formación de Profesoras de Educación Inicial.

Los principales interrogantes de este trabajo giran en torno a las percepciones que tienen las estudiantes residentes sobre la coformación. Particularmente en los aspectos que ellas valoran de la coformadora, las instancias de intercambio y las maneras de relacionarse que se generan en este proceso.

En el capítulo I se realiza un acercamiento, en primera instancia, a la concepción desde la que se entiende a la formación y se toma como principal referencia a Ferry (2016). Además, dentro de este primer capítulo, se hace una breve mención al surgimiento,

¹ En esta primera expresión se utilizan los artículos el/la, como manifestación de adhesión a las formas de expresión de pertenencia de género que cuestionan el uso hegemónico del masculino, si bien en adelante se hará uso del femenino, no sólo para facilitar la lectura del trabajo, sino también porque la mayoría de las estudiantes, coformadoras, profesoras de práctica, directoras y auxiliares del Nivel Inicial son mujeres.

no solo de la formación docente en nuestro país hasta la actualidad, sino también específicamente del Nivel Inicial, ya que es el nivel educativo para el que se están formando las estudiantes que son objeto de estudio de esta investigación, y se considera pertinente agregar algunas referencias del mismo.

En el capítulo II se desarrollan conceptos teóricos relacionados con la práctica, la práctica docente, la residencia y la importancia de la reflexión dentro de la misma, dando cuenta del posicionamiento epistemológico.

En este sentido, se entiende a la práctica docente y la residencia como procesos complejos por los que debe transitar toda futura docente. De allí que, resulta relevante comprender a la práctica de residencia tanto desde la noción de dispositivo, como desde la idea de campo y desde el paradigma de la complejidad.

Dentro de este segundo capítulo, y dado que el trabajo de investigación ahonda sobre la coformación, se hace especial mención al prefijo 'co', en tanto constitutivo del concepto al que se hace alusión. A su vez, se introducen nociones relativas a la coformación y al rol de la coformadora. En vinculación a ello, se hace referencia a la falta de formación y de regulación de la tarea de coformación en tanto deja al descubierto que la misma no se enseña sino que se construye mediante la experiencia. De allí que en este apartado se presentan interrogantes que llevan a pensar a la coformación como un oficio.

El capítulo finaliza con un breve desarrollo teórico acerca del concepto de percepción y como la misma es abordada en esta investigación.

Por su parte, en el capítulo III, se hace mención al enfoque de investigación utilizado, aspectos metodológicos y al diseño de investigación seleccionado. En este trabajo en particular se optó por el estudio de caso. En este sentido, se ahondará en la coformación en las prácticas de residencia, en el marco de la cátedra de Práctica Docente IV: Residencia del Profesorado de Educación Inicial, de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur. Específicamente, en las percepciones que las estudiantes de cuarto año de dicho profesorado tienen sobre la coformación. Lo que se persigue es poder describir en profundidad el caso tratando de captar y describir la complejidad del mismo.

El cuarto y último capítulo presenta los resultados a los que se arribó luego de desarrollar un exhaustivo análisis de los datos extraídos de las entrevistas.

El trabajo finaliza con la presentación de las conclusiones y se plantean nuevas temáticas/interrogantes que abren puertas a futuras investigaciones.

CAPÍTULO I: LA FORMACIÓN DOCENTE

“la formación como un trabajo sobre sí mismo, un trabajo de sí mismo sobre sí mismo”.

(Ferry, 2016, p. 99).

En este capítulo se hace alusión, en primera instancia, a la concepción desde la que se entiende la formación. Para ello se toma como principal referente a Ferry (2016), y se tienen en cuenta además, los aportes realizados por Souto (1995, 2017) y Filloux (1996). A su vez, se realiza una breve mención al desarrollo de la formación docente en nuestro país desde sus orígenes hasta la actualidad (Alliaud, 2014, 2015; Davini, 1998; Vior y Misuraca, 1998) y se incluyen algunas nociones relacionadas con la formación docente inicial y continua (Menghini, 2015; LEN, 2006; Resolución CFE 30/07).

Dado que el interés de este trabajo se focaliza en las percepciones de estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur sobre la coformación, el capítulo finaliza con referencias acerca del surgimiento y la formación docente específica para el Nivel Inicial. De igual modo, presenta una breve caracterización de la carrera en el contexto de la Universidad Nacional del Sur.

1. Conceptualización de formación

En ocasiones, la utilización del término “formación” alude a múltiples sentidos. Puede hacer referencia a un dispositivo, a la implementación de programas y contenidos de aprendizaje, a un proceso, entre otros.

En este trabajo, y siguiendo los planteos de Ferry (2016), se sostiene que la formación “es algo que tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma”(p. 55). Para el autor la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas a fin de poder ejercer un oficio, una profesión. En este caso particular en el cual interesa analizar las percepciones que tienen las estudiantes residentes en relación con la coformación, caracterizar los aspectos que las estudiantes valoran de la coformadora en su paso por la residencia, identificar distintas maneras en que las estudiantes residentes describen la relación con la coformadora y caracterizar las instancias de intercambio -si las hubo- entre estudiantes y coformadora, cuando se hace alusión a la formación se entiende a la misma como formación profesional, es decir, ponerse en condiciones para ejercer prácticas

profesionales. Esto presupone la adquisición de ciertos conocimientos, habilidades, representaciones del trabajo a realizar, la concepción del rol que uno va a desempeñar, entre otras cosas.

Asimismo, cuando se habla de formación, al coincidir con Ferry (2016), no se lo hace desde la mirada de que hay un formador y un formado, sino que se entiende que es el mismo individuo el que se va formando. En este sentido, si bien la formación es singular, existen otros - el formador, pares, instituciones, programas - quienes van a ocupar el lugar de mediadores, intermediarios, puentes que estarán a disposición para que la formación tenga lugar.

“uno se forma a sí mismo, pero uno se forma solo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros”. (p. 57)

Es así que, según el autor, solo habrá formación cuando el individuo pueda tener un tiempo y un espacio para trabajar sobre sí mismo. En la formación inicial las estudiantes se van preparando para ejercer una profesión, van anticipando situaciones reales a partir de las representaciones de esa realidad, en un espacio y un tiempo transicionales, en los cuales cada uno representa y se representa el rol que luego tendrá en la profesión.

Filloux (1996), por su parte, sostiene que la formación es una relación humana, ya que implica vínculos entre personas. Dicho autor enfatiza lo relacional desde la perspectiva del conocimiento del otro y de sí mismo para que se provoque el cambio entre los involucrados. Es aquí donde se pregunta “la formación ¿no podrá ser un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismos?”(p. 37) . En vinculación a ello, agrega que esto se logra si existe una reflexión sobre sí mismo.

En una línea similar, Souto (2017) plantea que la formación del sujeto es entendida como una transformación, “como una dinámica de cambio en lo profesional y personal donde él mismo se forma a partir de las mediaciones que desde afuera se ofrecen” (pp. 15 - 16). La formación es social por excelencia, y se desarrolla en espacios grupales, en el encuentro interpersonal, nunca de manera aislada. “Formar no es enseñar, no es transmitir conocimientos, aunque estos tengan un lugar en el proceso. Es, en su relación con la reflexión, desarrollar capacidades reflexivas que acompañan el quehacer cotidiano en la práctica docente” (p. 71).

En este sentido, se entiende que la reflexión es parte fundamental de la formación, ya que implica volver la atención sobre algo o alguien para permitir, de esa manera, seguir pensando, conceptualizar, reorientar la acción. La reflexión es una invitación a la creación, a la interrogación constante, a un volver a pensar.

En otro de sus trabajos, al abordar específicamente la residencia, Souto (2011) vuelve sobre el concepto de formación dentro de la misma. Allí la autora plantea la formación como un sistema que responde a determinados lineamientos políticos y en donde se ejerce una responsabilidad social que se interesa y preocupa por sus docentes. Pero también, la formación puede ser entendida como:

“la disposición hacia el otro, que son los sujetos que se quieren formar, es la transmisión de la experiencia institucional, de los saberes de la experiencia, los saberes y las tradiciones a los otros, pero en el sentido de transmisión de las preguntas y problemas. La construcción de espacios intersubjetivos entre la institución en su organización y los sujetos en formación y formadores es central para que esa formación pueda tener lugar en la relación con los otros”.

(p. 26)

Ir construyendo espacios entre los sujetos en formación y los formadores es de fundamental importancia para que esa formación tenga lugar. Se debe tener en cuenta, aclara la autora, que en las situaciones de formación, no solo quien ocupa el lugar del docente es el formador, sino que también los pares suelen ser formadores para sus compañeros.

A su vez, Souto (2011) señala la existencia de tres mundos, citando a Barbier y Galatanu (2004), los cuales poseen “ cada uno una lógica propia y se basan en cierta hipótesis central” (p. 27). El *mundo de la enseñanza* refiere a la transmisión de conocimientos, en donde tanto la escuela como los institutos formadores y la universidad serán los actores principales. Aquí el centro está puesto en el conocimiento. En el *mundo de la formación* la lógica es diferente. En éste se trabaja sobre el desarrollo de capacidades en el sujeto, el foco está puesto en el sujeto. El sujeto no solo se va construyendo como sujeto social, sino también como sujeto psíquico. “El sujeto se construye a lo largo de la historia (...) en la temporalidad” (p. 28). Por último, el *mundo de la profesionalización* está ligado con el mundo laboral y las competencias, ‘ser competente en’. Las competencias son propias del mundo del trabajo, de la profesión. Es aquí donde se ponen

en juego los conocimientos -brindados por la enseñanza -, las capacidades - provenientes de la formación - y en donde se instala al sujeto en el mundo del trabajo. Esta idea de los tres mundos, plantea la autora, resulta interesante para pensar “qué estamos haciendo al formar” (p. 29).

Por su parte, Sanjurjo (2009) también hace alusión al término formación, entendiéndolo como “el proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal” (p. 37). La autora plantea que, en todo este proceso de formación, se pueden distinguir diferentes trayectos, entre los cuales se puede encontrar la biografía escolar, la formación inicial, la socialización profesional y el posterior desarrollo profesional, siendo la biografía escolar y la socialización profesional aquellos que más influirán en la manera en la cual asumimos las prácticas.

2. La formación docente en Argentina: orígenes y actualidad

La educación, en Argentina, fue uno de los principales mecanismos de consolidación del Estado y una de las vías privilegiadas para crear un nuevo orden. Varios autores (Arata y Mariño, 2013; Pineau, 2001; Dicker y Terigi, 1997; Cucuzza, 1984), plantean que para ello, la estrategia principal fue la de universalizar una nueva visión del mundo a partir de la homogeneización de una población de orígenes diversos.

A partir de 1870, se institucionaliza la formación docente con la creación de la Escuela Normal Nacional de Paraná y se consolida el normalismo en Argentina. La importancia de esta institución radica en el lugar de referencia que ocupa y en el proceso de expansión que se promueve a partir de ella, ya que operará como modelo sobre el cual se constituirán todas las escuelas normales del país. Hasta entonces, el ejercicio de la docencia carecía de requisitos formales, y la enseñanza elemental estaba a cargo de personal con escasa o nula capacitación.

De acuerdo a los planteos de Alliaud (2015), los primeros planes nacionales de formación docente para las escuelas normales datan de 1887. En ellos, se presenta un listado de materias y la carga horaria de las mismas distribuidos todo en los tres años de duración, en el caso de las maestras, y de cinco años para los profesores.

Hacia 1970, al pasar la formación docente del nivel secundario al superior, se exige en el plan “dos años de estudio posterior al nivel secundario y medio año más destinado a

la Residencia” (Alliaud, 2015, p. 326). Esta medida tomada durante la presidencia de Onganía fue la única que prosperó y la que generó una gran expansión de institutos superiores - tanto estatales como privados -. Además, los cambios en las tendencias pedagógicas de este período se dieron a través de un cambio doctrinario que según Davini (1998) estuvo:

“caracterizado por el pasaje desde una concepción ligada a la filosofía de los valores y a la intención de construir una pedagogía científica al servicio del desarrollo social, hacia un modelo tecnocrático-eficientista que concibe la educación y el trabajo docente como una cuestión técnica”. (p. 41)

Conforme avanzan los años ‘90, y dentro de un contexto de reforma educativa², las políticas destinadas a la formación se orientaron hacia el perfeccionamiento y la actualización de los docentes al considerar que era necesaria la apropiación de los nuevos contenidos definidos para una transformación educativa. Asimismo, tal como plantea Alliaud (2012-2013), durante esta década fueron modificados los planes de formación inicial. En relación a ello y, en ocasión de la transferencia de los servicios educativos del nivel superior a las provincias, se produjo una fuerte fragmentación y desintegración del sistema de formación nacional.

“Cuando en nuestro país se hace efectiva la transferencia de la educación superior a las provincias, si bien se definen acuerdos legales, normativos y pedagógicos, el carácter no vinculante de los mismos acentúa la escasa integración existente en el sistema formador de docentes, provocando la coexistencia de subsistemas con características muy divergentes entre sí”. (Alliaud, 2012-2013, p. 201)

Como indican Vior y Misuraca (1998) distintos gobiernos, con distintos signos políticos y en distintos momentos históricos han utilizados estrategias similares, como son la “falta de evaluación científica de los proyectos que se desarrollan en el momento de implementar las nuevas medidas” (p. 8), descartando lo que está en marcha y comenzando desde cero, con el consecuente desprestigio de las propuestas anteriores.

