



UNCUYO
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CUYO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

TESIS DE DOCTORADO

**COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y DESARROLLO PROFESIONAL
DOCENTE. APORTES AL ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES
PRINCIPIANTES DESDE UN ABORDAJE EMERGENTE EN
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesista: Mgter. Elena Margarita Barroso

Directora: Dra. Lorena Cruz Garcette

Mendoza, 2023

COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE.

APORTES AL ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES PRINCIPIANTES DESDE UN
ABORDAJE EMERGENTE EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

A mi hijo
A mis hermanas

AGRADECIMIENTOS

A mi querido esposo, incansable compañero de vida, gracias por tu apoyo y por nuestros momentos de largas conversaciones.

A los integrantes de mi familia, quienes aportaron un pedacito de sus vidas para que yo llegara hasta acá.

A mi directora de tesis, Lorena Cruz, por su dedicación y resguardo metodológico, por acompañarme en esta travesía y en aquellas otras que hemos emprendido juntas en torno al apasionante trabajo de la producción de conocimientos.

A la comunidad de prácticas *Docentes Principiantes*, a cada una de sus integrantes, muy especialmente les agradezco por sumarse y animarse a este proyecto distinto, a esta aventura en la que nos enriquecimos mutuamente.

Agradezco a mi incondicional equipo de trabajo, por hacer juntas esta educación que nos desvela, por llevarme el apunte, por ser mi comunidad de práctica profesional, las nombro con afecto: Teresa Cabezas, Daniela Salazar Ocaña, Mariela Ruarte, Romina Marianetti Cánovas, Florencia Páez.

Al profesor Daniel Prieto Castillo por enseñarme el sentido de la pedagogía universitaria.

A mis colegas de profesión, y amigas amorosas, por apoyarme en estos años de "tesis", por comprender mis cansancios y asumir mis tareas: Mariela Meljin, Vanina Lucero, Daniela Salazar Ocaña, Mariela Ruarte, Teresa Cabezas, Margarita Mazzone.

A las maravillosas personas con quienes compartí conocimientos y de quienes aprendí otros pliegues de la investigación educativa.

A Tati Conalbi por su atenta predisposición y por interpretar en imágenes mis ideas.

A la universidad nacional de cuyo por apoyar con los programas de beca mi formación en el posgrado y en la investigación educativa.

A quienes sin querer, he omitido....

ÍNDICE DE CONTENIDO

PÓRTICO	15
INTRODUCCIÓN	17
PRIMERA PARTE	
DEFINICIONES DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	20
CAPÍTULO 1- JUSTIFICACIÓN, INTERROGANTES Y OBJETIVOS QUE GUÍAN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN	21
1.1.Contexto de surgimiento y concreción del problema de investigación	21
1.2. La implicancia del investigador en la definición del problema y en el trabajo de investigación	29
1.3. Problema, preguntas y supuestos	30
1.4. Objetivos	32
SEGUNDA PARTE	
MARCO TEÓRICO	33
CAPÍTULO 2- FORMACIÓN DOCENTE Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	34
2.1. Instancias de la formación docente	36
2.2. Trayecto y trayectorias en la formación docente	39
2.3. Formación continua y desarrollo profesional docente	41
2.4. Políticas de desarrollo profesional docente en Argentina a partir de la Ley de Educación Nacional	48
2.5. Formar y formarse	59
CAPÍTULO 3- DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE CENTRADO EN LA ESCUELA	64
3.1. El modelo de DPD centrado en la escuela: definición, caracteres, críticas y experiencias	65
3.2. Lo que se sale del molde: las redes y colectivos	85

CAPÍTULO 4– INSERCIÓN A LA DOCENCIA	102
4.1. La inserción a la docencia y su impacto formativo	104
4.2. Modelos de inserción profesional	112
4.3. El acompañamiento a docentes principiantes como forma de dpd	116
4.4. Dispositivos de formación y de acompañamiento docente	118
4.5. El programa argentino de acompañamiento a los docentes principiantes (2005–2015)	127
CAPÍTULO 5–COMUNIDADES DE PRÁCTICA	131
5.1. Comunidades de práctica	132
5.2. Comunidades de práctica y desarrollo profesional	144
5.3. Comunidades de aprendizaje	152
5.4. Comunidades virtuales	158
TERCERA PARTE	
LAS DECISIONES Y CONSTRUCCIONES EN TORNO A LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	163
CAPÍTULO 6	
LOS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS: UN ENTRETEJIDO ONTO–EPISTÉMICO Y METODOLÓGICO	164
6.1. Presupuestos teóricos de las decisiones metodológicas: fundamentos ontológicos y epistemológico	165
6.2. Los modos de conocer en la ciencia interpretativa	168
6.3. Primer enclave metodológico: la investigación cualitativa	174
6.4. Segundo enclave metodológico: la investigación educativa	176
CAPÍTULO 7–DECISIONES METODOLÓGICAS	181
7.1. Los estudios de caso	182

7.2. La construcción del caso intrínseco	185
7.3. Construcción del diseño	188
7.4. El diseño como proceso de investigación colaborativa	206
CAPÍTULO 8– TRABAJO DE CAMPO	209
8.1. Delimitación del caso	210
8.2. Preparaciones antes de entrar en escena	210
8.3. La indagación con técnicas cualitativas	211
8.4. Criterios de validación	216
CAPÍTULO 9– EL ANÁLISIS. UN PROCESO GENERATIVO	222
9.1. La perspectiva del análisis	222
9.2. Primer nivel–generación de códigos abiertos y categorías emergentes	227
9.3. Segundo nivel– núcleos temáticos	257
9.4. Tercer nivel–Síntesis reconstructiva y metacategorías	266
CUARTA PARTE	
RESULTADOS: LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISPOSITIVO ALTERNATIVO PARA EL ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES PRINCIPIANTES	271
CAPÍTULO 10– FLEXIBILIDAD DEL DISEÑO Y PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA. LA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS SE DA SUS PROPIAS NORMAS	272
10.1. Las reuniones de sensibilización como instancia bisagra entre el diseño y el desarrollo	273
10.2. En la búsqueda de la autonomía en la formación desde la flexibilidad del diseño y la participación protagónica	290

10.3. Pensar, diseñar y sensibilizar, momentos del ciclo de vida de la comunidad de práctica	297
CAPÍTULO 11– LAS DISPOSICIONES OBJETIVAS PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA	301
11.1. Encuadre espacio-temporal	301
11.2. Encuadre general del modo de trabajo	304
11.3. Temas y problemas de tratamiento	306
11.4. El encuadre de trabajo y la presencia de lo cognitivo y afectivo	308
11.5. Sujetos, funciones y niveles de participación	311
CAPÍTULO 12– LAS PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO	316
12.1. Co-formadores: la definición de la función de quien acompaña	316
12.2. Las prácticas de acompañamiento de las coordinadoras y colaboradoras externas	318
12.3. Modos de acompañamiento	323
12.4. La construcción del rol de co-formadora	327
CAPÍTULO 13– UNA PRÁCTICA COMPARTIDA: LOS PROBLEMAS PRÁCTICOS DEL DOCENTE PRINCIPIANTE	330
13.1. Un problema práctico: la implementación del nuevo curriculum	333
13.2. El shock del inicio y las condiciones del trabajo	342
CAPÍTULO 14– LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA	345
14.1. Movimientos del proceso reflexivo	346
14.2. Reconstrucción de una instancia de reflexión sobre la práctica	348

14.3. Recursividad, multirreferencialidad, e implicación en la reflexión sobre la práctica	356
CAPÍTULO 15– LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN EL ROL DE ASESOR PEDAGÓGICA	360
15.1. ¿Quién define mi rol? Relaciones identitarias	362
15.2. Dilemas del oficio: observar o acompañar	367
15.3. Ser principiantes en el cens	370
15.4. Contribuciones de la comunidad de prácticas a la construcción del rol	372
CAPÍTULO 16– APRENDIZAJES Y SIGNIFICADOS	376
16.1. Valoraciones positivas hacia la comunidad de prácticas	376
16.2. Expectativas y dificultades en la participación	380
16.3. Aprendizajes y desarrollo profesional	383
16.4. Significados, participación protagónica e identidad.	384
QUINTA PARTE	
CIERRE	389
CAPÍTULO 17 –RECONSTRUCCIÓN FINAL Y APORTES TEÓRICOS	390
17. 1. Síntesis reconstructiva del caso	390
17.2. Argumentaciones teóricas subyacentes al caso	402
17.2.1. La CP como dispositivo tecnopedagógico, para el acompañamiento a docentes principiantes	402
17.2.2. Identidad de participación como identidad de formación	406
17.3. Dos aportes finales más, en los bordes del cierre	409
17.3.1. La comunidad virtual de docentes principiantes y el aprendizaje abierto, flexible, diverso y autónomo. Nuevas (o viejas) proyecciones.	409

17.3.2. Procesos de evolución de las comunidades de práctica. La deriva de la comunidad de docentes principiantes	412
17.4. Innovación e investigación educativas	415
17.5. Para cerrar el capítulo y también el informe	419
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	421

INDICE DE FIGURAS

Figura	Página
Figura 1	90
Figura 2	200
Figura 3	226
Figura 4	258
Figura 5	261
Figura 6	261
Figura 7	262
Figura 8	263
Figura 9	264
Figura 10	264
Figura 11	265
Figura 12	266
Figura 13	268
Figura 14	270
Figura 15	284
Figura 16	303
Figura 17	404
Figura 18	408
Figura 19	408

INDICE DE TABLAS

Tablas	Página
Tabla 1	50
Tabla 2	56
Tabla 3	58
Tabla 4	143
Tabla 5	223
Tabla 6	229
Tabla 7	232
Tabla 8	238
Tabla 9	248
Tabla 10	259
Tabla 11	259
Tabla 12	260

LISTADO DE ABREVIATURAS

ASPO	Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio
CdeAp	Comunidad de Aprendizaje
CENS	Centros Educativos de Nivel Secundario
CFE	Consejo Federal de Educación
COL. EXT.	Colaborador Externo
COORD. 1	Coordinador 1
COORD. 2	Coordinador 2
COORD. 3	Coordinador 3
CP	Comunidad de Práctica
CVA	Comunidad Virtual de Aprendizaje
DGE	Dirección General de Escuelas
DOC. 1	Docente 1
DOC. 2	Docente 2
DOC. 3	Docente 3
DOC. 4	Docente 4
DOC. BASE	Documento Base
DP 1	Docente Principiante 1
DP 2	Docente Principiante 2
DP 3	Docente Principiante 3
DP 4	Docente Principiante 4
DP 5	Docente Principiante 5
DP 6	Docente Principiante 6
DP 7	Docente Principiante 7
DP 8	Docente Principiante 8
DP 9	Docente Principiante 9
DP 10	Docente Principiante 10
DPD	Desarrollo Profesional Docente

EGB	Educación General Básica
ENT.	Entrevista
FD	Formación Docente
FDC	Formación Docente Continua
FDI	Formación Docente Inicial
IDIE	Instituto de Desarrollo e Innovación Educativa
IES	Instituto Educación Superior
INFD	Instituto Nacional de Formación Docente
ISFD	Instituto Superior de Formación Docente
IUFM	Instituto Universitario de Formación del Profesorado
LEM	Lectura Escritura Matemática
LEN	Ley de Educación Nacional
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
PPL	Participación Periférica Legítima
RAE	Real Academia Española
RED CEE COLOMBIA	Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio
RED DHIE	Red Docentes que hacen Investigación Educativa
RED IRES ESPAÑA	Red de Investigación y Renovación Escolar
RED TEBES MÉXICO	Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela
REG.	Registro
REL.	Relato
RFFDC	Red Federal de Formación Docente Continua
SNFD	Sistema Nacional de Formación Docente
TAC	Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento
TIC	Tecnología de la Información y la Comunicación

PÓRTICO

Esta tesis trata sobre el acompañamiento, sobre las mediaciones que como educadores ejercemos, sobre una pedagogía de la formación docente, por lo que encuentro en las palabras del pedagogo mendocino, Daniel Prieto Castillo, una apropiada manera de entrar en esos temas que refieren a nosotros, los profesores, como seres de umbrales:

Les propongo el concepto de umbral pedagógico. Umbral es aquello que está a la entrada de algo, o aquello a través de lo cual salgo. Pues bien, todos tenemos umbrales. Hay seres que cuando uno se acerca a ellos abren sus puertas de par en par, hay seres que se retiran un poco, otros que se retiran mucho, y hay quienes proponen una tapia delante. No es una crítica, es una comprobación. Uno podría pensar las propuestas educativas, tomando en cuenta este concepto, en dos extremos: detrás del umbral no hay nada y te tengo que meter todo, educación bancaria, violencia, te lleno como un recipiente, te golpeo para que aprendas... La tabla rasa, el niño sin pasado, sin historia. El indígena sin pasado, aunque tuviera 40 años. Se ha hecho mucho daño con esto de que detrás del umbral no hay nada. A veces con eso caen culturas enteras: tu cultura también es nada. Detrás del umbral siempre hay algo, cada uno de nosotros. O el otro extremo: detrás del umbral está todo. No te tengo que dar nada. Pues bien, detrás del umbral hay algo, pero detrás del umbral no está todo, sino entonces qué estamos haciendo acá de educadores.

Lo que nos preocupa es cómo movernos en ese delicado equilibrio: jugar con el umbral sin invadir y sin destruir, pero tampoco alejarnos de tal manera que no aportamos nada como educadores o como institución. Ha habido riesgos en esto del umbral en el campo de algunas propuestas educativas que han dicho el grupo tiene toda la información y la sabiduría, usted no tiene que aportarle nada. Me entran muchas dudas con eso. Tampoco digo que el grupo no tenga que aportar. Y entonces por ahí las variantes cómodas de bueno jóvenes, acá tienen estos libros, estudien, nos vemos dentro de un mes, ustedes son muy inteligentes...

Los pedagogos somos seres de umbrales.

Y ahí se juega lo delicado de nuestra tarea. Quedarse solo en el umbral es hacerlo sobre una mínima línea (la que cabe debajo de una puerta, dice la etimología), como una especie de equilibrista. ¿Imaginaste alguna vez a un equilibrista caminando sobre una línea tan delicada? Es ésta nuestra condición. Si te vence el vértigo de la luz, te echarás atrás y no podrás ofrecer nada, que los rayos brutales asustan a la gente, la enceguecen. Si te tientan el poder, te irás de boca hacia adelante, arremeterás contra la vida ajena y la violentarás para cambiarla a imagen y semejanza de tu pobre claridad.

Equilibrio difícil en una débil franja de la vida ajena. Vuelve la maravillosa imagen de Sócrates, como el partero de almas. Dar a luz es trasponer el umbral también, y ahí andaba ese viejo maravilloso, justo a la salida (o a la entrada) para ayudar un poco (porque el mayor trabajo lo hacen la madre y el niño). Pues bien, la labor pedagógica es tan delicada como la del equilibrista.

Por eso cuenta todo: los gestos, las palabras, las miradas, el espacio, el tiempo..., todo. Si pudiéramos hacerle entender eso a nuestros educadores, daríamos un paso inmenso. Moverse solo en el umbral, dejar que los demás elijan, 196 insinuar apenas una claridad o algún otro género de sombras, que no todas son terribles, que las hay hermosas como una noche en el trópico.

*La mediación pedagógica consiste en tender puentes que se van anclando de un lado en el umbral y del otro lado en lo que podemos lograr compartiendo caminos del aprendizaje. La mediación pedagógica reconoce que se aprende siempre de lo cercano a lo lejano, y que lo más cercano en el universo soy yo mismo, lo cual no quiere decir que yo sea transparente a mí mismo, esta es otra discusión, pero desde el aprendizaje, el punto de partida soy yo, soy esa cercanía expresada en mi historia personal, en mi vida cotidiana, en mi cultura; desde allí tendemos puentes. Y un puente es provisorio, como todo puente, no los hacemos para toda la vida. Entonces vendrán otros puentes que se construirán sobre lo que significó el puente anterior. Tender puentes entre lo que se sabe y lo que no se sabe. Entre lo que se siente y se puede llegar a sentir, entre lo que se percibe y se puede llegar a percibir.**

(Prieto Castillo, 2015, p.195–197)

* Estos párrafos pertenecen al libro “Elogio de la pedagogía universitaria” de Daniel Prieto Castillo, escrito en ocasión de celebrar veinte años de la carrera de posgrado Especialización en docencia universitaria de la UNCuyo. Nuestro pedagogo mendocino incluye entre los distintos elogios al *umbral pedagógico*. Estos párrafos son en parte fragmentos de una carta dirigida a Carlos Cortés y fragmentos de una conferencia ofrecida en El Salvador.

INTRODUCCIÓN

Inicio la introducción del presente informe final con el encuadre de la tesis: el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Cuyo.

El informe tiene por objetivo dar cuenta del proceso y del resultado de la investigación llevada a cabo en torno a las comunidades de prácticas como dispositivo para la formación docente continua. Mi interés es aportar a dicho campo, procurando la promoción de formas alternativas para el desarrollo profesional de los docentes en general y de los principiantes en particular quienes transitan, generalmente, en soledad los primeros años de su inserción profesional. También guarda el interés de hacer estos aportes desde un paradigma emergente en investigación educativa.

Son muchas las motivaciones con las que he emprendido este trabajo de investigación, algunas de las cuales el lector descubrirá en sus páginas, no obstante no quisiera dejar de mencionar que las mismas tienen que ver directamente con mi desempeño en la formación de profesores, lo cual me permite afirmar que se trata de un amplio campo que despliega distintas dimensiones, por lo que conviene advertir que, aun tomando unas pocas dimensiones, el estudio resulta siempre en un recorte de la totalidad, hecha desde un enfoque determinado desde el cual se mira, comprende e interpreta.

Esta investigación se enmarca en la línea de los estudios que pertenecen a la formación profesional del docente principiante y esto es así porque ahí se concentra la preocupación principal, la cual hace foco en los procesos de acompañamiento pedagógico de los primeros pasos durante la inserción profesional. Esta línea además se cruza con los aportes que provienen del estudio de las comunidades de práctica como ámbitos propicios para la formación profesional sobre todo por su idiosincrasia centrada

en la práctica y en el contexto que la configura. Creo que este encuentro de líneas de trabajo convierte a los resultados en significativos aportes tendientes a la definición de acciones alternativas para el desarrollo profesional docente.

El párrafo anterior da pie para explicitar que el lector encontrará en este informe las descripciones e inscripciones de un proceso de acompañamiento pedagógico que fue diseñado a propósito de conjugar innovación con investigación, lo cual nos implica – a mis colegas de trabajo y a mí– en un definido proceso de investigación educativa desde dentro de la educación misma. Con un sentido crítico y transformador, al tratar de reconstruir este proceso formativo, pedagógico y alternativo, pongo en cuestión las tradicionales formas de capacitación docente centradas por lo general en la transmisión de conocimientos.

Mi deseo particular en lo que respecta a las construcciones metodológicas es que quienes accedan a este trabajo comprendan mi posición como investigadora y como partícipe de la práctica que investigo y que, a sabiendas de lo emergente de esta posición y de las posibles disidencias, se abran discusiones para abonar este asunto.

He organizado el informe en partes y en capítulos. La primera parte, como puerta de entrada, explicita las decisiones que refieren al diseño de la investigación: su justificación, la implicación de esta investigadora, el problema, los supuestos y objetivos. En la segunda parte he reunido los capítulos que hacen al marco teórico. He elaborado capítulos para el recorte de aportes conceptuales para este estudio: la formación docente, el modelo de formación docente continua centrado en la escuela, la inserción profesional de los nuevos profesores, y las comunidades de práctica.

La tercera parte reúne los capítulos correspondientes a las decisiones metodológicas. En ellos declaro mi enfoque epistemológico, y los enclaves en la investigación interpretativa y en la investigación educativa en, desde y para la educación. En su recorrido se halla la definición metodológica por el estudio de caso intrínseco, y la construcción del caso único. Por supuesto, esta es la parte en la que se informa sobre el trabajo de campo y el trabajo de análisis.

