



Facultad de Humanidades y Ciencias-Universidad Nacional del Litoral

Tesis de Maestría en Didácticas Específicas

El devenir del graduado en co-formador: el caso de la Práctica

Docente en el Profesorado en Matemática de la UNL

Autora: Prof. Fernanda Renzulli

Directora: Dra. Natalia Fátima Sgreccia

Santa Fe

Diciembre 2025

A mi hijo, Lisandro.

Por ser mi pilar, amoroso y dulce compañero de vida.

A mi padre, Rafael.

*Por su incondicionalidad y amor que me acompañaron siempre,
aún sin estar físicamente.*

Agradecimientos

Mi práctica profesional, que es la Práctica Docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte mi propia capacitación científica. Es que trabajo con personas. Por eso mismo, a pesar del discurso ideológico negador de los sueños y de las utopías, trabajo con los sueños, con las esperanzas, tímidas a veces, pero a veces fuertes, de los educandos. Si no puedo, por un lado, estimular los sueños imposibles, tampoco debo, por el otro, negar a quién sueña el derecho de soñar. Trabajo con personas y no con cosas.

Paulo Freire

Trabajar con los sueños y las esperanzas de los educandos; trabajar con personas, tal como lo dice Freire, me ha permitido soñar y reconstruirme en la escritura de esta tesis. En este recorrido es necesario reconocer y agradecer a las personas que me acompañaron y permitieron hacer realidad esta utopía.

A Natalia, quien me dirigió y me condujo a buen puerto, aún en el momento más triste de este camino, con su inconmensurable paciencia, respeto, amorosidad, compromiso y responsabilidad. Sin su acompañamiento tenaz, sus generosas enseñanzas y valiosos consejos este sueño no se hubiese cumplido. Nunca olvidaré la dedicación que me brindó en este recorrido.

A la Facultad de Humanidades y Ciencias, a la Universidad Nacional del Litoral, que me cobija hace tantos años y que me dio la posibilidad de crecer profesionalmente, y poder hacerlo desde la educación pública.

A los profesores de la carrera, los de ayer y los de hoy, que me formaron y forman en la mejor versión docente de mí. Gracias a sus enseñanzas y a los conocimientos brindados elijo esta carrera siempre.

A mis compañeras, con las que compartimos cátedras y grupo de investigación, gracias por brindarme sus conocimientos, pero sobre todo amistad, amor a esta profesión e inmensa generosidad.

A mis alumnos, que con sus enseñanzas me incentivan todos los días a reflexionar sobre mi práctica, aprender de ellos siempre y revindicar la docencia.

A las instituciones educativas en las que trabajo y trabajé en estos últimos años, FHUC-UNL, EESOPi 3107, ISPI 9105, ENS 32, ISP 6, ISP 8, ISP 64, EIS-UNL, gracias por el acompañamiento con palabras de aliento siempre, aun cuando la meta era lejana.

A mis amigas de la vida, de la escuela primaria y secundaria, de la carrera y de mis trabajos que supieron tender muchas manos y abrazos; también son parte del recorrido que hoy se culmina.

A mami, papi, Paula y Nico, gracias por su amor incondicional, por estar siempre presentes, ayudándome en los momentos más difíciles y celebrando conmigo cada logro obtenido. Sin ellos esto no hubiese sido posible.

A toda mi familia, los que están y los que ya no, gracias por enseñarme que el esfuerzo es lo que impulsa los logros.

Por último, a mi hijo Lisandro, gracias por tu infinita comprensión, amor y paciencia para que pueda culminar este sueño tan importante para mí. Sin tu inmenso corazón y apoyo el camino hubiese sido más difícil.

A todos, muchas gracias.

Diciembre 2025

ÍNDICE

RESUMEN	1
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	2
1.1. PROBLEMÁTICA	2
1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	6
1.2.1. Interrogante general	6
1.2.2. Interrogantes específicos	6
1.3. CONTEXTO DEL ESTUDIO	6
1.4. OBJETIVOS	9
1.4.1. Objetivo general	9
1.4.2. Objetivos específicos	9
1.5. ESTADO DEL ARTE	9
1.6. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA TESIS	17
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	19
2.1. LA BIOGRAFÍA ESCOLAR	19
2.2. EL ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE	22
2.3. LOS ACTORES DE LA PRÁCTICA DOCENTE	25
2.3.1. El estudiante practicante	25
2.3.2. El docente formador	26
2.3.3. El docente co-formador	26
2.3.3.1 Rasgos que constituyen la identidad del acompañamiento	29
2.3.3.2 El Rol del docente co-formador	33
2.4. IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE	34
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	41
3.1. ENFOQUE Y ALCANCE	41
3.2. PARTICIPANTES	42
3.3. ETAPAS Y EJES DE LA INVESTIGACIÓN	43
3.3.1. Etapas para la recolección de los datos	43
3.3.1.1. Primera etapa. Grupo focal a las co-formadoras	44
3.3.1.2. Segunda etapa. Entrevistas en profundidad individuales	45
3.3.1.3. Tercera etapa. Interpretación y descripción de las voces de las co-formadoras ...	46
3.3.1.4. Cuarta etapa. Elaboración de resultados y conclusiones	46
3.3.2. Ejes que vertebran la recolección de los datos	47
3.4. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	47
3.4.1. Con relación al grupo focal	47
Justificación del instrumento	48
Sobre las intervenciones del eje 1	48
Sobre las intervenciones del eje 2	49

Sobre las intervenciones del eje 3	49
Sobre las intervenciones del eje 4	50
3.4.2. Con relación a las entrevistas individuales	50
Justificación del instrumento.....	51
Sobre las intervenciones del eje 1	51
Sobre las intervenciones del eje 2	51
Sobre las intervenciones del eje 3	52
Sobre las intervenciones del eje 4	52
3.5. SOBRE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	52
3.5.1. Proceso de Construcción de las categorías de análisis	52
3.5.2. Definición de categorías de análisis.....	53
3.6. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	56
3.6.1. Análisis de contenido. Los testimonios de las co-formadoras.....	56
3.6.2. Ponderaciones de los resultados	58
3.6.2.1 Las expresiones grupales	58
3.6.2.2. Las expresiones singulares.....	58
CAPÍTULO 4. RESULTADOS	60
4.1 MIRADAS CONJUNTAS DESDE LAS INSTITUCIONES ASOCIADAS	60
4.1.1. Rasgos identitarios de las co-formadoras de cada grupo.....	60
4.1.2. Ponderaciones de las expresiones grupales	67
4.2 MIRADAS SINGULARES DESDE LAS VOCES DE LAS CO-FORMADORAS.....	73
4.2.1 Plano emocional	73
4.2.2 Compromiso social universitario	78
4.2.3. Formación continua	83
4.2.3.1. Qué aprendo del practicante.....	83
4.2.3.2. Socialización pre-profesional.....	86
4.2.3.3. Rol autopercebido en la Práctica Docente	90
4.2.4. Biografía escolar del co-formador	93
4.2.5. Valoración de su tarea como co-formador.....	102
4.2.5.1. Desde el practicante	102
4.2.5.2. Desde la Facultad.....	108
4.2.5.3. Desde la cátedra	112
4.2.6. El practicante desde la mirada del co-formador	118
4.2.7. Contrato didáctico de la Práctica Docente	124
4.2.8 Ponderaciones de las expresiones singulares.....	133
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	138
5.1 ECOS INSTITUCIONALES	138
5.2. VOCES DE LAS CO-FORMADORAS.....	141
5.3 RESPUESTAS A LOS INTERROGANTES	151
5.4. REFLEXIONES FINALES.....	155
5.5. POSIBLES TRANSFERENCIAS.....	157

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	161
ANEXOS.....	165
ANEXO 1. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS.....	166
ANEXO 2. LAS VOCES PLURALES POR INSTITUCIONES ASOCIADAS	172
TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL ETT1.....	172
TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL EET2.....	187
ANEXO 3. LAS VOCES SINGULARES	199
ENTREVISTA ANA	199
ENTREVISTA BRENDA	211
ENTREVISTA CARLA	222
ENTREVISTA DIANA	231
ENTREVISTA ELSA	242
ENTREVISTA FLAVIA	250
ANEXO 4. REGLAMENTO DE PRÁCTICA DOCENTE	261

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Colores asignados a las categorías de análisis	57
Tabla 2 Ponderaciones de los momentos de habla EET1	69
Tabla 3 Ponderaciones de los momentos de habla EET2	72
Tabla 4 Ponderaciones de las expresiones singulares.....	134

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Rasgos identitarios de las expresiones plurales.....	66
Figura 2 Categorías de análisis construidas	67
Figura 3 Organización del análisis por categoría	73
Figura 4 Síntesis de las miradas de las co-formadores desde la categoría plano emocional	78
Figura 5 Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la categoría compromiso social universitario	82
Figura 6 Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la subcategoría qué aprendo del practicante	85
Figura 7 Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la subcategoría socialización pre-profesional.....	89
Figura 8 Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la categoría biografía escolar	102
Figura 9 Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la categoría valoración de su tarea	118
Figura 10 Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la categoría el practicante desde la mirada del co-formador	123
Figura 11 Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la categoría Contrato didáctico de la Práctica Docente	133

RESUMEN

Esta tesis es el resultado de una investigación cualitativa de alcance descriptivo-interpretativo que tiene por objetivo general conocer el devenir del graduado del Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL) en co-formador de dicha carrera. Se construyó un marco teórico singular, a partir distintos referentes del campo de la práctica profesional docente para caracterizar la biografía escolar, el espacio de la Práctica Docente, los actores que están involucrados y la noción de identidad profesional docente. Para la investigación, se seleccionaron dos escuelas secundarias, técnicas, de la ciudad de Santa Fe y seis profesoras de Matemática que recibieron practicantes entre 2018-2022. Establecimos los indicadores generales y los ejes vertebradores para construir los instrumentos de recolección de los datos utilizados en los grupos focales por instituciones y en las entrevistas individuales que se realizaron. Esto permitió construir y reconstruir siete categorías y seis subcategorías de análisis (plano emocional, compromiso social universitario, formación continua, biografía escolar, valoración de su tarea, el practicante desde el co-formador, contrato didáctico de la Práctica Docente) para que, a partir (y a través) de ellas con el marco teórico, clasificar, describir e interpretar los testimonios de las voces de las co-formadoras. Se establecieron tres criterios de clasificación para sintetizar los diálogos utilizando las metáforas de ruido, armonía o neutros, con el fin de ponderarlos. Además, a partir de los resultados y del análisis del contenido, identificamos perfiles identitarios de co-formación en las docentes y analizamos la influencia de la biografía escolar en la construcción de la identidad profesional docente del co-formador y los estilos que predominan dentro de los perfiles de co-formación. Por esto, ha sido posible evidenciar que profundizar sobre los perfiles identitarios de acompañamiento y la influencia de la biografía escolar es convocante en la construcción de la identidad profesional docente del co-formador.

CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta la problemática que dio origen a la investigación, el contexto en el que se presenta, las preguntas de investigación surgidas a través de ella y los objetivos que se proponen para abordarla. Asimismo, se exponen resultados de estudios que mantienen relación con el presente trabajo y, para finalizar, se comenta panorámicamente la organización de la tesis.

1.1. PROBLEMÁTICA

La autora de este trabajo es parte de la cátedra de Práctica Docente del Profesorado en Matemática de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (FHUC-UNL). Éste es el espacio curricular que conforma el trayecto de práctica profesional docente que cursan los estudiantes, generalmente, en quinto año de la carrera. Se realizan dos experiencias de práctica de enseñanza, una en el nivel secundario y otra en el superior universitario. Desde el 2011 (año en el que la autora ingresa a la asignatura), se han evidenciado ciertas tensiones alrededor de la figura del docente co-formador (docente de la escuela que recibe al estudiante de Profesorado en su período de práctica) con los otros actores del trayecto formativo: el docente formador (docente de la cátedra universitaria) y el estudiante practicante (alumno de la carrera). Con el correr de los años y de habitar el espacio, este escenario que se constituye como la tríada de Práctica Docente interesa ser estudiado.

Reflexionar sobre el profesor co-formador nos invita a reflexionar sobre esta figura que en el transcurrir de los años ha sido entendida como alguien externo al trayecto de práctica, con poca participación hacia el interior de la cátedra. Es decir, hemos notado que en general se ha mantenido “al margen” pues su accionar está por fuera de la Facultad.

Históricamente cumple el rol de ser el docente que cede el aula, asigna el tema que debe enseñar al futuro profesor y establece los tiempos para implementarlo. Sin embargo, suele tener poca participación en el proceso formativo del estudiante practicante y en las distintas fases, preactiva, interactiva y posactiva (Jackson, 1992) que lo conforman. Esto sucede, en general, porque la etapa de planificación del contenido,

donde se prepara y organiza la clase, ocurre en el interior de la cátedra universitaria. Es el docente formador quien supervisa la propuesta de enseñanza e interpela al practicante para sugerir cambios o enfoques diferentes. El co-formador queda al margen de este proceso de escritura, a pesar de ser quien conoce a sus estudiantes y el contexto real de esa aula. Con respecto a las otras fases, su rol es difuso y sus funciones no están claramente delimitadas. Mientras el estudiante implementa la clase es, más bien, un observador acrítico de lo que acontece o, por el contrario, posicionarse con una mirada en las falencias o debilidades del estudiante. No suele participar en las devoluciones al estudiante al finalizar cada clase; es territorio del formador. En la fase posactiva, su figura no está incluida, los procesos reflexivos se suscitan al interior del ámbito universitario en el binomio practicante-formador.

Por lo tanto, se evidencia una figura poco estudiada, que nos interpela para indagar cómo se constituye el graduado del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL en co-formador de la carrera. Por ello, recuperar la noción de co-formador como el “docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación ‘en terreno’ de los futuros docentes” (Foresi, 2009, pp.223-224), nos invita investigar sobre esta figura.

Particularmente, desde la singularidad de reflexionar sobre cómo el docente co-formador se configura desde su propia historia como graduado del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL. En efecto, nos interesa develar cómo inciden en su rol los vínculos de la tríada formador-practicante-co-formador, qué tipo de desempeño tiene desde su perspectiva en esta terna formativa y qué tipo de dispositivos desde su mirada son susceptibles de ser mejorados o propuestos para favorecer la formación inicial del futuro profesor en Matemática de la FHUC-UNL.

Desde el año 2023 la asignatura de Práctica Docente ha ido tomado decisiones didácticas y metodológicas para incorporar al co-formador en el equipo de cátedra, proponiendo algunas estrategias de participación en las fases preactiva e interactiva (ejecución real en el aula de lo planificado). Precisamente, nuestra idea responde a una necesidad de superar los modelos tradicionales de acompañamiento (Sanjurjo y Foresi, 2024) ligados al modelo tecnocrático (aplicación lineal de la teoría) que tienden a limitar

la voz del co-formador y su inserción en el dispositivo de formación (construcciones metodológicas diseñadas intencionalmente para la formación docente, que intentan articular la teoría con la práctica de manera reflexiva (Sanjurjo, 2009). En contraposición con esto último, entendemos al acompañamiento de los practicantes desde la dialéctica teoría-práctica. El conocimiento práctico tiene un alto valor formativo, crucial para la toma de decisiones contextualizadas ante las situaciones complejas del aula. Por lo tanto, apelamos con estos cambios, a valorar favorablemente el conocimiento práctico que posee el co-formador para la toma de decisiones situadas en la realidad de la clase. Más aún, entendemos al co-formador desde un modelo colaborativo donde se concibe la formación como una responsabilidad compartida (practicantes, profesores formadores y co-formadores) en aspectos académicos, institucionales, pedagógicos y afectivos.

El concepto de co-formador o co-formadora, según lo trabajado en la cátedra, tomé como sustento teórico el modelo de resonancia colaborativa como modalidad potente de articulación entre la institución de formación inicial y la asociada, modelo que surge en clara posición a los instalados tradicionalmente, los que generaron permanentes desencuentros entre las instituciones formadoras. (Sanjurjo y Foresi, 2024, p.90)

Es por ello que, posicionamos el abordaje de los contenidos de la cátedra y el rol del co-formador fundamentándolo epistemológicamente en enfoques hermenéutico-reflexivos y críticos de la práctica (Sanjurjo y Foresi, 2024), los cuales se oponen al modelo tecnocrático, los cuales cuestionan el tradicional.

Así, consideramos al docente co-formador es considerado el primer agente de socialización profesional, es decir, “los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas” (Sanjurjo, 2009, p.38). En ese marco, su función es actuar como un referente experto que no solo guía, sino que co-forma junto a la Facultad, y facilita la inserción paulatina del practicante en el mundo escolar.

Por lo señalado, se advierte que ahondar en el rol del co-formador amerita un estudio en profundidad que dé indicios de sus injerencias en la formación y las posibilidades de acción de los futuros profesores en Matemática de la FHUC-UNL. Mas

aún, resignificar los alcances de sus funciones o qué rol se espera que ocupe en la tríada de la Práctica Docente. Esto es importante porque suelen resultar difusos, ya que desde su perspectiva no tiene claro “qué es lo que debe hacer” (Sanjurjo y Foresi, 2024). Incluso, desde estas miradas se espera que la tarea del co-formador supere la supervisión, como experiencia inicial clave para el desarrollo profesional.

Por lo tanto, indagar sobre esta figura puede habilitar tareas de andamiaje y acompañamiento, de construcción colaborativa y la de puesta en práctica de la reflexión sobre la propia práctica. Por esto, entendemos que el co-formador está en un lugar privilegiado para fomentar la autorreflexión permanente y compartir su experticia en la gestión de la clase y la institución. Asimismo, es clave su participación en la planificación del practicante, con apoyo a los criterios de selección, organización y secuenciación de contenidos en un marco consensuado con los profesores de la formación inicial. Además, también se encuentra en situación de poder mostrar estilos de enseñanza que privilegian la duda, la indagación y la reflexión sobre la propia práctica; es decir, reflexión en y sobre la acción, a partir de compartir con el practicante e iniciarlo en la práctica reflexiva. De este modo, a través de dispositivos específicos (Foresi, 2009; Sanjurjo, 2009,) el co-formador se convierte en un agente que lo ayuda a articular el rol de estudiante y la identidad profesional docente, proporcionando algunos indicios de los conocimientos construidos.

La noción de co-formador adquiere relevancia en diferentes documentos nacionales y jurisdiccionales (Sanjurjo y Foresi, 2024). En efecto, muestran cómo la denominación se ha incorporado en las normativas ministeriales de más de la mitad de las provincias. Su presencia en el marco colaborativo es vital para promover que el futuro profesor en Matemática de la FHUC-UNL, desarrolle capacidades propias del trayecto de la práctica, es decir, constituirse como docente reflexivo capaz de tomar decisiones contextuadas y fundadas frente a la complejidad intrínseca de la práctica educativa. En otras palabras, la articulación efectiva del co-formador con la institución formadora, el profesor formador y el practicante resulta beneficiosa para la formación en el campo de la formación práctica profesional docente. Sucintamente, nuestra finalidad consiste en reconocer como se ha ido configurando esa identidad de co-formador, desde ser graduado de la carrera, y en este sentido resignificar su propia

biografía escolar, hasta estar hoy desempeñándose como co-formador, a través de las posibilidades y limitaciones que reconoce en los dispositivos de formación.

En conclusión, nuestro problema de investigación adquiere relevancia en el ámbito de la Práctica Docente, pues entendemos que aporta a resignificar esta figura. Por lo tanto, conocer cómo este docente se configura de graduado del Profesorado en Matemática (FHUC-UNL) a co-formador de estudiantes practicantes de dicha carrera, amerita ser estudiado.

1.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1.2.1. Interrogante general

¿Cómo el graduado del Profesorado en Matemática de la UNL se fue constituyendo en co-formador?

1.2.2. Interrogantes específicos

Ubicados en el contexto de la Práctica Docente de la carrera Profesorado en Matemática de la UNL, con foco en los graduados que se desempeñan como co-formadores, interesa estudiar:

- ¿Cómo incide su biografía escolar en su identidad profesional?
- ¿Cuál es su desempeño en la tríada formador-co-formador-practicante en la Práctica Docente?
- ¿Qué dispositivos de formación docente podrían aportar a la carrera desde su perspectiva?

1.3. CONTEXTO DEL ESTUDIO

El Profesorado en Matemática es una carrera de grado de la FHUC-UNL. Su plan de estudio (vigente desde el año 2001) tiene cinco años de duración, dividido en dos ciclos (Primero y Segundo). En estos dos ciclos están distribuidos los espacios curriculares que promueven la formación disciplinar y los que conforman el área de formación general y pedagógica. Todos tienen formato cuatrimestral y se ofrecen en el primer o segundo cuatrimestre del año; excepto Didáctica General y Práctica Docente,

que, si bien son cuatrimestrales, se dictan en ambos.

El primer ciclo, que abarca aproximadamente los primeros tres años de la carrera, cuenta con 15 espacios de la formación disciplinar, tres del área de formación general y ninguno del campo de la práctica profesional docente. El segundo ciclo cuenta con once espacios disciplinares y seis que corresponden al área de formación pedagógica (aquí se encuentra la asignatura Práctica Docente), dos asignaturas optativas y una electiva.

En este contexto el trayecto que corresponde al campo de la formación práctica profesional docente se constituye en una sola asignatura (Práctica Docente), cuatrimestral en el último año de la carrera. En esta se abordan exclusivamente las dos experiencias de práctica de enseñanza, en el nivel secundario y superior universitario. Dentro las 15 semanas del cuatrimestre, la inserción del estudiante practicante en instituciones educativas tiene una duración de 8 semanas aproximadamente en el nivel secundario (escuelas de la ciudad de Santa Fe) y al menos 4 semanas en el nivel superior universitario (Facultad). En la primera, el estudiante cumplimenta al menos 22 horas cátedra de rol docente (cuando implementa en el curso su planificación) y un período de 4 semanas de observación, de clases en el curso asignado y el rol de ayudante de cátedra (en tareas que el co-formador disponga, por ejemplo, atender consultas de estudiantes del curso mientras resuelven actividades). En la segunda experiencia, se estipula que cumplimente una clase y 4 semanas de observación y rol de ayudante de cátedra.

La elección de las instituciones escolares y los docentes co-formadores se debe principalmente a los vínculos de cercanía de la docente que está a cargo de la cátedra en la Facultad (la tesista) con directivos y profesores de instituciones asociadas.

Para concluir este breve marco de la carrera Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL, nos interesa recuperar sintéticamente los aportes del documento, elaborado por Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), con relación a la propuesta de estándares para la acreditación de los Profesorados Universitarios en Biología, Computación, Física, Matemática y Química (Resolución CIN N° 856/13), en el año 2013. El texto representa un momento significativo en la política educativa, ya que, establece una base común para la acreditación de los profesorados universitarios de Nivel

Secundario y Superior. Delimita una identidad propia para la formación docente desarrollada en el ámbito de las universidades, diferenciándola de otros subsistemas por su vínculo indisoluble con la investigación científica, la actualización disciplinar permanente y el régimen de cogobierno institucional. Las carreras se estructuran bajo una carga horaria mínima (2600 horas para secundaria y 2900 para superior), distribuidas en cuatro campos de formación: disciplinar específica, pedagógica, general y de la práctica profesional docente.

La formación docente, es entonces, concebida como un proceso integral y permanente que trasciende la obtención del título de grado. El CIN posiciona a la docencia como un trabajo complejo que requiere decisiones fundamentadas sobre el qué, cómo y para qué de la enseñanza, bajo una mirada que integra dimensiones históricas, políticas y subjetivas. Entre sus principios rectores, destaca la búsqueda de prácticas pedagógicas transformadoras basadas en la justicia social, la construcción de ciudadanía y el papel emancipador de la educación. Estas ideas, no solo buscan la excelencia académica, sino que compromete al futuro docente con la realidad latinoamericana y la consolidación de valores democráticos.

Uno de los aportes del documento es la jerarquización del campo de la formación en la práctica profesional docente ya que no se reduce a una etapa final de residencia o Práctica Docente, sino que se define como un espacio de análisis, intervención y reflexión sobre las prácticas en diversos contextos educativos. Al organizar la formación en núcleos temáticos, el CIN asegura que los futuros profesores cuenten con herramientas conceptuales modernas para afrontar la complejidad de las aulas contemporáneas.

En conclusión, este documento no solo estandariza criterios de evaluación, sino que reafirma la responsabilidad de las universidades en la formación de profesionales capaces de articular la solidez disciplinar con un compromiso social y pedagógico crítico.

1.4. OBJETIVOS

1.4.1. Objetivo general

Conocer el devenir del graduado del Profesorado en Matemática de la UNL en co-formador de dicha carrera.

1.4.2. Objetivos específicos

Ubicados en el contexto de la Práctica Docente de la carrera Profesorado en Matemática de la UNL, con foco en los graduados que se desempeñan como co-formadores, interesa:

- Reconocer la incidencia de la biografía escolar en su identidad profesional.
- Caracterizar el desempeño del co-formador en la tríada de la práctica.
- Identificar posibles dispositivos de formación para la Práctica Docente desde la perspectiva del co-formador como graduado de la carrera.

1.5. ESTADO DEL ARTE

La revisión bibliográfica realizada nos permitió recuperar aportes que, en conjunto, dan una perspectiva del estado del arte en relación con la temática abordada. Puntualmente en torno a la biografía escolar, la figura del docente co-formador y la identidad profesional docente. Si bien, en la búsqueda se combinaron estos términos (o similares) con el término Matemática, los escasos resultados obtenidos, llevaron a que se consideren trabajos de diversas disciplinas. La búsqueda se focalizó en artículos en español de las últimas dos décadas en portales de revistas iberoamericanas.

Referido a la *biografía escolar o autobiografía*, las publicaciones tenidas en cuenta giran en torno a problematizar e indagar sobre los profesores que dejan marcas, los memorables, los “buenos profesores” y cómo esto se relaciona con la construcción de la identidad docente.

Ojeda (2008) y Branda y Porta (2012) reconocen que las narrativas y los relatos autobiográficos dan cuenta cómo se entrelaza la biografía escolar en la construcción de la identidad docente. El aporte principal de Ojeda (2008) se centra en la configuración de la identidad profesional de los profesores, específicamente en el nivel medio. Estudia

cómo y con quiénes los sujetos adquieren la condición de profesor a lo largo de su trayectoria y destaca las huellas que generan aquellos docentes significativos. La configuración del rol profesional se inserta en la Práctica Docente, interpretada como el contacto con alumnos, colegas y directivos. En efecto recurrir a la biografía permite comprender que la configuración del rol aparece en el discurso en un momento preciso. Los referentes son figuras que motivan la elección profesional y que son valorados por sus capacidades y actitudes.

Por otra parte, Sgreccia y Cirelli (2015) y Sgreccia et al. (2019) analizan y caracterizan las cualidades que ingresantes al Profesorado en Matemática de la Universidad Nacional de Rosario reconocen de un “buen profesor”, a partir de recuperar sus biografías escolares. En relación a esto, Sgreccia y Cirelli (2015), muestran que los aspirantes a profesores en Matemática plantean como rasgos influyentes la motivación estudiantil (el profesor disfruta su tarea y fomenta aprendizajes significativos), la preparación previa de las dinámicas y actividades de clases (no improvisadas), la gestión de la clase, el trato empático y una evaluación que da indicios de la exigencia, la equidad y la realización de un seguimiento del proceso de aprendizaje. En un trabajo posterior, Sgreccia et al. (2019) profundizan sus estudios en las cualidades de los “buenos profesores” en Matemática desde la perspectiva de futuros profesores. Confirman la relevancia de la figura del buen profesor en la construcción de la identidad y la práctica del futuro docente. En ello, la memoria biográfica conforma una arista de análisis en lo que respecta a las expectativas sobre la práctica profesional.

Las contribuciones de Sgreccia et al. (2023) validan, con solidez empírica y longitudinal, que el conocimiento profesional del docente novel está fuertemente mediado por sus vivencias escolares. Su principal aporte es proveer un marco analítico detallado de las cualidades de la buena enseñanza desde la perspectiva del aspirante a profesor en Matemática. De este modo, proponen incorporar la reflexión biográfica como un paso inicial para la construcción de la identidad profesional docente. Con base en datos recolectados desde 2002, identificaron, categorizaron y analizaron la evolución de las características y cualidades que los ingresantes al Profesorado en Matemática asociaron con sus docentes memorables, a través de su biografía escolar.

Además, Sgreccia et al. (2024) dan una perspectiva actualizada donde se

considera la biografía escolar no solo como un objeto de estudio, sino como un dispositivo de intervención pedagógica innovador y transversal. Su principal contribución consiste en mostrar cómo la reflexión sobre las buenas prácticas del pasado puede ser utilizada de forma sistemática para construir el conocimiento profesional para la enseñanza y resignificar la formación inicial del Profesorado en Matemática. Reafirman que la biografía escolar es uno de los pilares fundamentales de la formación docente junto a la formación inicial y continua, así como desarrollo profesional (Sgreccia et al., 2024). Su propuesta es considerar este tópico a como un eje que atraviesa las asignaturas del Trayecto de la Práctica (I a IV) a lo largo de toda la carrera. Plantean que “las Buenas Prácticas” funcionan como disparadora de reflexión que favorecen la configuración del conocimiento del profesor, transformando las concepciones intuitivas en conocimiento pedagógico-didáctico consciente. En efecto, la recuperación de ellas facilita que los conceptos abstractos de la didáctica se cotejen con ejemplos concretos de las prácticas recordadas.

En el marco de otro Profesorado del país (de Inglés, en la Universidad Nacional de Mar del Plata), Branda y Muñoz (2017) realizan un estudio con docentes nóveles recién graduados. Plantean en su artículo, establecer un diálogo entre la biografía escolar y la noción de la enseñanza como una práctica artesanal. Plantean que las experiencias vividas por el futuro profesor como estudiante se consolidan como un cuerpo de saberes tácitos que influyen directamente en su capacidad para improvisar, crear y tomar decisiones situadas, elementos definitorios del trabajo artesanal en el aula. En efecto, la biografía escolar no solo moldea el rol docente de los futuros profesores de Inglés, sino que enriquece la Práctica Docente ya que la resignifica como práctica artesanal.

En el mismo sentido, Blanc y Abrego (2019) a través de autorreflexiones indagan sobre cómo convergen la profesión y la formación en una trama subjetiva que va moldeando al profesor novel en ese sujeto-docente. Sostienen que la autorreflexión sobre la propia biografía y práctica es clave para la construcción de su identidad profesional docente. Es decir, plantean que la formación inicial y el ejercicio de la profesión son dos momentos de un mismo camino convergente que se retroalimentan mutuamente a través de la (auto)reflexión del docente sobre su propia trayectoria.

Salazar (2020), a través de un estudio narrativo autobiográfico con profesores en Matemática, propone interpretar las subjetividades de estos docentes con relación a su desarrollo profesional y los trayectos de formación. Encuadra a la biografía escolar no solo en lo pedagógico-didáctico, sino también como desafío sociopolítico desde una reflexión profunda sobre la práctica. El trabajo de Haas y Reyes (2020) valida empíricamente la autobiografía como un dispositivo reflexivo fundamental que articula las concepciones personales del futuro docente de Educación Primaria con la teoría pedagógica. Consideran que constituye un argumento sólido para incluir actividades narrativas dentro del trayecto de la práctica como requisito indispensable para construir una identidad profesional informada, crítica y consciente de sus propias raíces biográficas.

Los antecedentes relevados no dan cuenta de la existencia de estudios que vinculen la biografía del docente co-formador con la construcción de las prácticas de enseñanza de los futuros profesores, cuestión que se analiza en esta tesis.

Con relación al *docente co-formador*, López (2016) y Olzansky (2016) hacen referencia a su rol en los procesos de la práctica. Es decir, cómo influye su mirada en términos de acompañamiento a los estudiantes practicantes en sus planificaciones, la evaluación y con la construcción del conocimiento profesional en el proceso de la Práctica Docente. En particular Olzansky (2016) reconoce la influencia que tiene el docente co-formador en orientación y la formación de las futuras docentes de nivel inicial. A partir de una mirada sobre este tipo de docente, se mira también el rol que tienen las instituciones asociadas en donde se desarrolla la experiencia de Práctica Docente o residencia. Se recuperan sus voces a través de relatos en dónde se destacan sus primeras impresiones del estudiante practicante, el asesoramiento, la planificación, la evaluación y la conclusión. Se muestra que un buen recibimiento, una adecuada apertura al asesoramiento pedagógico y a las sugerencias brindadas con sustento teórico, posibilitan el nacimiento de modos de actuar y de conocimientos que magnifican los saberes de los practicantes. También dejan huella en el modelo de docente que se va construyendo este estudiante. En esta línea López (2016), recupera en el nivel inicial la figura del docente co-formador e indaga su incidencia en la construcción de conocimiento profesional en las futuras profesoras de Educación Inicial.

Considera que son piezas clave en el dispositivo de formación, ya que están presentes en el primer proceso de socialización profesional y dan cuenta de un gran conocimiento práctico en el terreno; al mismo tiempo que pueden establecer nexos entre los procesos complejos de la Práctica Docente.

En relación a esta figura, Guevara (2016, 2018) la analiza desde las prácticas, en vinculación con modelos tradicionales en los cuales se entretajan estos procesos. Resalta que la figura del docente co-formador cada vez tiene mayor centralidad, y que los diferentes roles que asume demarcan oportunidades de formación de las estudiantes practicantes en tanto referente. Se muestran diferentes configuraciones de co-formadores que impactan y regulan las experiencias de práctica de los estudiantes, tales como: el docente desacreditado; aprendiz, compañero, informante, modelo, formador.

Con respecto a esto, Gatti et al. (2019) estudian el rol del profesor co-formador, a partir de recuperar sus puntos de vista en los procesos de planificación de estudiantes del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Analizan cómo los co-formadores planifican sus clases y la incidencia de esto en las construcciones metodológicas de los estudiantes practicantes. Recuperan las voces de los co-formadores, a través de analizar las narrativas de estos docentes, en relación con qué esperan de un estudiante practicante y cuáles son las debilidades o fortalezas que encuentran en las interacciones que se producen en la Práctica Docente. Se revaloriza el proceso reflexivo entre todos los actores como la vía para promover procesos formativos mucho más enriquecidos. Se identifican las tensiones y estrategias que los co-formadores utilizan para acompañar a los practicantes en la enseñanza de la Historia.

En esta misma línea Lattanzi y Vanegas (2020) realizan un self-study (auto-investigación) sobre su rol como docente co-formador de futuros profesores de Biología y Ciencias en la educación media chilena. En este artículo el interés está puesto en la co-formadora, en el cual muestran que el rol de acompañamiento no es una extensión natural del ser docente de aula, sino una identidad profesional diferenciada que debe ser conscientemente construida. La auto-investigación sistemática y rigurosa sobre la propia práctica de acompañamiento es el dispositivo que permite al co-formador resolver la tensión de roles (en este caso entre profesor formador y co-formador)

cuando el estudiante ingresa al aula. Esta herramienta metodológica aborda la formación del Profesorado, en Chile, desde una perspectiva poco explorada: la formación del docente en servicio. Permite desarrollar una comprensión compleja de la Práctica Docente y, eventualmente, construir una nueva identidad profesional docente. Permite a los co-formadores construir una identidad especializada en el acompañamiento, ya que la mejora de la formación práctica requiere formación sistemática y reflexiva en el acompañamiento de los co-formadores.

Foggia y Monserrat (2024) abordan la complejidad de la Práctica Docente en formación. Por su parte, en otro Profesorado de Universidad Nacional (Letras, Hurlingham). Consideran que el docente co-formador cumple un papel fundamental al modelizar el rol docente y establecer diferentes estilos de enseñanza en las prácticas áulicas. Sostienen que la colaboración entre co-formador y practicante puede transformarse en un choque cultural difícil de atravesar, debido a la brecha generacional (influenciada por el peso de la biografía escolar del co-formador), la relación asimétrica de poder y diálogo (se filtra silenciosamente) y la ausencia de formación para el co-formador acerca del rol que se asume en el dispositivo de formación.

En cuanto a la *identidad docente o identidad profesional docente*, Branda y Porta (2012), desde los relatos de vida de un docente universitario, reconocen el proceso identitario como lento y cargado de tensiones. Proponen que la identidad profesional docente tiene su primer anclaje en la memoria, pues se constituye a través de recuerdos significativos o selectivos de profesores o maestros. Es un proceso de apropiación selectiva de observar profesores o maestros (docente memorable) que operan como un marco implícito para la Práctica Docente. El proceso de construcción identitaria que analizan se mueve en dos posiciones antagónicas: la imitación y la diferenciación. Para Branda y Porta (2012), la identidad profesional docente se construye en la capacidad del sujeto para negociar (a través de procesos narrativos y auto-reflexivos) entre estos dos modelos, integrando características del docente memorable con la teoría aprendida y con su propia personalidad, diferenciándose posiciones que percibe como ineficaces o injustas.

En este punto Vanegas y Fuentealba (2019) consideran que los procesos reflexivos son clave para abordar situaciones que ponen en juego la identidad

profesional docente. La conciben como un constructo dinámico que se desarrolla y se transforma continuamente a lo largo de la trayectoria profesional sobre tres constructos de la formación inicial: la identidad profesional, la reflexión y la Práctica Docente. Proponen que la construcción y transformación de la identidad profesional docente comprende un proceso consciente (convertirse en profesor) que supera la simple imitación del pasado. Sostienen que todo proceso de práctica promueve una transformación desde tres ejes dinámicos que se relacionan constantemente: la identificación (la biografía escolar, los docentes memorables, los otros significativos), la identización (el individuo comienza a sentir que es profesor, aunque formalmente sea practicante, negociando la tensión entre la inmediatez del aula y los ideales teóricos) y la identidad con el rol (se logra al integrar exitosamente los saberes, las emociones y los valores en la acción) que se asume en la tríada de la práctica (profesor formador-practicante-co-formador). En este proceso, aparecen contradicciones y revisiones que producen tensiones y dudas colocando al profesor novel entre la identificación y la identización. Con esta idea caracterizan la identidad profesional de cada uno de los actores de la tríada de la práctica estableciendo competencias propias para cada rol. Proponen que en la formación docente se establezcan diseño de dispositivos que sistematicen la reflexión sobre los tres ejes de la identidad (identificación, identización e identidad con el rol).

Por su parte, Hernández Díaz y Lezama (2019) estudian cómo se configura la identidad profesional de una profesora en Matemática de secundaria en México a medida que avanza en procesos de profesionalización que comprende ciertas estrategias pensadas de manera sistémica con la intención transformar la tarea docente de una simple técnica a una profesión basada en el conocimiento especializado y la reflexión crítica. Se interpreta cómo es el devenir de esta profesora y cómo se reestructura su propia identidad profesional docente. Precisamente, ésta se analizó desde tres ejes de interés, trayectorias entrantes (identidad inicial ligada a la formación inicial y las expectativas laborales), entre los miembros (de la comunidad de práctica) y salientes (relativa a las expectativas futuras y de formación progresiva). Evidencian que la identidad profesional es un proceso dinámico, no acabado, que se resignifica constantemente a lo largo de la vida profesional.

También en el área de la Matemática, Garza (2023) caracteriza la identidad docente de profesores de secundaria en México, e identifica cómo cada identidad va permeando las decisiones que estos docentes. Conceptualiza la identidad docente de los profesores de Matemáticas de secundaria como un proceso complejo y dinámico, influenciado por múltiples factores, que se transforma con el tiempo y el contexto. En tanto es un proceso continuo y en transformación, la identidad se construye y reconstruye a lo largo de toda la vida laboral impulsada por vivencias, interacciones y la reflexión sobre la propia práctica. También influye tanto la formación inicial como la continua; más aún, se los considera elementos constitutivos fundamentales de la identidad. Asimismo, hay una identidad narrativa, que se concibe como una colección de historias que dan cuenta del sentido de la vida profesional y personal. Como parte de esa identidad narrativa una identidad Matemática que parte que se vincula con la disciplina, desde su desempeño, lo afectivo y emocional. Además, desde el plano relacional se asocia con las interacciones que ocurren en el contexto profesional y que involucran el reconocimiento por parte de otros (alumnos, padres, directivos) así como la autoapreciación del individuo sobre su trabajo.

En esta misma disciplina, desde el país vecino de Uruguay, Guichón Díaz (2021) analiza la configuración de la identidad del profesor co-formador de Matemática en relación con su rol a lo largo de un período de Práctica Docente. Considera la construcción de este rol en un contexto donde las orientaciones institucionales son escasas. Sostiene que la identidad se constituye como una colección de historias sobre la persona que son valoradas y que influyen en sus acciones. Identifica algunas fuentes que influyen en la configuración de la identidad de este profesor en su rol. Se destacan las experiencias como practicante durante su propia formación inicial (biografía escolar como estudiante de Profesorado) y sus primeras experiencias como docente a cargo de un grupo (profesor novel o principiante). El proceso se ve influenciado por las interacciones con colegas que también son co-formadores y por las características del practicante puntualmente asignado a cada uno. Advierte que la propia identidad profesional como docente de la disciplina impregna el modelo que se pretende transmitir al futuro profesor. En particular la construcción de la identidad del profesor co-formador, en el contexto en estudio se configura por elementos biográficos y por la

interacción con otros, más que por una formación específica. Ello evidencia que el proceso de identidad comprende una reconstrucción personal basada en historias críticas y en la dinámica única de la relación co-formador-practicante.

El recorrido que establecimos en esta revisión bibliográfica del estado del arte nos muestra que la construcción de la identidad profesional docente es un proceso complejo intersección entre tres constructos teóricos: la biografía escolar o autobiografía, la Práctica Docente y la reflexión sistemática. Comprende una conversación dialéctica entre el devenir de la identidad profesional docente inicial y la del co-formador.

1.6. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DE LA TESIS

Esta tesis cuenta con 5 capítulos, las referencias bibliográficas y 4 anexos. En los capítulos mostramos el contenido construido durante la investigación y en los anexos las transcripciones con las voces de las docentes co-formadoras con documentación que amplía, fundamenta o sintetiza lo expresado en los capítulos.

En el CAPÍTULO 1 explicitamos el problema investigación, justificando su relevancia en el campo de la práctica profesional docente, explicitando las razones que originaron las preguntas de investigación y el estudio del tema. Se explicita el contexto del estudio y los objetivos de la investigación. Presentamos los antecedentes sobre el tema, en el estado del arte. Estos abordan otros estudios o investigaciones sobre alguno de las problemáticas que nos interesa investigar: el campo de la Práctica Docente, la tríada de la práctica y sus actores, la figura del co-formador, la biografía escolar y la identidad profesional docente

En el CAPÍTULO 2 presentamos el marco teórico construido a partir de los constructos teóricos que consideramos relevantes para la tesis (la biografía escolar, el espacio de la Práctica Docente, la tríada de Práctica Docente, la figura del co-formador y la identidad profesional docente).

En el CAPÍTULO 3 exponemos el marco metodológico de la investigación, el tipo de investigación realizada, con su enfoque y alcance, las participantes, el proceso de investigación organizado en etapas con sus instrumentos para la recolección de los datos. Presentamos en este capítulo las categorías de análisis construidas para procesar

la información.

En el CAPÍTULO 4 presentamos los resultados obtenidos de las entrevistas grupales e individuales a docentes co-formadoras. Mostramos las categorías de análisis construidas con las evidencias, de las entrevistas, que se obtuvieron durante el proceso de investigación y la sistematización de los datos, a modo de ponderaciones, grupales e individuales por medio de tablas.

En el CAPÍTULO 5 damos cuenta de las conclusiones a las que arribamos vinculadas a los objetivos planteados, las contribuciones parciales producidas y las posibles líneas de continuidad de este trabajo.

En el Anexo I presentamos los consentimientos informados de las participantes de la tesis. En el Anexo II mostramos las transcripciones de los dos grupos focales por instituciones asociadas. En el Anexo III exhibimos las transcripciones de las seis entrevistas individuales en profundidad realizadas a las co-formadoras. En el Anexo IV mostramos los reglamentos de Práctica Docente elaborados por la Facultad.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo se exponen los aportes teóricos que sustentan la investigación organizados en cuatro apartados. Dicha organización se construyó teniendo en cuenta el estado del arte presentado (apartado 1.5). En 2.1 presentamos los constructos vinculados a la biografía escolar y sus implicancias en las prácticas profesionales de un docente y en 2.2 los relacionados con lo que se entiende por Práctica Docente. Además, en el apartado 2.3 describimos y conceptualizamos sobre los actores de la Práctica Docente y en 2.4 exponemos los constructos relacionados con la noción de identidad profesional docente.

Todos estos apartados brindan sustentos teóricos desde los cuales estudiar el devenir del graduado del Profesorado en Matemática de la UNL en co-formador.

2.1. LA BIOGRAFÍA ESCOLAR

La investigación en el ámbito educativo ha ido modificando los estudios curriculares o institucionales, con un foco de interés gradual en el sujeto docente, a partir de reconocer que su trayectoria formativa y de vida escolar influye en su desempeño profesional. Así, el concepto de biografía escolar emerge como un constructo para comprender la génesis del quehacer docente.

La biografía escolar se entiende no simplemente como la cronología del paso de un individuo por el sistema educativo, sino como la historia de vida *en* las escuelas durante su etapa como alumno (Alliaud, 2003). Este período de socialización prolongada, que puede extenderse por más de 15 años, instala conocimientos explícitos e implícitos que se internalizan de manera profunda. Esta historia de vida persiste no solo en las expresiones formales de los docentes, sino que queda fijada o asociada en los sujetos de manera tal que constituye modos de hacer, pensar, discernir y resolver problemáticas que suceden en las aulas. La autora plantea que la Biografía Escolar al ser “período vivido en la escuela por los maestros siendo estos alumnos, constituye una fase formativa ‘clave’ y que su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional docente” (Alliaud, 2004, p.1).

En efecto, los sujetos integran (a lo largo de su historia escolar) su trayectoria

biográfica con los modos de organizar y producir las prácticas de enseñanza. Por esta razón, en el marco de este trabajo, resulta crucial recuperar la trayectoria del docente co-formador para identificar huellas o notas de la vida escolar previa que podrían influir en su rol de acompañamiento de los futuros profesores en Matemática.

En este sentido, la biografía escolar es la primera etapa del proceso formativo del docente, y resulta decisiva. En particular comprende la formación inicial docente, que ocurre en las carreras de grado, como una instancia formativa de bajo impacto o de efectos débiles (Sanjurjo, 2003). Esta idea se basa en el fenómeno conocido como el shock de la práctica, donde las propuestas progresistas, constructivistas y críticas, que fueron aprendidas durante la formación inicial se interrumpen rápidamente bajo los embates de la realidad escolar; lo cual puede propiciar propuestas de enseñanza más cercanas a prácticas tradicionales.

Si bien es posible advertir cierta debilidad en la formación inicial (Alliaud, 2003) ello está vinculado con la firmeza del factor formativo preexistente. Más aún, las estructuras incorporadas a través de una inmersión práctica prolongada, como la biografía escolar, poseen una resiliencia y un poder explicativo superior a la instrucción institucionalizada de corto plazo como puede ser la formación de grado o posgrado. En este sentido, la biografía escolar se reconfigura como una instancia que tiene un alto impacto en el desempeño profesional, debido a que provee las estructuras primarias que el futuro docente reactiva ante la incertidumbre del inicio profesional o una situación de crisis en el aula. Incluso si estos aprendizajes incorporados a través del tiempo no se interpelan reflexivamente, garantizan la reproducción acrítica de modelos pedagógicos heredados.

De este modo la biografía escolar, no contempla sólo el recuerdo de docentes referentes que han impactado durante la trayectoria escolar. Es también todo aquello aprendido de maneras no formales o no explícitas y que el sujeto se apropia al transitar las instituciones escolares. En otras palabras, son aquellos aprendizajes adicionales que no son tangibles pero que dejan marcas, huellas e influencias que los maestros propician en sus estudiantes y que se cuelan en las prácticas de enseñanza (Jackson, 2002). Empezar a comprenderlas constituye una instancia importante para entender a las instituciones escolares y a los docentes. Analizar la biografía escolar y la influencia que

esta tiene sobre las prácticas educativas implica pensarla como la primera fase de la formación docente.

Precisamente, la biografía escolar es considerada la primera fase de la formación profesional docente y la formación inicial como la segunda fase de formación en términos de ser donde se afianzan o reconstruyen los modelos de vida institucional adquiridos cuando estos docentes fueron alumnos (Cirelli y Vital, 2018). Es decir, la biografía escolar puede pensarse como una matriz formativa que, al ser narrada y reflexionada, permite a los futuros docentes desnaturalizar sus concepciones y modelos de enseñanza internalizados. Esta matriz da forma a representaciones iniciales sobre lo que significa, por ejemplo, ser un “buen profesor” y “enseñar bien”. En el caso de la enseñanza de la Matemática, la biografía escolar delimita el valor que se le otorga al conocimiento, los enfoques didácticos que se consideran válidos y la relación emocional con la disciplina.

Otra cuestión que incide en las prácticas es el recuerdo de un docente significativo que se convierte en un referente, un otro signifiante que se asume como modelo a seguir o, en contraposición, como un modelo a evitar. En ello, la narrativa autobiográfica tiene el potencial para transformar esta matriz (Cirelli y Vital, 2018). Incluso la biografía escolar, por sí misma, tiende a la repetición irreflexiva de modelos, por lo tanto; es la tarea de escritura y reflexión la que la convierte en una herramienta pedagógica. Al narrar su trayectoria escolar, el futuro profesor se ve obligado a tomar distancia de su experiencia subjetiva. Este acto de exteriorización, de poner en palabras y analizar su historia con los lentes de las teorías pedagógicas y didácticas, facilita la desnaturalización. Este ejercicio es importante llevarlo a cabo en la formación inicial de profesores en Matemática, ya que la biografía escolar relacionada con la disciplina está cargada de modelos tradicionalistas, que priorizan el algoritmo y la respuesta correcta sobre la comprensión y la reflexión (Cirelli y Vital, 2018). El relato autobiográfico permite comprender relaciones actuales con la disciplina por la forma en que le fue enseñada, con posibilidades de abrir una ventana hacia otros modelos desde la exteriorización que se pueda hacer.

En el mismo sentido, la formación profesional docente no reside únicamente en la adquisición de técnicas o teorías, sino en la capacidad del sujeto para interrogar su

propio pasado y sus referentes formativos (Cirelli y Vital, 2018). Precisamente, a través de la reflexión narrativa sobre la biografía escolar, el docente novel puede trascender la inercia de la reproducción y avanzar hacia la construcción de una identidad profesional consciente, crítica y transformadora. La biografía escolar, convertida en texto, se vuelve el primer acto de una práctica pedagógica reflexiva.

Sucintamente, la biografía escolar junto con la socialización profesional tiene un alto impacto en las prácticas que luego asumen los profesores (Sanjurjo, 2009). Amerita recordar que los procesos de formación contemplan un trayecto que tiene cuatro momentos: la biografía escolar, la formación de grado, los procesos de socialización y el perfeccionamiento docente.

Por todo lo expuesto, la biografía escolar es una categoría de análisis a tener en cuenta en este estudio.

2.2. EL ESPACIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

La docencia es una profesión y un trabajo que tiene como tarea la enseñanza de los contenidos curriculares definidos en diferentes niveles. Constituye un proceso complejo que involucra decisiones acerca de qué enseñar, cómo hacerlo y para qué. “Aun admitiendo por un momento que las prácticas de la enseñanza fueran el último eslabón del recorrido académico, se entiende que no constituyen un sencillo precipitado de aprendizajes anteriores” (Edelstein y Coria, 1995, p.10). En este sentido, la práctica de la enseñanza, requiere ser abordada desde una perspectiva crítica que integre la experiencia y la conceptualización. Asimismo, la iniciación a la docencia es concebida como un pasaje que necesita ser acompañado por la reflexión.

La Práctica Docente es una práctica social. Como tal se caracteriza por ser compleja, históricamente situada, que sustentada por tradiciones, conocimientos, habilidades y valores dominantes de carácter ético y moral de un sistema educativo. Dentro de una estructura social e institucional en la que está inmersa (De Rivas et al., 2003). Tiene la singularidad de desarrollarse en escenarios únicos, estar sustentada en posiciones didácticas, políticas, administrativas, económicas y esquemas prácticos, en los que coexisten teorías parciales, supuestos y creencias. Más aún comprende “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas

condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (Achilli, 1986, p.6).

Como se ha venido expresando, la práctica de la enseñanza no es un simple conjunto de técnicas o una actividad puramente individual, sino que se transforma en un objeto de estudio complejo y una construcción social e histórica. De allí que amerite, interpretar la Práctica Docente a través de la voz y la realidad de quienes la ejercen; con relevancia la riqueza y la complejidad de los saberes del docente, mediante una relación dialógica del saber teórico y la experiencia. Al respecto la práctica no es un acto aislado, desde una visión reduccionista, sino una totalidad que articula diversas dimensiones.

La dimensión socio-institucional, donde se entiende la práctica dentro de una institución escolar que posee una historia, normas y regulaciones propias. El docente no es ajeno a ella, por lo que actúa como parte de un sistema que condiciona y posibilita sus acciones. La dimensión histórico-cultural en la que se involucran las formas de enseñar, las concepciones sobre el alumno, y los contenidos transmitidos producto de procesos culturales e históricos. La dimensión articulación con el conocimiento reconoce que la práctica implica la gestión, la relación con la comunidad y el trabajo con el conocimiento. Entonces, la Práctica Docente es interpretada como la totalidad de las actividades que se desarrollan en la escuela, mediadas por las condiciones estructurales de la institución y la sociedad, atravesadas por las interacciones humanas.

Sin embargo, la práctica educativa contextualizada en el aula como un espacio estructurante, implica resignificarla y plantearla como parte del trayecto de formación profesional de los estudiantes. Delimitar la Práctica Docente conlleva salirse del encorsetamiento de la práctica educativa y sostenerlo como un espacio social, político e históricamente situado, transversalizado por creencias, supuestos y teorías subyacentes que impactan en la construcción de sus prácticas de enseñanza.

En estos términos, la tensión entre la teoría y la práctica, que se suscita en el campo de la Práctica Docente, invita a capitalizar recorridos formativos que promueven la reflexión, trabajar el pasado escolar, reconocer autobiografías y representaciones sociales que configuran modelos de enseñanza, de aprendizaje e institucional (Edelstein, 2001). Asimismo, tradicionalmente el espacio de las prácticas en la formación docente, lejos de ser un campo de aplicación reflexiva de la teoría, pasa a ser un ritual de iniciación

que favorece la reproducción acrítica de la Práctica Docente. Ello limita el potencial transformador de los futuros profesores donde persevera una disociación entre la formación teórica, el “saber acerca de”, y la formación práctica, el “saber cómo”. El desafío consiste, justamente, en superar este dualismo, donde la formación práctica trascienda su lugar como un mero apéndice de la teoría, y pueda interpretarse como un campo de conocimiento profesional con sus propios métodos y lógicas de intervención.

Amerita prestar atención a que la Práctica Docente no sea sinónimo a rito de pasaje (Edelstein, 2001) donde el aspirante a docente se enfrenta a la obligación de hacer lo que ha visto hacer a sus profesores o a sus docentes co-formadores (docentes de las escuelas asociadas). Esta disonancia sucede por dos factores principales, la fuerza de la biografía escolar (descrita en el apartado 2.1) y el carácter ineludible del logro inmediato. En ocasiones se suele presionar al futuro docente a obtener resultados rápidos y visibles, lo que puede atentar contra la experimentación y reflexión profunda. Se encuentra seguridad al replicar el guion ya conocido, lo que perpetúa la Práctica Docente como una actividad artesanal basada en la tradición y la costumbre, y no en la deliberación fundamentada. El resultado es que la Práctica Docente se naturaliza, y se vuelve invisible a la crítica. El practicante aprende las reglas de supervivencia institucional, pero no desarrolla las herramientas para interrogar o transformar esa realidad.

En este marco, para dismantelar este ritual se necesita abrir paso a la creación de esquemas que invoquen otros guiones y escenas. Ello involucra rupturas metodológicas, e incluso epistemológicas donde el futuro profesor es alentado a diseñar e implementar secuencias didácticas que no sean una mera repetición. Se trata de generar escenarios de intervención deliberada y fundamentada, en los que el practicante pruebe diferentes enfoques, evalúe sus implicancias y asuma la práctica como un espacio de experimentación e investigación. El practicante es convocado a analizar la institución escolar en su totalidad, lo cual incluye la observación y participación en espacios diversos, como reuniones de equipo, proyectos comunitarios y la lectura de documentos institucionales. Esto permite comprender que la Práctica Docente es una tarea social y contextualizada, no un hecho individual.

2.3. LOS ACTORES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Para empezar, entendemos que “un dispositivo de formación está conformado por espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o puede ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas” (Sanjurjo, 2009, p.32). Cuando el practicante ingresa a la institución escolar pasa a ser un eslabón en la terna o tríada de la práctica junto a el profesor formador (docente de la cátedra Práctica Docente), el profesor co-formador (docente del aula). Cada uno de estos actores representa un engranaje clave del dispositivo de formación.

En el interior del dispositivo de formación se establecen interacciones entre practicantes con profesores formadores y co-formadores, en dos planos o territorios desiguales; las aulas de la institución formadora y las aulas de las escuelas visitadas. Estos tres actores tienen que encontrar o construir su propio espacio dentro de la tríada de formación en la medida en que se construyan y habiliten espacios de autonomía (Perrenoud, 2001), en el caso del co-formador, aporten sus propios enfoques en respecto a la formación, asociados a los objetivos del trayecto de la Práctica Docente.

Las prácticas son, resumidamente, la primera inserción profesional de los estudiantes (Guevara, 2016). Conforman un acercamiento controlado al campo profesional, al salón de clases, e intentan emular lo que sucede en las aulas. Tienen las características de estar guiadas, acompañadas por docentes experimentados (el docente formador y el profesor co-formador).

En este sentido, una mirada crítica implica una profundización en la redefinición de los actores que componen la tríada de la Práctica Docente, cuestión que abordaremos en los siguientes subapartados.

2.3.1. El estudiante practicante

La visión tradicional reduce al estudiante practicante a un simple receptor y aplicador de conocimientos teóricos, o peor aún, a un imitador de modelos docentes. Ello no condice con un sujeto activo, pensador y creativo; atravesado por su biografía escolar que tensiona (Edelstein y Coria, 1995). Su rol se define por el desafío de cuestionar las escenas vividas en su paso por la escuela y la naturalización de lo cotidiano. Es habilitado a asumir la práctica no como el fin de la formación, sino como

el inicio de una investigación permanente, donde cada decisión y cada fracaso se convierte en un dato para la reflexión. Esta figura se construye en la dialéctica entre ser alumno (de la institución formadora) y ser docente (de la institución asociada), desde donde se va forjando una identidad profesional inicial propia.

Precisamente el practicante representa una figura de transición entre la institución formadora y la escuela (Edelstein y Coria, 1995). Está inmerso en estos dos mundos que tienen expectativas diferentes para él y que, según de qué lado esté, se espera que actúe de una determinada manera. Por tal motivo, lo ubican en este lugar de transición, de pasaje, de doble acepción, de doble rol; con muchos supuestos de lo que se espera que sea y haga.

2.3.2. El docente formador

El docente formador es el profesor que pertenece al ámbito académico en la Universidad y está a cargo del trayecto de Práctica Docente. Su función principal consiste en garantizar que la práctica de la enseñanza no se agote en la mera vivencia, sino que sea convertida en un objeto de conocimiento y análisis (Edelstein y Coria, 1995). Esto conlleva muchas veces un cambio de sintonía, pues supone superar el supervisor técnico, que evalúa la performance del practicante para convertirse en un interlocutor que ayuda a conceptualizar. Su tarea no es decir si estuvo bien o mal, sino invitar a la reflexión profunda de las decisiones didácticas, metodológicas y de la gestión de la clase con los modelos pedagógicos que subyacen detrás de esa decisión. Su principal desafío es tender puentes entre la lógica de la academia y la lógica de la escuela; es decir, la práctica en el terreno. Ello bajo la premisa de ayudar al estudiante practicante a utilizar la teoría como una herramienta para la lectura crítica de la realidad, y no como una prescripción rígida. En este contexto, el formador es el responsable de generar espacios de reflexión sistemática, que provoquen la objetivación de la experiencia y prevengan la reproducción del ritual.

2.3.3. El docente co-formador

El co-formador es el docente de la escuela asociada, históricamente relegado (Edelstein y Coria, 1995) y caracterizado como una figura crucial y compleja. Es quien conoce los códigos de la cultura escolar, entiende el compás con el que se mueve la

institución educativa. Posee el saber práctico y contextualizado que a menudo es invisible en los currículos académicos, hay en su figura muchos conocimientos que son tácitos. Su rol implica una doble tarea: mostrar su hacer cotidiano como un documento vivo que puede ser analizado y compartir sus incertidumbres, sus decisiones no obvias y su conocimiento. Él también es observado y se lo convoca a cuestionar su propia rutina, lo que lo convierte en un sujeto de formación continua. En efecto se define como

profesor “co-formador”: al docente que recibe practicantes y residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas y realiza el seguimiento individualizado de la formación “en terreno” de los futuros docentes. En general, es un grupo de profesores con vasta experiencia profesional, que de manera voluntaria acepta la incorporación de practicantes y residentes en sus clases. (Foresi, 2009, pp.223-224)

Este profesor amerita ser visto como un agente formativo fundamental, cuya intervención es determinante para la construcción de la identidad profesional del futuro docente (Foresi, 2025). El desafío es transitar de una visión ritualizada de la práctica a una reflexiva, siendo el co-formador una pieza clave en esta transformación. En tanto mediador tiene una posición estratégica entre dos culturas institucionales diferentes: la de la escuela receptora y la de la institución formadora. La cultura académica propia de la Universidad se diferencia drásticamente de la cultura escolar, ya que esta última está atravesada por la acción, la inmediatez y el saber práctico. El co-formador ofrece un punto de transición que construye nuevas perspectivas, con el propósito de mediar entre el saber teórico que trae el practicante y el saber de la experiencia que exige la realidad del aula. Su conocimiento no es teórico en el sentido disciplinar, sino práctico-contextualizado; conoce los códigos, las normas tácitas y los tiempos no escritos de la institución.

Por lo tanto, la co-formación implica validar las estrategias que funcionan en el contexto real; pero a la vez, tiene que problematizarlas, de modo de ayudar al practicante a evitar una reproducción acrítica. Su rol es hacer visible lo invisible, explicitar las decisiones didácticas, los juicios de valor y el conocimiento construido en la acción, que de otra manera solo serían aprendidos por imitación. En este sentido la mentoría emerge como una función del rol, que implica el acompañamiento, el ofrecimiento de ayuda técnica, la contención emocional ante la frustración del novato,

así como la puesta en escena de un modelo profesional observable y analizable. Pero también tiene una función cercana a la evaluación, debido a que es el responsable de juzgar si el practicante cumple con los criterios de desempeño, lo que inevitablemente genera una asimetría de poder y puede inhibir la reflexión honesta y la experimentación.

Es así que, el co-formador tiene que salirse de un papel tradicional, sustentado en la transferencia de habilidades, para situarse en un rol de co-aprendizaje e investigación (Edelstein y Coria, 1995; Foresi, 2025). El diálogo con el estudiante novel le permite cuestionar sus propias rutinas; al mismo tiempo, brinda una posibilidad de transformar su práctica cotidiana y poner en tensión sus propias prácticas de enseñanza. En este sentido, este actor, se ve desafiado por tensiones estructurales, ligadas a la ausencia de formación específica en el campo de la co-formación; lo que puede promover estilos acompañamiento tradicionales que se busca superar, y a la sobrecarga laboral que se les añade a sus tareas docentes habituales, sin un reconocimiento institucional o temporal adecuado, lo que dificulta la dedicación que se espera en las tareas transversales cuando cumple el rol de co-formador. Estas tensiones conviven mientras el co-formador asume su rol lo que podría obstaculizar la dedicación que se necesita para hacer un trabajo reflexivo en relación a lo que sucede en el aula.

Para reconfigurar el rol, entre otras acciones, las instituciones formadoras pueden propiciar instancias de formación académica que nutra a los co-formadores de herramientas para la mediación, la observación sistemática y el diseño de dispositivos reflexivos (Foresi, 2025). También, promover la colaboración en la tríada de Práctica Docente, de modo que la relación entre el practicante, el docente formador y el co-formador sea un espacio de intercambio horizontal y no jerárquico.

Precisamente, la reciprocidad en la tríada, constituye el eje del acompañamiento, a través del cual se facilita un sentido de coherencia y estabilidad a la experiencia de práctica de enseñanza. En términos metafóricos, brinda orden y cohesión a un conjunto de elementos que la configuran. Dicho en otros términos solo cuando este actor asume plenamente su rol de co-constructor de conocimiento con los otros dos componentes de la terna, el acompañamiento se convierte en una herramienta potente para construir una identidad profesional independiente, crítica y capaz de generar otros guiones y otras escenas (Edelstein y Coria, 1995). Habilitar la palabra del docente co-

formador en el trayecto formativo de la Práctica Docente implica poner en valor su importancia en este proceso más allá de las tareas que pueda realizar con el alumno practicante.

Con relación a lo anterior, dentro del dispositivo de formación, se suele solicitar al co-formador que provea un lugar al practicante dentro del proceso de enseñanza de sus alumnos. Por lo tanto, que aporte a la propuesta pedagógica diseñada por el practicante mediante consideraciones didáctica-metodológicas y la realidad del aula. También se espera que retroalimente los enfoques teóricos del estudiante y los contraste con sus experiencias y propuestas que provienen de la práctica cotidiana en el campo profesional.

En esta línea, el lugar del co-formador no es sencillo pues, por un lado, cede su aula y al mismo tiempo necesita acomodarse a una posición nueva (Silioni, 2015). Esto implica poner en acto decisiones subjetivas que se entrelazan con lo que viene a plantear el practicante que espera ocupar el rol que hasta ese momento está a cargo del docente del aula. La relación con el co-formador constituye el primer proceso de socialización profesional del practicante, un encuentro entendido como, “idilio epistémico” (Silioni, 2015). Este término conceptualiza una etapa en la que el estudiante establece una conexión intensa y, a menudo, acrítica con el saber y el hacer práctico del co-formador. Este, a su vez, ha de ser consciente de su incidencia de su práctica en el futuro docente, lo que implica mostrar la suya no es perfecta, sino el resultado de elecciones complejas y dilemas permanentes. De este modo, contribuye a alentar al estudiante a contrastar la teoría con sus propias opiniones y utilizar la experiencia compartida para generar nuevo conocimiento, donde su práctica y la mirada fresca del practicante se potencian mutuamente. Para que esta etapa sea fructífera y en las coordenadas de un profesional autónomo, el acompañamiento opera como un dispositivo que desarma la fascinación ingenua. En ese proceso, transforma el idilio de la copia en un diálogo crítico que permita al estudiante no solo adquirir un saber, sino configurar el conocimiento que necesita para una Práctica Docente consciente, reflexiva y transformadora.

2.3.3.1 Rasgos que constituyen la identidad del acompañamiento

En esta idea, surge una caracterización de este actor en función de las diferentes actitudes que emergen en el proceso de acompañar al practicante. Se trata de estilos o

perfiles identitarios que van haciéndose más o menos explícitos al interpretar y conocer la incidencia que tienen dentro del proceso de la práctica.

En este punto cabe asumir que la tarea del co-formador sucede en dos planos aspiracionales: participar en el logro de los objetivos de formación que se estipulan en el dispositivo de formación e involucrar la formación profesional propia (Foresi, 2009). Resulta indispensable que estas pretensiones no sean incompatibles entre sí. Para ello, ayuda que las actividades que tiene que desarrollar un co-formador estén explícitas, cuando se constituye la experiencia de práctica docente; en las diferentes etapas para el desarrollo de la enseñanza; preactiva, interactiva y postactiva (Jackson, 1992). Sucintamente, a través de éstas se espera que el co-formador pueda construir espacios de diálogo, facilitar la construcción de una propuesta pedagógica, aportar de su propia experiencia pedagógica, comprometerse con el proceso de formación, capitalizar los aportes para su propia práctica, difundir los saberes construidos.

A partir de esto, surge una caracterización en función de las diferentes actitudes que se dan en el proceso de acompañar al practicante. Se pueden pensar como estilos de co-formación que van haciéndose más o menos explícitos (o polaridades) y que ayudan a interpretar cómo inciden dentro del dispositivo de formación (Foresi, 2009). La primera de ellas la denomina “del sobreprotector al indiferente”. El co-formador “sobreprotector” establece con el practicante una relación paternal, de complicidad. Le ayuda a diseñar sus propuestas, le habilita el material que tiene que usar y suele solicitarle que cumpla con ciertas tareas que giran en su beneficio personal. En esta lógica subyace cierta desconfianza sobre lo que el practicante podría producir solo o bien que le faltan herramientas conceptuales y metodológicas para hacerlo. Esta actitud proteccionista puede focalizarse hacia el estudiante o hacia su propio grupo de alumnos, donde se asume que tiene que cuidarlos de este docente principiante. Considera que será menos perjudicial, en términos formativos, si se le indica exactamente qué y cómo llevar adelante sus clases.

En contraposición, se construye el co-formador “indiferente”, casi abandonico, desinteresado con el proceso de aprendizaje del practicante. No muestra hostilidad u oposición, pero tampoco se manifiesta muy comprometido con el aprendizaje del futuro profesor. Tiene propensión a abandonar física o simbólicamente las clases

implementadas por el estudiante, no participa salvo cuando se le requiere. Adquiere la postura de no involucrarse, se mantiene al margen del proceso formativo deja en claro que no quiere interferir en, lo que sostiene que, no le corresponde como tarea. Este estilo no beneficia la formación del estudiante, ya que se entiende que recibir practicantes no significa “descansar” de los propios alumnos.

Otro estilo es el “del nostálgico o conservador al progresista”. El co-formador “nostálgico” es aquel que evoca otros tiempos, añora a los estudiantes practicantes de otras épocas y simboliza una nostalgia que promueve rescatar un profesor del pasado. Esto presenta una tensión dicotómica entre aquel practicante que se evoca y el que se inserta en el aula, al mismo tiempo que provoca una mirada basada en las carencias del practicante con relación a lo académico o al capital sociocultural que considera tiene que tener un docente. Surgen posturas dirigidas a imponer formas tradicionales o convencionales de dar clases, desde una posición en la cual se espera que el practicante asuma la continuidad y cierta similitud en relación con lo que se venía planteando en las clases sin mayores cambios. Esto se fundamenta en discursos que tienen que ver con no provocar cambios bruscos en los estilos de gestión de las clases. También se aduce a no alterar los procesos de aprendizaje de sus alumnos para no generar interrupciones en el clima del aula. Este estilo disminuye la posibilidad de innovación, creatividad y resignificación de la práctica de enseñanza del estudiante, lo que obtura la posibilidad de reflexionar críticamente sobre el rol docente.

En el otro extremo se encuentra el docente co-formador con un estilo “progresista”. Es aquel que suscita que los practicantes pongan en acto todas las estrategias didácticas novedosas que estudiaron en la carrera, que modifiquen metodológicamente la clase, que promuevan gestiones alternativas y novedosas. Les pide que establezcan otras dinámicas que él no utiliza, aunque las considera interesantes. Se ampara en la cantidad de alumnos, el sistema educativo y la carencia de tiempo. Este estilo de acompañamiento es valorado por los estudiantes pues, entienden que les da lugar para propuestas nuevas, promueve la reflexión en relación a la práctica áulica e interpela a la búsqueda de acciones en la resolución de los problemas que pueden suscitarse en una clase.

El tercer par antagónico es “del competitivo al comprometido”. El docente con

un estilo “competitivo” es cuando él establece cierta competencia con el practicante. Lo entiende como una amenaza a su actuar docente, que pone de manifiesto sus propias debilidades, que quedan expuestas ante la mirada de este futuro profesor. Emergen interferencias en relación al lugar que cada uno ocupa cuando el estudiante asume el rol docente. El estudiante apela a encontrar su lugar en el aula, procura establecer cierta autonomía de trabajo y de toma de decisiones, pero es obturado por el co-formador que intenta hacer valer sus criterios y no puede ceder su lugar. Esta competencia tiene distintos matices y se puede manifestar ligada a lo académico (quién tiene mejor manejo del contenido a enseñar); didáctico (quién prepara o diseña mejores propuestas de enseñanza); o afectivo (quién es el más querido por el grupo de estudiantes). Esto sucede, muchas veces, cuando hay condiciones inadecuadas de trabajo, problemas en la comunicación con el docente formador, falta de consensos en los criterios, experiencias desfavorables con practicantes anteriores, falta de reconocimiento por parte del sistema formal, recepción de practicantes por una imposición de las autoridades de la institución escolar. Un co-formador con rasgos “competitivos” tiende a generar momentos de hostilidad camuflados en exigencias que denotan disconformidad con que el practicante habite el aula, o le dice al estudiante que no podrá mejorar, incluso con actitudes descalificadoras del futuro docente frente a otros profesionales. Con este estilo no se promueve que el practicante desempeñe el rol docente, pues impide la construcción de aprendizajes reflexivos con relación a la Práctica Docente.

El docente co-formador “comprensivo” es aquel que entiende su función como guía y acompaña al practicante en las diferentes tareas que se originan en este período. El compromiso es con el proceso de formación del que siente que es parte y promueve aprendizajes al fomentar la autorreflexión continua y la toma de decisiones fundamentadas por parte del practicante. Este perfil facilita la construcción de los aprendizajes que se esperan alcanzar en la experiencia de inmersión en las aulas. Un docente con este estilo entra y sale del dispositivo de formación, pues se involucra en el proceso y no lo obstaculiza. Trasciende su lugar y suscita en los practicantes la autorreflexión permanente sobre la propia práctica.

Resulta importante establecer estos estilos, pues construyen perfiles identitarios

de los co-formadores que, aunque no siempre se asume uno en detrimento de los otros, siempre hay alguno que se prioriza cuando los practicantes comienzan su experiencia de Práctica Docente. Precisamente, conforman una identidad de la actividad del co-formador. Sin embargo, hay situaciones que pueden obstaculizar estas dinámicas identitarias, como la falta de disposiciones específicas para esta tarea de acompañamiento, los conocimientos construidos a través de la experticia en el terreno con distintos procesos metacognitivos, la diversificación del campo de actividades que está en constante cambio y las diferencias de enfoques didáctico-metodológicos que existen entre formadores, aun cuando son de la misma institución educativa.

Estas dificultades y las diversas maneras de abordarlas, habilita a la diversidad de modos, formatos, posturas que tienen los docentes co-formadores de asumir el acompañamiento de un futuro profesor en la instancia final de formación. Conviven en esta heterogeneidad aquellos que promueven espacios para el juego, la creación, improvisación y la construcción de significados, con otros que persisten en una transmisión lineal donde el sistema busca la continuidad en una estructura familiar y previsible.

2.3.3.2 El Rol del docente co-formador

Como se viene diciendo, indagar sobre el rol del co-formador, su influencia en las prácticas educativas y las construcciones metodológicas de las clases de los practicantes, recobra importancia. Se trata de una relación que tiene una potencialidad intrínseca, sustentada en dos pilares fundamentales: la “participación en el primer proceso de socialización profesional de los practicantes” y la “permanencia y conocimiento profundo que tiene del practicante”, debido a la continuidad de su tarea (Foresi, 2018). Estos docentes poseen la experiencia o experticia en el campo profesional, lo que les permite un considerable “capital” en forma de conocimiento, de tal manera que pueden construir puentes entre la teoría y la práctica. Más aun, se ubican en un punto de transición que lleva a nuevas perspectivas, dado que conocen las características complejas de la práctica: multidimensionalidad, incertidumbre, inmediatez, singularidad, imprevisibilidad y de la cultura institucional. Además, contribuyen al ensamblado de manera consciente o inconsciente de sus propias construcciones del rol docente, brinda herramientas, orienta y muestra al practicante

características del quehacer profesional.

De este modo, la co-formación implica una relación bidireccional y triádica (junto con el profesor formador) donde el saber académico y el saber de la experiencia de la escuela tienen que articularse. El co-formador, al recibir al practicante, no solo ofrece su aula, sino que pone a disposición su saber profesional tácito, las estrategias que funcionan y la gestión de la complejidad cotidiana. Por lo tanto, necesita ser considerado un integrante de los equipos de los trayectos de práctica, aspecto que formaliza su participación y eleva su tarea a una dimensión pedagógica y curricular. De esta manera, se supera la visión de una simple carga horaria o favor institucional.

Resulta central, entonces, el reconocimiento formal del rol. En el ámbito provincial existe un marco legal (Decreto Nro. 4200/15) que proporciona un reconocimiento simbólico largamente demandado por los docentes que asumen esta figura. La norma busca generar los vínculos institucionales constructivos necesarios para que el rol se ejerza plenamente. Asimismo, este reconocimiento simbólico necesita ir acompañado de una reafirmación en el campo profesional concreto (Foresi, 2018). Por ello habilita al co-formador a brindar el seguimiento individualizado a los practicantes que recibe, destinar el tiempo necesario a la reflexión y articular entre los tres actores de la tríada de la Práctica Docente. Realizar reuniones, construir equipos de trabajo y crear propuestas colectivas que permitan acreditar este rol amerita una visión de la formación práctica como un proyecto institucional compartido y no como una sumatoria de esfuerzos individuales.

2.4. IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

La noción de Identidad Profesional Docente emerge como el constructo final y más significativo del proceso formativo. Precisamente, la identidad profesional comprende un proceso de construcción activo que se consolida cuando el sujeto logra integrar sus convicciones personales, los saberes teóricos y la acción contextualizada en el aula (Vanegas, 2016). Mas aun, integra un sistema de creencias, valores, conocimientos y disposiciones que un individuo utiliza para conceptualizarse a sí mismo en el rol de profesor. No se trata de un constructo estático ni que se adquiere de una vez, es dinámico, evolutivo y narrativo. La formación pedagógica inicial opera con los

trayectos de práctica, como un punto de convergencia donde la identidad profesional se pone en crisis a partir de la resolución diversas tensiones.

Las líneas que confluyen son la “herencia biográfica”; dado que el futuro profesor llega a la práctica con un ser docente ya esbozado (influenciado por la biografía escolar), que actúa como un poderoso filtro interpretativo. También el “saber disciplinar y pedagógico”, a partir de los conocimientos que se configuran desde la formación inicial, aunque muchas veces atomizados y desarticulados, y tienen que ser integrados y contrastados con el contexto real áulico. A esto se agrega la “mediación del contexto”, ya que, la identidad se negocia en el encuentro con la realidad institucional, los estudiantes y los desafíos imprevistos del aula. El practicante está convocado a armonizar el profesor que “aspira a ser” con el profesor que realmente “puede ser” en ese momento y lugar. Involucra la capacidad de negociar esta tensión y de dar sentido a las acciones realizadas, lo que moldea la identidad y transforma al estudiante en un profesional.

La Práctica Docente y el rol del futuro profesor sitúan al individuo en un estado de crisis productiva, que surge al confrontar la racionalidad técnica de la formación teórica con la racionalidad práctica de la acción en el aula. En este espacio caracterizado por la incertidumbre, la inmediatez y el conflicto de valores, el practicante tiene que construir su identidad como profesor. Ello involucra no solo saber la disciplina y saber enseñarla, sino también desarrollar una visión personal y fundamentada de qué significa ser un profesor. En este punto de convergencia, la identidad profesional se afianza o se debilita. Si el practicante logra resolver los dilemas prácticos mediante la articulación de sus saberes, su sentido de autoeficacia y pertenencia, aumenta. Si, por el contrario, esto no sucede y replica perfiles identitarios conservadores o se siente incapaz de manejar la complejidad, su identidad puede quedar frágil o derivar hacia una postura de sobrevivencia, esto es de idilio epistémico (Silloni, 2015).

La construcción de la identidad docente, como se vienen diciendo, conlleva a la transformación entre identificarse con el rol de estudiante, en el devenir del Profesorado, al de profesor y precisamente en el trayecto de Práctica Docente conviven simultáneamente estos dos roles. Este proceso es atravesado por tensiones entre la identidad vocacional y la adquirida como estudiante, entre la identidad atribuida a la

formación y la real o comprobada, entre la identidad del propio proyecto personal y la que esperan los demás. Se interpela constantemente lo personal y lo profesional que se construye a través de situaciones en donde la persona pone en juego sus creencias, así como teorías en contextos de enseñanza y aprendizaje.

Los procesos reflexivos cobran su máximo valor para la construcción de la identidad docente del profesor. La reflexión es el mecanismo metacognitivo que le permite distanciarse de la inmediatez de la acción para analizar por qué ocurrió lo que ocurrió. Esto implica conectar los saberes disciplinares con la experiencia de la escuela, transformar la teoría abstracta en una herramienta para la acción e integrar el devenir en una narrativa coherente de sí mismo como profesional. La identidad se construye a partir de las conclusiones reflexivas sobre la propia acción.

Una mirada introspectiva profunda hacia su práctica permite al profesor no solo elegir la mejor estrategia didáctica, sino que esa elección esté fundada en sus principios pedagógicos, su conocimiento del contenido y su visión ética de la enseñanza. Al actuar con fundamento y conciencia, el rol se interioriza y se convierte en una identidad fuerte y autónoma.

En efecto, el rol del profesor y por lo tanto su identidad profesional docente se constituye a partir del comportamiento que tiene con los alumnos, padres y autoridades escolares (Tardif y LeVasseur, 2018). La identidad docente está vinculada a la circunstancia temporal y al estatus social que tengan los profesores, los cuales están “definidos como actores sociales cuyo trabajo es constantemente estructurado por las lógicas de dominación, pero también de emancipación y de democratización” (p.15).

Al mismo tiempo se advierte una profunda crisis en la naturaleza del trabajo de los profesores, que impacta en la construcción de la identidad profesional. Los docentes enfrentan una carga de trabajo creciente, no solo en cantidad, sino en complejidad, que incluye la gestión de clases heterogéneas, la adaptación constante a reformas curriculares, la multiplicación de tareas administrativas y parentales. Esta intensificación produce una sensación de ahogo y dificulta la reflexión y la colaboración, elementos esenciales para el desarrollo identitario. Este fenómeno diluye la especificidad del rol, lo que genera una identidad profesional difusa y ambivalente, aunque las políticas públicas en educación promueven el trabajo en equipo y las comunidades de

aprendizaje.

A pesar de estos avances, la realidad muestra que gran parte del trabajo docente (la planificación, la corrección de las tareas y las relaciones pedagógicas que se suscitan en el aula) siguen siendo individuales. La tensión entre la demanda formal de agruparse y la práctica individualizada crea dilemas profesionales que debilitan la construcción de una identidad profesional fuerte y robusta.

La identidad profesional docente, históricamente concebida como una construcción estable y ligada a la vocación, se ha convertido en una de las problemáticas centrales en el debate educativo contemporáneo (Tardif y Cantón Mayo, 2018). Lejos de entenderse como una esencia fija, comprende un constructo dinámico y relacional, constantemente renegociado frente a las presiones del entorno y las políticas públicas.

Precisamente, el profesor trasciende la figura de técnico competente; se trata de un sujeto crítico cuya identidad se configura en la intersección de la experiencia social, la interacción humana y el análisis ideológico (Tardif y Nunez Moscoso, 2018). En este sentido, revitalizar la reflexión resulta esencial para edificar a identidad profesional docente robusta y éticamente comprometida. Asimismo, en el campo educativo se ha adoptado una versión empobrecida y limitada de la reflexión que se caracteriza por ser técnica, instrumental e individualista, desvinculada de las dimensiones social, ética y política de la enseñanza. Esta interpretación superficial, centrada a menudo en la resolución técnica de problemas en el aula, tiene repercusiones directas y profundas en la construcción de la identidad profesional docente. Esta mirada no solo invisibiliza la complejidad moral y emocional de la enseñanza, sino que también desvincula al profesor de su responsabilidad política y social. Si la reflexión solo ocurre dentro de los límites del aula y del método didáctico, la identidad profesional permanece ajena a los cuestionamientos que están fuera de ese ámbito. Una identidad profesional fuerte emerge de la comprensión profunda de la práctica, no solo de su gestión superficial.

Por lo anteriormente expuesto, entendemos la identidad profesional docente como la representación que el profesor construye de sí mismo como docente durante su formación inicial o en terreno (Vanegas, 2016). Reúne sus conocimientos académicos, creencias, valores, modos de ser, habilidades, aspiraciones propias o que nacen de la interacción con otros, consigo mismo y la institución escolar en clave social. Por lo tanto,

la construcción de la identidad profesional docente implica:

procesos cognitivos y afectivos donde el profesor de la institución escolar hace evidente la comprensión que tiene de sí mismo dentro del proceso de práctica pedagógica; reconocerse más que como profesor escolar, como formador de profesores. Implica las formas como usa la figura de guía de prácticas, los roles autoatribuidos y los atribuidos por los otros actores (profesor en formación y formador), el sentido de pertenencia al colectivo de formadores y el reconocimiento del conjunto de saberes y recursos específicos para el acompañamiento en el aula y la institución escolar. (Vanegas, 2016, p.135)

Llegado este punto amerita señalar que la Práctica Docente en la formación inicial moviliza e interpela la identidad docente de los tres actores de la tríada de formación en la práctica: practicante, formador y co-formador. Sin embargo, cada uno de ellos construye una identidad docente propia que es completada con el rol que cumple o asume dentro del dispositivo de formación.

En este sentido, la identidad profesional docente no es un mero subproducto de la práctica, sino el resultado del trabajo intencional y reflexivo que el profesor en formación realiza sobre ella (Vanegas, 2016). La Práctica Docente es el escenario inevitable y la reflexión es la herramienta indispensable, donde ser profesor es un constante devenir moldeado por la reflexión crítica. En ella se reafirma la idea que la formación inicial necesita centrarse, no solo en lo que el futuro docente tiene que saber o hacer, sino en la capacidad de pensar su propia práctica para consolidar una identidad profesional autónoma, crítica y comprometida con el conocimiento y la sociedad.

En este marco, se rescata la reflexión como experiencia social de reconocimiento e interacción (Tardiff y Nunez Moscoso, 2018), dado que, la identidad docente es fundamentalmente un constructo intersubjetivo. El profesor no construye su identidad en el vacío, sino en diálogo constante con su entorno profesional. Es el resultado de la apropiación, el diálogo y la crítica del saber profesional colectivo (conjunto de conocimientos, habilidades, estrategias, valores, reglas informales y marcos de referencia) que ha sido desarrollado y acumulado históricamente por la comunidad docente. Al mismo tiempo, ha ido siendo compartido, negociado y transmitido entre sus miembros.

En sintonía, una identidad profesional verdaderamente madura es aquella que no solo pregunta cómo hacer mejor una clase (dimensión técnica) sino por qué se hacen las cosas de una determinada manera (dimensión crítica). La identidad, vista desde la crítica, se convierte en un posicionamiento constante frente al poder, donde el profesor decide activamente si quiere reproducir o subvertir las estructuras existentes. No se trata solo de una respuesta pasiva a los cambios en las condiciones laborales de los profesores, sino que involucra una construcción activa (Tardif y LeVasseur, 2018). La identidad se ancla en el saber experiencial, ese saber práctico, plural y contextualizado que el profesor desarrolla en la interacción con sus alumnos y colegas. Si el sistema no reconoce el valor de este saber experiencial y lo somete constantemente a lógicas externas estándares como evaluaciones y reformas, la identidad docente tiende a fragilizarse fragiliza.

La identidad docente no es estática, sino un proceso continuo que se moldea con nuevas experiencias, desafíos y contextos. Mas aún, integra la dimensión personal, creencias, valores, vivencias con la profesional, conocimientos, habilidades y rol institucional.

En relación a todo lo expuesto en el estado del arte (apartado 1.5) y la revisión bibliográfica de los referentes teóricos para la construcción de este marco teórico, se destaca de diversas investigaciones que la biografía escolar es la primera y más poderosa matriz formativa de un docente. Es el saber ya sabido que precede a la formación académica (Alliaud, 2003, 2004; Branda y Porta, 2012; Sgreccia, et al., 2023). El futuro docente llega a la Práctica Docente con una identidad heredada, un "yo ideal" modelado por las "imágenes e imaginarios" de sus docentes memorables (Edelstein y Coria, 1995) y las "buenas prácticas" (Sgreccia, et al., 2024). Esta herencia, si no es problematizada, conduce a la reproducción acrítica de la práctica y al riesgo de caer en el "idilio epistémico" (Silloni, 2015), donde la fascinación por el saber práctico del co-formador anula la crítica reflexiva.

El co-formador, a su vez, (Foresi, 2009, 2018, 2025) emerge como el actor más estratégico para mediar el tránsito de la identidad heredada a la identidad construida (Vanegas y Fuentealba, 2019). Su rol no puede ser el de un simple supervisor o custodio de la tradición escolar, sino el de un mediador intelectual y co-constructor de saberes

(Gatti, et al., 2019). Ejercer este rol mediador depende de su propia identidad profesional docente.

El co-formador, al asumir su tarea, también experimenta una tensión identitaria entre su rol de docente de aula y su rol de co-formador. Reflexionar sobre su propia práctica de acompañamiento, objetivar su saber y construir una identidad formadora diferenciada sucede cuando el co-formador es consciente de su propia matriz biográfica y de su influencia en el modelado de la práctica, es que puede guiar al practicante a transitar de una identidad heredada a una identidad construida (Vanegas y Fuentealba, 2019), cerrando así el ciclo reflexivo y asegurando la formación de un profesional autónomo y crítico.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta el marco metodológico general utilizado para realizar la investigación. Se explicita el enfoque elegido y su alcance, las características de los participantes, las etapas y los ejes vertebradores considerados para la recolección de los datos y el diseño de los instrumentos. Se delimitan las categorías de análisis construidas a partir de la fusión entre el marco teórico y los objetivos del estudio, y se comparte cómo se llevó a cabo el procesamiento de la información.

3.1. ENFOQUE Y ALCANCE

Para conocer y reconocer la figura del graduado del Profesorado en Matemática y cómo se configura en co-formador de dicha carrera, se realizó esta investigación. Es, través de sus voces y la construcción de sus recorridos, que se planteó el trabajo de campo. Se identificaron algunos indicios del entramado que se conforma desde sus propias biografías escolares, su experticia en el campo, sus tradiciones formativas y las huellas que ha dejado su formación inicial como profesor en Matemática.

En este sentido, lo antes señalado justifica la necesidad de realizar un estudio con un enfoque cualitativo, que busca comprender la perspectiva de los participantes (co-formadores) acerca de los fenómenos que los rodean. Los datos no son numéricos y se utilizan para interpretar y analizar las preguntas de investigación planteadas (Hernández Sampieri et al., 2010). Estos fueron extraídos de las transcripciones de las entrevistas grupales e individuales realizadas. El proceso fue circular y dinámico, pues la indagación se mueve en los dos sentidos, entre los hechos y la interpretación.

