

# La importancia del rol del docente co-formador y el contexto material en las prácticas docentes. Reflexiones a partir de experiencias de practicantes en el Profesorado Universitario de Letras UNAHUR.

Lucas Ezequiel Foggia  
profesor.foggia@gmail.com

Juan Pablo Monserrat  
profjuanmonserrat@gmail.com

Universidad Nacional de Hurlingham

La práctica docente ejerce una fuerte presión en las personas que se están formando para enseñar. Existe una dicotomía interna entre expectativas y realidad, entre historia personal y tarea. Es el desafío de encontrar un posicionamiento docente adecuado al contexto. En este sentido, es indudable que el docente co-formador, es decir, quien recibe practicantes en los cursos que tiene a su cargo y realiza el “seguimiento individualizado de la formación en terreno” (Foresi, 2009), cumple un papel fundamental en la práctica. El co-formador es quien modeliza el rol docente para el practicante y establece un tono en el aula, tono ante el cual el practicante deberá implementar estrategias y acuerdos, o tomar distancias. Por esta razón, trabajar junto a un docente co-formador puede transformarse en un choque cultural difícil de atravesar. En el presente trabajo, indagaremos las premisas que fundamentan las decisiones que toman en el aula los docentes co-formadores y el delicado balance que se establece durante su acompañamiento en las prácticas, y cómo el contexto educativo (infraestructura, territorio, uso de tecnología, etc.) influye en las decisiones que van tomando. Mediante encuestas y planillas de seguimiento, nos introduciremos en los puntos de vista de estos actores fundamentales en la formación de los practicantes, para encontrar, en el análisis de sus aseveraciones y detracciones, lineamientos que nos den pautas a implementar en futuros acompañamientos a docentes noveles y co-formadores.

L. comenzó sus prácticas docentes en una escuela de la Zona Oeste del Gran Buenos Aires. Luego de un periodo de observación del curso en el que le tocó practicar, elaboró una secuencia didáctica que llevaría a cabo a lo largo de seis semanas. Como profesores nos tocó supervisar todo este trayecto que L. estaba haciendo con ilusión, ya que era su primer acercamiento al aula en el rol de docente.

La tarea pedagógica cuenta culturalmente con una carga emotiva y política que es más alta que en otras profesiones; en parte esto sucede porque el rol docente no fue concebido en su génesis como un trabajo, sino más bien como una vocación, a la cual respondían las mujeres para ejercer la labor moral de ser maestra y a la vez tener el privilegio de ser quienes educaban a la sociedad (Alliud, 2007: 4). A pesar de que hoy en día el paradigma que domina la enseñanza en nuestro país es diferente al que dominaba el siglo XIX, cuando nació nuestro rol, todavía cargamos con una superestructura que está presente en el inconsciente colectivo, pero que también tiene vestigios en la infraestructura escolar, la organización jerárquica, la normativa docente y en la forma de enseñar.

El día que L. dio su primera clase, frente a un segundo año de adolescentes de 13 y 14 años, se sintió cómoda, pero a la vez notó una serie de diferencias en el comportamiento de los estudiantes, que ya había conocido en las observaciones. Pensó que debía ser porque era la primera clase de ella y los chicos no la conocían, pero a lo largo de las semanas el comportamiento se mantuvo adecuado y los chicos eran por demás participativos. En las semanas previas, ella había visto un grupo más arisco y reacio a hacer actividades, y hasta por momentos desafiantes con la docente co-formadora. ¿Qué pasaba? ¿Eran otros chicos? ¿Se sentían más cómodos?

La forma de enseñar del siglo XXI por supuesto que es diferente a la del siglo XIX. Los docentes dejamos de ser los agentes moralizadores, que transmiten buenas costumbres y procuran la normalización de la sociedad, para convertirnos en los mediadores del conocimiento, aquellos que facilitan el acceso a la educación como derecho. El conflicto aparece si creemos que somos los mismos docentes que éramos en el siglo XX (Alliud, 2007:5). Muchas veces pareciera que hay una continuidad del proceso didáctico-pedagógico,

que en la década del 90 se enseñaba de una forma similar a cómo enseñamos ahora. Las similitudes aparecen porque los que enseñamos ahora nos educamos en la década del 90, y el peso de nuestra propia biografía escolar afecta la tarea que ejercemos como docentes. ¿Por qué hacemos esta referencia? Nuestra practicante, L., tiene una co-formadora que cursó su profesorado en la década del 90 y está pronta a jubilarse, luego de 25 años de experiencia. Esta situación afecta su tarea cotidiana frente al aula ya que, a pesar de haberse actualizado en varias oportunidades, maneja una estructura formativa que la marcó, que la obliga a enseñar de la manera en que lo hace; que es muy diferente a la forma que está adquiriendo nuestra novel docente.