He elaborado una cuarta parte para dar cuenta de los resultados que provienen del análisis. Ahí reúno varios capítulos, cada uno está dedicado a la interpretación de las

distintas dimensiones del caso. Finalmente, en la quinta parte, reconstruyo el caso, explico su estructura narrativa lo cual de por sí considero un aporte a la comprensión de la estructuración de un dispositivo formativo. Desde la misma doy pie a los aportes teóricos y reflexiones finales sobre el proceso de investigación.

PRIMERA PARTE

DEFINICIONES DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

JUSTIFICACIÓN, INTERROGANTES, SUPUESTOS Y OBJETIVOS QUE GUÍAN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Para el inicio de este informe propongo la exposición de los motivos e intereses con los que este proceso de investigación se ha originado y desarrollado. Los mismos tienen que ver con inquietudes conceptuales que implican a un ámbito del conocimiento educativo: el de la formación docente, pero también con inquietudes profesionales que pertenecen al desempeño profesional propio, entrelazado siempre con la pedagogía de la formación y con las prácticas profesionales que difícilmente pueden separarse del interés personal por los procesos de aprendizaje.

Motivaciones, inquietudes y proyectos se expresan a continuación en forma de justificaciones, supuestos, implicaciones, preguntas y objetivos que operan como umbral y antesala al trabajo de investigación que se documenta, sin por ello considerarlas a parte o por fuera del mismo.

1.1. CONTEXTO DE SURGIMIENTO Y CONCRECIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Uno de los contenidos de la contextualización del problema de investigación es la biografía intelectual y experiencial del investigador (Medina Moya, 2005).

Develar cuál es la implicación de esta investigadora en el ámbito y contexto de investigación tiene que ver con las decisiones que corresponden al diseño de la investigación y a su posterior desarrollo, decisiones que se fundamentan en las bases epistemológicas de la investigación.

La implicación tiene que ver con

Plicare, raíz latina de la palabra significa plegar. La misma raíz es común a explicar, implicar, aplicar y los distintos significados dependen del prefijo que antecede. Implicar es estar plegado, dentro de algo por eso se relaciona con la comprensión, que conoce un fenómeno o una situación o un hecho desde dentro. La explicación es desde afuera para deshacer el pliegue es decir ponerlo en una extensión espacial, entenderlo desde la búsqueda de causas y efectos. Implicar y explicar, modos distintos de posicionarse del sujeto en relación al conocimiento, a sus pliegues y despliegues a su lugar dentro o fuera de ellos (Souto, 2016, p.112).

Ese adentro tiene que ver con la constante inquietud, personal y profesional, por la formación docente, por este ámbito en el que me he desempeñado desde el comienzo de mi trayectoria profesional y que ha ocupado y ocupa un especial lugar sobre todo por mi desempeño como profesora de las prácticas profesionales.

En la universidad, los planes de estudio en los que he trabajado han ubicado a las prácticas profesionales docentes, también identificadas como residencia docente, en el tramo final de los mismos. Esa ubicación ha sido muy cuestionada por lo que significa postergar la relación de los estudiantes con los ámbitos de desempeño, y por sostener el tradicional esquema “primero teoría luego práctica” (Contreras, 1987). La misma, también me ha permitido observar, cuestionar y valorar el trayecto formativo que se ofrece en la formación inicial. Es decir, al trabajar en el tramo final de la formación inicial de profesores de ciencias de la educación, he podido tener otra perspectiva del proceso que se ha desarrollado. Así también, y a pesar de todo, ese espacio del trayecto curricular del profesorado, me ha posibilitado tomar contacto directo con los ámbitos del desempeño profesional del futuro egresado, conocer las condiciones laborales, los conflictos y los desafíos inmediatos propios de la inserción institucional. En fin, una posición especial en el presente que, como bisagra, permite cuestionar el pasado formativo y advertir los avatares del futuro profesional inmediato.

Precisamente, más de una vez, las prácticas o residencias, han sido definidas como bisagras entre el ser estudiante y el ser profesor por la doble inscripción institucional que suponen y por el doble rol que les toca jugar a una misma persona en la condición de docente y de estudiante–practicante. En ese meollo de la formación docente inicial he estado ocupada por mucho tiempo, por lo tanto muy perceptiva, junto con un equipo de trabajo, a las vicisitudes de quienes prontamente se convierten en profesionales docentes. De modo tal que como equipo de trabajo también hemos sido parte de la bisagra que supone la doble inscripción institucional de la unidad curricular mencionada.

En más de una ocasión, junto con el equipo, he colaborado en los primeros desempeños, recepcionado inquietudes y llevado a la acción alguna que otra intervención junto a las jóvenes docentes que se acercaron, que retornaron a la institución formativa para buscar estas colaboraciones. Por una época fue recurrente la solicitud de colaboraciones para el diseño o para el desarrollo del sistema semipresencial de la educación permanente de jóvenes y adultos, de la jurisdicción mendocina.

La implicación con las problemáticas profesionales de las y los recientes egresados ha tenido lugar desde estas demandas. Estar implicados en la problemática socio–profesional es lo que nos llevó a plantear interrogantes sobre la situación de los docentes principiantes y así, advertir que hay un plano de la práctica profesional, del trayecto profesional, que no es abordado ni por la institución formadora ni tampoco por las instituciones en las que ejercen sus primeros desempeños.

Los primeros interrogantes desde las lógicas de la investigación educativa, enfocada en los docentes principiantes fueron: ¿en qué tipo de instituciones comienzan a trabajar profesionalmente los graduados de ciencias de la educación? ¿cuáles son los problemas y/o dificultades más importantes que se les presentan? ¿qué impacto tienen los conocimientos aprendidos en las instituciones formadoras en la manera en que asumen la práctica? ¿qué

aprendizajes profesionales realizan en las instituciones en que se desempeñan? ¿qué rol juegan los distintos actores implicados al respecto? entre otros¹.

Las intuiciones, los supuestos, las demandas se convirtieron en imágenes con las que diagramar la situación para reconocerla a grandes rasgos y luego conocerla con más detalle y en profundidad. Después de todo, ese darse cuenta de la situación de las docentes principiantes nos hacía ver que nosotras también éramos parte de la misma, siendo consultadas, o solicitadas en orientaciones y trabajos conjuntos...a su vez nos preguntamos: si eso pasaba con nosotras, por estar cercanas al campo de la práctica, también debía pasar en otras unidades curriculares afines a los ex-estudiantes. Pero ¿quién sabía de ello? ¿Qué acciones instrumentaron la carrera y la facultad como instituciones frente a este regreso del novel hacia la casa matriz? ¿Cómo se recogían esas demandas?... las respuestas más cercanas tenían que ver con la tradicional y necesaria oferta de capacitación configurada como cursos de perfeccionamiento. ¿Podrían ser estas respuestas las más pertinentes y suficientes para recoger los problemas situados, contextualizados, pero a la vez cambiantes de los profesores principiantes? El acompañamiento ¿podría resolverse con esas respuestas? Estas formas, ¿se podrían incorporar a otras con las cuales complementarse, previendo atender otras vicisitudes que corresponde al orden no solo del saber sino del hacer y del sentir? ¿Es conocimiento, o mejor dicho, más conocimiento lo que le hace falta al recién egresado? En todo caso, ¿qué tipo de conocimiento? Tras largos periodos de formación predominantemente teóricos y con poco espacio para la formación en la práctica, ¿podrían ser los cursos de capacitación, como formas de transmitir el conocimiento disciplinar, la respuesta?

La preocupación por la relación entre teoría y práctica antes mencionada, también se representa en la relación entre la formación inicial y el desempeño profesional de los profesores, y aunque puedan considerarse como etapas de una misma trayectoria formativa, también pueden concebirse (y vivenciarse) como dos partes de un puente roto, o bien como la desarticulación entre las instituciones a cargo de una y otra. En este sentido, la formación

¹ Son interrogantes que compartimos con el equipo de investigación dirigido por la Dra. Liliana Sanjunjo, ocupado de la construcción del conocimiento profesional de los docentes principiantes pertenecientes a distintos profesorados, en la Universidad Nacional de Rosario.

continua del profesorado puede llegar a entenderse como una estrategia de conciliación, que arrime las partes y que a la vez colabore en la superación de esta principal problemática sin embargo esta pretensión no siempre ha tenido lugar, los estudios sobre formación continua del profesorado (Birgin, 2012) han permitido entender la existencia de enfoques y prácticas de capacitación docente que sostienen la distancia entre teoría y práctica.

Precisamente, entre esos enfoques está el modelo de capacitación docente “centrado en el déficit”, configurado a partir de la hipótesis de carencia (Birgin y Serra, 2012), de lo que los docentes no tienen y deben adquirir, enfoque que tiene sus bases en la necesidad de actualizar conocimientos, por ello parte del saber académico acumulado y no de las problemáticas contextualizadas en las distintas realidades educativas. Además, criticamos este modelo por el lugar en que posiciona al conocimiento como objeto de transmisión, a quien se forma como sujeto alumno, y a la práctica como espacio de aplicación. En este enfoque el formato *curso de capacitación* ha sido el dispositivo privilegiado al cual hemos criticado por su carácter excesivamente teórico, descontextualizado y alejado de la práctica. Lo excesivamente teórico alude al poco espacio a los saberes actitudinales, a los aspectos afectivos y también a la dimensión política de la educación (Pitman, 2012).

La preocupación por la formación en la práctica volvía a ponerme en el foco de otra dimensión de la misma: la de los docentes principiantes, es decir, la de quienes habían dado un paso más allá luego de haber sido estudiantes de Práctica docente en el profesorado.

Los diálogos internos y externos al equipo de investigación colaboraron en acercarnos decididamente a la problemática de los docentes principiantes, como parte de la formación docente continua, y por ende a profundizar en el campo teórico que hasta esos momentos se había desarrollado.

Como equipo de investigación no desconocíamos esta problemática, sabíamos de su existencia, y de los abordajes que se habían difundido en bibliografía específica como los de Marcelo García y Vaillant (2008, 2010, 2014) como principales referentes iberoamericanos. El reconocimiento de la problemática, por parte de referentes teóricos nacionales e internacionales, ubica a la cuestión ciertamente en un problema de la formación docente

continúa y define a los primeros cinco años de desempeño, luego del egreso, como el periodo del profesional novel o principiante.

Los primeros años de docencia han sido definidos como

Una etapa importante porque estos docentes deben realizar la transición de estudiantes a profesores; por ello surgen dudas e incertidumbres, debiendo adquirir un adecuado conocimiento y competencia profesional en un breve espacio de tiempo. Por ello, se destaca el papel formativo de las primeras experiencias laborales, en cuyo marco buena parte de los docentes principiantes parecen verse obligados a construir estrategias adecuadas de resolución de los problemas que se les presentan. (Sanjurjo et al., 2017, p. 2)

Los primeros pasos se constituyen en momentos clave de la socialización profesional en los que se realizan aprendizajes de un alto impacto en la manera de asumir la práctica. Dichos aprendizajes, a menudo, refuerzan prácticas reproductivas y poco reflexivas que obturan los cambios esperados en los desempeños profesionales de los nuevos docentes, es decir, contrario a lo esperado los impactos de las primeras experiencias llevan a desarrollar prácticas más tradicionales.

Los resultados de investigaciones en el ámbito (Marcelo García et al., 2022) permiten conocer las tantas vicisitudes del novel, pero mi preocupación, fundamentalmente crítica, está en la invisibilización del periodo y en la naturalización, es decir, en la consideración de tal etapa como un gaje del oficio por el que todos inevitablemente pasamos, y que felizmente superamos... aunque las investigaciones dieran cuenta que no siempre había una superación feliz, y que además la importancia de esos años deja huellas en el resto de la formación, demostrando el poder de la socialización profesional sobre la formación inicial, sin contar el conocido *choque con la realidad* (Veenman, 1984) y sus consecuencias como huellas subjetivas en los sujetos que se forman (Souto, 2016).

Sentirse nuevamente inmiscuida en una problemática educativa, referida a la formación docente, me llevó como investigadora a tomar perspectiva, y vislumbrar los vacíos, las vacancias no solo de las acciones institucionales sino también de conocimiento. Así, conocí lo cerca que habíamos estado de un programa de acompañamiento a docentes noveles que

fue desarrollado como programa piloto por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) en la provincia de Mendoza, mientras en la universidad no había ningún antecedente parecido. La universidad no sólo no era partícipe de dicho programa que afincó en los institutos de educación superior (IES), sino que además no había generado ninguna acción semejante. Y otra vez, la implicación... sentirse implicada a poner en marcha... a no descuidar a intervenir pedagógicamente desde la propia institución en una problemática. Estas son implicaciones sociales e institucionales (Ardoino, 1997).

Pero ¿la universidad se desentendía de sus docentes noveles? ¿Es posible juzgarla de esa manera? Hay otras formas de atender la formación docente continua y en eso la universidad tiene su prestigio en cuanto a la formación académica que se despliega en carreras, cursos, y otras acciones de vinculación y de posgrado, ¿pero cuáles de estas están destinadas específicamente a los docentes principiantes? Y por otra parte, yendo a lo particular, ¿cuál es la concepción de formación docente continua que sostiene la institución formadora?

Volviendo a la formación académica como la respuesta más característica de estas instituciones, intuimos la necesidad de otras formas que no estuvieran centradas en la transmisión o en la actualización de conocimientos, sino que fueran cercanas a las problemáticas particulares de los principiantes, y a su atención desde propuestas participativas centradas en el análisis de la práctica, además de ocuparse de los avatares del inicio profesional que la literatura identifica como shock del inicio.

Esta pretensión sostiene, de alguna manera, una crítica a la escolarización del aprendizaje de los adultos, del aprendizaje entre profesionales ocupados de una misma práctica.

La indagación sobre otros dispositivos posibles estuvo cruzada por el interés por las comunidades de práctica y por los laboratorios virtuales de investigadores y profesionales, experiencias sostenidas en la teoría del aprendizaje social (Lave y Wenger, 1991) las primeras, y del aprendizaje en red (Siemens, 2004) las segundas. El reconocimiento de las concepciones de aprendizaje, participación y significación que orientan a las comunidades de práctica en el

ámbito laboral fueron inspiradoras para proponer a las mismas como posibles y apropiados dispositivos para el acompañamiento a docentes principiantes.

Las lógicas de las comunidades de práctica se emparentan sustancialmente con los procesos del aprendizaje informal, con las formas del aprendizaje de los adultos, en este caso, de los profesionales. Se trata de formas que recuperan la noción de participación en la práctica, aprendizaje situado en un contexto determinado, acompañamiento de los expertos hacia los noveles, observación y colaboración en las tareas, entre otras.

Después de todo, en las instituciones académicas, también se identifican instancias distintas a las del aprendizaje escolar (Trilla, 1985) tales como los grupos y equipos de trabajo o de investigación, redes de apoyo y de información, formación de profesores adscriptos, becarios de investigación, por nombrar sólo algunas, que hacen al desarrollo profesional o educación permanente de quienes participan y que solapan resabios de las relaciones entre maestro y aprendiz entreverados en la hacer de una práctica.

El concepto de comunidad de prácticas resulta poderoso para comprender los procesos de apropiación y de conocimiento en entornos sociales cotidianos en los cuales y por medio de los cuales las personas no sólo socializan, adquieren normas y formas de proceder, sino que además constituyen en esas prácticas sus identidades sociales. Llevado al plano que me interesa indagar, esta categoría teórica resultaría potente para interpretar los procesos de participación de los miembros de una comunidad, y las significaciones que aquéllos obtienen en la construcción de una identidad profesional determinada.

En síntesis, el especial interés por la formación de profesores centrada en la práctica, constituye el eje que entrama las acciones de intervención pedagógica y de investigación educativa que he emprendido. Ahí se reúnen el ámbito de la formación inicial y de la continua, la formación de los profesores en la universidad, la inserción en la profesión docente y los avatares de los principiantes. Desde los mismos se proyecta este trabajo tendiente al desarrollo de una comunidad de prácticas como dispositivo apropiado para el acompañamiento a los nuevos profesores.

1.2. LA IMPLICANCIA DEL INVESTIGADOR EN LA DEFINICIÓN DEL PROBLEMA Y EN EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

En el apartado anterior se justifican las decisiones que reúnen a la práctica profesional con la práctica de investigación, con ello quiero llamar la atención hacia la implicación del investigador en los procesos investigados sobre todo en este fenómeno – la comunidad de prácticas para docentes principiantes– que no sólo es objeto de investigación sino, antes de ello, objeto de producción o de diseño, ya que no había otro inmediato para investigar, había que crearlo e investigarlo en sus cualidades, óptimas o no, para esta finalidad.

De modo tal que hay una doble implicación de mi parte en el proceso de investigación: como profesional del campo de la formación docente y como investigadora, o lo que es lo mismo implicación en el *proceso de investigación* y en la *situación del acompañamiento* a los docentes principiantes mediante el dispositivo creado a tal fin.

El proceso de investigación y situación de acompañamiento no son neutrales, por el contrario, el sujeto se involucra de modo responsable y comprometido (Souto, 2016) desde las demandas recibidas, los interrogantes, el trabajo y trayectoria docente como profesora de prácticas, desde los recuerdos y vivencias de los propios momentos de inicio, desde las inquietudes epistémicas que tienen que ver con el afán de conocer sobre las comunidades de prácticas, entre otros aspectos subjetivos del investigador. Dice Souto (2016), en relación al trabajo clínico, que la implicación

Ayuda a conocer la realidad que queremos explorar y comprender y renueva la cuestión de la subjetividad al afirmar que la inclusión del sujeto al conocer, al relacionarse con otros y con el mundo se da siempre de manera natural formando parte el sujeto de la trama que se interesa en conocer, en cambiar. (p. 111)

De alguna manera develo al lector mis pliegues, al decir de Souto (2016), mi implicación como formadora en el proceso de investigación, en el que ocupo o juego los dos roles a la vez, motivada por decisiones epistemológicas que refieren a la investigación educativa en cuanto a investigar la realidad educativa desde la educación misma, desde sus

protagonistas profesores y maestros, y superar el imperativo de observar y cuestionar las prácticas educativas de otros antes que las propias.

La implicación es un fenómeno natural del que ni el formador ni el investigador escapan (Souto, 2016). La importancia de esta develación radica en los procesos de interpretación, como dije al principio, la biografía intelectual y profesional del investigador funcionan como parte del marco de interpretaciones.

1.3. PROBLEMA, PREGUNTAS Y SUPUESTOS

El apartado anterior nos permite identificar cuál es la situación en que se enmarcan los problemas de la práctica referidos a la inserción en la profesión, pero también nos permite, por un lado, justificar el diseño y el desarrollo de un dispositivo formador y por el otro, justificar la investigación del acompañamiento a docentes principiantes desde el acompañamiento mismo.

El problema de investigación resulta definido en los límites del interés por el aprendizaje de la práctica profesional docente en el marco o encuadre de una estrategia de formación docente para profesores principiantes que resulte alternativa a los modos de trabajo imperante y sea enriquecedora de las dimensiones subjetivas de quien se forma.

Frente al agotamiento del dispositivo “curso de capacitación” como dispositivo de transmisión de conocimiento, y a las críticas hacia el modelo de formación docente continua que lo sustenta, conviene pensar en las formas alternativas que resulten, por un lado, más pertinentes a la formación centrada en la práctica, y al acompañamiento a docentes principiantes, por el otro.

Las comunidades de práctica ¿pueden ser estrategias de trabajo colaborativo centradas en la práctica para el desarrollo profesional? Y, ¿pueden serlo para el acompañamiento a docentes principiantes?

¿Qué cualidades tienen esas formas para ser consideradas como dispositivos alternativos a modelos instrumentales de capacitación docente? ¿Cuáles principios y fundamentos pedagógicos configuran sus dinámicas de funcionamiento?

¿Qué papel juegan, en su dinámica, el conocimiento, el contexto social y el institucional?

¿Son propicias para advertir e intervenir en las distintas dimensiones de la práctica docente?

¿Favorecen procesos de resignificación de la práctica docente?