Asimismo, esta investigación educativa es de tipo interpretativa, ya que contempla la complejidad de los fenómenos implicados y busca entender la realidad social a partir de las interpretaciones que los propios actores hacen de ella, la comprensión de los significados y la descripción de las experiencias (Pievi y Bravin, 2009). Precisamente aquí se trata de una herramienta para comprender la subjetividad, los significados y las perspectivas de uno de los actores (docente co-formador) que pertenece a la tríada de la Práctica Docente.

Precisamente, el proceso de construcción metodológica fue singular y requirió la

construcción de técnicas e instrumentos contextualizados para la elaboración y análisis de las entrevistas de los grupos focales e individuales (apartados 3.4 y 3.6). Se diseñó un esquema para procesar y analizar los datos para (y desde) la construcción de categorías de análisis (apartados 3.5 y 3.6). Esto permitió cierta flexibilidad metodológica, pero a la vez una rigurosidad que prioriza la comprensión profunda de la realidad estudiada.

Por lo antes mencionado, el estudio tiene un alcance de tipo descriptivo-interpretativo, porque busca “especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos (...)” (Hernández Sampieri et al., 2010, p.80). Particularmente, se describe e indaga sobre los perfiles identitarios de las docentes co-formadoras.

En este marco, el diseño elegido es el de un estudio de casos pues, para extraer los datos de la investigación, se trabajó con un grupo de seis docentes que fueron co-formadoras de los estudiantes del Profesorado en Matemática (FHUC-UNL), durante los años 2018-2022. Esta metodología permite ahondar las particularidades y complejidades de un caso singular, en el que se busca una comprensión más profunda de los hechos, destacar las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos y la globalidad de las situaciones personales (Stake, 1999). El objetivo fue estudiar cómo se manifiesta el proceso de construcción de la identidad profesional docente del co-formador al interior de la Práctica Docente en el Profesorado en Matemática.

3.2. PARTICIPANTES

Con la necesidad de delimitar temporalmente el objeto de estudio, como explicitamos, se trabajó con co-formadoras que se desempeñaron en este rol durante los años 2018-2022. En ese intervalo de tiempo estuvieron involucrados tres docentes formadoras, seis co-formadoras, 20 practicantes y dos escuelas. En el Anexo 1 denominado “consentimientos informados”, se encuentra la aprobación voluntaria y consciente de cada una de las docentes después de haber recibido toda la información relevante de esta investigación.

Para la indagación, se establecieron dos grupos de tres co-formadoras. Cada uno se correspondió con una de las instituciones involucradas. Éstas son escuelas secundarias de Educación Técnica (EET) de gestión pública de la ciudad de Santa Fe. Una

de ellas depende del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (EET1) y la otra es anexa a la Facultad de Ingeniería Química de la UNL (EET2).

Las participantes son graduadas del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL y se conocen previamente con la investigadora de esta tesis. Esto se debe a que han sido compañeras de estudio en la carrera universitaria o alumnas en las cátedras donde ella ejerce o compañeras de profesión en escuelas secundarias. El rango etario, al momento del trabajo de campo, osciló entre los 38 y 53 años, así como entre 10 y 30 años antigüedad en el ejercicio de la profesión. Cuatro de las seis participantes tienen especializaciones de posgrado y todas participan en congresos, jornadas y talleres relacionados con la Educación Matemática, como asistentes o presentando trabajos.

En el contexto del estudio, cada una de ellas recibió un nombre de fantasía: Ana, Brenda y Carla, por la EET1; Diana, Elsa y Flavia, por la EET2. El objetivo de esta elección fue el de preservar su identidad.

3.3. ETAPAS Y EJES DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado se exponen las cuatro etapas en que se dividió la investigación y la construcción de los ejes vertebradores que se utilizaron como guías para la elaboración de las preguntas del instrumento (apartado 3.4) que se aplicó en las entrevistas grupales e individuales.

3.3.1. Etapas para la recolección de los datos

El trabajo de campo de esta tesis, la recolección y análisis de los datos constó de cuatro etapas. Una primera, en la que se propuso el Grupo Focal por instituciones asociadas. Ambos se implementaron con dos días de diferencia (14/09/2022 y 16/09/2022). Se realizaron de forma presencial en el domicilio particular de la tesista, con el fin de promover un clima distendido para que la conversación fluya. Las dos entrevistas grupales fueron grabadas.

Una vez finalizada esta instancia, se realizaron las seis entrevistas individuales a las docentes. Esto constituyó la segunda etapa del estudio. Cabe aclarar que, entre el grupo focal y el inicio de las entrevistas individuales, hubo un lapso de tiempo, aproximadamente, de un mes y medio. Esto se debió a que efectuó un primer análisis

de las grabaciones, y al mismo tiempo, se fue preguntando por la disponibilidad de días y horarios de las participantes y la investigadora. Las entrevistas individuales se realizaron de manera virtual con un intervalo de tiempo entre la primera y la última de ocho días (24/10/2022-02/11/2022). Fueron sincrónicas, a través de la plataforma Jitsi Meet, se grabaron y como soporte auxiliar se utilizó el teléfono celular de la tesista. Los instrumentos respectivos se presentan en el apartado 3.4.

En la tercera etapa se ahondó en los relatos y transcripciones de todos los encuentros. Se elaboraron los documentos escritos de los diálogos de estas profesoras producto de las transcripciones de las entrevistas. Esta etapa se prolongó más en el tiempo pues consistió en la desgrabación, transcripción y análisis de las voces de las co-formadoras, lo que permitió la construcción y resignificación de las siete categorías de análisis que se mencionan en el apartado 3.5 y el procesamiento de la información propuesta en el apartado 3.6.

La cuarta y última etapa consistió en la elaboración de los resultados obtenidos y de las conclusiones extraídas. Lo cual fue plasmado en el cuarto y quinto capítulo respectivamente.

3.3.1.1. Primera etapa. Grupo focal a las co-formadoras

El grupo focal es una de las técnicas para la recolección de información en estudios cualitativos. Precisamente, fue elegida, por su singularidad de promover la interacción entre un pequeño grupo de personas para discutir un tema específico (Hernández Sampieri et al., 2010). La razón de ser fue explorar las percepciones, actitudes, experiencias y opiniones de las co-formadoras de manera dialógica y cercana.

Se adoptó esta técnica porque permite a la investigadora apreciar cómo se van construyendo las ideas y cómo las participantes van ampliando sus pareceres a partir de las intervenciones de los pares. Se caracteriza por ser un grupo pequeño de personas (usualmente de tres a diez), aquí fueron tres, que tienen cierta experticia en el tema que se analiza, con el objetivo de conocer sus sentimientos, opiniones, percepciones, creencias y supuestos (Hernández Sampieri et al., 2010). El grupo focal es más que entrevistar a varias personas, dado que se aprovecha la dinámica social para generar datos profundos y matizados. La riqueza de esta técnica reside en las interacciones que surgen entre las participantes, lo que revela características cuya emergencia quizás se

dificultaría en un contexto individual (McMillan y Schumacher, 2005).

Buscamos que en la conversación guiada surjan indicios que permitan analizar el rol del co-formador, desde sus propias perspectivas en cuanto al desempeño en la tríada de la Práctica Docente, sus funciones con el estudiante y la formación de los futuros profesores. También, cómo se valora su tarea desde lo institucional y lo particular, los roles asumidos cuando el dispositivo de formación está en marcha, lo que se espera y lo que acontece. así como qué contribuciones pueden aportar desde su experticia en el terreno.

El grupo focal 1 se realizó con las tres docentes de la EET1 y el grupo focal 2 con las que pertenecen a la EET2. Se buscaron algunas compatibilidades entre ambos, pero también diferencias en las miradas hacia un mismo emergente.

3.3.1.2. Segunda etapa. Entrevistas en profundidad individuales

En las entrevistas individuales se apeló a la historia de vida, a la biografía o autobiografía de las participantes con algunos interrogantes a modo de guía que surgieron en la conversación del grupo focal previo.

Apelamos a la entrevista en profundidad (Hernández Sampieri et al., 2010), por considerarla una de las técnicas de la investigación cualitativa idónea para indagar las perspectivas, experiencias, sentimientos y conocimientos de las co-formadoras sobre algunos temas particulares. Intentamos una comprensión rica y detallada del punto de vista del entrevistado, esto permitió que la conversación fluya de manera flexible y no lineal. Asimismo, planteamos una conversación cara a cara, informal y dinámica, lo que nos permitió entender las posibles razones que subyacen y que pueden dar forma a las opiniones y comportamientos de las co-formadoras. Así, se obtuvieron evidencias contextualizadas (voces de las co-formadoras). En síntesis, se apeló a esta técnica pues, a nuestro criterio permite profundizar sobre la historia detrás de los datos.

Los interrogantes de las entrevistas mantuvieron relación con ciertos indicadores preestablecidos. Se vinculan con las preguntas de investigación presentadas en el apartado 1.2 y atienden a ideas construidas en el marco teórico (capítulo 2). En efecto, recuperan:

- autobiografía del co-formador; sus vivencias como estudiante del Profesorado en Matemática y la relación con su docente co-formador pues la experiencia

como alumno deja huellas en el desempeño docente (Alliaud, 2004).

- su propio conocimiento profesional; se apeló a recuperar su conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 1987).
- la identidad profesional docente como un concepto dinámico y complejo que se construye a lo largo de la carrera del educador (Tardiff, 2018; Vanegas, 2016).
- la socialización profesional como proceso fundamental a través del cual los futuros docentes asumen e internalizan los conocimientos, valores, normas y la identidad de la profesión (Sanjurjo, 2002).
- su mirada sobre la tríada de la práctica; pues el co-formador se contempla como mediador entre la teoría y la práctica (Foresi, 2009).

3.3.1.3. Tercera etapa. Interpretación y descripción de las voces de las co-formadoras

Esta etapa consistió en analizar el contenido del material audiovisual obtenido a partir de la primera y segunda etapas. Es decir, describir e interpretar, a partir de la evidencia (extractos de las entrevistas), los diálogos ligados a las categorías de análisis que nos interesó profundizar (Hernández Sampieri et al., 2010). A estos relatos no los entendimos como simples historias personales, sino que se transformaron en un método de indagación y reflexión que nos permitió comprender, dar sentido y resignificar sus experiencias (Davini, 1995). Precisamente por este motivo, las historias de vida y los relatos biográficos comprenden un método valioso que permite analizar las perspectivas internas de los co-formadores, sus experiencias, valores y las decisiones que toman. Esto promueve generar conocimiento situado y construir algunos saberes que emergen de la práctica y las vivencias de los actores involucrados.

3.3.1.4. Cuarta etapa. Elaboración de resultados y conclusiones

En esta última, sistematizamos los datos obtenidos a partir de las etapas anteriores para construir los resultados, que se organizaron a partir de las categorías de análisis consideradas en el apartado 3.5. Se seleccionaron extractos de los momentos de habla que justifican o son representativos de cada categoría lo que da consistencia, profundidad y rigurosidad al estudio. Esto permitió también elaborar las conclusiones

de la tesis que dan cuenta de los hallazgos con relación al devenir del graduado del Profesorado en Matemática en co-formador de esta carrera.

El orden en el cual aparecen los testimonios de las co-formadoras en cada categoría de análisis (apartado en 3.5.2) es cronológico, en función del orden temporal en que fueron realizadas las entrevistas individuales.

3.3.2. Ejes que vertebran la recolección de los datos

Se plantearon cuatro ejes que tienen vinculación con las preguntas de investigación que guiaron la construcción de los instrumentos.

El Eje 1, se corresponde con la pregunta “¿cómo incide su biografía escolar en su identidad profesional?” y mantiene relación con el indicador “autobiografía del co-formador”.

Los Ejes 2 y 3 se vinculan con la pregunta “¿cuál es su desempeño en la tríada formador-co-formador-practicante en la Práctica Docente?” y se asocian a los indicadores “conocimiento profesional propio”, su “identidad profesional como co-formador” y la “socialización profesional o pre-socialización profesional” con el practicante.

El Eje 4 se relaciona con la pregunta “¿qué dispositivos de formación docente podrían aportar a la carrera desde su perspectiva?” y con el indicador “su mirada sobre la tríada de la práctica”.

3.4. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Se presenta en este apartado el diseño y la construcción de los instrumentos que se utilizaron para recolectar la información, producto de las entrevistas que se realizaron con las docentes participantes del estudio.

3.4.1. Con relación al grupo focal

En el diseño del instrumento que se utilizó, se conjugaron preguntas generales y algunas figuras (emoticones) con el fin de promover en el encuentro un ambiente descontracturado. El objetivo es que las participantes puedan expresarse con confianza y desenvoltura. Cada grupo focal duró aproximadamente una hora de reloj.

Con respecto a las tres preguntas de investigación, los cinco indicadores y los

cuatro ejes expresados anteriormente, se construyeron los siguientes instrumentos para recolectar los datos.

INSTRUMENTO PARA EL GRUPO FOCAL

Intervenciones correspondientes al Eje 1

¿Cómo evocan la experiencia que han protagonizado durante todos los años que fueron alumnos?

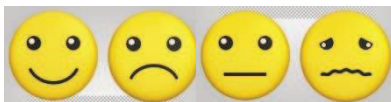
¿Cómo evocan la experiencia que han protagonizado con su profesor del aula cuando hicieron la práctica?

[Materiales disponibles: hojas blancas, lapiceras y fibras]

Intervenciones correspondientes al Eje 2

Estos emojis representan algunas emociones, ¿con cuál representarías tus sentimientos al saber que vas a recibir practicantes? ¿Por qué?

[Se ponen a disposición de las participantes mediante impresiones en papel a color plastificadas tamaño A4 cada uno]



Intervenciones correspondientes al eje 3

En la tríada de la Práctica Docente están las figuras del profesor formador, practicante y profesor co-formador (que se ponen a disposición de las participantes mediante impresiones en papel a color plastificadas tamaño A4 cada uno)



Profesor Formador



Practicante



Profesor co-formador

¿Con qué palabras podrías resumir o identificar la relación entre estos tres participantes?

INVISIBLE-DEPENDIENTE-PROTAGONISTA-AUSENTE-COMPROMETIDO-PRESENTE-INCÓMODO-SOBREPROTECTOR- INDIFERENTE

Si tuvieses que representar con un dibujo la conexión entre estos tres actores, ¿cómo lo harías?

Intervenciones correspondientes al eje 4

Desde su perspectiva o mirada, ¿qué aportes podrían hacer ustedes a la carrera, a la asignatura Práctica Docente?

¿Qué propuestas se podrían pensar en conjunto para enriquecer el espacio de la Práctica Docente en el Profesorado?

Justificación del instrumento

Sobre las intervenciones del eje 1

Se invita a recrear recuerdos de sus biografías escolares, transversales en la formación de un docente, pues influyen en sus comportamientos como co-formadoras. En este devenir de la construcción de sus propias identidades o perfiles como co-

formadores está el sello de la biografía escolar. Evocar estas vivencias, traer al presente, permitiría rememorar aquella experiencia y hacer una introspección hacia aquel momento tan particular de la carrera.

Con las dos preguntas se esperaba que las docentes puedan evocar con palabras o dibujos aquellas emociones, sensaciones y recuerdos que incidieron en su formación inicial como profesoras; también su recorrido como estudiantes del Profesorado en Matemática, particularmente cuando fueron alumnas de la cátedra de Práctica Docente. Además, se pretendía indagar sobre la experiencia personal de cada una, cuando fueron estudiantes universitarias.

De este modo, los interrogantes intentan recuperar momentos de su biografía escolar que impactaron en su accionar como profesoras co-formadoras. Puntualmente, la segunda pregunta recupera lo que pueden evocar de la docente que las recibió en el aula cuando fueron practicantes.

Sobre las intervenciones del eje 2

Se pretende que, a partir de la elección de unos emojis, las docentes puedan recuperar sentimientos o vivencias cuando reciben practicantes en sus aulas. Podían elegir más de uno, debido a que muchas veces pueden aparecer emociones contrapuestas en el proceso.

Las expresiones de los emojis que se les muestran, representan algunas de las emociones que anticipamos podrían emerger ante la solicitud de ser co-formadoras. Los emojis están ordenados de izquierda a derecha, desde los sentimientos más positivos a los más negativos. Estos podrían ser: alegría, felicidad, buenas expectativas, desgano, sensaciones de frustración, indiferencia, la experiencia como una carga con muchas responsabilidades.

Sobre las intervenciones del eje 3

Nos propusimos que las co-formadoras reconstruyan, o al menos manifiesten, a partir de manipular las tres figuras o elegir algunas de las palabras propuestas, cómo perciben su lugar en la tríada de Práctica Docente. Se intenta que puedan explayarse sobre aquello que ven y que no ven dentro del funcionamiento del dispositivo de formación. Se promueve que puedan explicitar cómo se sienten en relación a la

valoración de su rol desde la Facultad, el practicante y la cátedra.

Por lo tanto, se facilita una serie de palabras vinculadas con los perfiles identitarios de co-formadores y tres emojis, cada uno caracteriza un actor de la tríada docente, con el fin de que puedan manipularlos y explicitar tanto, debilidades como fortalezas de las relaciones que se establecen entre ellos.

Sobre las intervenciones del eje 4

Con estas dos preguntas, intentamos que las co-formadoras puedan resignificar sus aportes a fin de enriquecer la formación inicial de los practicantes. Además, que propongan estrategias o instrumentos que podrían establecerse para enriquecer el espacio de la Práctica Docente. A su vez que reconozcan, desde su perspectiva, debilidades del espacio curricular y que desde su experticia comenten acerca de la factibilidad de trabajo en equipo con el grupo de la cátedra.

3.4.2. Con relación a las entrevistas individuales

En el diseño de este instrumento se optó por un formato con preguntas abiertas y algunos de los emojis utilizados en el grupo focal. El objetivo fue recuperar y profundizar problemáticas de interés surgidas en esa conversación. Cada una de las entrevistas individuales duró aproximadamente una hora. A partir de los aportes recolectados de la implementación del grupo focal, se tomó la decisión de retomar preguntas de ese cuestionario.

De este modo, propusimos un guion orientador vinculado con las tres preguntas de investigación, los cinco indicadores, los cuatro ejes estructurantes y los datos que se extrajeron de los grupos focales.

INSTRUMENTO PARA LAS ENTREVISTAS INDIVIDUALES

Intervenciones correspondientes al eje 1

¿Cómo evocás la experiencia que han protagonizado con tu profesor del aula cuando hiciste la práctica?

¿Qué aspectos podrías rescatar positivamente o no de esa experiencia?

¿Cómo considerás que incidió esa experiencia en tu presente como co-formadora?

Intervenciones correspondientes al eje 2

Estos emojis representan algunas emociones, ¿con cuál representarías tus sentimientos al saber que vas a recibir practicantes? ¿Por qué?



En el transcurrir de la práctica del estudiante, ¿se siguen manteniendo estas emociones seleccionadas?

¿Qué curva elegirías para traducir tus emociones mientras está el practicante? ¿Una curva periódica, suave, o con muchas discontinuidades?

Intervenciones correspondientes al eje 3

¿Cuál consideras que es tu desempeño dentro del proceso de práctica?

En relación a tu experiencia, ¿sentís que tu trayectoria docente, tu experticia, es valorada por el practicante?

Cuando el practicante llega con las propuestas, ¿qué sentís?, ¿con qué habilidades esperas que llegue a esta instancia?, ¿qué debilidades o fortalezas rescatás en este estudiante?

Intervenciones correspondientes al eje 4

Desde tu perspectiva o mirada, ¿qué aportes podrías hacer a la carrera y a la asignatura de Práctica Docente?

¿Qué propuestas podrías pensar para enriquecer el espacio de la Práctica Docente en el Profesorado?

Justificación del instrumento

Sobre las intervenciones del eje 1

Se construyó este instrumento en donde se recuperó la primera intervención del grupo focal y se agregaron dos interrogantes que podrían interpelar aquella experiencia de Práctica Docente que evocan. Se intenta que las entrevistadas puedan profundizar sobre la figura de aquel co-formador y reconocer su influencia en el acompañamiento del practicante.

Sobre las intervenciones del eje 2

Nos propusimos, al reutilizar los emojis que representan las emociones usadas en los grupos focales y profundizar, sobre cada uno de ellos, los sentimientos que manifestaron estas docentes a la hora de recibir practicantes. Además, se repreguntó sobre estos sentimientos a lo largo de la estadía de los estudiantes. El objetivo fue recuperar el dinamismo de estas emociones, que no son estáticas y que varían a lo largo de la experiencia. Es por ello que también incluimos una pregunta que les proponía que hicieran una representación gráfica (curva) que sea figurativa de los sentimientos que se suscitan cuando el estudiante está en sus aulas.

Sobre las intervenciones del eje 3

Decidimos ahondar, particularmente, sobre su rol dentro de la tríada docente, qué funciones creen que desempeñan dentro del proceso de formación del estudiante y cómo perciben su lugar dentro de estos espacios. Se pensaron preguntas que interpelen sus percepciones respecto de la valoración de su tarea desde la Facultad, cátedra y practicante que habían surgido en las entrevistas grupales. Se incluyó también una intervención para rescatar su mirada respecto del practicante, sus debilidades y fortalezas.

Sobre las intervenciones del eje 4

Intentamos que, desde su singularidad y experticia, puedan recuperar qué emergentes encontraron en la experiencia de Práctica Docente que ameriten ser repensados o resignificados al interior del funcionamiento de la tríada de Práctica Docente. Además, qué condiciones pueden ser mejoradas o modificadas para una mirada más amplia con relación a la formación docente y en el campo del conocimiento profesional docente en la carrera Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL.

3.5. SOBRE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

En este apartado se presentan, como amalgama entre los objetivos del estudio, con los constructos del marco teórico y los datos emergentes del campo empírico, el proceso y la construcción de las siete categorías de análisis que permitieron encauzar los instrumentos y organizar los hallazgos.

El proceso de construcción fue creativo y singular. Como se viene expresando, combinó un perfil deductivo e inductivo que se materializaron en filtros para tamizar la información.

3.5.1. Proceso de Construcción de las categorías de análisis

En correspondencia con los objetivos del estudio y con los espacios específicos destinados a la práctica profesional docente en la carrera, las categorías de análisis construidas están influenciadas, tanto, por el marco teórico como por los datos emergentes en función con los objetivos del estudio.

En este proceso se plantearon dos fases: la fase 1 consistió en anticipar

categorizaciones preliminares que permitieron encauzar el diseño y elaboración de los instrumentos para la recolección de datos (apartado 3.4). Por lo tanto, podríamos llamarla “a priori”, pues fue un proceso creativo previo a la construcción de los instrumentos para los grupos focales y las entrevistas individuales. Estas categorías nacen de la lectura, profundización y revisión de la literatura afín que sustentó el marco teórico. Se fueron desprendiendo del estado del arte, los referentes teóricos y la propia experiencia de la tesista como docente de la cátedra de Práctica Docente. Por lo tanto, los instrumentos (apartado 3.4) diseñados para los grupos focales estaban armados con la intencionalidad que surjan estas categorizaciones preestablecidas en la conversación. Las mismas, como supuestos y algunas sin nombres específicos eran: plano emocional (C1), biografía escolar (C4), formación continua (C3), valoración de su tarea (C5) y contrato didáctico de la Práctica Docente (C7). Estas eran grandes vías, asociadas a los cinco indicadores (apartado 3.3.1.2) y a los cuatro ejes estructurantes (apartado 3.3.2), que pensamos, iban a vertebrar la conversación durante el grupo focal. Efectivamente, esto sucedió y las categorías se mantuvieron, y fueron profundizadas en los encuentros individuales. Pero, en el devenir de las entrevistas, de escucharlas de nuevo, de volver a leer y analizar las transcripciones del material audiovisual, emergieron dos categorías más: compromiso social universitario (C2) y el practicante desde el co-formador (C6).

Este proceso decantó en las siete categorías de análisis que permiten a modo de compartimentos empezar a profundizar e interpretar la información extraída de las conversaciones con las co-formadoras. Cabe aclarar que, si bien se presenta cada una por su cuenta a fines de facilitar el estudio, muchas veces se solapan, se superponen y pueden aparecer límites un tanto difusos entre cada una de ellas.

3.5.2. Definición de categorías de análisis

Las siete categorías de análisis definidas para sistematizar el estudio son las que presentamos a continuación.

Plano emocional (C1): se tienen en cuenta en el relato aquellos momentos de habla que involucren satisfacción o sinsabores que le ha producido la experiencia de co-formación. Se tratarán de incluir emergentes que involucren sentimientos, idealizaciones, expectativas que tiene el co-formador hacia el futuro docente. Las emociones funcionan en el entorno escolar como un tejido intersubjetivo que conecta

a los sujetos. Entenderlas es importante pues ofrece el marco para identificar y fomentar la construcción de vínculos dentro de la comunidad escolar (Kaplan, 2022).

Compromiso social universitario (C2): se tienen en cuenta en el relato aquellos momentos de habla que involucren una idea de “devolver a la Facultad lo que me dio” en términos de formación académica, emocional o ética. Existe un lazo emocional con la Facultad (dimensión afectiva) que interpela y acompaña a estas docentes. El sentimiento de pertenencia y la dignidad son elementos que se construyen en el entramado vincular de la institución, lo que implica un compromiso social que tiene bases afectivas y éticas con la institución (Kaplan, 2020).

Formación continua (C3): se tienen en cuenta en el relato aquellos momentos de habla que involucren aportes de la experiencia para mejorar su práctica en el aula y su calidad educativa. Esta categoría se divide en tres subcategorías:

Qué aprendo del practicante (C3.1): se tienen en cuenta en el relato aquellos momentos de habla que involucren contribuciones del practicante a su formación profesional (actualización académica y mejoras en la práctica áulica).

Socialización pre-profesional (C3.2): se tienen en cuenta en el relato aquellos momentos de habla en donde se haya promovido espacios de interacción o iniciado estrategias formativas durante la estadía del estudiante practicante.

Rol autopercebido en la Práctica Docente (C3.3): se tienen en cuenta en el relato aquellos momentos de habla en donde haya sentido que asumió un rol en la tríada de la práctica (formativo o de capacitación) que no le correspondía.

La formación continua, entendemos, es un proceso necesario y sistemático que permite a los profesionales de la educación negociar compromisos, desarrollar la actitud reflexiva y construir conocimientos verificables para mejorar la práctica en el aula. Es fundamental para mantenerse actualizado en un contexto de cambio constante y para mejorar la calidad de la enseñanza (Davini, 2015).

Biografía escolar del docente co-formador (C4): se tienen en cuenta en el relato aquellos momentos de habla que estén vinculados a evocar su experiencia como estudiante de la Práctica Docente y la relación que tuvo con su docente co-formador.

La recuperación de la biografía escolar permite identificar las "huellas" o "marcas" que el recorrido escolar previo ha dejado en los docentes co-formadores. Se

la concibe, por lo como la primera y decisiva fase del proceso formativo del docente (Alliaud, 2004; Sgreccia y Cirelli, 2015).

Valoración de su tarea (C5): se tienen en cuenta en el relato aquellos momentos de habla que involucren valorar su tarea de co-formación. Esta categoría se divide en tres subcategorías:

Desde el practicante (C5.1): se tienen en cuenta en el relato aquellos momentos de habla que involucren la mirada del estudiante practicante hacia su tarea de co-formación.

Desde la Facultad (C5.2): se tienen en cuenta en el relato aquellos momentos de habla que involucren la mirada de la Facultad hacia su tarea de co-formación.

Desde la cátedra (C5.3): se tienen en cuenta en el relato aquellos momentos de habla que involucren la mirada del equipo de cátedra hacia su tarea de co-formación.

El reconocimiento institucional y profesional de su tarea es directamente proporcional a la construcción y consolidación del concepto de co-formador. La potencia de esta figura, al actuar como "bisagra entre la teoría y la práctica" y agente clave en los primeros procesos de socialización profesional, ha impulsado su rápida formalización. Jerarquización, a partir de su inclusión en normativas ministeriales jurisdiccionales y en los Lineamientos Curriculares Nacionales (Sanjurjo y Foresi, 2024).

El practicante desde la mirada del co-formador (C6): se tienen en cuenta en el relato aquellos momentos de habla que estén plasmadas las fortalezas o debilidades que el docente co-formador evidencia del estudiante practicante. Conocer las expectativas del co-formador respecto del practicante posibilita reflexionar sobre representaciones arraigadas en el imaginario de las prácticas y del accionar del practicante (Foresi, 2009).

Contrato didáctico de la Práctica Docente (C7): se tienen en cuenta en el relato aquellos momentos de habla que estén vinculados a promover contribuciones que fortalecen el proceso de formación del practicante y del equipo de cátedra. Resignificar estrategias y sugerencias que fortalezcan el espacio de la Práctica Docente desde la tarea conjunta y sistemática entre formadores y co-formadores favorece a que las experiencias iniciales de los practicantes (Foresi, 2009).

3.6. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Sucintamente, aquí se presenta y muestra la manera en que se procesó la información recolectada. Las siete categorías de análisis y el análisis del contenido de las transcripciones permiten, de alguna manera, triangular con el marco teórico y otros aportes conceptuales necesarios para describir e interpretar los datos.

3.6.1. Análisis de contenido. Los testimonios de las co-formadoras

El análisis de contenido es una de las herramientas para procesar información que nos permite describir y organizar el contenido de las transcripciones de entrevistas y los videos con el fin de identificar las categorías y regularidades (Hernández Sampieri et al., 2010). En efecto, involucra un proceso sistemático de interpretación que busca revelar los significados ocultos y las estructuras latentes en las expresiones de las co-formadoras.

Comprende convertir estos diálogos no estructurados en un formato comprensible para su interpretación. De alguna manera, interesa ir más allá de lo que se dice explícitamente para entender lo que subyace en las percepciones de las participantes. Para implementar esta técnica tuvimos en cuenta sus principales características: la “sistematicidad” que implica un proceso ordenado para catalogar los datos, la “identificación de categorías” en la que se establecen categorías para agrupar fragmentos de texto o información que comparten un tema o significado, la “codificación” que consiste en asignar una etiqueta o código a cada unidad de análisis que se relaciona con una categoría (Hernández Sampieri et al., 2010).

En esta tesis, catalogamos los diálogos como “momentos de habla”. Cada vez que el entrevistador o el co-formador expresa algo, se lo identifican con el siguiente modelo para codificar y cuantificar. Se coloca la letra M (momento en el que habla), el número de orden en el que aparece y una letra (E para indicar entrevistador o las letras A, B, C, D, EL y F según las iniciales de las co-formadoras); por ejemplo, M1E; M2A; M3D.

La presentación de los diálogos en Resultados (Capítulo 4) ha sido organizada de la siguiente manera: aparece el nombre de fantasía de la co-formadora, su testimonio y al final del extracto, la referencia al momento de habla que corresponde. Se ha utilizado el símbolo (...) al inicio de algunas citas para indicar que es un recorte del relato.

Además, utilizamos un código de colores para cada una de las siete categorías y subcategorías de análisis que se construyeron (apartado 3.5). Es decir, una de ellas tiene un color asignado. En las transcripciones de las entrevistas (Anexos 2 y 3) hemos “pintado” con color partes de los momentos de habla que son representativas de cada una de las ellas (Tabla 1). Los utilizamos para analizar los datos provenientes tanto de los grupos focales como de las entrevistas individuales.

Tabla 1
Colores asignados a las categorías de análisis

Categoría de Análisis		Color asignado
C1	Plano emocional	
C2	Compromiso social universitario	
C3.1	Formación continua qué aprendo del practicante	
C3.2	Formación continua socialización pre-profesional	
C3.3	Formación continua rol autopercebido en la Práctica Docente	
C4	Biografía escolar	
C5.1	Valoración de su tarea desde el practicante	
C5.2	Valoración de su tarea desde la Facultad	
C5.3	Valoración de su tarea desde la cátedra	
C6	El practicante desde la mirada del co-formador	
C7	Contrato didáctico de la Práctica Docente	

En la línea de lo explicitado anteriormente, otra característica de esta técnica es el “análisis e interpretación”, una vez codificados los datos, se examinan las categorías para encontrar patrones, frecuencias, relaciones y significados que permitan responder a las preguntas de investigación (Hernández Sampieri, et al., 2010). Nos permite tabular el dato o poder cuantificar el momento de habla para realizar las síntesis a modo de tablas resumen de la información que se muestran en los apartados 4.1.2 y 4.2.8. En las mismas se han ponderado, no de manera exhaustiva, los diálogos que sustentan las categorías de análisis. En un nivel de profundidad mayor se han discriminado algunos momentos de habla en letra cursiva o negrita para indicar, usando la metáfora de *ruido* y *armonía*, explicitados en el apartado 4.1.2, que indican momentos de habla disruptivos, no favorables, o percepciones positivas desde la perspectiva de las co-formadoras.

Cada una de las transcripciones (grupales e individuales) fue codificadas con los momentos de habla. Luego, se utilizaron los colores, para ir “pintando” aquellos que podrían tener vinculación con las categorías de análisis construidas. La evidencia de este

nivel de análisis se encuentra en los Anexos 2 y 3 denominados “las voces plurales por instituciones asociadas” y “las voces singulares”, respectivamente. Algunos de estos diálogos están marcados con varios colores, esto significa que en un mismo momento de habla aparecen testimonios que pertenecen a varias categorías. En algunas ocasiones, se evidencian párrafos que suenan contradictorios. Es así como se puede ver que esta clasificación no es disjunta, sino todo lo contrario, hay intersecciones solapamientos que se suceden en un mismo comentario o testimonio, lo que enriquece el análisis del contenido.

3.6.2. Ponderaciones de los resultados

Para sistematizar y sintetizar los resultados se construyeron tablas (Tabla 2, Tabla 3 y Tabla 4). Se utilizaron con el fin de ponderar la información y revelar de manera visual cierta aglomeración o dispersión de los momentos de habla de las co-formadoras.

3.6.2.1 Las expresiones grupales

En esta línea de trabajo y con base en la Tabla 1, se construyeron dos tablas (Tabla 2 y Tabla 3), una por cada escuela asociada, de doble entrada para resumir los resultados de los grupos focales. En ellas, aparece la fila “Categoría de Análisis” en la que están las iniciales (C1 a C7) y los colores asignados con las que se tabularon. En la columna EET1 o EET2 se muestran las letras de las iniciales de los nombres de fantasía de las co-formadoras (A, B, C, D, EL y F). Es decir, que en cada celda aparecen los momentos de habla que corresponden a cada categoría y la voz de la co-formadora. Los momentos de habla, a su vez, están diferenciados con la fuente de la letra en cursiva, negrita y la tipografía normal con el fin de determinar aquellos que representen “ruidos”, “armonías” o “neutros”. En las transcripciones (Anexo 2), estos momentos de habla, se encuentran pintados con el color correspondiente de cada categoría y subcategoría.

3.6.2.2. Las expresiones singulares

Para ponderar los momentos de habla que corresponden a las entrevistas individuales y de acuerdo a la Tabla 1 se construyó la Tabla 4 que permitió organizar expresiones singulares de cada una de las co-formadoras y las categorías de análisis.

Esta matriz es de doble entrada y permite condensar aquellas voces representativas que se fueron suscitando en las conversaciones individuales. En ella tenemos, en las filas, las letras que se correlacionan con las iniciales de los nombres de fantasía (apartado 3.2) de las entrevistadas y la columna “Categoría de Análisis” presenta la nomenclatura con las que se abrevia cada una de ellas explicitadas en el apartado 3.5. Como en las tablas anteriores, se discriminaron por colores cada categoría y los momentos de habla aparecen con las tipografías de letras, negrita, cursiva y tipografía normal, para destacar aquellos momentos de habla que se vinculen a ciertos “ruidos”, “armonías” o comentarios “neutros”.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En este capítulo presentamos el análisis descriptivo-interpretativo de las voces de las co-formadoras, en los grupos focales y las entrevistas individuales. Lo organizamos en dos apartados: las miradas conjuntas (4.1) y las miradas singulares (4.2) de las docentes co-formadoras. En los mismos, recuperamos extractos de sus propios decires que funcionan como evidencia de los análisis que efectuamos. Es menester aclarar que cada apartado se cierra con las ponderaciones de las expresiones de las co-formadoras (4.1.2 y 4.2.8 respectivamente). Estos permiten recuperar lo relevante desde de los análisis y sistematización de la información recabada.

4.1 MIRADAS CONJUNTAS DESDE LAS INSTITUCIONES ASOCIADAS

En los grupos focales, se puso el énfasis en que las co-formadoras evoquen las experiencias con la docente que las había recibido en el aula cuando fueron practicantes. Además, la incidencia que tuvo esta figura en su desempeño como co-formadoras en sus estilos posteriores de acompañamiento y en la construcción de la identidad profesional docente como co-formador. De este modo, nuestra intención fue poner de manifiesto, desde su perspectiva, cuál es su lugar, qué rol o funciones tienen cuando el practicante ingresa a su aula. Por otro lado, qué relaciones, desde su mirada, se establecen en la tríada de la Práctica Docente y qué sentimientos surgen, en el devenir de la práctica educativa. También rescatar, desde sus perspectivas, instrumentos del dispositivo de formación posibles de ser mejorados o enriquecidos para el fortalecimiento de toda la experiencia de Práctica Docente.

4.1.1. Rasgos identitarios de las co-formadoras de cada grupo

Pudimos establecer ciertas regularidades discursivas que configuraron maneras de posicionarse frente a los tópicos de la entrevista. Mostramos rasgos identitarios emergentes de cada grupo recuperando, de manera no exhaustiva, momentos de habla que son ilustrativos. Ha sido posible advertir que entre un grupo y otro existen diferencias que se evidencian en la construcción de sus relatos con relación a los estudiantes, la carrera, la Facultad y ser co-formador. Además, identificamos a partir de

sus voces sentimientos encontrados (algunas veces contradictorios) que se suscitan al participar de la experiencia de Práctica Docente.

En el caso del grupo focal Ana, Brenda y Carla (EET1), la biografía escolar surge en el discurso vinculada al acompañamiento de los practicantes. Todas las entrevistadas evocan a sus docentes co-formadoras, en dos de los casos recuperan favorablemente los estilos de acompañamiento y plantean que les sirve como modelo a seguir, mientras que la co-formadora restante lo hace de modo contrario. La biografía escolar está presente en sus testimonios cuando manifiestan que intentan hacer (o no hacer), con los futuros profesores lo que ellas vivieron en sus propias experiencias.

Carla: (...) me dio buenos consejos, me planteaba cosas, como que yo era muy el tema, me acordaba de [su alumno practicante al momento de la entrevista] porque eran muy cosas, muy llevadas a la Matemática, Matemática, y nada que ver. Bueno, me ayudó a bajarlo (M35C).

Carla: (...) la segunda semana me dijo bueno, mostrame la planificación, yo te oriento (M44C).

Brenda: Y mi co-formadora era una profe, [nombra a la profesora], una chica que era arquitecta. Y bueno, no participó en mis planificaciones, digamos, solamente mi profesora de práctica (M48B).

Brenda: (...) ella no participaba, no participaba de mis planificaciones, ella sí nos dio el tema. (...) aprendí un montón. Aprendí qué cosas me gustan también de un docente, qué no, y mucho de la complejidad que uno no tiene idea y que la carrera no te da (M56B).

Ana: (...) palabras de acompañamiento, solidaridad y admiración. (...) también sentí más acompañamiento de [nombra a su co-formadora], pero quizás también por cómo era ella (M58A).

Ana: (...) me sentí súper acompañada, fue muy solidaria ella conmigo (M60A).

Ana: (...) y sentí que, más de eso, era con [nombra a su co-formadora], que ella siempre me miraba un poquitito, a ver qué iba a dar y demás. Y bueno, también admiración porque [nombra a su co-formadora] había sido nuestra profe en la Facultad, o sea, después justo me tocó el curso con ella, fuimos colegas, tengo el mejor de los recuerdos (M62A).

Interpretamos que, en las tres profesoras, aun cuando han pasado muchos años de estas experiencias, más de 30 en una de ellas, la impronta del recuerdo tiene la fuerza de mantenerse a través del tiempo. La biografía escolar recorre estas voces y deja huellas en su rol como co-formadoras. Aporta a la construcción de un perfil identitario (Foresi, 2009) que se entrama en el comportamiento de esta figura.

Por otra parte, del grupo focal con Carla, Elsa y Flavia, de la EET2, surge la biografía escolar como un emergente positivo. Algunos de los testimonios que

rescatamos como evidencia son:

Flavia: Yo la tuve a Ana, que para mí fue una gran ayuda, un gran acierto, en todo, porque me orientó en muchísimas cosas (M25F).

Flavia: Ana, también en ese entonces era profe de práctica de la Facultad y tenerla a Ana fue un gran soporte porque me orientó en muchísimas cosas. Mi primera clase fue desastrosa, horrible (M27F).

Flavia: (...) con Ana, diciéndome por acá, por acá no, guiándome, bien guiada (M31F).

Elsa: (...) toda la experiencia fue re linda desde principio a final (...) A mí me tocó esta chica [nombra a su co-formadora] (...) también profe, salida del Profesorado, que me recibió, digamos, de la mejor manera. Ella ya había pasado por lo mismo, sabía, digamos (M33EL).

Elsa: (...) siempre muy abierta, muy predispuesta y muy a que haga yo lo que a mí me pareciera. (...) Pero el acompañamiento de la docente en ese momento era como un par mía, ella había pasado por lo mismo, habíamos salido del mismo lugar, habíamos estudiado juntas, digamos lo mismo. Entonces, como que se puso en mi lugar y me apoyó en todo lo que quisiera hacer (M35EL).

Diana: (...) el recuerdo que yo tengo de la escuela, la observación de clase de verla a [nombra a la profesora co-formadora del otro curso] dar clase, que para mí fue hermoso, y [nombra a su co-formadora] también. Y la apertura completa a lo que yo presentaba, (...) si pienso en acompañamiento, no sé si tanto, pero la apertura que me dieron, la tranquilidad, que lo que es totalmente una apertura, digamos, hicimos juegos, búsqueda del tesoro, o sea, entre todas las oficinas de la escuela para que vayan a conocer los directivos (M44D).

Elsa y Flavia tienen un recuerdo positivo, de mucho acompañamiento, de admiración, de sentirse guiadas y sostenidas en ese proceso que está plagado de incertidumbres. Hay una revalorización de esa co-formadora que dio libertad, que la sintieron como un par. La familiaridad de pertenecer al mismo lugar y haber transitado las mismas experiencias trae ese recuerdo desde una mirada complaciente. Diana, además de estos rasgos, evoca la apertura de la institución escolar hacia sus propuestas de enseñanza. Su discurso se ve permeado por la importancia que le da a lo vivido en ese periodo dentro de esa institución. Hay una influencia de la cultura institucional en la construcción de su identidad profesional docente como co-formadora. Recupera a la docente que la acompañó en el aula, pero rescata fuertemente a la profesora que era la docente co-formadora de su pareja pedagógica de la práctica. Esta docente fue para ella un modelo a seguir.

Diana: (...) es como que primero, por la escuela que también practiqué, que al ser el [nombra a EET2] me abrieron así y pasé todo el año prácticamente en la práctica fue un año entero porque terminé la práctica y dije yo quiero seguir. A mí no me sacan de la escuela y seguí hasta fin de año. Cuando yo recibo a los practicantes

también mi visión de lo que fue la práctica para mí (M23D).

De este modo resulta importante considerar como indicador para la elaboración de las entrevistas individuales (a su vez como categoría de análisis) a la biografía escolar (C4), pues deja marcas profundas en el devenir de estas docentes como co-formadoras.

Otro rasgo emergente es que no se sienten visibilizadas en su tarea y reconocidas como actores de la tríada docente por parte de la Facultad. Ambos grupos reclaman formación académica universitaria que contemple al co-formador y que lo incluya en proyectos comunes entre las instituciones asociadas y la Facultad. Estas docentes esperan ser valoradas por lo que pueden ofrecer desde su experticia en el terreno del aula.

En el grupo de la EET1, una de las profesoras explicita que la cátedra de Práctica Docente los “usa” y luego los “desecha”. En ambos grupos se plantea la falta de retroalimentación, de comunicación y de proyectos por parte de la Facultad que incluya a las docentes co-formadoras. Esto dio origen a una categoría de análisis central que denominamos “valoración de su tarea” (C5) (que después se subcategorizó). Además de la invisibilidad se evidencian sentimientos de imposición de roles en la práctica que consideran que no les corresponden.

Carla: Abandono, sí abandono (M224C).

Carla: (...) Porque el tema es claro. Porque nosotros no recibimos nada (M226C).

Ana: No, no... esto es cuando te usan y te desechan, deshecho. Deshecho de deshacer (M228A).

Carla: Brindamos nuestros chicos, nuestra aula, todo y no nos devuelven nada (M230C).

Diana: Yo particularmente como co-formadora, en la experiencia que he tenido, me parece que faltó bastante de la Práctica, desde la parte de la Facultad, digamos (M90D).

Diana: En el sentido de que me mandaban, por ejemplo, las actividades antes, por ejemplo, de mandarles a la profe de la práctica (M92D).

Diana: (...) Y lo que no logré nunca es la retroalimentación a posterior, por ejemplo (M94D).

Flavia: Porque ahí estábamos entre las dos, ahí sí, ya más como co-formadora, porque ahí sí opinábamos, las dos ayudábamos, las dos. Y con las otras chicas pasaba un poco lo que dice Diana, porque ellas me mandaban, me compartieron su drive y no veía mucha intervención de la otra profesora, y como que tampoco veía muchas cosas que yo acotaba (M107F).

Elsa: Sí, pero viste que muchas veces el que recibe después medio como que ya está, una vez que las chicas hicieron su práctica y que ustedes seguramente en sus

clases charlaron, hablaron, lo que sea, a nosotras no nos devuelven nada. No nos viene nada ya de eso (M115EL).

Así, esta categoría se asocia en primera instancia a las demandas hacia la cátedra de Práctica Docente. A partir de otros relatos se va delimitando una demanda hacia la Facultad en relación con “valoración de su tarea”. En este sentido surgen dos subcategorías: “valoración de su tarea desde la cátedra” (C5.1) y “valoración de su tarea desde la Facultad” (C5.2). Recuperamos algunas voces que fundamentan la construcción de esta segunda subcategoría de análisis y que dan indicios para formular las intervenciones de las entrevistas individuales.

Ana: (...) Bueno, no hay ningún rol para nosotros y es como que lo haríamos por amor al arte. Quiero decir, qué tanto voy a participar, cuántas horas yo voy a dedicar a esa participación, y después lo voy a hacer por amor al arte también (M127A).

Ana: Bueno, repito al profesor de práctica, vamos en la FHUC, a ella le pagan por su actividad. ¿Al co-formador?, ¿le pagan? (M135A).

Brenda: Le deberían dar un papel en la Facultad (M136B).

Ana: Pero en la Facultad, no sé cómo se arreglará eso, porque después si ellos te lo dan a ese papel, eso en la provincia no vale nada. Tiene que haber como un convenio, ya que existe en la provincia, un convenio Facultad-Provincia, que los docentes co-formadores de la Práctica Docente que vengan de la Universidad también tengan un papel de la provincia (M147A).

Ana: Bueno, tendría que ser algo que tenga una validez, bien pensado (M149A).

Ana: (...) A ver sí, pensando en lo ideal, bueno, en el ideal que no va a pasar, si existiera, ni siquiera, va a haber, una remuneración, no sé, pero si existiese esa figura de docente co-formador y la marencóche en la provincia y para que haya un vínculo con la Universidad, lo que siempre decimos, o sea, tener esas horas y decir: bueno, Brenda va a ser co-formadora, ok, vos tenés 16 horas en la... [nombra la escuela EET1], vas a tener dos horas más en la escuela. Ponele, que lo ideal sería paga, estamos. Que vos, en esas dos horas, ahí vos tengas los encuentros, que recibas a la gente de la Facultad (M156A).

Carla: Sí, desde la Facultad, organizar algo (M182C).

Brenda: Sí, desde otro lugar, no (M183B).

Ana: Si desde ustedes, ellas, no sé, se puede organizar un encuentro y que, si nosotros podemos dar nuestro comentario, bueno, tuvimos docentes..., qué sé yo, pero la capacitación tiene que venir desde la Facultad (M185A).

Ana: Bueno muchas veces no nos consideran expertos (M276A).

Elsa: Y no hay una devolución tampoco desde la Facultad, digamos hacia uno. Eso es una opinión personal mía. Por ahí yo siento que no hay una devolución hacia el trabajo que hacemos durante dos o tres meses con un practicante, un mes o lo que sea que sea. Falta una devolución (M142EL).

Otra categoría que aparece es “contrato didáctico de la Práctica Docente” (C7),

con más frecuencia en los testimonios de las docentes de la EET2. Se sustenta en la necesidad de mejorar la experiencia de práctica de los futuros profesores en Matemática con acciones que permitan contemplar los aportes de las co-formadoras en la valoración del practicante para sistematizar explícitamente su rol dentro de la tríada de la Práctica Docente. Plantean la necesidad de contar con instrumentos para el seguimiento del estudiante que admitan recuperar sus aportes y con acuerdos formalizados para el acompañamiento que expliciten obligaciones y deberes de cada uno de los actores involucrados.

Ana: A mí me gustaría por lo menos encuentros (M154A).

Carla: Si encuentros antes, en el medio, al final (M245C).

Brenda: (...) por eso yo te dije lo de la rúbrica. Claro, por eso, por eso, cuando lo pensé dije, tiene que ser una rúbrica, porque si no es hacerle hacer... sería un informe (M337B).

Diana: (...) una cuestión importante es el período de observación que ellos puedan dar una devolución al docente, porque es una forma también de que el docente pueda estar en función de la mirada del otro y más de uno que está por incorporarse a la función docente (M117D).

Elsa: (...) no sé si en la vorágine o qué es, pero falta ese último encuentro, falta una invitación, falta hacernos, quizá, ir a la Facultad (M120EL).

Elsa: Yo pienso que por ahí el co-formador podría hacer algún pequeño informe, alguna cuestión que el docente de práctica puede tener en cuenta antes de, durante o antes, o durante o después, sobre todo el después (M130EL).

Elsa: Si algo, algo valorativo, algo que vos, si vos me pedís una opinión, bueno, ¿cómo estuvieron estas chicas?, ¿vos qué me podés decir? Y qué te pareció su transitar (M132EL).

Diana: Sí un papel serviría porque es una formación, porque es una cosa buena, pero se tiene que tomar como eso también. Depende, porque si hay una evaluación quizás del co-formador dentro de la misma Facultad, entonces el papel podría servir también (M144D).

Diana: (...) yo creo que tendría que pensarse algún tipo de proyecto (...) puede ser un convenio donde los docentes que quieran recibir practicantes primero, no cualquier docente entiende qué es recibir un practicante (M151D).

Diana: Entonces se podría pensar en un programa donde el recibir a los practicantes sea una retroalimentación para el profesor del aula y que eso sea una capacitación (M153D).

Diana: (...) pero si uno ya conforma un equipo, con esto de equipos de formadores, a lo largo de los años quizás en Didáctica, ya se puede estar incorporando alguna aproximación a las observaciones de clase donde se visualicen las teorías didácticas. Y entonces, bueno, cuando llegan a la práctica no hay una desconexión, de decir yo tengo que preparar la clase (M204D).

En los últimos pareceres se evidencia la necesidad de incorporar antes, en la

carrera, otros espacios al campo de la práctica profesional docente. Particularmente, Diana tiene una mirada crítica en que estas experiencias estén en el tramo final, pues lo considera una debilidad en la formación. Plantea una desconexión entre el hacer y el saber, lo teórico y lo práctico. Más aun, “formarse supone la apropiación de ciertas formas de actuar para reflexionar y perfeccionarlas, proceso que se inicia mucho antes del ingreso a una institución formal” (Souto, 1997; citado en Caporossi y Sanjujo, 2024, p.12).

Los grupos focales dieron cuenta de tener rasgos identitarios que fortalecieron la construcción de las categorías de análisis conformadas a priori y las que se establecieron luego de implementarlas. Las categorías de análisis anticipadas a partir de las tres preguntas de investigación y los cinco indicadores, se sostuvieron (plano emocional, biografía escolar, valoración de su tarea, contrato didáctico de la Práctica Docente), excepto formación continua, que en esta instancia no surgió como un aspecto relevante en la conversación grupal. Sin embargo, emergieron otras miradas, que dieron lugar a construir otras categorías que no estaban delimitadas previamente (compromiso social universitario y el practicante desde el co-formador). Estas vías de entrada nos permitieron reconstruir percepciones sobre la carrera, la asignatura, el trayecto de la Práctica Docente, la tradición que subyace y que modeliza la práctica, los vínculos entre los actores que participan y que se ponen en juego, las emociones que se entrelazan y las tensiones entre lo esperado y lo real.



Figura 1
Rasgos identitarios de las expresiones plurales

La Figura 1 sintetiza los rasgos identitarios que evidenciamos recurrentes en los

testimonios. Hemos elegido este diseño circular porque estas tres categorías son cíclicas unas con otras y demarcan las características de los grupos focales y de las co-formadoras. Se constituyen como resultado las categorías y subcategorías de análisis que se amplían luego con las entrevistas individuales con cada co-formadora (Figura 2).

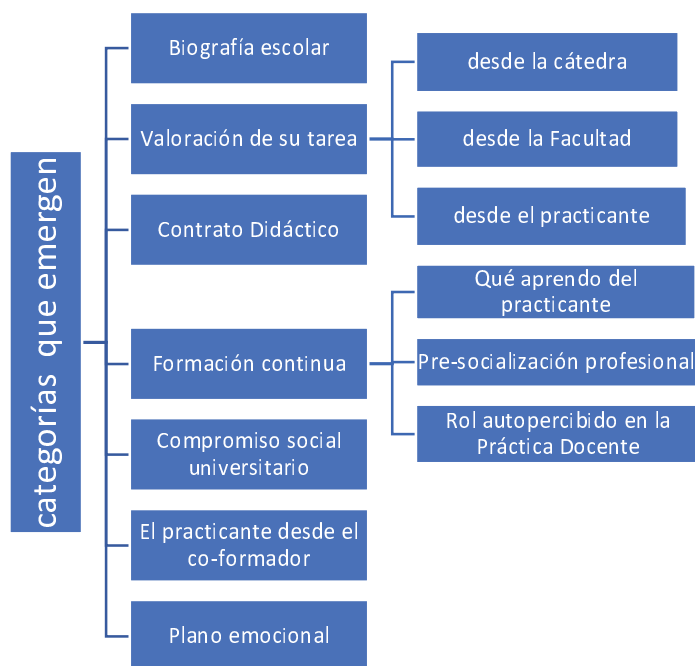


Figura 2
Categorías de análisis construidas

4.1.2. Ponderaciones de las expresiones grupales

Presentamos en este apartado las Tablas 2 y 3 que sintetizan o rescatan de la conversación grupal los “momentos de habla” (M_i) según lo explicitado en el apartado 3.6. En efecto, se trata de una matriz que en las filas tiene las iniciales con las cuales hemos tabulado las siete categorías de análisis (C_n) (apartado 3.5) y en las columnas las iniciales de los nombres de fantasía con los que fueron nombradas cada una de las co-formadoras (A, B ... F) en el apartado 3.2. Además, los códigos aparecen con la fuente de letra en negrita, cursiva o normal. Puntualmente, los momentos de habla marcados en negrita dan cuenta de insatisfacciones, desencantos, expectativas no cumplidas o demandas hacia algunos sectores involucrados en la formación inicial del practicante. Los hemos identificado como ciertos “ruidos” que, según la Real Academia Española (RAE), aluden a un sonido inarticulado, por lo general desagradable o interferencia que afecta el proceso de articulación.

Los momentos de habla que están señalados la letra en cursiva se asocian a momentos satisfactorios, favorables en algún sentido, de aprendizajes, de buena comunicación o retroalimentación que se suscitaron en las experiencias evocadas. Los identificamos como momentos de “armonía”, en clave de unión y combinación de sonidos simultáneos y diferentes, pero acordes, o bien concertada y grata variedad de sonidos; medidas y pausa que resulta en la prosa o en el verso por la feliz combinación de las sílabas, voces y cláusulas empleadas en él (RAE). Estos sonidos que inducen o estimulan sensaciones reconfortantes sin sobresaltos, evocaciones de momentos gratos, apacibles, de reconocimiento al lugar y a la labor ofrecida, o puesta en juego.

Por su parte, los momentos de habla con fuente “neutra” (letra normal) indican extractos que convalidan la categoría de análisis pero que no se destacan en forma de “ruido” o de “armonía”. Son importantes porque validan el surgimiento de estos nichos, aportan el dato, la evidencia, pero no provocan interferencia ni promueven una sensación apacible.

En las Tablas 2 y 3 que están expuestas recuperamos los extractos que produjeron “ruido”, “armonía” o “neutros”. Sintetizamos de los encuentros grupales algunos datos que fueron delimitando las siete categorías de análisis construidas.

En el grupo focal de la EET1, casi el 63% de los momentos de habla están asociados a “ruidos”. Predomina cierta insatisfacción, debilidades, ausencias e interferencias en la comunicación que fueron puestas de manifiesto en el grupo focal. En un recorrido por las filas de la Tabla 2, “valoración de su tarea” (C5) fue la de mayor frecuencia. Alrededor de un 50% de los momentos de habla corresponden a esta categoría. La proporción de “ruido” en función de “armonía” nos da indicios que, para estas profesoras, hay una desvalorización de su tarea docente como co-formadoras. Esto se condice con algunas de las solicitudes (ser visibilizadas, acceder a ciertas retribuciones monetarias o institucionales y ser escuchadas).

Las otras categorías se muestran con menos aglutinamiento de momentos de habla. Casi el 50% restante se distribuye entre las otras seis que se construyeron. Esto se traduce en que “biografía escolar” (C4, verde claro) y “contrato didáctico de la Práctica Docente” (C7, fucsia) presentan una mayor frecuencia de momentos de habla “armónicos”. Esto se debe a que, en “biografía escolar”, se evoca gratamente, con cierto

candor, su etapa como estudiante de la Práctica Docente. En “contrato didáctico de la Práctica Docente” (C7), las “armonías” superan a los “ruidos” porque las co-formadoras proponen diversas sugerencias para enriquecer, fortalecer la formación inicial de los practicantes y la comunicación entre los tres actores de la tríada de Práctica Docente. Si recorremos la Tabla 2 por columnas Ana, en comparación con Brenda y Carla, fue la que más participó en la conversación teniendo una frecuencia superior a sus compañeras en relación con los momentos de habla. El 45% de los momentos de habla de Ana están destinados a esta subcategoría y el 100% de ellos representan “ruidos”.

El “ruido” predomina en el discurso de Ana, en casi todas las categorías, pero se destaca, particularmente, en la subcategoría “valoración de su tarea desde la Facultad” (C5.2, amarillo). Persisten en ella testimonios de interferencia o sobresaltos, haciendo foco en mirar los vacíos, las falencias o debilidades desde lo institucional que se traduce en cierta insatisfacción o disgusto.

En cambio, Brenda y Carla con menos participación en la conversación grupal, asumen un discurso más armónico donde prevalecen comentarios críticos, pero rescatan aquellas fortalezas que son plausibles de mantenerse en el proceso de aprendizaje. La proporción entre comentarios que provocan “ruido”, o son “neutros” respecto de los “armónicos”, es similar en estas dos docentes. Podemos identificar perfiles conservadores que tienen estilos innovadores, nostálgicos y sobreprotectores (Foresi, 2009, 2025). Sobre todo, en Brenda, que prevalece una idea de cuidado hacia este estudiante que en las otras dos participantes no fue tan evidente.

Se presenta la tabla resumen del grupo focal 1 (EET1):

Tabla 2
Ponderaciones de los momentos de habla EET1

Participantes del Grupo Focal EET1			
Categorías de Análisis	A	B	C
C1	M102 M119	M118 M123	M120
C2	M139		
C3.1		M152	
C4	M58 M60 M62 M267	M48 M56 M248	M16 M20 M29 M33 M35 M44
C5.1	M79 M82 M92 M274	M90	M112

C5.2	M127 M135 M142 M147 M149 M156 M158 M173 M179 M181 M185 M187 M233 M276 M339 M345 M349 M352	M137 M159 M162 M155 M183	M182 M191
C5.3	M222 M228 M242 M269 M271 M339	M115 M236 M276 M285	M198 M225 M226 M231 M270
C6			
C7	M154 M200	M337	M94 M215 M245

En el grupo focal de la EET2 la proporción de “ruido”, en los momentos de habla, es mucho menor respecto del total tabulados, representan un 32%. Predominan aquellos testimonios que clasificamos como “armónicos” o “neutros”. En concordancia con lo expuesto en el análisis anterior, haciendo un recorrido por las filas se evidencia que la mayor frecuencia la tiene la categoría, “contrato didáctico de la Práctica Docente” (C7, fucsia) con alrededor de un 22% y “biografía escolar” (C4, verde claro) con la misma proporción. Se muestra una frecuencia más *armónica*, con menos *ruidos*.

Diana con más momentos de habla destacados, en relación con sus compañeras, protagoniza la conversación. En ella las proporciones entre los momentos “armónicos”, “neutros” y de “ruido” son similares. Si bien en esta co-formadora, un 40% representa momentos de habla que son “ruidos”, en las categorías que emergen son las que involucran “el practicante desde el co-formador” (C6) y “el rol autopercebido en la Práctica Docente” (C3.3) respecto a sus funciones como co-formadora. En esta subcategoría, el 100% de los momentos de habla están relacionados a esta interferencia o falta de comunicación entre las docentes formadoras, el estudiante practicante y ella como co-formadora. En la mirada hacia los alumnos sobresalen comentarios ligados a que se espera más de ellos, más compromiso, entusiasmo, ganas de hacer cosas nuevas o proponerlas, tener más iniciativa. La tercera parte de momentos de habla “armónicos” la mayoría se encuentra en la categoría “contrato didáctico de la Práctica Docente” (C7). Ello indica que hay propuestas superadoras o sugerencias para empoderar la experiencia de Práctica Docente y enriquecer el vínculo entre el docente formador y co-formador. En Elsa, su discurso tiende a ser más “armónico” que el de Diana. Rescatamos un 44% de momentos de habla que tienden a traer a la conversación aquellos sonidos que invitan a reflexionar, a poner en valor las relaciones entre los actores de la tríada

docente y su rol dentro del mismo.

La participación de Flavia, si analizamos sus momentos de habla, fue menor relacionada con la frecuencia de Diana y Elsa. Se evidencia la preponderancia de “armonía” en sus interacciones, con poca interferencia de “ruidos”. Sólo un 20% de sus momentos de habla están ligados a sobresaltos, desilusiones, interrupciones.

Se reconoce, en Diana, un perfil identitario de co-formador conservador con estilo paternalista, es decir que, “las vinculaciones intersubjetivas existen diversos modos de relación, como las de tipo paternalista, que algunas veces se enmascaran en la protección y la complicidad, jugándose fuertemente una identificación que obturan escisiones por parte del residente” (Foresi, 2025, p. 42). También hay una mayor proporción de momentos de habla “armónicos” cuando se refiere a la categoría “contrato didáctico de la Práctica Docente” en dónde plantea aspectos susceptibles de ser mejorados dentro del dispositivo de formación. Sin embargo, en estas sugerencias subyace un estilo competitivo (Foresi, 2009).

En Elsa se asoma un perfil identitario conservador con estilos paternalista y nostálgico. En la conversación aparecen ideas nostálgicas, evocadas con cierta tristeza, de que toda formación pasada fue mejor, sobre todo en la formación disciplinar de los futuros profesores en Matemática, en comparación con la suya cuando fue estudiante.

actitudes nostálgicas que generan tensión entre el referente y el referido, construyéndose una mirada hacia el residente en la que prevalecen las carencias académicas, culturales y sociales. El referente se construye, en el pensamiento del co-formador, a partir de un conjunto de criterios que encarnan el «deber ser». Esta construcción muchas veces queda detenida en el tiempo, no vinculándose con los sujetos concretos en los contextos actuales. (Foresi, 2025, p.43)

En Flavia emerge un perfil conservador con estilos paternalista o sobreprotector. Su participación en la conversación grupal fue menor relacionada con la frecuencia de Diana y Elsa.

Por lo tanto, interpretamos que en Diana, Elsa y Flavia prevalecen perfiles identitarios de co-formación conservadores con rasgos que acercan estilos, se yuxtaponen y se entrelazan, lo que configura una identidad profesional docente fundamentada en características sobreprotectoras, nostálgicas y competitivas que

regulan los vínculos que generan al interior de la experiencia de Práctica Docente.

En la Tabla 3 que se presenta a continuación, mostramos la distribución de los momentos de habla. Cabe aclarar que, a diferencia de la Tabla 5, en esta Tabla aparecen otros colores para identificar las subcategorías de “formación continua” (C3), “qué aprendo del practicante” (C3.1), “pre-socialización profesional” (C3.2) y “rol autopercebido en la Práctica Docente” (C3.3). Es en el grupo focal de la escuela EET2, que surge explícitamente la diversificación de esta categoría de análisis.

Tabla 3

Ponderaciones de los momentos de habla EET2

Participantes del Grupo Focal EET2			
Categorías de Análisis	D	EL	F
C1	<i>M81 M158</i>	<i>M73 M78 M80</i>	<i>M71</i>
C2		<i>M80 M202</i>	
C3.1	M204 M236 M238		
C3.2	<i>M113</i>		
C3.3	M98 M100 M155	<i>M102 M104 M140 M149</i>	<i>M104 M107</i>
C4	<i>M23 M44 M67 M166</i>	<i>M16 M18 M33 M35 M51 M63 M124 M128</i>	<i>M10 M25 M27 M31</i>
C5.1	<i>M94 M183 M185</i>		
C5.2		M142	
C5.3	M90 M92 M94 M96 M194	M114 M138	M107 M139
C6	M155 M160 M181 M209 M228	M171 M175 M230	
C7	<i>M117 M144 M146 M151 M153 M166 M170 M201 M204 M207</i>	M120 M130 M132 M134 M195	<i>M133</i>

El sonido que aparece en estas conversaciones grupales es el “ruido”, que se traduce en debilidades en la articulación entre los tres actores de la tríada docente. Esto provoca interferencias, interrupciones, reclamos y ciertas desilusiones cuando el practicante implementa sus clases.

4.2 MIRADAS SINGULARES DESDE LAS VOCES DE LAS CO-FORMADORAS

Presentamos las voces de las seis docentes entrevistadas. Estos relatos están ordenados y clasificados a partir de las siete categorías y subcategorías de análisis propuestas en el apartado 3.5. La organización que se muestra en el escrito es la siguiente: se enuncia la categoría de análisis, según el orden que las dispusimos. Luego en su interior, están los testimonios de las participantes de acuerdo a las escuelas. Puntualmente, primero se comparten las voces de Ana, Brenda y Carla que pertenecen a la EET1 y luego Diana, Elsa y Flavia que son docentes de la EET2. Aclaramos que no siempre hay por cada categoría de análisis, extractos de todas las co-formadoras, porque no siempre se refirieron a todos los asuntos. Se presentan extractos de las palabras textuales de las docentes, evidencia que valida y sustenta el análisis descriptivo-interpretativo de los relatos, y al finalizar, una figura a modo de síntesis visual de lo acontecido en cada uno de estos subapartados.

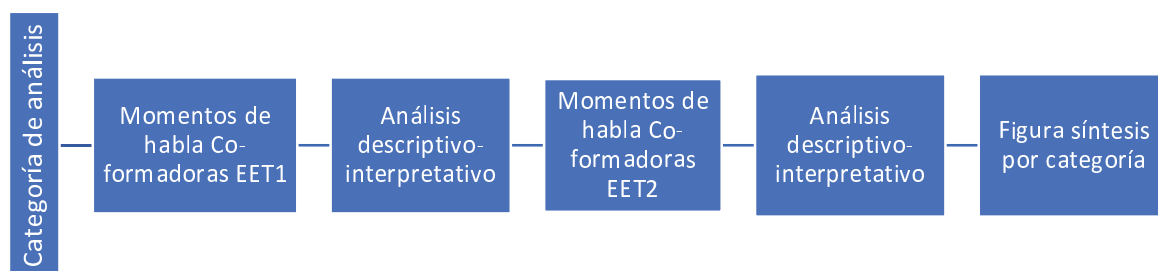


Figura 3

Organización del análisis por categoría

4.2.1 Plano emocional

Esta categoría involucra los sentimientos, las idealizaciones y expectativas que tiene el co-formador hacia el futuro docente. Se apela a sus emociones, desencantos o aciertos sobre el accionar del estudiante. Es decir, aquello de la experiencia que promueve en él sensaciones de satisfacción, desencanto, sorpresa, expectativas o zozobra. Lo “esperado” por el co-formador y que puede realizarse, o no, desde la puesta en práctica del estudiante.

En sus voces, dejan evidencias de algunos de los emergentes descriptos anteriormente. Es el caso de Ana, que en sus testimonios denota ciertas sensaciones que pueden parecer contradictorias. Por un lado, se interpretan acciones ligadas a emociones gratas. Hay, en ella, la generosidad de abrir su aula y ofrecer sus estudiantes

para esta experiencia de formación. Sin embargo, se denota cierta insatisfacción respecto de las expectativas no cumplidas cuando la experiencia de Práctica Docente está en marcha.

Ana: Yo le estoy prestando el aula, le estoy prestando al grupo de estudiantes, o sea, estoy cediendo mi lugar de profe a alguien que va a ser docente y está viendo un grupo humano con el que trabajar. Y sí, para mí es una responsabilidad también, porque yo digo si esto no funciona los chicos empiezan a darse vuelta a buscarte. Y cuando volvés a tomar el aula los chicos te dicen no entiendo (M30A).

Ana: Yo hace años que tengo practicantes y hace años que no aprendo nada nuevo. Vienen de la Universidad, te van a mostrar algo nuevo, que también por eso uno los habilita, para tener una retroalimentación (M36A).

Ana: (...) A ver, por decirlo, lo primero sería que yo presto mi aula y estaría bueno aprender, es decir, bueno, esta gente viene nueva, fresquita, de un aula universitaria, que me enseñe algo, que me deje algo a mí también. Yo hace rato que no estoy en la Universidad, que estoy en el aula. Que sea como algo, que te traigan algo novedoso, bueno, de calidad (M40A).

Ana muestra en sus palabras las expectativas que genera abrir su aula e involucrar a otras personas. La sensación de satisfacción por la experiencia es proporcional a la propuesta de clase que plantea el estudiante. Se espera una mirada novedosa del contenido conceptual con algunas síntesis “de calidad”. Se evidencia una demanda hacia el saber que proviene del ámbito universitario como productor de conocimiento. En sus palabras destaca que allí nace lo nuevo y actual. El desencanto, sensación que se trasluce en las mismas palabras, quizás proviene de esta idealización y de lo que espera de los practicantes por ser estudiantes universitarios. En su discurso aparece el aula como lugar representativo, donde se enseñan y aprenden contenidos y, por lo tanto, la impronta está puesta en ese aspecto. Considera que lo bueno, de calidad, proviene de la Facultad y que espera que los practicantes sean un reflejo de eso, tanto a nivel conceptual como en la gestión de la clase.

También en Ana se manifiesta la fuerza del aula como territorio. Precisamente, es el terreno del co-formador, son sus estudiantes; por lo tanto, al ofrecerlo al practicante, se espera que su propuesta sea superlativa. La docente siente que algún tipo de retribución tiene que existir en este intercambio. En la negociación del territorio y sus alumnos, Ana espera obtener algo: un intercambio simbólico de capitales culturales, didácticos y metodológicos de los cuales aprender cosas nuevas. Se podría establecer cierta tendencia hacia un perfil innovador (Foresi, 2009), de co-formación en el cual se espera y se “habilita” que el practicante proponga cambios sustanciosos en

sus clases. Trae consigo todo lo que ha estudiado en la Facultad y que ella no puede realizar debido a la cantidad de horas, de cursos, de estudiantes.

En la misma línea que Ana, en Brenda también hay sentimientos con altas expectativas hacia la llegada del practicante. También están puestas en la propuesta de enseñanza y la gestión de la clase. La planificación, en este sentido, se contempla como pieza fundamental de la práctica en el aula. Se espera cierta innovación y creatividad que, según su mirada, no está apareciendo.

Brenda: Esperaba más de la planificación. Las actividades y el enfoque que se le dio podrían haber sido mucho mejor, digamos, para una instancia de práctica. Uno espera la creatividad, la innovación del practicante. No hay grandes cuestiones. Cosas pequeñas. Esa fue mi devolución en el momento y después. Pero bueno, ahí estábamos todos acompañando (M14B).

Brenda: Es que en este punto faltaron momentos de socialización, momentos para que los grupos trabajen puestas en común. Igual yo las vi muy bien a las chicas, a las dos. Yo creo que eso es lo importante para tu práctica, que vos te sientas cómodo (M16B).

Brenda: Yo creo que uno por eso tiene que ser muy cuidadoso en estas instancias, porque ellos te buscan con la mirada sin querer (M18B).

Brenda: Hay que ser cuidadoso de la gesticulación, de la manera de comunicarte, de la manera de decir, de decir las cosas (M20B).

Brenda entiende que es una instancia de aprendizaje para el estudiante y rescata su rol de “acompañar” en el proceso al estudiante. Menciona que hay que ser cuidadoso en esta instancia con el practicante, en las devoluciones, en los gestos. Está consciente que es un momento de tensión y que el estudiante cumple un doble rol: ser el docente del aula y estudiante de la Práctica Docente. Convive, en estos extractos, un perfil sobreprotector (Foresi, 2009); es decir, se establece una relación paternal con el estudiante. Está consciente de su figura en el aula y lo que implica para el otro interpretar gestos, miradas, corporalidades. Emerge, quizás, este perfil identitario en ella por contraposición (Branda y Porta, 2012) con su docente co-formador (con cierto perfil indiferente). Este docente memorable (Sgreccia y Cirelli, 2015) que fue evocado en la entrevista, cuando realizó su propia Práctica Docente promovió un aprendizaje tácito, que dejó marcas o huellas en su perfil identitario como co-formador. Es decir, aprendizajes adicionales que no son tangibles pero que dejan huellas, a modo de influencias que se cuelan en las prácticas de enseñanza (Jackson, 1992).

En esta línea, rescatamos los testimonios de Diana. También prevalecen

sentimientos de altas expectativas hacia lo que pueden proponer los practicantes. En ella surge un matiz distinto, porque menciona la motivación como transversal para la acción y creación en el aula.

Diana: Querer más, querer algo distinto, o sea, yo cuando recibo a alguna practicante estoy esperando que sea creativa. Yo creo que tiene que ver también en cómo soy en mi profesión (M14D).

Diana: Quizás que no veo digamos la motivación que quizás yo tengo día a día cuando estoy en el aula (M16D).

Diana: A ver, en los primeros acercamientos sobre cómo dar el tema que les tocaba lo veía muy lineal, es decir, que tomaban, por ejemplo, el libro y querían replicar lo que estaba en el libro que usamos en clase. Con la estructura clásica del libro (M24D).

Diana: No hacerse interrogantes y decir vamos por otro lado, vamos a investigar por otro lado, o el diseño de la clase, no trabajar con distintos problemas en cada grupo. Eso, por ejemplo, es algo que yo les diría a las chicas, porque quizás decían bueno, dábamos este problema, lo trabajamos entre todos (M26D).

Diana: Entonces, me pregunto, ¿por qué no buscan algunas otras aplicaciones que pueden llegar a encontrar dentro de la especialidad? Aunque sea más o menos con lo que está en el libro, pero pueden buscar otras alternativas, otros registros que no necesariamente estaban en el libro. Lo que pueden hacer es trabajar, por ejemplo, distintos problemas en distintos grupos, y eso quizás lo tomaron a eso (M26D).

Diana: Con un practicante anterior me pasó que, por ejemplo, iba muy solamente a los registros, digamos algebraicos. Y yo le digo bueno, pero poder explorar un poco en lo geométrico, podés explorar con el GeoGebra o qué sé yo. Y ahí se largó a hacer, porque yo le dije (M32D).

Diana plantea su insatisfacción al no encontrar en los estudiantes del Profesorado aquellos cambios que involucren otra mirada sobre el contenido disciplinar. Esto lo enlaza con la poca motivación por la profesión y por estar en el aula que tienen los practicantes que ha recibido. Las expectativas aparecen vinculadas a la autonomía del practicante que pueda salirse de la estructura del material bibliográfico y de la gestión tradicional de la clase. Manifiesta que esperaba más búsqueda, investigación y aplicaciones en relación con la especialidad o modalidad de la escuela. Existen expectativas de creatividad e innovación por parte de las practicantes respecto al enfoque disciplinar, didáctico y metodológico. Es por ello que, al no cumplirse esto desde su mirada, es que aparece esta sensación de “incompletitud” en la formación del practicante.

De este modo, se trasluce un perfil progresista (Foresi, 2009), en Diana, pues promueve que los practicantes pongan en acto todas las estrategias didácticas

novedosas, que modifiquen metodológicamente la clase y que establezcan otras dinámicas que ella no utiliza. Pero al mismo tiempo, marca falencias debido a que se espera más de estos estudiantes que provienen de la Facultad en donde, según Diana, tendrían que poner en práctica los enfoques actuales de la Educación Matemática. Sostiene un reclamo hacia la formación que reciben los estudiantes en la carrera donde el aspecto didáctico, según ella, está obsoleto.

Por otro lado, rescatamos los testimonios de Elsa, en donde emergen sentimientos insatisfactorios relacionados a la construcción de las propuestas de enseñanza que proponen los practicantes.

Elsa: O esto de por ahí decir bueno, chicas, tienen libertad, planifiquen y hagan lo que les parezca y enseguida van al libro, al libro nuestro. Entonces, eh, bueno, uno espera, que no digo que descubran nada, pero, sino que sean un poco más creativas y que se luzcan y entonces eso uno no lo está viendo. Pero bueno, eso es lo que me parece (M40EL).

Subyacen en Elsa ciertos rasgos de un perfil identitario de co-formador innovador, dado que quiere que los practicantes rescaten estrategias didácticas novedosas de la formación recibida en la Facultad, o que modifiquen las clases de manera creativa (Foresi, 2009).

En el caso de Flavia, se producen ciertas decepciones respecto de las clases de las practicantes, pues no hay sorpresa, son planteos conocidos. Surge la necesidad de “llevarse ideas”, de apropiarse de insumos para sus clases futuras. Sin embargo esto, según su criterio, no sucede. En su discurso, se aspira a que el practicante tenga mejor manejo del tiempo y plantea que se podría haber indagado más que lo que aparece en internet.

Flavia: Bueno, a lo mejor esperaba también por ahí sacar ideas. Y no fue así. No considero que hayan estado mal las actividades, al menos no estuvieron mal. Estuvieron bastante bien. ¿Me volaron la cabeza? Y no. Era como un poquito más lo que uno ya ve. Generalmente cuando uno busca material por internet más que nada o en algún que otro libro (M120F).

Flavia: Tal vez es que yo esperaba, no sé, alguna aplicación o algún juego o algo así. No es que está esperando que descubran la pólvora por ahí. Eso tampoco va a suceder. Pero uno busca también todo el tiempo cómo encontrar cosas nuevas. Las otras chicas que estaban juntas hicieron como grupos. Y entre diferentes grupos sacaron buenas conclusiones. Eso estuvo todo bien. El tema fue el manejo del tiempo, no alcanzaron (M122F).

Se trasluce un perfil identitario de co-formador innovador, demanda que los practicantes modifiquen dinámicas de clases, metodologías de enseñanza con instancias

novedosas que aprendieron en la Facultad y que este docente no puede poner en práctica (Foresi, 2009).

En la Figura 4 se presentan algunas de las palabras clave, que a nuestro criterio estructuran esta categoría de análisis, sobresalen de los testimonios de las docentes co-formadoras. Es a modo de síntesis de lo que se percibe o se rescata de sus propios testimonios.



Figura 4
Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la categoría plano emocional

La Figura 4 intenta visualizar cierta característica cíclica que prevalece en los testimonios. Interpretamos un aspecto circular vinculado a las expectativas sobre las actividades, la innovación, la sorpresa y la motivación. En los testimonios de las docentes co-formadoras estas palabras se retoman constantemente como si hubiese una cadena de implicancias. La sensación que prevalece es que no se sorprenden con las actividades, con la gestión de la clase y esto, según ellas, está relacionado con la falta de motivación, innovación o indagación que perciben de los estudiantes practicantes.

4.2.2 Compromiso social universitario

Esta categoría intenta dar cuenta, a partir de los testimonios, de cierto posicionamiento ético de estas docentes hacia la instancia de la práctica. Esto se traduce

en relatos que ponen el énfasis en un compromiso social asumido (Kaplan, 2020). Para estas docentes, co-formar a estudiantes del Profesorado en Matemática simboliza retribuir a la Facultad la formación recibida. En sus palabras, es “devolver a la Facultad lo que me dio” en formación académica, emocional, ética y cultural. Consideran que ser docente co-formador es poder “enseñar”, “devolver”, “participar”, de y en la educación del futuro profesor.

En las entrevistas se percibe una idea de “agradecer” a la Facultad. Recibir practicantes es “lo ético, lo esperado por la comunidad de docentes”, que promueve en ellas involucrarse en estas experiencias. Entendemos que hay cierto sentido de pertenencia, el cual es “un sentimiento de identidad que el individuo genera con la comunidad con la que interactúa para alcanzar metas en común” (Corona, 2020, p.59), hacia la Facultad; Debido a que es el ámbito que les permitió graduarse y acceder a un título de nivel superior. La mayoría de estas docentes son la primera generación de universitarias en su familia. Se convalida en ellas que la educación superior ha permitido el ascenso social (Kaplan, 2020).

Ana: Me parece que es algo que hay que hacer, porque si no, nadie tendría un lugar para practicar. Me parecería una ridiculez no prestarme para estas cuestiones, pero sé que es con mucha responsabilidad y también me gusta que vengan. Pero que traten de hacer las cosas bien, porque vos estás prestando tu curso a un grupo de estudiantes (M32A).

Ana: (...) vos sos responsable de un grupo, sos vos el docente que tiene que enseñar a ese grupo. Y se lo estás prestando a otro también para que aprenda. Es una responsabilidad grande (M32A).

Ana: Yo lo hago porque estuve ahí, porque me gusta hacerlo, porque me gusta brindarme con los practicantes que vienen (M124A).

Ana pone de manifiesto algunas tensiones. Por un lado, sostiene que aceptar practicantes es valioso para la formación docente y que se necesitan estas instancias pues constituyen la educación del futuro profesor en Matemática. Por otro, emerge lo que se espera de estos alumnos, sobre todo en lo que respecta a la responsabilidad. Surge, en Ana, la expresión “prestar el aula”, de ceder el lugar. Entiende que hay que hacerlo, pero se evidencia en ella la tensión entre el “deber ser” con “ceder el lugar” en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de sus propios estudiantes.

En Brenda, aparece un relato donde manifiesta que es una experiencia que le resulta agradable, pero exterioriza, en su discurso, la responsabilidad que implica

aceptar un estudiante incluso utiliza la palabra “carga” para ejemplificar este momento.

Brenda: A mí me pasó que uno quiere participar en ese proceso, de la formación. Bueno, uno tiene que participar, tiene que siempre dejar cierta apertura, a las estudiantes. Porque es un proceso creativo. La práctica es un proceso creativo y yo creo que por ahí muchas veces uno está ahí con esa mirada de lo que está bien o lo que está mal (M10B).

Brenda: (...) disfruté de tener practicantes. A mí me gustó. Sí es cierto que uno también siente una carga en ese momento, más que nada también con la organización de tus clases, de tus tiempos. De hecho, bueno, yo me voy moviendo en el año, me puedo tomar un imprevisto. Cuando tengo practicantes no puedo. Si me tomo el imprevisto, complico a las chicas, complico a los practicantes, esos imprevistos que no son imprevistos, hay que organizarse (M22B).

Entiende, que cuando se asume el rol de co-formador la organización de la clase cambia, se modifican los tiempos. Siente que tiene menos posibilidades de libertad laboral pues perjudicaría a los practicantes con sus propios cronogramas de trabajo, de modo que condiciona su autonomía. La experiencia está impregnada de una sensación de responsabilidad absoluta de participar en la formación del estudiante que puede estar ligada a su biografía escolar. Interpretamos que la figura de aquel docente co-formador “abandonico” dejó huellas y, por lo tanto, se actúa en las antípodas de esa vivencia. La presión de no ser como aquel profesor empapa su accionar y genera esta tensión en su accionar como co-formadora. La biografía escolar y la formación inicial reconstruyen los modelos de vida institucional adquiridos cuando estos docentes fueron alumnos (Cirelli y Vital, 2018). Se construye un perfil identitario con respecto a la experiencia personal, ya sea como modelo a seguir (es el maestro que marcó positivamente y proporciona un referente claro sobre las "buenas prácticas" y el saber hacer deseado); Sgreccia et al., 2024, o como modelo a evitar (los recuerdos negativos también son formativos, delinear lo que el futuro docente se niega a ser). En esta misma idea, la figura del docente memorable sirve a dos propósitos formativos esenciales para la construcción de la identidad profesional docente, moviéndose entre la imitación y la diferenciación (Branda y Porta, 2012).

En los testimonios de la EET1, Carla reivindica su rol de co-formadora desde el lugar de gratitud hacia la Facultad. En este rol ella sostiene que aporta a la formación de los futuros profesores en Matemática, a mejorarla o por lo menos siente que su rol incide, sirve, es necesario. Resulta importante destacar, también, que ella no apela a la remuneración económica sino a una vocación de servicio.

Carla: Es bueno tener practicantes, es un aporte bueno. Yo siento que, ya que hay tantas cosas que hacer por amor al arte, ésta es para que sean mejores. Está bien que muchos dicen bueno, son 20 minutos, una hora que no te pagan, pero bueno hay tantas cosas que uno hace por amor al arte en la docencia, no tiene que ver con eso, tiene que ver internamente con tu gratitud hacia la Facultad. Yo me siento como que lo necesito, que, si le sirve a alguien, está bueno (M116C).

En esta misma línea recuperamos fragmentos de las co-formadoras de la EET2. En el caso de Elsa, se evidencia una idea ética de la profesión. Se manifiesta, en su relato, este sentimiento de “devolver” a la Facultad algo de lo que se apropió en sus años como estudiante. “Devolver”, en términos de comprometerse con esta instancia, de recibir a los estudiantes sin olvidar su historia pasada cuando se estuvo en ese lugar. El poner en palabras lo ético implica un posicionamiento hacia ese estudiante que da cuenta de la atención que se le brindará.

Elsa: Uno permite que la estudiante pueda acreditar su práctica y que obviamente es necesario. Y todas lo necesitamos. Y todas pasamos por lo mismo. Uno siente la obligación. Pero una obligación moral y una obligación linda de decir, bueno, le devuelvo algo a la Facultad que tanto me dio y cómo no los vas a recibir con los brazos abiertos. Uno recibe practicantes, pero es un poco porque me parece que alguna vez nosotros fuimos practicantes, nos trataron tan bien, ¿cómo no vamos a hacer lo mismo? (M104EL).

Aquí se evoca a la biografía escolar como parte inherente de la construcción de un perfil identitario. Alliaud (2004) plantea que “la biografía escolar es el período vivido en la escuela por los maestros siendo estos alumnos, constituye una fase formativa ‘clave’ y que su abordaje resulta enriquecedor para entender la práctica profesional” (p.1). Por lo tanto, esta mirada ética está sustentada en su propia experiencia como practicante y en la interacción con el docente que fue su co-formador.

En Flavia, se evidencia que al aceptar este rol lo hace desde el lugar de disfrute, de aprendizaje, de fortalecimiento de su conocimiento. Además de participar y analizar otro punto de vista de la formación docente y de la tríada de la Práctica Docente. En el caso de Flavia, explicita el agrado de conocer este “otro lado” pues fue su primera experiencia como docente co-formadora

Flavia: Eso es un poco lo que también intenté, al menos desde mi lugar por ahí hacerlo con las chicas practicantes que llegaron, que se lleven como una buena experiencia. Y entonces yo pensaba en eso por ahí que ella se vaya al menos con una buena experiencia de acompañamiento desde mi lado, más como yo lo tuve. Que no se sientan solas. Cuando uno hace estas cosas uno lo hace porque le gusta, porque quiere, porque quiere aprender, porque quiere ver la docencia desde otro lado (M130F).

En el relato de Flavia emerge la biografía escolar como indicio de la construcción de una identidad profesional docente. Evoca su experiencia de acompañamiento e intenta replicarla con las practicantes. Entendemos que la identidad profesional docente es un constructo dinámico que se desarrolla y se transforma continuamente a lo largo de la trayectoria profesional (Vanegas y Fuentealba, 2019).

En Elsa y Flavia se vislumbra un proceso de construcción de identidad profesional docente atravesado por los tres ejes que proponen: identificación, que se refiere a los referentes iniciales y a los modelos a seguir (la biografía escolar, los docentes memorables), identización (proceso activo y emocional por el cual el sujeto se va involucrando en el rol) e identificación con el rol (implica la aceptación consciente, en tanto, del rol profesional).

A modo de síntesis, planteamos la Figura 5 que intenta resumir con algunas expresiones clave los emergentes de esta categoría de análisis. El compromiso social universitario está relacionado con un sentido de pertenencia a la comunidad universitaria atravesada por la biografía escolar. Esto incide en la construcción de la identidad profesional docente del co-formador.

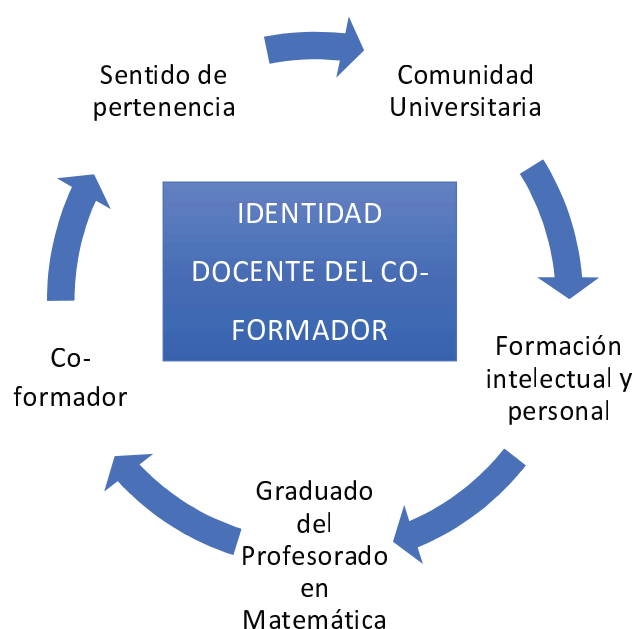


Figura 5

Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la categoría compromiso social universitario

4.2.3. Formación continua

Se tienen en cuenta aquellos relatos en donde aparezca la idea de aprender del practicante. Qué dejó, en términos de enseñanza, el estudiante al co-formador y al grupo clase. Se incluyen testimonios que estén vinculados con la socialización profesional, es decir, que el docente haya promovido espacios o iniciado algunas estrategias formativas durante la estadía del practicante. Además, ciertos momentos en los que el co-formador haya sentido o percibido que asumió un rol que no le correspondía dentro de la tríada de la práctica.