La Ley de Educación Nacional - LEN - 26206/06 será la encargada de estipular para la formación docente cuatro años de formación inicial y plantear a la formación docente como un derecho (art. 71-75). En este mismo año, el Ministerio de Educación crea el

² Ley de transferencia N.º 24049/91, Ley Federal de Educación N.º 24195/93, Ley de Educación Superior N.º 24521/95, entre otras.

Instituto Nacional de Formación Docente - INFD -, cuya función principal será la de impulsar y desarrollar políticas de formación docente inicial y continua. Otras de las funciones del INFD serán las de:

“fortalecer las relaciones entre el sistema formador y el sistema educativo; aplicar las regulaciones que demande la organización del sistema; promover lineamientos curriculares básicos para la formación docente inicial y continua; impulsar y desarrollar acciones de investigación y desarrollo curricular; coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas e impulsar acciones de cooperación técnica interinstitucionales e internacionales”.

(Alliaud, 2014, p. 203)

Este apartado intenta desarrollar, brevemente, lo acontecido a lo largo de la historia en relación a la formación docente en Argentina. Se considera pertinente hacer mención a la misma, ya que es un aspecto fundamental en esta investigación.

3. Formación docente inicial y continua

Al retomar lo expuesto en apartados anteriores, se busca destacar la importancia de diferentes trayectos dentro de la formación - biografía escolar, formación inicial, socialización profesional -. Desde allí, y al entender a la práctica de residencia como parte fundamental de la formación inicial y a la coformación como constitutiva de la formación continua, se vislumbra la importancia de incluir esta sección dentro del trabajo de investigación.

Al realizarse un seguimiento de los planteos de Davini (2015), y en relación con la formación inicial, se observa como actualmente ha comenzado a circular la idea de que “la formación inicial es una empresa de bajo impacto”(p. 22). Sin embargo, la autora afirma que este período es un eje fundamental para la formación ya que habilita para el ejercicio de la profesión y trae consigo una importante responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza. Además, agrega, que si bien se sigue aprendiendo durante la práctica del oficio, la formación inicial es la que provee los cimientos de la acción.

En relación a este trayecto de la formación docente, - cuya constitución fue desarrollada brevemente en el apartado anterior -, la vigente Ley de Educación Nacional establece la creación del Instituto Nacional de Formación Docente - INFD - que será encargado de generar y articular las políticas de formación de docentes a nivel nacional y

también prescribirá que la formación inicial de los docentes para cualquier nivel tiene que ser de cuatro años de duración.

Respecto de la formación continua específicamente, y si se realiza un recorrido histórico dentro de la misma, se observa que el primer paso hacia la institucionalización se encuentra en el Estatuto Nacional de 1958 (Vezub, 2009).

Entre los años 1970 y 1990 las políticas de perfeccionamiento estuvieron asociadas “con el desarrollo de programas, de proyectos específicos diseñados y llevados a cabo por las autoridades educativas en el ámbito nacional y provincial” (Vezub, 2009, p. 922).

En la década de los ‘90 la institucionalización de la formación docente se concreta con la creación de la Red Federal de Formación Docente Continua. En el documento A9 del Consejo Federal de Cultura y Educación - CFCyE - se presenta, no sólo la puesta en marcha de esta red, sino también algunas decisiones mínimas relacionadas con los contenidos básicos comunes para la formación docente continua (Vezub, 2009).

En este sentido, se observa como los años noventa estuvieron fuertemente ligados a la formación docente continua, no sólo por la creación de la Red Federal, sino también por el surgimiento de nuevos centros dedicados al perfeccionamiento docente. Asimismo, cabe aclarar que dicha formación estuvo vinculada a las políticas de reforma educativa y curricular de esos años.

La Ley 26206/06 - Ley de Educación Nacional -, en su artículo 67, hace referencia a los derechos y obligaciones de los docentes. El inciso b afirma que los docentes tienen derecho “a la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera”. Como contraparte, esto mismo consta entre las obligaciones: “capacitarse y actualizarse en forma permanente”. En este sentido, al coincidir con lo planteado por Menghini (2015), la capacitación - formación continua - se presenta de manera simultánea como un derecho y como una obligación para los docentes, sin dejar en claro qué tanto implica para las partes: los docentes y el Estado.

En este trabajo de investigación se hace referencia a la formación inicial ya que la práctica de residencia por la que transitan las estudiantes del profesorado de educación inicial está ubicada dentro de dicha formación. Asimismo, resulta de gran interés hacer mención a la formación continua, en tanto la misma incluiría la coformación, instancia entendida como un espacio para la capacitación y actualización de las docentes coformadoras, quienes al estar en contacto con las estudiantes también continúan

formándose. Además, se observa la importancia de reconocer a las coformadoras y su función como parte fundamental de la formación docente inicial.

4. Surgimiento y formación docente del Nivel Inicial

Según Diker y Terigi (1997) hacia el año 1886 ya comienzan a formarse profesoras para el Nivel Inicial dentro de la Escuela Normal del Paraná, con Sara Chamberlain de Eccleston a cargo de los cursos. Para poder acceder a ellos, el requisito era poseer el título de Maestra Normal.

En 1898 Rosario Vera Peñaloza crea el primer Jardín de Infantes en la Rioja y Pía Didoméxico hace lo propio en Jujuy. Hacia 1910, Custodia Zuloaga se hará cargo del reciente jardín creado en Mendoza. A fines del siglo XX entonces, este grupo de docentes, discípulas de Eccleston, colaboran con ella en la difusión de los beneficios de la educación preescolar, en una época de crisis de la misma, ya que desde el Ministerio de Educación se cuestionaba su valor educativo y el costo que ocasionaba.

A raíz de esta polémica, en el año 1893 se crea la Unión Froebeliana Argentina y la Asociación Internacional de Kindergarten de Buenos Aires (1899). Desde esta Asociación se comienzan a publicar revistas, se editan libros, hasta lograr el reconocimiento del nivel - en este momento era preescolar - creando el Profesorado Nacional de la especialidad. Juan Cassani será el encargado de elaborar el proyecto del plan de estudios y la reglamentación.

A partir de la sanción de la Ley de la Provincia de Buenos Aires N° 5096 de 1946, conocida como Ley Simini, se organiza la rama Inicial en dicha provincia, bajo la conducción del Profesor Jaime Glattstein, como primer Inspector General de los Jardines de Infantes. El Nivel, por ley provincial, adquiere autonomía definitiva en 1965 con la creación de la Dirección General de Escuelas y Cultura. En la década del '60, continúa la expansión cuantitativa y el desarrollo cualitativo de los Jardines de Infantes en todo el país. Con la adhesión a los principios de la escuela nueva, se inicia una etapa de renovación pedagógica.

Luego de sancionada la Ley Federal de Educación (1993), el Nivel Inicial es considerado jurídicamente el primer eslabón del sistema educativo argentino estipulando la obligatoriedad de la sala de 5 años.

Actualmente, el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires está estructurado en función de la nueva Ley de Educación Provincial 13.688 (2007) la cual, en concordancia con la Ley Nacional de Educación 26.206, establece que “el Nivel Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años³ de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años” (p. 6).

Por su parte, y atendiendo a la formación docente específica para el Nivel Inicial, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, aprobado por Resolución N° 24/07, indican, en su apartado IV - Diseños curriculares-, la extensión a cuatro años de los Profesorados para la Educación Inicial (Ley Nacional de Educación, art. 75), lo que permite brindar oportunidades para mejorar la formación inicial de los docentes. A su vez, establece una oportunidad para igualar los estudios docentes ya que no existen argumentos pedagógicos, académicos ni de complejidad de las prácticas profesionales que justifiquen una menor duración para la formación del Profesorado para el Nivel Inicial.

5. Formar docentes en la universidad

Como se anticipó en apartados anteriores, a partir de 1870 se afianza el proceso del normalismo en Argentina dando origen, en 1887, a los planes nacionales de formación docente para las escuelas normales. Hacia 1970, la formación docente que se desarrollaba en el nivel secundario pasa al nivel superior, dando origen y generando una gran expansión de los institutos superiores de formación docente.

En la ciudad de Bahía Blanca, los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria se desarrollan, no sólo en los institutos superiores, sino que también se pueden cursar en la Escuela Normal Superior. Desde el año 2014 los profesorados que se cursan en la Escuela Normal Superior pasan a ser reconocidos como carreras universitarias.

En el contexto de este marco regulatorio, y a partir de la resolución ME 50/10 en la cual se agregó a los profesorados universitarios en el artículo 43 de la Ley de Educación Superior, la ANFHE - Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación - organizó comisiones para los profesorados de Letras, Historia y Geografía. En esta misma línea, hacia 2014 se constituyó una comisión para los profesorados de Educación Inicial,

³ El Nivel Inicial está compuesto por dos Ciclos: El Primer Ciclo (desde los 45 días hasta los 2 años) y el Segundo Ciclo (desde los 3 hasta las 5 años).

Primaria y Especial. Esta comisión no tuvo la particularidad con la que sí contaron los profesorados de Nivel Secundario lo que “les resta especificidad - como profesorado y en atención al nivel para el cual forman -, al tiempo que los desjerarquiza”(Menghini y otros, 2018). Sin embargo, sostiene Menghini (2019), dicho documento presenta avances en relación con los campos de formación, los ejes y núcleos temáticos, así como también la carga horaria y los alcances del título. Además, se explicita qué perfil de docente se procura formar en las universidades.

Las características, condiciones y marcos regulatorios de las instituciones en las que se forman las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial, en el caso de este trabajo, ofrecen espacios y tiempos singulares en los que se dan los procesos de formación en las prácticas de residencia. De allí, que la comprensión de estos procesos y lo que ellos involucran vuelve necesaria su mención y descripción. Es por ello que es fundamental el contacto entre ambos establecimientos - la universidad y las instituciones educativas - a fin de que cada uno pueda hacer sus aportes tendientes a la mejora y el enriquecimiento en la formación de las futuras docentes.

CAPÍTULO II: LAS PRÁCTICAS DE RESIDENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

“Una práctica siempre está situada, reflexionar sobre ella implica volver sobre las propias acciones como formadores, docentes o alumnos, sobre las decisiones tomadas, sobre los roles que se desempeñaron, sobre los vínculos que se establecieron con los otros”

(Souto, 2011, p. 23)

1. Consideraciones teóricas sobre la práctica de residencia docente

El siguiente capítulo está conformado por dos apartados. En el primero de ellos se presentan algunas conceptualizaciones relacionadas a la práctica, la práctica docente, la residencia y la importancia de la reflexión en ellas, dando cuenta del posicionamiento epistemológico que se toma en la investigación.

En este sentido, se entiende a la práctica docente y la residencia como procesos complejos por los que transita toda futura docente. De allí que se considera relevante para el análisis poder entender a la práctica de residencia tanto desde la noción de dispositivo, como desde la idea de campo y desde el paradigma de la complejidad.

En el segundo apartado, dado que esta investigación ahonda en la coformación, y con el propósito de profundizar en el concepto al que se hace referencia, se hace mención al prefijo ‘co’, para así poder tener una idea más amplia del concepto al que se hace alusión. A su vez, se van introduciendo nociones relativas a la coformación y al rol de la coformadora en la formación docente. En vinculación a ello se menciona la falta de formación y de regulación de la tarea de coformación en tanto deja al descubierto que la misma no se enseña sino que se construye mediante la experiencia. De allí que en este apartado se presentan interrogantes acerca de la coformación como un oficio.

El capítulo finaliza con un breve desarrollo teórico acerca del concepto de percepción y cómo es abordada en esta investigación.

1.1. Práctica: concepciones epistemológicas

Souto (2011) plantea que la formación en las prácticas tiene como objetivo ir preparando a las futuras docentes para ejercer la profesión. Por ello es de carácter pre-profesional. Ahora bien, ¿qué se entiende por práctica? La práctica es el ejercicio realizado por algunas personas bajo la dirección de un maestro para aprender una determinada

profesión. En el caso de la docencia, es la labor realizada por las estudiantes dentro de la sala/aula bajo la supervisión y acompañamiento de la docente para así poder ir aprendiendo la profesión.

La noción de práctica también puede ser definida “como un proceso de transformación de una realidad en otra, para lo que se requiere la intervención de un operador humano” (Barbier, 1996, p. 5). Aquí la transformación puede ser de la realidad social, mental, entre otras. Barbier (1996) a su vez, plantea que “las prácticas van acompañadas por fenómenos representacionales, por un pensamiento relativo a ellas, que no es forzosamente analizable como la causa de la acción sino que la orienta y se desarrolla en interacción con ella” (p.7). Es allí, en esas representaciones, donde se ubican las planificaciones, los objetivos, las evaluaciones, entre otras. A ello, plantea el autor, se agrega que las prácticas son acompañadas por un componente afectivo, el cual juega un papel fundamental en el comienzo de toda práctica.