¿Cuáles son los componentes y las condiciones que hay que cuidar para que el trabajo colaborativo y otras formas de socialización y reflexión de las experiencias tengan lugar en la construcción del conocimiento profesional?

¿Cuáles son las relaciones interpersonales que se configuran en términos de simetrías y asimetrías entre sus integrantes?

¿Qué aprendizajes logran sus integrantes como expresión de su desarrollo profesional?

Supuestos de partida:

Los primeros procesos de socialización en la docencia se constituyen en momentos clave, en los que los docentes principiantes realizan aprendizajes de un alto impacto en la manera de asumir la práctica.

Dichos aprendizajes, a menudo, refuerzan prácticas reproductivas y poco reflexivas que obturan los cambios en sus desempeños profesionales.

Las prácticas instituidas en la institución formadora, centradas en el modelo de los cursos de capacitación, resultan insuficientes y de bajo impacto en la construcción del conocimiento profesional.

Frente al agotamiento del dispositivo “curso de capacitación” la conformación y pertenencia a una comunidad de prácticas de aprendizaje resulta en una forma más apropiada de acompañamiento para la construcción del conocimiento profesional docente.

Las comunidades de práctica, por sus características principales basadas en el trabajo horizontal, colaborativo, y centrado en las problemáticas comunes a todos sus miembros, permiten concretar un modelo de desarrollo profesional centrado en el aprendizaje de la práctica.

1.4. OBJETIVOS GENERALES

Comprender los procesos formativos que tienen lugar en una comunidad de prácticas destinada al acompañamiento a docentes principiantes durante su inserción profesional.

Generar alternativas de formación de docentes principiantes tendientes a la construcción de conocimiento sobre modelos de formación centrados en la práctica.

1.4.1. Objetivos específicos:

1. Construir un dispositivo de acompañamiento a docentes principiantes que posibilite la comprensión y la reflexión sobre la práctica profesional
2. Identificar las dinámicas de trabajo constitutivas de un dispositivo formador
3. Analizar las prácticas de acompañamiento y de construcción colaborativa del conocimiento profesional
4. Identificar los aprendizajes profesionales que los graduados realizan en sus primeras inserciones profesionales a partir de la participación en un dispositivo de acompañamiento
5. Construir un marco conceptual, definido en aportes teórico-prácticos, referido a los modos de trabajo en las comunidades de prácticas destinadas al ámbito del desarrollo profesional docente

CUARTA PARTE

RESULTADOS:

LA CONSTRUCCIÓN DE UN DISPOSITIVO ALTERNATIVO PARA EL ACOMPAÑAMIENTO A DOCENTES PRINCIPIANTES

CAPÍTULO 10

FLEXIBILIDAD DEL DISEÑO Y PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA

LA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS SE DA SUS PROPIAS NORMAS

Como adelanté en el capítulo sobre el Análisis, para realizar ese proceso ordené el corpus de datos de acuerdo a tres interrogantes organizadores, tal como se sugiere para el análisis en los estudios de caso (Stake, 1999). Precisamente el primer interrogante tiene que ver con *cómo se diseña, o cómo se organiza una comunidad de prácticas*, para que resulte en el dispositivo más apropiado para el acompañamiento a docentes principiantes.

Este eje organizador colabora en la expresión de las interpretaciones de la etapa de sensibilización, la cual resulta valiosa para conocer qué es lo que se configura en esta comunidad de prácticas, es decir, cuáles son las actividades que se llevan a cabo en esta etapa, y qué componentes (teóricos–metodológicos y estructurantes) son los que se definen en el diálogo entre el diseño y las participantes.

Por ello este apartado del informe se estructura desde la descripción de las actividades, los componentes y los modos de participación, que las integrantes de la CP terminan de definir durante la etapa de sensibilización, a la cual defino como una etapa bisagra entre el diseño y el desarrollo.

El análisis de estas descripciones permite comprender que estamos ante un diseño flexible y gestado en la participación protagónica de sus integrantes.

Estos núcleos temáticos (como fueron definidos en el análisis) se relacionan con características del modelo de DPD centrado en la escuela, más precisamente con la participación protagónica de los docentes; y con las formas de la CP, específicamente con la autonomía, ya que las CP se dan sus propias normas.

10.1. LAS REUNIONES DE SENSIBILIZACIÓN COMO INSTANCIA BISAGRA ENTRE EL DISEÑO Y EL DESARROLLO

El diseño definió una etapa de sensibilización. El análisis que aquí presento refiere a los significados de esta etapa, como parte del desarrollo de la CP, y a la epistemología del diseño, como estructura que ordena y da sentido pero que no constriñe ni restringe.

Según el proyecto, la etapa de sensibilización es un umbral entre el diseño y el desarrollo de la propuesta que se diseña por la importancia que supone lograr la adhesión de los sujetos intervinientes al proyecto, mucho más cuando –como se explicó– esta comunidad de prácticas no surge de una generación espontánea.

Las CP, como indica Wenger (2001), siempre han existido y seguirán existiendo, a veces no nos damos cuenta que pertenecemos o conformamos una CP con nuestros colegas, o colaboradores, o simplemente con aquellos con quienes compartimos intereses y prácticas. Pero también, la gente decide reunirse a propósito del intercambio de experiencias y de la interacción de saberes bajo esta forma de compartir intereses y prácticas.

En este tipo de CP se encuadra el caso estudiado, por lo tanto, la gestión de la misma implica que un grupo organizador tome la iniciativa a propósito, y que la haga crecer; en estos sentidos, la instancia de la convocatoria o invitación y las reuniones de sensibilización resultan más que importantes como parte de la estrategia.

En lo que sigue, refiero a las actividades, a los componentes y a los modos de participación que tienen lugar durante la etapa de sensibilización.

10.1.1. Actividades conducentes a la autodefinición

La literatura sobre las comunidades de prácticas o las de aprendizaje, indican el desarrollo de un momento similar a la sensibilización en la generación de las mismas, Wenger et al. (2002) refieren a la etapa de “en proceso de integración” cuando las personas inician una CP y comienzan a acordar sus formas de interacción, indagan los modos de reunirse y vincularse, y definen una empresa conjunta; Gongla y Rizzuto (2001) indican un momento de “construcción” en el que la comunidad se define a sí

misma y formaliza sus principios operativos; Salmon (s/d), poniendo el acento en las fases de la moderación de las interacciones refiere a una etapa de motivación.

Además de la coincidencia entre las propuestas de diferentes autores importa advertir cuáles son las actividades típicas (Wenger et al., 2002) centradas en el logro de interacciones productivas para la autodefinición. Así se distinguen las que hacen a la convocatoria y las que hacen a la sensibilización propiamente dicha, aunque marcan entre sí un continuum; y también las actividades que refieren a la autogestión de los modos de participar.

a. Invitar/convocar

Estas actividades se definen como el inicio mismo del desarrollo. Por medio de una carta las docentes principiantes fueron convocadas, o mejor dicho invitadas, con lo cual se puede interpretar la asociación voluntaria en la comunidad de prácticas. Las formas de realizar las convocatorias para integrar una CP pueden ser varias, en este caso la opción de la carta de invitación, según los registros, se fundamentó en el carácter personalizado que tiene el hecho de recibir una carta de invitación.

b. Presentaciones y reconocimientos: ¿quiénes somos?

En las reuniones de sensibilización, que tuvieron lugar en la institución formadora de las docentes principiantes, se amplió la información que fue presentada en la convocatoria. Se dio lugar a presentaciones de las integrantes entre sí, tuvieron lugar diálogos sobre el reconocimiento de las trayectorias similares y se aplicaron nuevos instrumentos como la ficha de datos personales que sirve para agilizar aspectos organizativos y comunicacionales: disponibilidad horaria, domicilio, actualización de direcciones digitales, datos de contacto, lugar de trabajo, otros.

Las presentaciones durante esta fase también refirieron a los contextos de desempeño de cada una, lo cual resultó más que importante para la identificación de los problemas sobre los cuales trabajaría la comunidad, y para afianzar lazos desde el comienzo. Además, para esta contextualización e historia profesional se dispusieron momentos tanto en la instancia presencial como en la virtual.

“Nos parecía importante escucharlas a ustedes a ver ¿qué tienen para contarnos, sobre ¿cómo se iniciaron en éste trabajo?, ¿quiénes las acompañaron en esta tarea, cuánto tiempo llevan?, ¿cómo se han apoyado entre ustedes? (...) Ahí Fernanda también había propuesto que pudiéramos llevar a la comunidad virtual (...) cómo nos iniciamos, de la mano de quién, cómo llegamos al cens. Un poco como para darnos la bienvenida, pero también para presentarnos”. (Coord1 Reg.1)

c– Explicitar los sentidos y propósitos del emprendimiento: ¿por qué constituírnos como CP?

En estas reuniones se dieron a conocer los objetivos de este emprendimiento, y los sentidos en tanto formación profesional y acompañamiento docente. *“La Coord. 3 presenta el proyecto en el cual se enmarca este dispositivo de acompañamiento a docentes principiantes, y se explicita que el “problema radica en la ausencia de un acompañamiento sistematizado a docentes principiantes.” (Reg. 1)*

También se explican los significados de las comunidades profesionales de prácticas y su impacto en la práctica y en la formación misma.

La coordinadora 1 manifiesta el enfoque colaborativo del dispositivo:

“Aprendemos haciendo con otro en el entorno informal (en el barrio, con los amigos). En otros oficios también, se aprende haciendo y participando más allá de haber tenido escuela. La idea es comenzar a interaccionar en torno a prácticas que les interesen a los participantes”. (Coord1 Reg. 1)

El grupo organizador, en estas reuniones, pone especial énfasis en mostrar las ventajas de la comunidad de prácticas como dispositivo de formación docente, y las diferencias existentes entre éste y los cursos de capacitación. En varias ocasiones las definiciones de dicho dispositivo se hicieron en oposición a estos últimos, y denotaron la posición de las coordinadoras respecto a los mismos.

(...) los formatos de cursos de capacitación y congresos (sin negarlos como formas de capacitación) no tienen en cuenta los escenarios particulares y el conocimiento experiencial que se va configurando en la propia práctica. Por eso,

la intención es pensar en otro dispositivo: pensado desde la noción de comunidad de aprendizaje. Nadie sabe más que otros y todos formamos y podemos formar parte de las comunidades de aprendizaje. (Coord. 1 Reg. 2)

Las docentes principiantes admitieron nunca antes haber participado en una experiencia similar a las comunidades de prácticas, quizá por ello hubo un especial interés por la comprensión de las formas de funcionamiento de la comunidad de prácticas, y sus notas esenciales.

d– Intercambiar expectativas e intereses

Además de explicitar y profundizar en los encuadres antes dichos, estas reuniones de sensibilización tuvieron por objetivo conocer las expectativas de las convocadas y sus intereses frente a lo propuesto.

“Coord 1: –Entonces, para iniciar ... con D., les queríamos preguntar a ustedes, cómo se imaginan el trabajo en esta comunidad de prácticas. (...)

DP1: – En mi caso, me lo imagino en la instancia presencial tratando temáticas específicas, ¿bien? Donde podamos expresarnos abiertamente, contar las experiencias personales que cada uno tiene en el ámbito del CENS.

DP5: (...) bueno, no sé, pero por ejemplo venir tal vez con un tema o un hecho puntual. Eso me imagino. Que cada una traiga algo con respecto a eso ya sea porque le pasó o si encontró bibliografía o sabe de algún colega que le pasó algo parecido. Por ahí es donde más nos sentimos solas, en hechos que nos pasan (...). Pero hay situaciones que por ahí uno necesita compartir con colegas. Me imaginaba trayendo hechos puntuales y trayendo información o experiencias al respecto. Y después, no sé, tener un momento de producción”. (Reg. 2)

Otra principiante considera que es muy útil poder contar con espacios en los cuales se pueda compartir experiencias que faciliten el recorrido de los docentes y “*saber cómo se trabaja en tal escuela*” (Reg. 1).

Los principales intercambios, en estas instancias, en relación a los propósitos y los fundamentos de la propuesta tienen directa relación con la práctica profesional:

aprender haciendo, el aprendizaje traccionado por la práctica, el aprendizaje colaborativo, los problemas prácticos, compartir una práctica contextualizada, y tener distintos puntos de vista.

El grupo organizador expone lo pensado, y lo propone, discute con las principiantes que recién se suman, para recién definirlo.

e– Proponer la definición de temas y asuntos a trabajar

Dentro del encuadre principal que es el acompañamiento a docentes principiantes, se proponen temas y asuntos específicos al grupo.

“Nuestro interés es ir definiendo algunas cuestiones que tienen que ver con (...) ir haciendo procesos paralelos, por un lado, ir afianzándonos como comunidad y por el otro ir trabajando diferentes temáticas que vayan surgiendo”. (Coord.2 Reg.2)

Se delimita el tipo de asuntos a tratar, es decir, aquellos que tienen que ver con los problemas prácticos de las principiantes en su rol como asesoras pedagógicas.

“Algunas veíamos, cuando comenzamos a comunicarnos en la comunidad, al principio, que algunas cuestiones tenían que ver con resoluciones o cuestiones más instrumentales de la tarea, y eso también es valioso traerlo acá, compartir, leer juntas y demás, y otras que tenían que ver con problemas prácticos: ¿Cómo se constituye el rol de asesor en los cens?” (Coord.2 Reg.2)

Y se deja entender que la CP no se hace para tratar problemas instrumentales:

“Estamos convencidas que los problemas técnicos se pueden resolver más fácilmente consultado, preguntando, tal vez yendo a una fuente determinada que nos da el dato, nos dice cómo, pero los problemas prácticos siempre se resuelven de maneras difíciles o más complejas o diferentes”. (Coord. 2 Reg.2)

f– Acordar formas de funcionamiento

Mediante los encuentros de sensibilización se definen los aspectos estructurantes de la CP que en general coinciden con los diseñados, o con los previstos por el grupo

organizador, pero también algunos de éstos cambiaron, y otros se ajustaron o definieron con mayor precisión dado que el estilo comunicacional horizontalizado así lo permite.

Muy explícitamente se discute sobre los modos de participar en los encuentros presenciales y cómo en el entorno virtual.

“Para nosotras también esto es un trabajo nuevo y bueno, lo vamos a ir configurando a medida que vaya pasando cada encuentro, ¿cierto? Así que bueno, ahí aparecen dos asuntos para trabajar hoy día: cómo trabajar en éstos encuentros presenciales y como en la comunidad virtual. (Coord2 Reg. 2)

Estas discusiones no se dan en una sola vez, sino que mientras se van desarrollando estos encuentros se va probando su conveniencia. Es decir, se advierte el proceso de configuración conjunta. He definido a ello como la autoconfiguración de los modos de participación en uno y otro entorno. Prefieren el entorno presencial para tratar temáticas específicas, contar experiencias personales, porque el mismo les permite expresarse abiertamente y explayarse sin limitaciones en sus pareceres y en sus reflexiones; mientras, estiman que el entorno virtual les limita en la expresión y que por ende no es el mejor entorno para la discusión y reflexión de la práctica. De alguna manera se observa que ponen en tensión, en un “versus”, a la comunicación presencial respecto de la comunicación mediada quizá guiadas por ciertos prejuicios hacia la segunda.

El caso es que proponen asistir al encuentro presencial *con un tema o hecho puntual, traer un aporte respecto al problema o tema: experiencias, bibliografía, y preguntas*. Advierten en el *verse cara a cara* una ventaja respecto al entorno virtual, al cual proponen dejar como espacio informativo, y lugar para problemas de fácil resolución.

Quizá si la indagación fuese realizada en este tiempo pospandemia por Covid 19, las respuestas serían otras, y los prejuicios hacia la virtualidad y hacia el potencial de las interacciones virtuales habrían cambiado. Luego de una masiva migración hacia la virtualidad, no sólo en el ámbito educativo, sino en todas las dimensiones de la vida cotidiana, considero, no se sostienen las mismas miradas, los mismos resguardos hacia la virtualidad que se tuvieron antes del año 2020.

10.1.2. Componentes y elementos estructurantes

La discriminación de las actividades principales de la etapa, permite mostrar los componentes y elementos que también están presentes en el diseño de la comunidad de prácticas, sólo que muchos de estos toman formas más definidas en esta instancia inicial, tales como: las integrantes, los tiempos, los lugares de reunión, las alternativas para las certificaciones; otros se acuerdan de inmediato tales como los intereses y las necesidades referidas al acompañamiento pedagógico, y otros se redefinen como el caso del entorno virtual en sus funciones y pretensiones.

De tal manera, las reuniones de sensibilización pueden definirse como aquellas que, desde una visión participativa, buscan implicar a las protagonistas en la definición de la CP.

a. Participantes/ integrantes: ¿quién constituye la CP?

Respecto a los integrantes de la CP si volvemos la mirada al diseño propiamente dicho, se observará que el mismo prevé la convocatoria a docentes principiantes con desempeño laboral en el nivel superior no universitario y en las asesorías pedagógicas de los Cens, y que esa definición indica a quienes está destinada la CP. El diseño, además, prevé la participación de las promotoras de la CP y de las profesoras organizadoras.

Estos tres tipos de integrantes definen en conjunto quiénes pueden participar o agregarse más adelante, tales como directores de las escuelas en las que trabajan, y otros actores educativos a los que las organizadoras llaman colaboradores externos.

Resulta imprescindible para lograr una participación comprometida de todo el equipo la implicación directa de sus miembros en la gestión del emprendimiento.

Un asunto, en relación a las integrantes, son las funciones que se acuerdan y las que se explicitan durante esta fase, por ejemplo, la coordinadora relata de dónde surge la idea de esta convocatoria y proyecto, lo cual devela su función como *promotora* de la comunidad de prácticas. Así también se acuerdan tareas y funciones repartidas que pueden recaer en distintas integrantes como son la de coordinar la reunión, anotar, sistematizar

“Sí tiene que haber una coordinación (...) pero tratemos de que no siempre recaiga en el papel de las otras personas (...) Si bien nosotras emprendemos (...) y podemos ejercer ese rol con mayor claridad en estos momentos iniciales, eso no quiere decir que avanzada la comunidad, otro integrante del grupo no pueda moderar o coordinar una instancia”. (Coord.1 Reg. 2)

Se advierte en ello cierta pretensión por concretar la función de *moderadores*, que según los estudios de las CP, tienen la misión de coordinar grupos, entusiasmar a otros participantes, liderar iniciativas (Sanz Martos, 2010).

Al parecer, las integrantes de la comunidad dudan, o se muestran indefinidas en las formas de nombrar ciertas funciones, dicen que *“aún no se ha definido el nombre de quien acompaña, no convence la idea de “mentor”: alguien que use la mente por nosotros” (Coord 2–Reg.1).*

Al respecto considero que la configuración de las funciones de los miembros de la CP como dispositivo de acompañamiento a docentes principiantes, debiera abandonar estas tipologías de funciones que provienen de otros ámbitos laborales tales como las empresas (líderes, moderadores, *coach*) y definir las que le son propias al campo. En este caso, se duda respecto a la figura del que acompaña como “mentor” que es la figura más conocida, definida y desarrollada en los programas de acompañamiento o de inducción a la docencia (Boerr Romero, 2011).

En uno de los documentos base de la CP esta función hace referencia al “asesor pedagógico” tomada de bases teóricas de la mediación pedagógica de Prieto Castillo y Gutiérrez Pérez (1991) quienes refieren al asesor pedagógico como aquel colega que acompaña y promueve el aprendizaje de otro colega, profesional y adulto, en situación formativa. Es decir, la figura está planteada desde una perspectiva educativa y pedagógica.

“Si bien nuestra propuesta tendrá un apartado especial para definir la figura del docente que colabora en estos procesos, en esta oportunidad diremos, en líneas generales, que se trata de otro docente, un profesor, que habiendo ya superado aquella etapa de inicio, cuenta con suficiente sabiduría práctica como para ayudar y apoyar a los “nuevos”. En nuestra propuesta se define como un asesor

pedagógico, o colega mediador que proporciona apoyo personal y profesional”.