4.2.3.1. Qué aprendo del practicante

En los momentos de habla de estas docentes co-formadoras identificamos una necesidad de apropiarse, en términos de aprendizajes, de las prácticas que despliegan estos estudiantes en sus clases. Una demanda, que se desliza en los testimonios, es poder acceder a situaciones de enseñanza innovadoras o diferentes que puedan aprovechar ellas como una instancia de formación continua. Expresan tener predisposición para aprovechar “lo nuevo” que pueden aportar estos estudiantes, que provienen del ámbito universitario. Reconocemos cierta tendencia para ver qué proponen de novedoso los practicantes. Sin embargo, así como está esta apertura a retroalimentarse de las secuencias de enseñanza, surge la desilusión cuando estas expectativas no se cumplen. Esta dualidad se hace evidente en las palabras de Ana.

Ana: A mí me gustaría enriquecer, me gustaría que me muestren algo nuevo (M138A).

Ana: Que sale del núcleo universitario, de lo nuevo, de lo último que se estén viendo y que yo diga no lo había pensado así y estaría bueno verlo. Me temo que hace años que no me pasa. Yo creo que desde que me recibí. Y tengo practicantes. Nada sorprendente las cosas que han hecho. Pero bueno, nosotras nos seguimos siempre formando. Hemos ido a congresos, estamos haciendo presentaciones a congresos y como que uno sigue estudiando (M139A).

Ana: Capaz que esas mismas actividades que a mí no me sorprenden van a un docente que hace mucho tiempo que no se forma, o un técnico que está dando clases y va a decir ¡qué fantástico! Los sorprenda (M141A).

Ana: Yo creo que lo primero que buscaría que haya una retroalimentación. Yo presto mi aula, pero me gustaría aprender algo también. Que me quede algo o que algún ejercicio lindo que yo nunca lo había visto y digo bueno el año que viene lo implemento. Que me quede algo a mí como docente, ya que presté el aula (M143A).

En este relato, Ana deja explícito que recibe practicantes para seguir

formándose, conocer nuevos dispositivos metodológicos, sorprenderse con “lo nuevo” que viene del ámbito universitario. Se deposita, según su discurso, altas expectativas respecto de la innovación que provendría de la Facultad como productora de conocimientos. Identificamos en Ana, que para ella estos estudiantes son, o por lo menos reflejan, la Facultad dentro de la escuela secundaria. Por lo tanto, también se manifiesta cierto desencanto por no recibir esa formación de calidad o innovación. Se espera más, es decir, hay una demanda que no está siendo cumplida. Identificamos un reclamo, casi como una prestación de servicios, en no poder “quedarse” con algo concreto de esta experiencia. Interpretamos estas demandas con un perfil identitario nostálgico conservador (Foresi, 2009). Predomina en el co-formador una “mirada del residente en la que prevalecen las carencias, referidas al nivel académico, o bien, al distanciamiento con respecto al capital cultural y social que se considera valioso para la docencia” (Foresi, 2009, p.233).

Con respecto a otros de los testimonios de la EET1, Brenda rescata esta experiencia de manera positiva, pues incidió en sus prácticas de enseñanza posteriores. Valora la propuesta lúdica y el trabajo colaborativo con distintas dinámicas. Se habilita desde el lugar de co-formadora a nuevas experiencias, que sabe que son provechosas para los procesos de aprendizajes de sus estudiantes. Se manifiesta en este relato que ha podido retroalimentarse de la experiencia, pues lo ha podido poner en juego en sus prácticas áulicas posteriores.

Brenda: En mi experiencia me aportó la propuesta que hicieron las chicas con el tema de los juegos. Que uno sabe, lo estudia, pero no lo aplicás en el día a día. Me gustó y lo apliqué en posteriores clases. (...) esa creatividad que aporta (M48B).

Brenda: También lo de disponer de otra forma el aula, la forma de trabajo el trabajo en ronda, el trabajo en grupos de cuatro o cinco, cuando en realidad conmigo, por ejemplo, trabajan de dos o tres. Si bien fue bullicioso, funcionó (M52B).

Hay aquí un perfil que tiende a ser mucho más comprometido (Foresi, 2009) con los aprendizajes de los estudiantes, que entiende que la clase ideal no existe y puede desmarcarse de una posición que todo lo sabe.

En el caso de la EET2, el relato de Diana sostiene una postura en la que valora el intercambio y que comprende una instancia de formación y aprendizaje. Reconoce que siempre rescata alguna actividad, propuesta o recurso tecnológico de las experiencias y puede adaptarlas a sus futuras clases, con la retroalimentación como parte esencial del

proceso. Para ella el practicante es un par, por lo que apela a una relación lo más simétrica posible entre estos dos actores. Reconoce una instancia formativa el poder participar del proceso de práctica del estudiante.

Diana: Con uno de los estudiantes tomé todo el tema de recursos tecnológicos, por ejemplo, en las aplicaciones que eran nuevas, que aparecieron en la pandemia, el One Note, por ejemplo, que me gustó muchísimo, la organización que tenía en pestañita, que ahora lo uso en la Facultad (M32D).

Diana: Creo que el co-formador tiene que sentirse formado también al participar dentro de la práctica. Por lo menos a mí siempre me pasa que termina una práctica y siempre hay algo que rescato, aunque sea poquito. No solo desde lo conceptual de Matemática, cualquier cosa. Me acuerdo, por ejemplo, con otra estudiante, que en su momento habían hecho los ángulos entre paralelas y lo habían hecho con un afiche que habían puesto una muñequita. Eran unas muñequitas. Y yo me acuerdo que eso me gustó y en vez de hacerlo con un afiche, ahora cuando lo hago en el aula los llevé al patio y jugamos al juego de uno le dice al otro dónde se tiene que posicionar con el lenguaje geométrico. Pero eso es lo que creo que debe quedar de cualquier actividad cuando se intercambia con otro. Los practicantes son pares. Siempre algo te queda (M82D).

En esta docente podemos interpretar un perfil comprometido (Foresi, 2009), donde se convalida que su responsabilidad es con el proceso formativo del practicante, del cual se siente parte y trasciende el vínculo personal o afectivo que pueda establecer con el estudiante.

En este apartado se esbozan perfiles identitarios que predominan en los procesos de acompañamiento de los futuros profesores en Matemática. Podríamos resumir esta subcategoría (qué aprendo del practicante) con las palabras clave que se sintetizan en la Figura 6. Colocamos la doble flecha pues las docentes co-formadoras rescatan o identifican esta instancia (favorable o desfavorable) como un momento de encuentro y devolución donde el aula es parte del proceso.

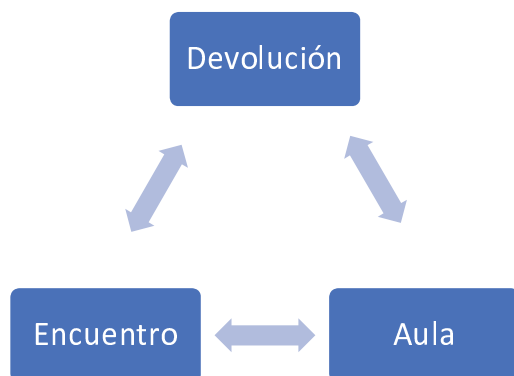


Figura 6

Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la subcategoría qué aprendo del practicante

4.2.3.2. Socialización pre-profesional

En esta sección rescatamos los momentos de habla que reconocen instancias de aprendizaje que se pueden producir al interior del dispositivo de formación. Espacios de socialización pre-profesional que suelen impactar en las prácticas docentes con diferentes niveles de intensidad en comparación con otros procesos formativos (Sanjurjo, 2002). En el caso de Ana, ella apela a cierta mirada del practicante que la invite o la interpele en relación con sus prácticas en el aula. Sabemos que, en el dispositivo de formación que se instaura cuando el practicante ingresa al aula, se establecen múltiples relaciones.

Ana: Suponte que vos vas a observar y decís vemos que sus clases son muy muy magistrales y que no se construyó nada y que vos como practicante, que venís de la Universidad junto a los profes que te están ayudando a armar algo, le demostrás a ese docente lo que podría haber hecho (M149A).

En este comentario se entiende que el practicante es un par con el cual discutir, por ejemplo, la gestión de la clase. Ana pone de manifiesto el lugar de origen de este estudiante, “la Universidad”, y reconoce que hay dos espacios diferentes donde se produce el entramado de vínculos propios de los inicios de la socialización profesional. “En el dispositivo formativo se produce entonces una interacción entre practicantes y residentes con profesores formadores y co-formadores, en dos territorios disímiles, las aulas del instituto formador y las prácticas en las escuelas asociadas” (Foresi, 2009, p.225). Supone, quizás, más saberes o fundamentos teóricos del practicante para poder discutir de par a par perspectivas relacionadas con el funcionamiento de la clase. Se solicita una devolución de lo observado por el estudiante, a fin de establecer una retroalimentación e insiste en este sentido pues, en su mirada, es la Facultad que está dentro su aula. Ana apela a estos momentos de discusión como instancia de formación y, por lo tanto, de socialización pre-profesional (procesos que se llevan a cabo tanto en la Facultad como en la escuela asociada, a través de los cuales el practicante construye conocimiento sobre sus propias prácticas). Sin embargo, este encuentro está concebido desde una lógica “resolutiva” o de cierta “retribución”, en la cual el estudiante al revelar un “problema” y tiene que plantear una solución. Es decir, se descubren las debilidades y es desde la institución formadora (Facultad) que esgrime la solución. No se apela a la reflexión crítica de la propia práctica y, de este modo, se concibe el proceso de socialización pre-profesional unilateralmente.

Brenda, en concordancia con Ana, plantea la relevancia de momentos en los cuales se ponga a discusión lo que acontece en el período de observación de sus clases que realizan los estudiantes. Se establecen vínculos formativos entre el co-formador y practicante los cuales pueden habilitarse espacios para enriquecerse ambos en la reflexión sobre sus prácticas.

Brenda: Sí, también ver esa mirada que ellos y ellas hacen. Sobre todo, en la etapa de observación, porque uno se acostumbra mucho a la mirada de uno. Con el sesgo nuestro y sería bueno para el docente en terreno, por más que hace años que uno está, conocer la mirada del otro. Como nosotras aportamos a su formación, que la Facultad aporte a la nuestra. Digamos, nuestra formación posterior, porque nosotros nos seguimos formando (M26B).

Brenda: (...) yo hablaba con las chicas. Me acuerdo que tomé prueba justo el día que ellas empezaron. Yo tomé prueba escrita individual y una de las chicas me dice, era larga y sí, era larga la prueba, tenía razón (M112B).

En este relato, surge reflexionar sobre la mirada del otro (practicante). En Brenda, hay cierta introspección en analizar qué puede aportar este estudiante desde sus puntos de vista a las clases. Hay cierta intriga, como en el relato de Ana, en saber las conclusiones que pueden establecer estos estudiantes y qué podrían contribuir a su propio accionar o a sus prácticas.

Carla manifiesta que los espacios formativos pueden establecerse en un contexto predeterminado, a través de algún encuentro entre ella y el estudiante. En sus relatos, plantea que la Facultad o la cátedra propongan estas instancias.

Carla: Se puede pensar una jornada de formación y lo podés tomar como una jornada de formación, porque podés alguna otra estrategia, alguna otra forma. Bueno, puede ser académico, como ser, o más relacionado con la práctica (M144C).

Carla: Me parece buena la idea, así como organizarlo más como taller. Participación tanto de una parte como de los docentes (M146C).

Carla: La Facultad tendría que decir bueno, sus egresados van a estar en instituciones de la provincia, no todos van a la EET2 (M150C).

Carla: Exacto tener algo, rescatar, para rescatar algo bueno o malo, o alguna vivencia que realmente te sirva (M160C).

Se vislumbra a partir de este comentario, y a lo largo de su entrevista, la necesidad de visibilizar la retroalimentación entre ella, los estudiantes y el equipo de cátedra. Para ella, la potestad formativa es de la Facultad. Interpretamos que en Carla también subyace cierta lógica de “retribución”. No se evidencia que la socialización pre-profesional sea entendida como el entramado de relaciones entre pares, sino que se apela a una instancia de capacitación.

Diana: Virtual, sí tuvimos una conversación con relación a lo que habíamos visto. El profe de prácticas focaliza en algo, el profe del aula focaliza en otra cosa. Y creo que es complementario porque dos miradas diferentes sobre una misma práctica es interesante esto. Quizás con las chicas no lo tuve en forma presencial. Creo que una instancia es: termina la clase y reunirse en el momento, porque después es como que se diluye en el tiempo y ver las observaciones que tomó el profe del aula y el profe de práctica y entrecruzarlas. Me parece interesante (M70D).

En el relato de Diana, ella hace referencia a dos experiencias en su rol de co-formador. Una virtual, a la distancia, en el momento de la pandemia mundial por el virus del COVID-19 en contexto de ASPO. Las otras experiencias, presenciales, fueron anterior y posterior a la pandemia. Rescata de manera positiva un momento, en la experiencia virtual, donde hubo un intercambio entre los tres actores de la práctica educativa. Reflexionar sobre un mismo objeto, la clase del practicante, y realizar cierta triangulación entre lo observado por el co-formador, el formador y el practicante lo evoca como una posibilidad formativa de socialización pre-profesional potente. Sugiere que esta instancia de retroalimentación pueda darse inmediatamente después de la clase, a través de las distintas miradas, la confrontación, la reflexión y el posterior análisis por parte del estudiante. Diana entiende que estas dos miradas (la del co-formador y la del formador), con posicionamientos teóricos, expectativas y conocimiento del aula distintos enriquecen, la formación del practicante.

Flavia: Acompañando un poquito de cada cosa, creo. Primero cómo es el contexto del grupo. De cómo eran, porque eran dos grupos bastante distintos. Entonces un poco por ahí, poniéndolas en contexto de cómo eran o con qué se iban a encontrar en realidad. Bueno, un poco que sepan con qué se iban a encontrar. Les mandé el material en el libro que usábamos, las guías que usábamos. Les mandaba las resoluciones por ahí también. Para que tengan un poco, para que vean para dónde apuntaba. Y después ellas me compartían su material, las clases que iban preparando. Bueno, como habíamos hecho antes en un Drive, que íbamos interviniendo ahí. Y bueno, eso un poco fue lo que te dije anterior, que por ahí yo sí intervenía y opinaba, pero no sabía hasta dónde se podía intervenir (M24F).

Flavia: Yo con la estudiante nos reunimos antes o después de las clases. Con las otras chicas, por ahí nos juntábamos un ratito antes también. A mi modo de ver, siempre es mejor la interacción en persona. Porque salen ciertas charlas y surgen ciertos debates o cosas que pueden estar interesantes, un ida y vuelta. Porque a lo mejor también está bueno lo que yo apporto o está bueno para mí lo que aporta esto, que se da un ida y vuelta, que por ahí desde lo virtual no se da. Entiendo también y porque es más cómodo, más fácil. Con los tiempos como tenemos cada una y todo eso desde Drive. Pero para mí lo ideal de última es poder combinar las dos cosas (M30F).

Flavia transmite en su relato un fuerte involucramiento con las estudiantes practicantes. Se evidencia un perfil identitario, en términos de Foresi (2009),

sobreprotector. Cabe advertir que, para esta docente, al momento de la investigación, era su primera experiencia como co-formadora. Subyace una lógica, quizás por inseguridad o por mantener cierto control de los contenidos y el aula, de cierta susceptibilidad en lo que pueden hacer estos estudiantes a partir de la poca experiencia en el terreno. Deja entrever no tener claro qué atribuciones puede realmente hacer en este proceso de formación. Por ello, brinda toda la información a las estudiantes para que no quede nada al azar. Rescata los encuentros pre y post práctica, como instancias de pre-socialización profesional. Apela a la horizontalidad de las discusiones o los aportes en estos encuentros o mediante otras herramientas como los documentos compartidos. Manifiesta la potencialidad formativa que tiene la retroalimentación dialéctica, en la cual se apela a un aprendizaje colaborativo entre ella y las estudiantes en el tiempo que el dispositivo de formación está en marcha.

En la Figura 7 destacamos tres instancias que las docentes rescatan como principales engranajes de los procesos de socialización pre-profesional. Destacan la importancia de las devoluciones, de ellas hacia el practicante o viceversa, en el período de observación o post- clases como instancias formativas para ambos, donde se promueva la reflexión. Además, sistematizar los encuentros o jornadas de discusión en diferentes momentos de la experiencia de práctica con diversos formatos (presenciales, virtuales) lo que fomenta la retroalimentación entre los tres actores de la tríada de práctica como pieza que armoniza los procesos de socialización.

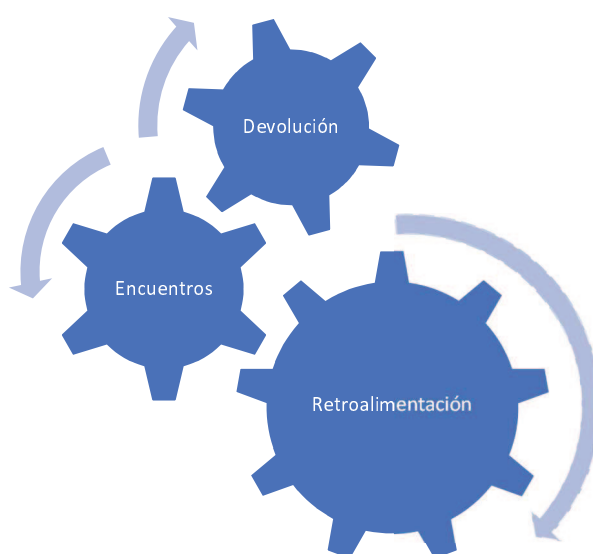


Figura 7

Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la subcategoría socialización pre-profesional

En la Figura 7 planteamos las ideas centrales de esta subcategoría. La retroalimentación, a partir de encuentros y las devoluciones como instancias que promueven la continuidad de los procesos de socialización pre-profesional. Las flechas se planean en dos direcciones opuestas porque nutren desde dos perspectivas diferentes. La devolución desde lo inmediato al terminar la clase y los encuentros de reflexión, coordinados sistemáticamente durante la experiencia de Práctica Docente.

4.2.3.3. Rol autopercebido en la Práctica Docente

En esta sección rescatamos los momentos de habla que enlazan situaciones en las que las docentes manifiestan asumir un rol o autoperibirse en él sin haber sido explicitado por ninguno de los actores de la tríada de la Práctica Docente. Se incluyen aquellas menciones, si aparecen, de lugares asumidos dentro del dispositivo de formación que pueden ser interpretados como parte de la formación continua que se establece cuando el practicante ingresa al aula.

Las docentes entrevistadas con sus testimonios plantean visiones contradictorias sobre qué tipo de formación se espera de ellas, cuando se involucran más allá de visar una propuesta pedagógica. Existen tensiones al interior de la experiencia de práctica pues de modo implícito suele solicitarse desde la cátedra que:

aporten desde su trayectoria pedagógica, sugerencias y orientaciones a la propuesta áulica diseñada por el residente, que lo orienten sobre la realidad del aula, para retroalimentar la teoría abordada por el alumno y que, básicamente, compartan experiencias e iniciativas concretas, procedentes de la práctica cotidiana (Foresi, 2009, p.229).

Ana asume con el practicante ese rol de supervisión que, subyace y trasciende hacia las propuestas de clase, lo que muchas veces genera discursos contradictorios entre los actores de la tríada de la práctica.

Ana: Pero trato que no metan la pata con cosas obvias, no solamente la parte de contenidos. ¿Qué actividades van a hacer? Por ahí si los veo que les faltan ideas, les digo mirá, yo lo hago de esta manera, fijate si encontrás algo parecido o en algún momento lo hice así. O sea, tirarles sugerencias, generar algunas ideas como para que ellos puedan ver también cómo encarar determinada situación (M6A).

Sostiene que es un trabajo extra donde, en algunas ocasiones, se autopercibe como impuesto. Incluso en diversas circunstancias se transforma en una responsabilidad extra a la que no todos los docentes están dispuestos.

Ana: Bueno, pero llenar una planilla u observar o lo que sea. No a todos los docentes les va a gustar eso, ¿entendés?, porque es hacer, como sabemos siempre, es un trabajo extra (M118A).

Se plantea en ella la dualidad de acompañar la experiencia de Práctica Docente y no sentir la sobrecarga de estos momentos. Asumir una participación activa confiere para Ana, estar inmersa en el proceso y tomar otros roles que no todos los docentes están dispuestos a realizar. Completar una planilla u observar al estudiante cuando implementa la clase implica hacer una tarea extra que no está reconocida. Se convalida la sensación de “hacer de más” pero sin recibir algún tipo de formación académica o de otro tipo. En otras palabras “la función ayudaría a que el docente co-formador sienta revalorizada su práctica específica y encuentre, en esta actividad, una forma concreta de perfeccionamiento docente en actividad” (Foresi, 2009, p.229).

Por lo tanto, en Ana se vislumbra un perfil identitario conservador de acompañamiento con estilos sobreprotector o paternalista (Foresi, 2009). Esto se evidencia al asumir la supervisión o control de las tareas elaboradas por los practicantes, desde el lugar de sugerencias que proponen su mirada de cómo realizar las propuestas.

En sintonía con esta mirada se encuentra la voz de Diana, que manifiesta no estar muy conforme con asumir ciertos roles que, entiende, no implican el trabajo del docente co-formador. Deja en evidencia algunas interferencias en los canales de comunicación entre ella y el docente formador que la influyeron a ocupar un rol no propio, pero que sintió que tenía que hacerlo.

Diana: Y yo le digo bueno, pero podés explorar un poco en lo geométrico, podés explorar con el GeoGebra o qué sé yo. Y ahí se largó a hacer (...) (M32D).

Diana: Pero ¿qué estás buscando con eso? O sea, con cada actividad pensar, bueno, ¿cuál es el objetivo de esta actividad dentro de la planificación? El para qué pongo esta actividad (M34D).

En tal sentido, se autoconvoca a asumir un rol para llenar ese espacio vacante. Sin embargo, esto no es vivido como un espacio formativo, sino que siente que su tarea docente diaria es recargada desde el equipo de cátedra. Como evidencia de las ideas propuestas mostramos algunos fragmentos de la conversación en los cuales la voz de Diana da cuenta de estas sensaciones dentro del proceso de formación continua que considera que se establece cuando el estudiante ingresa al aula.

Diana: Pero bueno, eso es lo que por eso yo te digo que estaban en el medio y como que, porque yo veía que lo que me entregaban, porque después les preguntaba, ¿pero esto lo vio la profe de práctica? y me decían no, todavía no se lo pasamos.

Hay como que, una cosa es que pase primero por la profe de práctica y después llegue al co-formador (M38D).

Diana: Yo les tuve que decir si no estaban pensando en hacerle algunas preguntas, algún formulario acerca de cómo habían percibido los estudiantes a ellos como docentes (M58D).

Diana: (...) lo mismo con [nombra al estudiante practicante] y cuando se los dije ah buenísimo, pero no fue algo que se pensara desde la práctica. Por eso es lo que yo digo, que me sentí en otro rol, porque creo que eso tendría que ser un A, B, C, dentro de la práctica (M62D).

Diana reconoce debilidades en los canales de comunicación entre ella y el docente formador. Percibe un espacio de soledad cuando el estudiante ingresa al aula, empieza a planificar y asume el rol docente. Entiende que necesita cubrir las demandas de los practicantes y en la necesidad de responder esas urgencias siente que ha ocupado otro rol y que no siente aporte a su formación continua. Solicita fomentar mejores canales de comunicación entre para poder tener indicaciones claras de los pasos a seguir cuando se establece el vínculo entre ella y el practicante, como así también el rol del formador, por sí mismo y en articulación con la tríada de Práctica Docente.

Por lo tanto, se evidencian en Diana, perfiles de co-formación que pendulan entre estilos paternalista y nostálgicos (Foresi, 2009). Esto genera tensión, “construyéndose una mirada hacia el residente en la que prevalecen las carencias académicas, culturales y sociales” (Foresi, 2025, p.43).

En sintonía con ello, tomamos la voz de Elsa que plantea asumir un rol en la experiencia de Práctica Docente cercano a un estilo de co-formación nostálgico que se entrama con un estilo indiferente (Foresi, 2009). Nostálgico en función de rememorar aquellos tiempos pasados en dónde se confiaba mucho más en la formación académica de los estudiantes nóveles e indiferente pues alude a que su figura pasa a segundo plano.

Elsa: Y yo calculo que lo habré dicho así, pensando en que ellas son, digamos, las protagonistas y yo en ese momento trato de no intervenir y de no darles a ellas... O sea, tienen como la no, no sé si me sale la palabra, pero bueno, este todo el enfoque está en ellas, digamos (M18EL).

Elsa: Sí, sí, por eso, por eso. No sé, no sé cómo habré dicho yo que me pongo en segundo plano cuando ellas están, que cuando ellas están dando la clase (M20EL).

En estos testimonios analizamos que manifiesta una escasa intervención en el aula cuando el estudiante asume el rol docente. Intenta que el protagonista sea el practicante, por lo tanto, trata de no intervenir. En Elsa se observan perspectivas

nostálgicas (Foresi, 2025) que puede provocar tensiones entre lo que “espera que sea” y “lo que es” el practicante. Por ello, se construye una mirada del estudiante donde se priorizan las insuficiencias disciplinares, culturales y sociales.

Elsa: Mira dos cosas se me vienen una esto de pensar bueno, recibo practicante, es descanso, estoy más tranquila, no hago, no doy clase. Y uno lo hacía porque confiaba en ese practicante, porque confiaba en la formación que recibía ese practicante que venía bien preparado, parecía más capaz que parecía. Y hoy uno duda un poco más de eso. Entonces los acompaño más porque dudo de las ideas que tengan. Me puede pasar. Me pasa un poco eso y también que uno quiera colaborar este porque es la función que te corresponde (M34EL).

En síntesis, la categoría de análisis “formación continua” y su relación con las tres subcategorías “qué aprendo del practicante”, “socialización pre-profesional” y “rol autopercebido en la Práctica Docente” nos permite reconocer una necesidad de resignificar sus funciones dentro de la tríada de Práctica Docente para facilitar mecanismos o dispositivos que promuevan procesos de capacitación o formación.

4.2.4. Biografía escolar del co-formador

En esta categoría encontramos alusiones relacionadas a la biografía escolar de estas docentes co-formadoras. Se trató que evoquen a su docente co-formador de la época cuando eran estudiantes; esto es, que traigan a la memoria a aquel docente, sus características, que fue lo que impactó. Ana comparte sus recuerdos y lo hace de manera muy cálida.

Ana: Yo creo que mi co-formadora siempre fue muy respetuosa en cómo explicar las cosas y acompañarte, nunca desde una mirada desde la soberbia. Siempre tratando de acompañar desde la humildad. Si tenía que decir algo, lo preguntaba, te lo explicaba, pero siempre acompañando, no desde una mirada superior o que la tenía re clara. Eso me acuerdo de ella que uno se sentía acompañada, que no te estaba juzgando, que no te estaba explicando las cosas de una manera soberbia, que por ahí con algunos de los colegas viste que son más grandes se sienten esas cuestiones. Así que me acuerdo de eso, que era una persona que sabía un montón, pero siempre ella te lo explicaba desde la humildad, acompañándote (M2A).

En el recuerdo se evocan dos características esenciales de su co-formador. El acompañamiento a lo largo de la experiencia y la sensación de no estar siendo juzgada. Rescata la mirada de esa profesora desde un lugar de par, desde la apertura, de la formación y de socialización profesional (Sanjurjo, 2002). Ana manifiesta que se propone seguir aquel formato de acompañamiento, no desde el lugar de la sanción y el error, sino de lo que ella denomina sugerencias. No hay una descalificación del estudiante si

comete un error e intenta que el practicante pueda reflexionar sobre su accionar. Incluso combina su identidad profesional docente como co-formadora construida con influencias de su biografía escolar vinculadas a la socialización pre-profesional con la formación continua.

Ana: Yo sabía que estaba mal, pero agarré y la llamé al fondo y le digo: Che, ¿estás segura vos que es menor o igual, lo verificaste? Es tratar de verlo juntas a ver si se daba cuenta del error que estaba cometiendo. A ver, capaz que por ahí uno a veces no le sale, pero trato también de no marcarle errores. No de decirle, mirá acá te equivocaste, punto. Si no, ¿te fijaste acá?, si lo pones de otra manera o estás seguro de esto, podés revisarlo de otra manera. También trato de sugerir un montón de cosas. De acompañarlos (M4A).

Ana: Pero trato de que no meta la pata con cosas obvias, no solamente la parte de contenidos. ¿Qué actividades van a hacer? Por ahí si los veo que les faltan ideas, les digo mirá, yo lo hago de esta manera, fijate si encontrás algo parecido o en algún momento lo hice así. O sea, tirarles sugerencias, generar algunas ideas como para que ellos puedan ver también cómo encarar determinada situación (M6A).

En estos dos testimonios se advierte una tensión entre sugerir y no perder el control sobre los contenidos que se abordan en la experiencia. En esa guía, surge una contraposición entre aquel co-formador evocado que desde un lugar de humildad dejaba hacer o recomendaba a una postura en la cual se intenta que el practicante replique, por lo menos, el estilo de tareas que ella propone habitualmente. En este sentido, interpretamos un entramado entre los perfiles sobreprotectores y nostálgicos en Ana (Foresi, 2009).

Brenda, por otra parte, al recordar esta experiencia, trae a colación la noción de identidad profesional docente. Interpretamos este proceso de construcción identitaria inherentemente en dos polos, donde el futuro docente se mueve entre la atracción y la diferenciación (Branda y Porta, 2012). La figura del docente memorable interesa a dos propósitos formativos esenciales para la identidad: como modelo a seguir o como modelo a evitar.

Brenda: En el encuentro anterior comenté, que a mí en realidad mi co-formadora me ayudó en el sentido de la identidad docente a saber quién no quiero ser (...) No era profesora, ella era arquitecta y realmente era notorio porque ella te lo decía que no le gustaba, no era lo que disfrutara. Esta era una salida laboral y era notorio (M3B).

Brenda: (...) porque ella me compartía sus ejercicios, lo que quisiera yo. Y me compartía sus apuntes y sus cosas que muchas veces son privadas. Y bueno, a mí me sirvió en ese sentido, para eso. Para saber qué es lo que no quiero. Ella estaba presente en esta cuestión de compartir el material, pero después no (M4B).

Brenda: (...) Pero sobre todo también por el tema de que ella no disfrutaba de dar

clases. Y te lo decía. No era cuidadosa, digamos que eso fue una salida laboral (M6B).

Brenda: (...) No, no estaba mucho en el aula. Huía. Pobre mujer (M8B).

Tensiona al proceso identitario con un perfil indiferente, casi abandonico física y simbólicamente, de aquel co-formador (Foresi, 2009) y desde ese lugar, se reconstruye un desde la contraposición. Brenda se reconoce en las antípodas de esa docente y remarca en este fragmento una idea que subyace en todo su relato: qué implica ser buen profesor o qué cualidades tiene un docente para serlo. Un buen profesor que promueve buenas prácticas de enseñanza no conlleva sólo manejar cantidad de información (saber qué), sino discernir cómo usar lo que sabe (Sgreccia y Cirelli, 2015); es decir, reflexionar sobre ese conocimiento (saber cómo y por qué). En relación con esto, Brenda reconoce que la docente no disfrutaba con la tarea docente, la gestión de la clase o el trato con sus alumnos. Estas ideas que subyacen dan sentido al proceso de construcción de la propia identidad docente de Brenda.

Brenda: Yo planificaba, pero a lo último ella quería que yo llegue a triángulo, que dé más y más. Y viste como son las planificaciones durante la práctica. Uno le pone una energía muy particular y es un proceso que uno lo va haciendo colaborativamente con las docentes, con tu pareja pedagógica. Solo nosotros sabíamos que era lo que ella había dado, porque inclusive ella estuvo todo el año con practicantes. Yo fui la tercera, la tercera en el año también (M4B).

Brenda: Entonces bueno, habíamos accedido al material aparte. No es que lo ocultaba, ella nos decía: yo tengo algo muy sintético, muy cortito. Es que bueno, ella consideraba que estaba bien (M6B).

En la conversación, esta docente, trae a escena otro momento de tensión de esa experiencia ligado a la planificación de los contenidos durante su práctica. Se traen al presente, desde el recuerdo, sensaciones de cierto agobio, presionada por abordar más contenidos o usar los materiales que tenía elaborados su co-formadora. Este dato, remarcado por Brenda, interpela el recuerdo con énfasis en las carencias, en términos de cualidades de buen profesor, que ella reconoce en esta docente.

La biografía escolar se entrama como un hilo conductor en la construcción de la identidad profesional docente como co-formadora. Se vuelve una traza recurrente en este devenir de graduado a co-formador. La figura de “buen profesor” o sus cualidades (Sgreccia y Cirelli, 2015) que tendría que tener, inciden en la conformación de las identidades profesionales docentes, en las acciones y decisiones de estas profesoras al cumplir este rol. Por lo tanto, estos docentes aprenden en situación en todos los años

que acompañan en el aula a los practicantes. Sucintamente, se basa en asumir que las circunstancias en las cuales se producen aprendizajes formalizados están determinadas por todo aquello que se vive y experimenta en diversos escenarios escolares (Alliaud, 2004).

Con base en esto recuperamos el testimonio de Carla. En su voz emergen puntos de convergencia con lo planteado por Brenda referido a la construcción de la identidad profesional docente y el recuerdo de las vivencias evocadas cuando fue practicante.

Carla: Sí, en realidad sí, porque siempre intento todo lo que no pude, lo que no recibí del co-formador, diríamos en mi práctica ya hace 30 años. Así que bueno, trato de brindarles a los que están, a los chicos estudiantes todo, por lo menos un consejo. Darles pautas, darles el apoyo a ver lo que puedan, les pueda servir como para mejorar tanto en el manejo de grupo, tanto en la parte teórica (M44C).

Carla: Mi experiencia fue, en definitiva, bastante compleja. Era como una relación, había un tire y afloje entre la profesora de la Facultad y la profesora del curso. Mi profesora de práctica decía que era ella la que tenía que decidir, pero al final no te ayudaba en nada. Al principio, primero no quería meterse [refiriéndose a su co-formadora] como diciendo que no le correspondía y bueno, después vio que como estaba sola, me dio alguna pauta, pero con ese temor de que no era su función (M48C).

Carla: Era un tironeo a ver quién tenía más razón. La co-formadora era una profesora que no trabajaba en la Facultad de nada y la otra era, según ella, como una institución en la Facultad (M52C).

En este relato se recupera la propia experiencia las sensaciones de lo vivido para construir su identidad profesional docente como co-formador, alejadas de esa experiencia. Estos aprendizajes son adicionales, es decir, todo aquello que aprendemos de nuestros profesores implícitamente en el transcurso que ellos enseñan (Alliaud, 2004). Particularmente, se reconocen las huellas que los docentes dejan en sus alumnos a través del tiempo y el entramado de estos trazos en las acciones que propician los profesores a la hora de enseñar. Reflexionar y comprender esto permite apreciar, comprender o entender el significado que la biografía escolar tiene en los procesos de acompañamiento de los futuros profesores en Matemática. Esta tirantez que Carla evoca entre su profesora de la Facultad y la del aula que marcó su momento de Práctica Docente como estudiante adquiere relevancia en su modo de pensar su posición como co-formadora.

En relatos posteriores se pone de manifiesto que la comunicación entre las dos partes de la tríada de práctica que acompañan al alumno resulta importante para aliviar

las instancias de tensión que son propias del rol del practicante y que no esté “tironeado” como ella manifiesta. Acompañar, en el caso de Carla, implica que la responsabilidad sea compartida y que el estudiante tenga claro que quien lo “dirige” sea el profesor de la Facultad.

El acompañamiento hacia el practicante surge otra vez como algo importante dentro de la formación y Diana evoca recuerdos que han influido en su práctica profesional. Rescata un dispositivo de formación, la observación, como algo transversal de esos momentos en los cuales se iniciaba como docente recién graduada, a los muy pocos meses de haber culminado la Práctica Docente como estudiante. Pondera favorablemente al recordar el acompañamiento que sintió por sus pares en la institución. Rescata esas instancias de socialización profesional como valiosas, asume que es un “proceso de formación y transformador de las prácticas que se llevan a cabo en las instituciones educativas a partir de los cuáles se construye un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas” (Sanjurjo, 2009, p.38).

Diana: No, me recuerdo las clases de [nombra a la profesora que era jefa del Departamento de la EET2, en ese momento]. Pero de, [nombra a su co-formadora] no me acuerdo, dando clase, por ejemplo. Y no me acuerdo de devoluciones que me haya hecho, tampoco. Sí me acuerdo más de la profesora de práctica. Sí que me dejó hacer todo lo que yo propuse. Le gustó, pero no, no recuerdo alguna devolución. No sé, estamos hablando de 20 años. Lo que sí yo te puedo asegurar, por ejemplo, que tengo recuerdos de [nombra a la jefa del Departamento de la EET2]. No tanto en la Práctica Docente, pero sí cercana en el tiempo. Cuando empecé a trabajar a los meses en la Escuela. Eso fue lo que me marcó, el acompañamiento fuerte de las compañeras que tuve dentro de la Escuela. (M6D).

Diana: Y creo que eso fue lo que me marcó, el acompañamiento fuerte de las compañeras que tuve dentro de la escuela. Cuando yo ingresé dentro de la escuela era la más chica, la que proponía cosas y mis compañeras dentro de los niveles enseguida se prendían y retroalimentaban esas propuestas. Me acuerdo de las observaciones de la jefa de departamento cuando yo estaba dando clases. Pero de mi profesora co-formadora, no. Rescato ese acompañamiento que yo sentí. Siempre me gustó que me observe (M8D).

Diana: Nunca lo vi como algo negativo, sino que, si bien es inquietante, siempre lo vi como un desafío. Me acuerdo patente de la primera observación. Fue en un primer año y, que en vez de dar una clase convencional como se venía dando, di las primeras demostraciones de potenciación en distintos grupos. En primer año no se daban demostraciones matemáticas. Y ahí le gustó mucho la clase. Y empezamos con las demostraciones en primer año. Nadie se animaba, a los verdaderos y falsos. Entonces creo que dentro de la escuela yo siempre me sentí acompañada con cualquier iniciativa que yo proponía, pero más que nada por las compañeras y por el espacio (M10D).

En este relato se rememora con mucha nostalgia aquella época. Se vislumbra

entre los matices de sus palabras que acompañar, retroalimentar, observar y cierto reconocimiento de los pares son instancias esperadas y que ella las sostiene, a través del recuerdo, como muy favorables. La observación como un desafío instala la importancia de la mirada del otro sobre sus prácticas de enseñanza y la posibilidad de poder compartir sus ideas con otros docentes. Interpretamos que la construcción identitaria de esta co-formadora está fuertemente anclada en estas primeras experiencias que ella rescata cuando se inició en la profesión. Prácticamente no recupera otra cosa de su co-formadora del aula de secundaria, salvo que no opuso resistencia en nada de lo que ella propuso, que la dejó hacer lo que quiso. Asimismo, deja entrever, que su presencia no fue una fortaleza del acompañamiento, pues no había devoluciones de su accionar o a su planificación de clases. Aquel docente con un perfil indiferente (Foresi, 2009) impacta en Diana, pues en toda su narrativa plantea la fortaleza a nivel pedagógico que tiene la socialización profesional.

En esta idea, recuperamos los decires de Elsa. En ella surge un primer momento de autorreflexión en la entrevista. Lo plantea como el “descubrimiento” de la figura del co-formador en el proceso de formación del estudiante. Se produce una reflexión sobre la existencia de esta figura en la tríada de la Práctica Docente. Al ir evocando, Elsa adquiere conciencia de la importancia de ser co-formador, cuestión que antes de estos encuentros no había pensado, situación que marca en su relato. Esto, cuando trae al presente sus recuerdos, pareciera suponer que la figura del co-formador o docente del aula era desapercibida para ella cuando fue estudiante. Se asumía que cumplía casi una función administrativa y se delegaba, en los docentes de la cátedra universitaria, todo aquello que involucra al estudiante. Esta situación que era asumida por Elsa sin ningún tipo sorpresa, dado que estaba de acuerdo a lo que esperaba.

Elsa: Uno recuerda la experiencia de su práctica y todo hace que la experiencia sea positiva. Y obviamente la figura del co-formador que nunca me la pensé, así como el co-formador, si no es el docente que te toca, o sea, vos vas a trabajar y vas a hacer tu práctica en tal curso. Bueno, el docente a cargo es tal y vos decís bueno, este espero que me acompañe. Espero que esté abierto, espero que me dé libertad, que yo pueda planificar tranquila, que es lo que sucedió en mi práctica (M10EL).

A través de ese recuerdo aparecen sus expectativas y remarca que tuvo libertad a la hora de planificar. Pero en lo expresado, esa libertad puede estar ligada a un perfil de co-formador indiferente, casi ausente (Foresi, 2009). Sin embargo, esto a diferencia

de relatos de otras co-formadoras, es considerado una ventaja en su proceso de formación. Para ella, el acompañamiento esperado era que este docente no obturara su planificación y que no participe con sugerencias o aportes salvo en momentos relacionados con la gestión de la clase. Se asume que, en este caso, la experiencia de Práctica Docente es un poco en soledad, implica un tránsito por el aula, un tiempo y un espacio en donde se cumple lo pautado y en el cual el vínculo con este docente del curso resulta algo frágil.

Elsa: Porque para mí el docente como co-formador en su momento era eso. Era que te acompañe, que te dé una mano si vos la necesitabas, que te haga alguna sugerencia. Y nada más. Y después vos arrancás solita y terminás solita y te despediste. Y muchas gracias. (...) Lo mío fue una experiencia positiva, pero más que nada de libertad, de la libertad que me dio. Y no sé sí, nada más que eso. Después cada uno solito armamos la planificación (M10EL).

Elsa: Nunca, nunca jamás. No, nunca, nunca, nunca le mostré la planificación. Bueno, te toca dar función cuadrática. Bueno, listo. Planifiqué y di. Hasta el hecho, que antes las profesoras del aula te dejaban solita y vos dabas clases en el curso sola y ella también se desentendía. Y a mí eso también me daba tranquilidad, porque digo bueno, si se va y me deja sola es porque, confía. Pero bueno, un poco que quizás no sabía qué hacer como co-formador (M13EL).

En este relato no existe la demanda hacia el involucramiento del docente del aula por parte de Elsa, sino más bien, apela a una sensación de empoderamiento como estudiante. Establece que esta ausencia, hasta física, era interpretada como algo razonable. Podríamos decir que esta “confianza”, por parte de su co-formadora, se debía a que la supervisión estaba a cargo del docente de la Facultad. Es decir, lo que hacía el practicante y lo que producía quedaba en el marco de la responsabilidad de la cátedra de Práctica Docente. El co-formador era una figura que no estaba pensada para que participe y era asumida por todos los actores desde ese lugar, sin ser interpelada. Esta experiencia influye en la construcción de la identidad docente como co-formadora de Elsa.

Elsa: Cuando las chicas están, yo me corro. Me pongo en segundo plano, pensando en que ellas que son, digamos, las protagonistas y yo, en ese momento, trato de no intervenir. No sé si me sale la palabra, pero bueno todo el enfoque está en ellas. Yo me pongo en segundo plano. Yo estoy como un actor, pero secundario, no sé (M18EL).

En el devenir de la entrevista este rol, es de alguna manera, puesto en “tela de juicio”. Existe una conciencia, en términos de reflexión, sobre la figura que este docente tiene en la tríada de la práctica.

Elsa: No sé, después me lo puse a pensar y no debería ser así, pero es como me manejé siempre y es como me tocó, digamos, atravesar mi práctica como alumna. Me tocó ver esas experiencias, incluso, recibiendo practicantes en mis cursos. Y uno bueno hace y aplica la experiencia de lo que ve (M24EL).

La biografía escolar, incide en la vivencia, y construye y reconstruye la identidad de esta docente, interpelada por aquel recuerdo. Interpretamos que poner en palabras la memoria permite, al mismo tiempo, poner en tensión esta figura haciéndole dar cuenta que existen esquemas que se repiten y que no los había cuestionado. Este relato evidencia que la biografía escolar subyace en la construcción de teorías, esquemas de aprendizaje, enseñanza, roles que, si no se asume un ejercicio reflexivo y metacognitivo, pasan inadvertidos (Sanjurjo, 2002). La metacognición va más allá de la reflexión; más aún, involucra la culminación de todo proceso de construcción de conocimiento que habilita nuevas relaciones y construcciones.

supone la capacidad de detectar situaciones problemáticas, evaluar los propios recursos para resolverlas, planificar acciones, poder justificarlas, dar cuenta de los procesos realizados y del impacto de nuestras acciones. Esos subprocesos se sustentan en la confrontación permanente entre pensamiento y acción, implican la utilización de conocimientos con los cuales contamos y producen nuevos conocimientos. (Sanjurjo, 2002, p.40)

En este marco, la posibilidad de poder reconocer a través de este ejercicio reflexivo la incidencia de la biografía escolar del co-formador en las prácticas de acompañamiento y cómo de alguna manera define sus comportamientos en las aulas, habilita a Elsa a reconocer la repetición de tradiciones subyacentes en sus prácticas de enseñanza.

En el caso de Flavia, rescata la apertura de su co-formadora a la hora de recibirla. Resulta interesante tener en cuenta que en el momento en que Flavia hace la experiencia de práctica, Ana cumplió un doble rol: ser docente formadora y co-formadora de Flavia, lo cual es parte de la configuración de su identidad profesional docente.

Flavia: El primer día me dio el libro, me compartió el libro que estaba en el aula, me contó de cada chico, de cada situación, de cómo trabajaban en todo, toda la info que yo pude necesitar en ese momento. Me lo dio, me habló, abrió su aula y me invitó a entrar y el primer día yo era una profe más adentro del aula (M12F).

En el testimonio de esta docente se manifiesta un nudo interesante. El conocimiento de relatos de otros practicantes sobre el estilo de Ana como co-formadora, planteó en Flavia cierta seguridad o buenas expectativas sobre cómo iba a prosperar su experiencia, tanto desde lo metodológico-didáctico como en la participación en el aula.

Flavia: Eh, es como que también viniendo de Ana lo esperaba, digamos, porque yo sabía bien cómo era ella, porque ya le había tocado otras chicas en el aula y todas tenían siempre buenas referencias de ella. Me impactó tal vez un poco más la experiencia de mi compañero. Es como decir, qué bueno que no me pasó todo esto. Qué bueno que la tuve a Ana y no la docente que tenía mi compañero (M12F).

La importancia de estas marcas en las prácticas de enseñanza pone en valor la impronta de estos recuerdos en su formación profesional docente (Sgreccia y Cirelli, 2015). En efecto, la mirada hacia el pasado interpela el comportamiento de esta docente con sus futuros practicantes. Aquello implícito que se aprendió resurge en maneras de actuar que dan cuenta de la importancia de la biografía escolar del docente co-formador, asumimos que esta profesión puede recuperar el pasado y las huellas dejadas en él, para avanzar hacia el futuro (Sgreccia y Cirelli, 2015).

Flavia: (...) pensaba en eso por ahí, que ella se vaya con una buena experiencia de acompañamiento desde mi lado, más como yo lo tuve (M18F).

Flavia: Pero por ahí que se sientan acompañadas, eso es importante. Cuando estás en esa situación, que mucho por ahí no saben para dónde salir, en algunos momentos no sabes para dónde disparar y tener una guía que te pueda decir no por acá sí o esto no. Entonces yo me quedé con eso de mi práctica (M20F).

En la Figura 8, síntesis de esta categoría de análisis, intentamos que quede reflejada la construcción de la identidad profesional docente nutrida por la biografía escolar de cada co-formadora. Destacamos, en cómo se conforma en función de cuatro palabras clave que fueron recurrentes en la conversación, ya sea por oposición o por replicar aquella experiencia que vivieron las co-formadoras cuando fueron estudiantes de la Práctica Docente.

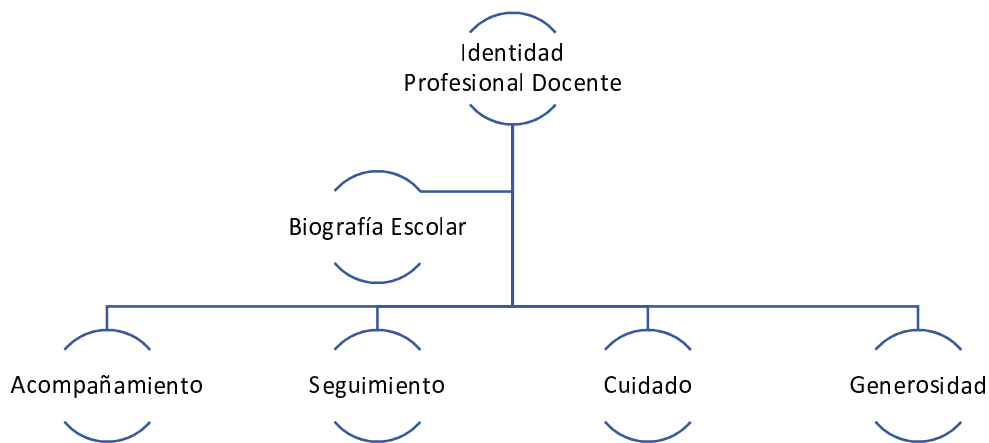


Figura 8

Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la categoría biografía escolar

4.2.5. Valoración de su tarea como co-formador

En esta parte se tratan de interpretar aquellos relatos del docente co-formador vinculados a poner en valor su tarea cuya relevancia emerge de los grupos focales. Esta idea interpela, a su vez, las miradas del practicante, la cátedra de Práctica Docente y la Facultad. Aquí se juegan percepciones en cuanto a cómo cree o siente este docente que se tiene en cuenta su accionar o su participación en estos procesos. De allí, esta categoría de análisis contempla tres subcategorías de acuerdo a estas figuras mencionadas. En este sentido, poner en valor está asociado a una visibilización, un reconocimiento y una devolución explícita de parte de estos tres nodos.

4.2.5.1. Desde el practicante

En este subapartado encontramos algunos de los testimonios de los cuales emergen perspectivas, en algunos casos contrapuestos, sobre la mirada que el practicante tiene de su participación en el proceso de la Práctica Docente.

Esta categoría de análisis brotó de los diálogos y puso de manifiesto aquello que está presente pero que no se explicita y que subyace en el dispositivo de formación. Sentirse valoradas en algunas de estas co-formadoras está en sintonía con la aceptación de su palabra, sugerencia, así como, tener en cuenta ciertas recomendaciones didácticas metodológicas para las clases. Ello involucra una validación del estudiante a lo que ellas sugieren.

En general, manifiestan que se sienten reconocidas, habilitadas a opinar, escuchadas, tomadas en cuenta desde sus observaciones y en sus miradas hacia las planificaciones. Sostienen en algunos relatos que la mirada de la práctica en terreno, su experticia, tiene un peso, un valor agregado. Asimismo, cuando el estudiante no se apropia de ello puede ser marcado como un error. Por ejemplo, Ana manifiesta que los estudiantes tienen en cuenta las sugerencias que trasmite y se siente escuchada. Al mismo tiempo, se puede vislumbrar que, de alguna manera, no tomar lo que plantea esta voz experimentada se traduce en errores dentro de la gestión de la clase.

Ana: Pero sí, creo que en general, al menos los que yo tuve sí tienen en cuenta las sugerencias que uno haga. Después, veo que a los que parecen más reacios fueron los que terminaron no saliéndole las cosas bien. Viste que querían hacer la suya. ¿Y viste? La pifiaron un poco (M94A).

Subyace una tradición de enseñanza por imitación, casi artesanal (Sanjurjo, 2002) y un modelo de aprendizaje (Charnay, 1995) en el cual ella trasmite el saber, marca lo que es importante, realiza los lineamientos metodológicos para abordar el contenido y el rol del estudiante conlleva apropiarse de estas ideas. El “error en la gestión” implica no haber estado atento o no seguir los pasos. Las tradiciones más académicas propias de la formación inicial y de grado permean los discursos e impactan en el perfil identitario de esta docente. Se evidencia una apertura hacia las inquietudes de los estudiantes, y se proponen sugerencias y estrategias didácticas para las clases, pero de un lugar normativo, vertical.

En el caso de Brenda, su mirada tiende a ser más horizontal tanto en el vínculo con los estudiantes como en promover sugerencias desde lo metodológico o desde las actividades planteadas. Sus testimonios evidencian que se siente escuchada.

Brenda: Las veces que hice sugerencia fueron, sobre todo, en la etapa de las evaluaciones y de los trabajos prácticos porque estos instrumentos se socializan y, después, sí ya fue como más en acción (M14B).

En este fragmento las sugerencias fueron explícitas respecto del instrumento que usarían para evaluar a los estudiantes del curso asignado. Aquí la “supervisión” tiene que ver con el carácter público (de la evaluación) y que no trascienda ningún error en lo que queda por escrito, pues después se socializa. Sus sugerencias fueron durante la implementación de la propuesta de enseñanza, no en la planificación prevista sino en torno a la clase. Realiza comentarios relacionados a lineamientos metodológicos dentro del aula o bien con otras dimensiones como son los tiempos de ejecución, resolución de

los alumnos y contenidos previos.

Brenda: Recuerdo ellas iban a dar función cuadrática. Entonces yo les pedí, ellos no habían visto la fórmula resolvente en el año anterior. Ese fue un pedido mío. La que estaba en el otro grupo no lo tenía que hacer porque lo habían visto y en el otro sí (M16B).

Aquí está la sugerencia en acción, acerca de componentes a tener en cuenta a la hora de planificar por parte de estas estudiantes que trabajaron en parejas pedagógicas tenían que enseñar el mismo tema (función cuadrática) en ambos cursos. En otro tramo del diálogo vuelve a remarcar que se sintió escuchada y parte del proceso. Esto resulta interesante, porque Brenda hace alusión al dispositivo de formación y, al ser docente de trayectos de práctica en institutos terciarios, promueve y se posiciona en la figura de co-formador.

Brenda: No, no, yo no me sentí así cuando estuve de conformadora. Sentí que mi palabra era escuchada, que se esperaban las valoraciones, esperaban las sugerencias, una devolución. Y siempre también rescatando las cosas buenas, que las hay. Pero no me sentí que no formaba parte del proceso. (M106B).

Con respecto a esto, en diversas circunstancias a los co-formadores se les pide que habiliten sus procesos de enseñanza a los practicantes, que aporten desde sus experiencias en el terreno, sugerencias y orientaciones a la propuesta áulica construida por el estudiante. También, sobre la realidad del aula y que compartan situaciones que emergen de la práctica cotidiana (Foresi, 2009). En el caso de Brenda, interpretamos que se posiciona desde este lugar y adopta un perfil identitario comprometido (Foresi, 2009) hacia lo personal, más allá del contenido matemático que se implementó.

Carla, en contraposición, siente que muchas veces su palabra no es tenida en cuenta. Ella coloca en primera plana situaciones que tienen que ver con lo vincular de estos estudiantes hacia sus alumnos. Es decir, que el conocimiento que ella tiene del grupo y su experiencia en terreno no es un conocimiento que sea rescatado por los practicantes. Entiende que para los estudiantes la autoridad o lo que vale es la palabra del formador, que sin embargo desconoce las dinámicas grupales. Sus sugerencias van más allá del contenido, del tipo de actividades o lo metodológico, sino que están relacionadas a la gestión de la clase, el “manejo del grupo”.

Carla: Exacto. Como que sí, bueno, sí mucho gusto por haberme dicho eso, pero yo hago lo que quiero (M64C).

Carla: Y, por ejemplo, en el manejo de grupo o la clase de actividades tratar de, bueno... si el chico no te participa, no te quedés con que no participa nadie. Tomá

vos y empezar a resolver los ejercicios y les vas preguntando a los chicos. (M66C).

En otro momento, alude a sus sugerencias en la etapa de observación participante que realizan los practicantes, que tampoco fueron tomadas en cuenta:

Carla: (...) en la parte de observación, varias veces les dije o les dije que, si querían participar, ayudar a los chicos a resolver los ejercicios (M68C).

Carla: (...) yo suponía que a lo mejor ellos iban a reaccionar distinto, que se yo, que iban a integrarse más. No mantenerse en su postura, en su forma de trabajar (...) (M78C).

Carla: (...) nunca me preguntaban, a ver, ¿cuál es la terminalidad?, ¿cómo era el día del chico? A ver, ¿por qué no cumplía nunca las tareas? Bueno, podría yo haberles explicado que tienen taller a la tarde (M88C).

Carla alude a características actitudinales de algunos practicantes que han compartido su aula. Se evidencia, que el funcionamiento que se establece entre todos los participantes del dispositivo de formación no está claro. Interpretamos que el desafío del co-formador será poder aceptar que los practicantes reciben estas ideas, pero que muchas veces las transforman, las amoldan a sus propias vivencias personales, así como su biografía escolar, que incide y tensiona el rol del estudiante. Estas alteraciones y modificaciones, si bien pueden ser interpretados por las co-formadoras como deslealtades, indiferencia, abandono hacia su figura, desatenciones a los vínculos construidos, pueden estar ligadas a los propios recorridos personales de la formación inicial, que no son iguales a los de las docentes que los antecedieron.

Diana: (...) nunca sentí que mi opinión o cualquier cosa que yo les dijera a los practicantes la desestimaran ni mucho menos (...) siempre los noté súper interesados y permeables a cualquier idea (M90D).

Diana: O sea, nunca sentí que prestara el aula. Nunca sentí que dijeran que lo que diga este profe es de decoración y que lo más importante es la opinión del profe de práctica porque los evalúa. No lo sentí así, qué sé yo, pero puede suceder que los practicantes que hayan pasado se hayan sentido que vienen de prestado (M92D).

En Diana, la percepción es que su palabra tiene valor. Es decir, asume que su mirada sobre el accionar del practicante es considerada pues sus sugerencias son tenidas en cuenta. No hay, en este sentido, en lo verbalizado la sensación de no ser escuchada por los estudiantes. Sino que, al contrario, presenta una apertura del aula al estudiante como un par, por lo que podemos identificar un perfil identitario comprometido (Foresi, 2009), con la tarea que emerge de la convivencia en el aula. Diana manifiesta estar comprometida con el proceso de formación de estos alumnos a partir de involucrar y obstaculizar. Precisamente, fomenta la retroalimentación

constante. Tampoco siente que sus aportes no se hayan tenido en cuenta porque no acredita el espacio, sino que siempre sus aportes han permitido la autorreflexión y que el estudiante pueda tomar mejores decisiones para las futuras gestiones de clases.

Diana: Los practicantes son pares, si están a un paso. Entonces cualquier actividad que a vos te retroalimenta es con un par. Siempre algo te queda (M82D).

Entendemos que en el devenir de la construcción de la identidad profesional de profesor a co-formador, intervienen las representaciones que construye de sí mismo durante su formación inicial o en terreno (Vanegas, 2016). En el caso de Diana, se evidencian entrelazados sus conocimientos académicos, con los aprendizajes como docente en la escuela que moldearon su representación del trabajo docente. Ese accionar en terreno promueve en ella constantes búsquedas de una retroalimentación con el otro y en un trabajo en equipo mancomunado por los aprendizajes que nacen en estas interacciones. El espacio de la Práctica Docente en la formación inicial tensiona e interpela a los estudiantes, pero también a los docentes co-formadores. Incide en la construcción de su propia identidad profesional docente, pues cada uno la va entramando con el rol que asume dentro de la tríada de formación.

Elsa: Me involucré, obviamente, en las planificaciones, en sugerir, entonces uno le tuvo que dedicar más tiempo y, bueno, ahí está la cuestión que vos decís, no sé hasta qué punto involucrarte o no involucrarte más, ¿no? (M32EL).

Elsa: (...) ellas hacen entrevistas de todo, pero después no sé si, las hacen porque las tienen que hacer. ¿Y de qué le sirve eso? (M62EL).

Elsa: Sí, yo creo que no, yo creo que se enfocan en el tema y en las tres semanas de las clases y no más que eso me parece a mí. Y sobre todo cuando te entrevistan, el nivel de pregunta siempre va enfocado a eso. No mucho, no mucho más. (M64EL).

Elsa: (...) yo te tengo que hacer estas preguntitas y te hago tres o cuatro, pero EL tampoco ves que eso impacte en la propuesta ¿no? (M74EL)

Elsa: (...) si las hubiesen hecho o no, eran lo mismo. Ni mal ni bien te quiero decir (M76EL).

En estos pasajes de la conversación con Elsa, aparecen dos miradas contrapuestas a la valoración de su tarea por parte del estudiante practicante. Corresponden a dos momentos diferentes en los cuales se volvió a repreguntar sobre este aspecto. En una primera instancia, evidenciamos que sus sugerencias son tomadas en cuenta, sobre todo en la planificación. Es decir, interpretamos un perfil paternalista para Elsa (Foresi, 2009). Hay cierta susceptibilidad sobre lo que el estudiante podría elaborar por sus propios medios. Por lo tanto, se le indica o sugiere qué hacer. Pero,

también hay una desconfianza en la formación disciplinar recibida y de alguna manera protege a sus alumnos de situaciones que interpreta como “nocivas” a nivel conceptual.

Subyace en Elsa un perfil nostálgico (Foresi, 2009), con una especie de reflexión en donde todo lo pasado fue mejor. La lejanía en el tiempo con su propia formación de grado implica suponer que las estudiantes actuales poseen deficiencias disciplinares que podrían debilitar los aprendizajes de sus estudiantes (M34). Considera que su función es colaborar en la supervisión de la planificación. Suponemos que incide su autobiografía, pues Elsa fue profesora en la cátedra de Práctica Docente durante varios años. La evaluación ligada al contenido disciplinar es una mirada que se tiene en cuenta en las planificaciones diseñadas por los estudiantes.

En el mismo hilo conductor están los aportes de Flavia. En sus comentarios se manifiesta un perfil identitario paternalista o sobreprotector (Foresi, 2009). Aquí, desde un enfoque solidario que quiere que al estudiante “le vaya bien” en su clase. Pero para ello necesita seguir sus sugerencias respecto de los tiempos, la gestión de la clase, el orden de los conceptos, etc. Ella siente que no fue tenida muy en cuenta, que su palabra no fue muy valorada dado que, la estudiante tropezó con los obstáculos que ella le había anticipado.

Flavia: Por ejemplo, yo les dije cuando ya me mandaron el plan de las clases. Les dije mirá el tiempo para esto no les va a dar, porque son 80 minutos, pero de entrada te quedan 75 porque pueden pasar algunas cosas (...) pero desde el tiempo, por ejemplo, esto, y esto no van a llegar a hacerlo. Y dicho y hecho, no llegaban a la definición y estuvieron toda la hora con una sola actividad y en los últimos 10 minutos te metieron definición de integrales, propiedades (...) uno al conocer el grupo sabe qué van a poder hacer y hasta dónde van a poder hacer (M60F).

Flavia: Si me hubieran dado bolilla en ese sentido, al menos, la clase hubiese más enriquecedora, más linda, la hubiesen podido cerrar bien (M62F).

En estos testimonios evidenciamos un perfil nostálgico, conservador (Foresi, 2009) en donde Flavia considera que no hay que realizar muchos cambios en las formas de dar clase. Se espera que el practicante genere continuidad y rasgos similares al estilo habitual. En general,

el argumento que suelen fundamentar estos discursos es poner en primer lugar a los alumnos justificando la necesidad de dar permanencia al estilo de gestión de la clase, a fin de evitar cortes o interrupciones que alteren el proceso de aprendizaje” (Foresi, 2009, p.233).

Flavia: Me llaman los chicos “no entendimos nada”. ¿No? Bueno, esperen, falta una

clase más. Pero por ahí en ese lado se notó con los tiempos (M58).

4.2.5.2. Desde la Facultad

En esta subcategoría intentamos poner en juego aquellas representaciones que estas docentes tienen sobre su tarea y la mirada de la Facultad, sobre su labor. La valoración, como aspecto subjetivo, es decir, poner en valor, visibilizar este trabajo se entrecruza con expectativas, expresiones de deseos y sentimientos que estas participantes manifestaron.

En el caso de Ana, expresa la ausencia del rol de co-formador en la Universidad. La valoración está puesta en que la Facultad promueva acciones que den un beneficio al docente co-formador. Éste puede ser en términos de reconocimiento académico, como en el caso de la Provincia de Santa Fe que genera un certificado y eso promueve algún puntaje a la hora de escalafonar, cuestión que en la Facultad no sucede. Esto se traduce en un reclamo por parte de Ana hacia la institución formadora.

Ana: Sí, eso habría que pensarlo de la Universidad, a ver qué te pueden ofrecer. (...) todo trabajo que se hace se paga porque es tu trabajo. Si vos estás haciendo un trabajo. Muchos docentes van a pensar así (M126A).

Ana: Suponte que la Universidad genere el rol del co-formador, que no lo tiene, como la provincia. Que te puedan dar un certificado. Suponte: en el año 2022 la docente tal fue co-formadora bla, bla (M128A).

Ana: (...) que pueda servir, que me sirva para el curriculum (M130A).

En esta docente vemos que sentirse valorada por la Facultad (Universidad) comprende cierto reconocimiento explícito de su labor. En sus dichos manifiesta que haya una prescripción con algún puntaje para su trabajo como co-formadora. Deja explícito “todo trabajo tiene una retribución”, aunque en el marco de las propuestas universitarias se trabaja *ad-honoren*. Esta valoración se constituye en propuestas institucionales, es decir, que se brinde algún tipo de reconocimiento, algo que sea un diferencial respecto de otros profesores que no hayan cumplido este rol.

Ana: (...) que haya, no sé, alguna charla, algo que muchos tengan que pagarla. Bueno, usted cómo fue co-formadora, ahora puede venir gratis, que tengas una retribución. Porque vos estás aportando la Facultad. Les estás abriendo las escuelas de la Provincia. Por fuera de la Universidad se está abriendo la escuela de la Provincia, estás abriendo a sus estudiantes, vos que sos docente de la provincia (M130A).

Ana: (...) Mirá, si me ofrecés tu aula, el día que haya un congreso, quizás, pagás menos la inscripción o lo que fuera, que tengas un beneficio uno pueda decirlo, porque si no todo es pálida abrí tus aulas, vas a tener que llenar una planilla, vas a

tener que hacer esto, aquello así, ¿quién te va a dar un aula? (M136A).

Ana: Es buscarle esa vuelta a decir un beneficio, algo, pero que la Universidad, no la cátedra de la Práctica Docente. La Universidad te da un beneficio porque vos estás ayudando a la Universidad, a la Facultad, a la FHUC, a formar, a darle la posibilidad de que alumnos de la FHUC vayan a un aula y practiquen. Y salgan del círculo universitario porque si no es como Universidad EET2, no, les mostrás otras realidades (M136A).

Ana, en este extracto deja entrever que la valoración por parte de la Facultad necesita pensarse o proponerse en una retribución palpable, concreta. Vuelve aquí su idea de revindicar “que todo trabajo se paga”. La Universidad tiene que agradecer, de alguna manera, que escuelas que pertenecen a la Provincia de Santa Fe abren sus aulas para la formación de estos estudiantes que provienen de otro ámbito. Sentirse valorada, para Ana, es que haya una diferencia, un plus, en actividades académicas, de formación organizadas por la UNL. Entendemos aquí, en la última línea de su diálogo, que la biografía escolar vuelve a entrelazarse en sus testimonios, pues Ana realizó sus prácticas en la EET2. De alguna manera, esta docente distingue a la EET2 (escuela que depende de la UNL) de las demás escuelas de jurisdicción provincial.

En otros términos, Brenda alude también a la valoración desde la Facultad, pero desde un lugar de índole administrativo. Por ejemplo, mediante la conformación de un “escalafón” que permita anticipar la “predisposición” de futuros co-formadores para la recepción de estudiantes practicantes.

Brenda: (...) yo creo que quizás una forma sería abriendo el escalafón. Que la gente se inscriba a estas cuestiones y que como tal tenga, no necesariamente en tema monetario, su remuneración en puntaje. La Provincia te da, la Facultad no (M56B).

Brenda: (...) esto yo creo que tiene que estar remunerado. Tiene que estar reconocido de alguna forma, pero aparte, tiene que estar gente con apertura (M74B).

En Brenda, al igual que Ana, está explícito que acceder a ser docente co-formador implica una responsabilidad, tanto al ceder el aula y alumnos, cómo a nivel personal y académico. Es decir, posicionarse desde ese lugar en la tríada de la Práctica Docente, para ellas implica comprometerse con la formación de ese estudiante. Es por ello que, en el caso de Brenda, alude al escalafón, de modo que no sea una obligación aceptar practicantes sino una elección. Pero que, para ello, la Universidad o Facultad tiene que proveer algún tipo de retribución, ya sea económica o por medio de puntaje que pueda ser beneficioso en los escalafones que construye la Provincia de Santa Fe

para acceder a suplencias e interinatos. Aunque luego en la conversación reflexiona que eso tampoco asegura tener docentes con “apertura”

Brenda: (...) yo no creo que sea porque sea reconocido, que sea remunerado, va a cambiar. El que no está dispuesto a abrir sus aulas no lo va a estar (M74B).

Esta misma idea, aparece en Carla. La valoración desde la Universidad o Facultad tiene que ser concreta, palpable.

Carla: (...) podría ser entonces una forma como de constancia al co-formador desde la Facultad (M130C).

Carla: (...) pero a lo mejor, podría haber un registro de gente que ofrece, ofrece su curso como para tener practicantes (...) está más predispuesta a tener practicantes (M132C).

Sin embargo, aparece una tensión, en estos términos, que existe entre Universidad y Provincia en términos de reconocimiento de lo realizado en el ámbito universitario.

Carla: (...) pero viste que la certificación de la Universidad en la provincia vale poco (M132C).

Carla: (...) habría que buscar alguna forma de reconocimiento o algo. (...) Pero bueno, de parte de la Facultad, como diciendo bueno, que colaboró en la formación de alguna forma, de algún modo valorando lo sacrificado, que colaboró en la formación de futuros docentes, porque sabemos que siempre se laburó gratis. Eso es una realidad (M138C).

En Carla, que ya tiene varios años de experiencia como co-formadora, alude a que la Facultad ponga en valor su esfuerzo (sacrificio) de participar en la formación de los futuros docentes de la FHUC. Se evidencia el sentido de responsabilidad que asume en esta tarea, el compromiso con el cual participa, a sabiendas que es gratis. Se relaciona, a su vez, con la idea de compromiso, porque son graduadas del Profesorado y es algo que “deben hacer”.

Carla: (...) como si alguien de afuera te dice ¿por qué lo haces?, bueno, no por amor al arte, sino que vas a tener un certificado, una constancia de que participó como co-formador (M140C).

Carla: (...) para qué voy a hacer el esfuerzo de tener si después no sirve para nada y nadie se interesa en lo que yo pienso (M165C).

En el caso de las docentes de la escuela que pertenecen a la EET2, hay miradas que convergen con lo expresado por las profesoras de la EET1 sobre qué se entiende por valoración de parte de la Facultad. En el caso de Diana, coincide con Brenda, que se podría realizar un escalafón. La diferencia es que Brenda alude a un tipo de escalafón especial en el cual haya docentes que quieran participar de esta experiencia y Diana a que se incorpore, a modo de ítem, en el escalafón interno de la EET2 y colocar un puntaje

diferenciado. Sugiere recuperar las mismas instancias de formación en docencia que ofrece la Facultad.

Diana: Del escalafón, de los distintos tipos de puntaje que dan, tendrían que ver bien en qué figura se pondría, y le den un puntaje dentro de la currícula al profe (M120D).

Diana: En [alude a EET2] podría ser exactamente la misma figura, o que pasa es que ahí lo que sucede es que entra dentro de otros antecedentes y no tiene un puntaje específico (M122D)

Diana: Habría que buscar una figura que tenga un puntaje aparte. Un puntaje específico, como los cursos asistidos, o los cursos de dictados y demás. Quizás hasta se puede pensar en términos de hacer que la misma Facultad puntúe. Que realmente tenga un puntaje cuando en la junta de escalafonamiento de la UNL (M124D).

Diana: (...) se puede hacer algún tipo de salvedad de forma tal de otorgar el puntaje correspondiente (M126D).

En otro momento de la conversación Diana sugiere que estaría interesante proponer estas certificaciones a modo de reconocimiento se produce cierto reclamo hacia la Facultad:

Diana: (...) bueno, nunca me dieron un papel. Yo ni lo tengo en el currículum a esto. Por lo menos empezaría a brindar un papel. De forma tal de que nosotros lo podamos poner dentro de otros antecedentes (M128D).

Elsa, sin embargo, manifiesta en su testimonio que el reconocimiento tendría que estar en construir más vínculos institucionales entre la EET2 y la Facultad, que promuevan la figura del co-formador como una herramienta para restablecer vínculos entre las dos instituciones que a lo largo de los años se han debilitado. En palabras de Elsa:

Elsa: Algo que diga, que le queda algo a las chicas porque hay un intercambio con la Facultad (M106EL).

Elsa: (...) Me parece que acá todas las chicas siempre están dispuestas a recibir. Sí, sería un plus (M112EL).

Elsa: (...) estoy tratando de buscarle la vuelta a cómo nosotras, Profesoras del Departamento de Matemática de la EET2, podemos acercarnos a la Facultad. De qué manera nos podemos vincular nuevamente a la Facultad y por qué nos hemos alejado. No todas, pero muchas se han alejado y nunca más han tenido contacto (M104EL).

El reclamo hacia la Facultad se aduce en la debilidad del vínculo institucional que, según ella, sucede porque existe una mirada unilateral en donde la EET2 no parecería tener injerencia.

Flavia: (...) la Facultad como institución es una Facultad de Formación Docente. ¿Y

tenés una escuela como ésta?, entonces, no ves practicantes de Matemática y tenés una Facultad entera de Formación Docente, que se podrían hacer un montón de cosas en esta y en la otra también [alude a la otra escuela secundaria que depende la UNL]. Hay un montón de cursos (...) me parece que una de las debilidades es la comunicación (M102F).

Flavia vuelve a reflexionar sobre la valoración de la tarea del co-formador desde la mirada de la Facultad y sostiene que podrían pensarse actividades de índole académica. Es decir, que proponga o arbitre instancias de capacitación o formación para que estos docentes co-formadores accedan de manera directa o gratuita. Se vuelve a insistir en algún tipo de certificado que ponga de manifiesto esta instancia de participación en la tríada de la Práctica Docente.

Flavia: Un mini curso, una capacitación. Podríamos pensar en algo que se puede retribuir para el currículum, un certificado o algo así (M116F).

4.2.5.3. Desde la cátedra

En este apartado intentaremos describir e interpretar la percepción que tienen estas docentes acerca de cómo sienten valorada su tarea desde la cátedra Práctica Docente. Retomamos algunos testimonios o voces de las participantes.

Ana: (...) como nos usan y nos desechan, porque después vuelvo a decir nunca sabemos qué piensan ellos [haciendo referencia a los estudiantes] de nuestra aula. (...) Capaz que nosotros esperamos que ellos sean constructivistas y después che, pero vos nunca, siempre fue una clase magistral lo tuyo o nunca lo hiciste reflexionar a los chicos. Entonces que haya como un breve informe, algo y decir bueno, nosotros de esta aula hemos observado que (M145A).

En este extracto Ana se siente “usada” y “desechada” una vez que se termina la experiencia de Práctica Docente. En este reclamo hacia la cátedra se evidencia la ausencia de comunicación entre los actores del dispositivo de formación. Estos docentes, “formadores de terreno” no son auxiliares dóciles de los formadores, sino que están asociados a los objetivos del proceso de formación, con un espacio construido dentro del mismo, pero con la libertad de contribuir con sus propios enfoques de la formación del estudiante (Foresi, 2009).

En este testimonio, Ana está lejos de sentirse valorada por el equipo de cátedra de la asignatura. Tampoco se siente una formadora en terreno, pues no hay una devolución del proceso del practicante; por lo que siente que no participa. Es esta idea de abrir el aula, los estudiantes están, se van y no se sabe más nada. Se espera, desde la cátedra, que este docente habilite su aula para que el practicante haga su recorrido y

experiencia, promueva la apertura de su clase y que delegue la autoridad pedagógica en él. Además, que facilite la construcción de conocimiento profesional docente y que participe en diferentes momentos de las prácticas (Silioni, 2015). Es decir, que se involucre en la planificación propuesta por el estudiante y que analice el proceso para que los posibles errores que pueda cometer este practicante promuevan nuevos aprendizajes.

Ana manifiesta que no hay una devolución por parte del equipo de cátedra que resulte acorde a lo que se pone en juego cuando el practicante ingresa al aula. Se considera un agente externo al proceso que sucede en el interior de los encuentros de reflexión que se producen en la Facultad. La docente co-formadora no se entera, no participa, no sabe qué se habla allí, qué se dice de ella, de sus clases, de sus estudiantes. Esta invisibilización promueve la construcción de “desecho”, casi de ser un elemento muy poco importante. Cuando se las necesita se las llama y luego se las excluye.

Desde lugares similares, retomamos la voz de Brenda que también pone de manifiesto la idea de no ser visibilizada por la cátedra universitaria. Incluso reconoce que está la intención que la docente co-formador participe del proceso, por ejemplo, de la construcción de la planificación de las clases que tiene que implementar el estudiante, pero advierte que hay un desfase con los tiempos de la experiencia.

En efecto, da a entender que se intenta que participe pero que este documento llega a ella con los tiempos muy restringidos. Esto interfiere en los canales de comunicación y condiciona el proceso de formación del estudiante, pues esta docente “desconoce” el enfoque, el recorte, la metodología con que se abordará el tema que fue por ella misma designado para trabajar con sus alumnos. Por lo tanto, la autoridad pedagógica y el trabajo que se apela a construirse entre el binomio co-formador-practicante se encuentra debilitado (Silioni, 2015).

Brenda: Lamentablemente cuando yo tuve que hacer de co-formadora, no participábamos tanto en el proceso de planificación de la secuencia, si bien nos enviaban las planificaciones, las clases, seguramente que podíamos hacer sugerencias, pero los tiempos a veces no dan (M14B).

Brenda: (...) cuando terminó la práctica, no sentí que participé. Nosotros ahí cuando estamos en el aula, estamos en terreno (M22B).

En otros momentos de la conversación, Brenda vuelve a traer la idea de exclusión por parte de la cátedra de los procesos formativos.

Brenda: (...) después no participamos de otras instancias que tienen ellas de formación dentro de la práctica, ni de la carpeta final tampoco (M22B).

Brenda: Creo que sería interesante y rico ver ese proceso de reflexión a posteriori que hacen los estudiantes después de la práctica, porque ellas estuvieron y yo estuve (M24B).

En Brenda resurge lo dicho por Ana. La idea construida pero no aceptada que su figura es sólo un instrumento para sostener la experiencia de la Práctica Docente. Subyace en el discurso este supuesto, que sólo se los llama cuando se los necesita y que después el espacio formativo de la carrera las ignora. Esta idea es construida a través de la propia biografía escolar de ellas como alumnas del Profesorado en Matemática. La percepción de exclusión nace a partir de sus vivencias como estudiantes y de haber participado del dispositivo como graduadas.

En la construcción de la cátedra la autoridad sobre el proceso del estudiante (académica y metodológica) eran los docentes de la cátedra donde el docente co-formador no participaba del proceso. Sólo su figura era interpelada en el espacio de la Facultad donde no tenía injerencia. La demanda de no ser valoradas se entrelaza con sus autobiografías. Es lo que ellas han vivido como estudiantes y es lo que influye en la construcción de su propia identidad profesional docente como co-formadora (Alliaud, 2004). Se advierte un estado inmutable en el que desde el espacio universitario no se las convocó y desde ellas tampoco hubo un pedido de participar más en el proceso o tener más instancias de trabajo con el estudiante. Se espera que la cátedra lo haga, que habilite los espacios de intercambio pues subyace, como huella de la biografía escolar, que los formadores tienen la autoridad pedagógica, aunque esto ignore muchas veces las posiciones epistemológicas del docente del curso.

Brenda: Sentí que no era valorada cuando se termina la práctica. Cuando dejan el aula se deja todo. No hay más comunicación. Uno no sabe cómo sigue el proceso de formación del estudiante (M108B).

Brenda: Qué reflexión se hizo de todo ese proceso, porque el proceso empieza cuando ellos van al aula, pisan el aula y te ven dando clases también ¿Qué observaciones se hicieron? (M112B).

Brenda: (...) la mirada del otro estaría bueno escucharla en otro lugar que no sea en el aula, porque hay un proceso que sé qué hizo. Es volver a mirar las observaciones, volver a mirar todo este proceso. (...) uno no forma parte, ni se socializa con el co-formador (M114B).

Cuando el practicante ingresa a las escuelas asociadas se intenta que vivencie una experiencia formativa, mediante la que aprende de la práctica mientras la transita

(Foresi, 2009). En este sentido, Carla rescata la incertidumbre de no saber qué incidencia tuvo la experiencia en estos estudiantes. Algunas preguntas subyacen en su relato que podemos traducir en: ¿cómo se sintieron con la experiencia?, ¿sirvió lo acontecido en el aula?, ¿cumplieron ellos o cumplimos nosotros con sus expectativas?

Carla: (...) no se sabe cómo les fue en la práctica, no supimos si realmente les sirvió, si tienen algún comentario, de ver cómo se sintieron, cómo fue el grupo, cómo fue su experiencia, muchas cosas (...) se fueron y nunca más supimos nada de ellos. Como si de un día para otro se van y queda ahí sin poder darle un cierre, como para ver si les sirvió, a ver qué les parece a ellos, auto evaluarse, ¿pudieron hacer las expectativas de que lo que tenían planeado? (M90C).

Asimismo, Carla, introduce como variante un instrumento que le permita tener ciertos registros del proceso. Por lo menos identificar qué tipo de actitudes tienen los practicantes, destacar algún aspecto vincular con sus alumnos, algo que quede por escrito.

Carla: Una cierta tabla como para completar un poco, algunas cosas. Algún puntito que vos digas que es que como para tener más por escrito, a ver qué actitudes observar también (M110C).

Carla manifiesta poder estar más presente, que su comentario o sugerencia tenga más peso y el hecho de completar algo por escrito podría hacer que los estudiantes tomen aquello que ella sugiere. Está, de alguna manera, poniendo de manifiesto que, al no participar con la cátedra en el espacio de la Facultad, su figura no es tenida en cuenta. Según interpretamos, poder participar de cierta evaluación del practicante, le agregaría valor a sus posicionamientos, sugerencias, valoraciones.

Carla: Sí es como que yo lo veo como si tratar de acompañar, de apoyar y todo, pero como que tenga un poquito más de influencia, que tu participación no quede en un como sí, sino que tenga como un poquito más de peso o más de importancia. Me parecería que eso sería (M62C).

Por su parte, Diana presenta una postura diferente. No parecería que espera algo de la cátedra porque, según ella, no se sintió no valorada. Al contrario, en algunos pasajes de su testimonio dice que se sintió más como profesora de práctica.

Diana: Yo me sentí como profesora de práctica en vez de como co-formadora. Lo que sucedía es que me pasaban primero a mí las cosas antes que a la profe de prácticas (M36D).

De este comentario podría interpretarse también la idea que tenía que realizar el trabajo que otros no hacían. Entonces, la ausencia quizás del rol del docente de práctica en vez de desvalorizarla, ella lo asume como algo favorable. Aunque deja entrever que no se puede recargar al docente co-formador con trabajo que no le

corresponde, como ser evaluar o leer una planificación de las clases que tiene que desarrollar el estudiante. En este sentido, hay un reclamo a la cátedra. En algún momento sintió que tenía que asumir roles que no le correspondían o que no habían sido claros desde el inicio de la experiencia.

Estos pareceres entrelazan aspiraciones que tienen que ver con qué rol asume el docente co-formador en la FHUC-UNL. No hay lineamientos desde lo prescripto que distinga qué puede y qué no puede hacer el co-formador. Entre las funciones que suele cumplir este docente, para acompañar al practicante, se encuentran construir espacios de diálogo entre los actores de la tríada docente, ser un facilitador en la construcción de la propuesta de enseñanza y aportar su experiencia en el terreno (Foresi, 2009). Generar compromisos con el proceso y con los involucrados en este trayecto resignifica los aportes que surjan como parte de la formación inicial del futuro Profesor en Matemática. Por ejemplo, a partir de socializar las producciones finales que dan cuenta de las narrativas construidas a lo largo de la experiencia de Práctica Docente.

Elsa continúa reflexionando acerca de sus ideas de pensarse más al margen y vuelve a referirse así, a su rol de co-formadora. Entendemos que esta docente está muy marcada por su biografía escolar y el haber sido durante muchos años parte del equipo de la cátedra de Práctica Docente. Ella asume que el co-formador tendría que quedar en segundo plano, no lo cuestiona, ni lo pone en tensión. No hay en su relato una mirada desfavorable hacia esta situación, más bien que su idea de no involucrarse está entrelazada con su autobiografía cuando fue docente de la cátedra. En ese tiempo, con contextos instituciones diferentes, el docente co-formador no participaba en la tríada de la Práctica Docente; sólo representaba el profesor que nos “prestaba” el curso.

La responsabilidad pedagógica sobre las tareas que realizaba el estudiante, eran asumidas por el profesor formador. Más aún, habilitaba o no, los enfoques metodológicos en la secuencia y los recortes de contenidos de un contexto áulico que no conocía. De este modo, el docente co-formador no estaba resignificado como un profesor en terreno, que posee el conocimiento del contexto y tiene experticia en el campo, sino que era más bien dejado al margen.

Elsa: Viste que nosotras ahí [alude a la Facultad]; en los Profesorados, acá en el terciario, cómo el docente co-formador tiene un rol muy importante, pero porque es el que califica (M52EL).

Elsa: Claro, entonces obviamente más vale llevarte bien. Hay que hacerle caso, a nosotras acá estamos (refiriéndose a la cátedra), ya te digo, me parece que un poco más al margen (M54EL).

En el caso de Flavia, aduce la valoración como falta de comunicación por parte de la cátedra. Como se comentó, en su caso, era la primera vez que recibía estudiantes practicantes. Por lo tanto, no tenía muy claro hasta dónde involucrarse, qué observar, qué opinión dar. Creemos que aquí aparece otra vez su historia biográfica como alumna y la experiencia que ella tuvo con su co-formadora. El no querer perjudicar al practicante posiciona su relato dentro de perfiles de acompañamiento paternalistas o sobreprotectores (Foresi, 2009). Por lo que, en su experiencia, se mantuvo al margen de la gestión de la clase del estudiante.

Flavia: Porque te digo yo, yo como que no me sentía, no me siento todavía capacitada para sentarme a observar (...) Tampoco sabía hasta dónde decirle, no quería confundirlas tampoco (...) no me sentía capacitada para observar, para valorar o para dar mi opinión (M114F).

Sin embargo, plantea que se podría anticipar algún tipo de ideas para saber qué tener en cuenta en una clase de práctica y dejar explícitos sus aportes. Interpretamos que la construcción de su identidad profesional docentes está fuertemente influenciada por su autobiografía escolar (Alliaud, 2004) y sus experiencias personales como alumna de la Práctica Docente.

Flavia: (...) una reunión donde se diga bueno, a ver, lo primordial de la clase de práctica es esto. O, tenés que estar atenta a esto, esto y esto. Observar que pase esto y no pase esto. Y bueno, por los aportes que vos quieras hacer (M116F).

A modo de síntesis de esta categoría de análisis presentamos la siguiente figura que remite algunas palabras claves que se conectan con percepciones que tienen estas co-formadoras respecto de su tarea o de las funciones que cumplen en el dispositivo de formación.

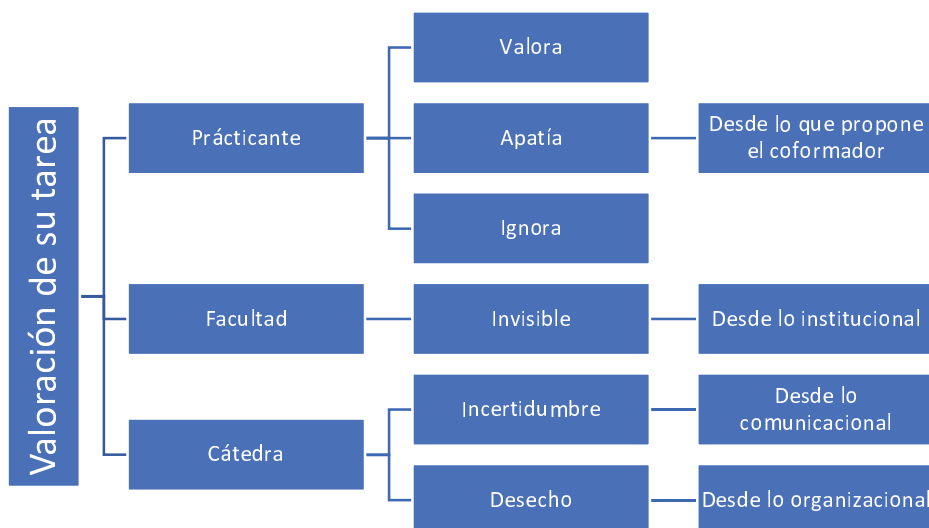


Figura 9
Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la categoría valoración de su tarea

4.2.6. El practicante desde la mirada del co-formador

En esta instancia trataremos de explicitar aquellos momentos de los testimonios en donde estén plasmadas las fortalezas, satisfacciones, debilidades que el docente co-formador evidencia del estudiante practicante en términos académicos, metodológicos, vinculares, afectivos y a nivel gestión de la clase.