Por su parte, en el contexto de la ciudad de Bahía Blanca, las políticas educativas señalan en el Diseño Curricular para la Educación Superior - Niveles Inicial y Primario de la Provincia de Buenos Aires (2008) que la práctica es entendida como “un eje vertebrador (...) es decir, se diseña el Campo de la Práctica Docente como articulador de todos los otros campos de la organización curricular” (p. 33). Por tratarse de un eje vertebrador, la práctica se extenderá a lo largo de toda la carrera docente en el campo educativo, institucional y áulico. Será a partir de esta experiencia contextualizada que la estudiante, futura docente, abordará y comprenderá lo que allí ocurre.

En la compilación realizada por Menghini y Negrín (2008), se pueden encontrar diversos trabajos relacionados con las prácticas y residencias. Tal es el caso del trabajo de Lauriti, quien plantea que en todo proceso de formación docente existe un denominador común: la práctica entendida como un proceso complejo, multidimensional y colmado de incertidumbre, que involucra distintos actores - la propia estudiante, la profesora de práctica, la maestra orientadora, entre otros -, con diferentes miradas, y por ello con distintas posturas, producto de sus concepciones teóricas, de su propia experiencia, de su formación, entre otras.

En este sentido, Sanjurjo (2009) sugiere que:

“Las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y

evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas propuestas para cada situación singular”. (p. 19)

Es por ello que, si las problemáticas que se presentan son singulares, será primordial ejercer sobre ellas una reflexión constante.

Para que la práctica se transforme en formación, sostiene Souto (2011), debe existir un proceso reflexivo; no alcanza con que las estudiantes practiquen, sino que serán las reflexiones que se desarrollan sobre esas prácticas las que darán un verdadero sentido formativo.

1.2. La reflexión en la práctica

En relación con el lugar de la reflexión en la práctica, Schön (1992) presenta conceptualizaciones que son centrales para comprender su importancia: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción.

El *conocimiento en la acción* es entendido como el ‘saber hacer’, es el componente mental, un conocimiento implícito e inseparable de la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa. Schön distingue dos componentes dentro del conocimiento en la acción: el primero de carácter teórico - saber teórico - y el segundo que proviene de la práctica profesional, lo espontáneo y dinámico - saber en la acción -.

En cuanto a la *reflexión en la acción*, el autor sostiene que:

“podemos reflexionar en medio de la acción sin llegar a interrumpirla. En una acción presente (...) nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo (...). Estamos reflexionando *en la acción*”. (Schön, 1992, p. 37)

En este sentido, el autor explica la reflexión en la acción como una conversación reflexiva con una situación problemática concreta. Se trata de una reflexión que surge de la sorpresa ante lo inesperado y que acompaña a la experimentación *in situ*, mientras se está produciendo la acción.

Como sostiene Sanjurjo (2009), si bien la diferencia entre el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción es muy tenue, la misma permite comprender los procesos de articulación entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica.

El último proceso, *la reflexión sobre la acción*, es entendido como un análisis posterior, en donde el profesional reflexiona sobre las características del proceso de la acción. Es el componente esencial para el aprendizaje en la práctica. En este sentido, se podrán modificar y enriquecer las acciones, a partir de la reflexión que se haga posteriormente sobre ellas, pudiendo así lograr reformas futuras.

En acuerdo con Sanjurjo (2009):

“formarse en una práctica reflexiva (...) supone un grado importante tanto de conciencia profesional como de conciencia político-social, porque se trata no sólo de mejorar los aspectos técnicos de nuestra tarea, sino de asumir una responsabilidad política y ética ante una práctica social”. (p. 22)

Las diferentes situaciones que se presentan en las prácticas no sólo requieren de respuestas teóricas o mecánicas. Se vuelve necesaria la reflexión para revisar dichas prácticas, sin perder de vista la intencionalidad con que fueron ideadas, para luego repensarlas, volver la mirada y el pensamiento sobre el hacer y así poder modificar, reorientar, cuestionar y seguir pensando las mismas. Solo así se estará hablando de una verdadera formación.

1.3. La dimensión política de las prácticas y residencias

Suele plantearse a la práctica docente como una práctica social y política. En este sentido, como sostiene Menghini (2011), la idea de política en las prácticas trasciende lo que se podría pensar como ‘política educativa’. “Aquí se plantea ‘lo político’ no como una disciplina particular, sino como una forma - ¿acaso habría formas que no lo sean? - de entender las prácticas: prácticas políticas, atravesadas por decisiones y regulaciones políticas, analizadas políticamente” (Menghini, 2011, pp. 89-90).

Lo político en las prácticas de residencias está presente en las decisiones que se toman no solo desde los diseños curriculares, sino también desde las propias cátedras, al seleccionar la bibliografía, desde el concepto desde el cual se entiende a la práctica, desde las actividades que se deciden desarrollar en cada clase. En este sentido, Giroux (1990) al hablar del profesor como intelectual sostiene que, si lo que pretende es formar estudiantes críticos y activos, deberían pensarse ellos mismos, los docentes, como *intelectuales transformadores*, tratando de conseguir “que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (p.177).

Pensar las prácticas y residencias desde una mirada política implica poder ir más allá de una visión instrumental de la práctica para poder pensarla desde una mirada crítica, entender a las estudiantes como sujetos históricos, comprender que las relaciones educativas son relaciones de poder, establecer propuestas que apunten a cuestionar y desnaturalizar la realidad, entre otras cuestiones (Menghini, 2011).

En este apartado se ha intentado, brevemente, esbozar la importancia de pensar las prácticas y residencias revalorizando el aspecto político de las mismas, subrayando la necesidad de tener presente esta dimensión para comprender la formación y por lo tanto la coformación.

1.4. La práctica de residencia

Al hacer referencia particularmente al concepto de residencia, Souto (2011) sostiene que la misma se concibe como una transición, como un pasaje entre ser estudiante y ser docente, como un período en el que las estudiantes deben realizar varias transformaciones: deben pasar de la universidad/institución formadora a la escuela asociada - en la que realizarán su residencia -, de ser alumnas a ser maestras o profesoras; también es un pasaje temporal, ya que la residencia no es permanente.

Así también, la residencia es percibida por las estudiantes como un espacio de acción en el cual deben demostrarse a sí mismas y a los demás sus aptitudes y habilidades como enseñantes (Davini, 2002). A su vez, llegar a convertirse en profesora no solo es adquirir conocimientos y destrezas, sino que requiere también de la reflexión acerca de los intereses, valores y actitudes que se dirimen en las prácticas y que se ponen en juego en el período de residencia. Es por ello que se debe considerar especialmente esta instancia. Aprender a ser profesora no sólo es aprender a enseñar, sino que también están involucradas la observación y la resignificación de las características, sentidos y funciones sociales de la profesión. Aquí las residencias ocupan un lugar central, ya que le permiten a las estudiantes del magisterio convivir con profesoras en su ambiente profesional.

Si se continua indagando acerca de las residencias y la práctica docente, aparecen diversos escritos relacionados a estas temáticas. Uno de ellos, realizado por Alliaud (2002), se propone indagar los sentimientos y vivencias de las residentes cuando vuelven a la escuela, pero ya no como alumnas, sino como futuras docentes. Es aquí donde la autora señala que las residentes “manifiestan dudas, temores, miedos o al menos incertidumbre

hacia la tarea que van a desempeñar, sentimientos que suelen atribuirse a la falta de experiencia” (p. 40). Así, realiza un recorrido por las vivencias de algunas residentes, sus sentimientos dentro del aula, sus biografías escolares, lo que observan de las docentes en la sala, entre otras cuestiones.

Otro de los trabajos, elaborado por Vezub (2002), se va enfocando en las residentes, pero ya en acción. En este sentido, la residencia es percibida como un espacio de acción, en donde la futura docente debe poner en juego todas sus aptitudes y habilidades frente, no sólo a la profesora de práctica, sino también a la maestra y a los alumnos.

Loyola y Poliak (2002), por su parte, hacen foco, particularmente, en la interacción de la estudiante residente con dos actores claves del proceso de residencia: la maestra de grado/sala y la profesora de práctica. En este sentido, las autoras analizan algunas de las relaciones que se entretienen entre dichas protagonistas, permitiendo exponer alianzas, conflictos y tensiones que se despliegan en esta red de intercambios.

Todo este proceso de residencia, como se viene indicando, le significa a la estudiante un desafío plagado de temores: temor a no saber; temor a quedar expuesta a la mirada de los alumnos; temor de la docente; temor de las profesoras; temor a no lograr sostener la clase. En este sentido, se concuerda con Souto (2011) en pensar las prácticas de residencia como realidades complejas, ya que las mismas están atravesadas por componentes sociales, políticos, personales, institucionales, entre otros. Por ello la importancia de que sean atendidas de manera multirreferencial, desde la complejidad que atraviesa la estudiante para luego, desde allí, pensar en el acompañamiento durante el proceso de formación.

1.4.1. La práctica de residencia como dispositivo

Souto (2011) plantea que “la residencia es un dispositivo pedagógico de la formación, un lugar y un tiempo pensados para formar, en la práctica, a los futuros docentes” (p. 24).

A su vez, la autora indica que los dispositivos son instrumentos que se crean y/o se utilizan para resolver alguna problemática contextualizada, permitiendo la adecuación permanente. Dicha autora dirá que un dispositivo reúne determinadas características:

- Es un revelador, ya que permite desplegar significados diversos (implícitos, explícitos, funcionales, entre otros).

- Es un analizador, en tanto permite analizar lo revelado permitiendo nuevos sentidos.
- Es un provocador de transformaciones, previstas o no, entre otras.

La residencia es entendida como un dispositivo complejo compuesto por dispositivos más pequeños que se combinan, ya que en ese espacio se entrecruzan “cuestiones diversas: institucionales; grupales; de las relaciones entre formador-residente, docente-alumno, residente-grupo de clase” (Souto, 2011, p. 42). Estos componentes, estrechamente relacionados, serán necesarios para poder analizar la formación en su complejidad.

Además, sostiene que “un dispositivo, a la vez, dispone ciertas cosas y pone a disposición otras (...) Es un artificio, una invención del formador para crear condiciones adecuadas para que quienes participan de él puedan formarse” (Souto, 2011, p. 37).

Sanjurjo (2009), por su parte, sostiene que los dispositivos son “ espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas” (p. 32). Además, la autora plantea que un dispositivo, si bien “ ejerce poder, también crea condiciones para analizarlo” (p. 33) y en este sentido busca fomentar en otros la disposición, con la intención de provocar cambios.

Los dispositivos, expresan Borel y otras (2012), siere tienen como finalidad la producción de fenómenos y procesos dinámicos. Es por ello que se podrían reconocer diferentes tipos, como los dispositivos de formación, de producción, de enseñanza, entre otros.

En el caso particular de esta investigación, la práctica de residencia es entendida como dispositivo pedagógico, ya que, además de posibilitar trabajar con lo imprevisto, lo incierto, desde el análisis de las situaciones complejas y en permanente transformación, permite esbozar una práctica pre-profesional en la cual se alternan momentos en la escuela/jardín asociada y la institución formadora. Es una anticipación del futuro trabajo profesional.

1.4.1.1 Estructura del dispositivo de prácticas de residencia del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur

El reglamento de prácticas docentes del Profesorado de Educación Inicial, aprobado por resolución D-ENS 50/17, presenta, entre varias cuestiones, la organización y duración

de las prácticas y residencias. En el cuarto año del Profesorado de Educación Inicial, momento en el cual las estudiantes se encuentran realizando su práctica de residencia, el reglamento explicita que durante el primer cuatrimestre “las observaciones y prácticas de residencia en el Primer Ciclo de Nivel Inicial se realizarán de forma individual durante un tiempo mínimo de 15 jornadas” (pp. 5-6), dentro de las cuales 10 jornadas⁴ serán de observación y 5 de residencia por cada estudiante, obedeciendo a las especificidades del Primer Ciclo del Nivel Inicial en la ciudad de Bahía Blanca. Durante el segundo cuatrimestre, tanto las observaciones como las prácticas se realizarán en parejas pedagógicas, siendo el tiempo mínimo de las mismas de 45 jornadas, dentro de las cuales 15 serán de observación y 15 de residencia por cada estudiante.

Respecto de este dispositivo de práctica de residencia del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur, y luego de entrevistar a sus profesoras, surge la intencionalidad de estructurar el mismo a partir de un eje transversal: los sentidos de las prácticas. *“Lo que interesa es poder hacer lecturas lo más críticas posibles de las prácticas”*.

Las profesoras sostienen que a principio de año se recuperan cuestiones relacionadas con el Primer Ciclo del Nivel y, una vez que las estudiantes ingresan en las instituciones, *“se intentará aprovechar las observaciones para conversar, revisar, poner en común, mucho trabajo de reflexión”*. Además agregan que al ser una materia con gran impronta práctica, no se trabaja en el sentido de presentar textos sino que, más bien, se intenta recuperar todo aquello que se ha trabajado años anteriores. *“En general, a partir de la práctica buscar referentes teóricos desde donde se puede trabajar, analizar”*.

En relación con la clase, las docentes comentan que se trabaja como si fuese un taller, pero que también buscan realizar un trabajo más personalizado, utilizando medios tecnológicos para asistir a las estudiantes.