(Doc. base 1)

Como se verá en otro de los capítulos referido a las prácticas de acompañamiento y a los sujetos docentes que ejercen dicha práctica, en el transcurso del desarrollo de la CP esa función es definida como co-formador, incluso en los relatos aportados por las docentes coordinadoras se puede observar que refieren a ellas mismas como co-formadoras.

b. Tiempos

Durante esta etapa, las coordinadoras administran una ficha personal para que las principiantes indiquen horarios y días disponibles de acuerdo a los desempeños laborales, y otras responsabilidades, amén de esos datos, la definición de tiempos, sobre todo la frecuencia de las reuniones del grupo, los posibles días y horarios de encuentro indican autoadministración de este recurso.

c. Lugares

Definición de lugares para las reuniones, en principio se acordó con el grupo organizador que propuso a la misma institución formadora como sitio, pero también se propusieron otros lugares más accesibles a todas las integrantes para las reuniones organizadas en días sábados, y para las integrantes que viajan desde el Este de la provincia.

d. Formas de trabajo

En cuanto a las formas de trabajo las coordinadoras aclararon que en la comunidad no hay “clases” queriendo con ello diferenciarse notoriamente de los cursos de capacitación y de la relación que una vez tuvieron como docentes–estudiantes, no obstante, se convino que en ciertos momentos se podría invitar a un experto que aporte con explicaciones y exposiciones al tema.

“No existen clases como tales, pero no significa que no se pueda buscar ayuda con aquellos que pueden hacerlo. Otros formatos son esperables de poner juego:

seminarios, ateneos, talleres de diseño, grupos de reflexión (esto no quita que haya otros). Las observaciones de clase podrían ser otra herramienta frente algún problema que tengamos”. (Coord 2 Reg.2)

Durante las reuniones de sensibilización se alude a formas de trabajo o de funcionamiento que marcan articulaciones con la formación inicial de estas docentes principiantes, lo cual resulta significativo para la misma porque se resignifica en un momento y espacio que coincide con los del desempeño laboral.

“Nosotros habíamos propuesto el ateneo, el grupo de reflexión y el seminario como formatos. Tanto porque son los formatos que ustedes conocen y también porque consideramos que son los que están más legitimados para éstos procesos grupales interactivos. Cosa que vayan a la raíz de los asuntos siempre otra vez considerando reflexiones críticas”. (Coord 1 Reg.2)

Entre lo que hemos denominado formas de trabajo se definen otros asuntos tales como las reuniones presenciales y el entorno virtual, las tareas y acciones con las que se comprometen y que hacen al registro de la memoria del proceso y las que hacen a las producciones, pero en líneas generales es el momento en que se va definiendo el “encuadre” del dispositivo de formación, asunto que traeremos más adelante.

e. Reconocimiento institucional

Definición del reconocimiento institucional: si bien las docentes principiantes no demostraron especial interés por este asunto, de todos modos, se convino en emprender las acciones necesarias para dar lugar a la certificación de la participación en la CP, considerando sobre todo la importancia de esa participación para el desarrollo profesional de las participantes.

f. Entorno virtual

En el relevamiento de datos de la ficha personal se consultaron saberes y prácticas respecto al uso de redes sociales. Igualmente, durante las reuniones, se conversó sobre cuáles son las más usadas, qué tan habituadas están a su uso, cómo y

para qué las usan. Todo ello en función de lograr analogías con el nuevo entorno. La definición de cómo y para qué trabajar en el entorno virtual, al parecer resultó en el componente más discutido que condujo a otras formas distintas a las que se pensaron en el diseño, lo cual da cuenta de la flexibilidad del mismo y de la posibilidad de que las integrantes acuerden estas decisiones en conjunto y no en forma unidireccional.

g. Lineamientos

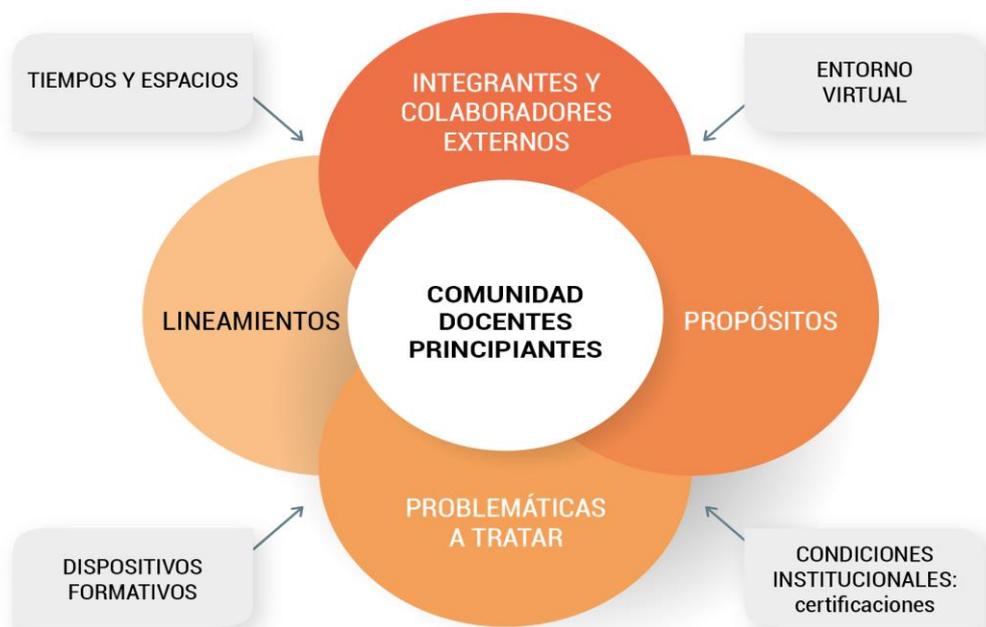
Del conjunto de actividades desarrolladas en la fase de sensibilización se puede apreciar la necesidad de la comunicación y puesta en común de ciertos acuerdos en los cuales subyacen los lineamientos o fundamentos de las formas de trabajo.

Esos lineamientos se discuten explícita o implícitamente y tienen que ver con las concepciones de formación docente continua (consideraciones hacia los cursos de capacitación y hacia las comunidades de aprendizaje como formas alternativas a los primeros); con las formas dialógicas de interacción que se proponen como modos de participación, y con ello, la exhortación a un trabajo colaborativo y horizontalizado expresado en el reconocimiento de la *igualdad de saberes*, en dejar en claro que *en la CP no hay clases*, en la *ausencia de una pretensión evaluadora*, y en *interacciones basadas en la confianza*.

En síntesis, saber sobre los componentes que se definen resulta de por sí un conocimiento sobre la construcción de un dispositivo de acompañamiento docente como comunidad de prácticas, y permite considerar las notas más propicias para que tal acompañamiento se mueva en los rieles del desarrollo profesional docente.

Lo que se termina definiendo como componentes de la comunidad (Figura 16) también forma parte de la práctica comunitaria tanto en sus versiones simbólicas como materiales. Una de las características principales de una comunidad de prácticas tiene que ver precisamente con que la gente no sólo comparte una práctica, sino que también se da sus propias normas de funcionamiento.

Figura 15
Componentes definidos en la etapa de sensibilización



Fuente: elaboración propia

10.1.3. Autoconfiguración de los modos de participación

El grupo organizador pensó la planificación del entorno virtual como comunidad virtual, en la cual se pudieran llevar a cabo el mismo tipo y calidad de intercambios que en la presencialidad, conformando una comunidad de prácticas mixta, sorteando con la misma los obstáculos referidos a la falta de tiempo y de horarios coincidentes para sostener una frecuencia semanal de reuniones. Pero la complementariedad entre lo presencial y lo virtual, para estas participantes tenía otro significado, según las mismas protagonistas, justificado en las formas que exige la virtualidad. Dicho de otra manera, para las participantes el entorno virtual debía oficiar de complemento a la presencialidad en los términos de una instancia para informarse (conocer algún dato específico),

compartir materiales en distintos formatos (videos, bibliografía digitalizada) consultar datos precisos (por ejemplo, ubicar una normativa).

Admitían que el entorno podía ser un lugar en el cual se iniciara el debate de alguna problemática, pero el lugar propicio para tratar la misma en “profundidad” sería el espacio presencial. Este significado se justificaba en las formas estructurales del medio:

“...en el ámbito virtual, a mí me pasa que quizás uno no puede explayarse tanto. Me pasó con la inquietud de N., que yo le puse una serie de cuestiones en la etiqueta “Ayuda”, pero me decía: ¿no es muy largo? Quizá tendría que armar un archivo de Word y ver si puedo subir un archivo, porque me parecía que era muy extenso para ese espacio. Entonces, me parece que la instancia presencial sirve para eso, para poder expresarse, poder explayarse, poder preguntar. Esta posibilidad que nos da el cara a cara. Quizás al no estar acostumbrada tanto a lo virtual, también uno por ahí se pone límites. Tenés que ser más acotado, más específico, ser lo más claro, pensar en ser lo más claro posible en el momento de redactar y demás”. (DP3 Reg. 2)

La afinidad al entorno virtual, y en este caso a la comunidad virtual para compartir conocimientos, parecía estar muy ligada a la valoración del entorno como un espacio poco propicio respecto a la presencialidad.

“Sí creo, que en lo virtual, en ese intercambio por lo que es acotado el espacio de las interacciones no podemos profundizar más que eso. Cuando un comentario se hace muy largo también ya rompe la lógica de la red social porque implica “ver más” entonces yo ya no lo puedo ver desde el celular, entonces tiene otra lógica. Sí, me imagino en esto, como decía J., lo más profundo acá [refiere a lo presencial], lo que se puede postear o cosas que nos quedamos pensando, compartirlas en el entorno virtual”. (DP2 Reg. 2)

Estas nociones pueden significarse como desconocimiento de las posibilidades de las comunidades virtuales, y de la poca habituación a otras formas de participación

en este tipo de entorno, pero además da cuenta de la habituación a las experiencias grupales presenciales.

“A mí me pasó que necesitaba el encuentro presencial. Me sentí como un poco perdida, pensé que no sé, por ahí en el momento de participar en la comunidad virtual me imaginé que íbamos a estar más orientadas. (...) pero por ahí yo pensé que son necesarios, por ahora, en esta etapa (refiere al inicio) el tener encuentros presenciales para ir definiendo y que también nosotros vayamos construyendo”.
(DPI Reg. 2)

Inmiscuidos con esas representaciones las coordinadoras tendieron a explicar y demostrar las lógicas de la comunicación y participación en la virtualidad desde el entorno mismo; y a negociar significados respecto a este entorno dado que en estos comienzos las principiantes parecían ir hacia una oposición entre comunicación presencial y comunicación mediada.

“Están son nuestras primeras participaciones y vamos aprendiendo también como se mueve el mundo de lo virtual. También el mundo de lo virtual implica otra lógica. Esta lógica que desarrollamos tan poco, que no es lo secuencial (...) Rompen con esa secuencialidad y además no siempre hay una sola forma de ingresar al dato. Uno puede ingresar por las etiquetas o puede ir directamente al muro de la comunidad o antes del muro ya puedo ver quién publicó y si hay algo más reciente. O sea que son otras formas de leer que no son las que van de la primera página a la última”. (Coord 1 Reg. 2)

Es decir, las coordinaciones tendían a que se apreciara las bondades de la virtualidad, no sólo por lo que significa en materia de una constante comunicación asincrónica, sino también porque rompe con la linealidad comunicacional de otras formas, a las cuales seguramente las principiantes estaban acostumbradas.

Pero las participantes también se autorregularon e indicaron pautas para la participación en el entorno virtual:

“Poner más límites en la expresión escrita, no divagar, si es una pregunta larga o una respuesta larga, abrir otra pestaña o hacer otro texto, si no, se hace muy

extenso y no se entiende qué es lo que realmente queremos comunicar”. (DP6 Reg. 2)

De alguna forma todas las participantes entienden los modos de usar técnicamente la aplicación, pero reconocen que necesitan superar la información como única función del entorno, y apropiarse de los sentidos comunicacionales:

“No es solamente entrar y ver qué pasa, sino también aportar porque eso es lo que va alimentando a las comunidades, poner me gusta es una forma de participar, dirían algunos autores, es una participación periférica, pero hay otras formas de participar donde yo posteo un comentario, si alguien pide ayuda y yo tengo el dato, bueno se lo puedo dar. No posteo que quería saber cuánto cobraban las horas y nadie le contestó. Optamos por el silencio en vez de decir “no sé”. (Coord.1 Reg. 2)

En síntesis, las pautas para usar un entorno virtual no fueron un inconveniente, ya que la comunidad en Google + ofrecía las mismas formas que otras redes sociales usadas por las participantes, tales como Facebook: postear, comentar, indicar “me gusta”, compartir documentos en formato texto, videos, imágenes.

“Eh, no sé si en sí es la herramienta virtual, a mí (...) me gusta más plantear las cosas así, personalmente. No digo que haya sido [el problema de la participación] esa herramienta virtual, porque aunque hubieran utilizado otra por ahí, como te digo, yo me explico más de una forma personal. Y a lo mejor lo que uno quiere poner a través de la virtualidad siempre, viste que suele suceder que no se entiende bien, que no sabés si los demás van a entender exactamente lo que vos quisiste poner, y bueno entonces por ahí por esas cuestiones es que yo prefiero la presencialidad.

No sé si haya tenido que ver en algo la herramienta, o sea yo lo prefiero por eso, no sé si en el resto de los participantes haya tenido algo que ver con el formato, igual me parece que estaba bueno el formato en sí, o sea no tenía nada de aburrido, o que tuviera problemas para entrar y por eso no escribíamos, no. No, no me parece que tenga que ver con la herramienta en sí”. (DP3 Ent.2)

Pero en cuanto al funcionamiento y sentido del entorno virtual, se observaron diferencias en relación a cómo fue pensado. Las principiantes preferían usarlo como web informativa (Área y Adell, 2009): que fuera compilando información referida al asunto principal de la comunidad, o bien como un entorno de consultas. El diseño, mientras, preveía otro funcionamiento, como comunidad de prácticas centrado en el dar y pedir ayuda, (Rodríguez, 2007) colaborar con los saberes particulares en un espacio colectivo, tratar temas y problemas y reflexionar sobre estos. Frente a lo cual se requirieron momentos de intercambios entre las intenciones de la comunidad virtual y los saberes y prácticas previas de las docentes. Estas diferencias entre lo propuesto y lo vivenciado son un ejemplo de la negociación de significados – actividad principal– entre las integrantes en esta etapa de sensibilización y organización inicial.

No sólo en las reuniones de esta etapa inicial de la comunidad sino también en las entrevistas que se administraron al año de la iniciativa, se apreciaron las mismas consideraciones hacia el entorno virtual y respecto del entorno presencial. Y en síntesis, significaban una clara tendencia hacia lo presencial para dar lugar a los efectivos procesos de reflexión de la práctica, los cuales, según estas docentes, no podían tener lugar en el entorno virtual por sus propias características.

“Y bueno por ahí la instancia presencial lo que hace es que digas: bueno nos juntamos, este tiempo lo dedico a eso y ahí me puedo explayar en lo que quiero contar, en lo que quiero preguntar, en lo que sea que a veces por distintos factores o porque a lo mejor no podemos explayarnos en la forma virtual igual que en la presencial. Entonces, a mí por lo menos me pasa eso que por ahí como que siento que la virtualidad me acota en varias cosas que quiero decir y entonces prefiero juntarme y hablarlo”. (DP3 Ent.2)

La autoconfiguración de los modos de participación en el entorno virtual también definió, por supuesto, los modos de participación en la presencialidad.

Además de demostrar mayor afinidad por las reuniones presenciales, las docentes pautaron para estos encuentros algunas formas como *tratar temáticas específicas, contar experiencias personales, venir con un tema o hecho puntual, traer cada una un aporte respecto al problema o tema: experiencias, bibliografía (Reg.2);* en

función de que esta modalidad, al *verse cara a cara*, permitía *preguntar, expresarse abiertamente, explayarse suficientemente en los temas*.

La autorregulación demostrada en la toma de decisiones es lo que interesa visibilizar en esta ocasión, no obstante, podría discutirse cuáles serían las decisiones que hoy tomarían estas docentes principiantes, respecto al entorno virtual, luego de haber experimentado la enseñanza remota y las urgencias por mantener el vínculo pedagógico mediante la virtualidad a partir de la pandemia por covid 19.

Posiblemente, lo transitado durante los años 2020 y 2021 habrá suscitado en muchos docentes el interés por adquirir competencias digitales y, además, habrá colaborado en comprobar las ventajas que la virtualidad aporta en los procesos comunicativos y colaborativos a los que pertenecen, incluso, las instancias de formación. Como expresa Marcelo Martínez (2022) los docentes ya no se forman sólo mediante cursos, seminarios y talleres, sino también mediante instancias informales entre las que se hallan las redes sociales.

La mirada pre pandemia de nuestras docentes principiantes reclama el espacio extendido en el cual explayarse sin las limitaciones de las mediaciones digitales, las cuales restringen, según ellas, la expresión de las reflexiones. Obviamente pretender que los entornos virtuales simulen exactamente a los presenciales es una expectativa que ya ha sido suficientemente discutida en el campo de la tecnología educativa (Shwartzman et al., 2014), los lenguajes digitales no tienen esa pretensión sino más bien generar o posibilitar alternativas a las interacciones cara a cara mediante el hipermedio y el hipertexto.

Pero más allá de esta expectativa, y de que nuestras docentes principiantes conminaron a una función informativa al entorno virtual, está el interesante planteo que lleva a confrontar las pretensiones colaborativas del diseño del entorno virtual, me refiero a que algunos estudios sobre docencia y redes sociales (Marcelo Martínez, 2022; Gómez et al., 2022) advierten que es importante que cada vez más los docentes utilicen las redes sociales pero más importante es considerar cómo las utilizan, ya que indican que la función informativa es predominante, mientras que las funciones interactivas

como el de pedir y dar ayuda o interacciones más comprometidas con la comunidad profesional son menos frecuentes³⁰.

10. 2. EN LA BÚSQUEDA DE LA AUTONOMÍA EN LA FORMACIÓN DESDE LA FLEXIBILIDAD DEL DISEÑO Y LA PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA

El diseño constituye, de alguna manera, una hipótesis de trabajo la cual está destinada a ajustarse o a redefinirse en la práctica, en este caso, en el desarrollo de la comunidad. De ningún modo el grupo organizador suponía a ese diseño como estático por lo que esperaba que en los encuentros con las participantes principiantes se diera lugar a más definiciones y hasta redefiniciones. Esta expectativa tiene sus bases en el modelo de desarrollo profesional por el cual se optó, el cual postula la formación “desde dentro”, es decir, desde las bases, desde sus protagonistas quienes tienen que ser partícipes de las decisiones que competen a sus procesos de DPD.

Encontré en Bautista et al. (2015) algunas experiencias que permiten sondear la importancia de estar involucrado en la propuesta de DPD, no solo por un asunto de cohesión y de adhesión a la misma, sino también por los procesos de autonomía y de autorregulación que supone esta perspectiva de formación docente.

El diseño resulta flexible, abierto, en tanto y en cuanto propone la fase de sensibilización como bisagra entre éste y el desarrollo propiamente dicho, no sólo como instancia de ajuste, sino como instancia para completar, definir, precisar o redefinir la propuesta con las principiantes.

El análisis del desarrollo del entorno virtual durante la etapa de sensibilización es una de las manifestaciones más claras –aunque no es la única– que permite advertir la

³⁰ El estudio de Marcelo–Martínez (2021) arroja como resultados que el principal motivo por el cual los docentes principiantes, que formaron parte de la muestra, acuden a las redes sociales es el de encontrar recursos educativos que comparten otros; mientras que Compartir mis recursos con otros profesores; Plantear dudas o preguntas a la comunidad; Pedir apoyo a algún docente para resolver algún problema; Compartir mis propias emociones y preocupaciones; Superar el aislamiento que siento en mi centro educativo; Colaborar con otros compañeros en algún proyecto compartido son las acciones menos frecuentes y que connotan una participación distinta, comunicativa, a la de sólo obtener recursos.

flexibilidad con que el diseño se manifiesta. Este es proyectivo y no determinista de la experiencia ya que el mismo mostró las evidentes diferencias entre lo pensado, por el grupo central de la comunidad, y los usos y las percepciones que les dieron las docentes principiantes en esta etapa y en la siguiente; y con ello se hizo visible una de las características posibles de las comunidades de práctica durante los momentos de gestación, me refiero a la negociación de pautas y modos de trabajo (Wenger et al., 2002).