El choque cultural va a suceder inevitablemente, ya que la formación docente actual no alcanza para instruir a los nuevos docentes y a la vez para actualizar a los que ya estamos ejerciendo. Se

deja a la voluntad personal la decisión de seguir formándose, olvidando que, aparte de ejercer un rol, somos agentes del Estado y profesionales de la educación, por lo que la formación permanente de los docentes termina siendo escasa y la ausencia de la misma influye negativamente en los estudiantes.

L. aprobó las prácticas docentes a pesar de haber tenido algunas diferencias con su co-formadora. Una vez finalizado el dictado de su secuencia, terminaron siendo buenas compañeras de trabajo.

La experiencia de L. habla de una diferencia generacional que se materializa en la formación docente. Basta visitar una sala de profesores en un recreo para entender la inmensa diversidad de perspectivas que están presentes en nuestra Escuela Media. Esa diversidad es la que enriquece y complejiza las prácticas, y también se puede percibir en la constelación de decisiones que toman los docentes en el aula. Como formadores de profesores nóveles, sabemos que los mayores desafíos que presentan las prácticas no son aquellos que aparecen como conflictos abiertos (enemistades docentes o estudiantiles, diferencia de registros, desinterés por los contenidos), sino los que pasan desapercibidos, los que están implícitos en esas decisiones mínimas, los que se ven como elementos contextuales y constitutivos de la propuesta áulica y no se problematizan.

M. registra en su informe de observación que el aula está pegada a las vías del tren. Con cada formación que pasa por ahí, el ruido obliga a la docente a hacer un alto en la conversación mantenida con sus estudiantes. Este *impasse* se repite cada veinte minutos, a razón de cinco interrupciones por clase. Tanto la docente como los estudiantes lo tienen naturalizado; no obstante, resalta como una característica particularísima del curso. El tren pasa, marca los tiempos de las clases con más asiduidad y rigurosidad que cualquier timbre o

sonido *ad hoc* emitido por la institución. Podemos analizar este elemento desde tres perspectivas complementarias.

En primer lugar, la red ferroviaria forma parte de la identidad del conurbano. El tendido de vías a lo largo del territorio generó núcleos urbanos que devinieron barrios con identidades concretas (Di Virgilio, 2015: 78). La cercanía del aula al tren no hace más que repetir en el espacio áulico el mismo afianzamiento. La identidad conurbana forma parte inseparable de la constitución de sus escuelas. La clase y la bocina del tren: el aula en diálogo con el territorio, la enseñanza como una práctica situada (Chapato, 2020: 4), atravesada por lo cultural y lo político.

Esto nos lleva a recordar, en segundo lugar, la emblemática escena de *Pink Floyd The Wall* (Parker, 1979), en la que el niño protagonista ve pasar el tren de carga, repleto de estudiantes/presos políticos, camino a las aulas/campos de concentración. El túnel desde el que mira luego será parte del escenario de aquellas máquinas trituradoras, operación del dispositivo escolar del siglo XX. Aulas, campos de concentración: la misma cadena de producción de cuerpos triturados por la norma para el control biopolítico. Si bien hoy transitamos un paradigma educativo distinto, con otras problemáticas acuciantes, el neoliberalismo profundizó la explotación de los cuerpos evanesciéndola, abstrayéndola a una explotación de las mentes. El paso del tren marca también eso: la evanescencia del espacio áulico, la presencia de los dispositivos psicopolíticos en la división de los tiempos y de la atención (Han, 2018: 25).

Por último, nos viene a la memoria aquel cuento de Julio Cortázar, “Final del juego”, donde tres niñas juegan a “estatuas o actitudes” en el terraplén del ferrocarril, para un auditorio supuesto: los pasajeros que miran de soslayo por las ventanillas. Si les toca escenificar “estatuas”, las niñas se colocan ornamentos, disfraces. Si de “actitudes” se trata, las niñas hacen uso de una expresividad teatral, elaborada, posesas por un raptó escénico. Las “actitudes” son más desafiantes que las “estatuas” porque en ellas se juega un añadido artístico, personal (2011: 239).