Al finalizar el año, la materia tiene una instancia de trabajo final, en donde las estudiantes deben elaborar una ponencia eligiendo una temática dentro de varios ejes presentados. A partir de ello se pedirá que expongan lo realizado y lo analicen desde los marcos teóricos pertinentes.

⁴ Se considera a la jornada como un turno de cuatro horas.

1.4.2. La práctica de residencia entendida como campo

Para Bourdieu (2005) un campo es un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen determinadas relaciones sociales.

“un campo puede ser definido como una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (situs) en la estructura de distribución de especies del poder”. (p. 150)

La noción de campo, según el autor, implica pensar en términos de relaciones definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital, propia del campo en cuestión.

Algunos de los campos analizados por Bourdieu o sus discípulos han sido el arte, el sistema educativo, los medios de comunicación o el mercado de la vivienda. En cada uno de estos sectores, los individuos participantes desarrollan actividades en las que ponen en juego los recursos de los que disponen - sus habilidades para hacer, entender o apreciar lo artístico, por ejemplo - buscando obtener los bienes que solo este campo específico puede proveer.

Dirá Barbier (1996) que los campos de la práctica existen “a partir del momento que nos encontramos en presencia de espacios sociales que gozan de una relativa autonomía y que son socialmente reconocidos como especializados en la producción de cierto tipo de transformaciones de lo real” (p. 9).

Pensar la residencia como campo implica pensarla desde la pluralidad y la diversidad que la atraviesan; no como un espacio único que se puede separar y aislar de su contexto, sino atravesado por una gran variedad de problemas. La pluralidad que traspasa la residencia está dada tanto desde el orden de lo pedagógico, como desde lo socio-político y organizativo, entre otras.

En este trabajo, pensar la residencia como campo permite abordar en este entramado de relaciones aquellas específicas que se presentan entre estudiantes y coformadoras, y dentro de ellas las percepciones que tienen las primeras sobre la coformación.

1.4.3. La práctica de residencia desde el paradigma de la complejidad

Desde una perspectiva del paradigma de la complejidad es que se entiende a la práctica de residencia como una práctica compleja, ya que está condicionada por múltiples factores que, organizados en un determinado momento histórico y en un contexto particular, producen efectos probables y contingentes. Además, es compleja en tanto está atravesada por la singularidad y la incertidumbre. Dirá Morin (1998):

“el pensamiento complejo no es el pensamiento omnisciente. Por el contrario, es el pensamiento que sabe que siempre es local, ubicado en un tiempo y en un momento. El pensamiento complejo no es el pensamiento completo; por el contrario, sabe de antemano que siempre hay incertidumbre”. (p. 27)

Considerar la complejidad supone, no solo aceptar la incertidumbre que presentan las prácticas de residencia, sino también saber que éstas son construcciones y como tales son posibles de ser modificadas, permitiendo diferentes resoluciones.

Como sostiene Sanjurjo (2009), dado que las prácticas de residencia se desarrollan en contextos complejos:

“no es posible abordarlas desde una mirada simplificadora. No es posible tampoco ‘recetar’ desde afuera cómo asumirlas. Es necesario generar las condiciones para que el práctico desarrolle un pensamiento complejo y una actitud de compromiso con la realidad de su tiempo”. (p. 28)

En este sentido, la formación deberá superar un enfoque simplista, fragmentado, permitiendo en las estudiantes el desarrollo de un pensamiento complejo que permita la articulación de los saberes teóricos en función de la complejidad de las residencias.

Por su parte, Souto (2017) realiza una búsqueda etimológica de la palabra complejidad indicando que dicha palabra “nos coloca frente al sentido central de enlazar, reunir, abarcar, enredar, entretener lo diverso” (p. 177). Trabajar desde el paradigma de la complejidad supondrá entonces la heterogeneidad, la multiplicidad de enfoques, reconociendo una diversidad de instancias siendo cada una de ellas insuficiente en sí misma.

Este paradigma plantea poder ver la variedad de elementos, lo diverso, siempre desde sus entrelazamientos, como un entramado y nunca de manera separada; implica conservar la totalidad, ver las partes en el todo y el todo en las partes. De allí el enfoque de las prácticas desde este paradigma, entendiendo a las mismas como realidades complejas

atravesadas por componentes sociales, políticos, económico, personales, institucionales, que no se presentan de manera aislada, sino interrelacionados entre sí.

2. Las percepciones sobre la coformación

Tal como se mencionó al inicio del capítulo, el presente apartado hace, en primera instancia, una breve mención al prefijo ‘co’, para así poder tener una idea más amplia del concepto de coformación. Posteriormente, se introducen nociones relativas a la misma y al rol de la coformadora en la formación docente. En vinculación a ello se alude a la falta de formación y de regulación de la tarea de coformación dejando al descubierto que la misma se construye mediante la experiencia. De allí que, en este apartado se presentan interrogantes acerca de la coformación como un oficio.

Esta sección finaliza con un breve desarrollo teórico acerca del concepto de percepción y cómo es abordada en esta investigación.

2.1. La coformación en las prácticas de residencia

En las carreras de profesorado existe una instancia en la cual las estudiantes deben ingresar en instituciones para realizar sus prácticas y residencias. En estos momentos son las docentes de las aulas y salas que reciben a las estudiantes quienes asumen la función de coformadoras.

A lo largo de los años, la docente que se encuentra en las aulas/salas y recibe a las estudiantes residentes ha sido designada con el nombre de maestra orientadora o tutora. En esta investigación se optó por denominarla coformadora, siguiendo los planteos de Foresi (2009), ya que dicho término implica que entre ambas, estudiante y docente, existe una actividad colaborativa dentro del proceso formativo.

En la provincia de Buenos Aires, la Resolución 2154/03, en alusión al rol de la docente orientadora expresa: “en la residencia de los alumnos-docentes impone una dedicación comprometida que configura un proceso de formación continua” (p. 1). Agrega además que es indispensable tener criterios comunes en relación con la capacitación de las docentes orientadoras, por lo que se determina que las mismas podrán realizar una capacitación siempre que se desarrolle la función de orientador.

En el Diseño Curricular para la Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires destinado a la formación de docentes de los Niveles Inicial y Primario - aprobado por

Resolución N° 4154/07 -, se plantea que “tanto los Profesores de la Formación Docente como los ‘maestro/as orientadores’ participen en el acompañamiento, supervisión y evaluación del proceso y de la práctica propiamente dicha” (p. 33). Dicho documento propone que la maestra orientadora participe de diferentes instancias relacionadas con el campo de la práctica docente - una de ellas puede ser en el Taller Integrador Interdisciplinario -, en las cuales se puedan poner en juego distintos saberes, pudiendo articular no solo la teoría con la práctica, sino también la acción con la reflexión y la institución asociada con el instituto formador.

Por su parte, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007), sin distinción de niveles, expresan que tanto la experiencia escolar, como “las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas y las prácticas de enseñanza de los propios alumnos y docentes de los Institutos Superiores se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación” (p. 20). Es por ello que será fundamental establecer redes, entramados entre las escuelas/jardines y los institutos superiores, ya que ambos forman parte de un proyecto colectivo en el cual las futuras docentes desarrollarán sus primeras experiencias.

En dichos lineamientos se le otorga un rol fundamental a la maestra orientadora⁵ en la formación de la futura docente, ya que se convertirá en el nexo entre la escuela asociada y el instituto superior, permitiendo a la estudiante residente establecer un vínculo directo con el proyecto institucional, los ritmos de trabajo en la institución y en el aula/sala, acercando sus propias experiencias y apreciaciones del grupo de clase.

Davini (2016) plantea que la formación en el campo de la práctica es fundamental para que las estudiantes puedan aprender en contextos y situaciones reales. En este sentido, propone la autora, se ha desarrollado un modelo de trabajo docente tutorial, el cual será apropiado tanto para los profesores de práctica, como para otros profesores y las docentes colaboradoras, ya que “el trabajo grupal otorga gran flexibilidad a todo el proceso, en labor colaborativa, en debates, en intercambio de ideas y experiencias. Aprendiendo con otros, cada estudiante desarrolla sus propias habilidades, transformándolas en herramientas para la acción” (p. 145).

⁵ En el marco de este trabajo se utiliza el término coformadora. En este caso particular se enuncia de esta manera para respetar la concepción de los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

En un trabajo realizado por Menghini y otros (2009) se hace referencia a los tutores u orientadores como actores fundamentales en el acompañamiento de las estudiantes residentes. Sin embargo, sostienen los autores, dichos tutores más que poner énfasis en la formación de futuros docentes, tienen como preocupación central la formación de los mismos como futuros ciudadanos y trabajadores. En este sentido, Loyola y Poliak (2002) señalan que los docentes “adoptan una posición de observadores, sin asumir la corresponsabilidad de incidir en la formación de los recién llegados” (p. 127).

En un trabajo de Adrián y Salinas (2019) en el cual se sistematizan algunos análisis de las prácticas profesionales que han realizado las estudiantes, surge, entre otros temas, el relacionado a las coformadoras.

“Se destacó su importancia en el orden pedagógico, didáctico, político y sociocultural y, además, se remarcó que es central su mirada acerca de la realidad aúlica, los sujetos que aprenden, los procesos de enseñanza y de aprendizaje y el jardín como institución social y cultural”. (p. 35)

Este último trabajo, además del realizado por Foresi (2009), es uno de los pocos escritos en los que se utiliza la denominación de coformadora. En adhesión a esta perspectiva y tomando como referente principal a esta autora, el presente trabajo de investigación, el cual tiene como objeto las percepciones de las estudiantes sobre la coformación, designará a la docente de la sala que recibe estudiantes para que realicen sus prácticas de residencia con el nombre de docente coformadora. Es por ello que es necesario, además de haber abordado en capítulos anteriores el concepto de formación, presentar algunas ideas acerca de la connotación del prefijo ‘co’.

Si se toma la definición del diccionario, ‘co’ es un prefijo latino procedente de *cum*. Se halla en muchas palabras derivadas del latín - coetáneo - y conserva en castellano su plena vitalidad para formaciones cultas - colindante -. Significa unión o compañía⁶. La búsqueda sobre el mismo permite observar que todas las acepciones relacionan este prefijo con la idea de unión, colaboración, compañía, entre otras.

Por su parte, Foresi (2009) indica que con el término de “profesor coformador” (p. 223) se refiere al docente que recibe estudiantes, practicantes y residentes, en las clases y que realiza el seguimiento de la formación ‘en terreno’ de las futuras docentes. A ello agrega que la función que cumplen las coformadoras es de suma importancia en el marco

⁶ Diccionario Enciclopédico Vox 1. © 2009 Larousse Editorial, S.L.

de los dispositivos para enseñar y aprender en las prácticas, y que dicha actividad se desarrolla bajo la entera predisposición y buena voluntad de cada docente.

La autora plantea que en la formación inicial se desarrollan múltiples relaciones. Se vinculan los institutos formadores con las instituciones asociadas, las cuales recibirán a las estudiantes residentes, conformándose entre los distintos actores del proceso un entramado de vínculos intersubjetivos. Es en estos espacios en donde las estudiantes pretenden ser acompañadas, guiadas, aconsejadas y ayudadas a creer en sí mismas y en sus posibilidades (Foresi, 2009).

En esta instancia de residencia, la docente formadora, a cargo de la formación en la práctica, cumple la función de articuladora entre la teoría y la práctica, poniendo en discusión las contradicciones que presentan las estudiantes, las marcas de la biografía escolar de cada una, las tradiciones formativas, entre otras cuestiones. Pero también es fundamental la docente coformadora, “cuya influencia nos parece decisiva, ya que, de algún modo, podría neutralizar o potenciar los efectos de la formación de grado” (Foresi, 2009, p. 228).

La docente coformadora, entonces, es la que habilita a las estudiantes residentes otorgándoles un lugar en el proceso de enseñanza. Brinda aportes, sugerencias y orientaciones a las propuestas realizadas por aquellas con el fin de orientarlas sobre la realidad áulica.

Foresi (2009) propone algunas actividades que desarrollaría una coformadora. Entre ellas destaca: *construir espacios de diálogo* tanto con la docente formadora como con la estudiante; *facilitar la construcción de una propuesta pedagógica* acordando los contenidos que la estudiante residente debe abordar, orientando la planificación, sugiriendo bibliografía o actividades; *aportar desde su experiencia pedagógica* ofreciendo sugerencias y orientando sobre la realidad del aula; *comprometerse con el proceso* iniciando a la estudiante en todo lo relacionado con la tarea docente, presenciando sus clases, estando dispuesta a evaluar el proceso de la residente, entre otras.

Se acuerda con la autora en que hay varias cuestiones que dificultan la precisión de la actividad de la coformación; la presencia de una estudiante residente en la sala/aula “no garantiza la construcción del perfil profesional de coformador” (p. 231). Los saberes que fueron construidos en base a la experiencia, los diferentes enfoques entre las docentes

formadoras, la ausencia de un estatuto específico para la actividad, entre otras, permiten reconocer diferentes formas de asumir esta tarea.