Manifiestan las organizadoras:

“Nosotras pretendíamos la gestación de una comunidad virtual de prácticas, eso implicaba diseñar un entorno virtual determinado a los funcionamientos de una comunidad, por eso elegimos Google +, entre otras razones, porque ya contaba con una configuración de ese tipo. Las comunidades en Google + son muchas y de diversos tipos, bien podía acoger, aunque con nuestras reservas, nuestra comunidad y hacerlo de forma gratuita”. (Coord.1 Notas)

Aun con todas las expectativas hacia la redefinición de lo diseñado, el entorno virtual para estas participantes adquirió un significado distinto de aquel con el que fue pensado.

“Las primeras participaciones, en el entorno virtual, no resultaban como esperábamos y esto trajo varios asuntos para la discusión, que se fueron redefiniendo de acuerdo a la interacción entre el entorno diseñado, las experiencias previas de las docentes como usuarias de redes, sus prejuicios y percepciones”. (Coord.1 Notas)

De modo tal que lo pensado se volvía a configurar a partir de sus modos de intervención en el entorno virtual.

La flexibilidad del diseño, esta postura de ofrecer la propuesta para terminar de definirla en conjunto, permitió también observar algunas tensiones tales como aquellas que refieren a las formas de implicación y participación en las instancias de capacitación: la falta de participación de sus protagonistas en el diseño y en el desarrollo de las

propuestas formativas, la naturalización de esta forma, y por ende la falta de autonomía en la propia trayectoria formativa.

Por un lado, las integrantes de la comunidad habían manifestado ser usuarias de redes sociales, mayormente de Facebook, sostener sus muros o ver el de otros “amigos”, participar en grupos cerrados, autogestionados o no y en sus fichas personales habían indicado no participar en comunidades virtuales extendidas, ni tampoco en redes de profesionales en plataformas digitales, esa experiencia previa parece ser la que dirigió la participación en este otro entorno, dado que sus primeras participaciones fueron más parecidas a las de los usuarios que sólo “miran” y “dan *like*” es decir a los consumidores. En este sentido el entorno les proponía otro tipo de participación más cercana a las de los prosumidores, aquellos que son activos productores de contenido y no solo consumidores, ya que el entorno como tal se iniciaba desde cero, esperando sus participaciones, con las cuales ir dando contenido al mismo, y no solo como web informativa, sino como web de interacciones más complejas. El entorno virtual era un espacio para habitar, estaba vacío de contenido, esperaba tener contenido a partir de las participaciones. Esta situación de inaugurar el entorno virtual posiblemente puso aún más en tensión las expectativas de una participación activa con las prácticas más acostumbradas de usar las redes sociales.

Por otro lado, las participantes dejaron ver los modos más acostumbrados de participar en instancias de formación docente:

*“A mí me pasó que necesitaba el encuentro presencial. Me sentí como un poco perdida (...) Pero bueno, también tiene que ver con esto, de no tener la consigna, de lo que sucede cuando estamos en lugares *ligh*, porque uno espera que el otro te diga”. (DPI Reg. 2)*

¿Qué significa esta confesión por la necesidad de más dirección, más orientaciones para desempeñarse? La principiante admite la falta de consignas, de indicaciones, y define al espacio como “*ligh*” por esta falta de dirección, por ese espacio de autonomía que pone al descubierto que esperan “*que el otro te diga*” lo que hay que hacer, también interpreta lo que sucede con sus colegas y la diferencia entre las expectativas de las coordinadoras y sus modos de actuación en la virtualidad. De algún

modo se da cuenta de los modos con los que asume/n las instancias de *capacitación*, desde cierta condición de receptividad a lo que otros traen, y en cambio, esta propuesta les descoloca o les pierde al indicarles que el contenido lo ponen ellas mismas.

Esta tensión no sólo se manifestó en las participaciones en el entorno virtual, sino también en los encuentros presenciales. En conjunto, ninguna de las dos instancias anticiparon ningún temario programado, la programación del mismo se hacía en forma conjunta.

Las docentes principiantes comprendieron esta propuesta alternativa, a pesar de la tensión inicial. Avanzado el desarrollo de la experiencia en la comunidad de prácticas, y en instancias de revisión o de reflexión de su formación, pudieron referir a ello de esta manera:

“Yo creo que también está en la formación, en cómo la he transitado, no digo que solo dependa de eso, pero uno está acostumbrado a eso, a que siempre hay alguien ahí que es quien va a hablar, el que va a decir, el que uno va a escuchar, es el que va a organizar. Uno no está tan acostumbrado a una participación activa a la hora de la formación. Que también me pasó a mí en la práctica, ¿bien? Eh, los encuentros eran totalmente distintos, o sea uno era un [] partícipe activo ahí, o sea tenía que ser activo en los encuentros de prácticas, o sea tenías que llevar material leído para poder participar, entonces, también eso fue, creo que en algún momento lo hablamos, o sea también fue nuevo para mí esa forma, esa forma de aprendizaje porque yo creo que a lo largo de mi formación en la facultad nunca había sido de esa manera, la verdad que no, siempre había sido –qué bueno que lo habíamos hablado con nuestros compañeros en las prácticas–, ahí discutimos que la formación siempre había sido de una misma manera, o sea vos ibas y tomabas apuntes, o sea eras un alumno pasivo, ¿bien?”. (DP2 Ent.1)

Es decir, la propuesta que en un momento había sido calificada como “light” porque les parecería demasiado desestructurada, cambia de apreciación, pues la misma pone en tensión a las formas más acostumbradas de formarse tanto en la formación inicial (en el profesorado) como en la formación continua.

El diseño de la etapa de sensibilización se anticipa a estas posibles diferencias de significados, por ello mismo se planifica de esta forma para que aparezcan y se acuerden paulatinamente otros modos de ser docentes en formación, un modo que conlleve al franco protagonismo en la propuesta formativa. La bisagra funciona para mitigar posibles impactos, para mitigar la desorientación que de por sí supone sumergirse en propuestas diferentes a las acostumbradas. La etapa de inicio de esta comunidad se puede definir como una inmersión en la experiencia, la inmersión supone lo paulatino pero también supone el inmiscuirse enteramente, el protagonismo.

“Eh, al principio me imaginé que iba a ser más dirigido pero realmente sentí que nosotras llevábamos como la lógica y la dinámica de la comunidad, eso me gustó, me sentí libre, cómoda”. (DP1 Ent.3)

Entre las críticas al modelo de DPD centrado en los profesores, expusimos las reflexiones de Cole (como se citó en Bautista et al., 2015) las cuales referían al impacto que tienen en los programas de aprendizaje profesional las habilidades de los profesores para trabajar colaborativamente, ayudándose unos a otros, pero además para compartir ideas y experimentar con su práctica. Sin estas habilidades no importa cuán importante y valioso sea el programa para surtir efectos beneficiosos para todos, por lo que resulta necesario poner el foco formativo en habilidades semejantes desde la formación inicial, y considerar en los procesos reflexivos la autonomía en la toma de decisiones.

La autorregulación y la autonomía, como condiciones de la educación de adultos, son también un resultado de los procesos formativos en particular y de los educativos en general, sobre todo en una escuela acostumbrada a direccionar y disciplinar los cuerpos. No resultaría extraño considerar que las pocas experiencias previas de las principiantes, en procesos de capacitación, son suficientes para colaborar con el habitus de las experiencias jerarquizadas y diferenciadas entre capacitadores y capacitados, en las cuales quienes se forman llegan listos para ser formados, en las que otros prepararon la oferta, sólo hay que tomarla o dejarla. En cambio, en esta propuesta colaborativa y comunitaria, los temas, los modos, la estructura, los sentidos debían ser definidos en forma conjunta desde el comienzo.

El habitus adaptativo se refleja en significados como estos:

“Es como que digo: bueno estoy en una comunidad de prácticas que está coordinada por tales personas entonces como que deposito en la coordinación la organización.

Yo creo que es una cuestión de ir cambiando la mentalidad, ¿bien? La forma de pensar, la forma de hacer eh, y que bueno la comunidad de prácticas implica eso, o sea: poder proponer, poder decir, poder opinar no solo en los espacios que ya están organizados sino también en poder contribuir con ideas concretas y quizás hasta uno mismo organizarlo, decir: – bueno, a ver les parece, y no esperar que otro lo organice.

Desde lo personal es como que me cuesta eso, o sea como que uno tiene esa estructura (que indica que) si hay una coordinación, bueno la coordinación lo hará, es la que lo propondrá.”(DP2 Ent.1)

Es apropiado asumir las limitaciones, tanto en lo personal como en lo colectivo, es decir, el sujeto, en este caso la o el docente principiante asume las limitaciones personales, *“lo que me cuesta mucho”* es tomar la iniciativa, empoderarse, asumir las oportunidades que se tienen por delante para configurar la experiencia formativa de otro modo, en fin, asumir el protagonismo; pero también las limitaciones están en el colectivo docente para quien la participación activa es algo nuevo, por ello en las voces de estas docentes principiantes se advierte la *necesidad de dar continuidad* a estas “formas”, e incluso la *necesidad de sostener esta práctica en ambientes distintos*.

“Es nuevo para mí esto, o sea fue nuevo en las prácticas, fue nuevo participar de una comunidad de prácticas, y bueno, esto lo he trasladado a mi trabajo porque también yo me ponía en esa posición de decir: bueno yo soy la asesora se supone, como decía hace un rato, yo soy la que tengo que dar respuestas, si no organizo yo no puedo, o sea seguro que otro no va a organizar eh, y por ahí quizás hasta yo no daba los espacios para eso. Entonces es como que bueno creo que yo sí estoy transitando todo un cambio desde ese lugar, o sea de empezar a aprender cómo tengo que participar, aprender otras formas de participación, como tiene que ser mi rol dentro de otras comunidades de aprendizaje”. (DP2 Ent.1)

En fin, la definición y redefinición de componentes teóricos, metodológicos y estructurantes por parte de las integrantes de la CP, en la etapa de sensibilización, da cuenta de la participación protagónica que tienen las docentes principiantes en la definición de las formas de su desarrollo profesional en este caso.

Una de las características de las CP es la horizontalidad en los intercambios entre sus integrantes, pero también es una de las características que sostiene el modelo de DPD centrado en la escuela en sus dispositivos participativos. Para obrar más allá de las formas hegemónicas que diferencian a “formador y formado”, se precisa la creación de un ambiente participativo en el que quienes se forman deciden sobre los modos de hacerlo y sobre qué asuntos o temas.

Este rasgo tan particular del modelo a su vez interpela a quienes diseñan el dispositivo, porque a la hora de recibir a las docentes invitadas se requiere un mínimo nivel de estructura que sea advertido por las integrantes convocadas como una instancia segura, organizada, con metas claras, pero a la vez abierta y flexible a nuevas definiciones. Sobre esta tensión entre diseño y emergentes explicita Wenger (2001): “el reto del diseño no es una cuestión de librarse de lo emergente sino de incluirlo y convertirlo en una oportunidad. Es equilibrar los beneficios y los costes de la prescripción y comprender las concesiones que supone especificar de antemano. (p. 279)

De acuerdo a esto, **flexibilidad** en las formas que se estructuran y **participación protagónica** son cualidades que se requieren a la hora de sostener la **autonomía** en las formas de desarrollo profesional.

El análisis que dio lugar a la definición de actividades bajo las preguntas ¿qué hace la gente en una comunidad? Y ¿qué hace cuando se está conformando? da cuenta de la participación protagónica de las principiantes en la toma de decisiones, en las negociaciones y acuerdos. Ese es el significado que tienen las reuniones de sensibilización para esta comunidad de prácticas, las cuales se disponen con el sentido de configurarse en forma conjunta y darse de ese modo sus propias normas, sentido que se extiende al resto de las etapas.

Considero valiosísimas a estas prácticas para la constitución y concreción de las formas de un DPD centrado en las preocupaciones de los docentes, que fueron descritas en el marco teórico, y en la definición del acompañamiento como “acompañamiento pedagógico”, tendiente a la construcción de la autonomía.

10.3. PENSAR, DISEÑAR Y SENSIBILIZAR, MOMENTOS DEL CICLO DE VIDA DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICA

El hecho de diseñar una CP resulta importante si consideramos que ese solo hecho ya resulta algo artificial respecto de las CP que surgen y existen espontáneamente. Las CP estudiadas por los antropólogos y psicólogos culturales han sido descritas como entornos sociales de aprendizaje informal, donde precisamente nadie se propone aprender en los mismos términos que lo haríamos en una escuela, sino que lo que se proponen simplemente es participar en determinada práctica social como en el caso de los sastres de Vai y Gola, o las parteras de Yucatán, estudiados por Lave y Wenger (1991).

Pero, a dónde quiero llegar con esta reflexión, pues a decir que diseñar una CP puede parecer un asunto bastante forzado, a pesar de que en los últimos tiempos estas se han dado a conocer como las formas más efectivas en el aprendizaje laboral (Sanz Martos, 2012).

Discutimos con Sanz Martos (2012) cuando dice que crear una CP es ir en contra de la misma idea de comunidad, y en cierta medida creemos que tiene razón, pero su crítica viene al caso de las estrategias de las oficinas de recursos humanos en las empresas y organizaciones laborales. La misma autora indica que estas oficinas tampoco son responsables ni fundamentales del éxito de las CP ni de los impactos positivos de las personas aprendiendo entre sí.

Interpreto que lo que Sanz Martos quiere advertir es que la CP inventadas o creadas no resultan factibles cuando las mismas se proponen de modo externo, desde las decisiones de los gerentes, sin contar con los intereses y voluntades de los trabajadores. Para nosotros también, las comunidades de práctica siempre deben surgir de abajo hacia arriba por eso mismo resulta un imperativo respetar las necesidades e

intereses de las personas y la asociación voluntaria de participación poniendo por encima de sus niveles de producción o eficiencia, al aprendizaje.

En nuestro caso, el interés va en busca del desarrollo profesional de las docentes principiantes, mediante un modelo de acompañamiento cercano y mutuo que coincide con las formas de las CP ya que todas ellas comparten una misma práctica profesional. El proyecto concilia con la necesidad de los docentes principiantes, que transitan sus primeros años de desempeño en soledad, el interés está puesto en mitigar los avatares que se conocen como negativos en estas etapas de la vida profesional y que conducen incluso al abandono de la profesión.

Obviamente, en este caso, no contamos con las ventajas de las comunidades de prácticas espontáneas, las que surgen de la misma práctica social sin proponérselo, en donde los intereses sociales por aprender una práctica devienen de la misma participación en ella, sin tener que expresar (poner afuera) motivaciones, compromisos. Y por ello mismo es que el proceso de diseño y la etapa de sensibilización se vuelven tan importantes.

Por otra parte, sabemos que los procesos de acompañamiento docente no son espontáneos, y así lo demuestran las políticas que emprendieron programas y proyectos al respecto, luego de reconocer que estas necesidades de formación docente no eran atendidas ni por las instituciones formadoras, ni por los gobiernos escolares que son los principales empleadores de los profesionales docentes.

Es por ello que creo que con más razón el diseño merece mucha atención, dedicación y conocimientos, y se requiere planificar aspectos y dimensiones de la CP como los que diseñaron en esta ocasión.

Por cierto, una prueba irrefutable de que estamos en el buen camino cuando instauremos una CVP³¹ es que, si está bien diseñada, se convertirá, espontáneamente y sin que nadie pueda remediarlo, en un entorno de formación continua privilegiado, basado en la comunicación y la discusión entre profesionales de la propia empresa. Y eso, que no es más que un subproducto

³¹ CVP: comunidad virtual de prácticas

lógico del buen diseño, puede ser lo más valioso, y sin duda lo que mejores frutos dará a largo plazo para cualquier institución. (Cañas, 2011, p.2)

En la distinción de fases por las que pasa el desarrollo de una comunidad de prácticas (Wenger, McDermott, Snyder, 2002) se identifica una primera fase referida a los momentos incipientes de una comunidad, en la cual la misma aún no se define como tal. Llevado al caso de las comunidades creadas a propósito, también se identifica tal fase, la cual asocio con este momento o etapa de diseño porque tiene que ver con la identificación de necesidades de agrupación.

Así, luego de haber investigado sobre las necesidades de los docentes principiantes y sus estrategias con las cuales sortean sus primeros años de desempeño, creo que éstos de por sí configuran una comunidad de prácticas dispersa, que toma visibilidad cuando preguntan, consultan, piden ayuda, cuando es oída por los referentes institucionales, que obviamente tampoco lo son, pero se convierten en ello por las mismas relaciones profesionales desde donde actúan. Existe en esas incipientes interacciones un germen para crear y diseñar la comunidad de prácticas.

Siguiendo a Vázquez Bronfman (2011) las CP más que crearse se cultivan, cuando se advierten incipientes, en estado embrionario. En ese sentido, el grupo organizador supo advertir, escuchar, identificar este “grupo semilla” y al diseñar la CP no hizo otra cosa que cultivarla, darle forma, abonar la posibilidad de configurarse enteramente.

Para implementar una CP, la palabra clave es cultivar, en vez de crear. El término cultivar señala que no es cuestión de crear adrede una comunidad de práctica, porque la experiencia ha demostrado que esto no funciona bien, sino de ayudar a desarrollar aquellas que ya existen (aunque sea de forma embrionaria). (p. 61)

Para terminar este apartado, referido al diseño, nos resulta significativo expresar las palabras de Wenger (2001) sobre el aprendizaje y el diseño:

El aprendizaje no se puede diseñar. En última instancia, pertenece al ámbito de la experiencia y de la práctica. Sigue a la negociación de significado, se mueve por sus propios medios. Se desliza por las rendijas, crea las suyas propias. El aprendizaje ocurre, con diseño o sin él.

Y, con todo, hay pocas tareas más urgentes que diseñar infraestructuras sociales que fomenten el aprendizaje. Esto no solo se aplica a escuelas y universidades, sino también a toda clase de organizaciones públicas y privadas e incluso a entidades a las que normalmente no llamamos organizaciones, como los estados y las naciones. En realidad, todo el mundo humano se está convirtiendo rápidamente en una gran organización que es objeto de diseño y que debe apoyar el aprendizaje que necesitamos para garantizar que haya un mañana. Quienes puedan comprender el carácter informal, pero estructurado, de la experiencia, pero social, del aprendizaje –y puedan traducir sus ideas en diseños al servicio del aprendizaje– serán arquitectos de nuestro futuro. (p.269)

CAPÍTULO 11

LAS DISPOSICIONES OBJETIVAS PARA EL ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA

El desarrollo de la comunidad de prácticas permite interpretar los distintos elementos o componentes que constituyen encuadres de trabajo más o menos implícitos y explícitos lo cual define una forma de trabajo y, además, revela la estrategia del dispositivo formativo.

En el capítulo anterior analicé estos elementos como partes de la trama de funcionamiento que se va conformando de manera participativa, poniendo el acento precisamente en esta forma de trabajo (participación protagónica) y en la flexibilidad o apertura del diseño. En este capítulo, expreso la interpretación de los encuadres de trabajo que se configuran en vistas a alcanzar una finalidad determinada: el análisis de la práctica. Apelo al concepto de dispositivo tecnopedagógico (Souto,1999) como analizador de estos componentes en tanto y en cuanto la categoría permite revelar significados explícitos e implícitos; analizar lo que ahí sucede, pero también de la forma en la que sucede.