Ana, en sus relatos, se focaliza en las falencias de estos estudiantes con una mirada sancionadora. Para esta docente el error no puede suceder en esta instancia de formación. Su palabra cargada de experiencia tiene que ser tomada en cuenta, sus sugerencias son por el bien del estudiante, pero sobre todo por el bien de sus alumnos. Interpretamos un perfil nostálgico (Foresi, 2009) de esta co-formadora; hay una mirada apoyada en las carencias del practicante respecto de lo académico o al capital sociocultural que considera que tiene un docente. En general, cuando los estudiantes toman sus sugerencias no hay tantos reclamos, pero en el caso de no hacerlo y si en la clase implementada surgen imprevistos, estos suceden porque el estudiante no siguió sus indicaciones. Entendemos que se entrelaza con el perfil nostálgico, así como el sobreprotector (Foresi, 2009) pero no hacia el practicante, sino hacia sus estudiantes. No confía en el futuro profesor, tiene temor que enseñe algo conceptualmente erróneo a sus alumnos y, por eso, intenta sugerir todo lo que pueda para que la clase tenga una impronta conocida por sus estudiantes. Particularmente, Ana se involucra en el proceso de las clases, sugiere o trae recursos metodológicos que ella usa para que estos

estudiantes sigan la línea de su enfoque pedagógico.

Ana: (...) Ahora mirá, que tuve cinco practicantes. De los cuales cuatro, re bien aceptaron las sugerencias (...) ¿Y qué le pasó? Se demoró mucho. En un primer año era más fácil, más práctico, poner la escuadra, el ángulo de 90 grados, trazar la altura y listo. Pero bueno, ellas querían hacerlo así. Porque aparte, cuando me lo mostró. Ay, qué lindo. No lo conocía. Sí, pero bueno, por ahí se perdió tiempo, está bueno, le digo, pero el día de mañana si es una unidad que ustedes tengan que dar, cómo hacen, estaría bueno que lo usen, lo bueno que justifiquen el trazado ese retomando la mediatriz, pero bueno, para mí me sirvió (...) ¿qué les faltó? Les faltó retomar. ¿Por qué hacen ese trazado? de tratar de retomar. Porque fijate que acá es la mediatriz o la justificación que sea ella, no está bien la técnica nada más (...) pero lo que usan es la mediatriz. O sea, el concepto de mediatriz. Fue novedoso (M40A).

Ana vuelve a manifestar que necesita “llevarse algo” de la experiencia, insiste en que el practicante tiene que hacer algo novedoso, nuevo, innovador, cuestión que ya había surgido en la primera categoría “plano emocional” (apartado 4.2.1).

Ana: Yo te presto el aula, te presto mis alumnos, pero a ver, ¿qué me podés enseñar vos? ¿Cómo, harías este tema, así a mí me queda algo? Mirá, esto es como esta chica, el año que viene voy a dar así la altura o el año que viene voy a mostrar también esa forma de la demostración de Pitágoras (M44A).

En relación con otros momentos del proceso de la experiencia, Ana agrega ciertas falencias de los estudiantes para identificar situaciones o emergentes mientras observan. De alguna manera, el perfil nostálgico (Foresi, 2009) se entrama con cuestiones que tienen que ver con el conocimiento sobre su grupo de alumnos.

Ana: (...) cuando vas a observar la idea es que en la observación también uno vaya viendo, viste quiénes son los líderes positivos o negativos para que cuando vos de tu clase no te le den vuelta. O sea, tratar de tener una idea de cómo trabaja, cómo funciona el grupo de estudiantes. Bueno, no sé si le dan bolilla a la observación a veces, algunos. Como que van y cumplen (M102A).

Aparecen en este extracto ciertas carencias de los estudiantes. Podemos interpretar que Ana siente que los practicantes transitan la experiencia de la observación lo más rápido posible, para cumplimentar una parte de lo pedido por la cátedra. Sin embargo, rescata que en la mayoría de los casos los practicantes querían estar ahí.

Ana: (...) yo, por ejemplo, los chicos, los últimos que tuve, no lo sentí. Querían estar en el aula. [nombra a dos practicantes] lo disfrutaron. La [nombra otra practicante], cuando la tuve, eran chicos que disfrutaban (M104A).

Ana: Sí, en algunos casos noté que era un trámite, es verdad. Con [nombra otra practicante], que quería todo rápido, hacer las cosas porque se tenían que recibir, qué sé yo, que te das cuenta que por ahí en el aula cuándo disfrutaban de estar con el grupo de estudiantes y cuándo no (M106A).

En otros relatos, la mirada hacia el practicante se centra en lo vincular. También el foco es sobre ciertas carencias, pero aquí no tanto en lo disciplinar sino en poder establecer lazos con los estudiantes. A su vez, emergen ciertos preconceptos en Carla, ligados al género y cercanía en edad cronológica del estudiante.

Carla: Sí, como un poco más de integración al grupo, como yo pensaba, particularmente el chico de la tarde. Yo dije a lo mejor él siendo varón y siendo más joven, hubiera llegado más. No, todo lo contrario. La chica llegó más que él. Yo esperaba que se pueda interrelacionar más y que los chicos puedan atraerles más. No logró comunicarse, tener un vínculo con un grupo de varones. Pero no pudo (M92C).

Interpretamos en Carla, una visión un poco decepcionada de este estudiante en particular que ella rememora. Existían ciertas expectativas en que lograra lo que ella no había podido establecer con su grupo de alumnos. Sin embargo, creemos, que el estudiante practicante en estos procesos de formación se ve influenciado por la socialización pre-profesional que, en este caso, está impregnada por la figura del docente del aula, “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). Sin embargo, el reclamo marca las debilidades de este estudiante, sin tener en cuenta que el practicante está en formación, que tiene que aprender lo vincular, la gestión de la clase, los tiempos o las normas de convivencia. Subyace en estas docentes (Ana y Carla) un enfoque tradicional, normativo, academicista, tecnocrático en la práctica. Ello, supone que es

necesario y suficiente que un futuro práctico aprendiera primero todos los conocimientos que fundamentan una práctica y que después realizara el ejercicio supervisado de la misma. Allí debería demostrar la aplicación más o menos experta de los aprendizajes previos para luego poder asumir un trabajo. Subyace a esta manera de entender la práctica la concepción de que la teoría informa a la práctica, de que la formación en ésta se produce por simple inmersión y como aplicación de la teoría. (Sanjurjo, 2009, p.16)

Su propia formación inicial de grado, cercana a estos enfoques, impacta en la construcción del perfil identitario de co-formación. La biografía escolar se impregna y se entrama en estas docentes y en sus sensaciones de frustración sobre el accionar de los practicantes. Se anula, quizás, la dimensión subjetiva que convive con el estudiante, la

fuerza que tienen sus creencias, valores, supuestos que son socio-histórico-contextualizadas, atravesadas por múltiples cuestiones ideológicas.

En el caso de Diana, su mirada sobre el practicante está ligada a la formación continua, a la socialización profesional y a la retroalimentación como parte de procesos de aprendizajes, tanto de ella como del futuro docente. Diana en toda la entrevista individual remarca su visión del practicante como un par, con menos experiencia, pero un par. En su caso, tener practicantes implica, desde una mirada crítica, enriquecer su aula, poder hacer evolucionar su práctica profesional.

Diana: Esto, que yo te decía antes, a mí me gusta que me observen, porque es que siempre hay algo, una crítica constructiva que me lleva a evolucionar. Entonces tener practicantes en el aula, es tener observadores, porque si bien van a observar a los chicos, también están observando a los docentes (M58D).

En otro momento de la conversación, sin embargo, destaca en términos de carencia o debilidad del proceso formativo un tema muy importante para ella que es la evaluación o autoevaluación de las prácticas. Diana tiene una mirada personal donde la evaluación, ya sea de los superiores, los pares o los estudiantes, emerge con mucha fuerza en todos sus testimonios. En efecto, no desde una mirada sancionadora, sino como parte del proceso de aprendizaje, formativo, de socialización profesional (Sanjurjo, 2002). Son procesos que se lleva a cabo tanto en la Facultad como en los lugares de trabajo, a través de los cuales, en la conjunción con otros docentes se va construyendo un conocimiento en acción acerca de la propia práctica. Sin embargo, hay una mirada desde la carencia, no respecto de la formación disciplinar o sobre la gestión de la clase, sino en términos de reflexionar y autoevaluar la propia práctica.

Diana: (...) ninguno de los dos practicantes, en ninguno de estos dos años, pensó en preguntar a los estudiantes sobre su práctica. Yo les tuve que decir si no estaban pensando en hacerle algunas preguntas, algún formulario acerca de cómo habían percibido los estudiantes a ellos como docentes (M60D).

En sus testimonios se insiste en la importancia de la autoevaluación con referencia a su propia experiencia de Práctica Docente. La biografía escolar o autobiografía incide en lo que se espera de estos estudiantes. Son aprendizajes no palpables pero que dejan marcas, huellas, influencias que portan los docentes y que se filtran en sus prácticas de enseñanzas (Alliaud, 2004).

Diana: Y me parece que la autoevaluación es importante (...) yo, cuando hice la práctica, hice y tenía todas las encuestas. Me parece que quizás hacer algún tipo de formulario al principio en la ayudantía, después hacerlo al final de la práctica. En

las dos prácticas me percaté que no tuvieron intención de hacerlo. Cuando yo se lo propuse dijeron que sí, pero tampoco hubo una devolución para los chicos, por ejemplo (M60D).

Sin embargo, aunque se plantea más de apertura en su mirada sobre el proceso formativo, vuelve el discurso a instalarse en la carencia, en este caso de decisiones metodológicas que ella hubiese hecho y que los estudiantes no lograron. Sin embargo, aquí hay cierto dejo de responsabilidad hacia la cátedra universitaria y remarca lo que para ella supone que falta o no se hace y se tendría que hacer. Diana, de alguna manera, se auto percibe la docente formadora y es impulsada a asumir roles que, según ella, la cátedra no propicia. Esta cuestión ya fue mencionada en la subcategoría “rol autopercebido en la Práctica Docente” (apartado 4.2.3.3).

Diana: Yo les dije que si querían corregir las evaluaciones. Yo después miraba las evaluaciones, le ponía el puntaje, pero si querían ver más o menos los errores, cuando se los dije les pareció buenísimo, pero no fue algo que se pensara desde la práctica. Por eso es lo que yo digo, que me sentí en otro rol (M62D).

En los testimonios de Elsa, emergen perfiles identitarios de co-formación (Foresi, 2009) que se entrelazan sutilmente unos con otros. En ella se entraman estilos indiferentes con nostálgicos que se amalgaman en su discurso que interpretamos desde dos lugares. Por un lado, aparece la biografía escolar en todo su testimonio. Su propia experiencia como estudiante practicante surge aquí en los modos de actuar y suponer cómo será el proceso de este futuro docente en la instancia de formación inicial. Su deseo, puesto en palabras de descanso, tranquilidad, no dar clase en ese período; se puede interpretar con rasgos de un perfil abandonico, sustentado por su biografía escolar respecto de la confianza a la formación disciplinar, recibida en la Facultad, y que hoy quizás no es tan así (M34). Pero en otro tramo de la conversación apreciamos alusiones a que todo tiempo pasado fue mejor, y el perfil nostálgico (Foresi, 2009) se sostiene y se entrelaza con el abandonico.

Elsa: Y hoy uno duda un poco más de eso. Sí, los acompaño más porque dudo de las ideas que tengan. Me pasa un poco eso (M34EL).

Y porque he tenido experiencias de recibir practicantes a lo largo de los años y uno los ve un poco más con falencias (M36EL).

Elsa: En cuestiones que tienen que ver con lo disciplinar no, quizás con la cuestión del posicionamiento en el aula, pero sí cuestiones (M38EL).

Elsa, al igual que las otras docentes co-formadoras, plantea una mirada sobre las carencias, en este caso, la falta de autonomía traducida en inseguridad a la hora de

planificar, de las practicantes. Esto se recupera, sin reflexionar que estos estudiantes transitan la primera experiencia dentro de un aula de secundaria en los años de formación de grado. En efecto, consiste en una instancia de aprendizaje, como cualquier otra asignatura del Profesorado, pero el perfil tecnocrático o tradicional con que se concibe la Práctica Docente impregna su discurso. La biografía escolar incide en las expectativas, a veces demasiado elevadas, que conllevan a una decepción, con relación a los procesos de formación inicial que transitan los estudiantes del Profesorado en Matemática de FHUC-UNL.

Elsa: (...) es decir bueno, chicas, tienen libertad, planifiquen y hagan lo que les parezca y enseguida van al libro, al libro nuestro. Entonces, bueno uno espera que, no digo que descubran nada, sino que sean un poco más creativas y que se luzcan y entonces eso uno no lo estoy viendo. Pero bueno, eso es lo que me parece (M40EL).

Elsa: Y que uno en realidad pensaba que en tu Práctica Docente ibas a tratar de hacer lo mejor posible y presentar una propuesta que sientas orgullo de esa propuesta. Y hoy capaz que la cuestión es pasarlo cuanto antes (M42EL).

Elsa: (...) le tienen mucho miedo. Seguro que le tienen respeto, pero es como bueno, lo tengo que pasar y no sé si lo disfrutaban en el camino (M46EL).

En Elsa, pervive la sensación que se queda esperando más. Rememora su propia experiencia de Práctica Docente, de querer lucirse y sentirse orgullosa. En ella, la asignatura Práctica Docente, no es una materia más de la carrera. Esto se evidencia en sus últimos dichos en donde remarca que, en algunos casos lo percibe, es un trámite cuando, según entiende, no tendría que ser así.

A modo de síntesis de esta categoría de análisis proponemos la Figura 10. La balanza como representación del desequilibrio entre las fortalezas y debilidades que las docentes expresan del estudiante practicante.

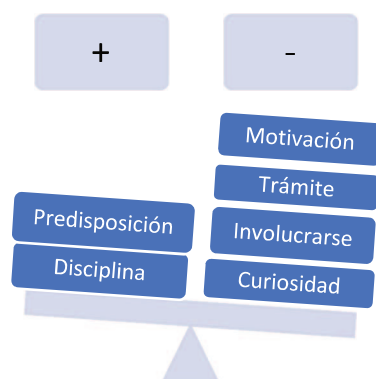


Figura 10

Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la categoría el practicante desde la mirada del co-formador

4.2.7. Contrato didáctico de la Práctica Docente

En esta parte se incluyen de incluir aquellas menciones de los testimonios vinculadas a aportes que las co-formadoras consideran que pueden proponer en la valoración del estudiante para fortalecer su rol dentro de la tríada de la Práctica Docente. Además, desde su perspectiva, aquellos momentos de la conversación que sugieran instrumentos, líneas de acción y de formación que les permitan ser un componente visible en la experiencia de formación en el campo de la práctica profesional docente del futuro profesor en Matemática de la FHUC-UNL.

En las voces de las participantes, Ana vuelve a reflexionar sobre el rol del co-formador, el trabajo que implica asumir este compromiso, cuál tendría que ser su lugar en la tríada de Práctica Docente y qué necesita fortalecerse para que su rol sea mucho más visibilizado. Por ejemplo, ella manifiesta debilidades entre el docente formador y el co-formador respecto de los canales de comunicación durante el proceso de la práctica. Sólo se establecen cuando el formador asiste al aula a observar la implementación de la unidad didáctica elaborada por el practicante. Ana sostiene que se podrían pensar acciones o instrumentos que permitan, antes de la puesta en juego del rol docente, hacer un seguimiento conjunto del estudiante.

Ana: Estaría bueno que nosotros tengamos la oportunidad (...) si yo no te conociese y fuese algo muy profesional, no te estaría viendo nunca (M50A).

En otro momento de la conversación, en alusión a la evaluación de los practicantes, Ana plantea que este proceso (en términos de acreditación) no tiene que sobrecargar su trabajo docente. Tampoco es su responsabilidad, pues no hay una retribución, que justifique esa función.

Ana: Es también una responsabilidad estar evaluando, vos le tenés que ver la cara de que se le levantó la práctica o lo apruebo, después llenar la planilla del informe. Me parece que eso es sobrecargar también el trabajo, porque primero a mí no me pagan. Son ustedes los que tienen el laburo ese. A ustedes les pagan, a un JTP le pagan las horas, le pagan el cargo. Yo lo hago por amor al arte (M52A).

Sin embargo, le interesa que su rol sea más protagónico. Repensar su función sobre un nuevo contrato didáctico de la Práctica Docente se constituye en una sugerencia hacia el equipo de cátedra. Particularmente, atiende a resignificar la tríada de Práctica Docente desde la participación en conjunto de la formación del estudiante.

Ana: (...) Uno siempre toma un rol más protagónico porque nos sentamos con ustedes o miramos, comentamos con vos o con la docente que haya estado (...) yo,

en ese sentido, me veo como que nosotros seríamos el último filtro. O sea, que todo lo que sea la planificación haya pasado primero por los ojos de ustedes y que nosotros seamos los últimos en ver. Y si se pasó, se le escapó una S che, mirá, que se escapó una S. Pero que no sea que nosotros tengamos que hacer la observación fuerte de la planificación (M138A).

En efecto, interpretamos que Ana espera tener participación en la valoración de las propuestas de enseñanza de los practicantes, pero interpreta que la corrección de estas producciones no le corresponde. Es decir, que la responsabilidad de la acreditación esté sólo a cargo de los docentes formadores. Plantea que no hay una retribución por este trabajo y, aunque participa con gusto de estos procesos, no quiere ser sobrecargada con tareas extras incluso, explicita cuáles entiende que serían sus funciones dentro de la tríada de Práctica Docente: observar, completar una planilla de seguimiento sobre el accionar del estudiante o leer la planificación ya supervisada por la cátedra universitaria.

Ana: (...) como una grilla donde tenemos que ir punteando siempre, a veces, nunca (M52A).

En el caso de Brenda, refiere posibles acciones o sugerencias que fortalezcan el trayecto de Práctica Docente como la posibilidad de establecer acuerdos entre las profesoras formadoras y las co-formadoras.

Brenda: (...) creo que ahí está el tema ¿cómo acompañar? En fin, de determinar ciertas cuestiones. Qué sí, qué no. Qué se puede y qué no se puede. Siempre se tiene que tener mucho cuidado en esa instancia, porque puede haber errores, equivocaciones; cuestiones que se pueden mejorar, hay siempre en toda práctica. Pero bueno, ¿cómo lo comunicás al practicante? (M10B).

Interpretamos que delimitar las funciones de cada uno de los actores y aunar criterios es una sugerencia que fortalece esta instancia formativa. Plantea, además, un enfoque singular cuando se acompaña al estudiante, desde una perspectiva afectiva, de cuidado, ya que es un docente novel. En sus decires, remarca que tiene que estar vinculado con los modos en que se comunican al practicante las devoluciones al finalizar cada clase. Establecer criterios comunes de valoración y comunicación entre el binomio formador y co-formador, se convierte en una fortaleza de la experiencia de Práctica Docente.

Brenda: (...) uno tenía que ser muy cuidadoso porque es un momento de mucho estrés para un estudiante y siempre hay cosas para marcar, porque eso va a pasar, porque es una práctica de un docente novel. Me parece que, en el cómo marcar ciertas cuestiones, o hacerle ver ciertas cuestiones, porque también es un momento donde les cuesta ver las cosas, les cuesta ver qué pasó (M12B).

En efecto, alude a la idea de un equipo comunicado, con las funciones

delimitadas y con criterios consensuados de evaluación.

Brenda: (...) por ahí pensar en aunar criterios (M28B).

Brenda: (...) deberían ser diferentes encuentros y que también en algunos esté el practicante (M30B).

Brenda: Yo, por ejemplo, lo que yo hacía es anotar lo que a mí me parecía. ¿Viste? (M86B).

Advertimos en Brenda la necesidad de formar un equipo de trabajo con las menores contradicciones posibles. Entiende que, si se comprende al estudiante como un todo, el binomio en cuestión (formador y co-formador) tiene que poder valorar al alumno desde un lugar común, con ciertos criterios consensuados. Establecerlos, como acuerdos para las distintas etapas de la experiencia de práctica, comprende una puesta en valor de este trayecto formativo. Además, reconoce que si están explícitos para el practicante, agilizan la valoración de la secuencia que implementa el estudiante.

Brenda: Considero que eso tiene que estar ligado a los criterios de valoración de la secuencia y de la práctica que tienen ellos dentro de la cátedra (M88B).

Brenda: (...) qué se va a tener en cuenta para tu Práctica Docente, la gestión de la clase y generar momentos de puesta en común y tomar los aportes de los estudiantes. Son cosas que, si bien ustedes lo tienen porque ustedes están, yo creo que la mirada del co-formador es diferente a la mirada del profesor de práctica (M88B).

Brenda: (...) una rúbrica que armemos de acuerdo a esto, son cuestiones también en el cuidado hacia el co-formador (...) hagamos algo muy sencillo. A ver, si hay errores conceptuales, del manejo de la voz, si genera momentos de puesta en común, cuestiones bastante básicas para una gestión docente (...) después sí, recomendaciones en cuanto a cómo participa de ese proceso de planificación. Sí hay sugerencias en cuanto a esto. No solamente la gestión docente (M90B).

Brenda: Lo que nosotros tenemos muy en cuenta también es el vínculo con los estudiantes. Y cuando no hay vínculo con el practicante, no hace vínculo con el estudiante y el co-formador lo marca (M94B).

En este testimonio, Brenda manifiesta la posibilidad de armar un instrumento sencillo, que promueva un seguimiento sistemático del estudiante en cuanto a lo académico, la gestión de la clase y los vínculos que establece dentro del aula con los alumnos. En su voz, revaloriza la mirada del co-formador, que interpreta distinta a la del formador, pues está enfocada en sus alumnos, a los cuales, el practicante tiene que enseñarles un contenido específico. Esto refunda el contrato didáctico de la Práctica Docente con la cátedra, establece un rol activo del co-formador al interior de la experiencia con aportes específicos respecto del aula, el grupo de alumnos y la institución asociada.

Desde sus pareceres, tanto Ana como Brenda, plantean sugerencias que las implican al interior del equipo de cátedra y con el estudiante; así como también, participar en instancias de formación que convocadas desde la cátedra o la Facultad. De alguna manera, interpretamos que las docentes tienen la intención de correrse del lugar histórico que ocupa el co-formador en la experiencia de práctica y participar activamente en formar a los futuros profesores en Matemática, es decir,

invitamos al profesor co-formador a decir adiós a la clase deslumbrante y a colocarse en el lugar del que todo lo sabe, para que destaque en otro registro: compartir una práctica reflexiva, para iniciar al principiante en 'el razonamiento profesional que, sin volver la espalda a los saberes y a los principios, toma y deja, arregla e improvisa para crear una pedagogía que corresponda a la persona del docente y a la realidad de su clase'. (Perrenoud, 2007; citado en Foresi, 2009, p.235)

Carla, en esta línea, deja explícito que desde la cátedra se pueden establecer espacios, dispositivos o herramientas en las que el co-formador colabore con los docentes formadores. Para ello considera fundante explicitar orientaciones pedagógicas y didácticas, así como los objetivos o metas en el marco de este espacio.

Carla: (...) que trabajemos con talleres reales de práctica con el co-formador, que puedan trabajar juntos, que puedan orientarlo bien (...) que yo como conocedora del grupo, le pueda decir que estrategias poder hacer y vos como profesora de práctica diciéndole... bueno mirá qué te dijo eso (M56C).

Carla: Pautas o algo como algún escrito de cuál serían los objetivos o metas (M58C).

Carla: Y bueno, estas son nuestras pautas. Si estás de acuerdo o querés agregar alguna, sacar alguna cosa, bueno, tener una relación desde que observan (M60C).

Carla: Donde sí podríamos hacer las reuniones, acordar los días de reuniones, más como un intercambio así, más formal (M72C).

El nuevo contrato didáctico de la Práctica Docente se empieza a delimitar a través de lazos robustos y continuos entre la Facultad y las escuelas asociadas, entre la cátedra y los co-formadores, entre el co-formador y el practicante, entre la cátedra y el practicante. La sugerencia de talleres que propone Carla, como dispositivo de formación, se convalida como un espacio donde prevalece la comunicación y la circulación de saberes, en el cual se reconstruyen y construyen discursos, categorías de análisis, significados relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Se amalgaman las tensiones entre la teoría y la práctica, lo supuesto y lo vivido, lo prescripto y lo enseñado, las creencias y las ideologías, con las estrategias para la enseñanza (Hernández, 2009).

De tal manera, entendemos que estas ideas abordan, amplían y profundizan desde la reflexión crítica la construcción de nuevos marcos teóricos referenciales. El taller refiere a un lugar “estratégico que permite modificaciones, ya sea en marcos teóricos como en las relaciones, tanto emocionales como sociales” (Hernández, 2009, p.72).

Además, Carla propone otras estrategias que redefinen el contrato didáctico de la práctica y las relaciones al interior del trayecto. Desde su perspectiva y con una vasta experiencia en el aula y en acompañar practicantes, plantea sistematizar estos dispositivos que fortalecen las relaciones de intercambio.

Carla: Yo pensaría una reunión primero con la presentación y después sobre la marcha. Un encuentro a mitad de la observación (M82C).

Carla: (...) cosas así, como una relación de intercambio. Sí, una reunión primero como para plantear, para ver, a ver qué es lo que piensan hacer, cuánto tiempo van a estar, cosas así o qué tema para ir viendo a ver que si van a llegar a ese tema (M82C).

Apela a la posibilidad de intercambios respecto de los contenidos, las estrategias y el período de observación que realizan los estudiantes. Pensar en encuentros donde se puedan explicitar, a partir de las observaciones, cómo seguir, los tiempos y el posible tema a enseñar. Para la evaluación del estudiante, Carla sugiere una valoración por parte de ella que trascienda la calificación. Aquí, como Ana, no quiere la responsabilidad de acreditar la asignatura del alumno, pues considera que es estudiante de la Facultad. Además, ve más productivo compartir valoraciones críticas que enriquezcan la reflexión del practicante sobre su propia práctica. Particularmente, insiste en esto ya que ella, dice no tener ningún tipo de injerencia valorativa respecto del practicante. En Carla esto incide en la invisibilización por parte del estudiante, la cátedra y la Facultad.

Carla: (...) que nosotros podamos, realmente, darle no una calificación sino un comentario de cómo nos pareció a nosotros su práctica (M98C).

Carla: (...) nosotros no; no tenemos nada, como que estamos pintados, diríamos. (M104C).

Carla: (...) tendríamos que tener ya estipulado Un encuentro, ya sea presencial o virtual, para poder hacer ese intercambio y que quede registrado, sobre todo, que anotamos nosotros (...) nosotros anotamos esto; a ver que te pareció (...) como para que sea más formal (M112C).

En sintonía con Carla, Diana sugiere mayor participación del docente co-formador en el trayecto de Práctica Docente. Propone fortalecer los canales y mecanismos de comunicación entre los profesores formadores y co-formadores cuando

el practicante asume el rol docente, ya que es una de las debilidades que detectó al recibir practicantes.

En estas sugerencias incide su biografía escolar y el conocimiento que tiene del Profesorado en Matemática como graduada, y luego por ocupar un cargo de gestión en la EET2. Propone utilizar, por ejemplo, la planificación de un contenido de Matemática como un eje transversal de la carrera. En su mirada, resignificar la enseñanza de la disciplina representa una fortaleza en la formación de los futuros profesores. Pero se evidencia cierto desconocimiento de la formación general y pedagógica que necesita adquirir un alumno del Profesorado en Matemática para poder, al menos, seleccionar y secuenciar los contenidos a planificar. Subyace un enfoque tradicional de la formación en la práctica (Sanjurjo, 2002; Sanjurjo y Foresi, 2024), es decir, que con saber el contenido disciplinar se puede planificar, aún en primer año de la carrera.

Diana: (...) por eso yo creo que estaría bueno que se pueda hacer algún tipo de planificación a lo largo de los cinco años, bueno, en primer año se puede llegar a trabajar esto. Estas y estas dimensiones de la Práctica Docente, porque la Práctica Docente debería ser desde el momento uno (M104D).

Diana va más allá de un contrato didáctico con la cátedra o con la tríada de la Práctica Docente, sino que reflexiona sobre el trayecto. La construcción de su propia identidad profesional docente incide en su identidad profesional docente como co-formadora. Por lo tanto, sus sugerencias son al interior de la carrera y expresan debilidades en la formación.

Diana: Empezar a construir equilibradamente esto de la Práctica Docente. No necesariamente que tengan que ir afuera de la Facultad, en la misma Facultad. Esto del trabajo colaborativo con el par. Yo creo que en cualquier cátedra se puede decir, bueno resuelvan un problema y lo presentan a sus compañeros en el pizarrón y lo tratan de explicar en otra cátedra e ir desarrollando el trabajo con respecto a esta temática, o encuentren un problema movilizador que ustedes lo presentarían en la escuela secundaria. Pero bueno, hay que tener también la colaboración de todos los profes dentro (M106D).

Diana sugiere que mejorar o inaugurar un contrato didáctico de la Práctica Docente diferente implica proponer acciones o estrategias que tienen algunos puntos de convergencia con los planteos de Brenda y Carla.

Diana: (...) se presenta la planificación, por ejemplo, a la profe de práctica. Después, tener una reunión en conjunto con el profe de práctica, las chicas y el co-formador para ver lo que se lleva al aula, de forma tal de que no pase esto del doble rol, porque si no en la vorágine de los tiempos que me mandaban las cosas a mí y yo le contestaba sí, pero como que esto era de uno o dos días antes de la clase, entonces, era muy sobre la marcha (M44D).

En este sentido, como sugerencias, establecer roles y tiempos claros en el proceso de elaboración de la propuesta de clase del practicante. Es decir, una vez que está la planificación prevista y corregida, las modificaciones diarias que sufre el documento debido a la multidimensionalidad de la clase tienen que estar a cargo del profesor formador. Si esto no sucede, Diana siente que su rol de co-formadora se debilita para asumir otro que no le corresponde.

Diana: Yo creo que es complementario, por eso yo digo que es una tríada que se tiene que retroalimentar, es decir, desde la experiencia vivida en el aula, en la institución. Sé que es distinta al del profe de práctica. En este caso vos conocés la EET2, pero si yo no conociera la EET2, digamos el contexto áulico, que tiene la escuela, la conozco, lo conoce el co-formador (M46D).

Diana: (...) entonces una vez que ya está planificada la práctica, ahí el co-formador puede dar opiniones, ver la factibilidad de los tiempos que uno maneja dentro del programa de clases. Eso es lo que debería aportar el co-formador, que quizás el profe de práctica no tiene (M46D).

Diana: Sí, por supuesto, las distintas miradas, porque no necesariamente los profes de práctica la tienen, podemos estar siempre complementando no pisarnos en el trabajo, porque creo que todo lo previo a la planificación debería estar supervisado por el profe de práctica (M48D).

Diana: (...) que la retroalimentación sea fácil y que no sobrecargue tampoco al docente en el aula (M56D).

Aquí también surge la necesidad de un instrumento que permita agilizar la sistematización de información cuando el practicante implementa las clases. En este sentido Diana acuerda con Ana, Brenda y Carla. En ellas, se evidencia la necesidad de poder acceder a un instrumento que promueva una evaluación concreta a modo de planilla o texto, en donde expliciten sus valoraciones del estudiante.

Diana: Quizás estaría bueno que tengan un registro ellos mismos como co-formadores, que tengan algún tipo de planilla de registro (M72D).

Diana: (...) y que después se le pida algo al co-formador, si les pareció adecuada la planilla y reformularlo año tras año (M76D).

Diana: (...) distintos instrumentos de recogida. Sí creo que eso es importante, ya tener diseñado, algunos instrumentos de recogida que les permitan a ustedes y al co-formador para hacerlo mucho más dinámico y pensado (M84D).

Luego respecto de la evaluación del estudiante, Diana, con una posición a favor de los procesos evaluativos, plantea la construcción de un nuevo contrato didáctico. Notamos en su discurso una diferencia entre acreditación y evaluación. El proceso de evaluación pertenece a todos los integrantes de la tríada de Práctica Docente, donde cada uno de los actores aporta su valoración a la experiencia; mientras que entiende

que la acreditación tiene que estar a cargo del equipo de cátedra de la Práctica Docente con sus propios procesos e instrumentos.

Diana: La evaluación en el proceso es de todos los actores; que después acrediten la práctica a través de los procesos de la práctica, es fundamental (M92D).

Diana: (...) que el profe del aula también pueda tener su mirada dentro de la evaluación. Digamos de una conversación con el profe de práctica. Yo creo que para ustedes sería muy útil también. Del aula, a través de algún tipo de rúbrica, porque apoya también lo que ustedes ven (M92D).

A través de estas ideas recuperamos los testimonios de Elsa. En ellos, evidenciamos que en el contrato de la Práctica Docente emerge una debilidad en los canales de comunicación previos y durante el proceso de los estudiantes en su aula. Coincide con las sugerencias de Diana, Carla y Brenda, y plantea encuentros o jornadas de discusión en los que se puedan analizar y confrontar categorías o marcos referenciales propios con lo que propone el estudiante. También, tener espacios para socializar el desempeño del practicante en el aula. Ello implica, para Elsa, no sólo supervisar la planificación sino también la gestión de la clase o las relaciones vinculares entre sus estudiantes y el practicante.

Elsa: Yo diría, por ejemplo, algo previo, algo en él durante y algo al final me parece que sería súper interesante y el co-formador se sentiría más importante (M58EL).

Luego, en sus sugerencias para fortalecer compromisos entre los actores de la Práctica Docente, Elsa recupera la evaluación del estudiante y revaloriza la instancia de devolución que se realiza cuando termina cada clase. Si bien habitualmente comprende una instancia entre el docente formador y el practicante, Elsa lo rescata como algo a tener en cuenta para revalorizar la figura del co-formador.

Elsa: Yo este año registré y después de la clase me quedé un ratito con las dos e hice mi devolución. Una devolución siempre rescatando lo positivo. Y después marcando algunas cuestiones a mejorar. Pero bueno, yo lo hice. No sé si les gustó o no les gustó (M82EL).

Elsa: (...) creo que en una de las clases yo me quedé y estaba [nombra a docente formadora], me parece. Yo le dije, vos permitirme, yo le voy a decir dos o tres cositas. Y después yo me fui y bueno, quedaron con ella, pero hasta ahí, así esa devolución, incluso, puede ser grupal. Te quiero decir (M88EL).

La devolución, momento en que el profesor formador y practicante analizan lo acontecido en la clase, comprende una instancia bisagra entre estos dos actores donde converge una mirada global del aula, no sólo lo que está en el papel previsto, sino lo que moldea y conforma la clase. Abarca, en general, un encuentro donde socializan las

valoraciones de la clase sin exponer al practicante. Elsa propone, como sugerencia para fortalecer la experiencia de Práctica Docente, devoluciones en las que el co-formador participe, comparta su parecer al estudiante. Esta mirada, constituye una instancia que puede complementar la valoración del profesor formador o del practicante. Resulta interesante, y según indican necesaria, esta idea de “abrir” los encuentros y que el docente del aula participe. Encontrar estos intersticios al interior de la experiencia de Práctica Docente, habilita y valora la palabra del co-formador, ya que se establecen interacciones entre practicantes con profesores formadores y co-formadores, en dos planos diferentes. Más aún, se vinculan de modo explícito las aulas en el ámbito universitario y las prácticas en las escuelas secundarias visitadas. No solo ese tipo de articulación, sino que también la relación por momentos silenciada entre los encargados de formar al practicante: docente de Universidad y docente de escuela (co-formador).

En función de lo mencionado por las co-formadoras, entendemos que estos actores tienen que encontrar o construir su propio lugar dentro de la experiencia de práctica (Perrenaud, 2001). Precisamente, en la medida en que se gestionen espacios de intercambio entre los protagonistas de la tríada, el trayecto de la Práctica Docente se fortalece.

Evidencia de lo antes expresado es el testimonio de Flavia, que plantea ser parte del proceso de la práctica desde lo concreto. Es decir, sugiere encuentros o reuniones, en sintonía con lo expresado por otras co-formadoras como Carla y Diana. Esta docente, destaca lo valioso que es la cercanía con el otro en general y puntualmente aquí con esos otros que participan de la formación inicial de este estudiante. Sus sugerencias implican instancias de retroalimentación y reflexión en la acción, en tanto favorecedoras de la construcción de conocimiento, como por ejemplo un taller. Comprender los pensamientos del profesor favorece la reflexión como un puente entre la teoría y la práctica (Sanjurjo, 2009). Las prácticas en las instancias preactivas y posactivas suelen estar controladas, tienen menos grados de libertad. Pero las que se desarrollan en el momento interactivo están representadas por la espontaneidad, lo imprevisible, lo dinámico. De allí que, el momento de la devolución, que es posterior a la práctica interactiva, está convocado a promover la reflexión y el análisis de lo que sucede en esos “momentos de mayor incertidumbre, ya que es allí donde se pueden articular

reflexivamente la teoría y la práctica” (Sanjurjo, 2009, p.25).

Flavia: Poder hacer una reunión presencial (...) por ahí lo mejor sería una vez por semana, pero ponele que no se pueda, una vez cada 15 días y después es como un trabajo más diario o día por medio (M30F).

Flavia: (...) que te vean, que te conozcan, que conozcan la escuela antes de entrar al aula (M32F).

Flavia: (...) yo te digo, por ahí, algún encuentro o trabajo así un poco más en conjunto de las tres partes, como que hablábamos la otra vez (M48F).

Flavia: (...) por ahí está buena, también el trabajo en equipo (M50F).

Flavia: Entonces, uno podría pensar como reuniones antes para conocerse, co-formador y formador. Sí, tiene que haber un trabajo previo y aunar criterios (M5F).

A modo de síntesis de esta categoría se presenta la Figura 11 que resume aquellas sugerencias que fortalecen el espacio de la Práctica Docente. Son instancias propuestas por las co-formadoras que nutren y reconfiguran el contrato didáctico de la Práctica Docente.



Figura 11

Síntesis de las miradas de las co-formadoras desde la categoría Contrato didáctico de la Práctica Docente

4.2.8 Ponderaciones de las expresiones singulares

Presentamos en este apartado la Tabla 4 que sintetiza las entrevistas individuales, los “momentos de habla” (M) según lo expuesto en el apartado 3.6. Esta matriz de doble entrada, tiene en las filas las iniciales de las co-formadoras (A, B ... F) propuestas en el apartado 3.2 y en las columnas están las iniciales de categorías y subcategorías de análisis (C) explicitadas en el apartado 3.5. Al igual que lo expresado en el apartado 4.1.2,

los códigos se presentan con la fuente de la letra en negrita, cursiva o tipografía normal. Puntualmente, los marcados con la fuente en negrita dan cuenta de insatisfacciones, desencantos, expectativas no cumplidas, interferencias, sensaciones de incomunicación y demandas hacia algunos sectores involucrados en la formación inicial del estudiante practicante. Los hemos identificado como “ruidos” (4.1.2) que provocan una sensación incómoda. A los actos de habla que están señalados en cursiva los hemos asociado a momentos satisfactorios, positivos, de aprendizajes, de buena comunicación o retroalimentación que se suscitaron en las experiencias. Los identificamos como instancias de “armonía” (4.1.2). Los que están señalados con tipografía normal indican extractos que validan la categoría de análisis, pero son “neutros”.

Tabla 4

Ponderaciones de las expresiones singulares

Co- formador	Categorías de Análisis											Total
	1	2	3.1	3.2	3.3	4	5.1	5.2	5.3	6	7.1	
A	M30	<i>M32</i>	<i>M36</i>	M4	M4	M2	<i>M10</i>	M52	M145	M32	M36	57
	M36	<i>M104</i>	M138	M16	M6	M82	M36	M126		<i>M44</i>	<i>M52</i>	
	M40	<i>M116</i>	M139	M22	M118	M84	<i>M58</i>	M128		M78	M114	
	M139	<i>M124</i>		M138	M138		<i>M60</i>	M130		M88	M138	
	M141	<i>M126</i>		M143			<i>M61</i>	M132		M102	M145	
	M143			M149			<i>M64</i>	M134		M104		
							<i>M76</i>	M136		M106		
B	M14	<i>M10</i>	<i>M48</i>	<i>M26</i>	<i>M14</i>	M3	<i>M14</i>	M56	M14		M10	47
	M16	<i>M22</i>	<i>M52</i>	M62	<i>M44</i>	M4	<i>M106</i>	M74	M22		M30	
	M18	M68	M60	M64	M62	M6			M24		<i>M32</i>	
	M20	<i>M70</i>		<i>M112</i>	<i>M136</i>	M8			M100		M86	
	<i>M44</i>	<i>M72</i>							M108		M88	
	M48	M76							M112		<i>M90</i>	
	M50										<i>M94</i>	
C	M70	<i>M80</i>	M144			M44	M64	M130	M62		M56	48
	M78	<i>M116</i>	M146			M46	M66	M132	M90		M58	
	M92	M128	M160			M48	M68	M138	M104		M60	
	M94		M164			M50	M70	M144	M154		M62	
	M159		M170			M54	M78	M149	M166		M72	
	M162						M88	M150			M76	
								M166			<i>M82</i>	
											<i>M84</i>	
											M86	
											M98	

											M104 M110 M112	
D	M14		M46	M26	M32	M4	M90	M116		M60	M44	47
	M20		M70	M28	M34	M6	M92	M126			M46	
	M24		M76	M30	M38	M8		M128		M56		
	M26			M32	M44	M10				M70		
				M46	M48	M20				M72		
				M48	M50					M80		
				M58	M58					M84		
				M82	M60					M92		
					M62					M102		
					M68					M104		
				M96						M106		
EL	M40	M94 M104	M106 M108 M110 M112		M12 M18 M20 M22 M32 M34 M36 M38 M54 M84 M88	M10 M11 M24	M50			M42 M46 M48	M50 M58 M88	36
										M62		
										M64		
										M66		
										M68		
										M70		
										M74		
										M76		
										M82		
F	M118	M128	M24	M122	M22	M12		M56	M100		M30	39
	M120		M30		M24	M18		M58	M128		M32	
	M122		M48		M94	M20		M60	M134		M46	
			M52			M42		M64	M139		M94	
			M114			M66		M74	M141		M102	
						M78			M149			
						M80 M94			M151 M162			
27	19	20	19	32	28	19	24	20	20	46	274	

Con la Tabla 4, presentamos una mirada en profundidad hacia lo singular de cada testimonio de las docentes. Sin proponer un análisis cuantitativo de los datos, podemos establecer ciertas tendencias, intersticios de la conversación en los cuales se cuela algún “ruido” o un comentario “armónico”.

En general, encontramos mayor proporción de “ruido” que “armonía”; representan un 30% de los momentos de habla tabulados respecto del 24% que tiende a ser más “armónicos”.

En efecto, esto se evidencia en la categoría “valoración de su tarea” (C5) que, del total de los momentos de habla rescatados, más del 50% son “ruidos”, es decir, se

relacionan con interferencias o sobresaltos. Particularmente, la subcategoría “valoración desde la Facultad” (C5.2), tiene más momentos de habla que representan “ruido”, con aproximadamente un 40% del total de la categoría. Como contraparte de esto, se encuentran las categorías “formación continua” (C3) y “contrato didáctico de la Práctica Docente” (C7). En ambas, las “armonías” presentan un 24% del total, prevalecen los “neutros” que son representativos de la categoría pero que no impactan disruptivamente en los discursos. Si avanzamos en el análisis, interpretamos que la subcategoría “rol autopercebido en la Práctica Docente” (C3.3) aporta el 44% de momentos de habla “neutros” a la categoría “formación continua”.

Si, analizamos la Tabla 4 por filas, esto es por docente co-formadora destacamos, que Ana tiene más momentos de habla asociados al “ruido” que a sonidos “armónicos”, particularmente en la categoría “valoración de su tarea” (C5). En ella, el 30% de sus comentarios representan “ruido”. En el otro extremo Elsa es la que tiene la conversación más “armónica”, con menos momentos de “ruido” sistematizados entre todas las docentes entrevistadas, representan menos del 7% del total de alusiones con este tenor. Destacamos que prevalecen en Ana mayor cantidad de comentarios asociados a los “ruidos”, particularmente concentrados en la categoría “valoración de su tarea” (C5) y en la subcategoría “desde la Facultad” (C5.2), con el 100% que aluden a “ruidos”.

Brenda, de las seis entrevistadas tiene más momentos de habla “armónicos”, con un 29% del total de comentarios favorables analizados, vinculados a la categoría de “formación continua” (C3). Por otro lado, Carla posee la menor cantidad de “armonías”, con menos de 3% del total de comentarios favorables analizados. En Carla, sólo vislumbramos momentos de “armonías” en “compromiso social universitario” (C2) y “contrato didáctico de la Práctica Docente” (C7).

Diana, Elsa y Flavia presentan discursos más equilibrados en proporción a los “ruidos” y las “armonías”. La proporción entre estos opuestos es similar y predominan los “neutros”. Entre estas tres docentes, Diana tiene un discurso con “armonías” las cuales aportan un 22% de los testimonios favorables. Flavia presenta más comentarios vinculados a los “ruidos” que Diana y Elsa, con un 15% sobre el total de momentos de habla desfavorables.

En una mirada general de la Tabla 4, advertimos que el 46% de los momentos de habla

son “neutros”, es decir, representativos de la categoría pero que no distinguimos como “ruidos” o “armonías”. Esto indica que aquello que disrumpe como un sonido que interfiere o no acompaña la armonía es menor al 50% del total.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

En este capítulo mostramos las conclusiones construidas a través de derivaciones obtenidas en la conjunción de los referentes teóricos y metodológicos desde un enfoque cualitativo. Las reflexiones abordadas se explicitan en los apartados “ecos institucionales” y “voces de las co-formadoras”, recuperan los resultados de los grupos focales y de las entrevistas individuales a las co-formadoras respectivamente. Además, damos cuenta del cumplimiento de los objetivos, exponemos las reflexiones finales de todo el proceso y las posibles transferencias.

5.1 ECOS INSTITUCIONALES

Los grupos focales dieron cuenta que las co-formadoras de cada institución asociada tienen rasgos identitarios propios. Reconocer estas características hizo que pudiéramos fortalecer las categorías de análisis construidas a priori, a partir de las preguntas de investigación (apartado 1.2.2), los indicadores generales (apartado 3.3.1.2) y los ejes vertebradores (apartado 3.3.2). Asimismo, emergieron de las voces otras categorías que se constituyeron a partir de regularidades o recurrencias de los discursos.

El volver sobre nuestros pasos y reflexionar sobre ellos permitió que emerjan la biografía escolar, valoración de su tarea, formación continua y contrato didáctico de la Práctica Docente. Esto posibilitó entretener líneas de acceso para reconstruir la mirada sobre la carrera, la asignatura, el trayecto de la Práctica Docente, la tradición que subyace y que modeliza la práctica, los vínculos entre los actores que participan y ponen en juego en la experiencia, las emociones que se entrelazan y las tensiones entre lo esperado y lo real.

En la conversación grupal, en ambos encuentros, la marca de la experiencia con su docente co-formador en el proceso de la práctica cuando las profesoras participantes fueron estudiantes, se filtra en sus prácticas pedagógicas como co-formadoras. Ello interpela sus creencias sobre el estudiante practicante, la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, así como los comportamientos explícitos o implícitos que estos futuros docentes tienen con ellas y con los estudiantes del nivel secundario. De este modo, la biografía escolar se filtra y derrama en los testimonios de las docentes. Se delimita la

categoría “biografía escolar” (C4) como transversal a todas las otras, incide y se entrama con cada una de ellas en un tejido que sostiene a las demás, se vincula a las emociones, la valoración de su tarea que tienen los actores de la tríada de la práctica o su desempeño en el dispositivo de formación.

En los testimonios de las expresiones plurales, la categoría “valoración de su tarea” (C5) con sus subcategorías, “desde el practicante” (C5.1), “desde la Facultad” (C5.2) y “desde la cátedra” (C5.3), se comportó distinto en los dos grupos focales. En un primer momento, no se anticipó que se diversifique en esos tres componentes o perspectivas. Se produjo la necesidad de ramificarla en función de lo acontecido en el grupo focal de la EET1, donde se impuso en la conversación (Tabla 2). En las voces de las co-formadoras advertimos que se perciben invisibilizadas, no reconocidas, sobre todo por la Facultad. Esperan más protagonismo en la experiencia de la práctica, más participación desde lo académico; al mismo tiempo que sienten la necesidad de ser retribuidas y reconocidas formalmente mediante alguna certificación que incida en sus antecedentes profesionales.

Existe un contraste en las voces plurales de las co-formadoras de ambas escuelas en relación con la valoración de su tarea desde la Facultad. Las docentes de EET1, dejan explícito en sus testimonios que no son valoradas porque la institución “no las registra”, “su trabajo no importa”, “no sabe que existen”. Solicitan reconocimientos (horas pagas, cargos, escalafón especial) desde la institución para establecer mejores vínculos. Asimismo, esta subcategoría casi no aparece en la conversación con las profesoras de la EET2.

En los dos grupos emergen reclamos, que exponen ciertos vacíos institucionales y del equipo de cátedra, evidentes en distintos momentos de las conversaciones. Para algunas de las co-formadoras esto no genera sorpresa; si bien no están totalmente de acuerdo, lo aceptan porque siempre se hizo así. En esta mirada se filtra la biografía escolar (Alliaud, 2003, 2004). Las participantes son egresadas del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL que, desde sus propias experiencias como alumnas, han construido contratos didácticos (Gálvez, 1995) implícitos o explícitos que regulan el comportamiento de los tres actores de la tríada de la Práctica Docente. Existe algo de lo “no dicho” que se traduce en frustraciones, en ciertos ruidos cuando el practicante está

en sus aulas. Sin embargo, a pesar de no sentirse valoradas, esta manera de funcionar dentro de la tríada se replica, pues subyacen ciertas tradiciones de acompañamiento ligadas al modelo tecnocrático (Sanjurjo y Foresi, 2024). Estos procesos de aprendizaje de normas, valores y comportamientos conscientes e inconscientes (Jackson, 1992) que se suscitan al interior de la cátedra o de la institución, por lo general, no son reflexionados. Así, el contrato didáctico entre co-formadores y formadores resulta ser asimétrico. Esto se evidencia desde lo institucional, pues su figura no está señalada en el Reglamento de Práctica Docente (Anexo 4); es el “docente del curso”, no tiene funciones ni obligaciones prescriptas. Desde lo académico, el contrato didáctico se establece en el interior de la cátedra, en las reuniones o encuentros de reflexión en la Facultad en las cuales el co-formador no participa.

El estudiante practicante y el profesor formador tienen en claro qué es lo que está permitido y qué no en la asignatura. Se pueden prever los mecanismos que regulan el funcionamiento de este binomio dentro de la tríada de Práctica Docente. Sin embargo, en la figura del co-formador esto se presenta como difuso. Este docente no tiene claro qué se espera de él o qué esperar de los otros actores (practicante y formador). Tiene cierta idea de cómo desenvolverse a partir de las marcas de su biografía escolar, pero no hay nada explícito sobre qué rol juega en estos procesos de formación inicial (apartado 4.1.1).

A partir de esto, se configura la categoría “contrato didáctico de la Práctica Docente” (C7). Emerge con mayor frecuencia en el grupo focal 2 (EET2) respecto del grupo focal 1 (EET1). Esto se reconoce, por el volumen de los momentos de habla, en términos de una demanda explícita de mejorar los canales de comunicación y retroalimentación entre ellas y la cátedra.

La noción de biografía escolar permea y se complementa para sostener estas relaciones que se producen y construyen en el transitar del practicante en el aula. En ese devenir va conformando rasgos identitarios del co-formador (Foresi, 2009). En efecto, conocer, el ambiente al haber sido parte de la carrera, les permite a estas docentes comprender la manera de trabajar; mientras van construyendo una identidad profesional docente del co-formador (Vanegas, 2016) que delimita las expectativas, compromisos, insatisfacciones y demandas que enmarcan estos procesos formativos. Lo

implícito que se aprende desde estos lugares impregna este devenir en el tiempo, lo que implica una transformación situada desde que se gradúan del Profesorado hasta convertirse en docentes co-formadoras (apartado 4.1.1).

El análisis del contenido de las transcripciones (apartado 3.6.1) y las ponderaciones de los grupos focales (Tablas 2 y 3) dan cuenta que el perfil identitario de co-formación que predomina en las seis docentes es conservador (Foresi, 2009). La configuración de la identidad profesional docente está fundamentada en estilos paternalistas o sobreprotectoras, nostálgicos y competitivos que regulan los vínculos que se generan al interior de la experiencia de Práctica Docente.

5.2. VOCES DE LAS CO-FORMADORAS

En los testimonios de las seis co-formadoras, con relación a la categoría de análisis “plano emocional” (C1), prevalece una sensación de insatisfacción o de esperar más de los estudiantes de la Práctica Docente (apartado 4.2.1). Reconocemos, en sus voces, pretender más innovación, creatividad y motivación en las propuestas de enseñanza de los practicantes (Figura 4). Desde sus perspectivas plantean una relación directa entre las actividades poco innovadoras y la falta de motivación por parte del estudiante.

En efecto, motivar en la enseñanza implica promover el interés de los estudiantes por aprender, lo que involucra una profunda reflexión sobre el aula como un espacio contextualizado, históricamente situado, que el estudiante por su característica de novel, se ve condicionado a hacer. Esta reflexión tiene que ser crítica desde dos miradas: por un lado, en el planteo de los criterios irrenunciables o primordiales para las prácticas docentes y, por otro, en el análisis de los cambios culturales que transversalizan la enseñanza, sin perder de vista a los sujetos que intervienen en ellas (Davini, 2015). En las voces de las co-formadoras interpretamos que la falta de motivación que perciben de los practicantes (apartado 4.2.1) está relacionada particularmente a dos de los diez criterios para la motivación: comunicarse en forma personalizada y la emoción en la enseñanza (Davini, 2015). Nos inclinamos por estos dos criterios, pues en los en los decires de Ana y Diana, los relatos plantearon una correlación entre la desmotivación y su sensación de insatisfacción cuando conocen las

actividades propuestas por los practicantes. Esto puede ser por una desconexión en la comunicación personalizada entre el co-formador y el practicante quién siente que no es revalorizado como un sujeto singular por el docente del aula. Por lo tanto, una comunicación personalizada entre estos dos actores permitiría un seguimiento individualizado sobre los avances en la construcción de las propuestas de enseñanza. Las emociones en el acto de enseñar y aprender son parte de una misma realidad; representan las dos caras de una misma moneda.

Cualesquiera sean los contenidos, incluir la emoción en la enseñanza impulsa la motivación, implica “plantear desafíos, incorporar intereses de los alumnos, apostar a que imaginen ideas y proyectos propios, apoyarlos para superar el miedo y la inseguridad, facilitar distintas formas de expresión de sus ideas y sentimientos” (Davini, 2015, p.74). En efecto, las profesoras (apartado 4.2.1) advierten, en sus pareceres, que los practicantes que han recibido muestran cierto desgano que se traduce en propuestas poco innovadoras.

Otro rasgo identificado son las expectativas que se generan con la llegada del estudiante universitario al aula (Tabla 4), donde predomina la proporción de “ruido” en sus testimonios. Interpretamos que están ligadas a la construcción de una identidad profesional docente como co-formadoras influenciada por su trayectoria como profesor del aula de secundaria. Podemos advertir, de este modo, que la construcción de la identidad profesional docente de estas co-formadoras está atravesada por dos procesos: identificación e identización (Vanegas, 2016).

En ese marco, prevalece la insatisfacción sobre las propuestas de enseñanza de los practicantes (Tabla 4). Esto genera una sensación de no sorpresa asociada a lo no novedoso por parte del practicante (Figura 4). Por momentos, se tensiona que el practicante es estudiante, que está aprendiendo a dar clases, a planificar, a manejar los tiempos y a construir su identidad profesional en la ambivalencia del doble rol, ya que, es alumno y docente a la vez (Edelstein, 1995). En la construcción de su identidad profesional como co-formadoras, estas docentes aspiran a que el novato esté a su nivel de experticia. O por lo menos, que exprese emoción en la enseñanza, que interpele al docente del aula con enfoques novedosos, desafiantes y que innove. La mirada de estas docentes es enfocada en los contenidos a enseñar, en la propuesta disciplinar y en lo

conceptual (apartado 4.2.1). Y es allí donde evidencian la ausencia de este tipo de iniciativa, advierten lo que no está y qué se esperan desde la perspectiva de las co-formadoras.

Con relación a “compromiso social universitario” (C2), estas profesoras sienten una especie de pacto con la Facultad o Universidad que las interpela producto del acompañamiento y reconocimiento que implicó, en ellas, ser estudiantes universitarias. Permea, en sus voces, un sentimiento de pertenencia que se construyen en el entramado vincular con la institución (apartado 4.2.2). Su conexión con la responsabilidad que sienten está vinculada al lazo emocional que las une con la Universidad, y que establece las bases afectivas y éticas de dicho compromiso (Kaplan, 2020).

De este modo, el compromiso está atravesado por las tensiones que existen entre el ámbito personal y profesional. Esto se constituye en la construcción de una identidad que se entrelaza con la práctica pedagógica ya que “implica la identificación de la pertenencia a una comunidad, considera la trayectoria de aprendizaje del individuo y supone la participación en contextos locales y globales” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p.123).

En general, aceptan ser co-formadoras por ser graduadas del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL. Identificamos que la figura de co-formador es vista en algunos casos, desde la “vocación de servicio” (apartado 4.2.2). Reconocemos pensamientos en donde priorizan la necesidad del otro, en este caso el practicante, convencidas que sus aportes sirven e inciden en la formación integral del estudiante. También advertimos ciertos imaginarios relacionados a la figura “ser docente” que se trasluce en una idea de reciprocidad fundada en la palabra “devolver”. Comprende un compromiso profesional, que retribuye a la Facultad y salda lo que esta institución les aportó en su formación académica, profesional y personal (Kaplan, 2020). En ese marco, aceptan recibir al practicante desde un posicionamiento de generosidad, de entregar su aula, su organización y sus estudiantes al servicio de este futuro docente para que aprenda a “ser docente”. Todo ello, a su vez, desde los aportes disciplinares y los posicionamientos éticos políticos que puedan aportar en el devenir de su función como co-formadoras.

Elegir ser co-formadoras de los estudiantes del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL, siendo graduadas de la misma carrera, está enlazado a ideas de “ser docente”. Es por ello que se constituye cierto ciclo en el proceso formativo (Figura 5), que nutre la construcción de la identidad profesional docente del co-formador que lo hace sentir parte de la Facultad. Parte de esta construcción está atravesada por el “deber ser” que prevalece en algunos de los fragmentos de las entrevistas individuales, donde el sentido de pertenencia y la identificación personal con la comunidad universitaria es un plus que, según interpretan, tiene que ser ofrecido a los futuros Profesores en Matemática de la FHUC-UNL.

Respecto a la categoría de análisis “formación continua”, evidenciamos posturas que no necesariamente reconocen a esta experiencia como formativas. En la subcategoría “qué aprendo del practicante” (C3.1) hay diferentes miradas desde las co-formadoras. Algunas de ellas ven esta instancia de aprendizaje como una “transacción”; hay algo que se obtiene, concreto, plausible o “que me tengo que llevar” de esta experiencia. Identificamos que, en general, el carácter de transacción puede ser: propuestas de enseñanza “novedosas” para el profesor o para los estudiantes del curso cedido, así como lineamientos didácticos, tecnológicos y metodológicos actuales relacionados con el abordaje y el desarrollo del contenido matemático (apartado 4.2.3.1). Sin embargo, otras miradas, rescatan como fortaleza poder apropiarse de diferentes dinámicas de clases que no habían pensado implementar o de ciertos recursos tecnológicos utilizados por los estudiantes y que fueron implementados luego en sus aulas.

En la construcción de la identidad profesional docente como co-formadoras, aparecen perfiles conservadores con estilos nostálgico o sobreprotector (Foresi, 2009) que se traduce en expectativas de formación continua superadoras a su experticia en el campo, que espera que el practicante promueva cuando implementa su propuesta de enseñanza.

En la subcategoría “socialización pre-profesional” (C3.2) evidenciamos que, en general, hay una apertura hacia la comunicación con el estudiante. Reconocemos que las docentes rescatan favorablemente los momentos de reunión o devolución con el practicante para convenir sugerencias que mejoren las propuestas. Identificamos que

en el discurso manifiestan apertura al diálogo, pero también dejan entrever que no siempre es a partir de una relación simétrica entre el practicante y el co-formador (apartado 4.2.3.2). Emergen aquí perfiles identitarios de acompañamiento conservadores, con estilos paternalistas o nostálgicos. En sus voces urge establecer espacios de socialización pre-profesional (Sanjurjo, 2002, 2009), en los cuales participar activamente de los procesos de selección y recorte de actividades (Figura 7). Pero, siempre y cuando se asuman todas estas sugerencias o se acepten por parte del practicante. Subyace cierta desconfianza hacia lo que puede aportar este futuro docente a sus alumnos en términos de acceso al contenido disciplinar. La subcategoría respecto al “rol autopercebido en la Práctica Docente” (C3.3) se hace eco de una demanda concreta: mejorar los canales de comunicación para sostener la retroalimentación como parte fundamental de la formación continua que se espera cuando se recibe practicantes (apartado 4.2.3.3).

En síntesis, prevalece en la categoría “formación continua” (C3) perfiles identitarios con estilos conservadores. Las co-formadoras esperan ciertos comportamientos de estos futuros profesores desde una mirada nostálgica. Asumimos ciertas ideas sostenidas en las carencias que pueden provocar interferencias en los procesos formativos de estos profesionales de la educación.

Las voces de las co-formadoras nos llevan a la categoría de análisis “biografía escolar” (C4). Evidenciamos, en ella, un emergente que interpela e incide en las prácticas de acompañamiento del presente, sustentadas por sus vivencias cuando fueron estudiantes. Reconocemos que hacer explícita la figura de aquella co-formadora, de su experiencia, nos permite analizar cómo moldean su accionar en la actualidad (apartado 4.2.4).

La biografía escolar del co-formador se “cuela” por los intersticios de los relatos y da cuenta del puente que hay entre el pasado y el presente; entre lo vivido y lo que acontece cuando estas docentes asumen la tarea de acompañar a los estudiantes practicantes en el trayecto de Práctica Docente. Esta categoría de análisis, a pesar de ser un dispositivo de formación en sí mismo, tiene la intención de recuperar aquellos hitos o hechos del pasado y traerlos al momento actual, como una manera de reconstruir el presente para comprender e interpretar las vivencias individuales y el contexto desde el

cual se relata.

En el devenir de los relatos las participantes pasaron de un discurso narrativo, donde emergen anécdotas, cronologías y metáforas, a plantear conceptualizaciones e interrogantes que enmarcan los diferentes testimonios (apartado 4.2.4). Estas descripciones nos posibilitaron transformar un conocimiento implícito a uno explícito e interpretar cómo inciden en su propia práctica algunas dimensiones de la realidad posiblemente no explicitadas hasta ese momento (Anijovich, 2009).

Esto se evidencia en los relatos de una de las docentes, quien reflexiona sobre su accionar actual como co-formadora y se plantea ciertos interrogantes que antes no habían sido pensados. Esto abre un camino hacia la metacognición sobre su práctica de acompañamiento y la manera de relacionarse con los estudiantes practicantes en la experiencia de Práctica Docente. Las docentes bucean sobre esos recuerdos más significativos que pudieron sostenerse en la memoria, los reconstruyen en el aquí y ahora. La figura de la docente que acompañó las prácticas en sus tiempos de estudiante es traída al presente desde diferentes lugares. Aparecen perfiles identitarios que inciden hoy en su accionar, ya sea por imitación o por contraposición (Branda y Porta, 2012).

Incluso lo evidenciamos, en otra de las docentes, quien expresa una necesidad de alejarse de esa figura, ya que intenta hacer todo lo opuesto a lo que ella vivió. Su construcción de co-formación se configura a partir de aquella, de la historicidad y la reconstrucción subjetiva de una identidad profesional docente permeada por esas experiencias. Ya sea por imitación, por idealización o por contraposición aquel docente guardado en la memoria ha dejado huella que impone ciertas maneras de vincularse, de exigir, de expectativas, de mirar al practicante que se entrama en los procesos de formación (Sgreccia y Cirelli, 2015). El análisis de la biografía escolar de estos profesores nos permite observar, conocer y comprender el devenir de estos graduados en docentes co-formadores.

En el análisis de la categoría “valoración de su tarea” (C5), reconocemos que en la subcategoría “desde el practicante” (C5.1) las docentes co-formadoras se sienten, en general, valoradas o tenidas en cuenta por los estudiantes practicantes. Aunque, evidenciamos que estos discursos favorables están sustentados en perfiles identitarios conservadores, con estilos sobreprotectores o paternalistas (Foresi, 2009). Cualquier

observación realizada, ya sea desde lo conceptual o desde la gestión de la clase, tiene que ser aprovechada por el practicante, lo que conlleva a una sensación de decepción cuando esto no sucede (apartado 4.2.5.1).

Reconocemos cierta aprensión de lo que pueda suceder en sus clases respecto de la construcción de conceptos matemáticos y de los aprendizajes de sus alumnos. Este estilo, junto con el nostálgico, tienen más incidencia en los testimonios (Tabla 4), donde advertimos un grado de desconfianza en la formación de grado de los practicantes, sobre todo en lo disciplinar combinado con su enseñanza. De este modo, se intenta desde la co-formadora brindar todas las sugerencias posibles para la clase (metodológicas o conceptuales) con el fin, que las supuestas falencias del estudiante no queden expuestas (Foresi, 2009).

Por otra parte, en la subcategoría “desde la Facultad” (C5.2), identificamos y evidenciamos, casi unánimemente la necesidad de ser visibilizadas y reconocidas por la Facultad a través de instrumentos tangibles: el certificado, el impacto en el escalafón docente o la inmersión de su figura en ciertas normativas institucionales. Deviene de sus decires, la percepción que la institución (universitaria o escuela secundaria) no las tiene en cuenta y desconoce la tarea que hacen (apartado 4.2.5.2). Reconocemos una demanda plausible de visibilización, en cuanto a la influencia que el rol del co-formador tiene en la formación inicial de los estudiantes por parte de las escuelas asociadas o de origen (Nicoletti, 2023). En la construcción del sentido sobre este rol, el no ser visibilizadas por las instituciones formadoras nos hace reflexionar sobre cómo influyen las tradiciones institucionales (tecnocráticas y administrativas) respecto al lugar que se les otorga a las experiencias de Práctica Docente que pueden tener las escuelas. Más aún, no es objetivo de este trabajo de investigación centrarse en la relación institución asociada y docente co-formador, pero entendemos que influye en la predisposición de participar en estos trayectos formativos: no ser registradas o sentir que la Facultad (Universidad) no les devuelve un reconocimiento por el trabajo realizado disminuye el vínculo.

Sin embargo, a pesar de estas debilidades destacadas por las co-formadoras, existe un “compromiso social universitario” (C2) y una “biografía escolar” (C4) que incide de manera favorable en participar de los procesos de formación inicial de los

estudiantes. Creemos que el ser graduadas de la FHUC-UNL sostiene estos procesos ya que ellas mantienen vínculos con la Facultad o la cátedra, cuestión que remarcan como una fortaleza. Piensan que otro docente, con otra formación o que sea graduado de otra institución formadora provincial no estaría dispuesto a comprometerse y tener la responsabilidad con la que ellas asumen su rol con el futuro profesor en Matemática de la FHUC-UNL.

En esta misma línea, evidenciamos en la subcategoría “desde la cátedra” (C5.3) la sensación de invisibilización hacia su labor. Asimismo, a diferencia de la subcategoría anterior, advertimos dos grandes grupos. Por un lado, desde las docentes que pertenecen a la EET1, el reclamo hacia la cátedra es más visceral. Brota la idea que ellas son algo que se utiliza y se desecha. Particularmente, una de las docentes emplea esta palabra en sus diálogos para graficar sus sentimientos, en las otras dos co-formadoras de esta institución también se vislumbra esta idea, aunque no se utiliza ese término (apartado 4.2.5.3). Desde sus pareceres, algunas de las co-formadoras manifiestan estar al margen de instancias que valoren el desempeño del practicante, particularmente porque la evaluación y la acreditación están a cargo de los profesores formadores, en el ámbito universitario donde ellas no participan. Observamos en este punto un corrimiento de la autoridad pedagógica (Siloni, 2015); en otras palabras, no se produce una autoridad compartida en el proceso de formación de este estudiante.

La desvalorización que perciben las co-formadoras va de la mano con debilidades, en parte, en la comunicación entre el equipo de cátedra y estas docentes, así como entre practicantes y co-formadoras. La idea de usar y desechar va más allá del acto práctico, conlleva una concepción que se sustenta desde la experiencia práctica, de no ser incluidas en los procesos que suceden en simultáneo y a posteriori con el practicante (apartado 4.2.5.3). El reclamo de no saber qué ocurre en los encuentros que se suscitan en la Facultad genera suspicacias en la valoración de los saberes que puede compartir esta docente en terreno.

En contraposición, no reconocemos esta idea en el grupo de co-formadores de EET2 (Tabla 4). Aquí la influencia de la biografía escolar deja sus marcas y se afianza como idea que “siempre se hizo así”. En general, el co-formador queda al margen, con una inmersión no prioritaria en el proceso de formación inicial de estos estudiantes. La

ausencia de articulación entre cátedra y co-formadoras se manifiesta no muy problemática. Entienden que hay una “no mirada” hacia ellas, pero no parece ser tan problematizada como en el caso de las docentes de la EET1 (Tabla 4).

En todos los relatos (apartado 4.2.6) identificamos en la conversación momentos de habla ligados a la categoría de análisis “el practicante desde la mirada del co-formador” (C6). En sus voces evidenciamos que las miradas hacia el estudiante están cargadas de subjetividades, que se entraman con sus sistemas de creencias, posturas ideológicas, pre conceptos, historias personales. La impronta de la biografía escolar (Alliaud, 2004), en tanto ser graduadas del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL, deja huellas y configura las percepciones hacia el practicante. De alguna manera, los vínculos con los integrantes de la cátedra cargan de expectativas esta experiencia. Sus vivencias se entrelazan en lo que esperan de los estudiantes, en cómo tendrían que actuar, resolver, vincularse con ellos y con los alumnos. Están empapadas de sus historias de formación.

En todas ellas, reconocemos que se espera más del estudiante esto es, predomina una visión centrada en las debilidades, en lo que le falta y en lo que no muestra. Estas falencias pueden ser disciplinares hasta actitudinales, recorren un abanico que incluye falta de autonomía, innovación, creatividad e interés (apartado 4.2.6). Los perfiles conservadores (Foresi, 2009) emergen como un reclamo a estos vacíos de la formación.

El estilo nostálgico adquiere fuerza en la construcción de la propia identidad profesional como docente co-formador. Se evidencia cierta idealización del pasado con una mirada sobre ellas como estudiantes mucho más proactivas de lo que quizás fue. La biografía escolar se inmiscuye en estas concepciones para explicar algunas decepciones surgidas con estos futuros profesores. La mirada hacia el estudiante sigue siendo desde una posición asimétrica, aunque en algunos discursos aparezca esta idea de par (M32D).

Interpretamos, entonces, que si no se comprende y reflexiona críticamente desde el co-formador que el estudiante transita procesos de enseñanza y de aprendizaje en simultaneidad, que existe la tensión del doble rol del practicante y que es un sujeto de aprendizaje atravesado de contextos, historias, creencias, ideologías, pensamientos y preconceptos, difícilmente se pueda superar esta mirada sesgada hacia las ausencias

y debilidades (Tabla 4).

Finalmente, existen aspiraciones no cumplidas y que se posicionan como sugerencias para mejorar el accionar de la experiencia de Práctica Docente de los futuros profesores en Matemática de la FHUC-UNL. Esto se vincula con la última categoría de análisis “contrato didáctico de la Práctica Docente” (C7). Identificamos que emergen dos posturas por parte de las docentes. Por un lado, para fortalecer la experiencia, plantean la posibilidad de constituir encuentros (presenciales o virtuales sincrónicos) durante la estadía del estudiante en sus aulas, donde ellas participen (apartado 4.2.7).

Además, en esta línea, que puedan conocerse antes de su ingreso al aula con el fin de poder explicitar qué espera el practicante de ellas, qué esperan ellas y establecer un contrato didáctico de la experiencia de Práctica Docente. Tener encuentros periódicos permite, en sus palabras, dejar explícitos criterios metodológicos, de gestión de la clase y poder escuchar al estudiante, sobre todo durante el periodo de observación. Es decir, qué ven de sus clases, qué interrogantes se pueden plantear sobre las decisiones que se toman en la puesta en juego de las planificaciones, analizar los tiempos de ejecución y considerar qué sucede cuando se implementa la secuencia didáctica. Ello implica, posicionarse como parte de la tríada de Práctica Docente, promueve establecer mejores canales de comunicación y participación en otras actividades propuestas por la cátedra. Esto, en síntesis, fortalece los vínculos, dado que son reconocidas y validadas ante la mirada del practicante.

Por otro lado, las sugerencias están ligadas a la evaluación del practicante. Reconocemos en estas docentes la necesidad de revalorizar sus miradas en los procesos evaluativos del estudiante. Establecer, conjuntamente con los formadores, valoraciones o criterios de evaluación que recuperen su experticia en el campo de la práctica del aula, es un asunto que urge. En efecto, recomiendan instrumentos (grilla, rúbrica, tabla, planilla de observación) que se pueden utilizar para hacer un seguimiento explícito del recorrido del practicante, particularmente cuando implementa la propuesta de enseñanza (apartado 4.2.7). Sólo una docente, de las seis, plantea intervenir en la devolución al final de cada clase, a modo de retroalimentación que promueva una reflexión crítica y que le permita avanzar, al practicante, sobre constructos teóricos

pertinentes para la reformulación o modificación de esa planificación.

En conclusión, una mirada cualitativa de los resultados nos permite delinear algunos estilos discursivos que impregnan o constituyen rasgos en los perfiles identitarios de las co-formadoras (Foresi, 2009). En general, predominan perfiles conservadores (sobreprotectores o paternalistas o nostálgicos) que se configuran en el devenir de la construcción de la identidad profesional docente como co-formadora. Como evidencia de estas reflexiones, la reconstrucción de la identidad está sustentada primordialmente en dos de los tres procesos identitarios: identificación (la incidencia de la biografía escolar, los docentes memorables, los otros significativos) e identización (el individuo comienza a sentir que es co-formador y negocia las tensiones que se suscitan entre ser el profesor del aula y lo que pone en juego el practicante cuando despliega sus clases). El tercer proceso, la identidad con el rol, que se logra al integrar saberes, emociones y valores en la acción de la tríada de práctica (Vanegas y Fuentealba, 2019) está en proceso de construcción para estas docentes.

5.3 RESPUESTAS A LOS INTERROGANTES

Describimos e interpretamos los testimonios extraídos de los dos grupos focales por instituciones asociadas, las seis entrevistas individuales con (y a través) de las siete categorías de análisis construidas (apartado 3.5). Fue posible realizar este análisis a partir de los indicadores generales (3.3.1.2) y los ejes vertebradores (3.3.2) que se describieron en las distintas etapas de la investigación (apartado 3.3). Esto nos permitió aproximar respuestas a los interrogantes específicos propuestos (apartado 1.2).

En primer término, para responder con respecto a las co-formadoras participantes en el marco de la carrera en estudio a *¿cómo incide su biografía escolar en su identidad profesional?* nos planteamos diversos caminos. La revisión bibliográfica para el estado del arte (apartado 1.5) y los primeros esbozos del marco teórico (apartado 2.1) nos permitieron dar cuenta que existen trabajos sobre la influencia de la biografía escolar en las prácticas de enseñanza, con conceptos centrales como el de marcas, huellas (Alliaud, 2033, 2004; Anijovich, 2009; Branda y Porta, 2012; Cirelli y Vital, 2018) y docentes memorables (Sgreccia y Cirelli, 2015; Sgreccia et al., 2019). Estas lecturas establecieron la importancia de la noción para esta tesis, por lo que se transformó en

un indicador general (3.3.1.2) para uno de los ejes vertebradores (3.3.2) utilizados en la elaboración del instrumento utilizado en el grupo focal, en primera instancia, y luego en las entrevistas individuales (apartado 3.4).

De este modo, para responder a esta pregunta, se incluyeron en el instrumento dos intervenciones explícitas para que las docentes co-formadoras evoquen su recorrido como estudiantes del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL y como practicantes. Además, habíamos previsto que “biografía escolar”, acorde a el marco teórico referencial (apartado 2.1), sería una de las categorías que utilizaríamos para clasificar los diálogos de las co-formadoras. Pero que, luego del análisis del contenido de las transcripciones, también

En este sentido, reconocemos a la “biografía escolar” como una categoría en sí misma (vinculada a este interrogante) de las siete propuestas pero que también incide en todas las otras. Esta noción permea los perfiles identitarios de acompañamiento (Foresi, 2009, 2025) donde subyacen miradas tecnocráticas o administrativas de la Práctica Docente. La biografía escolar de las co-formadoras, donde prevaleció en la formación de grado, la tradición academicista (Sanjurjo, 2002), replica en ellas estilos conservadores de co-formación. Esto influye en cómo se constituyen las emociones cuando el practicante ingresa al aula. En los momentos de habla que corresponden a “plano emocional” (C1) predominan aquellas vivencias como estudiantes ligadas a las decepciones, frustraciones o tristezas por las expectativas no cumplidas. También “biografía escolar” emerge al fundamentar por qué aceptan tener practicantes en el aula; el “compromiso social universitario” (C2) está sustentando en sentido de pertenencia constituido por el lazo emocional con la Facultad, pero también por el reconocimiento que implicó ser estudiante universitaria (Kaplan, 2020).

A su vez, se evidencian marcas de la “biografía escolar” en los momentos de habla que corresponden a las categorías “valoración de su tarea” (C5) y “el practicante desde la mirada del co-formador” (C6). En sus testimonios demandan más reconocimiento a su labor desde el practicante (C5.1), la Facultad (C5.2) y la cátedra (C5.3). Reconocemos que reclaman más participación en la tríada de la Práctica Docente; quisieran formalizar su figura desde lo institucional o lo normativo y explicitar su experticia en terreno para promover sugerencias con el estudiante. Sin embargo, la

“biografía escolar” también permea cuando plantean que ciertas funciones relativas a su rol o institucionales no se van a modificar, ya que están instauradas maneras de proceder y que ellas las conocen porque son graduadas de la carrera.

Lo mismo sucede con la mirada hacia el practicante (C6), donde la “biografía escolar” se filtra por los intersticios de los estilos nostálgicos de acompañamiento (Foresi, 2025). La idea de que “todo lo pasado fue mejor” cobra fuerza con énfasis en aquello que le falta al practicante. Sus propias percepciones de cuando fueron estudiantes, en clave de su autobiografía académica, repercuten en cómo miran al estudiante del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL.

La idealización de su propio pasado escolar, con sus modos de hacer y pensar, interpela a las co-formadoras quienes esperan ciertas actitudes de los practicantes que chocan con esos imaginarios contruidos que constituyen su identidad profesional docente. En síntesis, la “biografía escolar” incide de manera transversal en la configuración de la identidad profesional docente del co-formador, pues advertimos que en estas docentes está atravesada por los procesos de identificación e identización (Vanegas y Fuentealba, 2019).

Para responder al segundo interrogante de investigación, *¿cuál es su desempeño en la tríada formador-co-formador-practicante en la Práctica Docente?* (apartado 1.2), profundizamos el análisis del contenido de las transcripciones de los grupos focales y de las entrevistas individuales (apartado 3.6.1), y construimos las ponderaciones de los momentos de habla de los resultados (apartados 4.1.2 y 4.2.8). Además, identificamos rasgos identitarios de las co-formadoras por instituciones asociadas (apartado 4.1.1) que, junto con las ponderaciones de las expresiones plurales y singulares (apartados 4.1.2 y 4.2.8), nos permitieron clasificar los modos de acompañar de estas docentes. Recuperamos, para esto, los perfiles identitarios de acompañamiento (Foresi, 2009, 2025) de los co-formadores explicitados en el marco teórico referencial (apartado 2.3.3) amalgamados con otros referentes. Esto nos permitió vincular el desempeño de estas docentes con los estilos a través de las categorías de análisis.

En cuanto a las funciones que cumplen las docentes co-formadoras en la tríada de la Práctica Docente, predominan roles en los cuales subyacen perfiles identitarios de tinte conservador: sobreprotector o paternalista, nostálgico, competitivo e innovador

(Foresi, 2009). En estos desempeños y modos de hacer se filtran miradas más tradicionales, administrativas o tecnocráticas, de la práctica (Sanjurjo y Foresi, 2024). En otras palabras, los roles o las funciones que estas docentes cumplen dentro de la experiencia de Práctica Docente (apartado 2.3.3), están condicionados por incertidumbres, suspicacias, melancolías, competencias con el practicante, que en la figura del co-formador pueden obturar o promover la Práctica Docente que realicen los estudiantes.

Para responder al último interrogante de investigación, *¿qué dispositivos de formación docente podrían aportar a la carrera desde su perspectiva?* (apartado 1.2), construimos la categoría de análisis “contrato didáctico de la Práctica Docente” (C7). Está vinculada a indagar qué sugerencias pueden aportar estas docentes, desde sus perspectivas, biografía escolar, experticia en el campo y trayectoria como co-formadoras, para fortalecer la carrera o la tríada de Práctica Docente. En efecto, a través del análisis del contenido (apartado 3.6.1) de los testimonios identificamos herramientas, sugerencias o dispositivos que aportan mejoras a la experiencia de Práctica Docente de los futuros profesores en Matemática de la FHUC-UNL (apartado 4.2.7). Algunos de ellos tienen características procedimentales como rúbricas, grillas o tablas de registro (M52A, M92D, M132C). Otros están vinculados a tener mayor

Además, las co-formadoras proponen sustentar la retroalimentación durante el la estadía del practicante en el aula mediante devoluciones periódicas, particularmente en el período de observación (participante y no participante) que realizan los estudiantes en sus clases (M88EL, M106B, M117D). Ello con el propósito de establecer discusiones críticas y reflexivas que apelen a la socialización pre-profesional (Sanjurjo, 2002, 2009). Se plantea una demanda explícita de dispositivos o herramientas que aporten a enriquecer la experiencia de Práctica Docente, pero que también promuevan una valoración de su tarea por parte del practicante (M145A, M24B) y del formador (M22B). Precisamente, tener una participación activa, más allá de las sugerencias que algunas de ellas hacen a la planificación de la propuesta cuando ya está visada por el equipo de cátedra, invita a conocer el proceso de aprendizaje que hace el estudiante cuando elabora e implementa la propuesta de clase. Sentirse valoradas por los futuros profesores en formación está, a su vez, relacionado con participar y ser visibles en los

procesos valorativos que puedan realizar sobre las clases de los practicantes.

También, realizaron sugerencias de índole formativas e institucionales, como participar de charlas o brindar talleres a los estudiantes del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL (M56C, M146C) que fortalezcan los vínculos con la carrera y los estudiantes y, que pongan en valor su experticia en el terreno. El taller surge en los testimonios de las co-formadoras, como un dispositivo pedagógico y de socialización profesional que habilita estrategias o acciones pedagógicas, didácticas, reflexivas y metodológicas. Reconocemos que para estas docentes representa una herramienta potente pues permite que circulen saberes, propios de la acción en la práctica, que contribuyen a activar procesos reflexivos (Hernández, 2009). Además, el taller como dispositivo de formación permite una relación simétrica con los saberes académicos y prácticos entre todos los actores de la tríada de Práctica Docente. Fundamentamos esta idea en que la práctica pedagógica comprende una práctica social atravesada por la simultaneidad, la inmediatez, la indeterminación y otras múltiples dimensiones (Sanjurjo, 2002). De allí, entendemos al taller como parte fundante un pensar cooperativo (Hernández, 2009) que nos permite definir la Práctica Docente como una práctica social que se desarrolla en escenarios particulares determinados por contextos situados.

5.4. REFLEXIONES FINALES

En este estudio hemos logrado alcanzar los objetivos específicos propuestos y responder a los interrogantes de la investigación para conocer el devenir del graduado del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL en co-formador de dicha carrera. Si bien el objetivo de esta tesis no es generalizar resultados, podemos establecer algunas regularidades respecto de la figura del profesor co-formador.

A partir de la intencionalidad de reconocer la incidencia de la biografía escolar en su identidad profesional docente como co-formador, se pensaron indicadores generales como la biografía escolar del co-formador, sus vivencias como estudiante del Profesorado en Matemática, su propio conocimiento profesional, su conocimiento del contenido, la identidad profesional docente, la socialización profesional y su mirada sobre la tríada de la Práctica Docente. Los mismos habilitaron la construcción de los ejes

vertebradores para caracterizar el desempeño del co-formador e identificar posibles dispositivos de formación para la Práctica Docente desde la perspectiva del co-formador como graduado de la carrera que piensan en mejoras para su funcionamiento.

Al mismo tiempo, una de las principales contribuciones de este estudio fue la construcción de las categorías análisis. Como se comentó en el apartado 3.5, si bien se habían previsto algunas (plano emocional, formación continua, socialización pre-profesional, biografía escolar, valoración de su tarea y contrato didáctico de la Práctica Docente), otras (compromiso social universitario y el practicante desde la mirada del co-formador) no habían sido anticipadas; emergieron del análisis del contenido de los testimonios de las docentes en los grupos focales. Lo mismo ocurrió con el surgimiento de las subcategorías, que resonaron desde la profundización en el estudio de las transcripciones de las voces de las co-formadoras.

Otro aporte de esta tesis, que decantó del marco teórico (Capítulo 2) y de los indicadores generales (apartado 3.3.1.2) en conjunción con los objetivos (apartado 1.4), fue la construcción del instrumento para los grupos focales que se diseñó desde la singularidad de la técnica utilizada para la recolección de los datos. Se procuró conjugar las cuestiones a indagar con figuras que sean representativas de las nociones involucradas.

Recuperar la figura del docente co-formador desde sus propias voces es otra aportación potente de la presente tesis. Son sus propios relatos los que configuran y resignifican su lugar en la tríada de la Práctica Docente. Este estudio da cuenta de la invisibilización de su rol desde la Facultad y la cátedra, situación que incide en los estilos de acompañamiento que tiene este docente en la experiencia de práctica del estudiante. Ser valoradas como parte del equipo, atender a las demandas de formación que esperan de la Facultad, propiciar espacios de retroalimentación y explicitar sus valoraciones del desempeño del practicante son instancias que enriquecerán al futuro profesor en experiencias de formación robustas.

Al respecto, el docente co-formador construye perfiles identitarios mediante estilos de acompañamiento con una identidad profesional docente propia, que va resignificando desde que es graduado. Este profesor arriba a la experiencia de Práctica Docente con un ser docente co-formador bastante delineado, influenciado por una

herencia biográfica impregnada por la biografía escolar de su formación inicial y de su propia experiencia en la Práctica Docente. El saber disciplinar y pedagógico del co-formador aporta un entramado donde se amalgaman la experticia en el terreno, el aula, los conocimientos disciplinares de la Matemática y la formación pedagógica en el marco de la carrera de grado y la formación continua. La mediación del contexto está presente en la construcción de la identidad profesional docente como co-formador, y se negocia en el encuentro con el practicante, sus estudiantes y los desafíos imprevistos del aula. El profesor co-formador tiene que conciliar el estudiante practicante que pretende recibir con el que recibe; esto es, con las habilidades que tiene en ese momento y lugar.

Sucintamente, hemos advertido que el devenir del graduado en co-formador se constituyen transformaciones de su identidad profesional docente. Más aún, el rol del profesor y su identidad profesional docente se va reconfigurando en una nueva imagen que se constituye a partir del comportamiento que tiene con los practicantes, la cátedra y la Facultad, vinculada a la circunstancia temporal de la experiencia. Además, las sugerencias propuestas por las docentes como dispositivos de formación que promuevan mejoras para el funcionamiento de la cátedra, y los vínculos institucionales (apartado 4.2.7) permiten resignificar la formación del futuro profesor en Matemática de la FHUC-UNL, desde miradas conjuntas. Nos lleva a diagramar, en el futuro, propuestas de formación para que este docente sea partícipe de la asignatura, que se promueva la valoración de su experticia y la reflexión en la acción en el terreno. Consideramos que esto habilita procesos de aprendizajes situados que enriquecen la formación del futuro Profesor en Matemática.

5.5. POSIBLES TRANSFERENCIAS

En el proceso de elaboración de esta tesis participamos de un par de eventos relacionados con el campo de la práctica profesional docente, siendo de interés para la temática que abordamos en este trabajo. Particularmente, se presentaron algunos avances incipientes de la investigación, se socializaron experiencias respecto del trayecto de la Práctica Docente de la FHUC en mesas de debate con colegas afines y comunicamos cómo se configura este espacio del Profesorado en Matemática de la FHUC, con pares de la región. Esto da cuenta de la vigencia y actualidad que tiene la

temática. Concretamente, se tratan de tres eventos.

- ✓ Renzulli, F. y Sgreccia, N. (2024). La configuración del rol de profesor co-formador del graduado del Profesorado en Matemática de UNL. Resultados preliminares de una investigación. Ponencia presentada en el IV Jornadas de Divulgación de experiencias de Docencia, Extensión e Investigación Educativa. Desarrollo en FHUC-UNL en septiembre.
- ✓ Renzulli, F. y Santellán, S. (2024). La Práctica Docente en el Profesorado en Matemática de la UNL. Configuración de un espacio transversal. Ponencia presentada en las Terceras Jornadas de Práctica Profesional Docente en Profesorados Universitarios de Matemática. Desarrollo en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en noviembre.
- ✓ Renzulli, F., Santellán S. y Bertona, C. (2024). Trayecto de Práctica Docente en el Profesorado en Matemática de la UNL. Participación de la mesa debate en las Terceras Jornadas de Práctica Profesional Docente en Profesorados Universitarios de Matemática. Desarrollo en la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en noviembre.

Estos aportes se materializaron en dos publicaciones en extenso en las respectivas memorias.