A partir de la experiencia que ha tenido recorriendo las aulas y entrevistando a coformadoras, Foresi (2009) realiza una caracterización de las mismas según diversas actitudes. En relación a ello, la autora sostiene que algunas coformadoras suelen proteger a la futura docente, desarrollando una relación agradable y de complicidad. En otros casos, se pone de manifiesto una actitud de desinterés y de escaso compromiso con el proceso de aprendizaje de la estudiante. Existen también aquellas que impiden que las estudiantes realicen cambios e innovaciones en sus clases, y las que compiten con ellas, transitando esta experiencia como una amenaza a su tarea diaria. Por último, están las coformadoras que comprenden que su función es la de ser guías y acompañar a las estudiantes en las diversas actividades de este proceso de residencia. En este caso la coformadora será quien promueva aprendizajes fomentando la autorreflexión constante y la toma de decisiones por parte de la estudiante.

En relación a la evaluación, Foresi (2009) sostiene que “es necesario que la evaluación posibilite la toma de conciencia del compromiso individual y social, ético y político de toda práctica formativa y de la importancia de una actitud ante la propia formación” (p. 240). En este sentido, la plantea como una actividad compartida entre todos los involucrados, inclusive las estudiantes y sus apreciaciones.

En el marco de la presente investigación, se concibe a la formación como un proceso singular en el que el sujeto adquiere una forma por mediación de otros (Ferry). De allí que las conceptualizaciones en torno a las docentes coformadoras, a cómo se estructura y se concibe su hacer y, - en este trabajo -, cómo perciben las estudiantes su labor se vuelve central en relación con dicho proceso de formación.

2.2. La coformación como oficio

Como se mencionó anteriormente, se pueden reconocer diversas formas de asumir la tarea de coformadora, ya que los saberes que poseen han sido construidos en base a su experiencia, existen diferentes enfoques entre las mismas, hay una ausencia de un estatuto específico para la actividad, entre otras. Es por ello que, al momento de pensar la coformación como un oficio, se vuelve necesaria la referencia a la etimología de esta palabra. La misma es de origen latín *officium*, término que a la vez deriva de *opifficium*,

formado por las raíces *opus*, que significa 'obra', *facere*, que significa 'hacer' y el sufijo *io*, que quiere decir 'acción y efecto'. Así, un oficio es la acción y efecto de hacer una obra. Un oficio es la actividad habitual que efectúa un individuo, la cual es aprendida a través de la experiencia, es decir, se aprende en la misma práctica del oficio en cuestión. Por ejemplo: el oficio de zapatero, de carpintero, de músico, de pintor, entre otros.

En este sentido, si se vuelve a la enseñanza de los oficios en la Edad Media, el saber hacer y el saber enseñar se percibían como pares indisolublemente ligados: “el aprendiz recibía del oficial la formación necesaria para desempeñar la tarea. El oficial era, ni más ni menos, un experto temático que desarrollaba actividades docentes” (Vazquez M., 1998, p. 18)

La palabra oficio, además, remite a distintos significados dentro de los cuales está ‘ocupación’, ‘cargo’, ‘profesión’⁷, entre otros.

Alliaud (2017) recupera la idea de la enseñanza como oficio, en la cual quienes enseñan serán productores y/o transformadores de otros. En este sentido, plantea que:

“concebir el oficio de enseñar como producción, como intervención, como transformación de algo - que en nuestro caso son personas, que como consecuencia de nuestro accionar, tienen la posibilidad de formarse, de transformarse en algo distinto a lo que eran - nos coloca como adultos, como educadores, y convoca nuestra propia potencialidad de poder y saber hacerlo”.

(pp. 14-15)

Contreras (2011), por su parte, dice que el oficio de ser formador en un profesorado está lleno de paradojas, contradicciones y nuevos aprendizajes que conllevan nuevas respuestas no solo sobre contenidos, sino también sobre aspectos más delicados como la escucha. Por eso lo presenta como un oficio complejo. Y agrega que “el saber docente va más allá de un conocimiento solo técnico y disciplinar, es un saber ligado a la vida y a la propia experiencia, una experiencia reconocida y re-elaborada.” (p. 60).

El saber de la experiencia, como lo llama Alliaud (2017), será aquel que pueda asociar las prácticas con los conocimientos, el saber con el hacer. Estos saberes de la experiencia, a diferencia de aquellos conocimientos prácticos, se producen a través de experiencias, es decir, de situaciones que por algún motivo poseen un carácter extraordinario.

⁷ Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Espasa. 1992.

“son vivencias que portan un significado especial para quienes las protagonizaron, ya sea por lo que produjeron (en términos de obra, de resultados) o también por sus implicancias en el modo de ver y pensar lo educativo por parte de quienes las experimentaron”. (Alliaud, 2017, p. 75)

Al hacer referencia específicamente a la coformación, como se señaló en el apartado anterior, se dificulta identificar las actividades de la coformadora a la hora de recibir estudiantes. A su vez, también se señaló la escasa - o nula - formación para ejercer dicha ocupación. En este sentido, la falta de formación y de regulación de esta tarea de coformación deja al descubierto que la misma no se enseña sino que se construye mediante la experiencia. Cabe entonces preguntar si se podría entender a la coformación como un oficio. En este sentido, se puede decir que dicha función se aprende a medida que se va ejerciendo, es decir, a partir de las experiencias por las que la docente coformadora va transitando, ya sea en su formación inicial o a lo largo de su experiencia profesional.

2.3. Conceptualizaciones acerca de las percepciones

Las percepciones de las estudiantes sobre la coformación son el objeto de estudio del presente trabajo. En este sentido se entiende a la percepción como un concepto polisémico, que puede ser estudiado y abordado desde distintas corrientes filosóficas (Kant, 2005, Hume, 2001, Merleau-Ponty, 1985) y psicológicas (Boring, 1992, Arnheim, 1979, Koffka, 1969, Guillaume, 1964). En esta investigación se realiza una aproximación al concepto, con el objeto de explicitar su elección.

Gurevicz y Toro (s.f.) indican que, etimológicamente, el concepto de percepción deriva del latín *perceptio*, que significa acción de recoger, conocimiento. Conciencia de una sensación. Las autoras plantean que cualquier definición sobre la percepción, ya sea desde la psicología o de la filosofía, llevará a la idea de conjunto global o totalidad, expresado por la Teoría de la Gestalt. El principio fundamental de esta teoría es que “una forma es otra cosa o algo más que la suma de las partes”. Percibimos, por ejemplo, todo un paisaje y no volúmenes, colores, matices, distancias, sonidos.

Dicho concepto encontró en la teoría de la Gestalt uno de los más importantes esfuerzos de explicación. La psicología de la Gestalt plantea que:

“los hechos psíquicos son formas, es decir, unidades orgánicas que se individualizan y se limitan en el campo espacial y temporal de percepción o de

representación. Las formas dependen, en el caso de la percepción, de un conjunto de factores objetivos”. (Guillaume, 1976. En: Gurevicz, M., y Toro, C. (s.f.). *La Teoría de la Gestalt*)

Además, esta teoría ha elaborado diferentes leyes en torno al campo perceptivo. Entre ellas se encuentra la *ley de pregnancia*, la cual indica que la percepción siempre es la mejor posible, la *ley de proximidad* en donde se tiende a percibir juntos elementos que están próximos en el tiempo y en el espacio, *ley de cierre*, la cual se refiere a la tendencia a percibir formas completas, aunque partamos de imágenes o palabras incompletas, entre otras.

Por otro lado, Aravena (2013) aborda el concepto de autopercepción, el cual es entendido como aquella percepción que cada sujeto tiene sobre sí mismo dentro de un campo de acción concreto. Allí se plantea que:

“La persona se define en base a su sistema de autopercepción que reúne a la vez, conceptos, actitudes, deseos, expectativas, voliciones, y valoraciones, como un todo organizado y dinámico, que si bien forman parte de la realidad externa cobra autonomía en su interior” (Aravena, 2013).

Ramos (2016) en un trabajo que realiza un análisis sociológico acerca de la percepción, toma ideas de Crossley (1995), quien plantea que “la percepción es tanto sensorial como cognitiva, pues en última instancia se trata de una experiencia significativa” (p. 45).

Además, la autora plantea que la percepción no solo se relaciona con un cuerpo que habita el espacio, sino también con la relación entre personas y con los objetos del mundo. Es decir, la percepción es relacional ya que no solo percibimos las cosas y los cuerpos, sino que nos percibimos mutuamente.

Por último, Ramos (2016) indica que cada persona, dependiendo de su trayectoria biográfica - e incluso aquellas personas que tienen alguna dificultad a nivel sensorial, como ocurre con las personas ciegas o sordas -, su posición social y sus prácticas, percibe y aprende a percibir el mundo de una manera y no de otra. A su vez, coincide y cita a Crossley (2011) entendiendo que “la percepción es afectiva: percibimos desde una posición afectiva (*affective position*), y lo que percibimos despierta ciertos estados afectivos: percibimos a través de una lente teñida afectivamente: con cariño, miedo, odio o lo que sea” (p. 70).

En el trabajo realizado por Álvarez Herrera y otros (2011), se hace referencia a distintas cuestiones que inciden en las percepciones que poseen las docentes sobre el desarrollo de su profesión y el papel que desempeñan en la sociedad. En este sentido, el escrito se propone abordar qué sienten y piensan los docentes acerca de su profesión, el grado de satisfacción en relación a la formación que han recibido, las condiciones laborales en las cuales desempeñan su trabajo, entre otras cuestiones.

En esta investigación en particular, la percepción será entendida de manera global. Es decir, como aquello que ocurre y que las estudiantes tienen conciencia de que está ocurriendo, también en vinculación con otros. Por ello es tomado, resignificado y percibido de diferentes maneras por cada estudiante. De modo que la percepción surge desde un re-planteamiento y una re-significación de lo ocurrido en la sala, en los acompañamientos, en los intercambios a lo largo de su práctica de residencia.

CAPÍTULO III: DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

1. Diseño de investigación

En este capítulo se presentan los aspectos metodológicos de la investigación. Se exponen, entre ellos, las preguntas de investigación y los objetivos de la misma. Dentro del abordaje metodológico se detallan la recolección de datos, el caso seleccionado y una breve descripción del mismo.

Para esta investigación se utiliza el enfoque cualitativo de carácter exploratorio. El mismo, no solo “se interesa, en especial, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 4), sino que también se centra en la práctica real y situada, se ocupa de las relaciones entre las personas, es interpretativo, inductivo, reflexivo. A su vez, se escoge dicho enfoque cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben los fenómenos que los rodean, y es recomendable su utilización cuando el tema de estudio ha sido poco explorado - como es el caso de la presente investigación -.

El diseño que se emplea en esta investigación es el Estudio de Caso, ya que se estudia, como plantea Stake (1999), “ la particularidad y la complejidad de un caso singular” (p. 11). En este caso se toma a las estudiantes que cursaron la materia Práctica Docente IV: Residencia, del Profesorado de Educación Inicial, de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur. Se hace foco, en particular, en sus prácticas de residencia en el Segundo Ciclo del Nivel Inicial - salas de 3, 4 y 5 años -, durante el segundo cuatrimestre del año 2018. Lo que se persigue es poder describir en profundidad el caso tratando de captar y describir la complejidad del mismo considerando, específicamente, la coformación como parte de estos procesos.

1.1. Preguntas de investigación

Los principales interrogantes de este trabajo de investigación giran en torno a qué percepciones tienen las estudiantes residentes sobre la coformación, cómo caracterizan las instancias de intercambio - si las hubo - entre ellas y las coformadoras, de qué maneras describen las estudiantes la relación con la coformadora y qué aspectos valoran de la misma.

1.2. Objetivos

1.2.1. General

El objetivo general que guía la investigación pretende analizar las percepciones sobre la coformación que tienen las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur, de la ciudad de Bahía Blanca, que realizaron su residencia en el segundo ciclo del Nivel Inicial, en el segundo cuatrimestre del 2018.

1.2.2. Específicos

Dentro de los objetivos específicos se procura poder, por un lado, caracterizar las instancias de intercambio - si las hubo - entre estudiantes y coformadoras. Además se intentará identificar distintas maneras en que las estudiantes residentes describen la relación con la coformadora y caracterizar los aspectos que las estudiantes valoran de la misma en su paso por la residencia.

1.3. Abordaje metodológico

1.3.1. Recolección de datos

Como indica Hernandez Sampieri (2014):

“lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos (...) los datos que interesan son conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes, ya sea de manera individual, grupal o colectiva”.(pp. 396- 397)

Estos datos se recolectan para luego poder realizar un análisis de los mismos y, de esta manera responder a los objetivos planteados.

Para la recolección de los datos se opta por la utilización de entrevistas semi estructuradas y de grupos focales, atendiendo a determinados aspectos tales como: momentos de intercambio y reflexión entre estudiantes y coformadora, aspectos que las estudiantes valoran - positiva o negativamente - sobre ella, entre otros. La elección de las entrevistas y grupos focales como estrategias metodológicas se debe a que, además de posibilitar la obtención de respuestas concretas, permiten, en los encuentro cara a cara,

reconocer, captar y registrar gestos, tonos de voz, énfasis. Aspectos que aportan información importante para el trabajo cualitativo que se propone realizar.

En esta investigación en particular se entrevista a estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur, que realizaron su residencia en el Segundo Ciclo del Nivel Inicial, en el segundo cuatrimestre del 2018.