La categoría nos permite significar a la CP como un dispositivo tecnopedagógico. Es decir, como una estrategia organizada con carácter intencional orientada a producir efectos, en este caso formativos en personas adultas en procesos de desarrollo profesional, es decir, se trata de un mediador y catalizador de las situaciones y experiencias que se disponen para que estas tomen sentido en el marco de una formación centrada en la práctica pedagógica. Por supuesto, que la categoría es sumamente potente y multidimensional porque proviene de una polisemia importante pero en esta ocasión interesa poner el acento en la concepción del dispositivo en sus sentidos técnico y pedagógico para albergar en el mismo lo que emerge desde el análisis de la dinámica de trabajo.

Un dispositivo implica el sentido de disponer, poner en orden, preparar, distribuir partes, elementos que se ordenan con una finalidad determinada, desde este sentido el dispositivo puede ser definido como artefacto. Este es un sentido técnico, estratégico, que implica ordenar de acuerdo a fines, pero a la vez es posibilitador, abierto a dar lugar a lo nuevo, a lo que se puede configurar y reconfigurar. El dispositivo también es pedagógico porque implica a lo posible, a lo que se puede crear, a las nuevas acciones con las que se pueden provocar cambios. Un dispositivo tecnopedagógico está ordenado a provocar cambios específicos en los sujetos y en los entornos en los que estos participan, pero cambios que, admitiendo lo político en lo social, cuestionen el orden, el poder, la ideología, la cultura, no se trata de cualquier cambio sino de una transformación, esa es la intención del dispositivo tecnopedagógico.

Como adminículo técnico, requiere ingenio y originalidad (Souto, 1999) para disponer componentes, materiales y simbólicos, de acuerdo a las intencionalidades previstas, en ello radica lo estratégico, la cuota de arte para cambiar la estrategia cuando se requiere, no es un asunto lineal y cerrado.

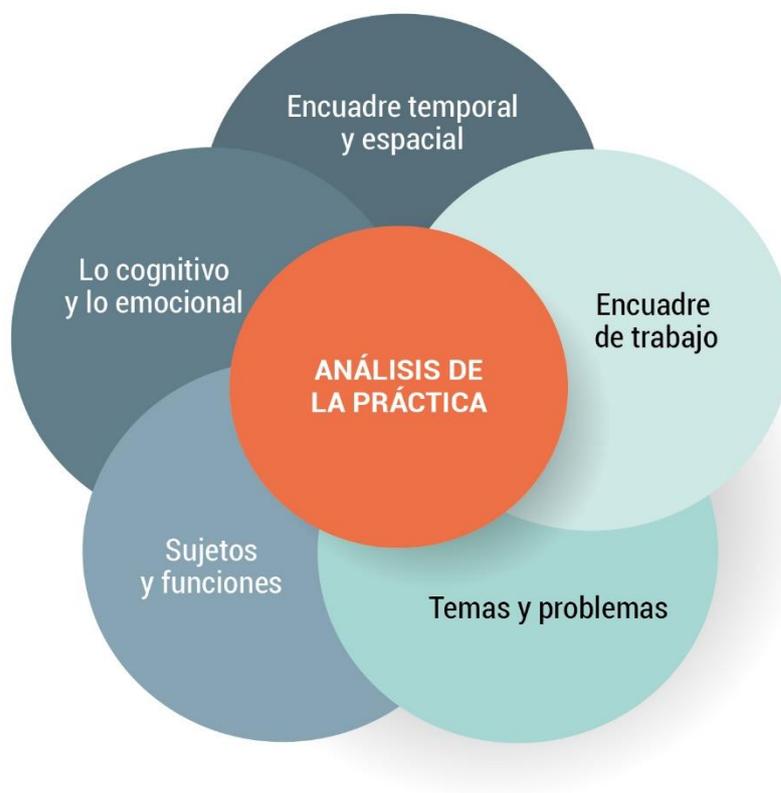
A esa combinación de elementos la he denominado disposiciones objetivas del dispositivo. El análisis permite arribar a ese grupo de elementos que en su conjunto conforman un dispositivo de acompañamiento docente centrado principalmente en el análisis y reflexión de la práctica del docente principiante.

Esas notas en conjunto toman significado, pues esos componentes no tienen el mismo valor o la misma fuerza por separado: “la sumatoria de ofertas distintas sin integración, la linealidad como lógica predominante no es un dispositivo. Se trata, por lo tanto, de una lógica de conjunto, de una combinatoria que requiere ser elaborada y pensada en sus articulaciones como propuesta global” (Souto, 2019, p. 10).

El encuadre espacio-temporal y el encuadre en cuanto a dinámica de trabajo, temas y tipos de problemas que se tratan, dinámicas en la que aparece lo cognitivo y lo afectivo, sujetos y funciones, sentidos y formas del proceso reflexivo son componentes que no sólo pueden describirse como tales sino como dinámicos y compositores del dispositivo como estrategia.

Figura 16

Componentes de las disposiciones objetivas



Fuente: elaboración propia

11.1. ENCUADRE ESPACIO–TEMPORAL

El encuadre espacio–temporal del dispositivo está dado, desde el inicio, por los acuerdos conseguidos en la CP respecto al dónde y cuándo reunirse. Mantienen en ese sentido una temporalidad y frecuencia en las reuniones dispuestas por el grupo, aunque en algunas ocasiones, por los inconvenientes que arroja la práctica laboral, ese espacio de tiempo entre reunión y reunión es mayor a los quince días pautados en un comienzo. Las reuniones son presenciales y tienen como espacio a la institución formadora en la mayoría de los casos. En este sentido se procura ocupar espacios que permitan, desde el mismo mobiliario, la reunión, por eso se escoge una sala que tiene una mesa de trabajo en el centro alrededor de la cual se ubican las sillas. Es decir, la sala aunque dispone de elementos propios de las aulas, como la pizarra y computadoras, no reviste

la clásica forma compuesta por los pupitres y bancos. Además, resulta ser el mismo espacio que se ocupa para los grupos de reflexión sobre la práctica del espacio curricular Práctica Docente II del profesorado de grado.

Un dispositivo no es sólo un artefacto, sino también una disposición, y en este sentido el espacio y sus condiciones tienen importancia porque permiten la reunión, la congregación en torno al diálogo y no en torno a las formas de la transmisión.

En cuanto a los tiempos de reunión las mismas se desarrollan en tiempos holgados, cerca de las dos horas y media.

11.2. ENCUADRE GENERAL DEL MODO DE TRABAJO

De acuerdo a la literatura dedicada a la reflexión sobre la práctica, para que la misma tenga lugar se requiere de un encuadre de trabajo determinado, de modo tal que para que el dispositivo funcione con las intenciones que fue pensado se requieren ciertas pautas de trabajo y modos de tratamiento. En el caso, ese encuadre está dado a partir de los acuerdos de marcos conceptuales y procedimentales que sirven de base para configurar los modos de trabajar y que refieren no sólo a la reflexión sobre la práctica sino también a qué es y cómo funciona una comunidad de prácticas, a la perspectiva del desarrollo profesional docente –explícitamente diferenciada de la perspectivas centrada en los cursos de capacitación–, a la justificación de las prácticas de acompañamiento, a la invitación a dar lugar al aprendizaje colaborativo y, a los dispositivos de aprendizaje para la reflexión y análisis de la práctica.

Hay pistas explícitas en los encuentros que aluden a este encuadre, otras son más implícitas y se inducen de la interpretación de las situaciones.

El encuadre contornea las formas de participación que proponen:

Relaciones simétricas, en las que quien acompaña y quien es acompañado tienen la misma jerarquía, no sólo porque “*Ya no son alumnas, somos colegas*” (Coord. 1 Reg. 1) sino porque implica “*poner al docente en otro lugar*” respecto a las relaciones de poder entre quienes se forman, y respecto al conocimiento. En estas relaciones “*prima la colaboración y no hay evaluación*” (Coord.1 Reg. 1).

Por supuesto, estas formas pensadas de antemano no son fáciles de lograr, tanto las docentes principiantes como las coordinadoras expresan en sus revisiones que *“cuesta mucho ponerse en situación de par”* (Coord. 3 Rel. 2). Como analizaré más adelante, esta dinámica provoca: en las principiantes, un desafío a los modos en que acostumbran a participar o, lo que lo mismo, a su implicación como sujetos activos de los procesos formativos en los que se involucran. El reconocimiento de la actitud pasiva, *“porque estamos acostumbrados a que otro experto nos diga qué hacer”* (Coord. 3 Rel. 2), se pone en cuestión en una dinámica que les pide que *se apropien de la palabra y sientan que pueden construir respuestas*” (Coord. 3 Rel.2). Y en las coordinadoras, provoca el cuestionamiento al sentimiento de poner en riesgo la autoridad docente.

Una dinámica distinta a la de la capacitación docente mediante cursos, *“no hay clases, pero eso no significa que no se pueda tener una clase con expertos en temas en que se necesite saber más”* (Reg.1). Esta dinámica de participación configura otras que posicionan al conocimiento no como transmisión sino como instrumento que colabora en el análisis de la realidad educativa, y también como resultado de la construcción conjunta que surge desde la reflexión sobre la práctica.

Nuestras docentes participantes expresan que los *“encuentros son espacios para la reflexión sobre la práctica, espacios de diálogo cordial”* (Doc.2 Rel.4), para la expresión sincera y genuina, las cuales interpreto como cualidades significativas del ambiente que propician.

Así también, se define a la colaboración como forma de trabajo para la construcción conjunta del conocimiento, pero se trata de *“propuestas que exigen disposición actitudinal”* para *“aprender con otros”*.

11.3. TEMAS Y PROBLEMAS DE TRATAMIENTO

Los problemas que se tratan en el seno de esta CP tienen que ver con la práctica del asesor pedagógico y con su identidad como profesional de la educación en los CENS. La práctica docente toma centralidad, lo que arrima a la CP hacia las formas del enfoque del DPD centrado en la práctica.

En el inicio de la CP, durante la etapa de sensibilización, las coordinadoras explicitan que la misma está pensada para trabajar problemas prácticos y que los instrumentales tendrán cabida, por supuesto, pero no son la razón por la cual se organiza la CP.

Las principiantes acuerdan con este tratamiento y además prefieren que en las reuniones presenciales tenga lugar el tratamiento de sus problemas y que el entorno virtual sirva para funciones más informativas o de resolución más objetiva, por ejemplo, plantear una consulta y resolverla.

En este sentido la CP adopta un franco enfoque situacional (Ferry, 1997) ya que siempre se parte de problemáticas vivenciadas por sus protagonistas lo cual nutre la característica de ser un dispositivo centrado en la práctica docente.

“Considero que el valor de este dispositivo radicaba justamente que nuestras inquietudes, preocupaciones y experiencias docentes en sí eran las que mediaban los encuentros. Es así como buscábamos construir conocimiento sobre el rol, pero atendiendo a las particularidades y realidades que traían cada uno/as de los/as participantes de la comunidad”. (Doc2 Rel.4)

Los problemas prácticos implican la compleja tarea de reunir el hacer y el pensar en una dialéctica que permite, entre otras cosas, relacionarse con el conocimiento de otra manera, y superar la visión aplicacionista que generalmente se le otorga al conocimiento en procesos formativos.

“Sin lugar a duda, en estos intercambios aparecía todo el tiempo el interjuego entre la teoría y la práctica. Además, aquí nadie “explicaba o enseñaba teoría”, sino que todos nos encontrábamos posicionados de igual modo, desde una relación de horizontalidad, frente a la tarea de construir conocimiento pedagógico a partir de nuestro proceso de socialización laboral”. (Doc2 Rel.4)

Traigo a Souto (2016) y sus consideraciones hacia el conocimiento, en los procesos de reflexión, como un tercero que facilita formas de pensar y no como verdad teórica a aplicar. El conocimiento juega el papel inductivo en estas dinámicas que parten

desde las experiencias, y se pone a disposición de las mismas “para hacer luz, clarificar, interpretar, profundizar, cambiar el punto de vista, y no para generar dependencia de ellos” (p. 77).

A diferencia de otros modos de la formación docente continua, como los clásicos cursos de capacitación, en este caso no hay una agenda de temas programados, los asuntos o temas que se tratan, en su mayor parte, responden al compás de los problemas que se vivencian con el desarrollo e implementación del nuevo curriculum en los CENS, por ejemplo.

Sólo este asunto de la implementación curricular ya define una serie considerable de problemas prácticos para el principiante porque la innovación no sólo atañe al qué sino también al cómo e interpela a las formas más acostumbradas por el profesorado en quienes provoca resistencias y planteos de demandas, a la vez que les exige nuevos conocimientos y nuevas prácticas de enseñanza y de evaluación.

“Dialogamos sobre lo que nos interesaba, inquietaba a nosotros/as acerca de las situaciones cotidianas con las cuales nos encontrábamos en las instituciones educativas. Muchas veces los asuntos surgían a partir del nivel o modalidad en el que nos desempeñamos. En algunos casos, esto refería a la formación docente, los diseños curriculares, la evaluación, la asesoría pedagógica, entre otros posibles”. (Doc2 Rel4)

Para los problemas prácticos no existen soluciones técnicas, ni precisas, sino apropiadas a la ecología de la práctica en la que tienen lugar. Por lo tanto, ese tratamiento encierra de por sí una complejidad para la cual se requieren actitudes y capacidades interpretativas, en cambio, esperar soluciones precisas implicaría estar siempre insatisfecho con la productividad porque ese tipo de soluciones no se dan en el grupo, inclusive ni siquiera se alientan desde los colaboradores externos:

“Ahora, piénsenlo ustedes juntos, porque la verdad es que nunca vamos a ir diciendo tal cual lo que tienen que hacer porque no estamos posicionados en ese enfoque curricular, porque la conflictividad, o sea el conflicto, el diálogo es propio del enfoque socio-crítico, entonces que haya lineamientos claros seguro, ahora ¿cómo hacerlo a nivel del aula? Yo decirte a vos, como asesora,

puntualmente como vas a trabajar como docente y no, porque te estaría subestimando". (Col.Ext.1 Reg.5)

Si bien en esta CP también hay otro tipo de tratamiento para ciertos temas por ejemplo en el orden de la información, estos no ocupan mayor tiempo de tratamiento, las principiantes deciden que esos asuntos se dejen para el entorno virtual a los cuales ellas mismas decidieron darle ese espacio.

En la CP como instancia de reflexión sobre la práctica, como advierten Anijovich et al.(2009), hay una doble inscripción en cuanto al objeto de análisis: en primer y mayor término por el problema que se analiza, pero también, en algún momento se analiza la reunión misma en cuanto instancia válida para operar y promover interpretaciones de la práctica, pues lo que se busca, en este proceso formativo, es que también se genere capacidad de interpretación, o lo que es lo mismo "una clara actitud especulativa, cuestionadora de la práctica, tratando de preguntar un tanto más sobre lo que sucede, queriendo develar los lados ocultos o no tan evidentes" de lo que se analiza como problema (Barroso, 2009).

11.4. EL ENCUADRE DE TRABAJO Y LA PRESENCIA DE LO COGNITIVO Y AFECTIVO

En el desarrollo de la CP se propician interacciones en las que se ponen en juego tanto lo cognitivo como lo afectivo. Tanto las docentes principiantes como las más expertas comparten sus experiencias. Ya sea en el relato como en la exploración de las experiencias aparecen componentes de ambos tipos que tienen lugar convenientemente, es decir, en forma equilibrada, sin convertir esa escena en una catarsis de emociones movilizadas por la experiencia, ni tampoco una actitud profesoral, como diría Souto (2016) parafraseando a Bachellar (1991), al referirse a las formas del conocimiento en el que el mismo aparece desplegado, explicado o tratado como objeto central. Así también, Edelstein (2011) advierte sobre la banalización de los procesos de reflexión cuando estos se convierten en enteros momentos de catarsis que no conduce ni a su tratamiento movilizador de emociones y sentimientos ni a los auténticos fines de

los grupos y dispositivos de reflexión. Interpreto que el encuadre del trabajo y de las formas de participación horizontalizadas permiten ese equilibrio.

Uno de los principios que se deberían cuidar en el desarrollo de cualquier CP es propiciar un clima de trabajo en el que sus integrantes se sientan en confianza para expresarse sin temores de ser invalidados por lo que preguntan, creen, o por lo que sienten respecto a ciertas experiencias. Por su parte, Souto (2016) advierte sobre la necesidad de correr de los dispositivos de reflexión sobre la práctica a las intenciones evaluativas, y además dejarlo expresamente en claro. Al respecto, recojo de las voces de las participantes las siguientes consideraciones:

“Fue así que las reuniones fueron espacios de diálogo cordial y de predisposición para el encuentro con otros/as, a pesar de la variedad de puntos de vistas. Me animaría a afirmar que fueron encuentros sinceros y genuinos en tanto nadie se sentía juzgado/a por otro/a porque nos reconocíamos aprendiendo y en proceso de formación de nuestro rol”. (Doc2 Rel.4)

“Yo me sentí una más, tampoco me sentí la alumna con la profe, sino me sentí una colega con menos camino, con menos años, con los primeros pasos pero me sentí muy, muy cómoda, entonces eso es bueno”. (DP1 Ent.3)

El encuadre definido de esta manera podemos notarlo desde los momentos iniciales de la CP, expresamente se manifiesta, en las primeras reuniones, esta intención que predispone a una forma determinada de relacionarse y que al parecer logra desarrollarse en los intercambios que se producen durante el desarrollo de la CP: *“Siempre, la idea es colaborar y no evaluar, por lo que la base es la confianza: donde la pregunta no molesta y genera otras preguntas”*(Coord.1 Reg 1).

La confianza como encuadre resulta, desde mi punto de vista, en la base de las interacciones formativas en casos en los que hay diferencia de niveles de experticia como en el caso del acompañamiento. Si no se diera tal confianza, que permite la apertura en el análisis y las prácticas colaborativas, los intercambios se convertirían o adquirirían las formas más comunes de las interacciones entre los que aprenden y los

que enseñan. Así lo expresan las coordinadoras en sus relatos recogidos después de la experiencia:

“Destaco la importancia de confiar en el otro, lo cual implica un desafío para el/la docente por esta relación asimétrica que hemos internalizado a lo largo de nuestra trayectoria de formación”. (Coord.3 Rel.2)

En relación a los componentes afectivos y al encuadre se observan intervenciones de las principiantes en las que abiertamente *exponen lo que no saben*, o que se sienten francamente *perdidas* en la toma de decisiones, expresan sus *temores, dudas frente al conocimiento*, se atreven a *expresar disconformidad* con ciertas decisiones o con prácticas de la dirección de línea a la subdirectora, reclaman o *piden más orientaciones, se interpelan entre ellas, asumen que ellas tampoco saben* lo que reclaman al profesorado de los Cens en los que trabajan.

“Lo que me sirvió y me aportó mucho la comunidad fue compartir esto con otros colegas y saber que es válido también decir “no sé, me voy a averiguar, trabajémoslo entre todos”. (DP3 Ent.2)

Y por su parte, las docentes que cuentan con más experticia, cuando interactúan con los problemas que preocupan a las principiantes trabajan desde sus *repertorios de experiencias previas*, antes de asumir otros niveles de reflexión y comprensión de los mismos. En esa puesta en experiencia está la *empatía* y la *personalización* que es un recurso de mediación pedagógica, consecuencia generalmente de la relación dialógica en la que el narrador, en este caso el docente experto, narra haciendo autorreferencias y de ese modo involucra emocionalmente al otro (Prieto Castillo, 2007).

Considero que para que tal personalización se dé en estas interacciones, antes, los protagonistas han logrado sentirse en confianza.

11.5. SUJETOS, FUNCIONES Y NIVELES DE PARTICIPACIÓN

En cuanto a los sujetos, en esta ocasión, me referiré a los mismos desde el punto de vista de las funciones que se identifican en los encuentros: coordinadoras, promotoras, colaboradoras externas, y el grupo como sujeto colectivo.

Desde la mirada de los dispositivos centrados en la reflexión sobre la práctica la función específica, en esta CP, se define como *coordinación*, la misma recae en las docentes con mayor trayectoria en la práctica profesional y experiencia en la coordinación de grupos de reflexión que forman parte del núcleo central. Desde la perspectiva del análisis de la práctica, el coordinador colabora en promover el análisis multirreferencial, convocante de distintas miradas, y por sobre todo en llevar a otro nivel el análisis a partir del relato. En el análisis de las prácticas de acompañamiento detallo las actividades que realizan las coordinadoras en el proceso de análisis de la práctica.