- ✓ Renzulli, F. y Sgreccia, N. (2024). La configuración del rol de profesor co-formador del graduado del Profesorado en Matemática de UNL. Resultados preliminares de una investigación. En O. Lossio, M. Coudannes Aguirre y M. Rafaghelli (Comps.), *Contribuciones pedagógicas para los distintos niveles del sistema educativo*. Libro de ponencias de las IV Jornadas de divulgación de experiencias de docencia, extensión e investigación educativa de la FHUC-UNL (pp.181-188). <https://www.fhuc.unl.edu.ar/institucional/jornadas-de-divulgacion-de-experiencias-de-docencia-extension-e-investigacion-educativa-de-la-fhuc-unl/>
- ✓ Renzulli, F. (2025). La Práctica Docente en el Profesorado en Matemática de la UNL. Configuración de un espacio transversal. En N. Sgreccia (Comp.), *Memorias de las Terceras Jornadas de Práctica Profesional Docente en Profesorados Universitarios en Matemática* (pp.461-476). <https://hdl.handle.net/2133/31023>

Se prevé la publicación de al menos un artículo en revista especializada, sobre algunos resultados de esta tesis y la socialización de los hallazgos con las docentes co-

formadoras de la carrera, en general y participantes del estudio en particular. Además, el recorrido realizado permitió pensar en posibilidades de ampliar la investigación mediante distintas líneas de continuidad; como ser:

- ✓ Profundizar sobre los perfiles identitarios del co-formador (Foresi, 2009, 2025) en el Nivel Superior, dado que los estudiantes del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL, realizan una experiencia de Práctica Docente en el ámbito universitario.
- ✓ Fortalecer el estudio en relación con la construcción de la identidad profesional docente del co-formador en los procesos de identificación, identización e identificación con el rol (Vanegas, 2016; Vanegas y Fuentealba, 2019) en co-formadores graduados de la carrera Profesorado en Matemática FHUC-UNL.
- ✓ Reconocer cómo inciden la relación entre la institución asociada y el docente co-formador, graduados del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL, en los perfiles identitarios de acompañamiento (Foresi, 2009, 2025).
- ✓ Identificar las contribuciones de los estudiantes practicantes del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL para co-construir con el co-formador conocimiento práctico.

Como posibles acciones de transferencia, a partir de las reflexiones sobre los resultados de esta tesis, podemos aventurar algunas líneas que engloben ciertos emergentes propuestos por las participantes de esta investigación.

- ✓ A partir de recuperar, desde su rol, la experticia en el campo de la práctica profesional docente del co-formador, promover y posibilitar desde la Facultad propuestas de formación en el campo de la práctica.
- ✓ Proponer jornadas en el campo de la práctica profesional docente en los que se convoque a los co-formadores graduados del Profesorado en Matemática de la FHUC-UNL para socializar sus experiencias, promoviendo espacios de socialización profesional.
- ✓ Construir una red sistemática entre formadores y co-formadores para estudiar conjuntamente temáticas recurrentes en el campo de la Práctica Docente en Matemática. Esto posibilita la generación de encuentros, a modo de seminarios internos, que permiten discutir, reflexionar y construir conocimiento situado con relación a: ¿qué tendría que tener una clase de Matemática para que sorprenda?

¿qué aspectos de los conceptos matemáticos deben considerarse imprescindibles?
¿cómo entra en escena el uso de las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza? ¿Qué es innovar en una clase de Matemática?

- ✓ Promocionar la articulación entre los diferentes subsistemas jurisdiccionales (Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe-UNL y Profesorados universitarios y no universitarios en Matemática) para que a partir de la vinculación surjan espacios de fortalecimiento en el campo de la práctica profesional docente.

Por último, consideramos que estudiar el devenir del graduado del Profesorado en Matemática en co-formador de la Práctica Docente supuso adentrarse en un escenario complejo, atravesado por distintas trayectorias que lo configuran. En esta investigación nos propusimos reconocer, en las docentes co-formadoras, la incidencia de su biografía escolar en la construcción de su rol, caracterizar su desempeño como acompañantes en la formación de futuros profesores y visibilizar los aportes que realizan al espacio de la Práctica Docente como instancia privilegiada de aprendizaje profesional.

El recorrido realizado permitió comprender que la tarea de co-formar no se reduce a la transmisión de saberes pedagógicos o disciplinares, sino que se construye en la conjunción de la experiencia, la reflexión y el compromiso con la formación de otros. Así, los hallazgos de nuestro estudio dialogan con la concepción de educación como un proceso dinámico y, a la vez, situado; en el que la experiencia posee un valor formativo relevante. Tal como señala Dewey, "la educación es la reconstrucción continua de la experiencia, que tiene por objeto extender y profundizar el contenido social"; perspectiva que permite resignificar el rol de las docentes co-formadoras como sujetos clave de la tríada de la Práctica Docente, para la construcción colectiva del saber pedagógico y la formación de los futuros profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.
- Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño de los docentes noveles* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/4100>
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Blanc, M.I. y Abrego, M.R. (2019). La formación y la profesión: (auto) reflexiones sobre un camino convergente. *Praxis Educativa*, 23(2), 1-12. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/3336>
- Branda, S. y Muñoz, N. (2017). Biografías escolares de docentes noveles del Profesorado de Inglés: la dimensión profesional y la práctica artesanal. *Praxis Educativa*, 21(2), 22-28. <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210203>
- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Profesorado*, 16 (3), 231-243. <http://hdl.handle.net/10481/23108>
- Cirelli, M. y Vital, M.B. (2018). La Biografía Escolar. En N. Sgreccia (Coord.), *Procesos de acompañamiento en la formación inicial y continua de profesores en Matemática* (pp.19-51). FahrenHouse. <https://www.fahrenhouse.com/omp/index.php/fh/catalog/book/31>
- Caporossi, A. y Sanjurjo, L. (2024). *Formación en prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Consejo Interuniversitario Nacional (2013). *Resolución 856/13. Propuesta de estándares para la acreditación de las carreras de Profesorados Universitario en Biología, Computación, Física, Matemática y Química*. <https://www.cin.edu.ar/archivo.php>
- Corona, A. (2020). El sentido de pertenencia, una estrategia de mejora en el proceso formativo en las artes. Estudio de caso en Danza en una Universidad Mexicana. *Páginas de Educación*, 13(2), 59-79. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2172>
- Charnay, R. (1995). Aprender (por medio de) la resolución de problemas. En C. Parra e I. Sainz (Comps.), *Didáctica de la Matemática. Aportes y Reflexiones* (pp.51-64). Paidós.
- Davini, C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

- De Rivas T, Martín, C. y Venegas, M.A. (2003). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis Educativa*, 7(7), 27-34. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/issue/view/44>
- Gálvez, G. (1995). La didáctica de las Matemáticas. En C. Parra e I. Sainz (Comps.), *Didáctica de la Matemática. Aportes y Reflexiones* (pp.39-50). Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edelstein, G. (2001). Formulación práctica del Profesorado. Más allá del ritual... Otros guiones, otras escenas. En *V Symposium Internacional sobre el Practicum*. Universidad de Vigo. <https://sites.google.com/view/reppe-org-poio/symposium-internacionales/eventos-anteriores>
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Foresi, F. (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). Homo Sapiens.
- Foresi, F. (2018). *El rol del profesor co-formador en los espacios de la práctica en la formación docente*. Instituto de Educación Superior N°28 Olga Cossettini. <https://iesoc.edu.ar/practica/wpcontent/uploads/sites/4/2019/06/ElRolDelProfesorCoformador-Foresi.pdf>
- Foresi, F. y España, A. (2018). Documento Base. En *XV Jornada interinstitucional de Reflexión y Socialización del Trayecto de la Práctica*. Instituto de Educación Superior N°28 Olga Cossettini. <https://iesoc.edu.ar/wp-content/uploads/2018/09/DocumentoBase.pdf>
- Foresi, F. (2025). *El acompañamiento a la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Gatti, V., Zatti, M. y Céparo, M. (2019). El rol de los docentes co-formadores en el proceso de prácticas del Profesorado en Historia. *Clío & Asociados*, (28), 99-108. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10094
- Guevara, J. (2016). La tríada de las prácticas docentes: aportes de investigaciones anglófonas. *Espacios en Blanco*, (26), 243-272 <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/issue/view/27>
- Guevara, J. (2018). Los docentes orientadores en el practicum: límites y posibilidades para su participación como formadores. *Propuesta Educativa*, 1(49), 94-103. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-n49>
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Kaplan, C. (2020). Pedagogía universitaria y lazo emocional. *Pensamiento Universitario*, (19), 89-103. <https://www.pensamientouniversitario.com.ar/wpcontent/uploads/PENSAMIENTO-UNIVERSITARIO-19.pdf>
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- López, M.S. (2016). El acompañamiento del co-formador en los procesos de

- construcción de conocimiento profesional docente de los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial. En M.A. Moreno Yus y E. González Barea (Ed.lit.), *Aprendizaje-servicio, desarrollo y comunidades profesionales de aprendizaje en Educación Superior* (pp.501-505). Editum. <https://doi.org/10.6018/editum.2486>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2007). *Lineamientos Curriculares Nacionales para la formación Docente Inicial*. Consejo Federal de Educación. https://isfd802-chu.infed.edu.ar/sitio/upload/lineamientos_curriculares1.pdf
- Hernández, A. (2009). El taller como dispositivo de formación y de socialización de las prácticas. En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.71-106). Homo Sapiens.
- Hernández Díaz, D. y Lezama, A. (2019). Configuración de la identidad de Profesores de Matemáticas de Educación Secundaria a partir de un proceso de profesionalización. Un estudio de caso. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 26-58. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.817>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Latanzzi, R. y Vanegas, C. (2020). Acompañamiento de prácticas pedagógicas de formación inicial: un *self-study* a partir del rol como profesora guía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 141-160. <https://doi.org/10.35362/rie8213660>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa. Una introducción conceptual*. Pearson.
- Nicoletti, V. (2023). La co-formación en el campo de las prácticas docentes: sentidos de un rol en construcción. ¿Quiénes son mis Otros en la investigación? *Praxis educativa*, 27(3), 1-18- <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270317>
- Ojeda, C. (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(2), 1-14. <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>.
- Olzansky, C. (2016). El rol del docente co-formador en el período de residencias de los estudiantes del Profesorado de educación inicial. En *III Jornadas de Formación Docente. I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente*. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/760>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXII. *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3). OEA-CPEIP
- Pievi, N. y Bravin, C. (2009). *Documento metodológico orientador para la investigación educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004927.pdf>
- Salazar, C. (2020). La participación de profesores en la resignificación del currículo de Matemáticas: un desafío sociopolítico de la educación Matemática crítica.

- Revista Latinoamericana de EtnoMatemática*, 13(4), 70-94.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8080471>
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Hommo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009). Razones que fundamentan nuestra mirada acerca de la formación en las prácticas. En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.15-44). Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. y Foresi, F. (2024). Co-formadora o co-formador: el proceso de construcción de un concepto potente. En F. Foresi y L. Sanjurjo (Comps.), *Hacia una epistemología de la práctica docente: una formación en red*, 3, (pp.88-111).
<https://drive.google.com/file/d/1FEe9cfW3Yfq0DWID7QailWZLuVCxIFTs/view?usp=sharing>
- Sgreccia, N. y Cirelli, M. (2015). Cualidades de docentes memorables destacadas por aspirantes a Profesor en Matemática. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19 (2), 333-350.
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev192COL6.pdf>
- Sgreccia, N., Cirelli, M. y Vital, M.B. (2019). Cualidades de profesores en Matemática recordados como buenos por futuros profesores en Matemática. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 10(27), 172-193.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.27>
- Sgreccia, N., Cirelli, M. y Vital, M.B. (2024). Innovación educativa en la formación docente en Matemática a partir de buenas prácticas reconocidas en la biografía escolar: hacia un dispositivo transversal. *Revista Iberoamericana de Educación*, (95)1, 93-110. <https://doi.org/10.35362/rie9516310>
- Silioni, G. (2015). El idilio epistémico. Explorando las aristas de la relación residente-co-formador. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10, 99-110.
<https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/issue/view/13>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Tardif, M. y LeVasseur, L. (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? En M. Tardif e I. Cantón Mayo (Coords.), *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Tardif, M. y Nunez Moscoso J. (2018). La noción de profesional reflexivo en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411.
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5271>
- Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial* [Tesis de Doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/EDU/21508>
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019) Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

ANEXOS

En este apartado mostramos la organización de los anexos que contienen los consentimientos informados, los testimonios de las entrevistas a las docentes co-formadoras (transcripciones) y el reglamento de la Práctica Docente de la FHUC, vigente.

ANEXO 1. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Por la presente nota, la que suscribe Fernanda Renzulli, maestranda de la carrera Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL), solicita su consentimiento para realizar las entrevistas grupales e individuales para la tesis de Maestría denominada "El devenir del graduado en co-formador: el caso de la Práctica Docente en el Profesorado en Matemática de la UNL".

Se ha debidamente informado de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a dicha tesis, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la carrera de posgrado.

Mediante su firma autoriza a la maestranda Fernanda Renzulli, dirigida por la doctora Natalia Sgreccia (UNR), a realizar las actividades, a partir de sus testimonios, que se desprendan de este proceso, siempre y cuando los participantes sean debidamente informados.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Santa Fe, 14 de septiembre de 2022

Apellido y nombre del Participante: ANA

Firma y aclaración:

DNI: 2



Apellido y nombre de la tesista: RENZULLI FERNANDA

Firma y aclaración:

DNI: 25.480.131

 Renzulli
Fernanda

Apellido y nombre del Director /a de la tesis: NATALIA FÁTIMA SGRECCIA

Firma y aclaración:



Natalia Fátima Sgreccia

DNI: 27.517.793



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Por la presente nota, la que suscribe Fernanda Renzulli, maestranda de la carrera Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL), solicita su consentimiento para realizar las entrevistas grupales e individuales para la tesis de Maestría denominada "El devenir del graduado en co-formador: el caso de la Práctica Docente en el Profesorado en Matemática de la UNL".

Se ha debidamente informado de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a dicha tesis, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la carrera de posgrado.

Mediante su firma autoriza a la maestranda Fernanda Renzulli, dirigida por la doctora Natalia Sgreccia (UNR), a realizar las actividades, a partir de sus testimonios, que se desprendan de este proceso, siempre y cuando los participantes sean debidamente informados.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Santa Fe, 14 de septiembre de 2022

Apellido y nombre del Participante: BRENDA

Firma y aclaración:

DNI: 2

Apellido y nombre de la tesista: RENZULLI FERNANDA

Firma y aclaración:

DNI: 25.480.131

Apellido y nombre del Director/a de la tesis: NATALIA FÁTIMA SGRECCIA

Firma y aclaración:

Natalia Fátima Sgreccia

DNI: 27.517.793



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Por la presente nota, la que suscribe Fernanda Renzulli, maestranda de la carrera Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL), solicita su consentimiento para realizar las entrevistas grupales e individuales para la tesis de Maestría denominada "El devenir del graduado en co-formador: el caso de la Práctica Docente en el Profesorado en Matemática de la UNL".

Se ha debidamente informado de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a dicha tesis, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la carrera de posgrado.

Mediante su firma autoriza a la maestranda Fernanda Renzulli, dirigida por la doctora Natalia Sgreccia (UNR), a realizar las actividades, a partir de sus testimonios, que se desprendan de este proceso, siempre y cuando los participantes sean debidamente informados.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Santa Fe, 14 de septiembre de 2022

Apellido y nombre del Participante: CARLA

Firma y aclaración:

DNI: 2

Apellido y nombre de la tesista: RENZULLI FERNANDA

Firma y aclaración:

DNI: 25.480.131

Apellido y nombre del Director/a de la tesis: NATALIA FÁTIMA SGRECCIA

Firma y aclaración:

Natalia Fátima Sgreccia

DNI: 27.517.793



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Por la presente, la que suscribe Fernanda Renzulli, maestranda de la carrera Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL), solicita su consentimiento para realizar las entrevistas grupales e individuales para la tesis de Maestría denominada “El devenir del graduado en co-formador: el caso de la Práctica Docente en el Profesorado en Matemática de la UNL”.

Se ha debidamente informado de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a dicha tesis, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la carrera de posgrado.

Mediante su firma autoriza a la maestranda Fernanda Renzulli, dirigida por la doctora Natalia Sgreccia (UNR), a realizar las actividades, a partir de sus testimonios, que se desprendan de este proceso, siempre y cuando los participantes sean debidamente informados.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Santa Fe, 16 de septiembre de 2022

Apellido y nombre del Participante: DIANA

Firma y aclaración:

DNI:

Apellido y nombre de la tesista: RENZULLI FERNANDA

Firma y aclaración:

DNI: 25.480.131

Apellido y nombre del Director/a de la tesis: NATALIA SGRECCIA

Firma y aclaración:

Natalia Fátima Sgreccia

DNI: 27.517.793



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Por la presente nota, la que suscribe Fernanda Renzulli, maestranda de la carrera Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL), solicita su consentimiento para realizar las entrevistas grupales e individuales para la tesis de Maestría denominada "El devenir del graduado en co-formador: el caso de la Práctica Docente en el Profesorado en Matemática de la UNL".

Se ha debidamente informado de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a dicha tesis, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la carrera de posgrado.

Mediante su firma autoriza a la maestranda Fernanda Renzulli, dirigida por la doctora Natalia Sgreccia (UNR), a realizar las actividades, a partir de sus testimonios, que se desprendan de este proceso, siempre y cuando los participantes sean debidamente informados.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Santa Fe, 16 de septiembre de 2022

Apellido y nombre del Participante: ELSA

Firma y aclaración:



DNI: 2



Apellido y nombre de la tesista: RENZULLI FERNANDA

Firma y aclaración:

Fernanda Renzulli
Fernanda

DNI: 25.48.131

Apellido y nombre del Director/a de la tesis: NATALIA FÁTIMA SGRECCIA

Firma y aclaración:

Natalia Sgreccia

Natalia Fátima Sgreccia

DNI: 27.517.793



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS MAESTRÍA EN DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

Por la presente nota, la que suscribe Fernanda Renzulli, maestranda de la carrera Maestría en Didácticas Específicas (FHUC-UNL), solicita su consentimiento para realizar las entrevistas grupales e individuales para la tesis de Maestría denominada "El devenir del graduado en co-formador: el caso de la Práctica Docente en el Profesorado en Matemática de la UNL".

Se ha debidamente informado de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a dicha tesis, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la carrera de posgrado.

Mediante su firma autoriza a la maestranda Fernanda Renzulli, dirigida por la doctora Natalia Sgreccia (UNR), a realizar las actividades, a partir de sus testimonios, que se desprendan de este proceso, siempre y cuando los participantes sean debidamente informados.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Santa Fe, 16 de septiembre de 2022

Apellido y nombre del Participante: FLAVIA

Firma y aclaración:

DNI:

Apellido y nombre de la tesista: RENZULLI FERNANDA

Firma y aclaración:

DNI: 25.480.131

Apellido y nombre del Director/a de la tesis: NATALIA FÁTIMA SGRECCIA

Firma y aclaración:

 Renzulli
Fernanda



Natalia Fátima Sgreccia

DNI: 27.517.793

ANEXO 2. LAS VOCES PLURALES POR INSTITUCIONES

ASOCIADAS

TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL ETT1

M1E: Buenas tardes. Hola a todas. Vamos a hacer esta entrevista grupal. Ahí tiene fibras, papeles, para escribir, si quieren. ¿Empezamos?

M2A: Bueno

M3E: ¿Cómo evocan la experiencia que han protagonizado ustedes durante todos los años que fueron alumnos en el Profesorado? ¿Cómo la evocan? Con alguna palabra. Una palabra, o dos o tres. No importa.

M4C: Primero era un sufrimiento.

M5E: Bueno. Anoten, anoten... pueden pensar

M6A: Aprendizaje. Fue una etapa de aprendizaje, de amistad. Y de crecimiento.

M7C: de adaptación. ¿Cada uno escribe el suyo?

M8E: Así me quedan las hojitas.

M9E: Bien... Para Carla fue sufrimiento.

M10 C: Sí... era un cambio muy grande, imagínate.

M11B: ara mí no me fue descubrimiento.

M12A: Tiene que ver con crecimiento personal

M13B: ...porque uno también empieza como sin saber bien qué es la carrera. Y ahí es cuando viendo muchas cosas. Y si estás en un cambio de plan, ni te cuento...

M14A: como que yo no sufrí el tema de las materias, excepto que yo, Sociología, eso fue un padecimiento. Sí, pero las borré de mi mente. Esas materias. Pero, después el tema de las otras materias, no... Aprendizaje, crecimiento.

M15E: Brenda dijo descubrimiento, está bien. Y ahora, ¿cómo evocan la experiencia de con su co-formador, el que fue su profesor del aula cuando ustedes hicieron la práctica docente?

M16C: Lo mío fue un desastre...

Biografía escolar

M17E: Bueno, no hay problema Carla... con libertad...

M18C: Yo fui la última camada, la última que tuvieron a la [nombra a la profesora de la cátedra de ese momento], no sé si alguna vez la escucharon.

M19E: Sí, Esther...

M20C: Bueno, sola.

M21E: ¿pero vos sola en la Práctica?

M22C: Todo, planificación, un mes en el industrial, sola. Tercer año

M23E: ¿Sola? no tuviste compañero, no tuviste pareja pedagógica.

M24C: Noooo... Nada de nada, porque las otras dos, éramos tres que hacíamos la práctica. Las otras dos trabajaron juntas.

M25E: Y a vos te tocó sola.

M26C: Me tocó sola. Bueno, después, como la profesora que estaba en el aula, la del industrial era [nombra a la profesora del aula]. No me acuerdo el apellido. La morocha... que fue...

M27A: Nooo, [nombra a la profesora del aula]. Esa fue [nombra a la profesora del aula]

M28E: ¿Esa fue tu profesora del aula?

M29C: Claro, esa. Bueno, esa. Bueno, como que se dio cuenta que estaba yo sola. Entonces por ahí me ayudó a encaminar la parte de la planificación. Todo porque la otra era, era ir a la casa. Tenía que ir a la casa de ella. A mostrarle las cosas. Y te miraba así por arriba. Ah, bueno, está bien. Oh, a mí me decía todo bien. Yo sé que a las otras chicas les decía no, no... tienen que... todo mal, todo mal. No sé si yo le había caído bien, qué sé yo. Pero vos te das cuenta que no,

realmente, no miraba lo que vos había hecho. Sola. Que no podías compartir con nadie, ni nada. Bueno, y las otras dos que hacía la práctica tampoco, porque eran chicas mucho más grandes que yo, que habían retomado y que nunca había cursado con ellas ni nada.

M30B: No las conocías...

M31C: Las conocía de vista de la Facultad, como mucha gente, pero nunca tuve un contacto, así que fue...

M32E: Difícil.

M33C: Y bueno, después bueno, las planificaciones, me las miraba, pero era, viste cuando, vos te sentís como que no, realmente no saca nada, como diciendo si te equivocas... o no te corrigen como diciéndote bueno, bueno, está todo bien.

M34E: Ese era el profesor de la práctica y de Gladis, por ejemplo, ¿Qué te acordás?

M35C: Que bueno que muchas veces me dio buenos consejos, me planteaba cosas como que yo era muy el tema, me acordaba de (su alumno practicante al momento de la entrevista) porque era muy cosas muy llevadas a la Matemática, y nada que ver. Bueno, me ayudó a bajarlo, a hacer...

M36A: ¿qué tema te había tocado?

M37C: Funciones

M38E: ¡Mirá, ¡cómo te acordás!

M39A: ¡Todas nos acordamos el tema que dimos!

M40B: si todas nos acordamos, mirá, de un montón de años.

M41A: yo me acuerdo hasta de algunos alumnos

M42C: Bueno, por eso te digo, fue y bueno, era. No sé porque le digo Beatriz, Gladis

M43A: se te confunde con Beatriz de la Pizarro, la directora, porque también era de Matemática.

M44C: Bueno, me ayudó y bueno, ella cuando empezó a ver que estaba sola, me preguntó, y bueno le comenté lo que me pasaba y me dice bueno, mostrármela a mí a la práctica, que era un mes. Entonces me dijo a la primera, la segunda semana me dijo bueno, mostrame la planificación, yo te oriento y bueno, entonces más o menos...

M45A: Y...después terminó siendo la profesora.

M46E: Ella, después, terminó siendo la profesora de práctica.

M47E: ¿Bueno, y vos, Ana? ¿O vos, Brenda, te acordás?

M48B: Mi profesora de prácticas fue [nombra a la profesora], y yo la hice, un Alto Verde a la práctica dentro de un proyecto de la Facultad de extensión, donde era opcional. No tan opcional. Y lo hice en el anexo, que era la escuela [nombra a la escuela], pero no atrás de todo, el anexo, es adelante. Y mi co-formadora era una profe, [nombra a la profesora], una chica que era arquitecta. Y bueno, no participó en mis planificaciones, digamos, solamente mi profesora de práctica y éramos tres que íbamos tres alumnas, tres, porque nos teníamos que acompañar y nunca íbamos solas. No, yo me sentí acompañada, me sentí acompañada por mis compañeras, por mi profesora de práctica y bueno, por otro lado, es el primer es el primer momento donde vas al aula, en el Profesorado, ahí es donde conoces el aula como docente, digamos, y aprendí un montón de cosas de la práctica que en la teoría no, no lo ves, no lo, no lo esperas

M49A: Y más en un lugar así

M50B: Y más en un lugar así.

M51A: Si eso es lo que te choca con la teoría, porque en la teoría siempre es el aula ideal

M52B: Si, sí. Pensé si era todo, era hasta, hasta me acuerdo que servían en la comida.

M53E: ¿Te acordás que año era?

M54B: Primer año. Hasta servían la comida ahí. Que cocinaban ahí. Y era así. Nosotros íbamos a ayudar a hacer la comida ¿No? Si, teníamos que ayudar, todo se ponía en discusión, digamos bueno, bueno, y uno va viendo y tomando decisiones de acuerdo a lo que a vos te parece, sí.

M55E: ¿Y acompañada en qué sentido? ¿Con la docente de la cátedra, no del curso?

M56B: No, ella no participaba, no participaba de mis planificaciones, ella sí nos dio el tema. Me acuerdo que a lo último me dijo yo quiero que des..., yo quiero que des triángulo. Yo tengo un

apunte divino. Era una hoja, así, me la mostró y quiero que, de este, uno como quiere encarar la práctica, eso era nada, digamos, yo lo agarré, lo miré, hice algo, digamos, y agregué algo a mi planificación. Yo trabajé con geometría, y aprendí un montón. Aprendí qué cosas me gustan también de un docente, qué no, y mucho de la complejidad que uno no tiene idea y que la carrera no te da...

M57E: ¿Y vos, Ana?

M58A: No, las palabras de acompañamiento, solidaridad y admiración. Me tocó con [nombra a su co-formadora] o sea con [nombra a la profesora de práctica]. En la práctica yo me acuerdo que tampoco [nombra a la profesora de práctica] nos revisaba tan minuciosamente la planificación. Por eso digo que cuando yo estuve ahí, era como que sentarte a ver, a corregir punto y coma de la planificación y me parece que no nos daban tanta bolilla, era como que mostrábamos y buen está más o menos encaminado, que se yo. Por eso también sentí más acompañamiento de [nombra a su co-formadora], pero quizás también por cómo era ella.

M59C: Claro, ella, [nombra a la co-formadora de Ana] era profe de la Facultad.

M60A: Me sentí súper acompañada, fue muy solidaria ella conmigo y nosotros teníamos un curso cada una. O sea, no era que íbamos como ahora 2 a un curso y sí acompañada a ver al [nombra la escuela donde hizo las prácticas, EET2], pero cada una con su curso y cada una con algo distinto. Yo tenía 5to año, Ecuaciones diferenciales. Me acuerdo la [nombra a su pareja pedagógica] que era mi pareja en ese momento derivada y ¿vos Ana? Me acuerdo que tenían que dar, estaban en tercero.

M59E: Límite y derivadas.

M60A: Claro, en cuarto, es que cada una en su mundo de un tema que creo que sería bueno, pero con la [nombra a su pareja pedagógica] nos acompañábamos, mi compañera vivíamos juntas, entonces yo planificaba mi tema, se complicaba, ella practicaba el suyo. Si de acompañamiento y con mi compañera, con la profe del curso y del profe de la práctica... Si bien [nombra a la profesora de práctica] siempre ahí, pero no me acuerdo que no haya revisado tan puntitosamente la planificación.

M61B: No, no, la planificación, no recuerdo, sí las primeras clases, eran diez, diez clases me acuerdo...

M62A: Y sentí que, más de eso, era con [nombra a su co-formadora], que ella siempre me miraba un poquitito, a ver que iba a dar y demás. Y bueno, también admiración porque [nombra a su co-formadora] había sido nuestra profe en la Facultad, o sea, después justo me tocó el curso con ella fuimos colegas tengo el mejor de los recuerdos.

M63E: Bueno. Ahora vamos a ver, digamos, la idea es mirar, es mirar, algo que ya salió algo de las tres personas que componen la práctica, pero nos vamos a centrar en ustedes y yo les traje esto, estos cuatros emojis que son cuatro emociones. Quiero que me digan cual, de estas emociones, quiero que marquen, sienten cuando yo las llamo y les digo que si quieren o van a tener practicantes en sus cursos. ¿Con cuál se identifican?

M64A: A mí me gusta, sí. Cómo para brindarle la posibilidad

M65E: Porque los cuatro son de alguna manera: alegría, enojo, incertidumbre y, bueno, una pesadilla, digamos, practicante.

M66A: No, a mí me gusta por lo menos como para brindarle, que no se aparte.

M67B: Es que tanto tiempo estamos solas, muy sola, tantos años estamos solas, es re solitaria, que a veces...pero, y que no todos los años voy a tener...

M68A: pensando como que nos tenemos que formar, no sea que alguien te tiene que abrir el aula para que vos practiques. O sea. Y aparte, me encanta, porque yo si bien las últimas no me brindaron nada, Wow, mira, pero mirá esto lo voy a tener en cuenta que se yo, no voy a decir, que te encuentres con alguien que al ver la clase es de lo más interesante. A mí me parece que también a mí me sirve recibir practicantes.

M69E: Bueno. ¡Muy bien, muy bien, bien diez!

M70A: ¿Bueno, Bien hasta ahora no? ¡Estamos aprobadas!

M71E: Y ahora, vamos a ver estas caritas. Esto sería para mí la tríada. Estos son ustedes, el co-formador. Este es el alumno de la práctica. Y esta soy yo que califico. Esto supuestamente es como un triángulo. De alguna manera está relacionado, es una tríada. Bueno, si yo tuviese que dibujar. Sí. La conexión entre cada una de estas figuras. ¿Cómo la dibujaría? A ver si me entienden. Cuando nosotros vamos al aula estamos los tres. Y en el proceso del practicante que Ana a tu ahora. De alguna manera estábamos los tres. ¿En dónde ven ustedes alguna relación débil o fuerte? O que hay o que no existe entre estos tres actores, entre el practicante y ustedes, nos ceden el aula, y nosotros que vamos después y calificamos.

M72B: Sí, lo sentí en mí, en mi experiencia. No sólo me sentí vinculado con los dos y me pareció que el practicante también. Siempre había un profesor de práctica. Estaba yo en ese. Me parece que se vinculan entre los tres.

M73A: Sí, y como un buen vínculo, por lo menos las experiencias que tuve yo. Fue un buen vínculo. Tanto que los chicos bueno, aceptaban ese juego. O bueno, aparentemente aceptaban lo que vos, el consejo que vos le daba desde la práctica también. Profesor de práctica también, como que veía que funcionaba eso,

M74E: Porque bueno, un poco la idea es pensar si yo tuviese que poner en palabras, por ejemplo, yo puse ¿con qué palabras podrías resumir o identificar la relación entre estos tres. ¿La experiencia de ustedes como profesor co-formadora? Invisible, dependiente. O sea, ¿con qué? Protagonista, ausente, comprometido, presente, incómodo, sobreprotector,

M75B: ¿Cómo nosotras nos sentimos?

M76E: Si, como ven y cómo ven cómo funciona esto desde el lugar de ustedes, desde el lugar del co-formador.

M77B: Si yo diría acompañamiento. En realidad, yo sentí que acompañaba. Y que acompañaba, no lo sentí como carga. Y también en cierto punto, veces te hace revisar algunas cosas, te hace revisar tus clases, te hace, te mueve, digamos, en cierta forma.

M78A: Sí, por más que sea que vos estás acostumbrado a dar clase y todo, pero teniendo a una persona que te va a observar y que te va a mirar a ver cómo tengo que hacer, el sentido de la observación para ver cómo voy a dar clase para que él después vuelva a tu curso

M79A: Yo lo que siento que a veces no hay devolución. A ver, pará. A ver pienso en el círculo... Por eso yo puse el círculo. No sé lo que debería ser. Está todo conectado, como calificaba él el observándola, pero nunca para nosotros hay como una devolución, como de crecimiento esta vez porque nosotros no sé, pero nadie nos dice mirá, te observé... y nadie te dice nada...	Valoración de su tarea desde el practicante
--	---

M80E: Quizás un poco la palabra invisible, ¿ustedes se sienten invisibles en esto, desde nosotros, desde la Facultad? Por poner una palabra.

M81B: No, a lo te, vos te referís, que uno quiere una valoración de las clases de tu clase.

M82A: Sí que... a mí también a veces me permite decir bueno, voy a revisar esto. Pero nunca escuché que un practicante por ahí te haga una crítica constructiva y decir bueno, no sé, yo en la Facultad lo aprendí así y usted lo dio así. Por ejemplo, hoy por hoy el muchacho está acá, Silvio, me dijo ayer me doy cuenta que le das mucho énfasis a las propiedades y es raro que un practicante venga y te dé una valoración o una crítica o lo que fuera. Y está bueno eso, que por ahí te diga, o como vos lo diste me llamó la atención porque no ví la conexión o algo. O sea que por ahí estaría bueno que ya que uno presta el aula...

M83C: Exacto, que uno que deja el aula tenga una devolución.

M84B: Pero a mí me pasó cuando yo tuve practicantes, yo justo tomaba prueba y una de las chicas me dijo: larga la prueba y si era larga

M85A: También, pero no por eso vine acá, nada.

M86B: Pero me gusta también el lugar que se dan ellos porque no podés ir a juzgar o a evaluar al docente por más que no te guste.

M87E: Si, pero por ahí nosotros decimos al practicante lo que le importa es acreditar.

M88A: Es que la práctica la hacen con ellos.

M89E: Claro..., bueno, prácticamente la fuerza está acá porque yo le pongo la nota. Entonces mi idea es ver qué pasa con esto, digamos entre ustedes dos, qué se podría mejorar y que ustedes sienten.

M90B: Pero concuerdo que me parece que debería haber un momento...como de algo

M91E: O entre los tres, o entre nosotros dos, el profesor de la Facultad y ustedes que no sea en el aula. A lo mejor poder pensar, por eso puse eso también.

M92A: Si, pero capaz que nosotras también, pensar, porque es que él es más chico. Y, además, si bien somos todos adultos, yo digo ya son adultos, y deberían tener otra postura, porque se comportan como niños, pero bueno, nosotros podríamos pedir una valoración si cuando termina el docente sí que nos haga, a ver si notó que había errores de contenido o esto o aquello o lo que fuera, nosotros podemos ver una valoración que nos hagamos sí, sí.

M93B: O yo decía, aunque sea un momento donde están todos los actores juntos que compartieron esa aula...

M94C: cómo una reunión de cierre, eso sería bueno	Contrato Didáctico
--	--------------------

M95B: Sensaciones, porque son impresiones, son cosas que también uno de la subjetividad a veces...

M96A: Yo no sé si es por la confianza, pero bueno, ustedes también piensan lo mismo, pero cuando va Fer o va la otra chica, es que nos sentamos a observar, ellas escuchan lo que nosotros decimos: Uy me parece que acá metió la pata..., en ese sentido siempre es así...

M97B: Hay como una cuestión de que es así el practicante...

M98A: Si, pero es el que viene a las clases es él no ellas.

M99E: Claro, un poco la idea es pensar y acá es lo que venía después. ¿Qué dispositivos podríamos pensar, desde su mirada, desde ustedes que nos prestan el aula, ¿Porque yo puedo priorizar o teorizar muchas cosas, pero, ¿Qué dispositivos podrían ustedes pensar que aporten al practicante y a la cátedra de práctica docente para enriquecer y que esto sea realmente un círculo?

M100A: No funciona así, porque ahora no funciona así

M101E: Porque en realidad, a ver...

M102A: Porque ellos replican lo que nosotros hacemos, también. Yo nunca veo que ellos innoven en la práctica docente en algo distinto.	Plano emocional
---	-----------------

M103B: Me está molestando, esto, un poco el tema del círculo. Creo que no debería ser un círculo bueno, bueno, debería ir flechitas por todas partes.

M104A: Bueno, sí, pero algo que gire. No me gusta decir que todos. Bueno, triángulo con doble flecha, vectores.

M105E: Pueden dibujarse y ahí tienen fibras

M106C: Interrelación...

M107A: Alumno, profe práctica, profe aula.

M108B: Co-formador, Ana.

M109E: Bueno, no importa, es lo mismo. Es lo mismo, porque no tiene nombre todavía, digamos...

M110A: Con flechitas que van y vienen...

M111E: En esas flechitas, que van y vienen un poco es esto,

M112C: Claro, una devolución...

M113E: No sé ustedes... Cuando nosotros dejamos el aula, se fue el practicante. Se fue. ¿Y qué pasa con ustedes?

M114A: Por eso, no nos queda nada.

M115B: No, si es cierto. No nos queda nada.	Valoración de su tarea desde la cátedra
--	---

M116A: Esa es la crítica que yo hago.

M117E: Por eso yo puse la palabra invisible. Pero me parece que, yo digo. nosotros vamos,

entramos al aula. Pedimos el aula. Entramos, decimos tiene que estar ocho clases. Me quedo en esa parte, que dijo Ana. Usamos el aula, todo. ¿Pero después qué? ¿Qué les pasa a ustedes cuando nosotros nos fuimos?

M118B: A mí me ha pasado que sentí como que queda solitaria el aula. Que volvés, no sé decirte, como una soledad, sentís.

M119A: No, yo no siento soledad. Es más, empezás a decir, ojalá que terminen rápido para retomar también.

M120C: Si yo con lo de primero octava, también, ya quería retomar

M121E: Bueno, está bien, porque son todas estas sensaciones encontradas que el ceder el aula implica, que implica correrme.

M122C: Exacto, que vos no podes, entregas.

M123B: Pero vos sabés, que en ese momento que vos tenés el practicante y el profesor de práctica, hablás un montón del aula de los diferentes temas relacionados. Este, que te acompaña, que te hacen ver las cosas de otra manera, te hacen pensar. Lo hablas cuando cuando estás en el aula sola, eso no lo podés hacer. Yo puedo hablar con vos de un alumno que tuve que. Que sí, que no...

M124C: Pero no de la clase en sí, decís vos...

M125A: Sí. La acompaña, pero bueno, qué sé yo. También yo siento cuando tengo esos alumnos que tiene alguna particularidad, ahora que están los chicos me pude sentar con él, pero obviamente se van a ir ellos y volvemos a la triste realidad que estoy sola en el aula y que no lo puedo atender más. Lo mismo que una vez que había practicantes de la FHUC, que había una chica que tenía un problema, que estaba con ella y claro, pero después se fue la practicante, ella me tiraba otra vez para que yo me senté con ella y no podía sentarme con ella en ese sentido.

M126E: Pero bueno, entonces por ahí pensando en eso, ¿cómo se podría mejorar esta idea? Eso es lo que a mí me interesa ver. Bueno, ustedes que tienen la experiencia de haber cursado un Profesorado de Matemática, de tener muchos años en el aula y tener años de co-formador, porque todos han recibido de alguna manera practicantes. Bueno, ¿qué podríamos pensar para que, como dice Ana, uno tenga una devolución o poder participar desde otro lugar? No sé qué se les ocurre a ustedes.

M127A: Y lo que pasa es que tanta participación a ver que después, en lo concreto. ¿No? Bueno, no hay ningún rol para nosotros y es como que lo haríamos por amor al arte. Quiero decir, qué tanto voy a participar, cuántas horas yo voy a dedicar a esa participación, y después lo voy a hacer por amor al arte también.	Valoración de su tarea desde la Facultad
--	--

M128B: Claro. Bueno, yo tengo entendido. No, no en la Facultad, pero en la provincia hay un dispositivo que es que las escuelas tienen que brindar espacios donde estén los profesores de práctica, los co-formadores...

M129A: A ver, nosotros lo hacemos, pero no todos lo hacen. ¿Pero por qué? Porque vos decís tenés practicante, estar participando más activamente de algo...

M130B: ¿Dónde lo hacen? Lo hacen en la Facultad, ¿dónde lo hacen?

M131A: Noooo, digo que, nosotros recibimos los practicantes...

M132C: Nosotros recibimos los chicos...

M133B: Porque no, yo te digo que en la provincia está pautado, que tiene que haber tres encuentros con los co-formadores, con los profesores de práctica, en las instituciones de formación.

M134C: Ahhhhhhhh....noooooooooo

M135A: Bueno, repito al profesor de práctica, vamos en la FHUC, a ella le pagan por su actividad. ¿Al co-formador?, ¿le pagan?

M136B: Le deberían dar un papel en la Facultad bueno

M137A: ¿le pagan?, ¿le dan un papel?, no. ¿Entonces qué docente se va a abrir así?

M138B: En la Facultad no, pero en la provincia sí. Se tendría que dar algo más.

M139A: Nosotras porque nos gusta, nada más y porque tenemos, que yo, esa relación, pero no todos se brindan por el mismo precio, que te insume a vos más. O sea, es una responsabilidad de tener gente en el aula. Los padres pueden venir a quejarse de esto que lo otro que a vos te implica también la responsabilidad tener a alguien en el aula el y te lleva más tiempo, porque el profe te puede mostrar la planificación que dice estás usando tu tiempo.	Compromiso Social Universitario
---	---------------------------------

M140B: Y te insume más tiempo...

M141E: De hecho, para nosotros, un requisito es que les muestren la planificación y que él haga devoluciones y que el profesor del aula haga devoluciones.

M142A: Bueno, pero es como que lo haces de manera gratis, por amor al arte. Por eso te digo, es como que es un peso.

M143A: Es en sí, una exigencia, es como una exigencia.

M144A: Pero es un extra, esa persona te está pidiendo un extra por amor a la profesión, nada más.

M145E: Bueno. ¿Y entonces cómo podríamos mejorar eso? Ella trae a colación lo que pasa en la provincia. Yo desconozco lo de la provincia. No tengo idea.

M146B: En la provincia a vos te tienen que dar un papel, que te da puntaje. Es tiempo, claro.

M147A: Pero en la Facultad, no sé cómo se arreglará eso, porque después si ellos te lo dan a ese papel, eso en la provincia no vale nada. Tiene que haber como un convenio, ya que existe en la provincia, un convenio Facultad-Provincia, que los docentes co-formadores de la Práctica Docente que vengan de la Universidad también tengan un papel de la provincia.

M148B: Como lo hay con los Institutos Superiores

M149A: Bueno, tendría que ser algo que tenga una validez, bien pensado.

M150B: Está bien pensado. Porque en realidad son tres encuentros. Sí, y las temáticas se van viendo durante el año, no es fija.

M151E: Y las temáticas, ¿las propondría el co-formador?

M152B: Entonces se tienen que hacer tres encuentros y en el primero tiene que, porque tiene el conformador informar, pedir, a ver qué le gustaría. Y después de los otros dos encuentros que ya son, después de la práctica, se discute.

M153E: Y en el caso de la Facultad que podríamos proponer, ya que, dice Ana para que no sea solo amor al arte. Que está bien, qué es lo que es lo que yo siento. Por eso, mi pregunta está pensando en eso. ¿Qué dispositivo desde su experiencia, desde el recorrido que tienen, desde haber tenido practicantes, desde un montón de cuestiones, ¿qué podríamos mejorar? Porque la idea es que, podríamos enriquecer mucho más el espacio o por lo menos yo considero que se puede enriquecer mucho más el espacio, la práctica. Trabajar desde la Facultad y esta cuestión que estamos discutiendo, que venimos con una formación que no nos acercamos tanto al aula enseguida. Por ahí cómo se puede enriquecer el espacio, que sabemos que es poquito, el espacio de la Práctica, que es un cuatrimestre. ¿Cómo se puede enriquecer? o ¿qué piensan ustedes? Un encuentro o que otras cosas podrían ser.

M154A: A mí me gustaría por lo menos encuentros

M155B: Si, encuentros que tengan un aval que te sirvan porque, a ver, o es plata o es puntaje.

M156A: A ver sí, pensando en lo ideal, bueno, en el ideal que no va a pasar, si existiera, ni siquiera, haber, una remuneración, no sé, pero si existiese esa figura de docente co-formador y la marencoche en la provincia y para que haya un vínculo con la Universidad, lo que siempre decimos, o sea, tener esas horas y decir: bueno, Brenda va a ser co-formadora, ok, vos tenés 16 horas en la... [nombra la escuela EET1], vas a tener dos horas más en la escuela. Ponele, que lo ideal sería paga, estamos. Que vos, en esas dos horas, ahí vos tengas los encuentros, que recibas a la gente de la Facultad.

M157B: Bueno, ahí estamos hablando de plata, como tienen los profesores de práctica. Bueno, las profesoras de práctica tienen diez horas en la provincia y son solamente no sé cuántas, cuatro, no sé cuántas, frente a alumnos.

M158A: Pero no sé cómo se puede manejar en la provincia, porque voy a decir no sé, en el [nombra a la EET2], capaz que te puedan arman un carguito. Va a haber un cargo de docente co-formador y va a ser siempre [nombra a una docente de la EET2]. Va a tener dos horas, pero acá en la provincia, eso es medio difícil de lograr.

M159B: Lo que pasa es que eso, en la provincia, serían horas itinerantes, porque si vos sos siempre el conformador se van a ir siempre a vos.

M160A: Claro, no, pero podría ser variando personas.

M161C: Exacto, tendría que ser variado.

M162B: Cuando vos tenés el rol de co-formador que te den dos horas cátedras semanales.

M163A: Eso también se puede hacer, cuando [nombra a su esposo] le hace toda la cosa del programa informático para los guardavidas, le pagan con horas cátedras de docente, le pagan.

M164E: Bueno, por eso habría que pensar en términos macro un convenio, un buen convenio macro entre la Facultad y la Provincia.

M165A: Si lográs eso con la tesis, Fer, ministra de Educación, jajja [en tono de broma]

M166B: Bueno, pero..., ¿cómo se llama? [nombra a una profesora de la Facultad] siempre dijo que no estaban los contactos, que no sabe qué pasa, que la Universidad...

M167C: Siempre se mantuvo al margen...

M168B: Siempre hay...habiendo gente de la universidad en el gobierno trabajando en la provincia...

M169A: Porque no tienen ganas después, no tienen ganas de hacer esas cosas porque les conviene quizás estar así. La Universidad recibe plata extra, a lo que es la provincia, de la Nación.

M170E: Tiene un presupuesto aparte.

M171A: Claro, tiene un presupuesto aparte.

M172B: Claro, no, pero los vínculos...

M173A: Bueno, pero si esas negociaciones implican plata, implican que el presupuesto va derivarse para otro lado...

M174C: Bueno, pero la provincia generalmente lo hace con la Universidad de Rosario en Educación

M175B: Y ahora lo hizo con UTN, con la Tecnológica para capacitar docentes...

M176C: Capacitación docente.

M177A: Bueno, eso podría ser.

M178E: Bueno, eso, ¿qué otra cosa, se les ocurre?

M179A: A ver si hay capacitación para docentes co-formadores.

M180E: Capacitación, pensar ¿desde dónde? ¿Desde nosotros, de la Facultad?

M181A: Y desde ustedes

M182C: Sí, desde la Facultad, organizar algo.

M183B: Sí, desde otro lugar, no.

M184E: Para los co-formadores...

M185A: Si desde ustedes, ellas, no sé, se puede organizar un encuentro y que si nosotros podemos dar nuestro comentario, bueno, tuvimos docentes..., que se yo, pero la capacitación tiene que venir desde la Facultad.

M186E: Se podrían pensar, no sé, también tomando lo que dijo Carla de encuentros, a lo mejor pensándolos con figuras que den aval como talleres o algo que a ustedes puedan venir a la Facultad o nosotros ir a las escuelas y pensar en talleres con ustedes o con los practicantes también.

M187A: Si, eso, talleres o algo así.

M188E: Porque a mí me interesa rescatar la experiencia de ustedes en el espacio de la práctica. Por ahí se puede pensar en algún dispositivo dentro del cursado de la práctica. No sé, qué ustedes vengán, que nosotros vayamos, qué sé yo, hay que pensar

M189B: Las chicas ¿se recibieron? estuvieron muy bien.

M190E: Por eso yo digo que, a mí me pasa, cuando dejamos el aula, a mí siempre, como

profesora de la práctica, tengo la sensación de que nosotros nos vamos y no volvemos y no, y no se recupera...

M191C: No se devuelve nada

M192E: No se recupera la historia que pasó porque ahí hubo algo. Estuvimos un mes, un mes y medio. Tres meses como Carla...

M193A: ¡Por qué!!!!!! Porque la experiencia es más corta...

M194C: Porque la experiencia fue...el alumno... bueno, no, no...

M195E: Bueno, ladea es que la experiencia vuelva a ser de ocho o nueve clases. Lo que pasa es que, porque con los contextos que hemos tenido no, ...

M196C: Bueno, fuimos observando, probando, observando, observando...

M197E: Sí... pero bueno, por ahí se complejiza...pero yo digo nos fuimos...

M198C: Y no volvieron más.

M199E: Nada, y esos practicantes... no hay una devolución, no hay, no se devuelve nada a esa aula y es como que la experiencia quedó ahí y queda a lo mejor escrita en el informe final, que bueno, esa es otra cosa. Nosotros en la cátedra de Práctica les hacemos escribir un Informe Final,

M200A: Bueno, hay que ver eso...

M201E: ¿Qué pasa con eso?

M202A: ¿Cuántos, también...? Hay que ver también, los estudiantes de la FHUC de donde son, pero, fíjate que todos los practicantes que hemos tenido, a ninguno los ves anotados para dar clases.

M203C: Ah noooooooo, la [nombra a una docente que trabaja en la escuela y es graduada de FHUC].

M204A: No, pero ella no la hizo acá, la hizo en [nombra la EET2]. De todos los que hemos tenido, nunca. No los vemos como docentes circulando. Al menos en la... [nombra EET1]

M205E: Bueno, pero a lo mejor es porque, la realidad es que como no hay escalafón, apenas se reciben muchas consiguen en privada y las titularizan enseguida. Y por más que nosotros no hacemos prácticas en privada...

M206C: Lo que pasa es que la [nombra EET1] es una escuela muy grande y se nota mucha gente y entonces hasta llegar a los chicos... los que nunca llegan.

M207E: Pero bueno, [nombra a una ex practicante], que fue la chica que terminó en el 2020, esa chica no hizo la práctica en [EET1], pero bueno...

M208C: Un encuentro...y se nota.

M209A: Sí se notó.

M210E: A ver, un poco lo que nos va a pasar es que va a haber una camada de profes que son post pandémicos, que eso también es para analizar.

M211B: Profes, médicos, ingenieros, todo se ve en tiempos de crisis.

M212E: Y...otra cuestión que le quería preguntar, en esto del dispositivo de formación, nosotros hacemos un informe final. Ana lo conoce porque estuvo.

M213A: Sí, el informe final de la Práctica que hacen los chicos.

M214E: De los chicos, que narra... la práctica para acreditar la práctica. Presentan un informe final. Este informe final. Es reflexivo. Tienen que hacer una reflexión de los distintos momentos de la práctica superior, media y demás. También, ahí está la cuestión que ustedes no leen eso.

M215C: No, no, no, por eso te digo alguna, alguna observación o algo se podría pensar...

M216E: Se podría pensar alguna instancia cuando los chicos están escribiendo. O, no sé, o previo a alguna cuestión que surja.

M217B: ¿No se rinde oral?

M218E: Sí, pero no se rinde un examen. No hay examen final de práctica.

M219C: ¿No hay carpeta de práctica?

M220E: El informe final es la carpeta de práctica lo que antes, en nuestra época, era la carpeta de práctica. Que, si eso está aprobado, va y viene, va y viene porque es un proceso escritura que va y viene, viene y va y viene y, cuando ya está, nosotros le damos por aprobado el proceso. Se

inscribe, hacemos una devolución escrita de ese informe y hacemos ahí un encuentro, una devolución.

M221B: ¿En ese informe, digamos, que está todo? ¿todo el proceso de observación, un análisis de las observaciones de clases todas esas cuestiones....

M222A: Ves, ahí, uno... **no las leemos**. Bueno, entonces el chico te observa que en la clase la docente dio de manera muy tradicional...que se yo...

M223E: Bueno, eso podríamos plantear, podríamos ver que les parece a ustedes, porque también ustedes son parte del proceso. Por eso, cuando yo decía de las palabras que yo decía bueno, esta cuestión de invisible, de ausente, no sabía qué palabras poner... porque viste cuando voy a decir algo...

M224C: **Abandono, si abandono**

M225E: Bueno, abandono, ¿por qué?

M226C: Porque el tema es claro. Porque **nosotros no recibimos nada**

M227E: Rascando un poco más, porque lo fuerte está acá en entre estas dos figuras [haciendo referencia a los emojis que hacen referencia al docente formador y al docente co-formador].

M228A: No, no... esto es cuando **te usan y te desechan, deshecho**. **Deshecho de deshacer**.

M229E: Bueno, ahí está.

M230C: **Brindamos nuestros chicos, nuestra aula, todo y no nos devuelven nada.**

M231B: Encima, después tuve que comprar un montón de golosinas a mis alumnos porque las prácticamente les habían regalado golosinas...

M232E: Bueno, entonces yo por eso traje estas tres figuras y bueno, acá están, por ahí lo fuerte. ¿Qué pasa con esto? [haciendo referencia al emoticón del docente formador, de la facultad] Esto con esto y esto con esto, con los vínculos, que podemos tener buen vínculo nosotras de confianza. ¿Pero qué pasa con el vínculo académico?

M233A: Pero el vínculo es, no por el pobre estudiante, **es por cómo se maneja la Facultad**, pero para nosotros sería lo atractivo si cambiaría la cosa. **Ahora la culpa la tiene Facultad.**

M234B: Cuando vos no mostraste eso, nosotros pensamos en el momento donde el practicante está haciendo, su residencia, no en el después.

M235E: Bueno porque ahí, ahí hay dos momentos después. Porque el proceso del co-formador de ustedes termina, desde la Facultad, cuando el practicante se va, pero yo considero que no termina ahí. Esa es mi visión. Para lo que plantea la Facultad, el proceso con ustedes se corta cuando termina la práctica.

M236B: Lo que pasa es **que ver eso, ver esta producción, sería una devolución también para nosotras.**

M237C: Claro, por supuesto.

M238A: Y sí.

M239E: Y por ahí pensar en instancias cuando está el practicante que está haciendo las observaciones y ver qué pasa ahí.

M240A: Bueno, pero vos fijate que si nosotros leeríamos el informe final y que nosotros en base al informe hacemos una devolución, también creo que el estudiante podría ver, podría ser capaz que, en una observación, ya no me acuerdo cuando las corregía, que por ahí si había alguna crítica: el docente, no sé, el docente es ¿cómo se dice cuando el docente llega y da la clase?

M241C: ¿muy expositivo?

M242A: Magistral, o da muy expositivo, o lo que fuera, o el docente, no sé, tiene una didáctica del año 1400..., que pongan algo así, lo leen ellas no más. Ahora sí nosotros, si ellas sabrían que lo leemos nosotras, capaz que fuesen más cuidadosas y podrían argumentar por qué dicen tal cosa o tal otra. Creo que también sería como más cuidado el trabajo del alumno cuando hace el informe, **hacer una devolución de que por qué él observa tal cosa.**

M243E: Sí, nosotros cuando planteamos las observaciones ahora cuando ellos hacen el informe no les pedimos las transcripciones textuales de lo que observan, porque eso es un registro de ellos. Lo que nos interesa ver es qué puedan rescatar de eso. En realidad, nosotras hacemos el

hincapié en eso. Cuando ellos vienen, siempre pasa lo mismo, cuando entran al aula la primera semana vuelven a la clase de práctica y dicen no, bueno, porque el profesor hace esto, el profesor hace aquello, no hace esto, no hacen. Cuando ellos dan clase, uno les observa o reflexiona que están haciendo lo mismo que ellos habían criticado. Entonces ahí hay una vuelta de lo que ellos pensaron, porque es diferente, porque ahí realmente se dan cuenta de por dónde va la cosa. Pero bueno, sí, sería re interesante poder participar, a lo mejor que ustedes participen como parte del dispositivo de formación.

M245C: Sí con **encuentros antes, en el medio, al final.**

M245E: A ver, vos que hace dos semanas que estás observando, no sé, presentarles a ustedes una valoración, un escrito, un resumen.

M246B: Pero me parece que, para esto, porque lo que se hace mucho hincapié en la práctica, que te lo dicen cuando vos hacerla práctica, es qué mirar, con qué ojos vas a ver al docente experto por ahí.

M247E: Bueno, por eso los chicos van con un montón de indicadores a observar: el clima del aula, la disposición...hay indicadores generales: usa lenguaje específico como son las interacciones, las interacciones estudiantes, estudiante; el alumno pregunta no pregunta y un montón de indicadores específicos, que nosotros los tenemos tabulados y los mandamos con eso. Les decimos esta clase elegí dos y concéntrate en esos dos indicadores la próxima clase elegí otros. Esa es la dinámica del período de observación.

M248B: **Cuando yo la hice, no era así. No, no era.**

M249E: No, no, porque en el registro etnográfico te perdés un montón de cuestiones. Entonces, si vos decís bueno, yo hoy voy a observar uno general y uno específico, es decir, cómo es la disposición en el aula, cómo funciona la disposición del aula y el uso del lenguaje matemático, no sé, no me acuerdo lo que los indicadores tenemos. Bueno, me centro en eso. O, si el docente usa el lenguaje matemático, si los estudiantes, lo usan, si los corrige, si no los corrige, si pretende que los estudiantes usen el lenguaje o no, ¿cómo es la interacción en relación al lenguaje matemático? Bueno, ellos miran eso, esa clase, pero ellos eligen. Por ejemplo, tal clase elijo mirar esto y registran eso. Ahora si pasa algo muy puntual, que es muy, muy disruptivo si lo registran. Pero un poco la idea es que ellos vayan haciendo miradas parciales, porque si no, no podés registrar todo, todo, todo lo que pasa.

M250B: No, no, yo pensé que ellos hacían otro tipo de cosas.

M251A: Pero ahí también el tema es cuántas clases observas, porque si vas dos clases, observar eso tampoco vas a poder hacer. Capaz que un tema se presta para el lenguaje matemático, pero otro no.

M252B: Pero tenés que estar un montón de tiempo observando, si vas a observar un indicador una vez, otro indicador vez y otro, y otro.

M253E: Por eso, todo depende del tema y cuantas clases o tiempos tenés. Si es uno, si son dos. Porque si son dos, bueno, vos observa esto y yo observo esto, yo me concentro en los alumnos, vos te concentras en otra cosa, que se yo.

M254B: Ah, no yo pensé que todos observaban todo también.

M255E: Pero ¿cómo haces sino?

M256B: Cómo es no es lo mismo lo que observa él que lo que observa otro.

M257A: No, pero por ahí se concentró...Tu compañero se concentró en tales indicadores. Fíjate que observó tal cosa ...

M258E: Porque después se cruza.

M259A: A qué no le diste bolilla y capaz que el otro sí.

M260E: Pero sí, bastante tiempo. Pero si vos tenés dos adentro del aula, dos estudiantes, vos cruzás después eso.

M261B: Por eso, claro...

M262E: Y armás una sola, una sola cosa entre los alumnos.

M263A: Si, porque vos observás al docente, yo a los alumnos, cuando nos sentamos a debatir.

Viste que cuando el docente dijo tal cosa...y el otro me dice...y uno ve una cosa y otro ve otra.

M264E: Y ahí volvés. Pero vos estuviste en el aula. Por eso nosotros siempre, la idea es que vayan de a dos. Porque tienen mayor abanico para observar. Hay temas que se prestan más para un indicador que otro y bueno, hay temas que son más fluidos y se puede registrar más de una cosa, hacer más un registro. Pero cuando los grupos por ahí son muy conflictivos o todos se pierden de la observación.

M265B: Yo he hecho en trabajos observaciones etnográficas y después si como que haces un análisis con los indicadores.

M266E: Si, pero para hacer observación etnográfica vos tenés que estar mucho tiempo, muchas horas el etnógrafo habita el aula, habita.

M267A: Bueno, pero en nuestra época era un mes de observaciones, por eso digo, no entiendo porque es todo tan restringido. Nosotros no pasamos de dos semanas de observación, dos de ayudantía y después dar clases. Y había una de observación que era del día entero del alumno de jornada completa. Y ahora...

M268E: La hacemos. Sí, sí, sí. Pero bueno, por ahí pensando en esto, las propuestas para enriquecer esta figura. No sientan esta idea de deshecho.

M269A: No bueno, pero es verdad, que si vos te pones a pensar como qué; porque te ocuparon el aula, te dieron clases y se fueron.

M270C: Te usaron y ya está.

M271A: Te usaron y no hay ninguna devolución.

M272E: Pero bueno, un poco eso. Yo siempre. Ustedes piensan que yo voy a mirar esto y mi idea es mirar esto eso. Entonces no, esto [haciendo mención a la figura del emoticon que representa al practicante] ya está recontra estudiado y ya sabemos lo que se puede o no se puede hacer, en general. Se puede seguir mejorando, pero un poco pensar en esto [haciendo referencia al emoticon que representa al co-formador]. Cómo que esta idea de irnos del aula y que nos fuimos y que nos fuimos, nos fuimos...

M273B: Yo entiendo co-formador, yo bueno digo vos estás formando a este estudiante en su formación inicial, lo está acompañando, pero de alguna forma también nos tienen que formar a nosotros.

M274A: Bueno, por eso te digo que una devolución...

M275B: Porque si no parecería, que nosotros hacemos eso desde la experticia que está como medio escrito. Yo lo he leído a eso, que ellos van a observarte a vos, porque sos el experto.

M276A: Bueno muchas veces no nos consideran expertos.

M277E: Pero bueno en la teoría si vos sos el docente experto

M278B: Por más que a veces el docente experto, no es docente

M279E: Porque hay una experticia del campo, vos hay muchos autores que le llaman profesor en terreno en vez de co-formador.

M280A: Me gusta más el profesor en terreno porque experto...

M281B: Pero esa es la definición, porque nosotros acompañamos.

M282E: En tal caso el practicante es estudiante practicante y algunos lo llaman profesor novel, porque todavía como que no está, si no está en el campo.

M283B: Se llama novel a los que se están por recibir.

M284E: Si, a los que se están por recibir o los recién graduados. Hay autores que hablan que el novel es los primeros cinco años o los primeros tres años o cinco años de formación, pero bueno, nosotros en la formación inicial, que el Profesorado es parte de la formación inicial. Bueno, cómo podríamos nosotros pensar en eso.

M285B: Para nosotros como co-formadores debería ser esto una oportunidad para formarnos y para formarnos necesitamos una devolución de alguna manera.

M286A: Claro, reflexionar, repensar tu práctica docente.

M287B: Qué mejor, que mejor que otro te de esa apertura.

M288A: Que nosotros no lo tenemos en la provincia.

M289B: Es que me parece, la ecatombe que se va a armar.

M290A: Bueno, pero vos fijate que nosotros en la [nombra a EET2] estamos acostumbrado, cuando vos estabas, el jefe, el director departamento, te observa la clase, entonces continuamente, estás que te tienen que observar o te vienen a hacer una crítica y a repensar, debatir ¿te parece que lo hiciste bien? Bueno, lo decís, lo debatís. Nosotros en la provincia no estamos acostumbrados a eso y hay mucha docente que se tira también a no hacer nada.

M291B: ¿Qué me pasó a mí? Nada. El que el que va a observar a la [nombra a una docente de la institución] es un chico que es egresado del [nombra a EET2] y que ya tiene un montón de años de docente. Es un hombre grande y estaba enojado porque no da factor común por un grupo, pero creo que nosotros hablamos una vez, que yo te dije yo no lo doy porque no llevo. Claro, y yo con los temas de tercero recorto, lo doy en cuarto.

M292E: Bueno, entonces yo por eso es lo que digo, la figura de ustedes en esto. Fijense que un estudiante que tiene la figura de la práctica, es el practicante que tiene el cursado, que tiene un montón de estereotipos y un montón que vienen de su propia biografía escolar, porque bueno, ahí estamos, que eso es parte de su formación.

M293C: Y de sus vivencias.

M294E: Y llega un profesor que tiene otras vivencias y que le muestra otra cosa y que bueno, y ahí hay que compatibilizar lo que pasa en el aula y me parece que pensar desde ustedes como parte del equipo de práctica, o sea, yo creo que lo que hay que pensar a futuro es realmente que el equipo de práctica no somos sólo los docentes de la práctica.

M295B: Bueno yo te deseo mucha suerte, Fernanda. Porque en la provincia está así y no se cumple.

M296E: Bueno, déjame pensarlo.

M297A: Déjame preguntarte, ¿está pensado así?

M298B: En la provincia está pensado así, el co-formador. Es parte y tiene que formar parte de la evaluación. No está pensada la devolución al co-formador que yo veo que vos estás haciendo también. Eso no está en ningún lado, porque yo leí el documento este de Rosario, que bueno que tiene que ver con la normativa, es la normativa, no habla de una devolución al co-formador.

M299E: Pero cuando Foresi lo define, dice, es el docente que presta el aula, es el docente que le hace el seguimiento al practicante. Nosotros al seguimiento, en cambio, lo hacemos nosotros, o sea nosotros en la facultad, no ustedes.

M300C: Nosotras no hacemos nada de eso...

M301A: Me desayuné de eso ahora, que tengo que hacer el seguimiento...

M302C: ¿Cómo? ¿Qué?

M303B: Claro... ahora está empezando el taller tres, que es lo que tengo acá. En el Taller tres, nosotras no vamos al aula, ellas hacen el seguimiento de los estudiantes.

M304E: Claro, nosotros en la Facultad no, el seguimiento lo hacemos nosotras que es por eso vamos a observar todas las clases.

M305A: Imaginate dejé la FHUC para no hacer estas cosas...y ahora estoy...

M306B: Bueno, por eso lo que armamos ahí para eso, es algo que sea más llevadero. Porque me dieron una cosa que son cuatro páginas. ¿Cómo van a llenar cuatro páginas? Les digo.

M307E: Bueno, también se puede pensar en instancias... Nosotros vamos a observar todas las clases, esa es una realidad y en provincia no es así. Pero para que no sea así, ustedes deberían tener toda una formación o capacitación, o discusión o devolución, o aunar criterios de qué vamos a mirar, porque no todos miramos lo mismo y hay que ver un instrumento después de última para pensar cómo que bueno, que mi idea en realidad, que se puede pensar en que ustedes evalúen también que sean parte de la evaluación y acreditación, porque ustedes están dos meses o un mes o tres meses con el practicante. También se puede pensar un dispositivo dentro de la formación de evaluación, pero bueno, eso también que ustedes participen como parte. Sí, sí, vamos a pensar en la lectura de ese informe o de parte de ese informe o de todo el

informe, que sé yo no sé. Bueno, a ver si vamos a acompañar al practicante. Lo acompañamos también en la evaluación. Claro.

M308B: Bueno, claro, todas las clases de cierta forma, cuando las practicantes dan clase una le hace una devolución o comentario que ellas lo esperan y vos lo haces, digamos. Y después nosotros hacemos una planilla también.

M309E: Sí, nosotros, desde que yo estoy la planilla no la tengo más.

M310B: ¿Y cómo hacen?

M311E: Registro yo.

M312B: No, para el conformador.

M313E: No, nunca hubo.

M314B: Yo llené.

M315A: No, yo no, de la FHUC no llené.

M366C: No yo tampoco.

M317B: yo estoy segura que llené.

M318E: De la FHUC no, capaz que has llenado del [nombra a un Instituto de Formación Docente] o de alguna otra institución.

M399A: No, yo de la FHUC nunca llené. La última practicante fue [nombra a una practicante] y el chico [nombra al practicante] y nunca hemos llenado nada.

M320B: Yo no sé por qué tengo en mi cabeza que algo llené.

M321E: Con vos [se nombra a dos estudiantes practicantes].

M322B: Si [repite en nombre de las dos estudiantes].

M323E: Noooo, pero si fuimos nosotras todas las clases. No sé.

M324A: No yo nunca llené.

M325C: No yo tampoco.

M326E: Capaz que las chicas te hicieron llenar algo. Anda a saber.

M327B: No me acuerdo.

M328C: Y alguna encuesta que te hayan hecho...

M329B: Ahora no se, me hacen dudar, pero yo pensé que algo había llenado.

M330E: Pero bueno también se puede pensar en que, si uno piensa en un dispositivo de formación y que ustedes van a acompañar el proceso, digamos, es pensar que también acompañan a la evaluación. Es decir.

M331A: Vuelvo a decir, todo eso que uno piensa que sería genial tiene que estar acompañado con otras opciones.

M332B: ¡Horas!

M333C: Horas, tal cual.

M334B: Ahora me parece rarísimo que no hagamos una devolución escrita nosotras.

M335E: Y bueno, pero es sumarle a ustedes más cosas.

M336A: Pero vos imagináte Brenda, que también es llegar a tu casa y ponerte a escribir

M337B: No, por eso yo te dije lo de la rúbrica. Claro, por eso, por eso cuando lo pensé dije no tiene que ser una rubrica, porque si no es hacerle hacer... sería un informe.

M338E: Por eso uno por ahí, a lo mejor por no sobrecargarlos más de lo sobrecargado que están, uno se va del aula y se fue.

M339A: Bueno, pero ahora que vos lo decís estaría bueno que se piense algo distinto, pero, es más, es más; no lo vas a hacer vos como docente. Salvo que la Universidad si tira un proyecto y que eso se evalúe.

M340E: Si o se pueden pensar en micro experiencias, que después nos den pie para fundamentar, qué sé yo. Uno puede ir pensando de a poquito. A veces no hay que pensar directamente en lo macro, pero sino y pensando en cositas chiquitas que vayan sosteniendo la experiencia y que a vos después te posibilite ir y pensar en otra cosa.

M341A: Claro, pero vos pensá [nombra al entrevistador] que también si empezamos así de a poquitito. ¿Cuántos años nos quedan a las que más o menos recibimos gente?

M342B: A ella re poquito. Bueno, a mí es la que más me queda.

M343A: Pero no, no, tampoco es que vas a 20 años más.

M344B: Bueno, estos son los indicadores que yo había pensado.

M345A: Claro. Y ahí va a haber. **Si-No**, bueno, esto lo haces en una clase mientras la gente va a observar cuando mucho, pero si está fácil, pero yo de lo último que tenemos que hacer es un informe. Te digo que ahora que tengo cinco, a pesar de que no son de la FHUC. Yo tenía que ir a mi casa. Es decir, un informe **para cinco personas son horas de mi vida que no me pagan.**

M346E: Bueno, pero se pueden pensar en rúbricas que ustedes, por más que nosotras vayamos a la clase, ustedes también tengan un instrumento en paralelo.

M347B: La mirada del co-formador es diferente a la de ustedes.

M348E: Es que la mirada del co-formador es diferente. Es diferente.

M349A: Bueno, vuelvo a decir, esto **sería lo ideal si la Universidad crea la figura del co-formador de la UNL.**

M350B: Así como vos decís que ellos ven algo en el aula y después vienen y dicen porque el profesor hizo tal cosa, después lo hacen. Nosotras también nos vemos haciendo cosas o la vemos haciendo cosas que nosotros hacemos.

M351E: Sí, es un ida y vuelta, pero bueno, pensar en esto. Yo digo bueno, pensemos, porque también a lo mejor se puede pensar, hay que pensar en macro, yo para mí hay que pensar. Y yo digo bueno, escribamos en la tesis alguna conclusión.

M352A: La realidad Fer, es que a la realidad no la vas a solucionar vos como una sola persona en tu práctica. **Son cosas que tienen que manejar las instituciones, crear figuras, crear cargos, pensar que son horas y que horas implica plata, presupuesto o lo que fuera, sería lo ideal.**

M353C: Sería lo ideal.

M354E: Si, sería lo ideal

M355A: Acá no va a pasar eso.

M356E: Pero bueno, por ahí sí pensar en cómo ustedes pueden acompañar mejor y aportarnos a nosotros la mirada del terreno diario que tienen ustedes en el aula. Esa es un poco la idea. Bueno, con esto ya está listo.

TRANSCRIPCIÓN GRUPO FOCAL EET2

M1E: A ver, la idea de hoy es hacer lo que es un grupo focal, que es una entrevista grupal, pero relacionado a estar armado, focalizado, digamos, un grupo focalizado de trabajo en ese sentido, que es focalizado porque ustedes tres pertenecen a la misma institución.

M2F: Ok.

M3E: Las tres son graduadas del Profesorado en Matemática y las tres fueron co-formadoras o profesores de aula o profesora en terreno, dependiendo el texto, en estos últimos cinco años. Entonces, la idea es plantear algunas preguntas que sean lo más libres posibles; porque la idea es que ustedes contesten desde la experiencia y de lo que quieran. Y después haremos algunas entrevistas individuales. Les comento qué va a tratar la tesis. La tesis está centrada en práctica docente, la investigación, digamos la tesis todavía no está ni escrita. De los tres participantes de la triada de la práctica docente; profesor de la Universidad, practicante y profesor del aula; voy a focalizar mi mirada en el profesor del aula. Entonces la idea es el nosotros queremos trabajar el devenir del graduado en co-formador y en esa palabra devenir es un poco ver las transformaciones que va sufriendo desde que se gradúa de alguna manera hasta que recibe practicantes y cambia el rol en ese mes, dos meses, tres meses, hay siempre algún cambio. Bueno, es un poco analizar eso y es visibilizar, un poco la tesis lo que lo que intenta hacer es visibilizar la figura del profesor del aula. Así que un poco, está pensado para eso.

M4EL: No sé, en mi caso, todo pandemia.

M5E: No importa.

M6F: Porque yo una sola vez.

M7E: Si no hay problema, es por el corte para el caso de la investigación. A ver, el corte es metodológico podríamos haber tomado de diez años, pero digamos, el corte metodológico fue los últimos cinco años de 2018 a 2022, sabiendo que hay dos años de pandemia. Bueno, la realidad que pasó, la pandemia. Bueno, primera pregunta o primera cuestión. Les traje papel, fibra, pueden escribir, pueden dibujar o pueden decir en palabras.

M8F: Uy dibujar soy un desastre, pero te dibujo.

M9E: ¿Cómo evocan ustedes hoy su paso, su tránsito su recuerdo del Profesorado, de ser estudiantes, del Profesorado? Pueden escribir. Si no lo pueden decir, con qué palabras se identificarían, con qué figura.

M10F: ¿De todo el trayecto?, porque hay una cosa es el inicio. Y otra cosa el medio, y el final. En el inicio miedo, yo venía de afuera. Era toda una cosa de otro contexto, que por ahí no..., pero incertidumbre. No sabía si en realidad era lo que quería y después eso fue mutando.	Biografía escolar
---	-------------------

M11E: ¿Como fue mutando?

M12F: Para bien, me fue gustando, me fui enganchando, me costó mucho al principio agarré el 2003 la inundación. Creo que tuve un mes de clases y me volví a mi casa por la inundación. No sé si va por ahí la pregunta.

M13E: Sí, sí. La idea que evoques lo que vos consideres importante de esa etapa. Cada uno puede evocar cualquier cosa.

M14F: Si, así que a mí como que me costó. Me costó mucho, al principio, mucho. Y después me fui adaptando, fui haciendo un clic.

M15E: ¿Y vos Elsa? ¿Con qué? ¿Qué te acordás?

M16EL: Yo sí tengo que resumir, es como una parte, que no me esperaba, de mucha responsabilidad, mucho estudio, cero vida de Facultad tuve, más que ir a estudiar y cuando llegué a la práctica docente ahí es cuando dije esto es lo mío. O sea que digamos, cuatro años para atrás, no el disgusto, pero sí estudiar, estudiar, estudiar y ver como una meta muy lejos. Y cuando uno llega a la práctica, a mí es como que dije si realmente todo lo que hice y todo el esfuerzo vale, porque eso era lo que yo quería, lo que me fue como el broche de decir esto es y a esto me quiero dedicar. En todo lo anterior, mucho estudio y mucho sacrificio con algunas, no

sé, caída en el medio, digo, pero. Pero también profesores ayudándome, dándome una mano. Eso de por ahí valorar el esfuerzo. Lo ví. Y como que me fue un poco marcando, no sé si el camino, pero la práctica

M17F: Un apoyo, una referencia.

M18EL: Sí, la práctica fue para mí lo mejor.

M19E: Bien fuerte, eso sí.

M20EL: La mejor experiencia.

M21F: Cuando llegué a la práctica había estado haciendo algún reemplazo en una escuela privada o algo así, porque como no tenía el título. Entonces como que llegué con un poquito, un poquitín de cancha, bueno de experiencia. O sea que ya la tenía un poquito clara.

M22E: ¿y vos Diana?

M23D: Y yo algo que tenía súper claro desde chica es que amaba la docencia, Matemática era un transitar hacia ese camino, por lo tanto, lo viví con ansiedad desde el primer día yo quería pisar un aula. Entonces, imagínate la ansiedad que sufrí hasta el segundo o tercer año que fuimos a un taller, creo que era de psicología, que habíamos ido a observar una clase ahí fue como: ¡al fin!, ¡al fin! y ansiaba, ansiaba pisar el aula. Así que cuando llegué a la práctica fue, como decirlo, pero el transitar en la facultad para mí. Lo disfruté, pero siempre con esa inquietud de decir bueno, y ¿esto para qué? Y fue la respuesta también que me pasó cuando me recibí. O sea, si bien la formación Matemática que recibí fue bastante buena. El para qué, es el que faltó. Y recién cuando me recibí me formé para el ¿para qué estoy estudiando esto cuando tengo que enseñarlo? Entonces creo que eso en el transitar lo veía como una deficiencia dentro de la formación, porque veía mucha formación Matemática y poca pedagogía. Y las materias pedagógicas estaban aisladas de la Matemática. Y bueno, y en didáctica fue un acercamiento en la práctica para mí, es como que primero por la escuela que también practiqué, que al ser el [nombra a EET2] me abrieron así las puertas y pasé todo el año prácticamente en la práctica fue un año entero porque terminé la práctica y dije yo quiero seguir. A mí no me sacan de la escuela y seguí hasta fin de año. Entonces bueno, yo creo que el transitar por la facultad no es transitar para mí, y eso es lo que después cuando pregunté y lo otro tiene una impronta muy fuerte. Cuando yo recibo a los practicantes también mi visión de lo que fue la práctica para mí y cómo cuando yo recibo los practicantes también.

M24E: Bueno, porque acá viene la otra entrada, o sea, ¿cómo evocan?, si se acuerdan de su experiencia de ser practicantes, esa experiencia de ser practicantes. Cómo evocan a su co-formadora, entendiendo que co-formador es un término que saco de la provincia, porque en realidad en la Universidad no existe el término de co-formador. Pero sería del profesor del aula. ¿Cómo evocan a ese profesor?

M25F: Yo la tuve a Ana, que para mí fue una gran ayuda, un gran acierto, en todo, porque me orientó en muchísimas cosas, cosa que a mi compañero pedagógico no le pasaba, que le tocaba con otra profe y claramente...

M26EL: ¿Dónde la hiciste?

M27F: En la EET1, me tocó a mí. Estaba con [nombra a su compañero pedagógico] y la profe de [nombra al otro estudiante] medio que lo dejaba en banda, pobre, recibía más ayuda..., bueno, Ana, también en ese entonces era profe de práctica de la Facultad y tenerla a Ana fue un gran soporte porque me orientó en muchísimas cosas. Mi primera clase fue desastrosa, horrible...

M28E: Si, sí, me acuerdo

M29F: y eso que habíamos practicado todo antes de habíamos hecho todo antes.

M30E: Si, si, habíamos hecho los simulacros.

M31F: Sí, sí, sí, sí, sí, sí. Llegué, e hice todo lo contrario a lo que había practicado. Fue como que la situación me desbordó. El hecho de estar [nombra a la profesora titular de la cátedra de ese momento] sentada ahí para mí era como un montón, entonces, como que cualquier cosa. Y [nombra a la profesora titular de la cátedra de ese momento] ¿y el contrato didáctico?, ¿y el estilo? Fue, perdón salió así. A la clase siguiente volví arranqué como de cero, con el contrato

didáctico, ta, ta, ta...y con Ana, diciéndome para acá, por acá no, guiándome, bien guiada, que por eso lo veía a [nombra a su compañero pedagógico] también se apoyaba más en Ana que, en su propia profe, porque si, estaba como medio solo. Pero me parece que lo fundamental fue eso. Creo que el docente, ya sea del aula o de la práctica docente en su momento, creo que si no das ahí en la tecla se te complica un montón.

M32E: ¿Y vos Elsa? ¿Quién te tocó a vos?

M33EL: A mí me tocó...yo por eso te digo toda la experiencia fue re linda desde principio a final. A mí me asignaron en el [nombra a la escuela], un 4to. año que era complicado, pero como que yo me sentía cómoda, era mi escuela, entonces, ya estaba muy familiarizada con el salón, con todo. A mí me tocó esta chica [nombra a su co-formadora]. Es una rubiecita. Y entonces también profe, salida del Profesorado, que me recibió, digamos, de la mejor manera. Ella ya había pasado por lo mismo, sabía, digamos Y la verdad que los alumnos muy bien, muy bien.

M34E: ¿Afable, contenedora?

M35EL: Sí, no te digo que, a ver, no sé si me habrá hecho alguna sugerencia, pero siempre muy abierta, muy predispuesta y muy muy a que haga yo lo que a mí me pareciera. Y también muy acompañada por [nombra a la profesora titular de la cátedra en ese entonces] en ese momento. Y también mi pareja pedagógica, [nombra a su compañera pedagógica], que iba por todos lados y entonces todo lindo, todo bien, digamos. Pero el acompañamiento de la docente en ese momento era como un par mía, ella había pasado por lo mismo, habíamos salido del mismo lugar, habíamos estudiado juntas, digamos lo mismo. Entonces, como que se puso en mi lugar y me apoyó en todo lo que quisiera hacer.

M36E: ¿Y vos, Diana?, yo me acuerdo....

M37D: Yo la hice con vos, las dos juntas, una en cada curso, 4to. año de la EET2, el curso [nombra a su compañera pedagógica, entrevistadora], lo daba [nombra a la docente] y mi [nombra a su co-formadora] curso la voy a sanar a vida. El curso de la [nombra a su pareja pedagógica] era complejo, complejo hacíamos la observación, quizás no era química, no mecánica.

M38E: No química, ¿mecánica las dos? Química, las dos químicas.

M39D: Pero había unos personajes bastante interesantes....

M40E: Era la época que eran siete años, no sé si serán seis.

M41D: No seis, porque después algunos los llevé en 6to año a las olimpiadas. Lo sé, No, no, te imaginas. La verdad que bravos.

M42E: Eran muy de preguntar, de hacerte pisar el palito, viste cuando te tocan esos grupos te tocan

M43EL: Y [nombra a la co-formadora de Diana] ¿recién recibida?

M44D: Bueno no, [nombra a su co-formadora] debe haber tenido cinco o seis años de recibida. Bueno, el recuerdo que yo tengo la escuela, la observación de clase de verla a [nombra a la profesora co-formadora del otro curso] dar clase, que para mí fue hermoso, y [nombra a su co-formadora] también. Y la apertura completa a lo que yo presentaba, igual que [nombra a la profesora titular de la cátedra de entonces]. O sea, yo creo que no, si pienso en acompañamiento o no sé si tanto, pero la apertura que me dieron, la tranquilidad, que lo que es totalmente una apertura, digamos hicimos juegos, búsqueda del tesoro, o sea, entre todas las oficinas de la escuela para que vayan a conocer los directivos. No, no, que tuvimos. Un año entero también estuve, yo también estuve un año hasta noviembre estuvimos.

M45D: Y ahí estaba empezando el software Derive. Entonces yo dije yo me quiero quedar. Entonces armé un proyectito para quedarme con un taller de Derive y seguí todo el año.

M46EL: Es que eso también estaba, el alumno que le iba bien en la práctica... No te digo que entraba en la escuela, pero tenía a medio pie dentro al que le iba bien.

M47E: Bien y está bien esa impresión.

M48D: y yo entré ahí nomás...

M49EL: Eso es un hecho que siempre tuvimos. Profesora de práctica docente...

M50E: Este grupo focal no es casual, aclaro.

M51EL: Profesora de práctica docente y también de la escuela este, que eso yo le explicaba la chica [nombra a una profesora reemplazante], no sé, como que te habrá dicho a vos, pero bueno.

M52D: Pero justo tenía que hacer actividades y no tenía que explicar nada.

M53EL: Claro, claro, pero. Me hablaron bien.

M54F: ¿De la practicante?

M55E: No, no la que está reemplazando.

M56EL: Pero me hablaron bien de los segundos, sobre todo.

M57D: Capaz en tercero tiene que hacer actividades.

M58E: Pero bueno, también esa cuestión de que la escuela se caracteriza por el acompañamiento, digamos ahí.

M59EL: Sí, es cierto, no te cortás solo y hacés lo que querés, hay un control.

M61D: A ver, todo el primer parte de las entrevistas que hicimos de entender la institución y demás llevó a también a qué plantear en la práctica.

M62E: Y era anual a diferencia tuya.

M63EL: Claro, y era eso. Una vez que uno entraba después vos no te quería ir, porque yo me acuerdo que [nombra a la profesora titular de la cátedra en ese entonces] decía bueno, chicos, más o menos 7 u 8 clases y la verdad es que te querías quedar haciendo cualquier cosa, que puedo seguir haciendo. No sé...acompañando a la docente cuando se tenía que volver. No se, pero yo no me quería volver...

M64F: Pero capaz que era la escuela...

M65EL: No se...yo no me quería volver...

M66F: En EET2, aparte, como que ya vas armando como un semillero, por así decirlo.

M67D: Ya no estamos ahí, ya vamos a llegar a el futuro nada que ver.

M68E: Bueno, estas son emociones [haciendo referencia a los emoticones]. ¿Ok? La idea es que ustedes elijan, ¿para qué? Cada una es alegría y felicidad, tristeza y no sé, incertidumbre, inestabilidad. Si, bueno, la idea que ustedes elijan una de estas caritas y que refleje sus emociones cuando tienen la noticia de que van a recibir un practicante. ¿Con que emoción se caracteriza? No solo porque no, bueno. Tiene que estar bien honesta.

M69F: Es que no tengo muy en claro las dos caritas de abajo que significa. No podía elegir una sola carita.

M70E: Bueno, podés elegir más de una carita.

M71F: Porque ponele, un poco de felicidad, no se. Un conjunto de emociones, porque primero felicidad, por la experiencia e incertidumbre, ponele un poco porque decir, yo... recibiendo a practicantes, orientando futuros docentes, yo como que no me sentía con la capacidad para hacer eso, al menos todavía no sé. Tristeza, no, tristeza no.	Plano emocional
--	-----------------

M72E: Sí, más que como tristeza, es como que OHHH me toca otra vez....

M73EL: A lo mejor viste, es esa cosa de si me toca otra vez, que... como que te pesa, como que no tenés ganas.

M74F: No, no, como era la primera vez por ahí no Y sí, un poco de ansiedad.

M75E: Ponele, que acá esté ansiedad... [haciendo referencia a un emoticón del instrumento].

M76F: Bueno, ponele, que sí, sobre todo más entrada la práctica porque se terminaban las clases y yo no llegaba con los contenidos, pero bueno..., porque creo que estuvieron hasta ahí, hasta la penúltima semana así.

M77E: ¿Y vos Elsa?

M78EL: A mí me encanta.

M79E: Elsa feliz.

M80EL: Para mí es una emoción recibir practicante y uno espera, no sé si aprender algo nuevo. ¿Sí, pero también intercambiar ideas uno por ahí espera que las chicas traigan alguna novedad, algo, algo nuevo y diferente del	
--	--

Profesorado o ¿no? Y al mismo tiempo como que los llevo adentro. Me encanta recibir y poder ayudar y colaborar si se puede, y dejarles algo de lo que uno por ahí puede aconsejar.	Compromiso social universitario
---	---------------------------------

M81E: ¿Y vos Diana?

M82D: Ya la marqué, feliz, feliz.

M83E: Bueno, y acá viene un poco esta idea que veníamos hablando de los tres actores de la práctica, yo quiero que ustedes desde su lugar, no desde el deber ser y lo que es políticamente correcto, pero yo traje. ¿Viste que yo soy figurita?

M84F: Me encanta.

M85E: Este sería el practicante, esta soy yo, el profesor de la práctica que califica. Y estos son ustedes, que son los profesores que nos dan el aula.

M86F: Plastificadas y todo

M87E: Por supuesto, por eso hice otro juego, por si las quieren manipular manipular también

M88F: Perfecto.

M89E: Esta es la idea, teniendo en cuenta estos tres actores y que deberían estar relacionados, si, con qué palabras ustedes se visibilizan, o no, se sienten o no dentro de esta tríada en la experiencia que tuvieron.

M90D: Yo particularmente como formadora, en la experiencia que he tenido, me parece que faltó bastante de la Práctica, desde la parte de la Facultad, digamos.	Valoración de su tarea desde la cátedra.
---	--

M91E: ¿En qué sentido?

M92D: En el sentido de que me mandaban, por ejemplo, las actividades antes, por ejemplo, de mandarles a la profe de la práctica.

M93E: Bueno, son los cortocircuitos...

M94D: Bueno, sí, pero bueno o tirar ideas y darle otras ideas y que se nutran de eso y demás y que después lo vea focalizado. Y lo que no logré nunca es la retroalimentación a posterior, por ejemplo.	Valoración de su tarea desde el practicante
--	---

M95E: ¿Cuándo terminan?

M96D: Cuando terminan.

M97E: Bueno, y a esto quiero ir de vuelta, cuando yo estoy pensando en el vínculo..., que no es único.

M98D: Por eso no sé cómo lo habrán percibido. Habría que preguntarles a los practicantes cómo percibieron el rol del docente en el aula. Porque yo me sentí formadora, no como co-formadora y creo que en anteriores también.	Rol autopercebido en la Práctica Docente
--	--

M99E: Pero la idea del profesor del aula y pensando como coordinador es precisamente eso, que de alguna manera tiene la experticia del terreno y tiene la visión diaria del terreno que no lo tiene a lo mejor el profesor de la universidad, en ese contexto en donde están haciendo la práctica, el experto, es el profesor del aula. De alguna manera.

M100D: Por eso la conformadora. La co-formación. Por eso digo que para mí faltó un poco el rol.

M101E: ¿Y si esto fuese ideal?, a ver Elsa, vos

M102EL: Bueno, yo me veo en segundo plano, digamos, estoy en un segundo lugar.

M103E: Bárbaro.

M104EL: Sí...y si yo puedo colaborar y ayudar lo hago, pero no me voy a estar metiendo.

M105F: Sí comparto... pero también porque yo no estuve...uy te corté..., porque yo tuve dos grupos en dos cursos practicantes sí, y en uno me pasaba un poco lo que dice Diana y con las otras dos chicas que no me acuerdo cuál es la profe, la mamá de [nombra a un alumno], no me

acuerdo el nombre, pobre... bueno...