De un total de treinta estudiantes que cursaron la práctica de residencia en el año 2018, sólo doce accedieron a ser entrevistadas y a contar su experiencia. Cuatro de ellas fueron entrevistadas de manera individual, mientras que las ocho restantes participaron de grupos focales. Dicha recolección de datos fue posible gracias al contacto que facilitaron varias cátedras de cuarto año. No obstante, la misma estuvo supeditada a los tiempos de cursada, los horarios laborales y el interés de las estudiantes por participar.

Por otra parte, además de las entrevistas, se llevó a cabo el análisis de documentos, no sólo oficiales, sino también aquellos que tienen alcance institucional, como por ejemplo acuerdos que regulan las residencias, actas en donde se explicita la función que debe desarrollar cada actor - coformadora, estudiantes, profesora de práctica, directora - durante la residencia, entre otros, para detectar qué se dice en ellos acerca de la coformadora.

Una vez recabados los datos, se procedió a revisarlos para luego realizar una triangulación de los mismos y así poder responder los objetivos de esta investigación.

1.3.2. Estudio de caso

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo. Dentro de este enfoque, se trata de un estudio de caso. Neiman y Quaranta definen caso como “un sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales donde se busca dar cuenta de la particularidad del mismo, en el marco de su complejidad” (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 220). La intención de esta investigación es centrar la mirada en las estudiantes que realizaron sus prácticas de residencia en el segundo ciclo del Nivel Inicial - salas de 3, 4 y 5 años -, durante el segundo cuatrimestre del año 2018 en el marco de la materia Práctica Docente IV: Residencia, del Profesorado de Educación Inicial, de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur. Se busca poder describir la complejidad de estos procesos con foco en la coformación.

En esta investigación el caso tiene un valor particular y personal, lo que motivó su selección y la decisión de investigar sobre el mismo. Esto lo transforma en un caso único e

intrínseco. Único, por el interés que el mismo inspiró desde un primer momento para ser investigado. Intrínseco porque el caso tiene un interés en sí mismo, propio.

1.3.2.1. Descripción del caso

Como se mencionó anteriormente, esta investigación toma el caso de las estudiantes que cursaron durante 2018 la materia Práctica Docente IV: Residencia del Profesorado de Educación Inicial, de la Escuela Normal Superior de la Universidad Nacional del Sur, y profundiza en las relaciones de coformación al interior de las prácticas. En éstas intervienen diversos actores, dentro de los cuales, además de las estudiantes, se encuentran las profesoras de práctica, las coformadoras, las directoras de las instituciones asociadas, entre otros.

En este caso particular, durante el segundo cuatrimestre, las estudiantes realizan sus prácticas de residencia en el Segundo Ciclo del Nivel Inicial, en donde tanto las observaciones como la residencia se desarrollan en parejas pedagógicas, siendo el tiempo mínimo de las mismas de 45 jornadas, dentro de las cuales 15 serán de observación y 15 de residencia por cada estudiante. Es allí donde aquellas se insertan en las instituciones asociadas y se vinculan con la coformadora.

En el período de las observaciones se espera que las estudiantes puedan ir conociendo al grupo, comenzar a establecer relaciones con la coformadora, ver qué aspectos la misma pone en juego, delinear los contenidos que abordarán durante su residencia y colaborar en las diferentes propuestas que se desarrollen en la sala, entre otras cuestiones. Luego comienzan las residencias propiamente dichas, en donde cada estudiante estará frente al grupo de niños. En este momento es acompañada en la sala por la coformadora.

CAPÍTULO IV. PERCEPCIONES DE LAS ESTUDIANTES SOBRE LA COFORMACIÓN: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este estudio de carácter exploratorio busca indagar sobre las percepciones que las estudiantes del Profesorado de Nivel Inicial de la Universidad Nacional del Sur que realizaron su práctica de residencia en el año 2018, tienen sobre la coformación. Por ello, para dar respuesta a los objetivos planteados, se tiene en cuenta la mirada de aquellas y se focaliza en los datos obtenidos de las entrevistas realizadas.

Como cuestiones centrales del vínculo de coformación se toman: las instancias de intercambio, las maneras de relacionarse y los aspectos que las estudiantes valoran de la coformadora.

Dichas cuestiones que ordenan el análisis surgen de la necesidad de ir respondiendo a los objetivos planteados en la investigación. A su vez, permiten sistematizar y organizar la información recabada de las entrevistas. La estructura presentada, sin embargo, no desconoce las vinculaciones existentes entre los aspectos considerados ni las limitaciones que este análisis puede presentar respecto de la comprensión de las percepciones, las cuales están atravesadas por la complejidad, que las alumnas de cuarto año del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur han tenido sobre la coformadora.

1. Instancias de intercambio

Las instancias de intercambio en esta investigación son entendidas como aquellos momentos de encuentro, de comunicación entre las estudiantes y las coformadoras. En ellas se ponen en juego aportes, sentimientos, vivencias, opiniones de ambas en relación con las prácticas de residencia en general o con alguna actividad en particular.

1.1 Entre lo cercano y lo lejano

Como se planteó en capítulos anteriores, se entiende a la formación como un proceso en el que el sujeto va adquiriendo forma para actuar y para reflexionar y en el que dicha forma se va perfeccionando (Ferry, 2016). Asimismo, habrá formación cuando existan tiempos y espacios para trabajar sobre uno mismo. También la formación es una relación

humana, ya que implica vínculos entre personas, se desarrolla en espacios grupales, en espacios interpersonales, nunca de manera aislada.

Al entrevistar a las estudiantes y preguntarles por las instancias de intercambio, si bien todas alegaron que dichas instancias existieron, diez de ellas pudieron relatar que las mismas fueron diarias. En este sentido, plantean que:

“Cuando terminaba el día nos quedábamos cinco o diez minutos y veíamos qué actividad había hecho en el día y cómo había salido cada actividad (...) A mí me encanta que me hagan devoluciones... después del día”. (E 5)⁸

Estos momentos de encuentro diarios, que tuvieron una continuidad a lo largo de las jornadas y en los que hubo una cercanía con las actividades desarrolladas, permitieron y brindaron a las estudiantes la posibilidad de corregir, mejorar y reflexionar sobre su propia práctica. Dan cuenta de ello comentarios como: *“al decímelo todos los días, yo ya al otro día podía modificarlo”* (E 1). A partir de estos dichos, se observa que las estudiantes perciben que es importante poder contar con estas instancias diarias de intercambio, ya que las mismas permiten ir adquiriendo conocimientos, habilidades y concepciones sobre el rol que desempeñarán en el futuro.

Sin embargo, no todas las estudiantes tuvieron la posibilidad de contar con intercambios diarios. Dos de ellas, si bien tuvieron momentos de intercambio con la coformadora, los mismos se desarrollaron en el penúltimo o último día de su práctica de residencia, lo que se percibió como un aspecto obstaculizador para las posibilidades de mejora y/o cambio de alguna actividad. Manifestaciones como estas ilustran lo señalado:

“Las devoluciones a mejorar nos las hizo nuestro ante último día de semana a cargo. Entonces en mi último día. Bueno uno toma algunas cosas pero como ya termina (...) después no te terminaban sirviendo porque, a ver, nosotras queríamos devoluciones diarias”. (E 3)

En este sentido, las estudiantes perciben que las instancias de intercambio estaban alejadas en el tiempo de la actividad desarrollada, lo cual dificultaba poder revisar la misma. Así se observa cómo, a diferencia de lo vivenciado por sus compañeras, las instancias de intercambio no resultaron significativas ni enriquecedoras para sus prácticas de residencia.

⁸ La utilización de la E hace referencia a que son testimonios de las estudiantes entrevistadas. El número corresponde al orden en que se hicieron las entrevistas o se presentaron las estudiantes en los grupos focales.

Tal como se dijo al comienzo del apartado, las doce estudiantes entrevistadas perciben como fundamental la importancia de que las coformadoras habiliten estos espacios de intercambio para preguntarles cómo se sintieron, permitiendo abrir el juego a la reflexión, poner en palabras lo que vivieron, volviendo a pensar en lo sucedido y desde allí mejorar acciones y/o actividades futuras. Asimismo, enfatizan en que es primordial que los mismos sean cercanos a las diferentes propuestas desarrolladas, ya que esa cercanía en el tiempo permite y favorece enriquecer las actividades y lograr que dichos cambios sean realmente significativos.

1.2. Aunar criterios

La formación en las prácticas, plantea Souto (2011), tiene como objetivo ir preparando a las futuras docentes para ejercer la profesión. Dicha práctica es compleja, multidimensional y está cargada de incertidumbre. A su vez, en la misma intervienen diversos actores -estudiantes, coformadora, profesoras de práctica, entre otras -.

Como sostienen Loyola y Poliak (2002), la estudiante residente deberá interactuar en sus prácticas con dos protagonistas claves: la maestra de grado/sala - coformadora - y las profesoras de práctica. Estas relaciones que se van formando pueden dar paso a la creación de alianzas, conflictos y/o tensiones.

En este sentido, dos de las estudiantes entrevistadas hicieron referencia a los momentos de intercambio que también se generaban entre las profesoras de práctica y las coformadoras. En dichos intercambios y según las percepciones de las residentes, se hacía referencia al desempeño de las mismas en sus prácticas y las cuestiones que se debían mejorar. Una de las entrevistadas indica que:

“Siempre se plantearon las dudas que tenía mi docente, se las planteaba a la coformadora para ver mi desenvolvimiento en la sala y la coformadora siempre respondió por todo lo que yo hice. La verdad que no tengo idea si habrá dicho algo para mejorar o mucho que destacar, en realidad le dije a mi docente que había muchas cosas buenas para destacar”. (E 2)

Se observa aquí como la estudiante tiene conocimiento de este intercambio que se lleva a cabo entre la profesora y la coformadora, si bien no puede realizar precisiones acerca del mismo. Otra agrega:

“Lo mismo. Siempre me marcaron lo mismo. Hoy, por ejemplo, me marcaron la misma intervención que me hizo falta en una actividad, la misma, las dos... se conocen ellas mucho y me prestaron muy buena atención las dos, estaban atentas a la clase y después me evaluaron lo mismo, o sea, igual vi que estaban conversando sobre... o sea, una daba su opinión la otra la otra y ahí armaron la conclusión de lo que me iban a evaluar”. (E 1)

Aquí la estudiante percibe como, tanto su profesora de práctica como la coformadora, pudieron hacer sus aportes en relación a la clase desarrollada, arribando a una conclusión conjunta sobre lo observado y llegando a un acuerdo al realizar la devolución.

En ambos casos, las estudiantes perciben como positivo la importancia de los intercambios generados entre la coformadora y las profesoras de práctica, ya sea en los acuerdos realizados al momento de evaluar a la estudiante, como en el respaldo brindado por la coformadora hacia ella en aspectos acordados previamente.

La tabla 1 señala la caracterización de las percepciones sobre las instancias de intercambio tanto entre estudiante y coformadora, como entre ésta y la profesora de práctica.

Aspectos	Intercambios	Ejemplos
Facilitadores	Diarios	<i>“Cuando terminaba el día nos quedábamos cinco o diez minutos y veíamos qué actividad había hecho en el día y cómo había salido cada actividad” “A mí me encanta que me hagan devoluciones... después del día”. “al decímelo todos los días, yo ya al otro día podía modificarlo”</i>
	Aunados, comunes	<i>“Lo mismo. Siempre me marcaron lo mismo. Hoy, por ejemplo, me marcaron la misma intervención que me hizo falta en una actividad, la misma, las dos”</i>
Obstaculizadores	Esporádicos	<i>“Las devoluciones a mejorar nos las hizo nuestro ante último día de semana a cargo”. “después no te terminaban sirviendo porque, a ver, nosotras queríamos devoluciones diarias”</i>

Tabla 1. Caracterización de las percepciones sobre las instancias de intercambio entre estudiante-coformadora y coformadora-profesora de práctica.

2. Maneras de relacionarse

El abordaje de las prácticas de residencia lleva a pensar en un entramado de relaciones entre instituciones, distintas vinculaciones, diversos actores. Souto (2011) plantea que las prácticas de residencia son entendidas como un dispositivo complejo en el que se entrecruzan aspectos institucionales, grupales, la relación estudiante-coformadora, entre otros.

Dentro de este apartado interesa poner el foco, no solo en las maneras en que se vinculan las estudiantes con las coformadoras, sino también cómo se conforma la relación de las estudiantes con la institución en general, con los niños, las familias, entre otros.

2.1. Al comenzar las residencias

Se entiende a la práctica de residencia como una práctica compleja, ya que está condicionada por múltiples factores los cuales, organizados en un cierto momento histórico y en un contexto determinado, producen efectos probables y contingentes. Además, es compleja en tanto está atravesada por la singularidad y la incertidumbre (Sanjurjo, 2019).

Como sostiene Alliaud (2002), las residencias suelen plantearse como momentos plagados de temores, incertidumbres, miedos hacia la tarea que las estudiantes van a desempeñar.