La posición de las coordinadoras respecto de las docentes principiantes es asimétrica pero no jerárquica, es decir, es claro que en la horizontalidad que caracteriza a las interacciones formativas, la posición de éstas se distingue respecto de la que ocupan las docentes novatas, al menos la dinámica de las reuniones permite distinguir esa diferencia.

En principio asocio la función de “coordinación” con la figura del *moderador*, que en la literatura más clásica de las CP aparece como quien anima y sostiene las relaciones principales en torno a las actividades, Wenger (2001) la considera fundamental en el funcionamiento y dinamización de la CP.

Para Sanz Martos (2012) el moderador “es la persona encargada de mantener la dinámica de las reuniones de trabajo, promover debates, gestionar agendas, y encontrar espacios y recursos” (p.80) que es precisamente lo que realizan las coordinadoras principales: desde el inicio de la CP preparan espacios, convocatorias, documentos de trabajo, aquello que fue definido como estructurante del funcionamiento de la CP. Recordemos, en este sentido, que este aspecto organizador del dispositivo tiene que ver con la intencionalidad, es decir, con lo que se prepara como escenario para posibilitar, en el caso de las intenciones formativas esta característica es importante porque

significa lo contrario a la improvisación y a la casualidad. Entonces, quienes disponen se encargan de organizar los adminículos necesarios para que tengan lugar las interacciones.

En este sentido hallamos actividades a cargo de las coordinadoras tales como dar el encuadre a cada paso o instancia del encuentro, diseñar y editar el entorno virtual, preparar tareas, preparar hojas de ruta para el trabajo reflexivo, invitar a colaboradores externos, marcar los tiempos y ritmos del grupo, hacer síntesis, recapitulaciones y cierres en los encuentros, muchas de las cuales se prevén en documentos base, que dan marco a los modos de trabajo. Una de las tantas intervenciones que organizan las actividades de las reuniones se expresa en el siguiente fragmento

“Bueno, y ya un poco rescatando este posteo que hizo V en el entorno virtual... eh, decíamos empezar por lo más visceral de este asunto... de lo que a ustedes les pasa con este proceso. Por eso proponemos hacer acá un análisis individual breve... cada una de ustedes por separado, y aproximador a los aspectos más personales, más viscerales, pero también a los aspectos profesionales en base a esas preguntas que allí están (en la hoja de ruta), así que las invitamos a tomar esos diez minutos, aproximadamente para que puedan cada una pensar en estos indicadores que allí aparecen con formato de pregunta...” (Coord 1 Reg.4)

Este mismo marco teórico sirve de anclaje conceptual para considerar la función del *promotor* correspondiente a quienes desde un comienzo advierten la posibilidad o la necesidad de la organización de la CP, en este caso dos de nosotras hemos jugado ese rol y así se explicita durante las reuniones iniciales cuando una de nosotras dice que muchas de las egresadas venían a preguntarles (como referentes de Educación a Distancia) sobre dudas que tenían en relación a las prácticas del CENS, aludiendo a momentos previos en que fueron consultadas y solicitadas para intervenir.

Otro de los sujetos que se distinguen por sus funciones son las *colaboradoras externas*, se trata de profesionales que participan en la CP en carácter de invitados para atender en particular algunos temas. Las colaboraciones externas son específicas para la atención de algunos problemas en los que la CP considera necesario acudir a ayudas

por fuera. Los aportes de otros estudios sobre CP refieren a esta función como la figura del experto que participa de acuerdo a los requerimientos de los integrantes y no forma parte constantemente de la CP (Sanz Martos, 2012).

Esa función se observó en el caso de la participación de la dirección de línea del gobierno educativo provincial, específicamente de la subdirectora de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (DEPJA); y en el caso de una profesora especialista en Epistemología que fue invitada para tratar el tema interdisciplina.

En ambos casos, las colaboradoras coordinaron el encuentro a su cargo, o formaron parte de la coordinación, sus roles tomaron las mismas formas del encuadre general, es decir, las formas de los procesos dialógicos, cercanos a la práctica y reflexivos principalmente; en el caso del tratamiento del tema Interdisciplina la forma se parece más a una clase con una exposición dialogada.

“Lo que suponía, a partir de los documentos que me envió L., es que el concepto de interdisciplina ustedes lo tienen, lo mismo que las disciplinas y también viendo las propuestas, en esos documentos curriculares se habla de problematización porque esa es la clave de la interdisciplina, pero de todos modos me gustaría que ustedes me traigan el concepto que trabajan de interdisciplina, ¿sí? para estar segura que todos hablamos de lo mismo, entonces: ¿qué es lo que ustedes explican en las jornadas a los profesores cuando tienen que hablar de interdisciplina?”. (Col.Ext.2 Reg.9)

Si bien las colaboraciones externas son muy puntuales estas se extienden más allá del encuentro presencial con aportes de materiales bibliográficos o de otro tipo.

Los sujetos intervinientes son también colectivos, *las integrantes* funcionan como tal complejizando el análisis a partir de distintos aportes que van y vienen desde el relato de lo vivenciado hasta el análisis propiamente dicho, pasando por la exploración y llegando a la propuesta de alternativas para la acción.

Las integrantes toman posiciones activas en los encuentros, y en algunos de estos algunas docentes principiantes operan francamente en la periferia sobre todo cuando se organizan los eventos en que participan las colaboradoras externas.

11.5.1. Niveles de participación

Por otra parte, y respecto a los integrantes, podemos considerar los distintos niveles de participación de acuerdo a la teoría de las CP, niveles que refieren al grupo central, al grupo activo o intermedio, y a quienes lo hacen desde el borde, o participación periférica legítima. En la etapa de diseño, este último nivel solo se proyecta y conforma el ámbito de mayor incertidumbre porque aún no se sabe a quienes más puede atraer la comunidad, o incluso, entre los convocados quiénes se mantendrían en esa posición o nivel.

Desde una perspectiva simple se podría suponer que el grupo gestor, conformado por las docentes/investigadoras con mayor trayectoria y experticia se mantendría como grupo central; el de las becarias, profesoras adscriptas y otras, como grupo activo con experticia intermedia, y los docentes principiantes como los correspondientes al nivel de la participación periférica legítima, sin embargo, esta distinción de niveles de participación no puede ser aplicada a los distintos niveles de experticia.

Los niveles de participación refieren a un asunto dinámico, que se observa en el desarrollo, y tiene que ver con funciones y aportes al sentido o propósito de la CP. En nuestro caso, acompañar a los docentes principiantes supone ponerlos en el foco de las consideraciones, y no en la periferia esperando que paulatinamente integren el grupo intermedio, y esto porque el sentido de la comunidad está puesto en el *acompañamiento de la inmersión* en la práctica docente.

Con esto último quiero advertir, que en el caso de dispositivos de DPD, definidos como CP, los docentes principiantes, no necesariamente se ubican en la periferia legítima, también pueden ser parte del núcleo intermedio activo, como sucede en este caso, promoviendo desde ahí la participación de otros noveles.

En síntesis, el dispositivo así conformado, se dispone operativo para dar lugar a los procesos de análisis y reflexión sobre la práctica. De este modo, el dispositivo tecnopedagógico se constituye en estrategia porque se planifican condiciones que

disponen de determinada manera los elementos de un ambiente para propiciar la formación, aunque tales condiciones quedan abiertas a la imprevisibilidad de la práctica. Tal como lo debate Souto (1999), trayendo a Morín (1996), la estrategia se diferencia del programa, el cual implica un orden preestablecido, en cambio, en la estrategia los elementos se acomodan a la situación y se redefine.

Considero que una muy buena definición de esta dinámica de la CP la exponen mis colegas coordinadoras cuando en sus relatos reflexivos, y por qué no apreciativos de lo desarrollado, expresan que se trata de *un proceso que se va configurando en la marcha*, y esto mismo les produjo entusiasmo y expectativa por ver qué pasaría, qué asuntos nuevos surgirían:

“Este dispositivo de trabajo nos llevó como equipo de investigación a pensar en la doble tarea durante los encuentros por un lado estar atentas a las demandas, detalles, ideas y conceptos puestos en palabras por la CP, y al mismo tiempo configurar nuevos espacios de intercambio a partir de las categorías que se iban haciendo presentes. El dispositivo se construye y se deconstruye con cada intervención, y desde allí se configura una nueva alternativa de construcción”.

(Coord.2 Rel 1)

Lo abierto de la estrategia se juega en varios asuntos como el hecho de que no se establecen temas de antemano, sino que los encuentros se configuran de acuerdo a los intereses y preocupaciones de las principiantes, también en la disposición a dar lugar al protagonismo de las docentes principiantes, trabajadoras, es decir, de personas adultas ajustadas a su vez a diferentes exigencias y obligaciones en sus desempeños.

El análisis desplegado hasta aquí refiere, aunque no absolutamente, a la dimensión técnica del dispositivo, pretendiendo mostrar la integración de los elementos que se piensan y desarrollan para que tenga lugar la estrategia pedagógica, creativa, tendiente a la formación. A continuación, en los capítulos siguientes, el análisis de las prácticas de acompañamiento y de su especificidad: las prácticas de reflexión, se despliegan como dimensiones pedagógicas del dispositivo.

CAPÍTULO 12

LAS PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO

La definición de encuadres, participantes y participaciones, temas y problemas determinados en torno al análisis de la práctica configuran lo que he identificado como *prácticas de acompañamiento*. A continuación, refiero a estas prácticas que ejercen principalmente las coordinadoras y las colaboradoras externas que integran la CP. Se trata de las acciones que se desarrollan en la interacción con las principiantes y con los problemas prácticos y sus contextos. Luego, explicito los modos de acompañamiento que se definen como resultados de tales prácticas.

Antes, y para ubicar al lector, considero oportuno referir a la participación de los sujetos, a las formas en que son nombrados, identificados, a las funciones que ejercen y a las prácticas que configuran. Y esto porque desde el marco teórico de las comunidades de prácticas se identifica a los integrantes de las mismas desde sus funciones y tareas (promotoras, moderadoras, colaboradores), pero también desde la posición que ocupan en la dinámica de la comunidad de prácticas según los niveles de participación. Mientras que, desde el marco teórico del acompañamiento e inducción a la docencia las funciones y tareas se identifican en cuanto a la relación que se establece entre formador y formado.

12.1. CO-FORMADORES: LA DEFINICIÓN DE LA FUNCIÓN DE QUIEN ACOMPAÑA

En base al marco teórico de las comunidades de práctica he referido, en la descripción de los componentes de este dispositivo, a los sujetos y sus funciones: promotoras, moderadoras, colaboradoras externas. Y en cuanto a sus posiciones he indicado que tanto

promotoras y moderadoras conforman el núcleo central de la CP y, que el núcleo activo lo dinamizan las docentes avanzadas y las docentes principiantes que sostienen una participación constante, mientras que en la periferia se ubican otras docentes principiantes que tienen participaciones eventuales e indirectas.

Desde el punto de vista del acompañamiento al docente novel la cuestión de los sujetos se focaliza principalmente en la relación entre docente experto y docente principiante, esta focalización no significa un reduccionismo que anula o desconoce la participación de otros actores y agentes institucionales de las escuelas como pueden ser los directivos o los colegas referentes.

Esta relación se constituye en objeto de estudio en el campo de los programas de inducción a la docencia y además ha generado programas formativos para quienes offician de *mentores* (expresión más generalizada para identificar a los docentes que acompañan, aunque además de una expresión es una concepción de acompañamiento).

En la comunidad de prácticas estudiada ninguna de las docentes expertas es nombrada o se autonombra como *mentora* y tampoco aluden a la función de asesoramiento que ejercen como un *mentorazgo*. Sin embargo, es claro que son estas docentes (moderadoras y colaboradoras) quienes ejercen la función de acompañamiento en calidad de co-formadoras.

En el documento base de la CP que refiere a este asunto se explicita la figura del asesor/a pedagógico/a y la de co-formadores.

El asesor pedagógico es un “*colega mediador que proporciona apoyo personal y profesional [...] Trabaja desde una relación horizontal, no da clases, no concibe al otro como alumno sino como un colega, y entre ambos se constituyen como estudiantes y estudiosos de la práctica profesional*” (Doc. Base, p. 11 y 12). La concepción de *asesor pedagógico* para el campo del acompañamiento a docentes noveles resulta novedosa respecto a lo que indica la literatura del mismo. Esta concepción es tomada de las experiencias de formación docente encuadradas en la perspectiva de la *mediación pedagógica* postulada y sostenida por Gutiérrez Pérez y Prieto Castillo (1991). La mediación pedagógica significa promover y acompañar el aprendizaje y quien ejerce ese rol se define como un mediador entre el aprendiz y la cultura, claramente *mediación* y *mediador* remiten a la concepción de formación tal como

lo he expresado en el marco teórico: nadie forma a nadie, sólo colaboramos en la formación de otro.

De acuerdo a ello, quien ejerce la función de mediador promueve y acompaña el aprendizaje lo cual convierte a esa mediación en pedagógica (Prieto Castillo, 2007). En estos términos quien acompaña es otro profesor, un colega. La relación horizontal convoca a denominarlo como asesor pedagógico, que trabaja en el “*umbral pedagógico definido entre el invadir y abandonar (Prieto Castillo, 2007) en pos de la autonomía y de la confianza en sí mismo que cada profesor puede lograr*” (Doc. Base, p.12).

Mientras que, la idea de coformador también se encuadra en la de formación como proceso autónomo que es colaborado por otros. Uno de los documentos base explicita

“Pichón Riviére, nos ofrece fundamentos para la configuración de este rol, ya que define a quien cumple la tarea de docente o coordinador, mediante un neologismo: “co-pensar”. Esto hace referencia a que “co- pensar” como figura y posicionamiento “remite a la actitud y tarea de aquel que piensa con otro”. Desde esta perspectiva, el “co- pensar” no se niega a sí mismo a la vez que significa positivamente la actitud protagónica del otro. Pero esto no exime, a quien ocupe este rol, de brindar información y orientar la búsqueda de emergentes o preguntas en la tarea de aprender”. (Doc Base 2, p. 6)

Estas definiciones funcionan como encuadres de trabajo para quien acompaña y como encuadre de expectativas para quien es acompañado.

De acuerdo a ello, son las co-formadoras, quienes dinamizan el grupo y lo direccionan hacia *procesos de construcción y creatividad* y quienes trabajan en el *reconocimiento, el respeto y la tolerancia por las particularidades subjetivas* (Doc. Base 2).

12.2. LAS PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO DE LAS COORDINADORAS Y COLABORADORAS EXTERNAS

He definido a las prácticas de acompañamiento que ejercen la o las coordinadoras en su desempeño como prácticas en las que “prestan la mente” para interpretar las situaciones

que se analizan. Primeramente, se distingue esta acción de *interpretar y ayudar a interpretar* la práctica a partir de la *escucha atenta* de las situaciones que se relatan, describen, exploran, pues la o las coordinadoras propician un *análisis paulatino* a partir de lo que las docentes principiantes expresan. *Prestar la mente* significa, en estos casos, prestar el saber que el experto posee para *interpretar la situación* desde otros puntos de vistas, para ello, *apelan a la experiencia* mediante el relato y la personalización comparten experiencias previas que han protagonizado en los distintos niveles del sistema educativo para ayudar a interpretar la complejidad; *usan analogías* con experiencias parecidas que ofrecen las mismas características de las problemáticas que analizan.

Hacen *afirmaciones*, por ejemplo, cuando indica que la experticia no siempre está ligada a la edad o a los años de desempeño, sino a cómo ha elegido transitar la profesión; *recuperan* en el análisis preguntas y planteos importantes para volver al foco después de la exploración, por ejemplo: ¿cómo me defino como asesora pedagógica?

Se observan situaciones en las que las coordinadoras *reinterpretan* la interpretación que de la situación hacen las docentes principiantes, y en ese contenido portan la experiencia y la orientación como en el caso de las asesoras principiantes que interpretan que las directoras no respetan sus condiciones laborales, y que les invaden en sus tiempos y les exigen más dedicaciones, como un asunto externo a ellas mismas:

“También pasa que cuando uno se inicia, por esto que me ha pasado a mí, de tener tal vez pocas horas o de querer hacer muy bien el trabajo, quiere lograr un reconocimiento, entonces uno se queda más tiempo, va el día que no le corresponde. Y bueno, eso también genera en el otro una relación de dependencia muy fuerte que cuando uno toma más horas o cambia la situación familiar hace que se sienta demandada o que no pueda cumplir y genera sentimientos encontrados. Yo tengo una resolución o una declaración laboral que dice que yo tengo que ir los martes y los jueves. Me llamó el miércoles y no fui, cuando vaya, ¿qué me va a decir? Entonces ¿cuáles serían los límites? ¿quiénes respetan los límites?”. (Coord1 Reg.3)

Se observa la *proyección de acciones concretas*, son estas acciones las que marcan ritmos en los procesos de análisis y reflexión sobre la práctica, y son conducentes a avanzar hacia la acción:

“Digo, acá hay que hacer estratégico en esto que ustedes dicen (de acuerdo a) los sujetos que tienen como docentes, fíjense que a las (profesoras) de ciencias de la educación les gusta escribir mucho, pero a los otros no les gusta leer (risas). Entonces a lo mejor tendríamos que ser muy estratégicos y hacer pequeños posts, cuestiones más amigables que dejen claro qué es lo que tienen que hacer, ¿sí? Y no esos grandes documentos que fotocopiamos y fotocopiamos y nadie los lee, entonces por ahí hay cuestiones más puntuales, más chiquitas que se pueden pasar de un dispositivo a otro, y que no implica gastar plata, nada y que lo puedan escuchar (en cualquier momento) ¿sí?”. (Coord2 Reg.7)

Por otra parte, también se observa que las coordinadoras *avalan* a las practicantes en sus acciones y decisiones, y las *valoran*, es decir confirman las acciones que han llevado a cabo o las actitudes con las que han asumido ciertos problemas y situaciones.

En otros momentos las prácticas de acompañamiento implican una intervención más directa tales como *dar aportes concretos* para la acción, también *aconsejar*, en otros *advertir*, *indicar*, y *sugerir*.

“Creo que también en este orden y siempre en esta cuestión de cómo nos ayudamos se hace imprescindible estudiar qué es la interdisciplina, cuales son las diferencias con la multidisciplina, que es la transdisciplina, o sea volver a concepciones epistemológicas y con el cuidado de ver desde donde se estudia, o sea desde qué enfoque porque si el currículum les está posicionando en un enfoque bien definido bueno, ¿qué tendremos que ir a leer, a buscar para que esté en el mismo tono, ¿no es cierto?”. (Coord1 Reg.7)

Se distinguen otras acciones de acompañamiento tales como *hacer recapitulaciones de lo discutido, síntesis y conclusiones* como cuando reúne en un punto todas las dimensiones de un mismo problema que se ha analizado:

“–Bueno como verán (...) la interdisciplina es un foco, pero esa interdisciplina tiene que ver con cuestiones personales, con cuestiones institucionales, de política educativa...

–De formación... de financiamiento.” (Coord1 y Coord2 Reg.7)

Las prácticas de las colaboradoras externas son semejantes a las de las coordinadoras en cuanto a que también asumen una posición reflexiva e inductiva para tratar los temas y ayudan a interpretar las situaciones de la práctica de las asesoras pedagógicas. También comparten el saber práctico, situacional, asesoran desde la experiencia, con ejemplos y, explicaciones: en el caso de la representante de la dirección de línea da pistas de cómo planificar la interdisciplina con los profesores a partir de los núcleos problematizadores seleccionados por ellos.