M106E: [nombra a una de las profesoras de la cátedra]

M107F: si no me acuerdo... uno y con el otro un poco como dice Elsa con [nombra a la estudiante practicante], era la que nos había tocado, sí. Porque ahí estábamos entre las dos, ahí sí, ya más como co-formadora, ponele, porque ahí si opinábamos las dos ayudábamos las dos. Y con las otras chicas pasaba un poco lo que dice Diana, porque ellas me mandaban, me compartieron su drive y no veía mucha intervención de la otra profesora, y como que tampoco veía muchas cosas que yo acotaba...

M108E: Como un lugar de por ahí...de soledad.

M109F: Por ahí, porque también por ahí yo les hacía sugerencias y no las veía. También sentía un poco, o sea, yo intervenía o aportaba o sugería, pero hasta ahí nomás, porque también un poco, como dice Elsa hasta donde, ¿no?, porque no, porque no me corresponde hablarlo, sino porque tampoco quería invadir un campo que por ahí no me correspondía. Entonces yo aportaba, que no mucho, algunas veces, y está bien porque son sugerencias, al fin y al cabo, pero a veces las tomaban las chicas, a veces no, no sé si porque no alcanzaban a leer o ¿por qué?, pero un poco y un poco.

M110E: Y si tuviésemos que pensar en alguna representación que una estas tres figuras...

M111F: ¿Como representación?

M112E: Del vínculo.

M113D: Es un círculo completo. Debería ser un círculo de retroalimentación constante. Porque esto que vos decís la experticia del profesor de la práctica, que tiene una mirada en función del practicante y la experticia del profesor del aula son miradas diferentes, pero no contrapuestas, pero tienen que retroalimentarse.	Formación continua
--	--------------------

M114EL: Sí, pero viste que muchas veces el que recibe después medio como que ya está, una vez que las chicas hicieron su práctica y que ustedes seguramente en sus clases charlaron, hablaron, lo que sea, a nosotras no nos devuelven nada. No nos viene nada ya de eso.

M115D: Antiguamente si a mí me habían llegado, por ejemplo, hace siete años, te estoy diciendo, por ejemplo, me llegaron lo que las chicas pusieron en la práctica sobre el rol del profesor del aula y me hicieron una devolución que para mí fue importante.

M116EL: Pero no es común.

M117D: Bueno, pero me parece súper importante que pase eso. En las últimas prácticas no pasó eso, así también como la visión que ellos tienen cuando observan. Es súper importante. A ver, una cuestión importante es el período de observación que ellos puedan dar una devolución al docente, porque es una forma también de que el docente pueda estar en función de la mirada del otro y más de uno que está por incorporarse a la función docente.	Contrato didáctico de la Práctica Docente
--	---

M118E: Un poco esta idea del círculo a ver que yo cuando digo si yo tuviese que poner una palabra, a ver si acá está lo fuerte [haciendo referencia a la vinculación entre el emoticón que representa al estudiante y al docente de la facultad]. Cuando el practicante está dentro del aula de ustedes, no sé... ¿acá está lo fuerte? o ¿acá está lo fuerte? [haciendo referencia al emoticón del estudiante y del co-formador], o ¿acá está lo fuerte o débil en la relación? [haciendo referencia a la relación entre docente de facultad y co-formador]. Lo ideal sería un círculo. Sabemos que eso hoy no es, o no siempre. No está acá.

M119A: Está acá [hace referencia al docente de facultad, co-formador]. De allá, de acá no puedo decir nada más [haciendo referencia a la relación docente facultad y estudiante], pero seguro que está acá.

M120EL: Y yo entiendo que también es un poco, no sé si en la vorágine o qué es, pero falta ese último encuentro, falta una invitación, falta hacernos, quizá, ir a la facultad.

M121E: Bueno, y ahora engancho con lo tercero, que es pensar, porque es lo que yo pienso...

M122EL: Pero también pienso que, si vos lo seguís cargando cosas, este [hace referencia al

emoticon que representa al co-formador] no te reciba nunca más un practicante.

M123E: Porque ahí, ahora sería la otra cuestión.

M124EL: Sí, sí. O lo involucras más de lo que quisiera. A ver, lo que pasa es que también uno elige los profesores que van acompañar.

M125E: Bueno, eso es otra cosa. Lo de nosotros es una cuestión bastante sesgada. Uno elige dónde mandar, elige con quién, con quién trabajar. Y uno sabe que deposita ciertas confianzas en los co-formadores.

M126D: Bueno, yo creo que eso también tiene mucho que ver, porque nos conocemos.

Es como que bueno, más relajado el tema. Si te mandó esto y qué sé yo uno se conoce.

M127E: Que bueno, en el caso de otras instituciones no sucede que uno tiene más conocimiento y seguimiento con el formador.

M128EL: Pero vos decís, por ejemplo, si vos te manejas con un cierto profesor de la escuela tal...o con ciertos profesores, me acuerdo en su momento era mucho con los de la Escuela [nombra a una Institución Escolar]. Viste que vos tenés tres o cuatro profesores que sabés que los dejás tranquila a los alumnos.

M129E: Pero, pero bueno, yo pensando en esta idea de que lo ideal sería un círculo y que bueno que uno es autocrítico con lo que está haciendo. Por eso hacemos la tesis precisamente en el espacio donde uno trabaja, esta cuestión de qué pasa entre estos dos personajes y qué pasa entre estos dos personajes. Ahí hay que pensar y es un poco la pregunta que es con lo que uno apuesta con la tesis. A lo mejor mi idea es pensar qué dispositivo podemos pensar para que el profesor que nos da el aula no se sienta que el practicante se fue y se fue y no sabe ni lo que escribió ni lo que no escribió y no vuelve o no hay una retroalimentación. Y bueno es pensar desde su mirada, porque en realidad ustedes son los expertos del aula, las cartas a las instituciones y las que tienen cierta experticia del manejo de ese contenido que van a trabajar. Bueno, qué dispositivos creen ustedes que se pueden emplear o se pueden proponer, pero pensando en su mirada, no lo que podría ser.

M130EL: Yo pienso que por ahí el co-formador podría hacer algún pequeño informe, alguna cuestión que el docente de práctica puede tener en cuenta antes de, durante o antes, o durante o después, sobre todo el después.

M131E: Rescato lo que dice Diana de pensar en retroalimentaciones parciales, o sea que las chicas muestren sus análisis de observaciones o cuestiones como para ir pensando y el informe ¿que se podría hacer un informe escrito? o un informe, una grilla, una rúbrica.

M132EL: Si algo, algo valorativo, algo que vos, si vos me pedí una opinión, bueno, ¿cómo estuvieron estas chicas?, ¿vos que me puede decir? Y qué te pareció su transitar.

M133F: O una la entrevista

M134EL: También te daría mi opinión digamos.

M135E: Y al equipo de la cátedra.

M136F: ¿Cómo?

M137E: Al equipo de la Práctica Docente. Ustedes, ¿se sienten parte del equipo de Práctica Docente?

M138EL: Noooooooooo

M139F: No, la verdad es que no.

M140EL: No, por eso yo te digo que yo estoy en el segundo lugar. Yo recibo. Doy lo mejor de mí, pero tampoco siento que me puedo involucrar porque no sé si me corresponde o no.

M141E: Pero en términos de reglamento nosotros estamos muy empobrecidos porque no tenemos nada que a nosotros ni que a ustedes les implique involucrarse, que lo hacen. Ustedes lo hacen de buena fe, pero no hay ninguna cuestión.

M142EL: Y no hay una devolución tampoco desde la Facultad, digamos hacia uno. Eso es una opinión personal mía. Por ahí yo siento que no hay una devolución hacia el trabajo que hacemos durante dos o tres meses con un practicante, un mes o lo que sea que sea. Falta una devolución.

Valoración de su tarea desde la Facultad

M143E: No sé si en términos de ¿un papel, de un certificado?

M144D: Si un papel serviría porque es una formación, porque es una cosa buena, pero se tiene que tomar como eso también. Depende, porque si hay una evaluación quizás del co-formador dentro de la misma facultad, entonces el papel podría servir también.

M145E: Claro.

M146D: Porque un papel solamente porque recibiste un practicante en el aula no sería el mejor de todos.

M147E: Bueno, pero ese dispositivo de formación a lo mejor habría que pensarlo, no solamente que ustedes se involucren más en el equipo de Práctica Docente.

M148F: Porque yo, la otra profe, la conocí ese día que fue a observar a las otras chicas y yo la conocí ahí en el aula.

M149EL: Si, pero yo digo, es todo gratis. Vos me das, yo recibo practicante, los recibo con todo, con todo mi amor, pero a mí me llevo mucho tiempo. Yo tuve reuniones, por zoom, dos veces por semana a parte y mensaje y responder y me lo llevo un montón de tiempo.

M150E: ¿Cómo podríamos capitalizar? Yo lo que digo, esa es un poco la idea. ¿Cómo se podría capitalizar eso? para que precisamente este profesor del aula, dentro de unos años me diga que no.

M151D: No, no, no, bueno, pero si yo creo que tendría que pensarse algún tipo de proyecto donde convenio esté como lo pueden poner. Puede ser un proyecto, puede ser un convenio donde los docentes que quieran recibir practicantes primero, no cualquier docente entiende que es recibir un practicante.

M152E: Habría que formar primero...

M153D: Si y si vos no querés caer en términos de decir bueno, yo llevo a las practicantes siempre a los mismos lugares porque sé con qué profesor de aula me voy a encontrar. Y querés abrir realmente y que sea una forma de que los docentes que están en el aula al recibir practicantes se sigan formando, porque esa sería la idea, también da para que sea una retroalimentación, quizá justamente al al tomarnos a nosotras que estamos dentro de todo, capacitándonos continuamente y demás, no es la misma realidad que cualquier docente de cualquier escuela. Entonces se podría pensar en un programa donde el recibir a los practicantes sea una retroalimentación para el profesor del aula y que eso sea una capacitación. Entonces en distintas etapas, quizás en una etapa de capacitación hacia los docentes que quieran recibir que haya una inscripción y se hagan talleres en términos de qué es recibir un practicante y después en posterior todo el proceso de la llegada del practicante al aula. Y esto que decíamos. Evidentemente falta una conexión. Yo creo que por un lado los tiempos son demasiados acotados para no puede ser que en tres semanas se haga una práctica, o sea, con la experiencia que yo tuve y pensar en todas las cosas que un practicante tiene que llevarse de la práctica en tres semanas lo veo imposible. Un periodo de observación de una semana de clases y ayudantía que viene por lo menos.

M154: Por la realidad en la pandemia fue que la ayudantía no estaba y se acortaron mucho los que aportaron mucho.

M155D: Pero anteriormente también yo lo tuve. Estoy hablando de [hace referencia a un practicante] y mucho más atrás. Si estamos hablando de cinco años. Las dos experiencias fueron demasiado acotadas para una práctica. Y los tiempos llevaron a que las primeras escrituras, digamos de las clases, las recibiera yo, por ejemplo, en vez de la profesora de práctica. Entonces ahí yo bueno, no sé si de metida o no, pero con mi ansiedad y con esto que yo tengo de la impronta dentro de la práctica que lo ideal de la práctica, por supuesto que les tiraba ideas a las chicas y me pareció que tanto en el año pasado como este, lo primero que se le ocurría a las practicantes es seguir el libro con que se venía trabajando.	
	El practicante desde el co-formador

M156E: A pesar de que era la recomendación del equipo es no.

M157F: Bueno, no, nunca. Siempre hacer algo nuevo.

M158D: Bueno, entonces es como que, si vos me decís recibir, recibí cuestiones que he innovadoras de parte no, pero bueno, tiene que ver también el contexto y demás. Y bueno, claro, no son los mismos.

M159E: Tiene que ver mucho de eso y tiene que ver en los tiempos, sobre todo la experiencia tuya que te tocó en el primer cuatrimestre.

M160D: Siempre bien predispuestos, eso sí. La predisposición si tienen, pero termina la práctica y termina la práctica y se desahogan.

M161E: Cosa porque la práctica al ser cuatrimestral se ha convertido en una carrera también, o sea, es una carrera contra el tiempo, a pesar de que uno le dice que pueden hacer en el segundo cuatrimestre o en el otro año, que no hay, que se continúa el lo prescripto de ser cuatrimestral a los estudiantes les implica que lo quieren hacer en un cuatrimestre. La otra práctica también es en superior y muchos hacen las dos en el primer cuatrimestre, lo cual nosotros no recomendamos. Pero el estudiante es adulto y hace lo que quiere.

M162F: También a veces el apuro por recibirse. Entonces esto lleva a que la práctica pierda un poco el sentido de lo que debería ser.

M163E: Hay un nivel de rapidez que es propio de estos tiempos. Los chicos necesitan. Quieren todo rápido también.

M164F: Y bueno, pero capaz que hace ocho años que la venís piloteando...

M165EL: Venís sin nada de práctica y al mismo tiempo te das cuenta que hay un solo alumno que está haciendo didáctica y uno solo que está haciendo la práctica.

M166D: Pero que sea un cuatrimestre dentro de la escuela, o sea que sea en paralelo. Yo me acuerdo que nosotros tuvimos un año de práctica, pero no estábamos en la facultad. Fue directamente en la escuela. Bueno hacer una o dos pequeñas reuniones en la Facultad, pero lo grueso en la escuela.

M167F: Al ser la única práctica que uno hace, tiene un poco de sentido que sea todo el año.

M168E: Sí. Bueno, o sea, todo tiene que ver con todo.

M169EL: El año entero. No te debe haber ido a observar [nombra a la profesora de la cátedra de ese momento]. Te debe haber ido a observar unas veces. ¿No?

M170D: Pero estar trabajando en el aula con la ayudantía un mes, con las observaciones un mes.

M171EL: A lo que voy es que hoy ella no los puede dejar solos. No los puede dejar solos.

M172E: Y no los dejó solos.

M173EL: No, porque en otras épocas la [nombra a otra profesora de práctica de un periodo anterior a su profesora de práctica] te caía cuando te caía, de las diez o doce clases te caía una y te observaba esa y agarrate.

M174E: Nosotros vamos a todo.

M175EL: Porque uno estaba tranquilo con el practicante que iba, que sabía que no iba a meter la pata y que ahora no podés dejarlo solo.

M176E: No, no, todo ha cambiado. Y sí, la realidad es que uno, en la vorágine de las demandas, a veces uno aprende más con la experiencia. Esta cuestión de frenar las ansiedades de los estudiantes. Y bueno, este año estamos volviendo a la práctica más tradicional. De hecho, los chicos tuvieron la EET1 tres meses. Entonces, bueno, de alguna manera fue más tradicional.

M177F: Es que si se quieren quedar es un buen indicio.

M178E: Porque si te voy a decir algo, terminó la práctica y se terminó...

M179F: Hay un factor económico que a veces apremia y quieren terminar.

M180E: También hay que revisar eso.

M181D: Yo lo que vivencié es que lo viven como si fuese un trámite.

M182E: Bueno, si eso es lo que está pasando.

M183D: A mí me asusta, porque cuando yo le tiraba algo, lo recibían y se ponían, pero siempre con un pero... en el medio, de decir Y...Y.... O sea, cuando uno va a hacer la apertura completa,

de decir ay sí, cuando lo hacemos...

M184E: Cuando uno dice que son otros alumnos, son otros alumnos. Y donde saben mucho de lo que no les corresponde hacer. Lo tienen muy en claro. Entonces hay que la realidad es que bueno, pero sí, un poco la idea de la tesis es a ver, un poco sobre idea, que yo sé que es utópica, pero bueno, para eso es repensar el espacio de la Práctica Docente. No sé si lo vamos a poder lograr en la facultad, no sé, pero por lo menos desde el Profesorado, por lo menos mientras yo esté, es revisar y realmente repensar el espacio de práctica, poder construir un círculo y que haya desde la facultad una visibilización al trabajo de ustedes, al laburo de sostener a un practicante, porque nosotros hacemos un laburo y ustedes hacen otro tan importante y yo mi sensación, por eso la tesis la hago en la figura de ustedes, porque más fácil hubiese sido hacerla en el practicante o más fácil hubiese sido en el formador de la práctica. Porque además hay 20.000 cosas escritas y es lo más estudiado. Pero yo me parece que es una deuda que el equipo de Práctica Docente y me parece que una duda de una facultad que se llama a decir que es de formación docente, es esto, ¿qué pasa con esto? Nosotros nos vamos y es cierto que no hay una devolución, ¿por qué no hay una devolución?, porque en realidad vos le decís al practicante que lo haga, que le manda un mail que escriba una carta, aunque sea de agradecimiento, pero como no está escrito en el reglamento. Muchos.

M185D: El mensajito de despedida lo tienen, pero no hay una devolución.

M186E: Valoración, una valoración, un sentarme de vuelta con los tres o cuatro personas y pensar y pensar en una evaluación del practicante. O sea, yo creo que ustedes tienen una mirada hacia el practicante diferente a la que tengo yo, porque es mi alumno de la práctica y uno va mirando muchas cosas.

M187F: Y todo el proceso...

M188EL: En el terciario el co-formador es muy importante en la provincia.

M189E: El co-formador una vez que recibe practicantes, participa de la evaluación, porque el profesor de práctica no va a todas las clases. Entonces el co-formador evalúa, tiene una grilla, una rúbrica, pero aparte...

M190F: ¿No tienen prácticas todos los años?

M191E: Si, tienen talleres todos los años, taller 1,2, 3 y 4, pero en el taller 3 y taller 4, que es el que es compartido, generalista y disciplinar, ahí en ese taller tres van al aula, el profesor del taller no va nunca, o sea, los chicos están un mes o dos meses, o sea haciendo observación, participante y ayudantía y el que registra es el co-formador y en el taller cuatro va a algunas clases...

M192EL: En el Instituto más de una vez se los invita a una reunión.

M193E: Si, porque está establecido en el plan de cátedra, hay un reglamento en la provincia, creo. Ahí está escrita la figura del co-formador y en realidad es parte del equipo de práctica. Por eso mi idea es revalorizar y que pensemos dispositivos que permitan enriquecer la evaluación y la acreditación del practicante, pero que también nos permita a nosotros, como equipo de cátedra de la Facultad, enriquecernos y retroalimentarse de ustedes. Porque esa es la idea, es que pensemos que podemos construir en conjunto. Está bien que, si lo que vos decías Elsa, uno no tiene un reconocimiento de la evaluación, un papelito, un puntaje, no se... horas institucionales para eso...

M194D: Si y que realmente se vea como una instancia de formación para el profesor co-formador.

M195EL: Si bueno...pero que encima me digan bueno, hacer un informe, reunirse con eso, andá a tal hora a....

M196E: En la provincia es así.

M197F: Es que me parece que en eso también hay un problema.

M198EL: Pero a veces no se puede.

M199F: Pero se necesita meses para armar el circuito.

M200E: Para esto, ¿qué necesitaríamos? Y necesitaríamos un horario fijo. Y uno entiende que el

profesor muchas veces lo hacen de onda si uno se los pide, porque en eso somos obedientes en la UNL. Pero un docente de la provincia si uno no recibe algo a cambio, no viene a juntarse a la facultad con vos.

M201D: Yo creo que ahora con los medios, o sea, se puede hacer, la verdad no es tema, por mí se puede hacer. Hay documentos compartidos, hay miles de herramientas para que este círculo no se rompa.

M202EL: Pero argumentos hay miles. Pero uno lo hace porque le gusta.

M203E: Pero sí, uno puede pensar en estos dispositivos como talleres o como ustedes están planteando ahora de acercarnos más.

M204D: Me parece también que yo vi un cortocircuito, por ejemplo, cuando leía las planificaciones de clase en clase que con respecto a la didáctica. ¿Qué miro yo?, a ver. Cuando escribían, por ejemplo, la clase, me la pasaban. La fundamentación didáctica que ponían era súper pobre. Entonces quizás se podría articular más con Didáctica y que desde didáctica ya se empiece a pensar en dónde se va a ser la práctica. No sé si es. Posible porque en el transcurrir de los estudiantes no sea tan lineal de que terminan Didáctica y empiezan con la Práctica. Pero si uno ya conforma un equipo, con esto de equipos de formadores, a lo largo de los años, quizás en Didáctica, ya se puede estar incorporando alguna aproximación a las observaciones de clase donde se visualicen las teorías didácticas. Y entonces, bueno, cuando llegan a la práctica no hay una desconexión, de decir yo tengo que preparar la clase.

M205EL: Yo dí una clase en Didáctica.

M206F: Si yo también.

M207D: Y pudimos agarrarla bien. Y bueno, vimos también libros, análisis de libros. No me acuerdo si fuimos a la escuela [nombra a una escuela secundaria], que estuvimos una semana observando en el curso de [nombra a una profesora], mirando cuáles eran las diferencias. Yo creo que estaría bueno unificar esas dos cosas de forma tal de que no haya un corte que ir a dar clase no significa que.

M208E: Yo este año, la pandemia fue muy complicado, pero este año empiezo al revés, digamos. Empiezo pensando la práctica.

M209D: Digo la teoría didáctica que tienen es problema, desarrollo del tema y actividades. No vi otra vuelta de tuerca ante eso, con las del año pasado. ¿Yo le dije bueno, pero de esa estructura, ¿por qué no piensan en darles distintos problemas por grupos para que lo tomaron?

M210E: Si, pero hay una desconexión porque didáctica, la realidad es que se ha convertido en una materia muy teórica, nos está faltando, la verdad es que nos falta tiempo para hacer la articulación con la práctica. Ahora, este año vamos a intentamos, hicimos un cambio de vuelta y vamos a empezar de atrás para adelante. Con más cuestiones, más de práctica. Tenemos la intención de ir a observar a una escuela. El problema es que tenemos un cuatrimestre. Son 15 semanas.

M211EL: Didáctica, ¿un cuatrimestre?

M212D: Claro, ¡un solo cuatrimestre!...

M213E: Es la única didáctica que tienen, específica.

M214F: ¿La general?, es en un cuatrimestre.

M215E: Es un cuatrimestre, pero entonces hay una cuestión que en la realidad es que el tiempo es una variable.

M216EL: ¿No es anual? Porque cuando yo la hice era anual.

M217E: No es anual como cuando vos la hiciste.

M218D: No, no, bueno, por eso, es muy poco.

M219F: Para mí ya era cuatrimestral

M220E: Si, en tu caso ya era cuatrimestral.

M221E: Bueno, se priorizaba mucho la cuestión de lo teórico y había poco.

M222F: Poco, poco, poco, texto, texto, texto.

M223E: Este año la realidad es que no la pensábamos todo teórico práctica. Entonces vamos a

ver si podemos, si podemos enriquecer desde lo teórico práctico, que a la práctica se puedan visibilizar ciertas cuestiones que yo como profe tampoco, porque yo miro esas planificaciones, pero estas chicas cursaron didáctica, la cursaron conmigo, vimos otras cosas, vimos otras. Qué están presentando, este año que se empieza a normalizar un poquito más la cuestión y que las prácticas son un poco más largas. Volvemos a las prácticas de seis, siete clases, de ocho clases y la permanencia más en las instituciones.

M224F: Como yo conté que arranqué re mal mi práctica, después en el fogueo de las clases va mejorando...

M225E: Por eso cuando Elsa, me preguntó por las chicas para los reemplazos, le dije mucho seguimiento y acompañamiento porque estas chicas, algunas solo hicieron 45 minutos de un meet, esa fue su práctica. Entonces hay que foguearlas, pero en ese fogueo no hay que perderlas, entonces hay que acompañarlas un montón y desde la práctica ya no las puedo acompañar. Las puedo acompañar desde un taller de algo, pero no desde el acompañamiento que uno hace todos los días. Pero si es la realidad que estamos teniendo ahora. Hasta que se vuelva a normalizar, yo creería que recién el año que viene vamos a empezar a ver otras cosas.

M226EL: ¿Anda a saber que tenés el año que viene?

M227F: ¿Ingresantes un muy poquito?

M228D: Bueno, pero yo creo que también tiene que ver con toda la formación, porque uno cuando llega a la práctica es como que se visibiliza como vino palpando a los a los docentes que tuvo en el aula frente al Profesorado. Eso se ve a las claras, el software dinámico ni lo querían tocar.

M229E: Si, pero no sé, por qué pasa, tienen un montón en las clases de uso de software y eso doy fe que en las clases de la facultad se usa el software y vos se los planteas. Y después hay una desconexión. A ver, nosotros vemos que no es que está estudiado. A ver. ¿Sanjurjo dice qué es lo que impacta en las prácticas docentes? Hay dos cosas que impactan para bien o para mal, pero que las únicas que impactan y transforman son la biografía escolar y la socialización con pares. Ni la formación de grado, ni la formación de posgrado o capacitación continua impactan en la transformación de las prácticas. Cuando es tan fuerte la biografía escolar que las estudiantes, por más que hayan visto otras cosas.

M230EL: Cuando tienen que planificar se les queman los papeles, vuelven a lo tradicional. Replican, van a lo seguro.

M231E: Replican el modelo tradicional con el que ellas se formaron tanto en la escuela secundaria como en el Profesorado. Eso es muy fuerte. ¿Y si vos encima tenés un solo alumno y la socialización con los pares no está? ¿Y la discusión y la retroalimentación? ¿Y mirar lo que hace tu compañero y pensar qué hace? Eso no está.

M232EL: Bueno, pero por lo menos, ¿se sigue en pareja pedagógica? Ahhh, o sea, depende si hay o no muchos alumnos...

M233E: Los del cuatrimestre pasado hicieron los dos en un primer año tratamos de buscar la misma docente, entonces dos primeros años de estilo, más o menos para que pudieran armar una planificación en pareja, pedagógica y demás...

M234D: En algún momento de la formación, ¿se apela a la biografía escolar de los estudiantes?

M235E: Hacen un trabajo en didáctica general y en el primer práctico de la asignatura hay un trabajo sobre biografía escolar.

M236D: ¿Y después de eso?

M237E: Después de eso se vuelve al finalizar la práctica con otro taller, digamos que lo que hacemos de volver a ver esos escritos y retomando.

M238D: Presentan la biografía escolar y ¿después cómo se trabaja esto?

M239E: Y comparar el trabajo con la biografía escolar que se hizo al principio de cuatrimestre...vamos a cortar poque terminamos, seguimos por fuera.

ANEXO 3. LAS VOCES SINGULARES

ENTREVISTA ANA

M1E: Bueno, la primera pregunta de la entrevista pasada. ¿Viste que era cómo evocaba la figura de tu co-formador? Y hablaste de [se nombra a su co-formadora] Entonces, un poco tratando de que vuelvas a mirar para atrás a esa persona. ¿Vos qué aspectos podrías rescatar positivamente, o no, de esa experiencia? O sea, de tu co-formadora. Y cómo impactó esa experiencia en tu presente como co-formador.

M2A: Yo creo que [nombra a su co-formadora] siempre fue muy respetuosa en cómo explicar las cosas y acompañarte, nunca desde una mirada, mirá que es una tipa que sabe un montón. Nunca desde la soberbia. Siempre tratando de acompañar desde la humildad. O sea, si tenía que decir algo, lo preguntaba, te lo explicaba, pero siempre acompañando, no desde una mirada superior o que la tenía re clara. O sea, eso me acuerdo de ella que uno se sentía acompañada, que no te estaba juzgando, que no te estaba explicando las cosas de una manera soberbia, que por ahí con algunos de los colegas viste que son más grandes si se sienten esas cuestiones. Así que me acuerdo de eso, de e que era una tipa que sabía un montón, pero siempre ella te lo explicaba desde la humildad, o sea acompañándote. O sea, eso es lo que yo recuerdo. Me hacía sentir muy cómoda.	Biografía escolar
---	-------------------

M3E: Y vos, ¿qué de eso traes ahora que sos co-formadora? o de alguna manera esa experiencia ahora que vos sos co-formadora o acompañas a los chicos en las aulas.

M4A: Mirá, hace rato que no tengo de la FHUC, pero ahora que tuve chicos del [nombra a un Instituto de Formación Docente], trato siempre de brindarme completamente de que si tienen duda lo vemos. Es más ofrezco que me lo manden, por más que se lo manden a sus profesores, que me lo manden a mí también para darles otra mirada o poder darles algunas sugerencias. También si veo que cometen algún error, antes de marcarle algo les digo ¿Che, no te parecería que acá? de hecho me pasó con una alumna ahora que había planteado mal la desigualdad triangular. Yo sabía que estaba mal, pero agarré y la llamé al fondo y le digo: Che, ¿estás segura vos que es menor o igual, lo verificaste? Es tratar de verlo juntas a ver si se daba cuenta del error que estaba cometiendo. A ver, capaz que por ahí uno a veces no le sale, pero trato también de no marcarle errores. De decirle: mirá acá te equivocaste, punto. Si no, te fijaste acá, si lo pones de otra manera o estás seguro de esto, podés revisarlo de otra manera. También trato de sugerir un montón de cosas. De acompañarlos.	Rol que asumieron en la práctica
	Pre socialización profesional

M5E: Y esas sugerencias desde ¿qué lugar? o a ¿qué apuntas con esas sugerencias? A lo grupal de los chicos, a lo disciplinar, al contenido.

M6A: Trato de lo primero que sea conceptual. Primero siempre que nada ellos están observando y las preguntas antes la clase. ¿Bueno, cómo estás? ¿Estás nervioso? ¿te aprendiste el nombre de los chicos? ¿Te diste cuenta en dónde tenés que focalizar o a dónde tenés que equilibrar la balanza? Del grupo sí, obviamente, pero después trato de que no cometan errores que, por ahí a veces, pasan desapercibido para los alumnos. Pero otras veces, de hecho, esta chica cometió errores que hasta los mismos chicos de primero se daban cuenta, ¿viste? Y es horrible para alguien que está en la práctica.

Porque por ahí el grupo de estudiantes les pierde un poquito de respeto. O empiezan a mirar ¿cuándo volvéis vos?, no entiendo nada cuando volvéis. Pero trato de que no meta la pata con cosas obvias, no solamente la parte de contenidos. ¿Qué actividades van a hacer? por ahí si los

veo que les faltan ideas, les digo mirá, yo lo hago de esta manera, fijate si encontrás algo parecido o en algún momento lo hice así. O sea, tirarle sugerencias, generar algunas ideas como para que ellos puedan ver también cómo encarar determinada situación.

M7E: Y vos crees, un poco pensando en esto de las sugerencias ¿que las tienen en cuenta a esas sugerencias en general?

M8A: Mirá, yo te digo, voy a hablar de lo más cercano, porque por ahí no me acuerdo todos los practicantes que he tenido. Pero me acuerdo de Flavia cuando la tuve en la EET1 dio números enteros en primer año. Yo había le había dicho fijate que podés usar las cartas de póker para introducir. Yo creo que empezó introduciendo de otra manera. Después no me acuerdo si las usó o no.

M9E: Usó otras cartas. No esas sino otras.

M10A: Exacto. Y ahora con los chicos que tuve, mirá que tuve cinco practicantes, Fer. De los cuales cuatro, re bien aceptaron las sugerencias. Re bien. Pero esta chica, la quinta, se le levantó la práctica. Pero no, viste ¿cuándo no le llega nada? ¿O siempre busca una excusa? Cuando se dio cuenta que había cometido un error en lugar de decirme Uhh...lo primero que hizo fue decirme: Pero la profesora de práctica me lo dijo. Y yo le dije, ¿Estás segura? O sea, ¿Qué la profesora práctica te avaló esto? Y ahí...Ah, no, no, bueno, capaz que me equivoqué. Era como que no le entraban las balas. Ninguna sugerencia. De hecho, el tema que tenía que empezar, empezó con otro, o sea, también me entendió mal a donde me. Pero no, yo creo que la mayoría si acepta las sugerencias.	Valoración de su tarea desde el practicante
--	--

M11E: En relación a esto que se forma entre el practicante, el docente de la facultad o del terciario y vos, en este caso vos estás con la experiencia del terciario más fresca y ¿cuál sería? A ver desde tu mirada, ¿cuál sería tu desempeño? ¿cómo verías vos tu desempeño?

M12A: ¿Cómo me desempeño? ¿lo que me tocaría?

M13E: Sí, qué te gustaría hacer y que no está claro.

M14A: A ver, yo creo que uno como conformador es el que presta el aula. Y presta al grupo de estudiantes. Hay una diferencia entre lo que es la FHUC y lo que es el [nombra al Instituto de Formación Docente] O sea, ustedes tienen una sola práctica, le revisan. O sea, largan las chicas al aula habiéndole revisado como mil veces las cosas.

M15E: Bueno, sí.

M16A: Y como yo también salí de ahí, creo que es la forma de encarar las cuestiones o narrar las consignas es muy similar. Yo por ahí noté que, al menos esta chica, como que también, o sea, las consignas muy muy...como que se armaba todo muy rápido, faltaba claridad y bueno... Pero creo que era en el caso de ella, porque después las otras dos chicas que tuve muy bien excepto las últimas consignas, bueno, qué sé yo, que estaban claros o que cometieron errores. A ver, el área de un cateto. Esos errores yo no creo que ustedes dejen salir a alguien a un aula con ese tipo de errores, pero te vuelvo a decir nosotros en la FHUC tenemos la última Práctica Docente, que se le dedica mucho tiempo, se le revisa, la práctica va y viene, va y viene como mil veces. Por ahí, cómo acá es un taller, y eran muchos chicos, por ahí se les filtró a las profes. Yo me veo, en ese sentido, como que no tendría que ser yo la primera en revisarle las cosas, ¿entendés? Pienso que tendría que ser yo como la última instancia. O sea, que me muestren las cosas, bienvenido sea. Les puedo dar sugerencias. Pero que no tendría que ser yo la primera instancia en marcarles cómo narrar una consigna o de más.

M17E: En esta experiencia estás como puesta ahí, vos te sentís que estás ahí, en ese lugar.

M18A: Con esta chica en particular, O sea, no me pasó con los otros cuatro. Los otros cuatro tenían su planificación, ¿viste? Si bien los chicos cuando yo les sugerí como arrancar logaritmo, yo les dije miren, desde mi experiencia y más en un curso de química, lo mejor es con el pH. Bueno, aceptaron y lo encararon con el pH, su planificación, las consignas dentro de todo claras. O sea, bien por ser la primera vez que van al aula. Es un taller de tercer año. Las otras chicas que

tuve a la tarde también las primeras consignas, muy bien, excepto la última que se mandaron ahí lo el área de cateto. Les digo ¿el área de un cateto, el área de un segmento? A ver si se dan cuenta enseguida. Uy sí..., pero la otra chica, sí tenía un montón de dificultades, pero vuelvo a decir y todos pasan por la misma profe. Para mí estaban como superadas. Sí, con revisarles y aparte ellas mismas me decían me la revisaron anoche, me la revisaron anoche.

M19E: Son muchos a comparación de los nuestros, que son pocos.

M20A: Bueno, pero yo que viví la experiencia ahí con ustedes, o sea, no largamos a una chica al aula revisándole la noche anterior.

M21E: No, no, no, nosotros 15 días antes tiene que estar revisada.

M22A: Por eso, por eso, es lo que yo te digo. Me parece que nosotros, si bien tenemos una, porque yo dije, le decía la [nombra a la profesora]..., qué lindo que tengan una experiencia intermedia, lástima que son muchos y veo como que largan así al voleo. Pero como yo también le explicaba a ella, diciendo que tenemos una sola práctica, pero, que no te largan el aula hasta no revisarte la planificación una y mil veces. Que también se nos han filtrado cosas. Pero la cuestión de revisar las consignas eso se hace como más puntilloso. Por eso te digo que yo me parece, me veo como un escalón después de que ya la profe, vos en tu caso, que vos, vos has revisado la planificación, vos y tus colegas que después me los muestren por ahí sería como el último. ¿Cómo sería? El último filtro, que yo la mire, sería como decir por acá te encontré un errorcito pero que no sea como todo que esté mal.

M23E: No, no, no, y a lo mejor que te la muestren. Y que pienso que las sugerencias tuyas, que vos conoces el grupo, pueden ser más diciendo mirá, esta actividad puede, no puede funcionar. No de entrada, por ahí una sugerencia de no sé, digo de conocimiento grupal,

M24A: Claro de estar más en contacto con los chicos.

M25E: Y no, a lo mejor de mirar el contenido, aunque bueno, puede pasar también.

M26A: Exactamente, sí.

M27E: Y escucha Ana, esto que decís que nosotros prestamos el aula, ¿Vos crees que...? Porque vos en la entrevista anterior habías dicho, habías usado la palabra desecho Y a mí me encantó esa palabra. Me encantó eso.

M28A: Pero eso es cuando se van.

M29E: Claro. pero bueno, ahí vamos, pensando en el lugar del aula. A lo mejor el lugar del que estoy pensando, el lugar de todo. ¿Qué pasa en ese proceso de la práctica que ingresan a los estudiantes?

M30A: Es como yo te digo yo le estoy prestando el aula, le estoy prestando al grupo de estudiantes, o sea, estoy cediendo mi lugar de profe a alguien que va a ser docente y estás cediendo un grupo humano con el que trabajar. Y sí, para mí es una responsabilidad también, porque yo digo si eso no funciona, lo que pasó, ahora los chicos empiezan a darse vuelta a buscarte. Y cuando volvés, cuando volvés, cuando volvés, no entiendo, no te miran a vos. No entiendo como viste.	Plano emocional
---	-----------------

M31E: Si hay un ruido que no es necesario. Se genera un ruido que no es necesario, digamos en la práctica.

M32A: Claro, pero es que uno presta el aula con mucha responsabilidad. Yo no tengo dramas, ya te dije. Me parece que es algo que hay que hacer, porque si no, nadie tendría un lugar para practicar. Me parecería una ridiculez no prestarme para estas cuestiones, pero sé que es con mucha responsabilidad y también me gustaría que vengan relativamente bien, podes tener algún errorcito, lo que sea, pero que traten de hacer las cosas bien, porque vos estás prestando tu curso, un grupo de estudiantes. Si empiezan a ir mal, se tiene que levantar la práctica, porque los chicos, te acordás, que una vez en la EET2, también en un segundo año no me acuerdo con qué chicas, una de las alumnas se levantó y me dijo Profe, o hablás o hablamos nosotros. Me dicen que no la aguantaban más, que no le entendían. No me acuerdo si era, como	Compromiso social universitario
	El practicante desde el coformador

que vos sos responsable de un grupo, sos vos el docente que tiene que enseñar a ese grupo. Y se lo estás prestando a otro, también para que aprenda. Es una responsabilidad grande. Porque si los chicos no entienden y son dos semanas o más que se pierden, por decirlo entre comillas, después tenés que volver a retomar.	
---	--

M33E: Y esta idea de desecho ¿por qué vos lo habías traído. ¿En qué sentido no?

M34A: Porque cuando se van, viste. Bueno, chau, terminamos ¿Y entonces? No me acuerdo.

M35E: No sé cómo hacemos para salir de ese lugar. Para que no se sientan así.

M36A: A ver, yo creo que, también estaría bueno que alguna vez que haya alguna devolución de lo que ellos ven cuando te observan, porque ellos están, a ver, mínimo dos semanas, a veces más. Porque Carla me dijo que estuvieron un montón los alumnos. Les dan dos semanas o más. Ustedes los mandan con determinados indicadores que observar podrían hacer una devolución. Mire profesor, observo estas cosas que por ahí veo que usted sigue la línea del constructivismo o me parece que sus clases son magistrales. Podrían hacer una devolución al docente, por ejemplo, yo hace años que tengo practicantes y hace años que no aprendo nada nuevo. O sea, que si vienen de la Universidad te van a mostrar algo nuevo, que también por eso uno los habilita para tener una retroalimentación. Y fijate que me pasó con estas dos chicas, estuvieron muy bien estas dos chicas del [nombra al Instituto de Formación Docente] que yo no sabía cómo trazar las alturas de un triángulo con el compás. Está muy bueno. Me lo mostraron ahí. ¡Qué fantástico! ¿Qué le faltó? Le faltó retomar. ¿Por qué hacen ese trazado de tratar de retomar? Porque fijate que acá en la mediatriz o la justificación que sea ella, está bien la técnica nada más. Y yo cuando le dije ah, pero lo que usan es la mediatriz. O sea, el concepto de mediatriz. Entonces para mí fue novedoso.	Contrato didáctico de la Práctica Docente
	Qué aprendo del practicante

M37E: No que vos fijate que estás trayendo eso y me hace ruido con la formación nuestra, porque nosotros tenemos en el taller de geometría toda una parte que es construcción con regla y compás, solo con el compás y construir el triángulo sabiendo la altura con trazar. O sea, hay toda una unidad, pero no la recuperan.

M38A: No Recuerdo yo eso.

M39E: En el taller de geometría del plan de nuevo. Y fijate que pasa. ¿Qué pasa con eso?

M40A: ¿No? Bueno, por eso. ¿Viste? A ver. Ahora mirá, que tuve cinco practicantes. De los cuales cuatro, re bien aceptaron las sugerencias. ¿Y qué le pasó? Se demoró mucho. En un primer año era más fácil, más práctico, poner la escuadra, el ángulo de 90 grados, trazar la altura y listo. Pero bueno, ellas querían hacerlo así. Porque aparte, cuando me lo mostró. Ay, qué lindo. No lo conocía. Sí, pero bueno, por ahí se perdió tiempo, está bueno, le digo, pero el día de mañana si es una unidad que ustedes tengan que dar, cómo hacen, estaría bueno que lo usen, lo bueno que justifiquen el trazado ese retomando la mediatriz, pero bueno, para mí me sirvió. Yo habilite mi aula y aprendí algo o recordé algo, capaz que lo aprendí antes y yo ni me acordaba, pero apareció, me apareció, me pareció re interesante y como para que yo lo pueda usar el año que viene y de paso retomo el concepto de mediatriz y lo justifico. ¿Qué les faltó? Les faltó retomar. ¿Por qué hacen ese trazado? de tratar de retomar. Porque fijate que acá es la mediatriz o la justificación que sea, no está bien la técnica nada más. Y después esas mismas chicas que le tocaba el teorema de Pitágoras hicieron una demostración distinta a la que yo hacía, ¿me entendés?, pero lo que usan es la mediatriz. O sea, el concepto de mediatriz. Fue novedoso. Entonces eso es lo que yo digo de que estaría buenísimo. A ver, por decirlo, lo primero sería que yo habilite mi aula y estaría bueno aprender a decir bueno, esta gente viene nueva, fresquita, de un aula universitaria o terciario o lo que sea, que me enseñe algo, que me deje algo a mí también. Y yo hace rato que no estoy en la universidad, que estás en el aula. O sea, que sea como algo que te traigan algo novedoso, bueno, con los otros chicos no. Porque yo les diría la

idea de PH. Ellos trabajaron con el pH, pero no nada distinto a lo que yo venía usando.

M41E: Y esa idea de no devolución o de no saber que hacen los chicos, más precisamente con la experiencia nuestra, a lo mejor con la experiencia del [nombra al Instituto de Formación Docente] si tenés otro tipo de devolución.

M42A: No, no por ahí me lo iban diciendo oralmente. No, no, Lo que sí que me lo iban diciendo. Realmente como que los veo más duchos a decir la cosas, capaz que es justo los que me tocaron,

M43E: Pero capaz que vos habilitante que te lo puedan decir.

M44A: Puede ser. Por ahí terminábamos la clase y me decían: ¡Qué interesante! ¿Cómo usted retomó tal cosa? Te decían algo de lo que les había parecido la clase o qué interesante como aquel chico participó porque de esa forma no lo teníamos pensado. O sea, como que te van diciendo cosas. Por eso digo, a ver, lo primero es que uno puede aprender algo también en conjunto, porque a ver, aprender con ustedes que son formadores con ellos, que son estudiantes, pero que el día de mañana vamos a ser colega, o sea, que sea también un lugar donde uno pueda seguir aprendiendo o compartiendo. No sé si me explico bien como compartir conocimiento. Yo te presto el aula, te presto mis alumnos, pero a ver ¿qué me podés enseñar vos? ¿Cómo, cómo harías este tema? si a mí me queda algo. Mirá, esto como pasó con esta chica, el año que viene voy a dar así la altura o el año que viene voy a mostrar también esa forma de la demostración de Pitágoras. Y después estaría bueno que cuando ellos terminen viste los chicos, ya que tienen que entregar todas las reflexiones a los profes del [nombra al Instituto de Formación Docente]. Estaría bueno que nosotros tengamos la oportunidad de esta chica que le levantaron la práctica, lo que le dijo a [alude a la profesora del Taller] que yo era muy exigente.

M45E: Y bueno, siempre, siempre está la mirada en el ojo ajeno.

M46A: Eso fue lo que la chica le dijo, porque yo la llamé ella el último día y mira, [nombra a la profesora del Instituto de Formación Docente] a mí me dice que no da más para más y yo no sé si la semana que viene es así, así los chicos la van a aguantar. Entonces habla vos con ella y decile que no venga más. Y bueno, eso es lo que le digo, que los chicos eran maleducados y que yo era muy exigente y los chicos nada que ver, no eran maleducados. Ella no pudo nunca llegarle al grupo las dos semanas. Nunca se paró a hablar con un chico. No se paró, solo con los ejercicios, como que siempre desde lejos, desde afuera iba.

M47E: Bueno a pesar de que vos le decías movete.

M48A: Sí, más de una vez cuando le daba ejercicios, le decía querés participar, cuando veía que estábamos en trabajos prácticos. ¿Vos también podés pasar? Le digo si también quería pasar. ¿No, no, no, no, no, no, yo estoy observando, viste? Como que no. Pero bueno, a ver, yo en ese sentido tampoco me puedo meter porque es tan fino, tan fino. Yo no tenía el lineamiento de la profe del [nombra al Instituto de Formación Docente], obligarla a participar o no la obligue a que venían a observar nada más. Bueno, vos les das la oportunidad si dicen que solamente observaba, porque capaz que era algo que le habían dicho también los profes.

M49E: Bueno, entonces ahí pensando en eso, la verdad que lo que nos estaría faltando es más comunicación entre nosotros. O sea, entre los profes de la Facu, en este caso del terciario y para, no sé, para dejar en claras ciertas cuestiones. Porque bueno, ¿cuál es tu desempeño en este proceso de práctica? Bueno, no sé cuál es. ¿Qué sé yo? ¿Decime qué es lo que tengo que hacer? O pongámonos o pongamos una discusión. ¿Qué es lo que tengo habilitado a hacer? ¿Hasta dónde puedo llegar?

M50A: Bueno, a mí lo que me dice Brenda es que, lo que ella me dice, para que comparemos. No, porque yo soy tu amiga y por ahí nos comentamos. Pero si yo a vos no te conociese y fuese algo muy profesional, no te estoy viendo. En cambio, [nombra a la profesora del Instituto de Formación Docente] que trajo los chicos ahora a la EET1, con Brenda nos cruzamos en la EET1 y yo le voy chusmeando todo y me dice esto no me pasa cuando yo los mando al [nombra al Instituto de Formación Docente] y porque no está cuando yo los mando al [nombra al Instituto de Formación Docente]. Lo que pasa en el aula del [nombra al Instituto de Formación Docente] queda entre ellos y yo nunca me entero. En cambio, yo que los traje acá y ustedes me están

viendo. Che, mira, esta chica hizo esto, habla como que le tenemos más, como más contacto le podés pasar, más data de lo que está pasando en el aula.

M51E: Bueno, pero eso es re interesante, Ana, porque a lo mejor lo que nos está faltando es aceitar, porque a lo mejor el practicante con el profe de la facu está más o menos aceitado, sabe qué es lo que tiene que hacer, pero después, cuando llega al aula, él es la cara de la facultad, digamos yo no estoy. Entonces ahí pasan cosas que ni yo me entero y vos no te enteras de lo que pasa en las reuniones de la facu, las sugerencias que nosotros hacemos porque no se capaz que te dice a mí me lo dijo la profe de prácticas y cómo sabes vos que le dijo.

M52A: Pero claro, yo no, eso no lo sabemos. Mirá, nos dieron también como una grilla donde teníamos que ir punteando siempre, a veces, nunca. O sea, pero bueno, viste que nos tocó evaluar y es lo que decíamos el otro día. A ver, yo de haber sabido que tenía que evaluar, no hubiese ofrecido todos mis cursos. Por qué es también una responsabilidad estar evaluándolo que vos le tenes que ver la cara de que le levanto la práctica o lo apruebo, después llenar la planilla del informe.	
Me parece que eso es sobrecargar al co-formador, porque primero a mí no me pagan. Son ustedes la que tienen el laburo ese. A ustedes le pagan, al JTP le pagan las horas, le pagan el cargo. Yo que lo hago por amor al arte, no, porque me parece que, en ese sentido, no.	Valoración de su tarea desde la Facultad

M53E: Por eso a lo mejor lo que hay que hacer para a ver, digo un poco pensando, es tener ciertos criterios ya contruidos, individualmente, con cada co-formador, que es una persona completamente distinta y en función de ese trayecto, a lo mejor ir pensando, no sé, una videollamada con vos, mirá cómo vienen los pibes, que a lo mejor nosotros no lo hacemos porque bueno, porque no lo hacemos.

M54A: Pero ustedes observan. Fer, Ustedes son de ir a observar.

M55E: Pero lo que pasa en el período de observación o lo que pasa antes, ahí no sabemos.

M56A: Claro, eso no.

M57E: Si el pibe se mueve. Si no se mueve el capaz que viene a la clase y dice No, yo recorro los bancos, y que sé yo, y quedan, no, no sabemos tampoco que se hace eso sí. Y bueno, a lo mejor en esta experiencia, pero en general, si vos tenés que mirar así los practicantes en tus experiencias, vos sentís que tu trayectoria, digamos, tu experticia en el terreno, tu experticia en el aula, es tenida en cuenta, fue tenida en cuenta.

M58A: Sí, en general sí, sí, en general sí te dan bolilla.

M59E: O sea que vos sentís que es valorada por el practicante.

M60A: Sí, nunca lo noté.

M61E: Bueno, porque eso está bueno, que cuando vos digas bueno, haces una sugerencia o planteás algo del otro lado se tenga en cuenta no que no te den bola, digamos hablando en criollo.

M62A: Porque eso a ver, no lo puedo pensar como que todo practicante con todo co-formador.

M63E: No, no generalizando, estamos viendo tu experiencia.

M64A: No, yo siento que sí. Pero también es ver a ver uno es uno, no es una persona que hace años que no, que no hace nada. Sabiendo que capaz que llega un practicante y va a una sala donde hay un docente que ni siquiera docente. Puede que sea de otra profesión o simplemente técnico. También yo me pongo en lugar de ese chico que ve una clase que ¡por Dios! ¿Qué sugerencia le voy a pedir a esta persona? Y no sé cómo se pueden encontrar en esa situación. No sé si ustedes han tenido casos de mandarlos a aulas ahí donde haya gente que no es docente

M65E: Lo que pasa es que viste que no es lo mismo que nosotros. Porque nosotros, la realidad es, que mandamos los chicos a docentes que sabemos que trabajan bien.

M66A: Claro, bueno, pero por eso digo, si vos lo mandarías al azar. Yo no sé si todo practicante se sentiría cómodo.

M67E: Igual no deja de ser un sesgo, digamos, porque nosotros qué hacemos: Te lo mando a vos, que sé cómo trabajas. O a la escuela EET2 a cualquiera de las chicas. Qué sé más o menos

como trabajan, Brenda que se también cómo trabaja.

M68A: Pero, por ejemplo, cuando se nos ocurrió a nosotros esa locura de mandarlos al [nombra una escuela secundaria de la ciudad de Santa Fe] para que conozcan la realidad y lo mandamos a la [nombra a una escuela secundaria].

M69E: sí que fue una locura.

M70A: Fue una locura, los docentes, bueno, dejaban mucho que desear y yo no creo que ninguna de las chicas. De hecho, yo no sé si estaban en el aula cuando daban clase. Fue así como medio, medio. Ninguna chica fue capaz de ir a pedir una sugerencia a las profesoras que estaban ahí solamente por el hecho de contar el alumno hasta donde podemos llegar, o sea por el conocimiento de sus alumnos. Pero en cuestión de los contenidos creo que ninguna fue a pedir, ¿viste?

M71E: Y después yo estaba pensando en esto. Si se valora un poco tu experiencia, que sé yo. Bueno, vos con Carla creo que son las docentes no sé si habrá alguien que hace tantos años que está en la escuela. Son las más viejas, las que más tiempo tienen en la EET1.

M72A: Si con Carla casi que arrancamos juntas, arrancó uno o dos años antes que de que yo nada más.

M73E: Por eso. Porque fue cuando dejó el proyecto 7.

M74A: Y entramos muy juntas con Carla.

M75E: Sí, bueno, por eso por ahí yo no sé si entre. Yo primero te digo capaz y probable, porque viste que en ese momento había habido todo un reajuste de horas y demás. Sí, sí, sí. Pero bueno, por ahí pensando en esto, si también eso es tenido en cuenta, es valorado por el prácticamente.

M76A: No sé si los chicos saben, si yo creo que lo valoran. Yo creo que sí, creo que sí.

M77E: Porque eso está bueno, porque ustedes tienen, además de la experiencia del aula, de cualquier aula, es la experiencia en la institución de trabajar en esa institución durante tantos años.

M78A: Es que nunca nos preguntan esas cosas, nunca nos preguntan

M79E: Bueno, pero eso estaría bueno también porque es parte de saber cómo otros aspectos.

M80A: Por ejemplo, yo no me acuerdo si los chicos no hacen entrevistas, los practicantes de la FHUC a nosotros.

M81E: Deben hacer.

M82A: Claro es que yo no recuerdo que, en la entrevista, por ejemplo, los del [nombra al Instituto de Formación Docente] si me hicieron entrevista todos, que si cuánto tiempo que era docente, cuánto hacía que trabajaba en la escuela...

M83E: Deben hacer, cuando nosotros hacemos el análisis institucional, deben hacer la entrevista al docente del curso. Al equipo de orientación, al preceptor.

M84A: Si yo me acuerdo que esas cosas nosotros las hacíamos, pero no me acuerdo de que los últimos practicantes que tuve, si me hicieron entrevistas a mí para saber mi historia como docente y cuántos años estaba en esa escuela. No, no recuerdo.

M85E: Bueno, pero eso también es parte. Es parte de...Vas a entrar en un aula con tal docente. También está bueno conocer.

M86A: Bueno, pero por eso te digo que está ahí. Ahora los chicos hacen entrevistas a los docentes.

M87E: Y nosotros se las pedimos. Deberían hacerlo, pero no hacen. Lo que pasa es que la no presencialidad nos mató. Hasta el 2019 sí hacían. Y ahora la experiencia el 2021 con Carla, nosotros les dijimos y bueno, no hicieron.

M88A: No, porque no está como obligado. Nosotros en otra época sí teníamos como obligación hacer entrevistas. Sí pero cuando yo la tuve a [nombra a una estudiante practicante] y a el otro pibe. No, no, no recuerdo que me hayan hecho entrevistas sí, pero me parece que no, me parece que eso como que se pasó. ¿Viste?, como nada formal. Pero hacer una entrevista, preguntar los años del docente en la escuela como para tener en cuenta si es un docente que recién empieza, si hace mucho que está, si se siguió formando, si no, si aquello, por eso digamos. ¿O cómo

trabajan? Porque estos chicos del [nombra al Instituto de Formación Docente] me preguntaron como estaban acostumbrados a trabajar, lo que se hacía. Si se trabaja en grupo, los chicos trabajan en forma individual, todo me preguntaron. Acerca de cómo era mi trabajo en el aula para ellos tratar de seguir más o menos lo mismo, ¿no?

M89E: Bueno, porque cuando vos decís sí, valoran la experiencia, me valoran, digamos, me valoran. Pero la valoración también tiene que ver con otras cosas, no con solo preguntarte si te parece que está bien o cómo encararías vos el tema.

M90A: Sí, sí, sí.

M91E: Sí, sí. Por ahí el poner en valor es también conocer esto. Vos, como habitualmente no sé, trabajas los temas, los chicos trabajan individual, el trabajo grupal, que por ahí los modos de trabajo los podés observar en una clase, observas que trabajan en grupo, a la otra clase trabajan individual. Podes suponer que esa es tu forma de trabajar, pero me parece que hay que preguntarlo.

M92A: Sí, sí. Los otros chicos preguntaban todo eso en la entrevista que me hicieron.

M93E: Bueno, eso está buenísimo.

M94A: Pero sí, creo que en general, al menos los que yo tuve sí tienen en cuenta las sugerencias que uno haga. Después, veo que a los que parecen más reacios fueron los que terminaron no saliéndole las cosas bien. Viste que querían hacer la suya. ¿Y viste? La pifiaron un poco. Recuerdo a esa chica que se le levantó la práctica. Esa, la chica en el EET2 en un segundo año. No me acuerdo cuál era el nombre.

M95E: Ay no me acuerdo, pero...

M96A: Es una chica que estudió licenciatura Matemática. No le gustaba el aula. Había quedado claro eso.

M97E: [se nombra a una practicante de años anteriores], es doctora.

M98A: Esa misma.

M99E: Ella me consta que es doctora.

M100A: Esa chica. Bueno, sí, pero en el aula secundaria no anduvo. Bueno, fue un desastre esa chica en el aula.

M101E: Tampoco pudo establecer vínculos con los chicos.

M102A: No, no. Bueno, por eso te digo que cuando vas a observar, la idea es que en la observación también uno vaya viendo, viste, quiénes son los líderes positivos o negativos para que cuando vos de tu clase no te le den vuelta. O sea, tratar de tener una idea de cómo trabaja, cómo funciona el grupo de estudiantes. Bueno, no sé si le dan bolilla a la observación a veces, algunos. Como que van y cumplen.

M103E: No, a lo mejor hay que revalorizarla. Porque viste que estos chicos que van y cumplen. La verdad que en los que estamos teniendo, está la idea de trámite, que bueno, Diana lo había sacado en la entrevista grupal que percibía esta cosa de que la práctica es un trámite, un trámite más, como aprobar geometría plana. Tengo que aprobar esta materia.

M104A: Uhm qué sé yo. Yo, por ejemplo, yo, por ejemplo, los chicos, los últimos que tuve, no lo sentí. Querían estar en el aula. [nombra a dos practicantes] lo disfrutaron. La [nombra otra practicante], cuando la tuve, eran chicos que disfrutaban.

M105E: Ay sí, sí.

M106A: Si son..., les cuesta... ¿Eh? Flavia cuando la tuve, o sea, eran chicos que por ahí disfrutaron. Sí, en algunos casos noté que era un trámite, es verdad. Con [nombra otra practicante], que quería todo rápido, hacer las cosas porque se tenían que recibir, qué sé yo, que te das cuenta que por ahí en el aula cuándo disfrutaban de estar con el grupo de estudiantes y cuándo no.

M107E: Es exactamente tal cual. Pasó con la experiencia con [nombra al estudiante]

M108A: Sí. Nos contó que el chico parecía que no veía la hora de irse. Sí. Y bueno, si yo no recuerdo, bueno pasa, que no tengo practicante de la FHUC, pero sí los últimos, no. Creo que disfrutaron el aula, disfrutaban de buscar actividades. Y relacionarse con los chicos.

M109E: Y a vos esta idea de poder tener una participación más activa dentro del proceso de la práctica. O sea, no pensemos cómo, pero por ahí tener idea de no evaluar al practicante, porque bueno, nosotros en el caso nuestro vamos a todas las clases, pero a lo mejor tener que dar ciertas valoraciones.

M110A: A ver. Vamos de nuevo. ¿Eh? Si bien cuando estamos con ustedes, ustedes no me dicen: tomá completa esta planilla. Uno siempre toma un rol más protagónico porque nos sentamos al lado ustedes o mirá allá se le mandó, o sea, con vos o con la docente que haya estado. Como que siempre nos sentábamos atrás acompañando. Viste que también ustedes observan. Mira, allá se la mandó. Viste que nos miramos así... No sé cómo se lo toman otros docentes, pero yo no soy bueno está el practicante y me siento yo en el fondo y que se arregle la que viene a observar o que se arreglen ellos y yo hago otra cosa. Yo tomo como un rol más activo de decir bueno, voy, estoy con la con la profe que viene la Facultad también porque las conocemos, no son personas extrañas o cuando yo no los conocía mucho también me senté con ellas y fuimos charlando. Mirá esto que está bueno, lo que hicieron acá le faltó.	Compromiso social universitario
--	--

M111E: Bueno, pero estas sugerencias Ana, a lo mejor mientras el chico está dando la clase podríamos armar algo para que quede y que digas mira, pasaron dos o tres clases. Yo escribí esto, anoté esto. No sé, te doy un cuestionario y una rúbrica. No sé. Lo que vos quieras. Ahora estás haciendo eso.

M112A: Eso no me salía la palabra. Eso es lo que nos dieron las chicas del [nombra al Instituto de Formación Docente]. Era una rúbrica.

M113E: Cuando el chico está dando la clase por ahí, que en una charla con nosotras dos. Uno va anotando qué sé yo. Pero bueno, también estaría bueno tu mirada.

M114A: Sí, como un registro. Como un registro. No sé si poner rúbrica, un registro. Decir bueno, yo registré esto... me llamó la atención esto otro.

M115E: Mira, yo, profesora de práctica, miré esto. La profesora del curso miró esto. A veces nos corre el timbre, nos vamos volando porque, viste, vos tenés que otro curso, nosotros tenemos que ir y esa instancia queda después en la reunión de la facultad, que nosotros le decimos, mirá en esa clase tendrías que haber hecho esto o aquello y la voz tuya se perdió. Se perdió entonces por ahí. No sé, a uno lo corre el timbre, a vos te toco el timbre te fuiste, Pero bueno si a lo mejor hay algún papelito, algún registro, vos decís bueno, pasaron tres o cuatro clases...

M116A: A mí, a ver, vos sabes con quién está hablando. Hablaste con Diana, con Elsa, con Diana y conmigo. Ya sabes que tenemos un rol más protagónico y que vamos a acompañar al chico. Pero pensá que no somos nosotras. ¿Sí, cuánto pensás? Es más, cuando las otras nos veían que estábamos con practicantes, las de Biología, las de Sociales nos decían, uy esto era como en el [nombra a un Instituto de Formación Docente], que teníamos que evaluar nosotros.

M117E: Pero no evaluar...

M118A: Bueno, pero llenar una planilla u observar o lo que sea. No a todos los docentes les va a gustar eso. Entendés, porque es hacer, como sabemos siempre, es un trabajo extra.

M119E: Pero tener el practicante también es un trabajo extra.

M120A: Sí, bueno, pero algunos se lo toman como más relajado, como que viene el practicante y ya está esas dos semanas de la clase él. Hay gente que se lo toma así.

M121E: Si, capaz, es que a nosotros no nos ha tocado...

M122A: Bueno, no, yo cuando los llevé a los chicos allá al [nombra una escuela secundaria] fue así. Es más, te digo que yo no recuerdo si se quedaron en el aula y que se hayan sentado al lado mío, que yo era la profesora que fui a observar. Ni cuarto de bola me dieron. Se sentaron en la esquina y se pusieron a corregir otras pruebas. ¿Me entendés? Y estaban ahí por una cuestión de disciplina o lo que fuera. Pero no, no sé, no sé vinculaban ni con el docente que venía de la Facultad, ni se metían si el chico se había mandado alguna macana.

M123E: Bueno, ¿pero vos crees que eso le aporta al practicante? ¿O no le aporta?

M124A: No, no le aporta nada. Pero vuelvo a decir nosotros porque como somos nosotras, pero no sé si todo el mundo está pensando esto acá como vos. En un futuro en cómo puede llegar a ser el docente cuando nosotras nos jubilemos. Las nuevas generaciones que hacen lo justo y necesario. ¿Van a hacerlo por amor al arte? Vas a encontrar uno o dos, pero la mayoría no, no, no se suman a cosas extras.

M125E: No, no, por eso por ahí pienso en buscarle la vuelta de que no sea solo por amor al arte. Está bien que, si pensás todo en una cuestión de retribución económica estamos fritos, porque retribución económica esa no va a haber, digamos, eso ya lo sabemos. O sea que uno puede pensar en otro tipo de retribuciones. Pero bueno, no sé.

M126A: Sí, eso habría que pensarlo de la Universidad, a ver qué te pueden ofrecer. Pero bueno, a ver no, porque vamos de nuevo. Todo trabajo que se hace se paga porque es tu trabajo. Si vos estás haciendo un trabajo. Todo trabajo se paga. Muchos docentes van a pensar así. Pero ¿cómo que lo tengo que evaluar yo? Si la profe sos vos. A ver, yo lo hago porque estuve ahí, porque me gusta hacerlo, porque me gusta brindarme con los practicantes que vienen. Pero te puedo asegurar que no todos les gusta la idea, porque si no todo el mundo ofrecería sus aulas. De hecho, te digo cuando nos escuchaban porque nos escuchaban las otras, de las otras materias que hablábamos con la [nombra a una compañera de la escuela], mirá lo que la practicante ta, ta,ta vienen y nos dicen ¿que tienen practicantes?, pero ¿los evalúan ustedes? Están locos ustedes, como viste. Si ¿cómo ustedes la van a evaluar?

M127E: yo considero que en el caso nuestro la evaluación tiene que ser a ver. Podemos pensar en una un aporte de ustedes hacia la evaluación, pero el fuerte de la mirada tiene que recaer en el docente de práctica, que es el que va al curso a observar. En eso yo no hay cosas que uno no rescinde, no negocia. Yo voy a ir a observar al alumno, tengo que ir a observarlo. Y la evaluación de alumnos es alumna de la Facultad de Humanidades y Ciencia. Por lo tanto, la evaluación tiene que ser del profesor de la Cátedra Práctica Docente.

M128A: Es que no sé. Suponte que la universidad genere, genere el rol del co-formador que no lo tiene como lo tiene la provincia. Pero que genere ese rol. Que te puedan dar un certificado. Suponte en el año 2022 la docente fue co-formadora bla bla.

M129E: Y cumplió tantas horas reloj que eso es lo que te suma de hecho.

M130A: Da igual que haya, no sé, alguna charla, algo que muchos tengan que pagarla. Bueno, usted cómo fue co-formadora, ahora puede venir gratis, que tengas una retribución. Porque vos estás aportando la Facultad. Les estás abriendo las escuelas de la Provincia. Por fuera de la Universidad se está abriendo la escuela de la Provincia, estás abriendo a sus estudiantes, vos que sos docente de la provincia

M131E: ¡Bien! Me encantó esa idea, me gustó. A lo mejor no es una retribución en horas. Está buenísima.

M132A: Pero que sea. Qué sé yo. Vuelvo a decir. Un certificado que te pueda valer, para la provincia no nos vale de nada, porque no, no esa cosa creada. Pero bueno, qué sé yo.

M133E: Pero hay una jornada de algo y decir bueno, ustedes como fueron co-formadores no pagan la inscripción.

M134A: Están invitadas a un congreso, se evitan pagar el congreso 2.000 pesos, 3000 pesos, algún descuento como alumno ¿Viste como en los congresos vos tenés vos como profesional, como docente y los estudiantes pagan menos

M135E: O nada, como es en la UNL.

M136A: Es buscarle esa vuelta a decir un beneficio, algo, pero que la Universidad, no la cátedra de la Práctica Docente. La Universidad te da un beneficio porque vos estás ayudando a la Universidad, a la Facultad, a la FHUC, a formar, a darle la posibilidad de que alumnos de la FHUC vayan a un aula y practiquen. Y salgan del círculo universitario porque si no es como Universidad EET2, no, les mostrás otras realidades. Al docente que está en la provincia, por ejemplo Carla se está por jubilar, pero las que vayan quedando. Mirá, si me ofrecés tu aula, el día que haya un

congreso, quizás, pagás menos la inscripción o lo que fuera, que tengas un beneficio uno pueda decirlo, porque si no todo es pálida abrí tus aulas, vas a tener que llenar una planilla, vas a tener que hacer esto, aquello así, ¿quién te va a dar un aula?

M137E: Obvio, porque bueno, uno siempre piensa cómo enriquecer la formación del practicante, pero también está esa cuestión tan finita de no sobrecargar al docente que nos presta el aula. Y que ese docente sea un apoyo también para ese alumno. Entonces por ahí es muy finita la línea de no sobrecargar y que ese apoyo se transforme en que el co-formador esté muy atrás del practicante.

M138A: Uno siempre toma un rol más protagónico porque nos sentamos con ustedes o miramos, comentamos con vos o con la docente que haya estado. No, no, por eso digo que yo, en ese sentido, me veo como que nosotros seríamos el último filtro. O sea, que todo lo que sea la planificación haya pasado primero por los ojos de ustedes y que nosotros seamos los últimos en ver. Y si se pasó, se le escapó una S che, mirá acá se te escapó una S. Pero que no sea que nosotros tengamos que hacer la observación fuerte de la planificación. Yo no veo que nos toque a nosotros el tema, porque vuelvo a decir, a mí me gustaría enriquecer, me gustaría que me muestren algo nuevo, como pasó con las chicas del [nombra al Instituto de Formación Docente]

M139A: Así que bueno, un poco que salga del núcleo universitario, de lo nuevo, de lo último que se estén viendo y que yo diga Wow, mira, no lo había pensado así y estaría bueno verlo. Me temo que hace años que no me pasa. Yo creo que desde que me recibí. Y tengo practicantes. Nada sorprendente las cosas que han hecho. Pero bueno, vuelvo a decir, Fer, que uno, nosotras, nosotros nos seguimos siempre formando. Hemos ido a congresos, estamos haciendo presentaciones a congresos.

M140E: Y ya estamos difíciles de sorprender.

M141A: No, pero nosotros seguimos formándonos. O sea, como que uno sigue estudiando. Capaz que vas a otra... hasta la forma de decir, bueno, lo empiezo con un problema, lo empiezo con esto o lo empiezo con algo tecnológico...Geogebra. ¡Capaz que esas mismas actividades que a mí no me sorprenden van a otro docente que hace mucho tiempo que no se forma, o un técnico que está dando clases y va a decir wow! ¡Qué fantástico! Los sorprenda, los sorprenda. ¿Me explico?

M142E: Sí, sí.

M143A: Es que yo creo que lo primero que buscaría es que haya una retroalimentación. Yo presto mi aula, pero me gustaría aprender algo también. Que me quede algo o que algún ejercicio lindo que yo nunca lo había visto y digo bueno, este se los voy a robar, para el año que viene, que me quede algo a mí como docente, ya que presté el aula.

M144E: Sí, y no sentir esta idea de desecho que es horrible., viste, que a mí siempre me queda ese sinsabor. Pero es que claro, pero bueno, es que de hecho yo hubiese usado otra palabra.

M145A: Y sí, sí, lo sé, yo te dije que nos usan de [haciendo alusión a la palabra común para decir preservativo], no desechan. Sí, fijate, revisa la entrevista más grande que usé la palabra deshecho. Después dije, uy estuve muy fuerte, pero digo como que nos usan y nos desechan, porque después, vuelvo a decir, nunca sabemos qué piensan ellos de nuestra aula. Capaz que nosotros esperamos que ellos sean constructivistas y después che, pero vos nunca, siempre fue una clase magistral lo tuyo o nunca lo hiciste reflexionar a los chicos. Entonces, que haya como un breve informe algo y decir nosotros de esta aula hemos observado... creo yo. Que nos dijeran nos gustaría hacer algo similar o nos pareció que fue bueno que los hiciste reflexionar.

M146E: Ahí porque vos estás dispuesto a aceptar o leer algo que vos crees que es una cosa y te pueden criticar. Y bueno, vos estás lo suficientemente abierta como para aceptar la opinión. No sé si todos están. Esa esa es otra.

M147A: Bueno, pero por eso te digo que es muy relativo, pero sea uno abierto a la crítica y decir bueno, si no te gustó, bueno, a ver, recomendarme algo.

M148E: Por supuesto.

M149A: Suponete que vos vas a observar y vimos una clase muy magistral y que no se construyó

nada y que vos como practicante que venís de la universidad junto a los profes que te están ayudando a armar algo, le demostrás a ese docente lo que podría haber hecho.

M150E: Sí.

M151A: Entonces en ese sentido, que también. Pero bueno, también puede ser que el docente se siente allá en el fondo y no dé bolilla a la clase.

M152E: Sí, sí, también.

M153A: Puede pasar también...No a las aulas de nosotros. Pero esa vez que se nos ocurrió esa locura de llevarlos al [nombra a una escuela secundaria]!. Como para que vean que había otras realidades. Los chicos de ahí no, no aprendieron nada. Yo creo que tampoco a los docentes les importó. Lo que las chicas, me acuerdo que [nombra a una estudiante practicante] había hecho algo lindo con geometría y yo no sé si la tipa que estaba ahí observando le prestó atención. Los chicos estaban enganchados. Pero la profe yo no sé, te digo sí estaba. Yo sé que estaba a un costado, que ni siquiera conmigo vino a sentarse.

M154E: No, no, yo cuando fui a ver a [nombra a una practicante] tampoco. Tampoco. Bueno, mi querida. Muchísimas gracias.

ENTREVISTA BRENDA

M1E: Bueno, escucha. Esperá que voy a poner a grabar. Para que no nos pase nada.

M2E: Bueno Brenda la idea de estas entrevistas son un poco profundizar algunas cosas que salieron de la entrevista grupal y centrarnos más que nada en vos y en tu recorrido o tu experiencia como co-formadora. De alguna manera va a estar centrado ahí, en lo que vos pensás, sentís u opinás de lo que debería hacer, ser un co-formador. Y un poco ver desde tu mirada, siempre desde tu mirada. Entonces, en función de eso, la entrevista grupal la habíamos empezado con una pregunta para recordar a la que había sido tu co-formadora. Teniendo en cuenta eso que quisiera ver es qué de esa experiencia de haber tenido ese reflejo de co-formador, ¿qué de esa experiencia vos rescatas? Positiva o negativamente. Para cuando a vos te toca ser conformador. Si vos creés que esa experiencia de alguna manera impacta en tu función como co-formadora.

M3B: Y a mí. Bueno, solo comenté en el encuentro anterior, que a mí en realidad me ayudó en el sentido de la identidad docente, a saber, quién no quiero ser. Y como co-formadora era una buena profesora. No era profesora, ella era arquitecta y realmente era notorio porque ella te lo decía que no era lo que disfrutara. Esta era una salida laboral y era notorio.	Biografía escolar
--	-------------------

M4B: Yo creo que en este momento que el aula es pública, tus prácticas son públicas, tus planificaciones, porque ella me compartía sus ejercicios, lo que quería que yo. Yo quiero que siga, que deje también esto. Y me compartía sus apuntes y sus cosas que muchas veces son privadas. Que quedan para nosotras, que compartimos con los estudiantes y que muchos son muy celosos de compartir inclusive sus cosas. Y bueno, a mí me sirvió en ese sentido, para eso, para saber qué es lo que no quiero ser. Ella estaba presente en esta cuestión de compartir el material, pero después, no. Yo planificaba, pero a lo último ella quería que yo llegue a triángulo, que dé más y más. Y viste como son las planificaciones durante la práctica. Uno le pone una energía muy particular y es un proceso que uno lo va haciendo colaborativamente con las docentes, con tu pareja pedagógica. Solo nosotros sabíamos que era lo que ella había dado, porque inclusive ella estuvo todo el año con practicantes. Yo fui la tercera, la tercera en el año también.

M5E: Ah, claro...

M6B: Yo fui la tercera prácticamente en el año, porque como ese proyecto, de tres que había en el primer cuatrimestre habían estado dos chicas que las hicieron seguir en el segundo cuatrimestre y ellas fueron mi pareja pedagógica, pero yo estaba sola en la práctica, yo no tenía pareja, entonces éramos nosotras tres las que íbamos, inclusive ellas no siempre iban a las dos, a veces iba una, a veces a otra, porque en realidad ya habían culminado su práctica. Entonces bueno, habíamos accedido al material aparte. No es que lo ocultaba, ella nos decía: yo tengo algo muy sintético, muy cortito. Es que bueno, ella consideraba que estaba bien. Obviamente que nosotros lo vemos... Bueno, tenemos otro enfoque de lo que son las actividades, de lo que hay que presentar... de cómo, en ese sentido, el tema. Pero sobre todo también por el tema de que ella no disfrutaba de dar clases. Y te lo decía. No era cuidadosa, digamos que eso fue una salida laboral.

M7E: Tal cual. Con respecto a lo expuesto en la entrevista grupal, habías dicho que ella se iba, o no sé si yo entendí mal, cuando vos estabas haciendo tus prácticos.

M8B: ¡Claro, sí! No, no estaba mucho en el aula. Huía. Pobre mujer. Sí, sí, sí. Complicado todo. Pero imagínate que también ella estuvo todo el año con practicantes. Yo no sé. Ahora me parece que es más estricto en ese sentido. O sabés que, si no está hasta la profesora vos no podés entrar al aula, que hay un montón de cuestiones. Pero nosotros éramos cinco en el aula estaba, estaba yo, que era la practicante, mis compañeras, la profesora, que eran las profesoras de práctica. Éramos un montón, digamos, y ella.

M9E: Teniendo en cuenta esto que vos decís, que de alguna manera forjó tu identidad docente

en lo que no querés hacer como co-formadores. Entonces, dando vuelta la pregunta, ¿vos cuál creías o cuál crees que es el desempeño de un co-formador?

M10B: Y a mí me pasó que uno no quiere participar en ese proceso de la formación. Bueno, uno tiene que participar, tiene que siempre dejar cierta apertura, a las estudiantes o a los estudiantes. Porque es un proceso creativo. La práctica es un proceso creativo y yo creo que por ahí muchas veces uno está ahí con esa mirada de lo que está bien o lo que está mal, o lo que sí o lo que no, ir por ahí, que sientan esa apertura. Los practicantes de proponer. Yo veo que uno dice esto no o piensa esto no va a funcionar. Y ahí no sé, es uno que a veces es cierto y a veces no. A veces uno tiene que dejar esa apertura. Entonces creo que ahí está el tema ¿cómo acompañar? En fin, de determinar ciertas cuestiones. Que sí, qué no. Qué se puede y qué no se puede. Siempre se tiene que tener mucho cuidado en esa instancia, porque puede haber errores, equivocaciones; cuestiones que se pueden mejorar, hay siempre en toda práctica. Pero bueno, ¿cómo lo comunicas al practicante?	Compromiso social universitario
	Contrato didáctico de la Práctica Docente

M11E: No, pero bueno, la idea del co-formador en esto del desempeño es pensar y trayendo lo que vos decís del acompañamiento, ¿cómo sería ese acompañamiento? ¿Cómo lo pensás vos o cómo lo ejerciste vos? cuando fuiste co-formadora.

M12B: Creo que uno tenía que ser muy cuidadoso porque es un momento de mucho estrés para un estudiante y siempre hay cosas para marcar, porque eso va a pasar, porque es una práctica de un docente novel. Me parece que, en el cómo marcar ciertas cuestiones, o hacerle ver ciertas cuestiones, porque también es un momento donde les cuesta ver las cosas, les cuesta ver qué pasó.

M13E: Y en el tema de que nosotras apuntamos a que ustedes se involucren. Por lo menos queremos desde la cátedra con las planificaciones y de ahí las sugerencias y demás. En relación a eso, cuando vos tuviste que hacer sugerencias o marcar cosas. ¿Vos sentiste que eso fue reconocido, valorado o se tuvo en cuenta y lo viste después en las clases?

M14B: Bueno, lamentablemente cuando yo tuve que hacer de co-formadora, no participábamos tanto en el en el proceso de planificación de la secuencia, si bien nos enviaban las planificaciones, las clases, seguramente que podíamos hacer sugerencias, pero los tiempos a veces no dan. Las veces que hice sugerencia fueron, sobre todo, en la etapa de las evaluaciones y de los trabajos prácticos porque estos instrumentos se socializan y, después, sí ya fue como más en acción. Yo, por ejemplo, recuerdo que en uno de los cursos que tuve se les había pedido a la estaba como practicante que diera este, ellas iban a dar función cuadrática. Entonces yo les pedí. Ellos no habían visto la fórmula resolvente en la parte anterior. Entonces bueno, ese fue un pedido a mí que está en un grupo. No lo tenían que hacer porque lo habían visto y en el otro sí. Y la planificación. ¿No? Las de las actividades y el enfoque que se le dio podría haber sido mucho mejor, digamos, para una instancia de práctica. Inclusive las actividades. Uno espera la creatividad, la innovación del practicante. No hay grandes cuestiones. Cosas pequeñas. Me parece que me quedó grabado eso, lo que propusieron tranquilamente se podía resolver sin la resolvente, digamos. No era una herramienta que aportaba, ¿no? Esa fue mi devolución en el momento y después. Pero bueno, ahí estábamos todos acompañando. Podría haber sido la profesora de práctica.	Valoración de su tarea desde la cátedra
	Valoración de su tarea desde el practicante
	Plano emocional

M15E: Y por ahí, pensando en esto de la gestión de la clase. ¿Cómo acompañar? Cómo acompaña o cómo acompañaría el co-formador en esto que tiene que ver con la gestión de la clase.

M16B: Muy poco, yo las vi muy bien a las chicas a las dos. Es que en este punto faltaron

momentos de socialización, momentos para que los grupos trabajen. Puestas en común. Si bien una tenía mejor manejo de grupo que la otra. El uso de la voz era mejor, la otra quizás estaba más nerviosa. Pero en ese sentido sí la vi bastante segura. Aparentaba cierta seguridad porque es como una actuación porque ya me imagino que no, ahora habrán tenido unos nervios bárbaros, como todas en ese momento, pero se las vio cómodas también. Yo creo que eso es lo importante para tu práctica, que vos te sientas cómodo.

M17E: Sí, y supongo que ahí también es parte del co-formador esta cuestión.

M18B: Y por supuesto, porque imagínate. Que vos estés haciendo una práctica y que vos veas a tu profesora de práctica o a tu co-formadora haciendo esto [hace ademanes], te morís o haciendo no sé, caras. Yo creo que uno por eso tiene que ser muy cuidadoso en estas instancias, porque ellos te buscan con la mirada sin querer, los practicantes.

M19E: De alguna manera la práctica tiene un carácter evaluativo, digamos, es imposible no pensarlo.

M20B: Sí tienen que acreditar, claro. Entonces uno tiene que ser muy cuidadoso en este momento de ese tipo de cosas. De la gesticulación, de la manera de comunicarte, de la manera de decir, de decir las cosas.

M21E: Y, Brenda el tema de recibir practicantes yo sé que estás en el terciario. Tenés cierta práctica con los talleres de práctica del instituto, pero esta cuestión de que cuando uno a vos como profe de la EET1 te dicen bueno, mira Brenda, o yo te digo estoy tratando de ubicar practicantes, querés? Porque todas dijeron que les encanta tener practicantes y en general no hay problema, pero en esa sensación que uno dice yo acompaño en el proceso de formación. En general, ¿se sostiene durante todo durante todo el proceso que el practicante? O en qué momentos vos decís Bueno, la verdad que para el año que viene lo pienso.

M22B: No, yo lo disfruté. A mí me gustó. Si es cierto que uno también siente una carga en ese momento, más que nada también con la organización de tus clases, de tus tiempos. De hecho, bueno, por ejemplo, yo me voy moviendo en el año a tomar un imprevisto. No, no puedo. Porque si yo me tomo el imprevisto, complico a las chicas, complico a los practicantes, en ese imprevisto que no es imprevisto que se puede organizar. Después no. Yo creo que las clases uno las planifica no es que cambie. A ver, yo tengo practicantes, no voy a cambiar mi forma de dar clases porque no, uno lo tiene aceitado. No a mí. En ese sentido. Yo lo disfruté. Cuando terminó la práctica, no sentí que participé. Nosotros ahí cuando estamos en el aula, estamos en terreno. ¿Eh? No, no, no, ni recuerdo como es. Hay una instancia oral, todo eso, digamos nosotros ahí cuando estamos en el aula, somos en terreno, digamos. Después no participamos de otras instancias que tienen ellas de formación dentro de la práctica, ni de la carpeta final tampoco.

M23E: Y vos crees que ahí se podría mejorar esa situación de no saber qué pasa

M24B: Creo que sería interesante y rico ver ese proceso de reflexión a posteriori que hacen los estudiantes después de la práctica, porque ellas estuvieron y yo estuve. O sea, por ahí uno lo hace, está solo. Uno en la práctica lo hace solo con tu mirada. Pero sí creo que es una complicación en el tema de los tiempos, los horarios, porque nosotros estamos en terreno, nosotros nos pagan el y nosotros estamos en el aula.

M25E: Y un poco pensando en esto, bueno, qué pasa con el profesor del que está en el terreno y pensando también en cómo articular mejor las experiencias futuras y que por ahí no sea el practicante, sobre todo en el período de observación, que sea el practicante, digamos, el referente de la facultad en tu aula. Nada de lo que te digo, porque cuando nosotros vamos al aula a observar la clase, bueno, llega la profesora de la facultad. De alguna manera la facultad está ahí, pero la facultad está ahí desde antes, porque en el momento en que el practicante se metió está la facultad. Él es de alguna manera el reflejo de lo que pasa en la facultad. Bien, mal, chiquito o grande no importa, pero de alguna manera tiene una carga también ese practicante. Entonces, por ahí pensar supongo en que en esa instancia de que vos das clases y te observan y realmente observan al profesor en terreno, digamos, bueno, ver cómo poder articular mejor esas instancias.

M26B: Sí, también ver eso, ver esa mirada que ellos y ellas hacen, en esa etapa de observación, porque uno se acostumbra mucho a la mirada nuestra con el sesgo nuestro y sería bueno para el docente en terreno, por más que hace años que uno está, a veces es eso, implica cuestiones que uno piensa que son así porque son así y no, y esa mirada del otro, importa, así como nosotras aportamos a su formación y que la Facultad aporte a la nuestra. Digamos, a nuestra formación posterior, porque nosotros nos seguimos formando ahí en el Instituto se hace lo que es el informe en realidad que determina fechas donde tienen que ir los co-formadores al Instituto y se hacen reuniones de los profesores de prácticas y de los co-formadores de las diferentes escuelas. Y ahí se hace también un intercambio súper rico porque vos escuchas al co-formador que plantea cuestiones de los estudiantes que uno no se da cuenta en el aula.	socialización pre-profesional
---	-------------------------------

M27E: Sí, sobre todo cuando uno no va. Claro que en nuestro caso por ahí es el período de observación y ayudantía que uno no va y la verdad que uno ahí también pierde registro de qué hace el practicante realmente. Después viene la reunión de la cátedra y te dice no hay observé, registré tal cosa. Bueno, te comenta algo, ¿qué tal? ¿Qué tal? No bien, bien. Y tampoco sabes realmente. Y cuándo a lo mejor llegas al aula y te dice no, mira, este chico no se mueve, no plantea nada. Y bueno, y capaz que él va a la reunión o ella va a la reunión de práctica y te dice No, yo le digo a la profesora, pero no me ignora. Bueno, viste cómo son.

M28B: Sí, esas idas y vueltas por ahí pensar en aunar criterios.

M29E: ¿Qué es lo que pasa durante el período de observación? Y a lo mejor plantearlo más allá de la reunión entre el profesor de la Facultad y el co-formador. A lo mejor pensar en reuniones o encuentros, no sé qué nombre ponerle, pero que también esté el practicante.

M30B: Sí, porque en realidad deberían ser diferentes encuentros y que también en algunos esté el practicante.

M31E: Claro como como diferentes formas de decir sí. ¿O sí? Bueno, algunos nosotros y algunos ellos con nosotros. Bien, porque yo cuando vos plantees lo del hiphop, que es lo que hablan de las reuniones con los formadores, también de alguna manera el formador viene con un montón de cosas que te tira, que te trae a vos de lo que pasa en el aula, que vos a lo mejor no estás o no viste ¿cómo no se planteó antes? Claro, porque sí. Bueno. ¿Y ahora qué hago?

M32B: Bueno, eso es típico. Todos decimos antes y el año que viene tiene que ser antes. Y yo no sé por qué los tiempos son así de tiranos, pero ese antes, por ahí no se puede.

M33E: ¿Vos crees que sólo el tiempo es tirano?

M34B: No, yo creo que es la organización de nuestro trabajo.

M35E: Sí, me parece que va más allá. Yo creo que a veces sí. A veces yo digo bueno, o no, o no estamos pudiendo aprovechar realmente ahora las cuestiones que nos ha dejado la virtualidad.

M36B: Si tal cual, porque hemos querido hacer reuniones de equipo virtuales y no, las reuniones tienen que estar presentes.

M37E: Entonces, bueno, por ahí optimizar otra vez eso desde un drive compartido donde todo el mundo mire. O distintos formatos de escrituras digitales que se pueden pensar hasta decir bueno, mira, hay diez minutos, un meet diez minutos, 15, no más de eso, 15 minutos un meet.

M38B: Bueno, pero eso es capitalizar también lo que aprendimos en pandemia. Y no siempre se está dispuesto a eso. Viste que bueno como no tiene que ser presencial, tiene que ser en la escuela, tiene que firmar la entrada, tiene que firmar la salida.

M39E: Sí, bueno, porque hay un montón de protocolos que están ligados a la supongo que a todo lo que tiene que ver la cuestión escrita, pero nosotros pensando en que esto es un proceso de formación y que los tiempos nos corren y que la realidad es que a veces no se puede hacer de otra cosa, porque si no terminás haciendo la reunión cuando se termina el cursado. ¿Y vos qué le vas a qué? Lo que te venga a decir. La persona que estuvo con el con el practicante. ¿Y ahora qué hago con esto? No sé. Es como decir. Como que llegas tarde, que llegamos medio

tarde. ¿Viste? Bueno, y yo lo hago como una como una crítica a lo que fue esta práctica este año post pandemia, a los que fueron las prácticas pandemias, digamos en contexto de pandemia, porque bueno uno tampoco supo aprovechar realmente lo que tenemos desde la virtualidad. Esto es como una mea culpa mía, que por ahí falta ajustar.

M40B: También fue un proceso, no fue lo mismo el 2020 que el 2021. Se han ido probando cosas y uno va viendo, pero todas estas cosas que toman tiempo porque son cosas pensadas, digamos, no podés ir a la bartola, hago esto, meto esto, así por que sí.

M41E: Y bueno, por ahí en estas cuestiones que vos decís, bueno, pensemos en situaciones de confort y que uno por ahí sabe que a ver. Uno debería. Habría que pensar formatos. En donde nadie quiere sobrecargar al co-formador. Qué bueno que nos habilita el aula y nos habilita en los espacios. Pero también uno sabe que, si uno deja, deja esa mirada sea por no sobrecargar al formador. Uno A veces yo siento que no sé si es percepción y si me decís sí o no, que uno desde la facultad los termina como medio aislando.