Al llegar a una institución, las residentes usualmente son recibidas por el personal que allí trabaja, ya sean los directivos, las docentes y/o las auxiliares. A partir de las voces de las estudiantes entrevistadas se observa que diez de ellas han tenido un buen recibimiento por parte de la institución, ya sea porque han sido presentadas por los directivos o por las propias coformadoras al resto del jardín de infantes. En este sentido, una de las estudiantes comenta que *“tanto con los chicos como con las familias, desde el día que arrancamos ella les dijo que de acá a tres semanas todo lo que ustedes quieran a ellas”* (E 1). Y otra agrega, *“la coformadora siempre nos tuvo en cuenta para todo y nos mostró confianza y las familias también nos incluyeron y la docente paralela también y el resto del jardín siempre nos incluyó y nos hicieron sentir una más”* (E 2).

A partir de estas voces se puede observar la importancia que las estudiantes le dan a ser presentadas al ingresar al jardín de infantes e incluidas en el funcionamiento del mismo, pudiendo, de alguna manera, comenzar a sentirse parte de él.

Se vislumbra como algo esperable por las estudiantes el ser recibidas por alguien en la institución. Sin embargo, no siempre es así. Dos de las estudiantes entrevistadas sostienen que:

“el caso con nuestra coformadora fue particular pero a nivel institucional tampoco éramos, digamos, muy reconocidas. El equipo directivo tampoco. El equipo directivo no nos saludaba, nos enteramos en la cuarta, quinta semana quienes eran. Porque digo bueno ‘¿quién es la directora?’”. (E 4)

Estos relatos descriptos por las estudiantes permiten entrever las experiencias dispares por las que transitan al llegar a la institución y las formas en que perciben el inicio de la relación. Las mismas puede presentarse como un momento de recibimiento, reconocimiento e inclusión en las diferentes propuestas o de recibimiento y cierta indiferencia.

2.2. ¿Qué ocurre dentro de la sala?

Como sostiene Vezub (2002), la residencia puede ser percibida como un espacio de acción, donde la futura docente pone en juego todas sus aptitudes y habilidades frente, no sólo a la profesora de práctica, sino también a la coformadora y los alumnos.

Por otro lado, los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007), le otorgan un rol fundamental a la maestra orientadora, quien le permitirá a la estudiante residente establecer un vínculo directo con el proyecto institucional, los ritmos de trabajo en la institución y dentro del aula/sala, acercando sus propias experiencias y apreciaciones del grupo de clase.

Por ello es que interesa analizar, en relación a los vínculos entre las estudiantes y la coformadora, lo ocurrido dentro de la sala, ya con las futuras docentes en actividad.

En este sentido, una de las entrevistadas expone que mientras ella desarrollaba su práctica la coformadora, en varias oportunidades, se retiraba de la sala o estaba continuamente con el celular, sin prestar atención a lo que sucedía en el salón de clase.

“Durante las actividades que yo hacía ella en su mundo. Vivimos una situación en la que uno de los chicos, que no supimos cual, le ató los cordones

a una nena y bueno... tuvimos que retarlo. Y ella nunca se enteró porque estaba con el celular (...). A veces falta, que se yo, que te miren”. (E 8)

Aquí la estudiante percibe que es fundamental que la coformadora esté presente en todo momento dentro de la sala, no solo para observar su desempeño, sino también para apoyarla en diferentes situaciones que se le puedan presentar tanto en la sala como en los distintos espacios de la institución. Al respecto otra agrega:

“levantar la vista y ver a tu coformadora ahí que te está haciendo el aguante o te hace señas de que venís bien, una seña de que cambies algo. Ella estaba presente en la sala y atenta a lo que estaba pasando”. (E 6)

Varias estudiantes plantean que tuvieron dificultades al momento de planificar determinados contenidos, o que algunas cuestiones las avisaban a último momento, lo cual influía directamente en el desarrollo de su práctica. Sin embargo, diez de las doce entrevistadas destacan la disponibilidad al momento de pedir ayuda, brindar la carpeta para observar las formas de planificar, entre otras cuestiones. Las dos estudiantes que no concuerdan con estas percepciones, manifiestan haber tenido poca comunicación con su coformadora y agregan *“no fue muy positiva la relación con ella”* (E 3).

Aquí se puede observar como dentro de la sala las percepciones y vivencias de las estudiantes también fueron variadas. Por un lado, destacan la importancia de que la coformadora este presente al momento de que las estudiantes realicen sus prácticas. Presencia que además implica diálogo, acompañamiento desde la mirada, con gestos, atenta a lo va aconteciendo, ya que la sola presencia no demuestra, necesariamente, interés por lo que sucede en la sala. En este sentido, resulta interesante recuperar a Filloux (1996), quien enfatiza lo relacional desde la perspectiva del conocimiento del otro y de sí mismo para que se provoque el cambio entre los involucrados. Es aquí donde el autor se pregunta *“la formación ¿no podrá ser un diálogo entre personas que son capaces de realizar un retorno sobre sí mismos?”*(p.37). En vinculación a ello, agrega que esto se logra si existe una reflexión sobre sí mismo.

Asimismo perciben como fundamental la comunicación y la disponibilidad, cuestiones que serán abordadas más profundamente cuando se presente la valoración que las estudiantes hacen de la coformadora, pero que aquí ya van apareciendo como aspectos interesantes para el análisis.

En la tabla siguiente se presentan las percepciones que tiene las estudiantes en relación a las distintas maneras de relación establecidas entre ellas y las coformadoras.

Momentos de relación	Maneras de relacionarse	Ejemplos
Al comenzar las residencias	Recibimiento/ reconocimiento/inclusión	<i>“tanto con los chicos como con las familias, desde el día que arrancamos ella les dijo que de acá a tres semanas todo lo que ustedes quieran a ellas”</i>
	Recibimiento/cierta indiferencia	<i>“a nivel institucional tampoco éramos, digamos, muy reconocidas. El equipo directivo tampoco”</i>
Dentro de la sala	Presencia y diálogo con la coformadora	<i>“levantar la vista y ver a tu coformadora ahí que te está haciendo el aguante o te hace señas de que venís bien, una seña de que cambies algo. Ella estaba presente en la sala y atenta a lo que estaba pasando”</i>
	Presencia de la coformadora con ausencia de diálogo	<i>“Durante las actividades que yo hacía ella en su mundo” “Pero nuestra experiencia en este caso fue como... como si no hubiese nadie, como si estuviésemos nosotras dos (señalando a su pareja pedagógica)” “No fue muy positiva la relación con ella”</i>

Tabla 2. Percepciones de las estudiantes en relación a las distintas maneras de relación entre estudiante-coformadora.

En el marco de estas relaciones que se dan entre estudiantes y coformadoras, más allá de las percepciones de las estudiantes en torno al recibimiento y a la presencia/ausencia de diálogo, los testimonios brindan otros datos que son interesantes de analizar.

En tres de las entrevistas realizadas las estudiantes perciben la importancia de ser valoradas como futuras docentes, al ser tratadas como sujetos en formación, que tienen conocimientos. Al respecto, una de ellas indica que:

“confiaba en nosotras, nos preguntaba si lo habíamos visto en la carrera (...) Todo el tiempo... como que nos consultaba, participábamos y eso nos hacía sentir más parte todavía. Eso te hace sentir una par. Y está bueno”. (E 1)

Por otro lado, en siete entrevistas también aparece la importancia de la confianza que la coformadora tenía en sus estudiantes residentes, lo cual posibilitaba un buen vínculo entre ambas, permitiendo que los comentarios de la coformadora sean aceptados fácilmente y entendidos como aportes tendientes a mejorar las prácticas. Al respecto, una de las estudiantes indica: *“la coformadora siempre nos tuvo en cuenta para todo y nos mostró confianza (...) y nos hicieron sentir una más”* (E 2).

Por otra parte, en dos de los testimonios de las residentes aparece una percepción diferente a las de sus compañeras, no solo porque a nivel institucional fueron recibidas con cierta indiferencia, sino porque esto se repite dentro de la sala. Si se remite al capítulo I, en el mismo se plantea que, si bien la formación es singular, existen otros - coformadora, pares, instituciones - quienes van a ocupar el lugar de mediadores/intermediarios, y estarán a disposición para que la formación tenga lugar. En este caso, las estudiantes perciben la ausencia del otro, por lo tanto el lugar del mediador en la formación está desdibujado. Manifestaciones como estas expresan lo anteriormente mencionado:

“buscábamos que nos pueda aconsejar, mostrar planificaciones, ayudar cuando el grupo solo respondía a ella y se nos iba un poco. Pero nuestra experiencia en este caso fue como... como si no hubiese nadie, como si estuviésemos nosotras dos (señalando a su pareja pedagógica)”. (E 4)

Las estudiantes percibieron una ausencia de la coformadora, una falta de acompañamiento, lo cual imposibilitó la creación de un vínculo entre ambas, generando pocos espacios para la comunicación y la formación.

Como sostiene Barbier (1996), las prácticas son acompañadas por un componente afectivo, que juega un papel fundamental desde el comienzo de toda práctica. Así, el vínculo que se genera entre las estudiantes y las coformadoras es fundamental para que ambas puedan transitar por estas experiencias de la mejor manera posible y que este proceso resulte enriquecedor para quienes participan en él.

3. Aspectos valorados de la coformadora

En la formación inicial se desarrollan múltiples relaciones. Se vinculan las instituciones formadoras, con las instituciones asociadas, las cuales recibirán a las estudiantes residentes, conformándose entre los distintos actores del proceso un entramado de vínculos intersubjetivos. “Es en estos espacios en donde las estudiantes pretenden ser acompañadas, guiadas, aconsejadas y ayudadas a creer en sí mismas y en sus posibilidades” (Foresi, 2009, p. 225).

Foresi (2009) destaca que la coformadora será quien construya espacios de diálogo, ya sea con la docente formadora como con las estudiantes. Además, ayudará a estas en la construcción de propuestas pedagógicas, orientando la planificación y las actividades, ofrecerá sugerencias, entre otras actividades.

Al respecto, las entrevistas realizadas permiten evidenciar aspectos que las estudiantes valoran de las coformadoras en el proceso de residencia. En este sentido, perciben la importancia de ser guiadas, ayudadas y aconsejadas. Una de las estudiantes expresa: “*se me brindó todo el apoyo*”. Otra agrega:

“si yo me perdía o me ponís... muy nerviosa , me daba el pie para volver y me guiaba para hacerlo. O sea, estaba muy presente desde su rol de coformadora.

Eso te hacía sentir como que vos estabas acompañada, guiada”. (E 10)

Una última indica que “*me tocó una coformadora excelente como docente, profesional, yo aprendí un montón, me encantó, lo disfruté mucho*” (E 11). No obstante, mientras que diez de las doce entrevistadas argumentaron haber tenido coformadoras que las guiaron y ayudaron en sus prácticas, cuatro de ellas también plantean que las docentes coformadoras podrían haber sido más críticas a la hora de evaluar, resaltando no sólo aquellos aspectos positivos, sino también brindando herramientas para mejorar alguna actividad. En este sentido opinan que “*ella siempre nos orientaba, nos aconsejaba (...)*

Pero por ahí lo que nosotras vimos, nos hubiese gustado que sea más crítica, por ejemplo a la hora de evaluarnos”(E 7).

La disponibilidad hacia los sujetos en formación y la construcción de espacios intersubjetivos entre estudiantes y coformadoras son centrales para que la formación tenga lugar (Souto, 2011). En este caso, la guía, la ayuda, los consejos brindados por las coformadoras son percibidos por las residentes como características que favorecen su proceso de formación en tanto se vuelven un soporte y sostén del mismo. Sin embargo, estas mismas características sin un aporte de criticidad, pierden su potencial formador.

3.1. Experiencias anteriores

En el Diseño Curricular para la Educación Superior - Niveles Inicial y Primario de la Provincia de Buenos Aires (aprobado por Resolución N° 4154/07), la práctica es entendida como “un eje vertebrador (...) es decir, se diseña el Campo de la Práctica Docente como articulador de todos los otros campos de la organización curricular” (p. 33). Por tratarse de un eje vertebrador, la práctica se extenderá a lo largo de toda la carrera docente en el campo educativo, institucional y aúlico. Será a partir de esta experiencia contextualizada que la estudiante, futura docente, abordará y comprenderá lo que allí ocurre.

Al respecto, todas - doce - las estudiantes en sus entrevistas hicieron referencia a sus experiencias de práctica anteriores, ya sea porque las mismas les brindaron aprendizajes que luego pudieron desplegar al momento de realizar sus prácticas de residencia; en este sentido una estudiante dice que:

“agradezco haber tenido las prácticas de tercero, sin ellas me parece que me hubiese parado distinto (...) ella creaba los ambientes y me sirvió para hacer lo mismo en cuarto. No solamente leer el cuento, sino cerrar las ventanas, poner una manta. Eso me re sirvió”. (E 12)

O bien por ser espacios en los cuales no tuvieron buenas experiencias: *“tuve una mala experiencia en maternal, no me ayudaron en nada, no me apoyaron, todas las actividades me fueron negadas”* (E 2), agrega otra entrevistada. En este sentido se observa como, si bien las opiniones son dispares, las vivencias previas con otras coformadoras son retomadas, perduran en el tiempo y son percibidas por las estudiantes como experiencias formativas que son recuperadas en otras instancias de práctica como lo es la residencia final.