El ferrocarril, con su tránsito irrefrenable, obliga a fijar el diálogo áulico en “estatuas” o “actitudes”. Queda en la decisión de los docentes. Si fingimos una pose estatuaria, la tarea puede resultarnos menos demandante. Es al elegir las “actitudes” cuando el aula nos atraviesa.

La bocina ferroviaria es el presente, la realidad que irrumpe, que rompe la clase en cinco pedazos impredecibles, significativos. El tren funciona como metrónomo, una cámara fotográfica cargada con los negativos de la clase obrera que la ocupa. Cada estruendo revela

una foto áulica, siempre distinta. Las poses del docente estatuario, tan sólidas como yermas, se ornamentan para el caso.

Elegir “actitudes” modifica toda la propuesta didáctica. La planificación de la docente debería responder más a las interrupciones del tren que a los módulos indicados por los timbres escolares. Seguir el paso del tren significa incorporar la realidad a la planificación: las formas de decir y de actuar, los dispositivos tecnológicos y de acción que traen nuevos formatos de vinculación entre los estudiantes, los vaivenes de la política y el mercado.

El ferrocarril indica que no hay un afuera ni un adentro del aula y que la tarea docente consiste en generar un espacio propicio para *desautomatizar* los procesos de evanescencia del neoliberalismo, repensar nuestra práctica docente en un mundo con dinámicas cada vez más inmateriales y, paradójicamente, cada vez más sectorizadas<sup>24</sup>.

Es innegable que las prácticas docentes están atravesadas por estos elementos. Más aún, constituyen la instancia ideal para visibilizarlos, problematizarlos y generar estrategias de abordaje que habiliten nuevas formas de integrarlos en la propuesta didáctica. Este diálogo conflictivo se filtra, a su vez, en la relación entre practicante y co-formador. La impronta innovadora de los docentes nóveles, está vinculada a un supuesto "afuera" del que proviene el practicante. El "adentro" del aula es una falsa proyección que depende de la idiosincrasia del co-formador, de los hábitos y modelos que sostiene y resguarda en sus aulas. Cuanta más experiencia docente, la construcción del "adentro" es mucho más sólida y menos permeable a las filtraciones del "afuera", que son percibidas, en el mejor de los casos, con ironía. Son los estudiantes quienes están en medio de esa polémica silenciosa entre co-formador y practicante y, al mismo tiempo, son quienes tienen la llave maestra para resolverlo.

S. reparte fotocopias. "Saqué esta noticia de *Infobae*", explica. El titular reza: "Una persecución policial terminó con un delincuente muerto en La Plata". La actividad, explica S, consistirá en identificar las partes del texto. "Esto me pasó a mí, profe", bromea I. Cuando terminan de leer, aplaude: "Está buenísimo. Esto no es un cuento, es la realidad". Comenta que él tiene amigos que se hacen *eso* (robo de casas). Él no, aclara. "¿Y a vos te parece que *eso* está bien?", pregunta la practicante. "Y... no, pero está difícil. Hay que buscarse el peso". Se hace un silencio.

S. sigue la clase, pidiendo a los estudiantes que coloquen sobre la fotocopia carteles azules: TITULO, COPETE, EPÍGRAFE, IMAGEN, CUERPO. La coformadora asiente. El gesto tiene efectos: S. recupera parte de su seguridad.

---

<sup>24</sup> "Foucault ha dicho que la innovación radical del neoliberalismo es que se trata de una forma de gobernar por medio del impulso a las libertades. Lo que a primera vista parece una contradicción, se vuelve una forma sofisticada, novedosa y compleja de enhebrar, de manera a la vez íntima e institucional, una serie de tecnologías, procedimientos y afectos que impulsan la iniciativa libre, la autoempresarialidad, la autogestión y, también, la responsabilidad sobre sí. Se trata de una racionalidad, además, no puramente abstracta ni macropolítica, sino puesta en juego por las subjetividades y las tácticas de la vida cotidiana. Como una variedad de modos de hacer, sentir y pensar que organizan los cálculos y los afectos de la maquinaria social. En este punto, el neoliberalismo se vuelve una dinámica *inmanente*: se despliega al ras de los territorios, modula subjetividades y es provocado sin necesidad primera de una estructura trascendente y exterior" (Gago, 2015: 22).