M42B: ¿Al co-formador? Sí, pero a veces uno siente que es como un cuidado, que es un cuidado en realidad. Yo también lo veo desde el otro lado. Yo creo que es una manera de cuidar al co-formador también.

M43E: Es que la intención es esa, porque uno dice no, no lo hinchemos. Tratemos de no sobrecargar al que encima que nos da el aula, viste.

M44B: No, porque lo que sí creo que sería lo ideal es que el co-formador participe en el proceso de planificación. Por un lado, sería ideal. Por el otro lado, yo digo también bueno, también uno una espera, porque uno espera que los practicantes traigan cosas novedosas o que sean cosas diferentes y aporten a eso, al co-formador. Entonces por ahí yo digo bueno, hasta qué punto el co-formador tiene que estar ahí, chingui, chingui.	Rol autopercebido en la Práctica Docente
---	---

M45E: ¿Y claro, tiene que estar ahí? ¿Cómo? Claro. Sa tiene que participar en el proceso de escritura de pensado o también la demanda.

M46B: Es, también, ya de por sí lo que tiene que ser el pública, la planificación. Porque bueno, porque el docente, el co-formador, tiene a ver, tiene que saber qué es lo que se va a presentar a los estudiantes, o sea, a su curso. Pero bueno, quizás en algún momento no está de acuerdo con algo. Hay que ver por qué. Porque ahí tenés todo un tema. ¿Ten por qué no está de acuerdo? ¿Por qué esto no? Porque esto sí. Eso es todo un proceso. Algo que es complejo, con los tiempos de la escuela. También con los tiempos de la Facultad, con los tiempos del co-formador.

M47E: Bueno, sí, eso es todo un tema. ¿Cómo conciliar enfoques diferentes?

M48B: Sí, pero sobre todo, yo creo que por ahí uno también, no me ha pasado, y es lo que uno no espera que no haya errores. A ver, uno puede decir este enfoque, esto o aquello, pero que no haya errores. A mí no me pasó. Por ahí sí alguna cosa en el pizarrón que vos te das cuenta que es de los nervios o algo así, pero no que haya un error conceptual. Pero a mí, por ejemplo, me aportó que me gustó el tema de los juegos. Que uno sabe, lo estudia, lo sabe, pero no lo aplica uno en el día a día. Bueno, y me gustó y lo apliqué en posteriores clases. Tuve que llevar regalos. Porque les regalaron un montón de cosas que yo también les tuve que regalar, pero también uno eso también es la libertad de poder planificar este sin esa mirada del co-formador. Esa creatividad que aporta.	Qué aprendo del practicante
--	------------------------------------

M49E: Apostando a que uno espera la innovación de alguna manera, que es lo que vos decís, pero uno la espera.

M50B: Sí, a ver, no grandes cuestiones. Cosas pequeñas. Sí, sí, sí.

M51E: Si, que bueno, que de alguna manera retroalimenta el proceso. Si no es como que bueno. Estamos ahí...

M52B: Pero, por ejemplo, a mí me pasó que dispusieran otra forma de trabajo en uno de los cursos, porque con el otro era más natural, pero con el curso de la tarde, por ejemplo, el trabajo

en ronda, el trabajo en grupos de cuatro o cinco, cuando en realidad conmigo, por ejemplo, trabajan de dos o tres. Si bien al principio fue bullicioso, después bien. Cero problemas.

M53E: Bárbaro y Brenda esta cuestión que tiene que ver con pensando a futuro, no en esto de la valoración del rol y del reconocimiento que hablamos en la reunión grupal. Había salido esta idea de horas pagas, de horas itinerantes, de que pensando desde el lugar de la Facultad cómo podríamos, nosotros, de alguna manera instrumentar para hacer atractiva la figura del co-formador para otros profes que a lo mejor no tienen un vínculo conmigo. Porque bueno, la realidad es que es bastante sesgada nuestra elección de los co-formadores por nosotros. En un momento nosotros habíamos hecho un camino distinto, sobre todo en EET1 y en las escuelas públicas. Era decir, hablábamos con el director, nos autorizaba y supuestamente él bajaba al departamento y hacía un poco la búsqueda.

M54B: Bueno, así me tocaron a mí las practicantes. Así, yo llegué un día y me dijeron vas a tener practicantes.

M55E: Bueno, pero después esa metodología no nos funcionó tan bien a nosotros porque en el caso tuyo, sí, pero en otros casos no, fue muy mala la experiencia.

M56B: Sí bueno porque yo creo que también hay una cuestión ética en esto y como en la docencia en general, no vamos a decir que no hay, pero que bueno, que muchas cosas son borrosas en la docencia, pero yo creo que quizás una forma sería abriendo el escalafón. Que la gente se inscriba a estas cuestiones y que como tal tenga su, no necesariamente, en tema monetario que tenga su remuneración, pero en puntaje en sí. Yo estoy en la provincia y te da puntaje. ¿En la Facultad? La verdad que no sé, creo que no.	Valoración de su tarea desde la Facultad
--	--

M57E: Si no tenemos, nosotros no tenemos para darte una certificación con puntaje o reconocimiento ministerial.

M58B: Claro en la provincia sí yo estoy en primaria, no sé si los profesores de secundaria.

M59E: Pero debe figurar la idea, la figura igual.

M60B: Si yo sé que en primaria sí, que las co-formadoras están y por eso son esos encuentros que tienen que hacer la Institución, la de formación, porque forman parte, porque es como una devolución al co-formador.

M61E: ¿Son como instancias de capacitación? o solamente...

M62B: de capacitación muy cuidada, como como decimos nosotros, porque uno no puede ir como que yo capacito el co-formador y el co-formador no sabe nada. No, no es la idea de estas reuniones. Es escuchar la voz del co-formador y sí aportar. Pero ellos mismos dicen. Por lo general, y lo digo yo desde mi experiencia, que siempre aporta algo que el enfoque, cuestiones novedosas, cuestiones que no han pensado, como también dice, hay cosas que no funcionaron. Eso pasa. Pero si estas cuestiones se ven en personas que disfrutan de esto, disfrutan de la conformación.

M63E: Sí.

M64B: Porque también ahí hay una cuestión ética, hay una cuestión que tenés que estar dispuesta. Porque puede ser que tengas tiempo, que le dediques tiempo y que no te guste. Que no quieras tener a alguien en el aula.

M65E: Sí, por eso nosotros, por ahí, lo que hacemos es un camino al revés. O sea, primero les preguntamos a los que conocemos y a los que ya hemos tenido experiencia. Y bueno, sí sabemos que ahí vamos a tener un lugar yo hago el camino con el director.

M66B: Claro.

M67E: Porque yo de alguna manera ya sé. Porque si no nos pasaba esta situación de que después los practicantes eran muy resistidos porque habían caído así de la nada.

M68B: Sí, y se nota, los practicantes se dan cuenta, el co-formador no lo maneja, o sea, pero bueno, también ahí hay una cuestión ética. Uno está en un lugar en que tenés que abrir el aula.

M69E: Bueno, vos decís es ética como parte de la función docente, digamos.

M70B: Sí, sí, no solo como co-formadores, sino como parte de tu trabajo, digo.

M71E: Sí, bueno, uno podría pensarlo desde ahí. Pero también es cierto que, si nosotros de alguna manera, estamos pensando un co-formador mucho más alineado, mucho más metido en el proceso de ese estudiante y más trabajando en equipo con la cátedra; si sabemos que se insume más tiempo y ese tiempo hay que de alguna manera ponerlo en valor, porque si no, vos Brenda, me decís que sí, porque bueno, porque tenés una postura, porque sabés que es lo que tenés que hacer. Pero después Juan Pérez lo hace un año y después te dice olvídale.

M72B: No, no es que en realidad debería ser algo, así sea remunerado, debería ser algo que uno esté dispuesto, que se elija.

M73E: Claro, que se elija.

M74B: Sí, que tenga apertura. A ver, hay gente que da clases y no está dispuesto y no tiene apertura. O sea, también es una salida laboral. En esto yo creo que tiene que estar remunerado. Tiene que estar reconocido de alguna forma, pero aparte, tiene que estar gente con apertura. Yo no creo que, porque sea reconocido, que sea remunerado, va a cambiar eso. El que no está dispuesto a abrir sus aulas no lo va a estar. ¿Hay que analizar por qué no? Si así le ofrezcas, si no tiene apertura no va a participar del proceso como se espera.

M75E: No. Porque, bueno, eso también implica de alguna manera varias cuestiones que tienen que ver con no estar dispuestos desde alguien que te va a observar a pesar de que es un estudiante, hasta tener gente que de alguna manera también se inmiscuye a la intimidad de tu aula. Bueno, entendiendo a lo mejor desde la postura esta cuestión, que es mi aula y en realidad el aula es pública.

M76B: Claro. Por eso te digo, ahí hay una cuestión, hay una cuestión que ejercen los directores cuando dicen bueno, no querés, pero tenés igual practicante. Pero bueno, son las realidades dentro de las escuelas también, que hay muchas aulas donde no pasa lo que tendría que pasar. No se da clase como se tendría que dar o no se da clase directamente. Y así como la pandemia de cierta forma mostró eso, porque se hicieron cosas públicas y este sabemos que pasa si ahora es tu aula.

M77E: Brenda y después como para ir agilizando un poco esta idea de pensar, yo sé que ustedes lo tienen más aceitados, a lo mejor en el instituto, pero de pensar instancias de donde a lo mejor desde su lugar, cuando el practicante está, yo lo pensaba como como cuando el practicante observa o el practicante hace la ayudantía y cuando da clase de que ustedes tengan una injerencia, pero a lo mejor con un instrumento bueno, ustedes tienen algo por ahí más armado, no sé en los institutos, algunas rúbricas o algo como para que esa, para que ese profe esté activo durante el proceso del practicante, hace la ayudantía por ahí A la ayudantía nosotros podemos ir a observar y a veces no, porque a veces son 20 minutos, entonces por ahí uno no va, pero el docente del curso está. Entonces por ahí se podría pensar no, no, a lo mejor que ustedes se lo pongan a pensar no, sino nosotros de la Facultad habilitar a lo mejor ciertos instrumentos, ponerlos en juego y a lo mejor sí, después reunirnos y ver qué pasó con eso.

M78B: ¿Vos decís para el período de práctica?

M79E: Sí. Viste que nosotros en la facultad, tenemos un período de observación que se divide en no participantes que observan, sólo observan y después hay una etapa de que pueda asumir un rol más activo, puede ir observando y también puede ir haciendo cierto trabajo de rol de ayudante, de consulta y demás. Y después nosotros les hacemos hacer una ayudantía que puede tener el formato, eso va de acuerdo con lo que el profesor de aula habilite, una ayudantía puede ser desde implementar un juego, armar un trabajo práctico, revisar, tomar un ejercicio y ponerlo en práctica en la clase. Algo previo. Siempre pensamos la ayudantía nosotros como algo previo al rol docente que de alguna manera los ponga en juego con los alumnos.

M80B: De eso no me acordaba.

M81E: Si lo tienen que haber hecho. Bueno, no me acuerdo. Pero deben haber hecho así [nombra a las dos estudiantes que tuvo de practicante], seguro. Pero bueno, a lo mejor en ese momento, no sé, fue un trabajo práctico y se lo llevaron y lo corrigieron. Digo, no sé, no me acuerdo. Pero bueno, por ahí pensar en esa instancia de ayudantía que nosotras no vamos.

Ustedes pueden tener ciertos elementos para también dar su mirada, no digo de evaluarlos, pero sí hacer una valoración de esa situación.

M82B: Sí, sí, sí, sí. Creo que igual que forma parte. ¿No? No sé por qué esta diferencia entre la ayudantía y la práctica. ¿Por qué no también en la práctica?

M83E: No, no, yo lo estoy pensando para todo el proceso. Para pensarlo en el momento en que el practicante está dando la clase que vamos nosotros, vos también tener algún instrumento que te permita registrar.

M84B: Si a mí me parece que sí.

M85E: Porque me parece que el rol del formador sentado atrás, al lado nuestro, diciéndote cosas.

M86B: Yo, por ejemplo, lo que yo hacía es anotar lo que a mí me parecía. ¿Viste?

M87E: Sí, sí, sí. Eso podría ser. Bueno, habilitarlo, dejarlo bien explícito y dejarlo explícito entre todos los actores.

M88B: Considero que eso tiene que estar ligado a los criterios de valoración de la secuencia y de la práctica que tienen ellos dentro de la cátedra. Digamos, como a ver. Bueno, a qué se va a tener en cuenta para tu Práctica Docente, la gestión de la clase y generar momentos de puesta en común y tomar los aportes de los estudiantes. Son cosas que si bien ustedes lo tienen porque ustedes están, yo creo que la mirada del co-formador es diferente a la mirada del profesor de práctica.

M89E: Si, eso, ¿ustedes que usan en el [nombra al Instituto de Formación Docente]?, ¿usan rúbrica?, ¿planillas?

M90B: Si usamos una rúbrica que armemos de acuerdo a esto, son cuestiones también en el cuidado hacia el co-formador, porque si vos le das una cosa, a mí me pasaron por ejemplo, una vieja de cinco hojas. Nooooo, esto es una locura, porque a ver, yo no quisiera que me den esto a mí. Entonces, bueno, armemos algo muy sencillo. A ver si hay errores conceptuales, del manejo de la voz, sí genera, momentos de puesta en común, cuestiones bastante básicas para una gestión docente. No me acuerdo. Ahora sé otra y después sí recomendaciones, como no participa de ese proceso de planificación. Sí hay sugerencias en cuanto en cuanto a esto, digamos. No solamente la gestión docente.

M91E: Sí, sí. Bueno por eso estoy pensando en esta cuestión de que la mirada, sobre todo, la mirada del grupo clase que tiene el co-formador de ese grupo, también es de alguna manera valiosa. Y bueno, nosotros no tenemos en la Facultad, el co-formador tampoco evalúa. O sea que tampoco está en el proceso de evaluación del practicante. Nosotros en ese sentido, desde la cátedra, la idea no es darle la responsabilidad al co-formador de que diga si al alumno hay que levantarle la práctica o no, o tener que tener esa responsabilidad de acreditar o no acreditar o sentirse que es un proceso en soledad.

M92B: Porque viste que eso pasa mucho. Si uno tiene miedo a ese tipo de cuestiones, porque, el decir bueno, yo tengo esta responsabilidad, hasta dónde es mi responsabilidad y hasta donde participo. Y uno tiene, tiene miedo de estas cuestiones.

M93E: Yo creo que el co-formador tendría que tener la libertad absoluta de decir bueno, de poder valorar o de alguna manera dar su opinión en relación a ese estudiante. Sabiendo que no tiene la presión, digamos que la responsabilidad está puesta en otro lado. Entonces, por ahí digo bueno, darle esos espacios de libertad.

M94B: Sí. Y en realidad a ver, eh. Lo que nosotros tenemos muy en cuenta también es el vínculo con los estudiantes. Y cuando no hay vínculo con el practicante, no hace vínculo con el estudiante y el co-formador lo marca. Bueno, ya está, no se puede seguir, no está bien que no se levanta la práctica. Sí, pero a veces los tiempos hacen que no puedas ir a otro. No, no, no, obviar el proceso, entonces. Bueno, sin querer. Si se puede volver a hacer la práctica, digamos. Pero bueno, en este caso también yo creo que teniendo esa potestad es. El en la selección de los formadores tiene que ser muy muy cuidadoso.

M95E: Brenda, y esta idea de que el estudiante viste que en la Facultad a nosotros el co-

formador en general es una figura difusa, después el estudiante dice no, yo sólo hablé con mi profesora de práctica, yo esto ya lo he revisado, mi profesora de práctica no, porque esto lo voy a trabajar con mi profesora de práctica. Por ahí, digo, no sé si es un lugar desde la mirada del practicante, como que es una figura que tampoco está muy registrada. Bueno, dejar explícito, no sé qué te parece a vos estas cuestiones que mira, somos la práctica es esto con el co-formador y dejarlo explícito, cosa que también la mirada del practicante este esté ahí.

M96B: Bueno, ¿dejar explícito el mecanismo de acreditación?

M97E: O decir bueno, mira el co-formador es tan importante como el profesor de la práctica cuando vos estás dando la clase.

M98B: ¿Es tan importante como el proceso de la práctica?

M99E: No sé...

M100B: Debería, lo ideal es que debería ser igual de importante. ¿Y en la provincia?, debería, también debería, está escrito en la provincia, está escrito que debería. Pero con eso también del cuidado que uno tiene hacia los co-formadores Es... Es..., uno no les dice mirá, vos tenés esa potestad. No, no lo decimos. Es cierto que sí se escuchan todas las valoraciones, sugerencias para mejorar. Pero no se hace explícito. Se comunica que forma parte del proceso de formación. Pero no que tiene esta potestad.

M101E: Y en el caso nuestro de la facultad, ¿vos creés que mejoraría si el estudiante sabe que la otra persona que está ahí también cuenta para su acreditación?

M102B: Yo creo que, yo creo que igual tienen muchas miradas porque ellos no están, a ver, no están con el co-formador solos durante sus prácticas, están con su co-formador y con su profesora de práctica.

M103E: Si.

M104B: No sé si aportaría, la verdad. No sé si haría la diferencia. No sé si ellos piensan tan poco que no tiene nada de injerencia. No, no, yo no me sentí así.

M105E: No, no, bueno.

M106B: No no, yo no me sentí así cuando estuve de conformadora. Sentí que mi palabra era escuchada, que se esperaban las valoraciones, esperaban las sugerencias, una devolución. Y siempre también rescatando las cosas buenas, que las hay. Pero no me sentí que no formaba parte del proceso. En esa instancia, en el aula.

M107E: ¿Y dónde la sentiste?

M108B: Sentí que no era valorada cuando se termina la práctica. Cuando dejan el aula se deja todo. No hay más comunicación. Uno no sabe cómo sigue el proceso de formación del estudiante.

M109E: Y vos crees que...

M110B: Está bien que saber eso, informarte de eso implica tiempo, implica un gasto de energía...que si bueno...

M111E: Que no sé si todo el mundo está dispuesto a hacer, pero en términos ideales el poder saber el después...

M112B: Claro, a ver que qué reflexión se hizo de todo ese proceso, porque el proceso empieza cuando ellos van al aula, pisan el aula y te ven dando clases también. ¿Qué observaciones hicieron? digamos, por más que yo, por ejemplo, hablaba con las chicas, a ver, yo me acuerdo que tomé prueba justo el día que ellas empezaron. Yo tomé prueba, escrita, individual y una de las chicas me dice: era larga y si era larga la prueba tenía razón. Era larga, o sea...

M113E: Claro.

M114B: Porque por ahí la mirada del otro estaría bueno escucharla en otro lugar que no sea ahí en el aula, porque hay un proceso que se hizo porque ellas también ya después pasaron por la práctica. Es volver a mirar las observaciones, volver a mirar todo este proceso. Y eso es bueno, ¿no? Uno no forma parte ni se socializa con el co-formador.

M115E: Pero sería re interesante socializar.

M116B: Ay sí, sería muy interesante de socializar, sí sería. Por supuesto que sí. ¿Se rinde la

carpeta?

M117E: Nosotros hacemos presentar el informe que tiene como varias etapas, hay informes, hay estudiantes que escriben el informe, vos lo lees y decís bueno, wow, se lo devolvés y le decís bueno, anotate para tal turno. Hay otros informes que tienen mucho proceso, que va y vienen procesos de escritura, porque bueno, cada estudiante es diferente. El informe, digamos. Va y viene hasta que está aprobado.

M118B: ¿Qué?, el informe es una narrativa.

M119E: El informe sí es una narrativa. Intentamos que el informe no sea descriptivo, sino que sea un informe donde aparezca la reflexión.

M120B: Pero, además, es la carpeta de práctica o ¿no está todo junto ahí?

M121E: Nosotros le llamamos carpeta de práctica, pero en realidad no sé si es una carpeta, porque en la carpeta de práctica nosotros lo que hacemos es ellos la pueden acomodar como quieran a esta carpeta o a ese informe, a ese escrito. Entonces, lo que sí tiene que constar es que estén los trabajos prácticos que hacemos en la cátedra y que estén las experiencias de media y de superior.

M122B: Claro, pero mirá vos pensá que un co-formador que esté involucrado en todo ese proceso tiene que saber todo esto, tiene que saber qué trabajo hicieron durante la práctica. Entonces, si bien en el aula nuestra están dos meses como mucho. ¿Por qué no?

M123E: Al menos no dos meses, pero sí dos meses más o menos.

M124B: La materia es anual. Entonces, por eso uno tiene que ser consciente de que participar en el proceso y participar de todo esto.

M125E: Sí, pero bueno, por eso te digo y en ese informe nosotros decimos bueno, la planificación es tan hermosa que está aprobada. Uno no necesita volverla, que esté puesta dentro de esa carpeta de práctica porque ya está aprobada. Lo que nos interesa es ver los ajustes que se hicieron y poder que ellos puedan reflexionar y fundamentar por qué se tomaron las decisiones que se tomaron sobre esa planificación, sobre los cambios, sobre las marchas y contramarchas y sobre las decisiones que fueron tomando. La idea es que sea lo menos descriptivo posible y sí, lo más narrativo que puedan narrar en primera o en tercera persona y lo más reflexivo de alguna manera, que ellos puedan ir detectando incidentes, que puedan ir reflexionando y demás. Los chicos por ahí te quieren poner esa planificación, pónganla como anexo, un anexo y ponen la planificación. Pero sí es cierto que ese informe en tal caso, habría que ver una o por lo menos que el docente conformado lo conozca a ese informe.

M126B: Sí. Te entiendo. Así que no hay instancia oral.

M127E: No, nosotros hacemos una devolución. Nosotras profes hacemos una devolución por escrito del proceso de práctica y de la carpeta, de ese escrito. Y bueno, hay un proceso de autoevaluación y después colocamos la nota.

M128B: Claro.

M129E: Pero no tienen que hacer una defensa. Por lo menos, hasta ahora. No quiere decir que se puedas cambiar, hasta ahora no se hace una defensa. Porque el escrito, la carpeta tiene muchas idas y vueltas, hay consultas. Pero bueno, uno pensando en cómo mejorar esas cuestiones, uno podría pensar también bueno, una defensa y a lo mejor invitar al co-formador. Pero si uno invita al co-formador, ese co-formador tiene que tener una constancia de algo. Sino en carácter de que viene.

M130B: Claro, claro, también, sí, sí.

M131E: Por eso hay que pensar, desde la Facultad lo estoy pensando, hay que pensar un cambio de mirada en relación a lo que es la práctica.

M132B: Un cambio de mirada, es algo, pero hay que pensar en la normativa, para que algo después sea que sea efectivo. Aunque... Puede que sí, porque en la provincia, si bien hay mucha normativa, mucho reglamento, no sé si es tan efectivo.

M133E: Y bueno, porque a lo mejor fue una cosa más impuesta, andá a saber. Porque después tiene que ver cómo cada escuela gestiona también eso. Y es lo que vos decís. Por más que el

director quiera y el profesor no quiere, se complica.

M134B: Sí, sí, por supuesto.

M135E: Si se complica todo el trabajo, porque a lo mejor no quiere tener practicantes y como está en esa institución no puede rechazar...

M136B: Sí, también la misma experiencia del practicante ante un profesor que esté en el papel de co-formador porque quiere y otro en el que se le impone, entonces también por el practicante. A ver, que uno que quiere que ese proceso lo pase lo mejor posible.

M137E: Si uno por ahí dice bueno, hay que cuidar, yo sí me digo hay que cuidar a los co-formadores. Pero bueno, uno por ahí en ese cuidado, que bueno que salió un poco las entrevistas grupales, uno a lo mejor en ese cuidado, lo que ha pasado en el transcurrir del tiempo es que el co-formador se sienta como que tiene una vida útil mientras el estudiante está en el aula y después no sabemos que más pasa.

M138B: Sí sobre todo también es eso, esa devolución que se debería hacer porque el practicante también es observador y es el referente de la Facultad en ese momento y está él solo. No está otro participante. Bueno, es como una devolución en esa instancia.

M139E: Bueno, Brenda. Muy lindo. Estamos como para seguir. Viste que uno dice bueno, ¿cómo podríamos mejorar esto? Siempre digo que a mí lo que me moviliza de decir esto, es que bueno, por más que uno sepa que bueno, a lo mejor queda como una experiencia del Profesorado en Matemática, pero en algún momento se puedan replicar a otros Profesorados, estaría buenísimo.

M140B: Estaría buenísimo, gracias a vos Fer.

ENTREVISTA CARLA

M1E: ¡Hola! Listo, ¿Cómo andas?

M2C: Bien acá andamos media con lío con lo de las acreditaciones.

M3E: ¿Acreditación de qué?

M4C: Y del 2020, 2021 la terminación del período.

M5E: Si nosotros también tenemos.

M6C: Así que, lo que pasa es que bueno fotocopias no les vas a llevar. Hay como en segundo año, tengo 60, no voy a hacer 60 copias. Porque encima la fotocopidora a esa hora no hay, así que no, pero no creo que vayan los 60, pero se quedan ahí. Más fácil ya no, no se puede. Pero preguntando a los chicos ninguno te está preparando, así que no sé qué van a hacer.

M7E: ¡Dios mío!

M8C: ¿Fechas no te dieron?

M9E: Bueno. Carla. Mira, yo en el [menciona escuela secundaria en la cual trabaja] no tenemos tantos, pero si va a ser, no sé, no sé porque supuestamente no es TP, pero bueno, nadie sabe. Viste que cada uno hace lo que quiere. Nosotros vamos a tomar tipo examen y terminamos las clases el 7 de diciembre con todos juntos.

M10C: Eso te iba a decir, porque acá nosotros nada. Hasta que no le preguntaron al supervisor y porque no se sabe que hasta lo que sabe él es hasta el 23.

M11E: Si el calendario oficial es hasta el 23 de diciembre.

M12C: Sin los exámenes

M13E: Si ya están pautados, empiezan el 12, los regulares se superponen, digamos

M14C: Pero, ¿cómo? a nosotros acá nos dijeron que no, que el supervisor dijo que hasta ahora no hay exámenes.

M15E: Y a nosotros nos sale así. A partir del 12 arrancan los regulares.

M16C: Ah, bueno...

M17E: Y los previos los pusieron desde el 6, 7, 5 una cosa así de diciembre.

M18C: Sí, los previos sí, pero que el supervisor le dijo que ahora en diciembre no va a haber exámenes, que hay recuperatorio y después recién en febrero sería rendir.

M19E: No sé, no sé, porque cada supervisor también dice cualquier cosa.

M20C: Exacto.

M21E: No sé, capaz que el [nombra a la escuela secundaria en la cual trabaja] examen y después vamos a tener que volver atrás y pero si lo que nos dijeron es que hasta el siete con todos.

M22C: Ah, claro.

M23E: Del 12, porque, ocho y nueve ¿viste que viene el feriado ese? Y ahí ya empiezan los exámenes.

M24C: Después del feriado empiezan los exámenes, bueno... No sé.

M25E: No haremos recuperación. Pasa que yo tengo una mesa al 22 de diciembre, supuestamente hasta el 22 tengo que trabajar con los pibes que se van a rendir. Ahora, si después deciden no hacer mesas y hacer tipo trayecto, tendremos que trabajar con esos pibes con trayecto hasta el 23 de diciembre.

M26C: Claro, si puede ser que se haga medio una mezcla, un engendro.

M27E: Vamos a estar con los pibes que tienen que rendir y después a lo mejor tendrán que hacer por parciales. Qué sé yo. No sé, no sé cómo lo organizaremos.

M28C: ¡Por Dios! A esta altura del año y hoy todavía no sabemos.

M29E: No se sabe ni siquiera el día que terminan, los de supervisión le dijeron a la directora que todos los actos de colación tienen que ser en diciembre. No se pueden hacer en noviembre porque el calendario termina el 23 de diciembre.

M30C: Ah, bueno...

M31E: No podés hacer un acto de colación un mes antes, o sea, el 28, 29 de noviembre, si no sé, una locura.

M32C: Nosotros lo tenemos el 15.

M33E: Sí. En [nombra la escuela secundaria en la que trabaja] es el 15. Viste cuando decís ya, por Dios, basta de cosas, Yo ya no quiero saber más nada. Estoy terminando el cuatrimestre de la Facultad también. Viste cuando ese.

M34C: Día a día es como muy agotador.

M35E: Si, ya estoy como muy agotada.

M36C: Demasiadas cosas.

M37E: Demasiadas cosas este año. Y bueno, Lisi hoy está volviendo de Córdoba, que por suerte ya pasamos el viaje. Viste que vos decís una cosa menos.

M38C: Ah bueno.

M39E: No veo la hora que sea 5 de diciembre. Bueno y el acto de colación del Lisi el 2 de diciembre re temprano. ¿Qué van a hacer estos pibes después toda la semana? ¿Van a tener que seguir yendo a clases?

M40C: Pero si es hasta el 23, si todos tienen que ir hasta el 23 ¿qué van a hacer en la semana?

M41E: Bueno, nena, vamos a retomar esto a ver qué hacemos.

M42C: Bueno, a ver.

M43E: Bueno, la idea, obviamente vamos más o menos a hacer las mismas preguntas. No hay otras nuevas. No necesitas contestar lo mismo que contestaste la otra vez, porque acá después de una de una semana uno ya ni se acuerda. Pero bueno, si la idea como dijimos, no necesito que sea políticamente correcto, necesito que sea lo más sincero posible y todo lo que vos puedas decir y aportar está bien. Bueno, nosotros habíamos arrancado la vez pasada de alguna manera trayendo la experiencia del co-formador tuyo en tu experiencia como practicante, que sabemos que fue hace mucho, pero un poco la idea era volver a revisar esa experiencia para ver, si vos podés reconocer si esa experiencia te impactó en tu accionar como co-formador o en tu, en tu trabajo de alguna manera como co-formador.

M44C: Sí, en realidad sí, porque siempre intento todo lo que no pude, no recibí del co-formador, diríamos en mi práctica ya hace 30 años. Así que bueno, trato de brindarle a los que están a los chicos estudiantes toda la información, por lo menos un consejo. Darle pautas, darle el apoyo a ver lo que puedan les pueda servir como para mejorar tanto en el manejo de grupo, tanto en la parte teórica que sería específicamente Matemática.

Biografía
escolar

M45E: Carla y en eso de rescatar positivamente, cuando vos fuiste estudiante, digamos era como más dejado al practicante ¿qué te acordás de eso? ¿Cómo era? A ver, cuando trabajaba, ¿había relación con el profesor?

M46C: ¿En relación con él profesor de práctica? No tenías mucha relación con el profesor de práctica.

M47E: Bueno, vos trajiste a tu profesora de práctica, que era bastante particular, pero vos te manejabas con ella, digamos.

M48C: Mi experiencia fue, en definitiva, bastante compleja. Era como una relación, había un tire y afloje entre la profesora de la Facultad y la profesora del curso. Mi profesora de práctica decía que era ella la que tenía que decidir, pero al final no te ayudaba en nada. Al principio, primero no quería meterse [refiriéndose a su co-formadora] como diciendo que no le correspondía y bueno, después vio que como estaba sola, me dio alguna pauta, pero con ese temor de que no era su función.

M49E: Y en ese momento la co-formadora tuya también entraba en ese juego de que no se metía o no se metía, porque si no estaba como media tironeaba.

M50C: Exacto. Sí, en definitiva, fue eso. Fue una que te decía así, otro decía no Bueno, era un tironeo a ver quién tenía más la fuerza, quien te dirigía. Pero al final ninguna de las que tenía que dirigirme, no me dirigía, y la otra le daba miedo. No sé porque tampoco si intentaba o no quería directamente, pero para mí era más por el tema de que era que ella no se quería incluir en como que la otra le iba a decir algo.

M51E: Sí, había como una interna ahí.

M52C: Era un tironeo a ver quién tenía más razón. La co-formadora era una profesora que no trabajaba en la Facultad de nada y la otra era, según ella, como una institución en la Facultad.

M53E: Sí, sí, sí, sí, sí, sí, sí.

M54C: Como que era un recelo ahí que decíamos que existía entre ellas.

M55E: Escucha Carla y esa idea de tire y afloje, a lo mejor yo supongo, que cuando hablas de consejos, pautas, apoyos, supongo que la idea sería que no se note, que haya tire y afloje entre nosotras.

M56C: Exacto, que trabajemos juntas, que trabajemos con talleres reales de práctica con el co-formador, que el profesor de práctica y el co-formador puedan trabajar juntos, que puedan orientarlo bien, que le digan bueno, yo como conocedora del grupo, le pueda decir que estrategias poder hacer y vos como profesora de práctica diciéndole, bueno mirá que te dijo eso. El docente trata de hacer esto, esto con los chicos.	Contrato didáctico de la Práctica Docente
--	--

M57E: Sí, y acá retomando lo de la entrevista pasada, de pensar como repensar un poco las funciones del co-formador de acá para adelante, porque bueno, no sé, eso había quedado como que en la entrevista grupal también salió como que medio que uno no sabe qué hacer y hasta dónde hacer.

M58C: Si, como más pautas o algo como algún escrito serían los objetivos o metas algo así.

M59E: Y esas pautas, ¿las deberíamos hacer nosotros desde la Facultad? y a lo mejor compartirlas con ustedes.

M60C: Sí, yo diría que sí, que sería como ponerlo así: y bueno, estas son nuestras pautas. Si estás de acuerdo o querés agregar alguna, de sacar alguna cosa, bueno tener una relación desde que observan.

M61E: Y Carla, en función de lo que habíamos hablado la vez pasada. A ver, un poco retomando dos cosas. ¿Cuál? ¿Cuál crees que es hoy la función del co-formador hoy en carne propia? Que vos tenés re fresquita tu experiencia. ¿Y cuál debería ser como para ver lo que pasa hoy y lo que uno podría aspirar?

M62C: Sí es como que yo lo veo como si tratar de acompañar, de apoyar y todo, pero como que tenga un poquito más de influencia, que tu participación no quede en un como sí, sino que tenga como un poquito más de peso o más de importancia. Me parecería que eso sería.	Valoración de su tarea desde la cátedra
--	--

M63E: Y eso vos lo sentiste particularmente en esta práctica. Digamos que había que había una cuestión ahí de no valorar.

M64C: Exacto. Como que sí. Bueno, sí, sí, mucho, mucho gusto por haberme dicho eso, pero yo hago lo que quiero.	Valoración de su tarea desde el practicante
--	--

M65E: ¿Y ahí a dónde lo notaste? Porque vos lo preguntaste. Ahí es a donde lo viste. O sea que tu comentario cayó en saco roto de alguna manera.

M66C: Y, por ejemplo, en el manejo de grupo o la clase de actividades tratar de, bueno, si el chico no te participa, no te quedés con que no participa nadie. Tomá vos y empezar a resolver los ejercicios y les vas preguntando a los chicos.

M67E: ¿Y en el tema de las preguntas por ahí viste que uno por ahí dice bueno, tenés que agarrar la batuta y entrar a preguntar por ahí tampoco hubo algún acercamiento para o que te hayan dicho mientras te observaron por qué haces este tipo de preguntas o no?

M68C: No, en la parte de observación, varias veces les dije o les dije que, si querían participar, ayudar a los chicos a resolver los ejercicios.

M69E: Que lo deberían hacer. Estaba pautado.

M70C: Bueno, no lo hicieron y tampoco cuando yo les dije, en varias ocasiones, si quieres arrimarte a ayudarles, no se quedaron en su rol de atrás de anotando todo, no sé qué anotaba tanto. Pero no, no, no hicieron el vínculo con los chicos, no se integraron al grupo y quedaron ahí como. Sí, me parecía que sería bueno que ya en la parte de observación participen. Por ejemplo, que si los chicos están trabajando en un determinado ejercicio, que ellos puedan participar apoyando a los chicos diciéndole a ver, miro, a ver que estás haciendo, como que hacés lo que harías vos. Lo que hacemos nosotros recorriendo los bancos, que ellos también lo hagan.	
	Plano emocional

M71E: Asumiendo un poco el rol y en ese sentido del rol, sobre todo en el período de observación. ¿Vos crees que ahí se necesita más retroalimentación? ¿Desde dónde?

M72C: Sí podríamos hacer como que ahí, a lo mejor te acordás que yo te dije, donde sí podríamos hacer las reuniones, acordar los días de reuniones, más como un intercambio así, más formal.

M73E: Bueno, más explícito.

M74C: Sí, exacto, y vemos.

M75E: Porque para mí el período de observación es un limbo, porque, aunque en los papeles está cuando uno presenta la nota, está que el practicante tiene que asumir el rol de ayudante de cátedra o el rol docente, por ahí eso no sucede. Y ese cortocircuito a lo mejor, bueno, pensar en estrategias de retroalimentación durante la observación. Esto que vos decías la vez pasada de reuniones por meet o bueno dejar en claro.

M76C: Ajá, sí, me parece necesario.

M77E: Porque cuando vos por ahí planteas como que no te dieron, como que vos te sentiste un poco ausente en el tema de cuando hacía sugerencias en relación al manejo de grupo. ¿Vos ahí por qué podías intuir que iba a pasar?

M78C: Y no, yo suponía que a lo mejor ellos iban a reaccionar distinto, que se yo, que iban a integrarse más. No mantenerse en su postura, en su forma de trabajar, que habían aprendido de cómo era. Tenían que actuar enseguida en distintas ocasiones.

M79E: Claro, yo estoy pensando en este período de observación que ellos miraban, de alguna manera estaban mirando tu gestión de la clase, porque uno por ahí cuando los chicos van a observar, uno dice bueno, vean cómo el profesor trabaja en el grupo, qué tipo de preguntas hace, cuáles son las intervenciones ¿qué pregunta a los chicos? Digo, retomando esto que habías dicho la otra vez que era que fue como una cosa que ahí ellos no te preguntaron y que vos te sentías como que no había demasiado para aportar un poco para romper con esa sensación de que me estás mirando, pero no recibo nada a cambio. Digamos, no sé si y vos decís no sé lo que pasa un poco ahora digamos que es como una cosa que la otra vez no trajiste mucho esta cuestión de como que bueno, medio solitaria tu cuestión y ya va lo ideal. Cómo podríamos, cómo debería ser, siempre y cuando no sobrecarguemos. Porque todos sabemos que todo esto sobrecarga.

M80C: Si no, es sabido eso. Si vos querés hacer las cosas bien, claro, es una sobrecarga.

M81E: Si, sin pensar en la sobrecarga.

M82C: Si, bueno, yo pensaría una reunión primero con la presentación y después sobre la marcha. Un encuentro a mitad de la observación diciendo a ver cuáles fueron las cuestiones que pasaron. Por ejemplo, ¿Qué? ¿Qué te pasa? ¿Por qué? Qué pregunten, a ver, por qué hicimos determinadas actividades. ¿Cómo hubiéramos resuelto algún otro problema? O si participa mas en el pizarrón. O formar en grupo No, no, no, no los hago participar en grupo. Cuando son grupos muy chiquitos y bueno. Pero cosas así, como una relación de intercambio. Sí, una reunión primero como para plantear, para ver, a ver qué es lo que piensan hacer, cuánto tiempo van a estar, cosas así o qué tema para ir viendo a ver que si van a llegar a ese tema.

M83E: Vos ahí creés que como que el practicante de alguna manera se escudó en esto, que la Facultad no me lo pide o no me lo dijo la profesora de práctica y vos quedaste ahí como que

bueno, no sé. Entonces ahí y un poco trayendo a colación lo de la otra vez sea hay que buscar otros canales de comunicación a lo mejor entre nosotros un poco pensando, a ver, pensemos en que bueno, yo te conozco, tengo tu contacto, pero pensemos en alguna persona que recibe practicante y que yo no tengo vínculo.

M84C: Con más razón. Ahí tendría que haber cómo más reuniones, más todavía una reunión de presentación.

M85E: Vos ya lo habías planteado, hacerla antes de que los chicos ingresen a la escuela, esa reunión.

M86C: Sí, una reunión, sí, primero como para plantear, para ver, a ver qué es lo que piensan hacer, cuánto tiempo van a estar, cosas así o qué tema para ir viendo a ver que sí van a llegar a ese tema. ¿Por qué? ¿Porque qué es lo que tienen que saber antes? ¿Porque sí, sí, nos vamos a atrasar por? Porque sepan tenemos que. Qué concepto tienen que saber que aquí van a hacer antes.

M87E: Fantástico. ¿No? Y después otra cosa que me había quedado resonando la otra vez era esta idea, además de las reuniones, un poco que los chicos conozcan tu mirada de la institución, porque en eso había salido la otra vez. Como que los chicos tampoco te habían preguntado.

M88C: Si, exacto. No, bueno, nunca me preguntaban, a ver, ¿cuál es la terminalidad?, ¿cómo era el día del chico? A ver, ¿por qué no cumplía nunca las tareas? Bueno, podría yo haberles explicado que tienen taller a la tarde. Bueno, el contrato.

M89E: Y otra cosa Carla, y a ver, pensando a futuro por ahí para para las experiencias que vengan. Esta cuestión de no sé si de capacitar o formar al co-formador. ¿Pero bueno, pensando en una revalorización del rol, qué pasa con ustedes cuando nosotros nos vamos? ¿Exacto, es el tema del aula, qué sensación te queda?

M90C: Así que no se sabe cómo les fue en la práctica, no supimos si realmente les sirvió, si tienen algún comentario, de ver cómo se sintieron, cómo fue el grupo, cómo fue su experiencia, muchas cosas, que se fueron y nunca más supimos nada de ellos. Como si de un día para otro se van y queda ahí sin poder darle un cierre, como para ver si les sirvió, a ver qué les parece a ellos, auto evaluarse, ¿pudieron hacer las expectativas de que lo que tenían planeado?

M91E: ¿Y vos qué esperabas?

M92C: Y. Sí, como un poco más de integración al grupo, como yo pensaba, particularmente el chico de la tarde. Yo dije a lo mejor él siendo varón y siendo más joven, hubiera llegado más. No, todo lo contrario. La chica llegó más que él. Yo esperaba que se pueda interrelacionar más y que los chicos puedan atraerles más. No logró comunicarse, tener un vínculo con un grupo de varones. Pero no pudo	El practicante desde el co-formador
--	--

M93E: No, no pudo para nada, no.

M94C: No, no lo logró.

M95E: Y pensando también en el proceso de formación del practicante, que eso es re importante, o sea, el poder establecer vínculos y que bueno. ¿Qué pasa con la valoración de esa experiencia de tu mirada? Porque vos lo viste eso.

M96C: Claro, exacto. Es ahí.

M97E: Ahí, creo, habría que pensar algunas estrategias entre nosotras, a ver qué hacemos con esto que está pasando. Pensando que este practicante está en tu aula con tus alumnos.

M98C: Sí que nosotros podamos realmente que nosotros podamos, realmente, darle no una calificación sino un comentario de cómo nos pareció a nosotros su práctica. Diríamos

M99E: Sí, vos habías traído la otra vez que no te gustaba quedarte atrás sin hacer nada.

M100C: Sí, cuando, están dando clases.

M101E: Siempre digo bueno, la responsabilidad de la acreditación es parte de la facultad, es parte nuestra. Pero sí el valorar y a lo mejor, sobre todo en estas experiencias, es decir, vos estás viendo algo ahí. A lo mejor eso que vos puedas valorarlo. No sé por qué uno puede pensar en

algún instrumento, qué sé yo, una rúbrica o una grilla, algo que permita que mientras él esté dando clase vos puedas ver lo académico, lo que él hace, pero también puedas ver otras cosas más allá. ¿Y esto de a ver, me parece que también esa sensación de que cuando nosotros nos fuimos y nos fuimos y lo que yo vi, adónde quedó? Tampoco sabemos si vos miraste lo mismo que yo.

M102C: Exacto.

M103E: Porque vos tenés una mirada, yo tengo otra y en realidad la mirada que prevalece ¿cuál es?

M104C: Si nosotros no, no cortamos ni pinchamos, nosotros no; no tenemos nada, cómo que estamos pintados, diríamos no tenemos nada ahí, sos vos la que pone la nota.

M105E: Claro.

M106C: Entonces por eso, lo de pensar reuniones.

M107E: Pensar ahí.

M108C: Sí.

M109E: Yo digo bueno, vos ves cosas ahí, las viste antes. A lo mejor mientras nosotros no estuvimos ya. Porque vos estás cosas que me decías bueno, no pasaba por los bancos, las veías viendo de antes. Entonces, digo, bueno, nosotros nos vamos y la mirada tuya se pierde, y a lo mejor hubiese sido re importante en la experiencia poder tener registro, o sea, registro que quede, no lo oral, porque lo oral vos lo hablas atrás en el banco y decís che, me parece que viene medio fulero, pero no así, o sea, pensar en algo.

M110C: Si, ciertas pautas, una cierta tabla como para completar un poco, algunas cosas. Algún puntito que vos digas que es que como para tener más por escrito, a ver qué actitudes observar también.

M111E: Eso sí, eso está bárbaro. Y otra cuestión, cuando el practicante termina la clase. Ahí, ¿intervenimos?, ¿vos intervenís? Porque, sabemos, a veces los tiempos son tiranos. Terminó la clase y te tuviste que ir, el cambio de hora y no tuviste ni tres minutos para decirle que hizo bien qué hizo mal, qué podría mejorar. Eso es una realidad. Uno puede plantear, decir, bueno, después de la clase, nos quedamos 15 minutos y hacemos los dos una devolución. Y bueno la realidad es que a veces eso no sucede. Entonces, bueno. Qué podríamos, ¿qué estrategias podríamos pensar como para que tu escrito, tu mirada, digamos, llegue a ese estudiante?

M112C: No, directamente tendríamos que tener un ya estipulado, un encuentro, ya sea presencial o virtual, para poder hacer ese intercambio y que quede registrado, sobre todo. Bueno, que anotamos nosotros por ejemplo para decirle bueno, nosotros anotamos esto a ver que te pareció, porque lo hiciste como para que sea más formal nuestro aporte.

M113E: Estamos. Y en relación a ver un poco saliendo, porque todo esto nosotros lo podemos hacer porque uno pauta, pero también uno sabe que estos son tiempos que a veces uno no los tiene. Al docente de prácticas se le paga por estos tiempos, de alguna manera, esa es una realidad. Pero bueno, con vos pensando en vos. ¿Silvia, qué día vos tenés 20 minutos libres para hacer un meet con el estudiante? A ver qué onda. Son 20 minutos tuyos.

M114C: Si, bueno...

M115E: Uno dice, la pregunta sería ¿por qué estarías pensando en todas estas cuestiones que en realidad te están sumando laburo?

M116C: Es bueno, pero es un aporte, ya que hay tantas cosas que uno hace por amor al arte, diríamos, para que sean mejores ellos, no me parece. Está bien que muchos dicen bueno, son 20 minutos o una hora que no te pagan y bueno, hay tantas cosas que uno hace por amor al arte en la docencia, no tiene que ver con eso tiene que ver internamente con tu gratitud hacia la facultad. Yo me siento como que lo necesito que, si le sirve a alguien, está bueno	Compromiso social universitario
--	---------------------------------

M117E: Sí, bueno, por eso uno está apelando a otras cuestiones, ¿no es cierto? Y acá un poco saliéndonos delo que es la cátedra, porque eso lo podemos arreglar nosotros y hacemos estos

encuentros, estas rúbricas o lo que nosotros pensamos a futuro un poco pensando cuando el practicante está en el aula que vos decís bueno, son tus estudiantes y demás, y hacemos las valoraciones. Uno a lo mejor, lo que teníamos que tener nosotras es tener pautado ciertos criterios para no entrar en contradicciones, a lo mejor con el practicante ahí en situ, pero bueno, eso también uno lo puede ver, pero pensando institucionalmente a ver qué podríamos pensar institucionalmente para que también haya una valoración y sea atractivo tener practicantes de la UNL.

M118C: Y mira cómo estamos ahora, institucionalmente tendría. Creo que en la provincia había hecho un proyecto de que también se le iba a pagar una hora al algo co-formador, pero de ahí...

M119E: Sí, bueno, pero por lo menos la Provincia tiene el certificado que te sirve para el escalafón.

M120C: ¿Sí?

M121E: Por lo menos no sé, Brenda, que estuve con ella, que está en el taller de prácticas, en la provincia. Me dice que ellos tienen, como hay una figura. Te dan un certificado, se genera una disposición y hay un certificado que lo tiene que firmar el directivo de la Institución y vos después lo presentas cuando presentas la documentación probatoria.

M122C: Ah, no, no sabía. ¿Sirve de algo?

M123E: Sí.

M124C: Ah no sabía, yo creí que había quedado ahí...

M125E: No se me decía Brenda lo que pasa que, ella estaba en Primaria, no sé no sabe si en secundaria es igual, si funciona así. En primaria sí. El problema que vos a se plantean reuniones con los co-formadores y por ahí a los co-formadores, se les dificultan mucho los encuentros por ahí, en las Instituciones. Bueno, a lo mejor en los Profesorados de primaria son muchos estudiantes, no sé. Brenda me decía que en el Profesorado de Matemática tienen 26. Qué sé, yo en 26 co-formadores... es un montón.

M126C: Exacto ese el tema.

M127E: Pero bueno, nosotros somos poquitos por ahí, podemos usar otras estrategias que no sea ir a la institución, que todo eso implica moverse y demás. Pero si institucionalmente yo digo bueno, ¿cómo valoramos? ¿Cómo? ¿Con qué? Uno podría pensar que uno podría revalorizar el rol. Y para un docente de la provincia que no tiene acceso, que no a ver, que no tiene posibilidad o no fue alumno de la UNL porque a lo mejor a vos te une el vínculo de que vos fuiste ex alumna.

M128C: Exacto, sí, es eso.

M129E: Pero si pensamos, ¿cómo podríamos revalorizar el rol? Plata no va a haber, eso seguro.

M130C: Eso es sabido, cada vez menos, ¿no? Sí, podría ser entonces una forma como de una constancia al co-formador desde la Facultad.

M131E: Sí.

M132C: O preguntar, pero ¿vos buscas gente que esté relacionada. Pero a lo mejor, podría haber un registro de gente que se ofrece, ofrece su curso como para tener practicantes. Entonces bueno, que está más predispuesta a tener practicantes y puede ser alguna certificación. Sí, por eso, pero viste que la certificación de la Universidad a la Provincia, no le sirve, tiene que tener aprobación..., pura burocracia.	Valoración de su tarea desde la Facultad
---	---

M133E: Pero bueno, yo digo ver, pensar cómo se puede hacer visible, visible más allá de lo que nosotros podamos hacer desde la cátedra. Porque bueno, uno yo como docente de la UNL en realidad siempre apuesto a buscar egresados de la UNL, uno busca los egresados de la UNL y con cuales uno tiene ciertos vínculos para poder saber que ser practicante la va a pasar más o menos bien.

M134C: Sí, sí, sí, por ahí. Pero bueno, uno no sabe lo que puede pasar dentro de unos años.

M135E: La realidad es que vos te vas a jubilar, Carla. ¿Entonces bueno, qué va a pasar ahí? Entonces por ahí digo bueno, con ¿qué propuesta vamos nosotros al directivo de la EET1? ¿Y ese directivo, qué propuesta baja al Departamento de Matemática? Para qué docentes...

M136C: Si quieren prestar el curso.

M137E: Quieran prestar, lo que vos decís, prestar el curso

M138C: Qué sé yo si habría que buscar alguna forma de reconocimiento o algo, aunque no tenga a lo mejor valor en la Provincia. Pero bueno, de parte de la Facultad, como diciendo bueno, que colaboró en la formación de alguna forma, de algún modo valorando lo sacrificado, que colaboró en la formación de futuros docentes, porque sabemos que siempre se laburó gratis. Eso es una realidad.

M139E: Porque sabemos que siempre es laburó. Eso es una realidad. Más pensando a futuro que la idea es que trabajemos más articulados, que no sea una cuestión tan desarticulada.

M140C: Exacto, si, para mí en eso sí, pensándolo así, sí. Se necesita algo más, como si alguien de afuera te dice ¿por qué lo haces?, bueno, no por amor al arte, sino que vas a tener un certificado, una constancia de que participó como co-formador.

M141E: Sí, yo siempre digo que lo que nos está faltando a nosotros es pensar a Convenios entre Escuela y Universidad o Escuela y Facultad que la gente... ahí, bueno, lo que había salido en la entrevista grupal, que creo que ustedes lo habían pensado, esta cuestión de pensar Talleres, que a lo mejor los docentes, que a lo mejor el docente de la Escuela Secundaria vaya a las cátedras de Práctica o vaya a la Facultad, eso había salido, me acuerdo. Creo que le había dicho vos.

M142C: Y puede ser.

M143E: En la entrevista grupal salió esta idea, pongámosle el nombre de Taller, Encuentros.

M144C: Encuentros, o Jornadas de Formación y lo podés tomar como una Jornada de Formación, porque podés ver, a ver, qué sé yo, alguna otra estrategia, alguna otra forma. Bueno, tanto puede ser académico como ser o más relacionado con la práctica, pero bueno.	Qué aprendo del practicante
---	-----------------------------

M145E: Eso también estaría bueno pensar en Jornadas de Formación en donde el docente de media tenga que venir a la Facultad y nosotros, pero no desde nosotros: Uy, nosotros le vamos a decir cómo tienen que hacer las cosas, sino al revés, que el docente de media venga a la Facultad y decir a ver ¿cómo hacen ustedes?

M146C: Sí, me parece que también es una manera de visibilizar. Sí. Me parece buena la idea, así como organizarlo más como Taller con participación tanto de una parte como de los docentes.

M147E: Y a lo mejor yo siempre he pensado en esta sensación de ausencia que siempre queda cuando nos vamos. A lo mejor se puede pensar ahí, después que nos vamos.

M148C: Si puede ser.

M149E: Si hay que pensarlo. Yo creo que la Facultad tiene ahí una pata floja, de no poder hacer convenios porque la Provincia hace con el Terciario. Hace años que hay un convenio, se firma, los directivos firman una papeleta, hay un convenio macro entre el Instituto de Formación Docente y la Escuela Secundaria común o Técnica.

M150C: Exacto. La Facultad tendría que decir bueno, sus egresados van a estar en instituciones de la provincia, no sé, hay que crear el vínculo. Porque no todos van al [nombra a EET2].

M151E: Claro, no todos trabajan en la [EET2], o a la [escuela pre universitaria de la UNL] o en la [nombra a la escuela agro técnica de la UNL]. A ver, el campo laboral nuestro es mayoritariamente en escuelas de la Provincia.

M152C: Por eso tendría que crearse ahí algún, algún vínculo más formal, algunas estrategias o algo para el futuro.

M153E: Pensando en esto, que había salido mucho en la entrevista grupal y vos también lo habías traído a esta sensación de, Ana lo había traído, había usado la palabra desecho, pero que viste que uno va...

M154C: Si, te ofreces, se quedan, te vas como y te quedás como si nada.

M155E: No está bueno eso.

M156C: Exacto, no.

M157E: Me parece que...

M158C: Me parece que hay que tratar de sacarle el fruto diríamos a esa situación.

M159E: Si para vos y para el practicante. Porque a ver, yo creo que el co-formador se tiene, tiene que llevarse algo.

M160C: Exacto tener algo como qué sé yo, algún rescatar algo bueno o malo, o alguna vivencia que realmente te sirva.

M161E: Porque la preocupación de la retroalimentación, porque vos tenías expectativas.

M162C: Tenía expectativas. No sé, de estas prácticas de aprender algo nuevo, de retroalimentar, de que traigan algo nuevo, alguna propuesta.

M163E: Bueno, pero además de eso que está buenísimo, también algo tiene que quedar ahí pautado algún tipo de cuestión que a mí me haga decir bueno, yo esta experiencia es valiosa y me suma.

M164C: Sí, que me sume.

M165E: Porque no valiosa y que no me sume es complicado sostenerlo en el tiempo.

M166C: Exacto que queda. Bueno, viste como diciendo bueno para qué me voy a hacer el esfuerzo de tener si después no sirve para nada y nadie, nadie se interesa en lo que yo pienso.

M167E: Y tampoco hay una socialización a la Escuela. Yo estoy pensando. ¿Tus compañeras saben que vos fuiste co-formadora este año?

M168C: Nooo, sólo para saber y ver quiénes son los intrusos que están dando vuelta por la escuela cuando los ven en el pasillo, pero nada más.

M169E: Bueno, eso también. Por ahí se puede pensar en Jornada, en algo que se socialice.

M170C: Si estaría bueno, también si va a darle más protagonismo.

M171E: Y un poco esta idea de que los practicantes también vean que las escuelas son más que el aula.

M172C: Exacto.

M173E: Eso está bueno. Bueno Carla. Con lo anterior y esto, ya estamos, muchas gracias.

M174C: Ya está, gracias.

ENTREVISTA DIANA

M1E: ¡Hola! Bueno, hacemos esta entrevista individual, retomando algunas cuestiones que salieron en la grupal para profundizar algunos aspectos.

M2D: Dale, dale.

M3E: Retomando y trayendo tu recuerdo como estudiante de la práctica, ¿qué recordás de tu co-formadora de esa época?

M4D: De [nombra a su co-formadora] como observadora.

M5E: ¿Ah, no las recordás?

M6D: No, me recuerdo las clases de [nombra a la profesora que era jefa del Departamento de la EET2, en ese momento]. Pero de, [nombra a su co-formadora] no me acuerdo, dando clase, por ejemplo. Y no me acuerdo de devoluciones que me haya hecho, tampoco. Sí me acuerdo más de la profesora de práctica. Sí que me dejó hacer todo lo que yo propuse. Le gustó, pero no, no recuerdo alguna devolución. No sé, estamos hablando de 20 años. Lo que sí yo te puedo asegurar, por ejemplo, que tengo recuerdos de [nombra a la jefa del Departamento de la EET2]. No tanto en la Práctica Docente, pero sí cercana en el tiempo. Cuando empecé a trabajar a los meses en la Escuela. Eso fue lo que me marcó, el acompañamiento fuerte de las compañeras que tuve dentro de la Escuela.	Biografía escolar
--	-------------------

M7E: Y vos sentís que eso, ese acompañamiento que tuviste, es lo que a vos te da como tu impronta, como co-formadora

M8D: Y creo que eso fue lo que me marcó, el acompañamiento fuerte de las compañeras que tuve dentro de la escuela. Cuando yo ingresé dentro de la escuela era la más chica, la que proponía cosas y mis compañeras dentro de los niveles enseguida se prendían y retroalimentaban esas propuestas. Me acuerdo de las observaciones de la jefa de departamento cuando yo estaba dando clases. Pero de mi profesora co-formadora, no. Rescato ese acompañamiento que yo sentí. Siempre me gustó que me observe.

M9E: Ajá, bueno, debes ser unas de las pocas.

M10D: Nunca lo vi como algo negativo, sino que, si bien es inquietante, siempre lo vi como un desafío. Me acuerdo patente de la primera observación. Fue en un primer año y, que en vez de dar una clase convencional como se venía dando, di las primeras demostraciones de potenciación en distintos grupos. En primer año no se daban demostraciones matemáticas. Y ahí le gustó mucho la clase. Y empezamos con las demostraciones en primer año. Nadie se animaba, a los verdaderos y falsos. Entonces creo que dentro de la escuela yo siempre me sentí acompañada con cualquier iniciativa que yo proponía, pero más que nada por las compañeras y por el espacio.

M11E: Claro, es como que tu rol, tu forma de ser como co-formadora es mucho trayéndola a [nombra a la jefa del Departamento de EET2] y a todas ellas que te acompañaron de alguna manera en esas primeras experiencias.

M12D: Bueno, si.

M13E: Viste que uno va como armando un poco su perfil de alguna manera, pero bueno, en vos veo como que hay un perfil muy EET2, en tu perfil de co-formador de esto de querer estar, de acompañar. Qué bueno, no sé si ocurre en todas las otras escuelas, eso un poco hablábamos ayer.

M14D: Sí, por lo menos de querer más, de querer algo distinto, o sea, yo cuando cuando recibo a alguna practicante estoy esperando que sea creativa. Yo creo que yo creo que pero tiene que ver también en cómo soy a mi profesión.	Plano emocional
--	-----------------

M15E: Bueno, a ver, yo creo que esta idea de qué esperar del practicante, que un poco salió en el grupo la otra vez, que vos has dicho bueno, a mí es como que últimamente no me sorprenden,

o no sé, o no aprendo nada nuevo.

M16D: Como que no veo, quizás que no veo, digamos la motivación, que quizás que yo tengo día a día cuando estoy en el aula.

M17E: Bueno, sí, o que teníamos en ese momento y lo que seguimos teniendo.

M18D: Bueno, sí, sí, sí.

M19E: Eso es una característica a repensar, ¿qué pasa con estos practicantes? bueno, a lo mejor habría que pensar si es el formato de la cátedra que sea cuatrimestral o no.

M20D: Bueno, eso también habría que pensar, o las experiencias dentro de la Facultad también; si les permitieron ver esto que yo transité dentro de la escuela EET2, de que siempre estén abiertos a nuevas ideas y que nunca tengan de alguna forma y decir no, esto es demasiado arriesgado o, nos quedamos, qué se yo, con el libro y no tenemos que escribir algo, o sea, que quizás el trabajo en equipo también. Dentro de la formación de los docentes. Yo creo que el trabajo que yo tuve dentro de la escuela EET2, con mis compañeras de nivel, esto de reunirnos, escribir un libro, por ejemplo, con [nombra a dos de sus compañeras de nivel], que nos reuniéramos una vez por semana durante por lo menos dos años a discutir conceptos para saber qué poner en un libro. Eso es muy movilizador.

M21E: Pero sí. Bueno y acá viene un poco enlazando lo que había dicho la otra vez. En este proceso de práctica en este momento en que te llega el practicante en el aula y que vos decís bueno, yo los recibo con alegría, trato de estar. ¿Qué pasa después en el proceso de la práctica, cuando el practicante está?

M22D: Y lo primero que hago es disparo ideas. Si no veo que cuando. A ver cuándo por ejemplo en las chicas, o en el caso del año pasado.

M23E: Si, vos tuviste experiencias en lo virtual y en lo presencial también. Sí, en las dos ¿no?

M24D: Si en las dos, a ver, creo que la primera, las primeras, hacen los primeros acercamientos sobre cómo dar el tema que les tocaba lo veía muy lineal, es decir, que tomaban, por ejemplo, el libro y querían replicar lo que estaba en el libro. Con la estructura clásica del libro.

M25E: El libro que hicieron ustedes, el que se elabora para cada año.

M26D: Si, por ejemplo, se parte de un problema y no hacerse interrogantes y decir bueno, no vamos por otro lado, vamos a investigar por otro lado, o el diseño de la clase de no trabajar con distintos problemas en cada grupo. Eso, por ejemplo, es algo que yo les diría a las chicas, porque quizás decían buena, dábamos este problema. Lo trabajamos entre todos. Entonces yo les digo bueno, pero a ver, por qué no buscan algunas otras aplicaciones que pueden llegar a encontrar dentro de la especialidad. Guíense que sea más o menos con lo que está en el libro, pero pueden buscar otras alternativas, otros registros que no necesariamente estaban en el libro. Lo que pueden hacer es trabajar, por ejemplo, distintos problemas a distintos grupos, y eso quizás lo tomaron a eso.	
	Pre-socialización profesional

M27E: Bien, ellas lo tomaron, porque ahí la cuestión, o sea por ahí pensar vos.

M28D: Si, son totalmente permeables. Eso, es realmente bueno que tienen buena predisposición, entonces lo que pasa es que después se les agotan los tiempos.

M29E: ¿En qué sentido?

M30D: Que no dan más. Bueno, pero me pasa mucho. Pero pasa eso. O sea, le gustan las ideas, pero llega un momento en que los tiempos aprietan.

M31E: Y si, hay que presentar las cosas.

M32D: Sí, claro. Entonces, bueno, con [nombra a un estudiante practicante] me pasó que, por ejemplo, él iba solamente a los registros, digamos, algebraico. Y yo le digo bueno, pero poder explorar un poco en lo geométrico, podés explorar con el Geogebra o qué sé yo. Y ahí se largó a hacer, porque yo, por ejemplo, con [nombra al estudiante practicante] tomé todo el tema de recursos tecnológicos, por ejemplo en las aplicaciones de GeoGebra que	Rol autopercebido en la Práctica Docente
	Qué aprendo

eran nuevas, que aparecieron a la pandemia, el OneNote, por ejemplo, que me gustó muchísimo, la organización que tenía en pestañitas, que ahora lo uso en la Facultad, por ejemplo. Muy bien, muy buena. Yo creo que tenía un perfil de que utilizaba las herramientas tecnológicas y eso lo ayudó bastante en la virtualidad, aunque no lo vi incómodo con dar clases virtuales.	del practicante
---	-----------------

M33E: No, no, a pesar de que [nombra al practicante] tiene un perfil, que de alguna manera ya lo habíamos hablado con él, mucho más matemático en su momento tenía un perfil mucho más matemático que a lo mejor otros. Lo de las herramientas tecnológicas y la sugerencia tuya nuestra, de que se metiera con lo tecnológico, primero porque lo manejaba segundo, que era para él, para su perfil y para el contexto. Era algo que lo iba a ayudar.

M34D: Sí, después con las actividades, quizás eran todas muy parecidas. Otra de las cosas que les dije bueno, pero ¿qué estás buscando con eso? O sea, con cada actividad pensar, bueno, ¿cuál es el objetivo de esta actividad dentro de la planificación? ¿El para qué pongo esta actividad?

M35E: Bueno, por eso yo, cuando en la entrevista grupal, que vos dijiste, yo me sentí como profesora de práctica en vez de como co-formadora que vos lo dijiste. Todas esas discusiones que vos estás planteando, nosotros se lo planteamos y a lo mejor en lo escrito está puesto. Lo que pasa es que después pareciera que cuando hay que implementarlo, hay ahí que algo que se cruza también. Yo creo que lo que yo siento en esa experiencia. Pero ese para qué o esa cuestión. Yo me sentí como profesora de práctica, en realidad. A ver, en un sentido está bueno porque yo me sentí como profesora de prácticas es que te involucraste en el proceso, pero la idea no era sobrecargar a la persona que nos habilitaba el aula. No es por más que uno está pensando trabajar en equipo nunca es sobrecargar a la persona que nos está. Pero bueno, esta idea que vos sentiste, a lo mejor, porque en tu caso vos tenés un perfil que las chicas se sienten muy a gusto y te consultan y te muestran.

M36D: Yo creo que también por lo tiempos. Yo me sentí como profesora de práctica en vez de como co-formadora. Lo que sucedía es que me pasaban primero a mí las cosas antes que a la profe de prácticas.

M37E: Claro que eso no se debe hacer, no tiene que pasar.

M38D: Pero bueno, eso es lo que por eso yo te digo que estaban en el medio y como que, porque yo veía que lo que me entregaban, porque después les preguntaba, ¿pero esto lo vio la profe de práctica? y me decían no, todavía no se lo pasamos. Hay como que una cosa, es que pase primero por la profe de practica y después llegue al co-formador.

M39E: Si esa es la idea.

M40D: Que pueda complementar la mirada.

M41E: Si es que esa es la idea.

M42D: Bueno, lo que pasó que, en la vorágine de estas dos prácticas, no sucedió.

M43E: Bueno, en general, por eso por ahí el tema de una cuestión de cuál es el lugar, de empezar a discutir, cuál es el lugar del co-formador, lugar, rol, funciones, desempeño. No sé qué palabra ponerle. ¿Pero bueno, qué pasó en esta experiencia y cómo de alguna manera se pueda mejorar eso? Porque tampoco está bueno sobrecargar al co-formador.

M44D: Teniendo en cuenta lo que tendría que de alguna otra forma una vez que se presenta la planificación, por ejemplo, al profe de prácticas. Después tener una reunión en conjunto con el profe de prácticas, las chicas y el co-formador para ver lo que se lleva al aula de forma tal de que esto que no pase. Lo del doble rol, claro, y no tiene que suceder, pero si no en la vorágine de los tiempos que cuando me mandaban las cosas a mí y si yo le contestaba sí, sí, pero como que y esto era de de una de dos días antes de la clase, entonces era muy sobre la marcha	Contrato didáctico de la Práctica Docente
--	---

M45E: Bueno, nosotros, la vuelta de la presencialidad, la realidad que nos ha ordenado más, porque eso también te da más tiempo. En la virtualidad, las experiencias, sobre todo la del 2020,

que fue que en una semana nos dijeron bueno, metan los chicos en la escuela y era retarde, que bueno, siempre agradecida a las escuelas de la Universidad y a ustedes que nos abrieron las puertas porque en realidad fue que en octubre [nombra a la secretaria académica] dijo bueno, tienen que hacer, se tiene que hacer. Y hubo que hacerla. Pero bueno, sí, fue muy contrarreloj, muy desordenada, digamos, a lo que nosotros estamos acostumbrados. Pero bueno, ahí un poco a pensar. A ver, y ¿vos cuál crees que debería ser tu desempeño? ¿Cuál crees, según vos que es el desempeño de tuyo en este proceso de práctica?

M46D: Yo creo que complementario al del profesor de práctica, por eso yo digo que es una triada que se tiene que retroalimentar, es decir, desde la experiencia mía en el aula en la Institución. Sé que es distinta al del profe de práctica. En este caso vos conocés el EET2, pero si yo no conociera el EET2, digamos el contexto aulico que tiene la escuela, la conozco, lo conoce el co-formador. Entonces bueno, eso es lo que aporta y aportar desde la experiencia también. Entonces una vez que ya está planificada la práctica ahí el co-formador puede dar opiniones, ver la factibilidad en términos de los tiempos que uno maneja dentro del programa de clases. Dar aportes también porque es importante también otra mirada, quizás de los profes de práctica que no están en el nivel, porque el nivel.

M47E: Del terreno Diana, del terreno, de lo que pasa.

M48D: Eso es lo que debería aportar el co-formador, que quizás el profe de práctica no tiene. Sí, por supuesto, las distintas miradas, porque no necesariamente los profes de práctica tienen, o sea, podemos estar siempre complementándonos, no pisarnos en el trabajo, porque creo que todo lo previo a la planificación debería estar supervisado por el profe de prácticas. ¿Estos intercambios de decir bueno, para qué ponen esta actividad?, ¿bajo qué marco vas a estar trabajando? Justamente en esta unidad temática que vas incorporar dentro de la práctica para desarrollar ¿Con qué modalidad? ¿Con qué instrumentos? O sea que después, una vez que esté más o menos cocinado, eso sí, presentarlo al co-formador para que el formador pueda hacer una retroalimentación también.

M49E: Esa es la idea. Y la realidad es que un poco lo que vos estás planteando es lo que nosotros tenemos planteado. A veces nos ha ido fallando, a lo mejor porque también, bueno, ahí yo siempre digo hay gente que es más organizada y otras que te van como corriendo los tiempos. Y bueno, a veces tiene que siempre estar en esa disyuntiva de decir bueno, ¿qué hago con este chico? ¿Lo dejo continuar o no? Y entonces bueno, ahí también hay que tomar decisiones.

M50D: Es una forma también de formarlo. A ver, los tiempos en el aula tienen que estar, los tiempos de planificación tienen que estar. Entonces entender eso es forma parte de la práctica también. Entonces elaborar un cronograma, por ejemplo, de práctica. No sé si lo elaboran.

M51E: Ellos saben que tienen que tener 15 días antes de dar clase de la primera clase, 15 días antes, tiene que estar la unidad didáctica con marco teórico, todo hecho.

M52D: Con todo eso, nunca pasó eso ni siquiera hace años, digamos cuando recibían, por ejemplo, [nombra a dos practicantes de uno años atrás], tampoco.

M53E: Ay, no me acuerdo de eso. Bueno, no me acuerdo de [nombra a una practicante]. Me acuerdo que hicieron una práctica re linda. Hasta me acuerdo del tema, pero no me acuerdo de la gestión estaba [nombra a la profesora de práctica de esa época] todavía. Ahí ya no me acuerdo. Claro, ese es un poco la idea. Después uno va peleando sobre la marcha. No deberíamos pelear tanto y no debe ser. Y somos todos adultos. Debo de decir, bueno, 15 días antes debería estar y 15 días antes debería estar.

M54D: Y sino como en cualquier trabajo, chau se terminó.

M55E: Pero a mí me pasó este año. A ver, este año con Carla me pasó que me quisieron correr con los tiempos, era por eso. Carla, en la EET1 los tuvo como tres meses. Porque yo les dije No me pueden presentar a una planificación una semana antes, sin marco teórico, sin nada, unas actividades. ¿Viste cuando vos decís no? Entonces yo dije bueno, vamos a hablar con la docente y seguir observando y planificar el tema que te toque con los tiempos que te toque y como te toque este año fuimos muy rigurosas y si no cumplía, te levanto la práctica. Pero bueno, otra

idea que salió es la de retroalimentación, de estar más presente. Habría que pensar cómo ejecutarlas con la menor sobrecarga posible. Me parece que ahí lo que tenemos que aceptar son buenos canales de comunicación con todos los actores presentes.

M56D: Creo que con una mayor organización y los canales ahora reuniones virtuales, el drive, o sea que yo creo que es no es como en épocas A, que tenías que llevar el papel a la escuela. Y me parece que hay un montón de canales como para para que la retroalimentación sea fácil y que no sobrecargue tampoco al docente en el aula.

M57E: Y a ver esta cuestión de que también había salido en la reunión grupal. Un poco de pensar en tu figura y que ustedes nos ceden en el aula y de alguna manera nos ceden a sus alumnos, poder pensar en devoluciones o bueno, o participar o estar enteradas de qué pasa después cuando el practicante se fue del aula.

M58D: Bueno, y sabes que quizás creo, que una de las cosas que a mí me preocupa esto que yo te decía antes, a mí me gusta que me observen, porque es que siempre hay algo que una crítica constructiva me lleva a evolucionar. Entonces tener practicantes en el aula es tener observadores, porque si bien van a observar a los chicos, también están observando a los docentes. Entonces en su en su momento yo había tenido, por ejemplo, desde [nombra a una practicante] y las otras chicas del Profesorado y con [nombra a otra practicante] que me habían dado una devolución y me habían escrito una carta. O sea, de cómo por un lado qué les decía a ellas y qué observaron en mis clases, que lo que me resultó interesante o no tan interesante. Entonces me parece que esto faltó en estas y en estas prácticas. A su vez, también ninguno de los dos practicantes, en ninguno de los dos años, pensó en preguntar a los estudiantes sobre su práctica. Yo les tuve que decir si no estaban pensando en hacerle algunas preguntas, algún formulario acerca de cómo habían percibido los estudiantes a ellos como docentes.

M59E: ¿Una autoevaluación o una evaluación de la práctica?

M60D: Y las chicas, por ejemplo, le armaron dos preguntas y en papel o sea que armar un formulario de Google y realmente me pareció pobre. Y yo, cuando hice la práctica, hice y tenía todas las encuestas. Me parece que quizás hacer algún tipo de formulario al principio en la ayudantía, después hacerlo al final de la práctica. En las dos prácticas me percaté que no tuvieron intención de hacerlo. Cuando yo se lo propuse dijeron que sí, pero tampoco hubo una devolución para los chicos, por ejemplo.	El practicante desde el co-formador
---	--

M61E: Claro...

M62D: Con las chicas del año pasado, Yo les dije que si querían corregir las evaluaciones. Yo después miraba las evaluaciones, le ponía el puntaje, pero si querían ver más o menos los errores, cuando se los dije les pareció buenísimo, pero no fue algo que se pensara desde la práctica. Por eso es lo que yo digo, que me sentí en otro rol, porque creo que eso tendría que ser un A, B, C, dentro de la práctica.

M63E: Pero yo te voy a decir que...

M64D: La evaluación es constante. El tema de autoevaluación de los aprendizajes a través de los profesores a los estudiantes debería ser una constante dentro de la cabeza del profe.

M65E: Sí, y de hecho, cuando se les pide que tienen que hacer eso.

M66D: Bueno, pero.

M67E: No, pero fijate lo que fue de desordenado, acá hago mea culpa que cuando las chicas presentaron los informes yo los empiezo a leer. Y yo le digo a [nombra a la compañera de cátedra] no hay análisis institucional.

M68D: No, no, y no hicieron ninguna entrevista, por ejemplo. Bueno, pero yo creo que debería haber un protocolo dentro de la práctica, ya establecido, ya escrito.

M69E: Y acerca de la observación, también cuando dan las clases. Vos decías en el grupo que vos querías alguna devolución o algo de eso, de las observaciones.

M70D: de cuando ellos van a observar, pero también de yo lo que noté, por ejemplo, es que bueno el espacio cuando dan las clases ellos de tener una charla con el formador y con el profe

de práctica después cuando, por ejemplo, en la clase virtual, sí tuvimos una conversación de qué es lo que habíamos visto, del profe de prácticas que focaliza en algo, el profe del aula focaliza. Y creo que es complementario porque dos miradas diferentes sobre una misma práctica. Es interesante esto que quizás con las chicas no lo tuve en forma presencial. Creo que una instancia termina la clase y reunirse en el momento porque después es como que se diluye en el momento y ver las observaciones que tomó el profe del aula y el profe de práctica y entrecruzadas. Me parece interesante.

M71E: Escucha Diana y ahí vos pensás que, para agilizar el trabajo de ustedes, porque yo por ejemplo voy anotando, un instrumento qué sería.

M72D: Lo que sería importante porque yo hago eso, voy registrando, pero sería importante porque quizás alguien que no está acostumbrado a observar clases, que sea co-formador, que no está acostumbrado a observar clase y entonces no sabe o ni se acuerda cómo se registraba una observación que puede pasar que sea eso, porque bueno, yo observo las clases de las profes. Pero alguien que no está acostumbrado a observar la clase, quizás estaría bueno que tengan un registro ellos mismos como co-formadores, que tengan algún tipo de planilla de registro.

M73E: Claro, y ahí esa planilla yo pienso, digo, para que funcione que no se impuesta, hay que de alguna manera consensuar con ustedes.

M74D: Quizás que sean criterios amplios, sí.

M75E: O bueno, por lo menos pensar tres, cuatro cosas, cinco y ponerlas a consideración de ustedes. Bueno, si acuerdan con eso.

M76D: Porque capaz, lo que va a llegar a pasar es que quizás en una primera instancia se dé eso y que después se le pida algo al co-formador si les pareció adecuada la planilla y reformulando año tras año.

M77E: Sí, bueno, sí, sí, autoevaluarla año a año.

M78D: O sea, es que quizás al principio yo no lo haría, porque sino ya sentarnos a reunirnos...

M79E: No, no, nosotros la armamos, una rúbrica, algo que como dije, se las mandamos a ustedes y ustedes dicen bueno, a ver cómo funciona esto o la probamos así y vemos que pasa.

M80D: Claro y quizás en una primera instancia a ver qué pasa y qué tal si no se sienten cómodos a armar una rúbrica, pero quizás tener espacios también de observación abierto de forma tal de que después ustedes puedan ver. Bueno, tal vez que los profes evidentemente en los espacios abiertos identificaron siempre algunas cuestiones que no estaban en la rúbrica y entonces lo incluya para el año que viene.

M81E: La idea es eso, la retroalimentación, no pensar que ustedes se pongan a armar ya demasiado. Ya te digo, la idea mía del co-formadores que sea una que esté presente, pero que de alguna manera no sobrecargarlo y sea reconocida su figura, sea reconocidos su trabajo

M82D: Un poco por ese lado porque sí, facilitarle todas las cosas de tal forma, a ver, yo ya te digo, creo que el co-formador tiene que sentirse formado también al participar dentro de la práctica y cuando termine la práctica sienta que eso. Por lo menos a mí siempre me pasa que termina una práctica y siempre hay algo de lo que me decía el practicante que rescato, aunque sea, no sé si desde lo conceptual de Matemática, pero cualquier cosa. Me acuerdo, por ejemplo, de [nombra a una practicante], que en su momento habían hecho los ángulos entre paralelas y lo habían hecho con un afiche que habían puesto carita, una muñequita. Eran unas muñequitas y qué sé yo. Y yo me acuerdo que eso me gustó y en vez de hacerlo con un afiche, ahora cuando lo hago en el aula o lo hago en el aula, en su momento, los llevé al patio y jugamos al juego de decir bueno, uno le dice al otro donde se tiene que posicionar con el lenguaje geométrico, adecuado. Para decirle bueno, anda y ubícate, está ubicado en un lugar, por ejemplo, y al otro ubícate en el ángulo alterno interno al que está Pedro. Y entonces jugar a esto para ver si está bien o mal. Que lo saqué quizás del afiche sí y luego lo reformulé. Pero eso es lo que creo que debe quedar también que cualquier actividad cuando se intercambia con otro. Los practicantes son pares si están a un paso. Entonces cualquier actividad que vos te retroalimenta es con un par. Siempre algo te queda. Ahora, por supuesto que tener que tener la apertura como forma

de decir bueno, y estoy observando eso también, y está bueno y que quizás está bueno después preguntar al formador qué le quedó o qué ideas formuladas o tomadas directamente de la práctica que se llevó a cabo, le parecerían factibles utilizar posterior a la práctica en unos futuros años, por ejemplo.

M83E: Sí, y también para que no sea un espacio de soledad, digamos, de que, bueno, presté el aula, estuvieron dos o tres meses, los chicos se van. Bueno pensar a lo mejor en retroalimentación, pero yo siempre estoy pensando en la retroalimentación. A lo mejor son ustedes porque las conozco, pero en el caso que a mí me toco una persona que no conozco porque ya no es alumna mía, no fue, qué sé yo. Bueno, si pensar con situaciones donde estén todos los involucrados, esta cuestión de por ahí, de aunar criterios y de tener como varios cortes en esa práctica e ir pensando e ir, viendo, aunque sean diez minutitos en un meet, porque a lo mejor no nos lleva más de eso, son 15 minutos.

M84D: Sí, Fer, distintos instrumentos de recogida. O sea, sí creo que eso es importante ya tener diseñado algunos instrumentos de recogida que les permitan a ustedes y al co-formador hacerlo mucho más dinámico y pensado.

M85E: Y vos en relación a la devolución, evaluar, no acreditar, porque la acreditación, eso es responsabilidad nuestra y bueno, por supuesto que, si el co-formador ve desastres y uno bueno sí, pero no la responsabilidad del formador de evaluar, me parece que eso tiene que ser nuestra responsabilidad, así como levantar una práctica, así como no aprobar o sacar un pibe de una escuela, digamos, tiene que ser la evaluación, tiene que ser parte de nuestra. Pero sí, a lo mejor digo para para que el practicante también sienta que la figura de la persona que me habilita, presta el aula es importante. Esta cuestión de poder valorar el proceso. Vos decís bueno, con rúbrica, no sé, alguna cuestión, pero que quede a lo mejor más explícito esta idea.

M86D: No sé si nunca me ha pasado, nunca me ha pasado ya te digo, de que piensen que son, a ver, yo jamás pienso en que presto el aula y tampoco siento que los practicantes que hayan pasado hayan sentido que vienen de prestado.

M87E: Sí, es tremenda la expresión, la traigo porque salió.

M88D: Está bien, porque algunos profes pueden, pensar así.

M89E: En las entrevistas salió y salió mucho. Yo presto el aula, yo les presto mis alumnos, les presto el aula.

M90D: Bueno, podés pensar en eso. Yo tampoco nunca sentí que mi opinión o cualquier cosa que yo les dijera a los practicantes la desestimarán ni mucho menos. O sea, siempre, por eso te digo, siempre los noté súper interesados y permeables a cualquier idea. O sea, nunca sentí.	Valoración de su tarea desde el practicante
---	---

M91E: Esa cuestión de una desvalorización

M92D: O sea, nunca sentí que prestara el aula. Nunca sentí que dijeran que lo que diga este profe es de decoración y que lo más importante es la opinión del profe de práctica porque los evalúa. No lo sentí así, qué sé yo, pero puede suceder que los practicantes que hayan pasado se hayan sentido que vienen de prestado. Y creo que, a ver, yo creo que la evaluación en el proceso es de todos, de todos los actores que después acrediten la práctica a través de los profes de práctica, es fundamental. Y el profe de la escuela, creo que es importante esto que decíamos de última, después de terminada la clase, que el profe del aula también pueda tener su mirada dentro, digamos de una conversación con el profe de prácticas. Yo creo que para ustedes sería muy útil también. Del aula a través de algún tipo de rúbrica, porque apoya también lo que ustedes ven.

M93E: Tal cual. Por eso yo estoy pensando en diseñar estos instrumentos. Capaz que el año que viene los podamos poner en práctica, a ver cómo pueden ir funcionando también como parte lo mejor del trabajo de la tesis. Entonces, bueno, uno por ahí está pensando en otras cosas ya como para ir sistematizando, pero sí esta cuestión de que haya muchos instrumentos para recoger información y múltiples miradas ya de alguna manera es ir más a esta idea de triangular el proceso de la práctica. Si no, parece que es un binomio. Viste en el profesor de la Facultad y el

practicante.

M94D: Ni siquiera un trinomio, para mí es un cuatrinomio los estudiantes también tienen que evaluar sí.

M95E: Pero bueno, si trabajan en pareja pedagógica está buenísimo porque se evalúan entre ellos y otro mira también el tema cuando te queda uno solo.

M96D: Yo a lo que voy es a los alumnos, de la misma forma que a mí me evalúa el del curso o sea yo me siento evaluada siempre por mis estudiantes. Entonces yo creo que esto es lo yo te decía que ni se les había pasado por la cabeza, encuestar a los chicos para ver qué le había parecido la práctica. Y yo creo que es algo que siempre uno está mirándole las caras a los chicos a ver si y yo los hago siempre al final del año.

M97E: Sí, yo también para volver sobre las prácticas.

M98D: Claro, volver sobre las prácticas. Entonces yo creo que debería ser un cuatrinomio esto de la evaluación. Y que debería ser sistemático ya te digo.

M99E: Sí lo puedo sistematizar, yo creo que falta mucho y hay muchos huecos.

M100D: Es que también dejar todo en la cátedra de la práctica y no haber un proceso anterior de experiencias dentro del aula, experiencias con los estudiantes. O sea, yo estoy pensando, qué sé yo, registros, un registro que quizás ahora se da, son los diálogos que se pueden tener en los grupos de WhatsApp, en grupos de Telegram o en los mismos entornos entre el profe y los estudiantes. Y analizar eso es riquísimo.

M101E: Sí, pero nosotros hacemos donde le metemos a eso en un cuatrimestre.

M102D: Sí, eso es lo que yo digo, que todas esas cuestiones deberían ser previas de forma tal que en la práctica eso ya se tenga aceptado. ¿Y que algo tan básico como decir bueno, cómo hago para mandar un mensaje en un grupo de WhatsApp? Porque eso es lo que pasó el año pasado, por ejemplo, que las chicas le mandaban a él y le mandaron un mensaje y como que fue medio cortante. ¿Entonces de decir bueno, qué tipo de lenguaje puede utilizar en un grupo de WhatsApp o de en el entorno? Cuando tenían que mandar, por ejemplo, las cosas que tenían que colgar en el entorno tampoco tenían un membrete como para decir bueno, estas actividades se las dejamos en el campus. O sea, son cosas que le tuve que decir yo. Bueno, dígame qué poner para presentar esta actividad a los estudiantes, cosa que me parece que debería estar aceptada cuando llegan a quinto.

M103E: Pero bueno, en eso coincido. Sobre todo, hay una falencia que se va notando. Bueno, capaz que otro co-formador ni se entera uno, porque a lo mejor ustedes, porque en el caso tuyo, Elsa, Ana, bueno, en general la gente que labura con nosotras, las chicas que me han tocado, que han tenido la EET1 también están como muy metidas porque en el caso de Brenda que está la práctica del Profesorado en Matemática del [nombra al Instituto de Formación Docente], entonces tiene, otra mirada, formación. El tema es qué pasa si cuando la verdad que nosotros, a comparación de otras cuestiones digamos bastante qué, que tampoco sé si está bueno, pero bueno, nosotros sesgamos porque buscamos los docentes que más o menos sabemos que los chicos van a poder aprender algo de las observaciones, algo no lo que no se debe hacer, sino lo que porque uno puede aprender muchas cosas. Y bueno y docentes que de alguna manera van a apuntalar mínimamente ese proceso. Pero bueno, te puede pasar que te toque, que tengamos que ir a buscar un armado, un aula o un curso, una escuela y no tengamos ni idea quién es la persona que está en el aula. Y bueno, se pueden generar un montón de cuestiones y a lo mejor que vos estás planteando de esta falencia de otra persona, nuevas notas así. Entonces bueno, si es que estaba como todo muy puesto para la práctica y la práctica, la verdad que bueno, no, no da, no da abasto, porque nosotros deberíamos dedicarnos a lo mejor a la práctica educativa, o sea el aula, y estamos retomando cosas y cómo podemos a los ponchazos, porque hay que observar, no tienen por ahí, tienen falencias para hacer registros, tienen falencias que son propias de los recorridos que van haciendo los chicos. Tampoco los podés largar al aula sin muchas herramientas, pero si esta cuestión se nota, y se nota que, y se nota, me decías se Ana, que se nota con los chicos del Instituto terciario, que tienen más manejo del aula. Y si el

conocimiento de la realidad, ellos van desde primer año. Es indiscutible esa experiencia. Es como no se puede aprender a caminar de un día para el otro. Es un proceso.

M104D: Son muchas cosas juntas. por eso yo creo que estaría bueno que se pueda hacer algún tipo de planificación a lo largo de los cinco años, bueno, en primer año se puede llegar a trabajar esto. Estas y estas dimensiones de la Práctica Docente, porque la Práctica Docente debería ser desde el momento uno.

M105E: La práctica docente debería ser desde el momento uno.

M106D: Empezar a construir equilibradamente esto de la Práctica Docente. No necesariamente que tengan que ir afuera de la Facultad, en la misma Facultad. Esto del trabajo colaborativo con el par. Yo creo que en cualquier cátedra se puede decir, bueno resuelvan un problema y lo presentan a sus compañeros en el pizarrón y lo tratan de explicar en otra cátedra e ir desarrollando el trabajo con respecto a esta temática, o encuentren un problema movilizador que ustedes lo presentarían en la escuela secundaria. Pero bueno, hay que tener también la colaboración de todos los profes dentro.

M107E: Y sí.

M108D: Y yo creo que si se planteara como un proyecto institucional. Si siempre puedes decir que no a eso.

M109E: No, supongo que no, nadie.

M110D: Y bueno, será cuestión de plantearlo en serio y que se entienda lo que está sucediendo, que es como un cuello de botella, que al final en vez de llegar realmente formados a la Práctica Docente, como que están faltando un montón de cosas.