La siguiente tabla ilustra lo desarrollado:

Valoración	Característica valorada	Ejemplos
Positiva	Guía y apoyo.	<i>“se me brindó todo el apoyo”. “si yo me perdía o me ponía muy nerviosa, me daba el pie para volver y me guiaba para hacerlo”.</i>
	Disponibilidad	<i>“estaba muy presente desde su rol de coformadora”. “agradezco haber tenido las prácticas de tercero, sin ellas me parece que me hubiese parado distinto”.</i>
Negativa	Ausencia de disponibilidad	<i>“no me ayudaron en nada, no me apoyaron, todas las actividades me fueron negadas”.</i>

Tabla 3. Aspectos que las estudiantes valoran de la coformadora.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo se intentó responder al objetivo general de la investigación el cual pretendía analizar las percepciones que tienen las estudiantes residentes del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur sobre la coformación. Para ello se tomaron cuestiones centrales, que tenían estrecha vinculación con los objetivos específicos planteados: caracterizar las instancias de intercambio - si las hubo - entre estudiantes y coformadoras, identificar distintas maneras en que las estudiantes residentes describen la relación con la coformadora y caracterizar los aspectos que las estudiantes valoran de la coformadora en su paso por la residencia.

A partir de los datos recabados en las entrevistas y de recuperar numerosos trabajos de diferentes autores que abordan cuestiones relacionadas con la coformación, las prácticas de residencia y la formación docente, se puede decir que una de las características que las estudiantes perciben como primordiales en las instancias de intercambio es que las mismas sean diarias y cercanas al momento de la práctica realizada, en general, luego de la misma o al finalizar la jornada. De esta manera se posibilita a las estudiantes poder realizar modificaciones constantes y reflexionar sobre lo acontecido de manera frecuente. De igual modo, la habilitación de estos espacios de diálogo, la pregunta acerca de cómo se sintieron durante la práctica, la mirada de la coformadora en esos momentos, son aspectos que las estudiantes perciben como fundamentales para la reflexión y revisión de la práctica en el proceso de formación durante la residencia.

Acerca de las instancias de intercambio, otro aspecto percibido positivamente por las estudiantes, fue el de que tanto las profesoras de práctica como las coformadoras puedan aunar criterios, dando cuenta de una actividad compartida entre ambas. Como se planteó en el apartado de la estructura del dispositivo de la práctica de residencia del Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur, una de las intencionalidades del dispositivo de práctica de residencia es poder hacer lecturas críticas sobre las prácticas. Las mismas acontecerán en el encuentro y acuerdo entre coformadora y profesoras de práctica.

A su vez, valoran que la coformadora sea aquella persona que las guíe, acompañe, aconseje y brinde su ayuda con responsabilidad y compromiso para atravesar este proceso colmado de incertidumbre.

En esta misma línea, en los testimonios se observa el potencial formativo que tiene el que la coformadora brinde estrategias en los momentos de intercambio con las estudiantes, en tanto es para ellas un referente que permanentemente media la formación durante la residencia.

En relación a las distintas maneras de relacionarse, se identificaron dos momentos centrales en la construcción de la relación y las formas que esta adquiere. Por un lado los vinculados con el inicio de sus prácticas, en donde diez de las entrevistadas percibieron un reconocimiento e inclusión, tanto por parte de la coformadora como del resto de los actores de la institución - directivos, auxiliares, preceptoras, entre otros -. Y por otro lado, dentro de la sala, las estudiantes destacaron como positivo la presencia de la coformadora al momento de realizar las diferentes propuestas, acompañando desde el diálogo, con la mirada, con gestos y brindando seguridad a las estudiantes. De igual modo, ambos momentos fueron percibidos por otras estudiantes como de recibimiento al ingresar a la institución y de observación de la práctica de residencia en la sala pero con ausencia de reconocimiento.

Por último, los resultados del análisis dan cuenta de la importancia de que se establezca un vínculo de confianza entre las estudiantes y las coformadoras, ya que el mismo permitió que las devoluciones o comentarios que se realizaban se desarrollaran en un clima de respeto mutuo. En este sentido, la coformadora fue percibida como mediadora, intermediaria, puente para que las prácticas se desarrollen de la mejor manera posible, permitiendo que la formación tenga lugar.

Sin embargo, si bien las doce entrevistadas concuerdan con lo dicho anteriormente, es interesante destacar que dos de ellas no tuvieron la oportunidad de contar con instancias de intercambio diarias, y tampoco la coformadora las acompañó en su residencia, encontrando su apoyo en la pareja pedagógica y en las profesoras de práctica. Un aspecto no contemplado en los objetivos pero que surgió en las entrevistas a las estudiantes fue el relacionado con la formación para ejercer el rol de coformadora en un futuro. En este sentido, si bien no es el tema central de la tesina, el mismo es percibido por las entrevistadas como una carencia dentro del ejercicio de la docencia, teniendo en cuenta que es una de las tareas que suelen tener que cumplir, usualmente, las docentes en ejercicio. En vinculación a ello, resulta interesante hacer referencia a la falta de formación y de regulación de la tarea de coformación en tanto deja al descubierto que la misma no se

enseña sino que se construye mediante la experiencia. Es por ello que resulta primordial preguntarnos ¿cómo son seleccionadas las coformadoras? El solo hecho de tener estudiantes en la sala ya convierte a la docente en coformadora?¿se forma a las coformadoras?. Estos interrogantes son los que llevan a pensar por el momento a la coformación como un oficio.

En este trabajo de investigación se ahondó sobre las percepciones de las estudiantes en relación a la coformación. La finalidad de profundizar en esta cuestión se debe, no sólo a la escasez de investigaciones sobre el tema, sino también a la incertidumbre que tienen las coformadoras a la hora de guiar y orientar a las estudiantes. Es por ello que resulta de gran interés aportar algunas líneas de análisis en relación a esta temática.

Se considera que tanto los interrogantes antes planteados, así como otros aspectos relacionados con la coformación irán abriendo nuevos caminos que inviten a realizar otras investigaciones que lleven a profundizar más acerca de estos temas.

BIBLIOGRAFÍA Y DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Alliaud, A. (2002) Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En: C. Davini (Coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. pp. 39 -80. Buenos Aires, Argentina: Papers editores.
- Alliaud, A. (2012-2013) La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*. 6 (6). pp. 197-214. Recuperado en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/4240>
- Alliaud, A. (2015) “Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación”. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, pp. 319-349. Recuperado en: <http://revistas.uned.es/index.php/Hme/article/view/12704/12809>
- Alliaud, A. (2017) *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Álvarez Herrera, M., Arley Guevara, A. y otros (2011). “Percepciones del personal docente en educación inicial sobre su profesión en el papel que desempeñan en la sociedad”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11 (3), pp. 1-23. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178005.pdf>
- Arata, N. y Mariño, M. (2013) *La educación argentina. Una historia en 12 lecciones*. Buenos Aires, Argentina. México: Novedades educativas. pp. 129-134 y 205-213.
- Aravena, C. F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), pp. 27- 44. Recuperado en: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100002>
- Arnheim, R. (1979) *Arte y percepción visual*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Barbier, J.M. (1996) *L'analyse des pratiques professionnelles*. En: Claudine Blanchard-Laville y Dominique Fablet, Op. Cit. Traducción al castellano de la Carrera de Formación de Formadores.
- Boring, E. (1992) *Historia de la psicología experimental*. México: Trillas.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Contreras Domingo, J. (2011) “El lugar de la experiencia”. En: *Cuadernos de Pedagogía* (417). pp 60-63. Recuperado en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/290139>

- Cucuzza, H. R. (1984) “El sistema educativo argentino”. En: H. R. Cocuzza y otros, *El sistema educativo*. pp. 103-137. Buenos Aires, Argentina: Cartago.
- Davini, M. C. (1998) *El curriculum de formación del magisterio. Planes de estudio y programas de enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Davini, M. C. (2002) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Papers editores.
- Davini, M. C. (2016) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Ferry, G. (2016) *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas - UBA. Serie Los documentos N° 6.
- Filloux, J. C. (1996) *Intersubjetividad y Formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas - UBA. Serie Los Documentos N° 3.
- Foresi, M. (2009) El profesor co-formador: ¿es posible la construcción de una identidad profesional?. En: L. Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. pp. 223- 269. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Guillaume, P. (1964) *Psicología de la forma*. Buenos Aires:Psique.
- Gurevicz, M. y Toro, C. (s.f.) La Teoría de la Gestalt.
- Hernández Sampieri, R. (2014) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Education. 6ta. Edición.
- Hume, D. (2001) *Tratado de la naturaleza humana*. Recuperado en: <https://www.dipualba.es/publicaciones/LibrosPapel/LibrosRed/Clasicos/Libros/Hume.pm65.pdf>
- Kant, I. (2005) *Crítica de la razón pura*. Recuperado en: <http://www.unizar.es/departamentos/filosofia/documents/kant-critica-de-la-razon-pura-ribas.pdf>
- Koffka, K. (1969) *Principios de la psicología de la forma*. Buenos Aires: Paidós.
- Loyola, C. y Poliak, N. (2002) El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente. En: C. Davini (Coord.) *De aprendices a*

- maestros. Enseñar y aprender a enseñar.* pp. 123 - 158 . Buenos Aires, Argentina: Papers editores.
- Menghini, R. y Negrín, M. (2008) (Comps.) *Prácticas y Residencias docentes. Viejos problemas ¿nuevos enfoques?*. Bahía Blanca, Argentina: Ediuns.
- Menghini, R., Díaz, M., Iriarte, L. y Irazabal, A (2009) *Docentes tutores de alumnos residentes: ¿quiénes son?, ¿que piensan?, ¿que valoran?*. V Jornada sobre la Formación del Profesorado: docentes, narrativas e investigación educativa. Mar del Plata, Argentina.
- Menghini, R. (2011) *La construcción de una mirada político-pedagógica sobre las prácticas docentes.* En: R. Menghini y M. Negrín (Comps) *Práctica y residencia en la formación docente.* Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino ediciones.
- Menghini, R. (2015) *Regulaciones Nacionales para la formación permanente de docentes: antecedentes, novedades, problemas.* VIII Jornadas Nacionales y 1° Congreso Internacional sobre la formación del profesorado. Mar del Plata, Argentina.
- Menghini, R., De La Fuente, L., Canova, V. y Peciña, L. (2018) *Formar docentes para el nivel inicial en la universidad. Hacia la construcción de un marco regulatorio.* II Encuentro Latinoamericano Infancia y educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina.
- Menghini, R., Adrián, C. y Salinas, G. (2019) (Comps.) *La Formación de maestros y maestras en la universidad.* Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Merleau-Ponty, M. (1985) *Fenomenología de la percepción.* Barcelona, España: Planeta-Agostini.
- Morin, E. (1996) *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona, España: Gedisa.
- Morin, E. (1998) *Epistemología de la complejidad.* En: Dora Fried Schnitman (Ed.) *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* pp. 421- 442. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Neiman, G y Quaranta, G. (2006) *Los estudios de caso en la investigación sociológica.* En: I. Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa.* pp. 213 - 234. Barcelona, España: Gedisa.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (1991) *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Ramos, O. (2016) Cuerpos y sentidos: el análisis sociológico de la percepción. *Debate feminista*, 51. pp. 63 - 80. Recuperada en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300317>
- Sanjurjo, L. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España: Paidós.
- Souto, M. (2011) La residencia: un espacio de múltiple formación. En: R. Menghini y M. Negrín. *Prácticas y residencias en la formación docente*. pp. 23 - 47. Buenos Aires, Argentina: Jorge Baudino Ediciones.
- Souto, M. (2017) *Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006) (Coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vazquez Mazzini, M. (1998). Experto temático. Experto didáctico. Una relación constructiva. (s.f.).
- Vezub, L. (2002) Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio. En: C. Davini (Coord.) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. pp. 81 - 122 . Buenos Aires, Argentina: Papers editores.
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (42), 911-937. Recuperado en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300014&lng=es&tlng=es.
- Vior, S. y Misuraca, M. R. (1998) Conservadurismo y formación de maestros. *Revista argentina de educación*. Año: 16 (25). pp. 7-25.

DOCUMENTOS

- Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE). "Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores universitarios". San Juan. Argentina. Recuperado en:

http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/documento_comision_mixta anfhe-
cucen.

República Argentina. Consejo Federal de Educación (2007) Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: <https://cedoc.infed.edu.ar/upload/2407anexo01.pdf>

República Argentina. Dirección General de Cultura y Educación (2003) Resolución 2154/03. Recuperada en: http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educsuperiorycapeducativa/normativas/documentos/resolucion_nro2154_orientadores.pdf

República Argentina. Dirección General de Cultura y Educación (2008) Diseño Curricular para la educación superior - Niveles Inicial y Primario. Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>

República Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006). Recuperada en: <http://www.secgral.unsl.edu.ar/wp-content/uploads/docs/Ley-26206-de-Educacion-Nacional.pdf>

República Argentina. Ley de Educación provincial N° 13688 (2007). Recuperada en: <http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/pruebadeseleccion2008/presentacion/Normativa%20Comun/Ley%2013688-07.pdf>

República Argentina. Ministerio de Educación (2010). Resolución 50/10. Buenos Aires, Argentina. Recuperada en: http://www.dprofesional.com.ar/mini/dngu_documentos/RECONOCIMIENTO_DE_TITULOS/RM%2050-10.pdf