Miro el pizarrón. CUERPO: es evidente que I. ya le puso cuerpo al texto. IMAGEN: su testimonio es un alegato sin pruebas, pero que también genera efectos. La actividad se desarrolla con la reverberación del comentario "no es un cuento, es la realidad". Los estudiantes necesitan más realidad en la propuesta didáctica. Y está, si no nos empeñamos en ocultarla: está detrás de los conceptos, las metodologías, los recortes de objeto y las actividades de análisis que proponemos como forma de habitar una falsa seguridad.

El constante intercambio entre practicantes y co-formadores, constituido como una relación desigual de poder, donde el co-formador desempeña un rol de influencia sobre el desarrollo de las prácticas docentes requiere de una constante comunicación del docente de prácticas, tanto con sus estudiantes (practicantes), como con los docentes que desempeñan el rol de co-formadores. De estos diálogos surgió la necesidad de generar un instrumento de consulta en el cual los co-formadores pudieran manifestar cómo vivenciaron su rol y plantear algún tipo de modificación o sugerencia sobre la tarea esencial que estaban realizando para la formación de nuevos docentes; a la par los resultados servirán a los profesores de práctica para revisar futuros cambios en el desarrollo del acompañamiento a los practicantes.

Desde la materia "Prácticas de la enseñanza de la lengua y literatura en contexto formal" se veía la necesidad de generar espacios de diálogo, insumos o recursos que ayudaran a los co-formadores a desempeñar su rol con mayor seguridad. Entendiendo que los docentes no fuimos formados como formadores de otros docentes.

A partir de diez breves preguntas, se pudieron recoger datos relacionados con contenidos asignados, antigüedad docente, necesidad de capacitaciones, valoración de desempeñar el rol y herramientas pedagógico-didácticas. Cabe destacar que los resultados de las encuestas fueron realmente reveladores ante la consulta sobre la necesidad de formación para fortalecer el rol de co-formador. Se les ofreció a los docentes si querían recibir insumos, recursos o capacitaciones presenciales desde la cátedra, para poder acompañar adecuadamente y dentro de los objetivos que la formación requiera. Lo llamativo fue que, en tiempos donde la tecnología domina la vida y en los que luego de la pandemia cuesta generar encuentros en la presencialidad, el 80% de los docentes eligieron tener capacitaciones presenciales previas al inicio de su tarea de co-formadores. También la mayoría de los

docentes consideró "importante" su participación en la formación de los noveles docentes y que el aporte didáctico de los practicantes resultó de utilidad para su propia tarea docente.

La escuela actual está rompiendo las formas de enseñar que conocíamos, a la vez que nos obliga a crear nuevos métodos. No se trata de enfrentar docentes sino de *aggiornarnos* para poder estar a la altura de las circunstancias. De esa adecuación, nace la necesidad de una capacitación sólida para coformadores que contemple tanto las complejidades impuestas por el contexto real como la brecha generacional que se abre entre practicantes y coformadores de las prácticas docentes.

### **Bibliografía**

- Alliaud, A. (2007) *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*/1. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires
- Alliaud, A. – Antelo, E. (2009) *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación.*
- Birgín, A. (1997) *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Tesis de maestría* Buenos Aires
- Chapato, M. E. (2020) *Práctica situada.* UNICEN. en <https://iescapayanch-cat.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/practicasisituada.MariaChapato.pdf>
- Cortázar, J. (2011) “Final del juego”, en *Final del juego.* Buenos Aires, Alfaguara.
- Di Virgilio, M. M., Guevara, T., & Arqueros Mejica, S. (2015). “La evolución territorial y geográfica del conurbano bonaerense”. *El Gran Buenos Aires, 1*, 73-102.
- Finocchio, S. (2009) *Las invenciones de la docencia en la Argentina (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente a los enseñantes en sujetos resignados)* Revista *Propuesta Educativa.* núm. 31, 2009, pp. 41-53. Fac. Latinoamericana de Ciencias Sociales. <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041703005.pdf>
- Gago, V. (2015) *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular.* Buenos Aires, Tinta Limón.
- Han, B.-Ch. (2018). *Psicopolítica.* Lanús, Herder