M111E: Si como que están como nadando en aguas muy turbulentas. Diana, y en relación a esto de pensar alguna retribución o reconocimiento de la cuestión del formador, porque nosotros para la práctica de nivel superior, lo que de alguna manera se armó es la figura de la adscripción tipo dos en docencia, una adscripción en docencia tipo dos que a los chicos se les homologa con la práctica de nivel superior, que es una descripción de los chicos en todo el cuatrimestre. En la materia tienen que dar dos clases, tienen que observar clases todas las clases que tenga la materia. Una descripción bastante pesada necesita el aval del profe de práctica. Yo ahí superviso y estoy ahí metida. O sea que esa figura de la adscripción en docencia tipo dos salió porque los docentes que eran co-formadores en el nivel superior hacían todo este laburo y no se llevaban nada.

M112D: Vos decís que eso los retribuye en un papelito a los profes, que tuvieran esa adscripción.

M113E: Y la adscripción tipo dos, si vos la cargás en el SIGEVA es formación de recursos humanos.

M114D: Bien.

M115E: ¿Me entendés?

M116D: En la EET2 de alguna otra forma habría que ver dentro del escalafón, de los distintos tipos de puntaje que dan, tendrían que ver bien en qué figura se pondría, y le den un puntaje dentro de la currícula al profe. Quizás tendrían que ver bien en qué figura se podría encuadrar.	Valoración de su tarea desde la Facultad
--	--

M117E: Como para decir bueno, hago todo este laburo...

M118D: Por lo menos que le den un puntaje dentro de la currícula al profe.

M119E: Claro, porque para nosotros la adscripción en docencia tipo dos, a vos te figura como formación de recursos humanos. Sos director de una adscripción porque la figura con la que vos estás es director o codirector y vos la cargas en el SIGEVA con eso, haciendo todo el laburo que estás haciendo vos, digamos.

M120D: Claro, No sé, dentro de escalafonamiento, que está en la reglamentación del escalafón. Pero ver en dónde podría ser.

M121E: Claro, pensar que les ayude, por lo menos que digo yo que ya que no puede haber retribución económica porque eso es un idilio, por ahí pensar algo que les sirva para el currículum, es decir, bueno, pensemos, pensemos la Institución. No ustedes. Pensemos alguna,

alguna figura, existe la adscripción en docencia tipo dos que se disfraza un poco esta idea del co-formador ahí adentro, bueno, a lo mejor qué figura le podemos dar a ese docente de la escuela EET2.

M122D: Pero en la Escuela EET2 podría ser exactamente la misma figura, lo que pasa es que ahí lo que sucede es que entra dentro de otros antecedentes y no tiene un puntaje específico.

M123E: Habría que buscar una figura que tenga un puntaje aparte.

M124D: Un puntaje específico, como los cursos asistidos, o los cursos dictados y demás. Quizás hasta se puede pensar en términos de hacer que la misma Facultad puntúe. Que realmente tenga un puntaje cuando en la junta de escalafonamiento de la UNL

M125E: Claro, que valga la pena, digamos, porque en la provincia te dan un puntaje, te dan un papel, sos co-formador y ahí eso te ayuda, te da un puntaje. No sé cuánto valdrá en la Junta escalafonamiento.

M126D: Pero acá se podría hablar con la Junta de Escalafonamiento de la UNL y preguntar primero en qué, en qué se lo puede encuadrar, en dónde lo puede encuadrar Y si no lo puede encuadrar, tranquilamente podría tratarse de un apéndice con respecto a eso. Y yo creo que, a ver, siempre el lío es el tema del gremio con la UNL y creo que el gremio no se va a oponer a esto, así que se puede hacer algún tipo de salvedad de forma tal de otorgar puntaje correspondiente.

M127E: Si digo pará para que vos digas todo este esfuerzo que es de todos lados, pero bueno y un poco de pensar en que también haya un reconocimiento.

M128D: Sí, bueno, nunca me dieron un papel. Yo ni lo tengo en el currículum a esto. Por lo menos empezaría a brindar un papel. De forma tal de que nosotros lo podamos poner dentro de otros antecedentes.

M129E: Sí que lo puedas cargar, qué sé yo, vos a lo mejor si lo cargas SIGEVA por Económicas que te sirva, porque vos estás dentro del circuito de la Universidad. Bueno, no sé, tener una, no sé si es la figura de adscriptos hay que ver cómo se lo puede poner.

M130D: Por ahora se podría encuadrar dentro de dentro de lo mismo que en la Facultad.

M131E: Y ver que no quede perdido ahí en otros antecedentes, buscarle la vuelta.

M132D: O por ahora que quede perdido dentro de los antecedentes, aunque sea hasta que después se pueda lograr algún tipo de categoría con un puntaje específico.

M133E: Pero que vos lo puedas cargar, qué sé yo a poner en el currículum, porque es un trabajo extra, es un trabajo extra. No sé, por ahí pensando, yo sigo pensando en revalorizar.

M134D: Ni hablar, siquiera antes quizás, que estaba la calificación docente dentro de la escuela. A ver por lo menos uno estaba pendiente de decir bueno, esa tarea, de alguna otra forma, está diferenciada. Pero ahora ni siquiera está eso. Entonces mucho menos.

M135E: Eso sería una cuestión para tener en cuenta por ahí que somos la misma UNL, porque si no pareciera que la escuela pre universitarias son de la UNL cuando necesitamos practicantes. Y después como que no, como que viste que hay muchas figuras dentro de las Facultades que permiten que los profesores universitarios engresemos nuestros currículums y pareciera que el docente de los preuniversitarios no. También pensando en el docente de la provincia. Nosotros de la Facultad no les damos nada tampoco.

M136D: Claro.

M137E: Y hace también un laburo.

M138D: Y debería por lo menos es que en la Provincia hay alguna retribución que vos decís que le dan un puntaje.

M139E: Claro, ellos tienen en la Provincia, la figura del formador.

M140D: Pero ustedes como UNL, ¿le pueden dar esa figura?

M141E: Y nosotros no tenemos esa figura institucionalizada.

M142D: Claro. Bueno.

M143E: Hay que ver cómo, pero algo yo digo algo, hay que algún tipo de cosa, hay que devolver a la comunidad, a cualquier escuela que nos abre las puertas y nosotros ingresamos y habitamos

ese espacio y les pedimos colaboración y un montón de cuestiones a los docentes, a las instituciones y después nos vamos y nos fuimos. Viste por ahí en la escuela EET2 está aceitado que tienen que ir las chicas a practicar. Porque, bueno, es como parte de ella, o sea, parte del currículum oculto del currículum institucional. Pero en otras escuelas vos le decís y te dice y prefiero agarrar uno del [nombra al Instituto de Formación Docente] que me dan un papel. Ese es el tema también que hay mucha gente que no hace las cosas por amor al arte. Tampoco sé si está bueno hacer las cosas por amor al arte, pero bueno, supongo que siempre.

M144D: Tiene que haber alguna ida y vuelta.

M145E: Y sí, sí, bueno Diana, me encantó. Vamos a cortar acá gracias.

ENTREVISTA ELSA

M1E: ¡Hola nena!

M2EL: Hola, ¿cómo va?

M3E: Acá terminando un poco

M4EL: Bárbaro, así. Después te concentras.

M5E: Sí. En el verano tengo que dedicarme. Ahora tengo que desgravar todo esto antes del del 12 de noviembre. Porque tengo reunión. Tengo reunión con mi director. Pero bueno, vamos a ver cuánto llego a desgravar, porque hasta ahora vos sos la cuarta y me quedan todavía dos entrevistas.

M6EL: Que bueno.

M7E: Bueno. La idea de esta entrevista es focalizarnos en la figura del co-formador y en todo lo que vos puedas plantear, decir en relación a eso, sin olvidarte que yo te conozco. Digamos a que, si tenés que ser crítica y demás con respecto a cómo te están sucediendo las cosas, es lo que a mí me sirve también. Así que bueno, te acordás que cuando hicimos la entrevista anterior habíamos empezado un poco con el tema de la figura de tu co-formador en ese momento que vos viste que la habías hecho con [nombra a su co-formadora], ¿no?

M8EL: Sí.

M9E: A ver, la idea sería si vos podés identificar o alguna manera si reconoces qué aspectos por ahí de esa experiencia que vos traés del pasado podrías rescatar positivamente o no. Y cómo eso o esa experiencia, si vos creés que esa experiencia impacta en cuando vos te toca ser co-formadora, si la tenés presente o no.

M10EL: Si viste, uno recuerda la experiencia de su práctica y todo hace que la experiencia sea positiva. Y obviamente la figura del co-formador que nunca me la pensé, así como el co-formador, si no es el docente que te toca, o sea, vos vas a trabajar y vas a hacer tu práctica en tal curso. Bueno, el docente a cargo es tal y vos decís bueno, este espero que me acompañe. Espero que esté abierto, espero que me dé libertad, que yo pueda planificar tranquila, que es lo que sucedió en mi práctica. Sólo que después de yo haberme reunido con vos, que a mí me encanta por donde vos lo estás pensando. Porque para mí el docente como co-formador en su momento era eso. Era que te acompañe, que te dé una mano si vos la necesitabas, que te haga alguna sugerencia. Y nada más. Y después vos arrancás solita y terminás solita y te despediste. Y muchas gracias. Y como que me quedé pensando en el después del co-formador. Y eso es lo que me gusta de tu propuesta. Lo mío fue una experiencia positiva, pero más que nada de libertad, de la libertad que me dio. Y no sé sí, nada más que eso. Después cada uno solito armamos la planificación.	Biografía escolar
---	--------------------------

M11E: Bueno, ¿te acordás? Y le mostraste lo que habías armado, esas cosas.

M12EL: Nunca, nunca jamás. No, nunca, nunca, nunca le mostré la planificación. Bueno, te toca dar función cuadrática. Bueno, listo. Planifiqué y di. Hasta el hecho, que antes las profesoras del aula te dejaban solita y vos dabas clases en el curso sola y ella también se desentendía. Y a mí eso también me daba tranquilidad, porque digo bueno, si se va y me deja sola es porque, confía. Pero bueno, un poco que quizás no sabía qué hacer como co-formador. Pero bueno, un poco que quizás el co-formador no sabe hasta dónde intervenir y qué hacer y qué no hacer y hacerte sugerencias o no, no sé si uno no pregunta uno no dice bueno, a ver, yo ¿qué puedo hacer? ¿Qué hago de tu práctica? Así que a mí me resulta re interesante cómo lo estás pensando.	Rol autopercebido en la Práctica Docente
---	---

M13E: Bueno Elsa gracias

M14EL: Y bueno. Uno siempre pone el ojo en el practicante o también vos pones el ojo en vos como docente de práctica, pero nunca en esa figura que para mí está un poco desdibujada.

M15E: Si.

M16EL: A ver, un poco sí. Y que viene a prestarte el curso y nada más. Parecería eso nada más.

M17E: Si bueno Elsa y pensando en esto vos que fuiste docente de práctica también y ahora en esta instancia como co-formadora, durante la entrevista grupal dijiste yo cuando estuve las chicas me puse en segundo plano. A mí eso como ¿qué quisiste decir? con eso de segundo plano. ¿Qué quisiste decir ahí? ¿Cómo? ¿Cómo de segundo plano que me puse? Vos dijiste yo, cuando las chicas están, yo me corro. Me pongo en segundo plano. ¿En segundo plano de qué? ¿En relación al curso? A tu curso, en relación a la propuesta de clase.

M18EL: Cuando las chicas están, yo me corro. Me pongo en segundo plano, pensando en que ellas que son, digamos, las protagonistas y yo, en ese momento, trato de no intervenir. No sé si me sale la palabra, pero bueno todo el enfoque está en ellas. Yo me pongo en segundo plano. Yo estoy como un actor, pero secundario, no sé.

M19E: Estamos la mirada, uno va a mirarlas a ellas, pero vos me dijiste que trabajaste con ellas.

M20EL: Sí, sí, por eso, por eso. No sé, no sé cómo habré dicho yo que me pongo en segundo plano cuando ellas están, que cuando ellas están dando la clase.

M21E: Capaz sí, porque seguramente vos ahí también pensando bueno, ¿cuál sería el desempeño tuyo en la práctica?

M22EL: Claro, claro. Por eso pienso yo que me habré referido a eso. O sea, yo estoy como un actor, pero secundario, no sé.

M23E: Y eso ¿está bueno ser un actor secundario?

M24EL: No sé, después me lo puse a pensar y no debería ser así, pero es como me manejé siempre y es como me tocó, digamos, atravesar mi práctica como alumna. Me tocó ver esas experiencias, incluso, recibiendo practicantes en mis cursos. Y uno bueno hace y aplica la experiencia de lo que ve.

M25E: Fijate que vos trajiste la idea de libertad que te dio [nombra a la profesora que fue co-formadora de Elsa] en ese momento y que bueno que te dejó ser y que vos en ese momento como practicante lo sentiste como un alivio.

M26EL: Sí, claro.

M27E: Y bueno me manejo con mi profesora de práctica. Sin embargo y de alguna manera eso, ese esquema trasciende cuando a vos te toca ser co-formador, porque en realidad vos lo viviste con tranquilidad, pero no sabemos si las otras practicantes que vinieron después lo viven así. Y también es como para empezar a problematizar. ¿Esa libertad está basada en que: ¿en la confianza que vos ponés en el docente de práctica? ¿en los alumnos de la práctica?

M28EL: Y también y también me pasa esto. A ver, Fer, no sé si a vos te ha pasado de muchos años atrás, cuando uno recibía practicantes y descansabas un poco. Vos decías, recibo practicante, uy me relajo un poco. Me pongo a hacer otras cosas, corrijo o lo que sea. Y no, y me pasó que cuando recibí a estas últimas chicas, me dio trabajo. Me dio trabajo.

M29E: Y ¿por qué te dio trabajo?

M30EL: Y me dio trabajo, pero porque yo me involucré.

M31E: Claro.

M32EL: Me involucré, obviamente, en las planificaciones, en sugerir, entonces uno le tuvo que dedicar más tiempo y, bueno, ahí está la cuestión que vos decís, no sé hasta qué punto involucrarte o no involucrarte más, ¿no?

M33E: Sí, ahí lo que hay que me parece que lo que habría que empezar a clarificar es realmente bueno. Qué es lo que. ¿Qué es lo co-formador puede estar dispuesto a hacer? ¿Y nosotros qué qué le permitimos hacer? O sea. Estamos pensando en esto ¿Permitirlo? No como darle permiso, sino. Bueno empecemos a pensar que digamos que el estudiante es uno solo y que tu mirada también es tan importante como el docente y la práctica. Porque si no parece que hay, porque se plantean como desconexiones y eso se ve. Uno cuando va adquiriendo experiencia también

como profe de práctica, uno empieza a ver ciertas desconexiones entre lo que te dice el practicante y lo que te dice el formador. ¿Qué habilita el co-formador, hasta dónde? Porque no está claro tampoco eso.

M34EL: Mirá dos cosas se me vienen una esto de pensar bueno, recibo practicante, es descanso, estoy más tranquila, no hago, no doy clase. Y uno lo hacía porque confiaba en ese practicante, porque confiaba en la formación que recibía ese practicante que venía bien preparado, parecía más capaz que parecía. Y hoy uno duda un poco más de eso. Sí, los acompaño más porque dudo de las ideas que tengan. Me pasa un poco eso. Me pasa un poco eso y también que uno quiera colaborar este porque es la función que te corresponde.

M35E: ¿Y esa cuestión que voy a decir antes se confía más y ahora por qué te parece que dudas más?

M36EL: Y porque he tenido experiencias de recibir practicantes a lo largo de los años y uno los ve un poco más y con más falencias.	El practicante desde el co-formador
--	-------------------------------------

M37E: ¿En qué? En cuestiones de que.

M38EL: En cuestiones que tienen que ver con lo disciplinar, no, quizás con la cuestión del posicionamiento en el aula, pero sí cuestiones. Entonces uno necesita hacerle sugerencias o bueno, no sé.

M39E: Y eso. Vos te das cuenta en que cuando vos charlas con las chicas, antes como que vas sondeando, como que no las notas sólidas.

M40EL: Y no, y porque ellas te empiezan a hacer preguntas, entonces vos vas viendo, viste por dónde viene la cuestión. O esto de por ahí decir, bueno, chicas, tienen libertad, planifiquen y hagan lo que les parezca y enseguida van al libro, al libro nuestro. Entonces, bueno uno espera que, no digo que descubran nada, sino que sean un poco más creativas y que se luzcan y entonces eso uno no lo estoy viendo. Pero bueno, eso es lo que me parece.	Plano emocional
---	-----------------

M41E: Sí, y a lo mejor también antes, o las practicantes a lo mejor no preguntaban, que sé yo, supongo. Y ahora uno desde la cátedra los empuja a que involucren de alguna manera al co-formador. Bueno, hay co-formadores que son más abiertos, más permeables y otros que no, en el caso de ustedes, nosotros sabemos que siempre están. Es más, hasta esperan que uno les pregunte. Pero bueno, sí es cierto que esto de la innovación está costando, cuesta, está costando.

M42EL: Y que uno en realidad pensaba que tu Práctica Docente ibas a tratar de hacer lo mejor posible y presentar una propuesta que vos sientas orgullo de esa propuesta. Y hoy capaz que la cuestión es pasarlo cuanto antes.

M43E: Terminarlo, aprobarlo.

M44EL: Exacto.

M45E: Esa es tu sensación. Digamos que es como un trámite.

M46EL: Sí, no sé si trámite. Que le tienen mucho miedo. Seguro que le tienen respeto, seguro, pero es bueno, lo tengo que pasar y no sé si lo disfrutaban en el camino.

M47E: Sí, puede ser. Coincido. Hay una cuestión ahí de que está costando mucho el esfuerzo de ponerme a armar, eso seguro se nota, se va notando en las distintas generaciones.

M48EL: Si se nota, falta proponer, i proponer cosas!

M49E: Ser, ser incitador, digamos una cosa que diga bueno, sí que bueno. Uno les dice que en otras entrevistas salió, pero nosotras desde la cátedra les decimos, acérquense, propongan cosas, antes a lo mejor a vos te ha pasado, vos le decías a las chicas planteen, acérquense a este planteen un trabajo práctico para hacer. Y los chicos iban y planteaban. En este caso lo que está saliendo este mirá, les tengo que... yo estoy adentro del aula y les tengo que decir yo que.... Entonces ahí pareciera que hay estos cortocircuitos y es una cuestión que no sé si a vos te ha pasado. Bueno, el caso de que si vos sentís en estas experiencias que tu experiencia o tu sugerencia o tu mirada es valorada y es tenida en cuenta, por lo menos tenida en cuenta, te

parece que sí, te parece que no. ¿Qué has percibido estos últimos tiempos?

M50EL: Claro, y eso un poco después por lo que uno ve, pero no por no porque haya ese cierre que por ahí decíamos que importante sería uno. Uno ve que las sugerencias fueron tomadas porque obviamente después se refleja en la propuesta y ya está. Y después pasan a charlas por ahí informales y se dan o no de un agradecimiento. Bueno, esta es nuestra última clase, te agradecemos, fue todo muy lindo. Bueno, chao. Y se termina. Así que sí, sí, quizás este un poco el cierre es que se podría, como intentar involucrar más al co-formador. Ahí pienso. Pero bueno viste que todo es tiempo también y si sobre todo si la persona está dispuesta a seguir agregándole cosas, trabajo, reuniones.	Valoración de su tarea desde el practicante Contrato didáctico de la Práctica Docente
--	---

M51E: Si uno sabe que favorecerían al proceso, después hay que ver si todos estamos dispuestos a hacer eso.

M52EL: Viste que nosotras ahí [alude a la Facultad]; en los Profesorados, acá en el terciario, cómo el docente co-formador tiene un rol muy importante, pero porque es el que califica.	Valoración de su tarea desde la cátedra
---	--

M53E: Claro.

M54EL: Claro, entonces obviamente más vale llevarte bien. Hay que hacerle caso, a nosotras acá estamos, ya te digo, me parece que un poco más al margen. Porque no sabemos hasta dónde nuestra tarea está bien vista.

M55E: Claro, bueno y esta idea para no quedar así, tanto al margen, por ahí uno decía bueno, yo sé que es más trabajo, pero a lo mejor pensar en algunas cuestiones previas a que los chicos ingresen a las aulas. No sé estoy pensando en algún encuentro. No necesita ser presencial, algún encuentro antes por ahí para empezar a dejar claro qué es lo que cada uno tiene que hacer en este proceso, o por lo menos consensuarlo entre vos yo y el practicante. Digamos que esté más o menos consensuado.

M56EL: Exacto.

M57E: Por ahí eso o algo así.

M58EL: Yo diría, por ejemplo, algo previo, algo en el durante y algo al final me parece que sería súper interesante y el co-formador se sentiría más importante.

M59E: Sí porque si no pasa esta cosa que vos decís, me quedo al margen, no sé hasta dónde y es como una figura y que no sabemos que función cumple.

M60EL: Como si, está como medio desdibujado.

M61E: Si a mí me pasa con las chicas cuando les decís, preguntale a Elsa cómo ella trabaja, ¿cuál es el enfoque? Bueno, a lo mejor te preguntan, pero después no sé qué tanto de ahí impacta.

M62EL: No sé. Si sí, no sé con qué se quedan de eso, porque ellas hacen entrevistas de todo, pero después no sé si sí las hacen porque las tienen que hacer. ¿Y de qué le sirve eso? Porque muchas veces se puede decir bueno, para eso ni la hago. Claro, y hago otra cosa, sí, pero bueno.

M63E: Sí. Y en relación a tu. Bueno, no sé cuántas chicas fue virtual tu última experiencia, pero por ahí esta cuestión de que las chicas puedan o los chicos usar tu experiencia en la Institución. A ver, no sé cómo decirlo. Decir bueno, vos estás hace muchos años en la escuela, 20. Esa trayectoria que vos tenés, ¿sentís que los practicantes la tienen en cuenta? Te preguntan. No sé, vos podés contar un montón de historia institucional.

M64EL: Sí, yo creo que no, yo creo que se enfocan en el tema y en las tres semanas de las clases y no más que eso me parece a mí. Y sobre todo cuando te entrevistan, el nivel de pregunta siempre va enfocado a eso. No mucho, no mucho más.

M65E: ¿A la cuestión de la gestión de la clase?

M66EL: No no, exactamente a los temas, a los intereses de los alumnos.

M67E: ¿Y del grupo tuyo?, ¿de tus alumnos? Porque eso también es parte, vos sos una fuente de información ahí, digamos. Docente del curso, del aula, de la escuela.

M68EL: Sí, sí. Por eso me parece que se enfocan en el curso en donde tienen que trabajar y en el tema. Y no sé. No, no veo, mucho más que eso. Por ahí si te preguntan sobre tu experiencia en la escuela o lo que sea lo noto como muy muy como que lo tengo que hacer porque te lo pregunto, pero no.

M69E: Te lo pregunto porque la profesora de práctica me dice que te pregunte a ver qué onda.

M70EL: Sí, sí. Es más, no sé si a ver estas últimas chicas, algo me deben haber hecho algunas preguntitas, pero nunca más se retomaron, nunca. Queda ahí, ¿viste?

M71E: Es como que está faltando cierta retroalimentación entre todos.

M72EL: Sí, sí.

M73E: Queda como vos estás ahí, ellas están acá y nosotros estamos de este lado.

M74EL: Claro. Y entonces, bueno, yo tengo que ir y observar una semana, ayudar una semana y practicar tanto. Y dentro de esa observación yo te tengo que hacer estas preguntitas y te hago tres o cuatro, pero tampoco ves que eso impacte en la propuesta ¿no?

M75E: Claro.

M76EL: No, no, no, como que, si las hubiesen hecho o no, eran lo mismo. Ni mal ni bien. Te quiero decir.

M77E: Está. Está.

M78EL: No, creo. No, no creo que sume.

M79E: Sí, sí. Es como un trámite. También es otra cosa que uno percibe como bueno, hay que hacerlo para después hacer la carpeta.

M80EL: Bueno, sí.

M81E: Sí. Hay ahí una cuestión. Ya que vos trajiste el tema de los Terciarios, digamos, de la figura de los Terciarios provinciales, la idea nuestra, obviamente la acreditación está a cargo de nosotros, a diferencia por ahí con ellos. No es esa responsabilidad que uno quiere con la figura del co-formador, pero estoy pensando, cuando ellos dan clase, vos que has sido docente de práctica, a lo mejor sistematizar o decir bueno, mientras el chico da clase, esa cuestión de que nosotros vamos a registrarlos y vos ahí ¿qué hacés?

M82EL: Yo este año registré y después de la clase me quedé un ratito con las dos e hice mi devolución. Una devolución siempre rescatando lo positivo. Y después marcando algunas cuestiones a mejorar. Pero bueno, yo lo hice. No sé si les gustó o no les gustó. En el momento viste que las alumnas siempre se atajan. Entonces vos acá dijiste tal cosa, No, no, bueno, bueno, pero yo enseguida atajándose. Pero bueno, yo lo hice. No sé si les gustó o no les gustó.

M83E: Pero vos lo hiciste porque sabes, porque te salió y porque sabés que es importante la devolución.

M84EL: Porque, no sé, la virtualidad hizo que haga alguna cosa distinta. Porque al no tener el contacto, entonces yo necesitaba con ellas después de la clase, charlar un ratito al respecto. Que capaz que en la presencialidad no sé si lo haría, no lo sé, a menos que hayan metido mucho la pata o lo que sea. No lo sé. Esto me surgió así porque bueno, yo iba anotando, iba registrando cositas y aparte porque tenía poquitas clases, eran menos incluso entonces era para tratar de mejorar.

M85E: Pero bueno, estoy pensando en esta cuestión. A ver, pensemos en un escenario hipotético, en la presencialidad que tenemos de vuelta. Yo creo que el profe del aula les tiene que dar una devolución. A lo mejor habría que desde la Facultad formalizarlo o dejarlo explícito. No sé. Pensar nosotros un instrumento que a ustedes les agilice el registro. Pero yo creo que esa instancia de cuando el chico termina la clase y queda el docente de práctica esos minutitos haciendo una devolución, me parece que ahí tiene que estar involucrado el co-formador.

M86EL: Sí, sí, sí.

M87E: Porque yo creo estás mirando a lo mejor otras cosas que yo no estoy mirando en ese momento.

M88EL: Sí, sí, creo que en una de las clases yo me quedé y estaba [nombra a docente formadora], me parece. Yo le dije, vos permitirme, yo le voy a decir dos o tres cositas. Y después yo me fui y

bueno, quedaron con ella no, pero hasta ahí, así esa devolución, incluso, puede ser grupal. Te quiero decir.

M89E: Claro, no es vos por un lado y yo por otro, sino bueno a lo mejor puede ser después de la clase o puede ser en otro encuentro.

M90EL: Sí, sí, sí, porque los tiempos obviamente por ahí no te lo permiten, pero sí estaría bueno o no sólo algo verbal, que después las palabras se las lleva el viento, pero es más trabajo.

M91E: Sí. A ver, uno está pensando todas estas cuestiones.

M92EL: Te aviso que no pienso recibir ningún practicante, no estamos tomando.

M93E: Sí, bueno, uno sabe que suma, pero a veces hay docentes que ya lo vienen haciendo. Entonces también es importante saber qué es lo que se viene haciendo esté de alguna manera valorado, registrado, que el practicante lo sepa, que no es que el docente que me presta el curso que me abre las puertas del curso, la palabra que me presta el curso no me gusta mucho, pero bueno, sale es muy así porque la mayoría de las personas que nos abren las aulas, sienten que nos están prestando el curso. La otra vez yo pensaba. ¿Por qué usan esa palabra? ¿Me prestan el curso? Sí, sí. ¿A vos qué te da esa sensación? ¿Me presta el curso? Porque vos también lo dijiste.

M94EL: Sí. Y que vos durante 20 días vas a permitirle a una persona que pueda acreditar su práctica y que obviamente es necesario. Y todas y todas lo necesitamos, todas pasamos por lo mismo. Y eso. Y que te estoy dando mi tiempo y mis alumnos y cierto tema, que lo tendrán que aprender con esa persona. Y depende de cómo queda la cuestión, como avanzar después, que no es sencillo.	Compromiso social universitario
--	---------------------------------

M95E: No, porque se produce un corte y se produce un cambio de contrato ahí.

M96EL: Exacto, hay un cambio de contrato por eso uno también usa esto de te lo presto. Me parece ahí que hay algunas cuestiones.

M97E: No sé, habría que analizar esa sensación, porque en general salieron toda esta cuestión que bueno que el docente del aula nos presta, el aula, nos presta sus alumnos y bueno, es a mí lo que me interesa es por qué, por qué está tan instalada. Porque bueno, uno también lo usa, digamos, está tan instalada esa idea de que sí, entonces sí habría que ver ahí qué pasa con eso por ahí, a lo mejor pensar en instancias formativas durante el proceso de la práctica de ese alumno y que ni el docente del aula sienta que nos presta el aula ni al practicante, a lo mejor sienta que está de prestado, ni nosotros, docentes de la práctica, esperando que todo salga bien y que termine rápido para devolverle el curso, porque nosotros también sentimos esa cuestión de que hay que devolverle el rápido el aula y bien, porque viste cuando va a decir porque es toda una cuestión que está ahí dando vuelta.

M98EL: Y, sí, pero bueno, no sé qué nombre ponerle.

M99E: No, yo tampoco. Digamos no sé qué nombre ponerle y escucharla y vos no estás en la práctica, en el terciario, si no estás en ateneos, nada de eso.

M100EL: No, no, no, no, no, no, no, no,

M101E: Porque bueno, por ahí también ahí ellos tienen en el Terciario. Está la figura del co-formador. Hay una cuestión ahí que hay un reconocimiento de la figura, es decir, si después lo que les dan equivale a todo lo que tienen que hacer, no sé, pero ellos tienen un certificado.

M102EL: Seguro. Eso sí, ya no sé cómo es la cuestión.

M103E: Y en relación a esto, al reconocimiento de la figura, pensando en términos institucionales, acá uno puede hacer todas estas cuestiones inter cátedra, pero después hay que pensar en otras cuestiones institucionales. Vos pensás que se podría, o sea, que podríamos pensar alguna figura, porque yo digo bueno, todo este laburo que vos decís es más laburo, a lo mejor ustedes lo hacen porque yo soy conocida, somos amigas, tenemos un vínculo o fueron alumnas mías, pero por ahí si hay una persona que no me conoce y yo le tengo, pensando en escuelas de la provincia no sólo la escuela EET2, porque bueno.

M104EL: Si uno siente, uno siente la obligación, una obligación moral, una obligación linda de

decir bueno, le devuelvo algo a la Facultad que tanto me dio y cómo no vas a recibir con los brazos abiertos, uno recibe practicante, un poco porque me parece que sí, que alguna vez nosotros fuimos practicantes y entonces nos trataron tan bien, cómo no vamos a hacer lo mismo. Pero bueno, la cuestión por ahí, yo lo que estoy pensando hacer, pero no, capaz que no va con tu tema. Pero yo estoy tratando de buscarle la vuelta a cómo nosotras profesoras del Departamento de Matemática de la EET2, podemos acercarnos a la Facultad. De qué manera nos podemos vincular nuevamente a la Facultad y por qué nos hemos alejado. No todas, pero. Pero muchas veces se han alejado y nunca más han tenido contacto. Y entonces estaba buscándole la vuelta, solita nomás, pensando que podría ser. Entonces después te iba a preguntar a vos, a ver yo a quién me tendría que dirigir ahí del Profesorado.

M105E: Con [nombra a la directora del departamento de Matemática de la FHUC] que es directora del Departamento, y [nombra a las directoras de carrera] que son las directoras de Carrera, pero uno también pensando en esto, por ahí esta figura del co-formador.

M106EL: Algo que diga, que le quede algo a las chicas y hay un intercambio con la Facultad.

M107E: De alguna manera, obviamente de formación.

M108EL: Exacto, porque a mí me gustaría que volvamos a tener ese contacto. Yo pienso que hay chicas que se recibieron en la Facultad y no tuvieron más contacto y eso es lo que yo veo que nos está faltando.

M109E: Y bueno, me parece que la apertura, de a ver una Facultad que forma docentes y tener dos escuelas pre universitarias y que uno sienta que hay cierto alejamiento de vínculos o de cuestiones, bueno, a veces trascienden las cátedras porque tiene que ver con cuestiones institucionales que no están aceitadas. Bueno, habría que ver cómo podemos empezar eso. Pero yo decía bueno, si en el Profesorado y en la Facultad internamente para que ese docente que es como co-formador a nivel universitario que recibe ese practicante, se creó una figura como a una adscripción en docencia tipo dos, que a los chicos se les homologa con la práctica de nivel superior y que ese docente puede ser director de esa descripción y este docente lo carga como recurso humano en el SIGEVA. Y vos ponés en tu currículum un director de una adscripción. Dirigí una adscripción en docencia que el estudiante está todo el cuatrimestre, tiene que dar dos clases y vos con todo lo que hacés con el co-formador. O sea, le mirás la planificación, le hacés las sugerencias. ¿Qué pasa con en este caso? mirando la realidad de las escuelas pre universitarias, qué pasa con los docentes preuniversitarios que hacen el mismo laburo.

M110EL: Es que están formando recursos humanos.

M111E: Y están formando recursos humanos y están formando recursos humanos Porque bueno, eso en esos dos meses, a veces más, a veces menos, vos estás ahí al pie del cañón con el practicante, porque bueno, te pregunta algo, nosotros decimos que de alguna manera se involucre, que incluso si estamos hablando de ampliar funciones, por decirte, estaría buenísimo que por ahí la Universidad o la Facultad o el que sea, pueda extender algún certificado, algo que vos digas en el ámbito del escalafón, digamos, todos ustedes tienen escalafón, poner un puntaje al profe que fue co-formador, porque hizo un trabajo diferenciado.

M112EL: Exacto, tanto para el que lo tuvo me parece que acá todas las chicas siempre están dispuestas a recibir. Sí, sería un plus.

M113E: Claro, pensar a lo mejor esto que vos estás diciendo. Ahora pensemos cómo vincularnos entre las instituciones.

M114EL: Capaz que reciben practicante por el hecho de decir bueno, a ver qué están haciendo, me entendés. Porque bueno, uno se enriquece y eso es lo que yo estoy buscando con la práctica. Podría ser, sí.

M115E: Por eso pienso bueno, con las cátedras de didáctica y de práctica, que bueno, ahí pensar algo, articular algo. Esas cátedras pertenecen a la INDI, hay que hablar con el director, pero también podríamos sentarnos y ver qué podemos hacer, pero si yo creo que, si nosotros estamos pensando un trabajo más articulado, mi idea para el año que viene es trabajar más coordinadas ustedes con nosotros y eso implica tener 15 minutos para hacer un meet y reunirme. Yo te llevo

una grilla, una rúbrica con unos criterios y te digo bueno, probarla y lo que no funciona es si me la voy a tener que mirar eso. Tenés que sentarte a leer, mínimamente los cuatro renglones de los criterios, porque mira, yo observé y esta grilla no funciona. Bueno, agreguemos otro y ahí hay que ponerse a pensar, leer una planificación, hacer sugerencias, que tenés que estar atenta. ¿Qué decir? ¿Bueno, qué quiere decir esto? Todo eso que uno hace que se van como pensando en que uno lo hace porque sabe que al practicante lo potencia. Toda esa cuestión y potencia tu trabajo y el mío implican tener más funciones o más trabajo. No sé.

M116EL: Si sí. Pero bueno, eso viste es una punta, algo quisiera lograr con la Facultad y nosotras. No sé, no sé después. Pero bueno, vos me decís que [nombra a la directora de carrera] tengo que hablar.

M117E: [nombra a la profesora] es la directora de carrera de la del Profesorado, [nombra a las dos directoras de carrera] son ellas dos y [nombra a la profesora] es directora de departamento. Después está [nombra a la profesora], que también es la secretaria Académica. Pero bueno, ahí podríamos pensar algo. Yo sé que, si nosotros se lo planteamos a [se nombra al director de INDI], que es del INDI, me va a decir no hay drama, hay que verlo, hay que buscarle la vuelta.

M118EL: Sí, sí.

M119E: Pero bueno, pensando que haya, yo sí me digo bueno, algo tiene que haber con todo este laburo, no puede quedar en la nada de este laburo y en que ustedes lo hacen de onda, porque vos decís tengo un deber moral que lo hago.

M120EL: Sí. Sí, sí, sí, sí, tal cual es. Así.

M121E: Bueno. Tendremos que sentarnos a pensar cuando termine las clases.

M122EL: Yo quiero, no sé, a mí me gustaría, porque, es más, yo siento que, volviendo a tener contacto con la Facultad, quizás alguna de las chicas hasta se engancha y empieza alguna maestría o alguna cosa así. O viste o no sé. Volvió a la Facultad y se anota para dar alguna cosa.

M123E: Hacer una adscripción como graduada en alguna materia.

M124EL: Exacto. A mí me gustaría eso, sí, pero bueno...

M125E: Bueno dejo de grabar, muchas gracias.

ENTREVISTA FLAVIA

M1E: Hola, ¿cómo andas?

M2F: Bien cansada, pero bien. Son esos últimos días que vos decir. No doy más, no dan más los pibes. Nos quedan tres semanas de clases.

M3E: Yo no doy más literal.

M4F: Literalmente estamos todos a así. Pero bueno, hay que remarla.

M5E: Si no, qué vas a hacer. Bueno, Flavia un poco la idea de la entrevista de hoy es un ratito, digamos, es profundizar sobre la figura del co-formador e ir tomando algunas cuestiones que pasaron en lo grupal, pero más pensando desde tu mirada más personal. Y como yo le digo a las chicas digan lo que tengan ganas de decir y lo que sientan. Y no, ni lo políticamente correcto ni lo que esperan que a mí me pueda llegar a servir para la tesis. Porque en realidad lo que yo necesito es que ustedes sean lo más sinceras posible.

M6F: Bien. Ok.

M7E: Habíamos empezado la entrevista grupal con esto de que evocan, trajeran a la memoria, digamos, la figura del co-formador que habían tenido ustedes. Vos la trajiste a Ana que fue tu co-formadora

M8F: A vos y a Ana.

M9E: De esa experiencia de vos practicante y Ana co-formadora de lo que vos podés recordar, qué de esa experiencia a vos te impactó, para bien o para mal, en tu experiencia como co-formadora. Es decir, si vos pudiste cuando te tocó ser. Pudiste traer eso, esa experiencia y decir ¿Esto, esto rescato esto no? ¿Que pude hacer? Que a pesar de que sé que tu experiencia fue más corta.

M10F: Si desde el papel de Ana como co-formadora en el aula o como docente de la práctica.

M11E: Como co-formadora del aula.

M12F: Bien. En ese momento yo me veía muy agradecida por Ana, porque yo estaba con [nombra a su pareja pedagógica de ese momento]. La profe que le había tocado a [nombra a su pareja pedagógica] pobre lo dejaba re en banda mal. No sé si re en banda, pero es como que no le daba mucha bolilla que digamos, entonces se sentía solo y Ana, nada que ver. El primer día me dio el libro, me compartió el libro que estaba en el aula, me contó de cada chico, de cada situación, de cómo trabajaban en todo, toda la info que yo pude necesitar en ese momento. Me lo dio, me habló, abrió su aula y me invitó a entrar y el primer día yo era una profe más adentro del aula. Y eso es un poco lo que también intenté, al menos desde mi lugar por ahí hacerlo con las chicas practicantes que llegaron, que se lleven como una buena experiencia. Eh, es como que también viniendo de Ana lo esperaba, digamos, porque yo sabía bien cómo era ella, porque ya le había tocado otras chicas en el aula y todas tenían siempre buenas referencias de ella. Me impactó tal vez un poco más la experiencia de mi compañero. Es como decir, qué bueno que no me pasó todo esto. Qué bueno que la tuve a Ana y no la docente que tenía mi compañero.

Biografía
escolar

M13E: Ni me acuerdo. Mirá cómo será yo que no la tengo ni registrada, porque yo recuerdo haberte ido a observar a vos. Al grupo de Ana fue [profesora de práctica] y he ido yo.

M14F: Has ido vos y con [nombra la pareja pedagógica] ha ido [profesora de práctica] y Ana.

M15E: No, ni me acuerdo. Mirá, como habrá impactado.

M16F: Habrás ido una clase vos.

M17E: Ay, no, no sé, no me acuerdo.

M18F: No, no me acuerdo a esta altura. Y entonces yo, eh, pensaba en eso por ahí, que ella se vaya con una buena experiencia de acompañamiento desde mi lado, más como yo lo tuve, y que no se queden con ese sabor semi amargo por ahí y con el que se quedó [nombra a su pareja

pedagógica] porque lo ayudaba más Ana que la propia profe de su aula, que si fuera más hasta temas distintos eran hasta libros distintos pero distinto era.

M19E: Ahhh síii, ella como que se había cortado un poco sola.

M20F: Se recordaba sola y Ana con la otra profe como que hacían el material, hacer todo por ellas y todo. Y la de [nombra a su pareja pedagógica] seguía un libro de Santillana, creo. Bueno, tengo la imagen en toda la de colores con un anillo rojo. Me acuerdo todos, pero entonces. Bueno, por ahí desde ese lado, el que no se sientan solas, sobre todo el [nombra a la estudiante practicante] era la que estaba solita y las otras de última se tenían entre ellas. Pero ella me escribía. Yo siempre le dije escribime cuando quieras, yo no tengo problema, por eso no te contesto, porque estoy ocupada, pero ni bien pueda te contesto. Me ha escrito, me ha consultado. Cosa aparte, tiene sentido porque yo conozco más a los chicos o conocía en ese momento más al grupo, pero como para saber más por un mail. Pero por ahí que se sientan acompañadas, eso es importante. Cuando estás en esa situación, que mucho por ahí no saben para dónde salir, en algunos momentos no sabes para dónde disparar y tener una guía que te pueda decir no por acá sí o esto no. Entonces yo me quedé con eso de mi práctica. Y también que cosa te digo, estos dos contrastes entre yo y [nombra a su pareja pedagógica] que por ahí a mí me partía al medio.

M21E: Esta idea de acompañamiento que vos traes, si la tuvieses que desglosar en tu experiencia como co-formadora. ¿Cómo acompañaste? Desde lo afectivo, desde la gestión del aula, desde el material, ¿cómo fue ese acompañamiento?

M22F: Acompañando, un poquito de cada cosa, creo. Primero, las encuadré, sería la del contexto del grupo. De cómo eran, porque eran dos grupos bastante distintos. Eran dos los grupos de quinto mecánica, pero eran muy distintos. Entonces un poco por ahí poniéndolas en contexto de cómo eran o con qué se iban a encontrar en realidad, porque tenías un grupo que era muy pa, pa, pa ...que le tocó a [nombra a la estudiante practicante] y el otro era totalmente más aplacado. Bueno, un poco que sepan con qué se iban a encontrar cosa que no se angustien, por ahí si no les respondían muy, muy enseguida o les ofrecí, les mandé el material, el libro que usábamos, las guías que usábamos. Les comenté cómo, cómo trabajábamos en que había uno de los temas que lo sacábamos del libro por tiempo y demás. Que había otro tema que era estadística, que lo trabajábamos transversalmente durante todo el año, porque si no siempre quedaban sin ver estadística los chicos y demás. Comentando la manera de trabajar.	Rol autopercebido en la Práctica Docente
---	---

M23E: Bueno. Ok.

M24F: Y lo de los ejercicios por ahí qué hacíamos. Les mandaba las resoluciones por ahí también para que tengan un poco, para que vean para dónde apuntaba. Y después ellas me compartían su material, las clases que iban preparando. Bueno, con vos habíamos hecho con la [nombra a la estudiante practicante] ¿Te acordás? que vamos interviniendo ahí. Y con las otras chicas también. Y bueno, eso un poco fue lo que te dije antes, que por ahí yo sí intervenía y opinaba, pero tampoco sabía el hasta dónde viste en su material, en su propio material.	Pre-socialización profesional
---	--------------------------------------

M25E: Y volviendo a esta idea de los materiales, yo no me acuerdo con [nombra a la estudiante] habíamos usado un drive y vos intervenidas ahí de entrada me parece que sí.

M26F: Sí con las otras chicas también, mirábamos todas ahí, con las otras chicas también.

M27E: Cuestión para ir pensando cómo crees, cuál sería tu desempeño como co-formadora dentro del proceso de la práctica de los chicos y pensando en eso, ¿cuál sería tu desempeño? Esta idea de acompañamiento desde la propuesta de clase de los chicos. Vos por ahí pensás que sería mejor hacer en simultáneo con un Drive y las dos miramos en simultáneo. O que primero pase por nosotros.

M28F: Yo siempre, si vos me preguntas a mí, para mí lo mejor, no sé si decirlo.

M29E: Decime lo que vos crees y lo que vos querés.

M30F: Para mí siempre lo mejor es reunirse en persona. Yo con [nombra a la estudiante practicante] por ahí nos reunimos antes o después de la primera clase, con las otras chicas, por ahí nos juntábamos un ratito antes también. A mi modo de ver, siempre es mejor la interacción en persona. Porque salen ciertas charlas y surgen ciertos debates o cosas que por ahí es interesante, ida y vuelta digamos, porque a lo mejor también está bueno lo que yo apporto o está bueno para mí lo que ellas aportan esto, que se da un feedback que se dice de ida y vuelta, que por ahí desde lo virtual no se da. Entiendo también y por ahí es más cómodo, más fácil con los tiempos como tenemos cada una y todo eso desde Drive. Pero para mí lo ideal de última es poder combinar las dos cosas. Poder hacer una reunión presencial. De última, por ahí lo mejor sería una vez por semana, pero ponele que se pueda una vez cada 15 días y después como un trabajo más diario o día por medio, desde el drive.

M31E: Bien.

M32F: Y eso para mí siempre va a ser sobre todo para las chicas, cuando apenas arrancan o chicos cuando me las arrancan. Me parece que está bueno. La reunión presencial sí les puedas explicar. O sea, que te vean, que te conozcan, que conozcan la escuela a antes de entrar al aula.	Contrato didáctico de la Práctica Docente
---	---

M33E: Antes de entrar es genial. Vos decís bueno, hagamos algo antes de entrar al aula.

M34F: Yo para mí sí.

M35E: Que me conozcan antes de entrar al aula.

M36F: Yo para mí sí, porque entonces esa primera entrada es como que descomprime, porque si no, esa vez que uno se viene, la primera vez que vos vas, no vas a dar clase, vas a observar, pero es como que tenés ahí una cosita, una ansiedad o lo que sea. Es sobre todo si no conoces a la profe del curso, claro. Entonces por ahí tenés una reunión previa hasta que te digo que cuando vas a la escuela no te digo las autoridades porque por ahí viste que tiene sus tiempos, pero no sé, conocer colegas, conocer.

M37E: Ver si un poco. Esto salió ayer en la entrevista de Diana, que ella como que me dijo che las últimas que, desorganizadas en el sentido de no, que yo le dije olvidate que me conoces, viste que Diana en ese sentido te lo va a decir.

M38F: Seguro, te va a decir todo.

M39E: Lo cual está bueno y lo cual es cierto, uno hace una autocrítica y la verdad que el año pasado nos encontró bastante desorganizadas a nosotros a comparación del 2019, que fue el último año presencial, donde teníamos mucha más clara que las chicas tenían, como que los tiempos estaban muy mejores pautados y las chicas hacían el análisis institucional, la entrevista al docente, la entrevista al preceptor, la entrevista a los chicos, la encuesta a los chicos cuando se iba la encuesta. Todo un formato. Y la realidad es que entre la pandemia y esta cosa media mixta que surgió, que surgió el año pasado y se ve que nosotras estábamos también desorganizadas, obviamente, muchas cosas no se pudieron hacer.

M40F: Entrevista yo no hice. No recuerdo haber hecho.

M41E: No, no, en esta versión entrevista no hubo porque las chicas en realidad fueron para estar en el aula el año pasado. O sea, el tiempo era justo para el aula. Y no había tiempo de hacer análisis institucional. Y podían dar dos clases. Y eso es lo que nos daban.

M42F: Bueno, pasa que bueno, yo ahí fue, fue mi primera y única hasta ahora.

M43E: No va a ser la única.

M44F: Pero tampoco sabía muy bien qué tenía que pasar. Bueno, yo. Pero sí me acordaba que nosotros habíamos hecho entrevistas con la psicopedagoga, entrevistas hasta con la bibliotecaria que hemos hecho con el director no, pero vice director. Nosotros nos había tocado en la EET1, teníamos un montón de entrevistas hechas y obviamente las profes del curso.

M45E: Eso ahora se está volviendo con el formato de la presencialidad plena y que todos los

equipos están volviendo a funcionar. Pero bueno, sí es cierto que a nosotros el año pasado nos agarró bastante desorganizadas, como que bueno, estábamos ahí, como que las chicas, una parte que hizo virtual el año pasado en las escuelas de la provincia no se podía ir, entonces tuvimos que volver a la EET2 en el último cuatrimestre. Fue complicado, pero sí, y ahí vuelvo otra vez a esto que yo te preguntaba bueno, ¿cuál vos crees que es tu desempeño o cuál crees que sería? ¿O cuál es tu desempeño como co-formador en el proceso de práctica? Y un poco apelando a esta idea que vos decís bueno, las chicas yo creo que deberíamos hacer. Deberían preguntarme algo a mí.

M46F: No sé, si lo que yo noté por ahí, pero hablábamos mucho con [nombra al estudiante practicante].

M47E: Pero algo más formal, digamos, Flavia. Porque lo informal se da, si así lo habilitan vos y se le habilita al practicante, porque esa es otra cosa. Pero en general sí se habilita desde tu lado y no hay problema. Lo informal cinco minutos antes, diez minutos, entrar a clase, me quedo un ratito, eso se da.

M48F: Yo te digo por ahí encuentro o trabajo así un poco más en conjunto de las tres partes, como que hablábamos la otra vez de las tres, como le decías vos.

M49E: La tríada docente, la tres exactamente.

M50F: Y por ahí por ahí está buena, también el trabajo en equipo

M51E: Es que la idea es pensar que somos un equipo, porque de alguna manera estamos las dos, somos dos patas que estamos en el proceso de formación de este practicante.

M52F: Bueno, otra, claro, otra cosa, yo a la otra profe que vino a observar a las otras chicas, yo la conocí ese día, yo no la conocía, creo que, de nombre, pero personalmente no la conocía. Entonces ella llegaba, era ella con las chicas no.

M53E: Entonces uno podría pensar como reuniones antes.

M54F: Para mí tiene que haber un encuentro antes, conocerse formador y co-formador, tiene que haber un trabajo previo y aunar criterios. Claro, o al menos yo, por ejemplo, porque yo sé que por ahí no tomaba muchas, muchas observaciones, porque tampoco sabía que a lo mejor esa no forma, parte de mi rol, digamos, pero por ahí ver yo también para aprender, yo por ahí tal vez voy por otro lado, pero. No sé a qué hay que observar que no, que hay que prestarle más atención por ahí como para también poder ayudar a las chicas. Está bien que el año pasado fue una clase y bueno.

M55E: Sí.

M56F: Pero por ahí para también saber para dónde apuntar y para donde poder ayudar, mejor, yo no tenía claro qué hacer.

M57E: Bueno, claro, ¿hasta dónde?

M58F: Hasta donde más que yo observaba les hacía sugerencias, recomendaba y todo. Como te iba a decir, con [nombra a otra practicante], sí, pero por ahí con las otras dos chicas, por ahí muchos no me daban bolilla. Sobre todo, cuando lo de las clases que yo les decía.	Valoración de su tarea desde el practicante
--	---

M59E: ¿En qué sentido? En dónde no te daban bolilla.

M60F: Por ejemplo, yo les dije cuando ya me mandaron el plan de las clases. Les dije mirá, el tiempo es para esto, no les va a dar porque son 80 minutos, pero de entrada te quedan 75 porque pueden pasar algunas cosas. El horario es, todos sabemos que eso no sucede hasta que las 13 55. Pueden pasar algunas cosas. O sea que te entre la preceptora, das una noticia y ya te quedan diez menos. Entonces, ponele, no te tiene que pensar siempre lo trágico o lo trágico, pero desde, pero desde el tiempo, por ejemplo, esto, y esto no van a llegar a hacerlo. Y dicho y hecho, no llegaban a la definición y estuvieron toda la hora con una sola actividad y en los últimos 10 minutos te metieron definición de integrales, propiedades. Todo junto, que agarraron sus cosas y chau, después me llaman los chicos, me dicen profe, no entendimos nada. Bueno, esperen, falta una clase más. Pero por ahí en ese lado se notó con los tiempos. Más que nada porque uno conoce el grupo, uno al conocer el grupo sabe qué van a poder hacer y hasta dónde

van a poder hacer.

M61E: Y vos crees que ahí como que no pudieron aprovechar o no te valoraron o no, no sé qué palabra manejar.

M62F: Tampoco me voy a poner. No, no, bueno, pero no sé, no me valoran, no me. Valoran, no me valoran. Pero por ahí Si me hubieran dado bolilla en ese sentido, al menos, la clase hubiese sido más enriquecedora, más linda, la hubiesen podido cerrar bien, al menos porque la primera clase no la pudieron cerrar. Como podrían haberlo hecho.

M63E: ¿Quién fue a observar esas chicas? No me acuerdo.

M64F: Apellido....

M65E: Si, es [nombra a la profesora de práctica]. Me parece que pasó eso. Me acuerdo que después le dijimos chicas nosotros habíamos dicho que eran muchas. Pero también nos pasa. Uno les dice. Pero a veces les cuesta mucho salirse de lo que ellos. Es como que pareciera que tienen que duelar la planificación. Esto es mucho y no saben qué sacar. Y no quieren sacar nada porque se mataron haciendo. Pero yo les decía que sacar. Bueno, yo también les decía que sacar. Bueno, y vos si no vas a llegar, no vas a llegar. Y en un momento [nombra a la profesora de práctica] me dice ¡Déjalas! Déjalas que cuando no lleguen les vamos a decir que no llegaron, porque llega un momento que vos también en algún momento tenés que decir bueno, morí con la tuya, digamos, vos, ¿querés hacer esto? También es parte del proceso de aprendizaje. ¿Pero sí es cierto que ahí y a lo mejor vos bueno, era una clase, pero vos por qué supuestos crees que no te dieron bolilla?

M66F: No me puse a pensar, pero tal vez tenga que ver con que tenían miedo de. ¿No me sale la palabra, pero como desdibujar la actividad que ya tenían pensadas porque tal vez ya tenían pensada? Era, no me acuerdo mucho la actividad creo que era si quieres hacer cubrir un área con diferentes figuras como para llegar después llegar a la definición de Integral definida. No me acuerdo muy bien esa parte porque se va a mezclar con la de [nombra a la estudiante], entonces no me acuerdo si una de ellas era así. Pero para mí tener miedo, tal vez que hacer un recorte de lo que yo les decía no les quede bien la idea planteada como ellas pensaban, supongo. No lo sé. O tal vez dijeron no, no, vamos a llegar también. Y no sé, no sé. De ahí ahora el supuesto de no lo sé.

M67E: Porque, bueno, porque nosotros insistimos que desde la cátedra que atiendan a las sugerencias, porque son las expertas en el terreno, digamos, hay una experticia en el terreno que yo no la tengo porque yo no soy profesora del nivel, no soy profesora de esa escuela, no tengo esa experticia del terreno. La que tiene la experticia del terreno es la docente del aula. Entonces hay que estar, hay que no digo hacerle caso porque tampoco es bueno vamos a hacerle caso a lo que dice, pero sí tener muy en cuenta, sobre todo en eso, como decís los tiempos, que es la que maneja.

M68F: Sobre todo saber qué actividades van a poder hacer los chicos para el fin que ellas quieren o no saber qué actividades van a poder, que actividades le van a costar más o que actividades no son viables. Entonces yo por ahí me ponía el en el lugar de eso, yo he escuchado mucho a vos hablar y a Ana, porque era obvio que yo estaba en un terreno. Si bien yo daba clases en una escuela, en una escuela privada, que no es lo mismo porque uno recién arrancaba. O daba clases particular, no era lo mismo.

M69E: Estas chicas, capaz que ni eso.

M70F: Bueno, porque yo me acuerdo que eran 33 monos lo que me habían tocado a mí. Sí estaba que me moría.

M71E: Pero bueno, esta cuestión de no dar bolilla. A lo mejor habría que pensar cómo podemos resolver eso. Y me parece que vos lo que estás planteando de la reunión y de aunar criterios.

M72F: Por ahí, sí.

M73E: Por ahí si ahí podemos hacer más visible las pauta de ustedes.

M74F: Sí a ver, porque a lo mejor si ella hubiera tenido más tiempo de observación y o de ayudantía, tal vez vino por ahí también y tampoco pudiera ser que fue una clase de ayudantía.

M75E: Sí fue muy cortita su experiencia.

M76F: Muy, porque también yo me estoy basando en esta experiencia, que fue muy excepcional también, ¿no? Sí, pero bueno, la que me tocó a mí. Bueno, a lo mejor eso ya es con más tiempo de observación y más ayudantía hubieran podido conocer mejor al grupo y darse cuenta que que sí se tiene razón, tengo que cortar acá, voy a algo. Así que tenés que escuchar a la docente del curso, porque al menos en ese sentido, es la que tiene la posta. Pero ella conociendo más al grupo, al menos tal vez sola, hacía el recorte.

M77E: Es probable.

M78F: Lo que digo, no tuvieron un tiempo, no hubo mucho tiempo de conocer a los chicos ni los chicos a ellas tampoco.

M79E: Si no pudieron establecer vínculos, fue una experiencia muy excepcional.

M80F: Bueno, yo me acuerdo que cuando entré, me acuerdo cuánto tiempo de observación tuvimos un mes, casi.

M81E: Un mes y ya tenías cierto conocimiento.

M82F: Ya le conocías hasta ciertas cositas al chico. No lo conocías a profundidad, pero ya se sabía quién hacía la tarea, quién no lo hacía, quién iba a pasar quien no, y los chicos también ya entraban y te saludaban.

M83E: Bueno, pensando en esto, que, siendo una experiencia excepcional, corta y demás con más razón vos eras el único referente en relación al grupo.

M84F: Si también.

M85E: Bueno, tiene que ver también con las características de cada una. Pero [nombra a la estudiante practicante] sí dio más bolilla, porque que estaba sola, capaz.

M86F: Claro, hay que ver también qué charlaban entre ellas las otras dos chicas, como diciendo no sé qué cronómetro usaban, capaz, cronometraban, no sé, pienso y decían no, si vamos a llegar. Capaz que con el otro grupo si llegaban, pero con este grupo no. No sé, viste que cada grupo es distinto.

M87E: Sí y no tienen experiencia y no tienen experiencia, esa es una realidad

M88F: Muy chiquititas.

M89E: Y bueno y pensando en esto de alguna manera ser más protagonista del proceso del practicante con respecto a tu figura para valorar la experiencia, a lo mejor para para pensar en cosas. Bueno, del trabajo en equipo y en conjunto. Vos trajiste a colación esto de algo para anotar, algún registro, algo que permita No sé. Pienso mientras ellos están haciendo el rol de ayudante o mientras ellos están dando la clase también. No sé si lo pensaste.

M90F: Si más por el lado de cuando ellos están dando la clase, como por si algo yo puedo detectar algo que los pueda ayudar. Lo pienso por ese lado. Si no, no estaba pensando en ayudantes, también podría ser, pero sería otro tipo de registro.

M91E: Sí, a lo mejor en un registro escrito. Lo que vas viendo, lo que van haciendo. Y ahí también pienso yo que eso, por supuesto no le voy a decir a ustedes, al co-formador que arme el registro ni los criterios, pero sí a lo mejor pensar criterios nosotros desde la Facultad.

M92F: También.

M93E: Pensarlos a ustedes. Probarlos a lo mejor. Mira, armamos esto. Probarlos en la primera clase. Funcionan. ¿Te funcionan? Sí. Mira. No este. Este ni lo vi. No sé ni lo que es. Digo, estoy delirando.

M94F: De nuevo otra vez en entre las dos partes.

M95E: ¿Y vos crees que el practicante tiene que saber? ¿El practicante tiene que saber eso? Que vos vas a tomar nota en base a esos criterios.

M96F: Para mí sí. O sea que uno sí, pero yo lo veo igual desde ahora. Ese momento. Cuando uno está en esa situación, o al menos sólo para ver a todo trágico, pero uno tiene que o el practicante. Hay que entender también que es una etapa de aprendizaje y que puedes empezar mal, pero nada te va a quitar, porque fue lo que me pasó a mí, que empecé a los tumbos y después fui, fui mejorando y fue avanzando, fue tomando confianza y fui también tomando otro

tipo de decisiones, pero ya dentro del aula o qué sé yo, me doy cuenta. Para mí sí habría que transparentar eso. Por ahí no sé si tendría mucho sentido que no lo sepa, habría por qué ocultarlo tampoco. Y me parece que tiene que tal vez tomarlo desde ese lado como un proceso. Yo te voy a observar, pero tranqui, es para ayudarte, no para juzgarte o hundirte. Es para ver si encuentro algo donde te pueda ayudar, porque en alguna cosita tal vez podés mejorar. Mirarlo como desde ese lado. Está bien. Lleva una nota. Lleva uno sabe las consecuencias que puede haber si está todo mal. Pero bueno, tal vez requiera que no es tu momento.

M97E: Claro, pensando que la acreditación la vamos a dar nosotros de la Facu. Es un laburo que no se puede sobrecargar a la persona, al docente que nos habilita el aula, con además la responsabilidad de acreditar o no acreditar un proceso de práctica. Eso me parece, ¿no?

M98F: Es un montón.

M99E: No, porque para mí, digamos éticamente, para mí no corresponde. Sí me parece que estaría bueno pensar en equipo. Bueno, mira Flavia vos vas a tener esta chica. Bueno, esta es una rúbrica que pensamos nosotros. Fijate si te funciona, si no te funciona. O sea, me parece que lo que se ha notado en estos años y yo también, como responsable de la práctica, digamos, me estoy haciendo mea culpa hemos tenido comunicación, pero la comunicación es porque yo las conozco a todas y mando un WhatsApp y qué sé yo. Pero no hay una cuestión formal desde el equipo de cátedra, porque bueno, vamos a decir yo a la otra profe no la conocía. No sé qué espera la profe de las chicas cuando las vaya a observar. Entonces hay como ciertos cortocircuitos. Yo capaz que te mando un whatsapp. Digo a Flavia, tenés que mirar esto. Las chicas van ahí. Pero bueno, ¿por qué? Porque yo sé que mi rol está atravesado porque yo las conozco a todas.

M100F: Pero también es una lástima. También es una falla.

M101E: Y es una falla. Es una falla nuestra desde el equipo nuestro de práctica. diría más.

M102F: Yo no, como no lo digo de falla, de falla. No diciendo vamos a hacer una cosa trágica. Estoy haciendo una crítica hacia adentro de ese lado. Digo falla. Y la Facultad como institución es una Facultad de Formación Docente. ¿Y tenés una escuela como ésta?, entonces, no ves practicantes de Matemática y tenés una Facultad entera de Formación Docente, que se podrían hacer un montón de cosas en esta y en la otra también. No lo sé. No, que yo sepa no, pero tener una Facultad de Formación Docente que puedes aprovechar. Para hacer un montón de cosas, hay un montón de cursos y demás y como que no sé. En ese nexo hablo yo en general, me parece que una de las debilidades es la comunicación.	Valoración de su tarea desde la Facultad
--	---

M103E: Y bueno, porque no está, nos falta. Bueno, porque ahí también, bueno, uno podría pensar en cómo se valoriza las prácticas docentes de la Facultad. Ahí ya nos metemos y nos metemos en otro terreno. A ver. Pensar que a nosotros y esto es una falla nuestra y a mejorar un poco. Bueno, la tesis lo que trae a esta tesis, lo que es un poco a revisar también internamente cómo funcionamos nosotros y realmente poner sobre el tapete las debilidades. Y me parece que una de las debilidades es la comunicación. O sea, no porque no nos comuniquemos, sino porque nos estarían faltando, como, no sé, ciertos protocolos o no sé cómo llamarlo.

M104F: Te iba a decir desde lo formal. Sí, un poco, tal vez de lo formal.

M105E: Porque es como pensando. ¿Qué pasaría si yo no conozco al co-formador?

M106F: Porque bueno, ahora este es conocido.

M107E: Más porque un poco, ustedes, EET2, egresadas del Profesorado en Matemática. Tienen el imaginario que hay un deber ser que va a haber practicantes en algún momento. Porque es como el circuito de la Facultad. De alguna manera un año las puedo dejar descansar, pero después aparecen de vuelta. De alguna manera está en el imaginario y esta me parece una forma de trabajo de ustedes, cómo trabajan ustedes en el departamento está muy bueno, pero bueno, si lo pensamos, nos está faltando en esto que yo decía.

M108F: Bueno, desde cuál crees que es tu desempeño como formador. Bueno, yo hay cosas que

no tengo claras. Me acuerdo de lo que yo hice en la práctica.

M109E: Entonces. ¿Cuál crees que sería vos? ¿Vos decís acompaño? ¿Cómo miro las planificaciones? No sé. Nadie dice. No está escrito formalmente.

M110F: Claro, así como que no hay un protocolo, como dijiste antes, no hay una guía de a ver, todo se aprende también yo, porque ya te digo, es la primera vez.

M111E: Siempre pensando en tu experiencia, que es la primera vez porque lo tuyo fue la primera vez. Y con las otras chicas a lo mejor no es necesario hacerlo porque ya tuvieron.

M112F: Esta parte Elsa estuvo hablando un montón y Elsa estuvo en la práctica ya sabe qué esperar. Entonces por ahí yo de mi lado cuando Diana nos dijo ya, pero Diana, yo, yo qué tengo que hacer.

M113E: Bueno, ahí.

M114F: Pero no, porque te digo yo, yo como que no me sentía, no me siento todavía capacitada para sentarme a observar. Me explico porque es como que. Pero bueno, siempre hay una primera vez para todo, entonces como ajá y ¿qué? No, vos tranqui, vos tenés que darle unos tips ahí. Pero tampoco sabía si se sentaron a observar o no, y por ahí había cositas que yo después de charlar con las chicas o le dice a la otra profe. Pero tampoco sabía hasta donde decirles, no quería confundirlas tampoco. Las chicas después dicen ahora a ver, no es para un bien, para mí es sacar ese mote, de que qué sé yo, no sé cómo explicarte, como que en la práctica tiene un poco en el imaginario esta idea de mucho juzgar y mucho ver y a ver no deja de ser una cuestión de que te observan en una clase. Bueno, pero hay que tomarlo como un proceso en el cual estás aprendiendo también igual, no me sentía capacitada para observar, para valorar o para dar mi opinión. No es una materia común de la Facultad, pero estás aprendiendo también. Puede salir mal.

M115E: Nos pasa. Sale mal. Bueno, y un poco esto, si no me siento capaz, no me sentía capacitada para observar, para valorar o para dar mi opinión o cómo. Qué se podría hacer desde. Desde nosotros para zanjar eso.

M116F: Se me ocurre, no sé cómo llamarlo. Un mini curso, una capacitación. Podríamos pensar en algo que se puede retribuir para el currículum, un certificado o algo así. O capaz que queda muy grande la primera capacitación. Pero bueno. O sea que, si me decís léete este autor, yo me lo leo. No tengo problema. Una reunión donde se diga bueno, a ver lo primordial que de la clase de la práctica es esto. Tenés que estar atenta a esto, esto y esto. Observar que pase esto y no pase esto. Y bueno, por los aportes que vos quieras hacer. O sea, por decirte. Pero ya te digo. Yo no sabía que esperar. Estaba como las chicas. Tampoco viste en eran las clases de los más normales, pero viste pibes de quinto con la chica. Es como que pavos, se hacen los vivos, pero bueno, hagamos como que [nombra a la practicante] no está, pero era inevitable, estaba, ¿entendés? Es como, aunque vos quieras una clase común de todos los días, no es común.

M117E: Una situación inédita, vos también decís si las chicas hubiesen estado más esa cuestión inédita que apareció una vez después.

M118F: Por el tiempo, ya pasa a ser normal.

M119E: ¿Y en las propuestas que plantearon las chicas o en las propuestas que vos viste en relación a lo metodológico o a la gestión de la clase? ¿Vos creés que ahí ellas se adaptaron a lo que vos hacías o no?

M120F: A mí me parece que sí. Las actividades por ahí que plantearon eran un poco no iguales a lo que había en el libro, porque no eran iguales, pero apuntaban al menos hacia donde se apunta como está en el libro. Hablando de definir integrales. Entonces desde ese lado el alineamiento apuntaba a la misma idea que era como está en el libro de quinto al calcular el área bajo la curva. ¿Cómo llego a hacer eso? Por ese lado, sí. Estoy pensando en la clase de las otras chicas porque no me lo acuerdo bien. Antes de eso, habían hecho otras cosas.

M121E: Y en relación a la innovación. ¿Esperabas algo de eso? No esperabas.

M122F: Sí, porque también he. Por ahí también yo lo pensaba por ese lado a lo mejor también por sacar ideas. Yo. Y no fue a ver tampoco para mí. No considero que hayan estado mal las

actividades, al menos estuvieron mal. Estuvieron bastante bien. Ahora que preguntaste, ¿volaron la cabeza y no? Era como un poquito más lo que uno ya ve. Generalmente cuando uno busca material por internet más que nada o en algún que otro libro. Y ya te digo, encarar esto de cómo puedo cubrir el área de cosas que uno por ahí lo charla o lo hace así en el aula, o que no sea comprar el libro, pero el arranque sí. Pero no me parece tampoco. Ya estamos malas.

M123E: No, estoy pensando en que a veces también cuando llegan practicantes a tu aula, esperas ¿Qué puedo aprender? Qué puedo hacer nuevo Sí.

M124F: O desde lo tecnológico. O sea tal vez es que yo, que a lo mejor no sé, alguna aplicación o algún juego o algo así. Capaz, tal vez. Pobre chica. No hay uno como esperando que descubran la pólvora por ahí. Eso tampoco va a suceder. Pero uno busca también todo el tiempo cómo encontrar. Pero tampoco está mal. Está bastante bien. Las chicas. Las otras chicas estaban juntas hicieron como grupos. Y entre diferentes grupos sacaron buenas conclusiones. Eso estuvo todo bien. Ya te digo, el tema fue el manejo del tiempo.

M125E: Y también en poco tiempo.

M126F: Eso ni hablar. Pero más que nada, yo te lo dije a vos uno cuando puede tener una sola clase es como jugársela todo. Si es jugarte, porque como que se ve más, no se contemplaba que sí, que la pandemia de trata, pero es como estar en muy mal la clase. ¿Cómo hacés para remontarla?

M127E: La época del año que nos tocó, que no había posibilidad tampoco porque sí.

M128F: Bueno, más o menos sí, hasta como si fuera la última semana, porque era el último tema y entonces por ahí que no tengan esa chance pobre también es como que capaz que las otras dos chicas, sobre todo con una clase más, cerraban bien todas las ideas por ahí.

M129E: Y Flavia en relación a ver, un poco por ahí me sale la palabra reconocimiento, pero por ahí no sé si está tan buena. Pero bueno, pongámosle esta cuestión de que haya una valorización desde la institución que manda los practicantes hacia el rol de ustedes. Porque no hay nada, digamos. Esta es una realidad, no hay nada ni para ustedes, claro. Desde la Facultad sí que no sé qué idea se te ocurre. O qué esperarías.

M130F: Si vos me preguntas, a mí me pasa más algo, hay cosas que no van a suceder nunca y no las espero. Tampoco cuando uno hace estas cosas en varios aspectos, te digo eh, uno lo hace porque le gusta, porque quiere, porque quiere aprender, porque quiere ver la docencia desde otro lado, por un montón de otras cuestiones que no es ni la plata ni este tipo de reconocimiento de los que vos hablás. ¿Estaría buenísimo, pero obvio que estaría buenísimo, ¿no?	
	Compromiso social universitario

M131E: Porque yo por ahí pensaba, pensaba que bueno, la Facultad, la práctica a nivel superior, después de muchos años se creó la figura de la adscripción tipo dos, que se homologa la práctica de nivel superior. Entonces el docente de nivel superior es director de esa adscripción que tiene, el docente que tiene el practicante es director de esa adscripción y después lo carga en su currículum como formación de recursos.

M132F: Eso sí, por eso estaba pensando en eso.

M133E: Entonces por ahí digo bueno, no un reconocimiento en plata, porque eso sabemos que no va a suceder. Sabemos que la mayoría que estamos acá lo hacemos pensando en la formación, en que vos qué puedes aprender vos que puedes aprender del otro, qué puedes darle vos al otro, darle, o sea, colaborar con el otro en su formación desde una mirada. Digamos, de lo que implica la formación docente, eso está claro. Lo digo pensando, bueno, en que todo ese laburo que va es bueno. Me reunía con las chicas, les miré las planificaciones, les hice sugerencias. Es tiempo invertido. Sí, es tiempo que a vos no te lo regala nadie. Entonces, por ahí pensando en ¿qué podríamos pensar como instrumentos? No sé, tampoco la palabra, no sé si es instrumento, pero bueno, podríamos pensar en algo.

M134F: Si vos me decís que esto, me puede retribuir a mí para el currículum ponele un certificado o algo así. No sé si sería eso tampoco.

M135E: Pensando que hoy en la escuela EET2 también hay escalafón, porque uno lo piensa para la provincia. Por eso nosotros desde la Facultad deberíamos darle un papel al de la provincia, porque en la provincia hay escalafones.

M136F: Claro, aunque sea, no sé, ver algo.

M137E: Porque ustedes también ahora se escalafonan. Entonces también es importante eso.

M138F: Yo para mí en ese sentido, sí al menos un certificado.

M139E: Piensa que un profesor universitario tiene tres cátedras y en las tres cátedras tiene practicantes y los hace pasar como adscripción tipo dos. Carga el currículum que hizo a formación de recursos, lo cual es muy importante si cargas en el SIGEVA si estás en un proyecto de investigación, pensando en la igualdad de condiciones.

M141F: Sí, pensando en por ese lado si estaría buenísimo, sinceramente, si uno puede sumar desde ese lado, al menos no sé, como vos decís, de la provincia o el escalafón que hay acá en la UNL, ponele, estaría buenísimo. Sinceramente. Eso se podría tramitar.

M142E: Si vamos a empezar a visibilizar que es un trabajo importante lo que ustedes hacen. Que los profes de escuela secundaria que nos abren las aulas hacen un trabajo importante, que es tan importante como el que hace el profesor de nivel superior cuando nos abre las aulas. Es un poco revalorizar y poner en el mismo lugar lo que hace el docente de nivel superior, que no es menos al laburo que hacen ustedes. Y pensando en todo esto que estamos queriendo hacer. Pensando en la práctica del año que viene, pensando en reuniones, pensando en que ustedes tengan una grilla para mirar, para, para más o menos ir pensando en todo eso, que está buenísimo hacerlo por la formación y hacerlo por porque yo aprendo, porque me sirve, porque aprendo de las chicas, aprendo de las reuniones.

M143F: Teniendo docentes que se involucren. Está buenísimo.

M144E: Creo que se podrían pensar ciertas estrategias más formales o con figuras que a lo mejor ya existen. Como las adscripciones tipo dos en docencia que ya existe.

M145F: Es cómo darle la vuelta para que a esa persona le sirva. Se puede pensar en algo o un anexo de esa misma adscripción, no sé cómo es.

M146E: No sé, habría que buscarle la vuelta por ahí, habría que sentarse con Académicas y mirar, pero pensando en que ustedes también las escalafonan ahora. Porque antes en la EET2 no se escalafonaba, entonces quedaba todo en el circuito interno.

M147F: Bueno, al final también trabajamos la provincia también.

M148E: Bueno, vos tenés practicantes en la EET2, también te sirva para cuando sean las inscripciones de media en la provincia y vos presentes un papel y te sume, sino es como no haces nada. Al docente de la provincia se le da un papel por ser co-formador, un papel, digamos, un certificado, y se lo ranquea en la junta de calificación.

M149: Y bueno hay que hacer lo mismo, habría que puntarlo dentro del puntaje de escalafonamiento y meterlo ahí con el mismo papel que se considere ahí el puntaje.

M150E: Podríamos pensar otras estrategias de valoración, porque bueno, uno después puede pensar en otras cosas, pero por ahí la Facultad organiza unas Jornadas, los docentes que fueron co-formadores no se les cobran inscripción. Esa también es otra forma. Eso bueno o se abre la maestría, en tal caso el docente que fue co-formador le cobramos el 50%. No sé, un delirio, pero bueno, por ahí digo bueno que la persona que tiene alumnos diga bueno, me conviene.

M151F: Si vos me lo preguntas a mí, por ahí a mí me cierra más por el lado del de los puntajes. A mí hoy como estoy en la vida, digamos. No sé más adelante, si capaz me sirve el descuento, ponele.

M152E: Sí, o bueno, pero es tener diferentes estrategias, qué sé yo, dar el papel hay que darlo, algo una certificación. No se puede pensar 2023 para adelante que la gente que es docente del curso y que nos abre las aulas no tenga una puesta en valor que, en la Facultad, bueno, será meritocrático lo que vos quieras es un papel que diga la cantidad de horas que a vos te sirva para presentar acá y presentar allá. No se puede pensar en eso. No podemos hacernos todavía los altruistas y seguir pidiéndole a la gente que nos ceda, que nos habilite los cursos. Y besito y

nos vemos en Disney.

M153F: Sí, es verdad.

M154E: Pero también pensar otras estrategias además de eso, pensar otras estrategias que, a lo mejor, no es no te voy a dar horas porque no te las voy a dar, pero bueno, mira, si querés hacer, si querés participar de este congreso como asistente, no te cobro la inscripción. Si a los estudiantes no se le cobra en general o tienen un descuento terrible. En la especialización en Didáctica de la Matemática. Bueno, mira. No te cobramos el primer seminario o el primer seminario te lo rebajamos al 50%. No sé. Viste cuando vos decís es para pensar algo además del papel. ¿Alguna otra cuestión? Porque eso me Porque también es eso.

M155F: Es que yo te eso hoy. Cuando vos no estés porque vos decías yo soy el nexo con ustedes. Sé que les mando un mensajito y listo. Y cuando vos no estés ¿qué hacés? ¿qué hacemos? Hay que empezar a formalizar eso, porque fuera de chiste ¿cuándo vos no estés??

M156E: Estamos muy desprotegidos y muy a la bartola.

M157F: Pero ¿cómo hacían antes? No sé, ¿cómo hacía [nombra a la profesora de práctica anterior], antes?

M158E: Así como hacemos nosotros ahora.

M159F: Bien, así.

M160E: Siiiiiiii, [nombra a la profesora de práctica anterior] hacía así. Tenía profesores conocidos en distintas escuelas secundarias de la ciudad, tenía conocidos que ya se recontra jubilaron. Entonces íbamos a esas escuelas. Ella hablaba primero con las docentes. Lo que hago yo que les mando, les pregunto, quieren tener practicantes, quieren una practicante, quieren tener ... Me dicen Sí, sí, sí, sí. Entonces después yo hablo a la dirección y si la dirección me autoriza, hago el nexo formal, pero hago lo mismo que hacía [nombra la profesora de práctica], porque yo probé ir por el otro lado, de hablar primero con la escuela, los directivos, que los directivos pidieran a los docentes quién quería ser; qué pasaba el directivo me decía que sí me daba los horarios de Matemática. Nosotros ubicábamos los chicos Cuando llegábamos la profesora no quería tener practicantes porque nadie le había avisado. Eso nos pasó con algunas escuelas secundarias, que llegamos con la alumna y la profe dijo yo no quiero tener. Y tuvimos que volvernos y hacer todo de vuelta.

M161F: ¡Qué horror!

M162E: Entonces, bueno, yo ahora volví a hacer el caminito que hacía [nombra a la profesora de práctica], que es un sesgo, porque nosotros no vamos a la profesora que se nos ocurre. Digamos no vamos a la profesora que hay disponible, nosotros, yo elijo. Pero bueno, porque hemos tenido otras experiencias cuando no elegimos o cuando no tenemos o no sabemos, que no salen bien.

M163E: Claro. Es que eso también. Por eso te decía que el docente que se involucra de verdad tiene que tener al menos el papelito.

M164E: Sí. Bueno, Flavia muy bien. Muchas gracias

M165F: Gracias Fer.

ANEXO 4. REGLAMENTO DE PRÁCTICA DOCENTE

En el año 2025, se aprobó, por el Honorable Consejo Directivo, la modificación del Reglamento de Práctica Docente para las carreras de Profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias.

RESOLUCIÓN CD Nº 450/25

I) DE SU CARACTERIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN

1. Las prácticas docentes finales se desarrollan en el ciclo superior de las carreras de Profesorado de la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) y del Profesorado en Química (carrera compartida con la Facultad de Ingeniería Química (FIQ), con sede académica en FIQ), en el marco de los espacios curriculares de Práctica Docente.

2. Las prácticas docentes comprenden aquellas experiencias de formación directamente vinculadas con la organización y el desarrollo de una práctica de enseñanza situada de las disciplinas en las que el estudiantado se está formando. Se concretan durante un período de tiempo de permanencia del/la estudiante en una institución de educación secundaria y otra de educación superior.

3. El espacio curricular “Práctica Docente” forma parte del Instituto de Desarrollo e Investigación para la Formación Docente -INDI-. La componen los equipos de cátedra que corresponden a las carreras de Profesorado de la FHUC y del Profesorado en Química (carrera compartida, con sede académica en FIQ).

4. Los equipos de cátedra, presididos por el/la profesor/a responsable, se reunirán periódicamente para organizar la tarea en conjunto, coordinar las prácticas docentes e informar sobre la marcha de las actividades de quienes están desarrollando las prácticas a su cargo.

5. Las particularidades en lo que respecta a los momentos y especificidades del trabajo en la institución educativa y la asignatura en cuestión (inicio, frecuencia, tiempos y finalización de las actividades) serán pautadas por el equipo de la asignatura correspondiente, en el marco de la libertad de cátedra y con base en los acuerdos alcanzados con las instituciones involucradas.

6. Podrán inscribirse para cursar la asignatura “Práctica Docente” aquellos estudiantes que hayan cumplido los requisitos establecidos por el régimen de correlatividades de cada carrera. Si el número de estudiantes excediera las posibilidades de seguimiento del equipo de cátedra, el orden de prioridad estará dado por el número de asignaturas aprobadas por parte de quienes se hayan inscripto para el cursado.

II) ATRIBUCIONES Y RESPONSABILIDADES DE LOS INTEGRANTES DE LAS CÁTEDRAS DE “PRÁCTICA DOCENTE”

1. Corresponde al/la responsable del equipo de cátedra de cada especialidad, coordinar las siguientes funciones:

1.1. Dar a conocer al inicio del cursado de la asignatura las diferentes instancias de la Práctica Docente y los criterios de evaluación que permitirán la acreditación y calificación del estudiantado. Estas condiciones estarán disponibles en los programas respectivos que periódicamente aprueba el órgano de gobierno de la Facultad.

- 1.2. Orientar al estudiantado acerca del modo de acceder a las distintas instancias de la Práctica Docente, cómo organizar los contenidos curriculares y contextualizar las experiencias educativas.
- 1.3. Proponer a la Secretaría Académica los establecimientos educativos y cursos que se han seleccionado para la Práctica Docente.
- 1.4. Designar a cada estudiante un establecimiento y curso para la concreción de la práctica.
- 1.5. Observar al estudiantado en al menos el 70% de las instancias previstas para el desarrollo de tareas docentes.
- 1.6. Registrar por escrito las observaciones de las clases que se desarrollen.
- 1.7. Realizar reuniones de grupos de reflexión con los pares docentes para proyectar actividades, proponer ajustes, si fuera necesario y resignificar los procesos concretados y con el estudiantado para analizar experiencias y efectuar un metaanálisis de las mismas.

Situaciones especiales

- 1.8. En caso de prolongación y/o suspensión de la Práctica Docente, se realizará una reunión entre el equipo de cátedra y el/la practicante a los efectos de que tome conocimiento de las razones de la decisión adoptada.
- 1.9. Posteriormente se elevará un informe escrito al/a estudiante afectado/a, la dirección del INDI y la Secretaría Académica de la FHUC.
2. Corresponde a los y las docentes auxiliares de la cátedra “Práctica Docente”:
 - 2.1. Brindar orientaciones al estudiantado para la elaboración de la propuesta metodológica a desarrollar en un curso determinado.
 - 2.2. Registrar las observaciones de clases que se realicen y participar en la elaboración de las devoluciones durante el proceso.
 - 2.3. Asistir a las reuniones que se convoquen y realizar las tareas complementarias encomendadas por el/la Profesor/a responsable de la Práctica Docente.
 - 2.4. Orientar a los y las practicantes para la elaboración del informe final.
 - 2.5. Participar en el proceso de seguimiento, evaluación y acreditación de los y las practicantes.

III) ATRIBUCIONES Y RESPONSABILIDADES DEL/LA ESTUDIANTE PRACTICANTE

1. Conocer el Reglamento de la Práctica Docente.
2. Asistir a las reuniones de orientación, reflexión y demás actividades convocadas por la cátedra.
3. Práctica Docente en Educación Secundaria: comprende actividades de observación, ayudantía, planificación de al menos una unidad didáctica, desarrollo de clases y reflexión sobre la experiencia. El tiempo mínimo para desarrollar las actividades mencionadas será de 24 horas cátedras.
El/la estudiante deberá:
 - 3.1. Conocer y respetar las reglamentaciones vigentes de la Institución donde se realiza la Práctica Docente.
 - 3.2. Concurrir al establecimiento educativo asignado para desarrollar las

instancias previstas en los artículos precedentes.

3.3. Presentar en el tiempo estipulado toda la documentación que le sea solicitada: planificaciones, fichas de asistencia, materiales utilizados a los fines del aprendizaje, detalle de actividades propuestas y el informe final de Práctica Docente en el nivel.

3.4. Participar en todas las actividades programadas por la Institución donde se lleva a cabo la Práctica Docente, tales como: reuniones plenarias, de Departamento, Jornadas Institucionales, Actos Escolares, Cursos de Actualización, Grupos de Trabajo, etc.

4. Práctica Docente en el Nivel Superior, consiste en: una experiencia de enseñanza al interior de una asignatura aprobada por el/la estudiante practicante u otra afín a su formación de la misma universidad o bien en un instituto de educación superior de la provincia de Santa Fe.

Tendrá una duración mínima de cuatro semanas e implicará actividades de observación, ayudantía, planificación de un tema teórico y/o práctico del programa que será desarrollado en una clase a su cargo y reflexión sobre la experiencia. Los y las docentes de la cátedra receptora realizarán un informe que será entregado a la cátedra de Práctica Docente.

IV) DE LAS CAUSALES DE EXTENSIÓN O SUSPENSIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

1. Son causas de extensión de la Práctica Docente:

- 1.1. Razones de salud certificadas por autoridad competente, siempre que hubiese concretado el 50% como mínimo del período de Práctica. De no cumplir con este requisito podrá reiniciar su cursado en el período siguiente.
- 1.2. Exhibir dificultades en la conducción del grupo de alumnos/as o para abordar situaciones problemáticas, consideradas como posibles de superar.

2. Son causas de suspensión de la Práctica Docente:

- 2.1. Incumplimiento de las actividades inherentes a la Práctica Docente.
- 2.2. Deficiencias de índole conceptual, disciplinar y/o en la formulación y desarrollo de propuestas didácticas.
- 2.3. El/la estudiante practicante suspendido/a deberá recursar la asignatura Práctica Docente.
- 2.4. El/la estudiante podrá solicitar la suspensión de la Práctica Docente por:
 - a) razones de salud certificadas;
 - b) motivos personales que imposibiliten la continuidad de la misma.

V) DE LA EVALUACIÓN Y LA ACREDITACIÓN

1. Para la evaluación de la Práctica Docente de los niveles de educación secundaria y de educación superior se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:
 - a. Compromiso y responsabilidad en las diferentes actividades.
 - b. Conocimiento de los contenidos disciplinares y sus encuadres teórico-metodológicos.
 - c. Consulta y actualización bibliográfica, disciplinar y didáctica, sugeridas por la

cátedra.

- d. Planificación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje según el objeto de conocimiento que se aborda y las características del estudiantado en un contexto determinado.
 - e. Buen manejo del grupo-clase y, en general, de las interacciones con los distintos actores de la institución educativa.
 - f. Actitud de apertura y comprensión en el intercambio de aportes durante las reuniones de orientación con el equipo de cátedra de la Práctica Docente.
 - g. Presentación en el tiempo acordado de todo el material que se ha elaborado y utilizado durante la experiencia.
 - h. Presentación de un Informe Final Integrador de las diversas instancias cumplidas, según los criterios que cada cátedra establezca, para su evaluación.
2. La regularidad de la Práctica Docente se obtendrá una vez que se hayan cumplimentado todas las instancias correspondientes a la práctica en el nivel secundario y superior, según corresponda al plan vigente en cada carrera.

La aprobación del Informe Final Integrador es requisito para poder inscribirse en el turno de examen para acreditar la asignatura.

3. La asignatura Práctica Docente se acredita una vez concluidas las experiencias en los niveles secundario y superior y aprobado el Informe Final Integrador, conforme con los criterios de evaluación definidos en cada programa de cátedra.

VI) CARACTERÍSTICAS DEL INFORME FINAL INTEGRADOR DE LA PRÁCTICA DOCENTE

1. El Informe Final Integrador deberá incluir como mínimo:
 - a) descripción de características más relevantes de las instituciones en las que se realice la práctica;
 - b) caracterización del sujeto de aprendizaje al que se dirigen las propuestas metodológicas;
 - c) análisis que articule los diferentes aspectos del proceso de práctica.
2. Los criterios de evaluación, extensión del trabajo, tiempos de producción y otras características formales requeridas para la elaboración del informe, serán dispuestos por cada una de las cátedras de Práctica Docente en sus respectivos programas.
3. Si se diera el caso que el Informe Final Integrador no cumplimente satisfactoriamente los requisitos mínimos exigidos se solicitará la revisión y/o reelaboración del mismo.
4. La instancia final de evaluación consistirá en la presentación del mencionado informe ante el equipo de Práctica Docente, según las pautas establecidas en los programas de cátedra y de acuerdo con la normativa vigente.

Situaciones especiales

Se homologarán y acreditarán como prácticas docentes de nivel superior las Ayudantías de Alumno (según lo establecido en la Res. "C. D." N° 436/06) y las Adscripciones Docentes "tipo II" (conforme a lo dispuesto en la Res. "C. D." N° 399/21); en atención a la reglamentación y especificación que establezca el INDI y la Secretaría Académica.

VII) DE LOS LÍMITES Y POSIBILIDADES DE CAMBIO DE LAS NORMAS SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE.

Toda situación no prevista en el presente Reglamento será definida en el ámbito de la Comisión Directiva del INDI y de la Secretaría Académica de la FHUC.