“Yo tendré que ir buscando cómo dialogar con ellos (con los profesores) pero es válido, a mí me pasó en su momento, no en este nivel pero en otros centros que veníamos con estas experiencias, yo me tenía que sentar con el de matemáticas y más o menos entender por donde quería ir él para que con el de naturales se entendieran [...] Yo que no tenía ni idea de eso[...] fue un sentarme con ellos a entender desde qué lógica disciplinar estaban pensando las cosas para yo encontrar el punto de encuentro con la otra disciplina y en realidad sugerírselas nada más, no tenía nada que ver ahí, o sea estaba como en escucha, ayudando, pero después eran las disciplinas dialogando y yo ahí viendo cómo poder encontrar el punto de encuentro, por eso es que yo les insisto vuelvan ahí (a los núcleos conceptuales) como guía”.(Col Ext Reg.7)

y se destacan las advertencias o anticipaciones de los problemas que tendrán que asumir en las escuelas.

“Creo que hay un conflicto que se les va a presentar a ustedes: si bien se están garantizando momentos de encuentros institucionales hay [] ¿qué va a pasar con esos docentes que no estuvieron en las jornadas y que tienen que planificar con el resto? [...] con la realidad institucional de los docentes, que van de un lado a otro, yo voy a tener que garantizar algunas condiciones de agrupamiento, y también dispositivos que logren el trabajo más interdisciplinario entre los docentes, ¿sí? En otro tiempo y espacio que no es el concreto de la institución. Entonces a lo mejor debo armar una cadena de mail, un espacio virtual con textos, ¿entienden? como asesoras ahí sí tienen que empezar a ver eso y garantizar la comunicación, ustedes gesten procesos de

comunicación virtuales, circulares, memorias de procesos, eso también garantiza al que no está, que se entere, [...] promover esos espacios de memoria, de comunicación para el que, que no estuvo se entere”. (Col Ext Reg.7)

Hay indicaciones de estrategias, muy precisas, que guían la acción de las principiantes.

En el acompañamiento también hay claros momentos de enseñanza, por ejemplo, al dar orientaciones sobre los componentes curriculares y aclarar qué es lo que está prescripto y qué es lo que deben decidir los profesores o, al explicar, para no dar lugar a dudas, los significados de ciertos componentes curriculares que pueden mal interpretarse. También hay enseñanza en los momentos en que enfoca alguna problemática, se pone en el lugar de las principiantes, simula situaciones y ejemplifica.

“En este caso ustedes tienen las orientaciones para trabajar en el análisis de los núcleos conceptuales, “yo asesora” ¿desde dónde me pondría a pensar, si tengo que sentarme después con mis profesores convocados por el contexto? Y...obviamente por los componentes curriculares, porque si uno no los tiene en claro, la verdad es que es difícil explicar que una situación problemática no es lo mismo que una estrategia de aprendizaje de resolución de problemas, ¿sí?”. (Col. Ext. Reg.6)

(...) después iría a los núcleos conceptuales porque yo sé que es más fácil si al profe le digo: te acordás que vos dabas la noción de los movimientos populares de la Argentina, bueno ese tema, fijate que se relaciona [...] con promoción de investigación de textos referidos a los derechos humanos [...] Y me voy al aula, porque en realidad él lo que no va a entender es como esto yo lo llevo con mis estudiantes al aula, ¿sí? ¿Les parece entonces que hagamos una primer actividad los tres juntos?(Col Ext. Reg.6)

Se observan exhortaciones, desafíos, e invitaciones, como acciones muy definidas con la que se anima a las principiantes a posicionarse en los parámetros de un docente crítico al que exhorta correrse de los modelos en los que unos docentes piensan y otros aplican; las desafía a buscar las alternativas más apropiadas para resolver en la escuela el problema del agrupamiento de los profesores, y las invita a ser protagonistas de la transformación

curricular al crear la mejor versión del curriculum en sus escuelas, o al exigirles hacer aportes en las consultas que llegan desde la Dirección de línea.

En las sesiones en las que participan colaboradoras externas es clara la actitud de búsqueda de respuestas y de orientaciones precisas por parte de las docentes principiantes por lo que las intervenciones de las colaboradoras son más directivas en ciertos momentos.

12.3. MODOS DE ACOMPAÑAMIENTO

En las intervenciones de coordinadoras y de colaboradoras externas hay denominadores comunes que en conjunto configuran modos de acompañamiento caracterizados por:

- Compartir el saber práctico
- El trabajo desde el repertorio de experiencias profesionales previas y personales
- Análisis paulatino a partir de lo que las protagonistas plantean
- Trabajo circular entre el relato, la interpretación y la experiencia
- Tratamiento reflexivo de la práctica
- Aprendizaje compartido: aprenden las unas de las otras.
- Recomendaciones concretas y prácticas
- Arribar a soluciones
- La promoción del trabajo conjunto
- Promoción de la autonomía
- Personalización y empatía

Principalmente se destaca el compartir el conocimiento práctico, de carácter situacional, que implica la lectura o interpretación de la situación de manera compleja. El docente con mayor expertice piensa situacionalmente, de su saber práctico provienen los consejos, advertencias, indicaciones y sugerencias. Leinhardt (1988, como se citó en Boerr Romero, 2011) denominó como “conocimiento situado” a ese conocimiento experto asociado a la interpretación y a la reflexión clara, que se hace presente en las experiencias reflexionadas

que traen a la discusión, se trata de experiencias profesionales previas, personales, que en conjunto conforman un repertorio de situaciones analizadas. En las experiencias previas reflexionadas se aloja y se expresa el conocimiento erudito del co-formador el cual, seguramente, fundamenta su práctica.

El aporte desde el conocimiento práctico de las coordinadoras o de las colaboradoras toma las formas de un asesoramiento que implica un análisis paulatino de las problemáticas planteadas en el grupo, es decir, que el análisis avanza de a poco y muy pegado a lo que podríamos llamar las categorías locales, tal como lo hace un investigador, interpretando lo que surge, lo que demandan y ofrecen las discusiones de las integrantes de la CP. En ese análisis, se observa un tratamiento circular abierto que va desde el relato, a las interpretaciones y análisis, y vuelve a las experiencias. Esto significa que generalmente se parte desde el relato de las problemáticas, las que portan las notas particulares de cada situación vivenciada (sujetos, momentos, espacios, conflictos), se analizan las mismas desde intervenciones que focalizan en una u otra dimensión, y ese análisis convoca nuevamente a la experiencia cuando por ejemplo, las principiantes identifican situaciones a las que les caben dichos análisis, o bien porque han sucedido tal cual o bien porque se inspiran a pensarlas de esa manera. Ese es el momento en que se denota la comprensión por parte de la docente principiante, porque puede inferir, puede proyectar, o incluso puede interpretar lo que ha sucedido en su ámbito desde ese marco de análisis que acaba de producirse.

En ese movimiento entre práctica-teoría-práctica tiene lugar la reflexión sobre la práctica, pero la misma se hila de una forma compartida, o participativa, que permite que unas aprendan de las otras. Es decir, el co-formador promueve y coordina los intercambios de las experiencias y de sus análisis, se trata de un intercambio en el que se reúnen diferentes niveles de experticia ya que en el tratamiento de cada problema intervienen espontáneamente las distintas participantes con el nivel del saber y las experiencias que cada una puede aportar. Por ejemplo, en el momento en que se lee que la reunión de los profesores en el centro escolar, para planificar la enseñanza de temas abordados interdisciplinariamente, es algo muy difícil de lograr y prácticamente imposible, salen al cruce experiencias que demuestran lo contrario, o al menos que explicitan las posibilidades y las condiciones de la práctica educativa que entran en juego, con lo cual analizan las dimensiones y pliegues de la realidad curricular-

institucional. Lo interesante es que se trata de experiencias curriculares en las que han estado inmersas, no son ni ficticias ni comentadas por otros: una de las docentes avanzadas, trae su experiencia en el nivel superior con *“las horas de gestión curricular como espacios de encuentro de los docentes de los distintas unidades curriculares para generar acuerdos y programas conjuntos” (Reg.7)*; y otra, trae su experiencia en el curriculum de formación de maestros con el trabajo interdisciplinar desde el módulo y no desde la reunión de profesores, refiere al a organización de espacios curriculares por problemas y categorías y no por temas, a la organización del trabajo docente, los tiempos institucionales, y el reconocimiento del trabajo interdisciplinar del docente en su salario.

Con esto quiero significar que el diálogo no es bidireccional entre principiante –que expone el problema– y coordinadora – dando consejos y sugerencias– únicamente, sino que la palabra se distribuye entre las integrantes, por eso unas aprenden de las otras, y por esto en el asesoramiento pedagógico el grupo también oficia como sujeto colectivo que acompaña.

El acompañamiento, caracterizado por la reflexión sobre la práctica y por ende por movimientos inductivos desde los que se arriba a soluciones, también se configura con recomendaciones concretas de orden práctico y también instrumentales que allanan camino en el orden de la acción de las principiantes.

Dado que el trabajo en la comunidad de prácticas implica a varias personas a la vez, el acompañamiento –diferentemente de otras acciones tutoriales tipo uno a uno– se define por la promoción de un trabajo conjunto para pensar, arribar a soluciones, y compartir resultados de las acciones que se llevan a cabo en forma particular en cada centro.

Podríamos decir que estos procesos caracterizados por el tratamiento conjunto de los problemas, y de manera circular y reticular entre diversos niveles de experticia y conocimiento, son una senda que conduce a la autonomía del principiante, pues las decisiones en la acción del centro escolar donde se desempeña, han sido asesoradas, acompañadas, pero al fin y al cabo, deben ser asumidas por ellas enteramente.

En relación a esto último, el dispositivo dispone estas prácticas de acompañamiento conducentes a la autonomía del que se está iniciando, pero a la vez, las mismas suponen un proceso de vigilancia epistemológica por parte de las co-formadoras. Es decir, las coordinadoras saben que la participación en la comunidad de prácticas puede estar

condicionada por el ejercicio profesional previo, y por el pasado reciente en que fueron profesoras de estas y otras docentes principiantes en la formación inicial, reconocen que acompañar de acuerdo a estos lineamientos de trabajo horizontal es un trabajo que *“cuesta mucho ponerse en situación de par porque estamos acostumbrados a que otro “experto” nos diga qué hacer”*. (Coord3 Rel.2)

En los relatos, las co–formadoras admiten que estas formas de acompañamiento, estas prácticas no solo exigen actitudes y predisposiciones a quienes son acompañados, sino que también suponen aprendizajes por parte de quien acompaña. Las prácticas horizontalizadas, descritas en este modelo de mutua formación y acompañamiento, no surgen espontáneamente, requieren de procesos de revisión y reflexión sobre la propia práctica.

“Como co–formadora creo que en acompañar a docentes noveles no encontré dificultad porque también en mis roles en las escuelas, ya soy de las más antiguas, voy haciendo este acompañamiento cuando van ingresando docentes principiantes, muchas de ellas han sido mis estudiantes en las prácticas y son ahora mis colegas, entonces, una va haciendo ese trabajo de acompañamiento, de inducción en estas tareas inherentes al rol. Pero este rol en la comunidad, tuve que aprenderlo. Tuve que ir construyendo mi rol de co–formadora dentro de la comunidad y reconozco que no me fue fácil. Me costó romper esa lógica vertical para un trabajo horizontal, repensar mi formación, mis matrices de aprendizaje para ir asimilando la propuesta de comunidad en contenido y forma”. (Coord3 Rel.2)

En síntesis, los modos de acompañamiento, definidos a partir de las prácticas de quienes pueden definirse como co–formadores, tienen relación con el encuadre que el mismo dispositivo ha explicitado en sus documentos base, y en los lineamientos expresados en el diseño. Y si bien no hay una relación lineal y pura, podrían estas prácticas definirse como de acompañamiento con un fuerte carácter reflexivo, lo que también aporta a que el dispositivo pueda ser definido como dispositivo de formación docente.

Tomo los aportes de Souto (2016) para quien la reflexión resulta formadora si promueve la transformación del otro, deja huellas formativas que se reflejan en la actitud reflexiva para encarar el trabajo profesional. Es decir, la forma educa.

El trabajo o las prácticas de los co–formadores, tal como se autodefinieron, y los modos de acompañamiento que se configuran quizá puedan ser capturados en estas nociones que ponen el acento en lo que se vincula y entra en escena:

Modo de relación reflexivo que a la vez pone vinculación a quién actúa, produce, hace enseñanza y formación, recuerda y narra su experiencia, a quienes escuchan, piensan sienten y perciben; a la realidad que se presta a ser objeto de pensamiento; al entorno institucional y social; a los otros con los que se comparte la práctica y la formación y que vuelve sobre cada uno de sus componentes en el retorno que el movimiento reflexivo crea. (...) Formar no es enseñar, no es transmitir conocimientos, aunque estos tengan un lugar en el proceso. Es, en su relación con la reflexión, desarrollar capacidades reflexivas que acompañan el quehacer cotidiano en la práctica docente. (Souto, 2016, p.71)

12.4. LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL DE CO–FORMADORA

Así como comencé el capítulo con la definición del co–formador como la figura de quien acompaña, para finalizar el capítulo haré mención a las consideraciones y revisiones que elaboran estas colegas respecto a la construcción de la práctica del co–formador, pues también es importante dar cuenta no solo de sus procesos reflexivos durante y después el desarrollo de la CP, sino también de sus comprobaciones en el desempeño profesional que ejercen y ejercieron.

En relación a ello mis colegas revisan en sus experiencias previas qué tan afines son a este rol, ahí descubren formas parecidas a los modos de operar en la CP, sobre todo reconocen la horizontalidad en las relaciones de los equipos de trabajo que componen en las instituciones. Al parecer, la participación en la CP, vivenciada con tantas expectativas y tanto entusiasmo por lograr los propósitos, inspira a mirar el pasado de la corta o larga trayectoria formativa y reconocer espacios de trabajo en los que prima la reflexión sobre la práctica, el compartir la misma con otros, el pensar en forma conjunta ...

“Yo me siento cómoda en estas instancias, pensaba que había construido una mini comunidad en mis inicios con R. y con F., porque coincidíamos en una institución y

era para nosotras habitual reunirnos y conversar sobre lo que nos pasa, sobre las decisiones que habíamos tomado, también desde el punto de vista emocional desde la dimensión socio afectiva en nuestra práctica, más allá de pensar en lo didáctico y en lo pedagógico, también en pensar cómo nos atravesaba lo institucional”. (Doc.1 Rel. 3)

“Así pude advertir que así hemos trabajamos en la cátedra de Práctica Docente II desde siempre (me refiero a que nunca hubo una estructura de cátedra, siempre trabajamos de manera horizontal, ha habido un sentido de comunidad entre nosotras para formarnos, para llevar adelante el trabajo)”. (Coord.3 Rel. 2)

Con ello ¿reconocen cierta disposición para este tipo de trabajo?

Amén de eso admiten que se trata de una construcción que se va logrando con el tiempo, y que no resulta fácil por los desafíos que provoca a la propia subjetividad, a la revisión de la trayectoria formativa y por supuesto a la práctica cotidiana como docente formador en las instituciones de formación docente inicial.

“Pero este rol en la comunidad, tuve que aprenderlo. Tuve que ir construyendo mi rol de co-formadora dentro de la comunidad y reconozco que no me fue fácil. Me costó romper esa lógica vertical para un trabajo horizontal, repensar mi formación, mis matrices de aprendizaje para ir asimilando la propuesta de comunidad en contenido y forma. Puedo decir desde una mirada retrospectiva que he ido construyendo y madurando este rol con el tiempo”. (Coord. 3 Rel. 2)

Los encuadres planteados en la comunidad de prácticas parecen significar un desafío pues llevan a cuestionar, con el ánimo de cambiar, las relaciones asimétricas que hemos internalizado a lo largo de nuestra trayectoria de formación:

“Aparece un cierto temor de poner en riesgo la autoridad pedagógica al poner en diálogo ese saber sabio con lo que las y los estudiantes saben. Una cuestión de poder que es necesario revisar y trabajar”. (Coord. 3 Rel. 2)

Según nuestras colegas, coordinadoras, la participación en las comunidades de práctica supone para los formadores algunas condiciones “*sine qua non*”:

“Puede haber mucha experiencia y experticia pero si no hay humildad difícilmente podemos posicionarnos como sujetos en construcción. Si bien la construcción del rol implica asumir un lugar de poder y de autoridad que nos compete esto no nos exime de reconocernos en situación de aprendizaje permanente con otros/as (Doc. 2 Rel. 4).

Sus aprendizajes, sus descubrimientos, dan confianza para intentar estas formas en otras instancias de trabajo en la formación inicial, admitiendo que no es “*sencillo montar una comunidad*” y que “*el desafío más grande es sostenerla*” (Coord. 3 Rel.2).

Pensar o reflexionar sobre la construcción de nuestro rol de co–formadora supone miradas al pasado en el cual se reconocen la disposición para asumir de otro modo la formación, modos que posicionan al formador en relaciones asimétricas pero no jerárquicas, modos cuestionadores de las relaciones de poder típicas de la autoridad docente. También supone mirar hacia delante y proyectarlos en otras situaciones educativas parecidas y promisorias de ser desarrolladas de esta misma manera. En conjunto nos permite interpretar, de nuevo, la construcción paulatina de un proceso del ejercicio de una función que si va acompañado de reflexión resulta formativo y transformador.

Un marco de referencia como es el modelo de acompañamiento pedagógico y de mutua formación (Vezub y Alliaud, 2012) explica que de sus prácticas se benefician formativamente todos sus integrantes. En nuestro caso, no sólo las docentes principiantes aprenden forma y contenido, como explicaré más adelante, también lo hacemos las co–formadoras interpeladas por la dinámica de la CP.

CAPÍTULO 13

UNA PRÁCTICA COMPARTIDA: LOS PROBLEMAS PRÁCTICOS DEL DOCENTE PRINCIPIANTE

Una comunidad de prácticas se define por la participación de sus miembros en una práctica en común, práctica que ofrece problemáticas cuyo tratamiento y resolución permiten el intercambio de conocimientos, la gestación de otros nuevos y a la vez y paulatinamente, permiten la construcción de una identidad.

Nuestra CP, como ya se ha indicado en otras páginas, reúne a docentes principiantes y a docentes con otros niveles de experticia en un dispositivo de acompañamiento centrado principalmente en la práctica de las jóvenes asesoras pedagógicas. Esa práctica inscripta en un rol, con funciones más o menos determinadas, se complejiza en el escenario educativo de los cens, y aún más en el contexto de una reforma e implementación curricular para la educación permanente de jóvenes y adultos de la provincia.

De acuerdo a esto, la innovación curricular implica un doble juego de inicios: profesoras recién iniciadas en un proyecto curricular recién iniciado, lo que justifica doblemente el acompañamiento. En este escenario la práctica docente resulta compleja no solo para los nuevos, sino para todo el profesorado del cens y para los equipos de gestión debido al enfoque curricular que sostiene la nueva propuesta.

En la configuración que la comunidad va obteniendo se atiende a distintas problemáticas que las docentes principiantes proponen tratar, varias de estas problemáticas aparecen, en este análisis, entramadas en distintos asuntos que se tratan por separado, pero en líneas generales están definidas en

- La construcción del rol de asesoras pedagógicas en el cens
- La implementación del nuevo curriculum

He indicado, entre los componentes objetivos del dispositivo, que la CP opta explícitamente por el tratamiento de los problemas prácticos antes que por problemas instrumentales.

“Porque nosotras también nos imaginábamos esto de tal vez resolver lo técnico más rápido y tal vez la virtualidad nos ayude en eso. Pero el análisis de las situaciones que tengan que ver con la reflexión sobre la práctica... vos decías, esas cuestiones más profundas, tal vez las tengamos que lograr acá, en el encuentro presencial”. (Reg.2)

“Inclusive con estas miradas de ustedes traer problemas [o] una situación que uno no ha podido resolver en soledad, y que siempre implica algo más que un aspecto técnico de la práctica. Entonces allí, aparece otra vez el ateneo didáctico como ese momento para construir didácticamente entre todas o el grupo de reflexión para tratar un problema práctico.” (Reg.2)

Los problemas prácticos tienen la particularidad de

Presentarse bajo la forma de “episodios” o “sucesos” inéditos que ponen de manifiesto situaciones de carácter complejo, para las cuales no siempre existen categorías derivadas del conocimiento teórico o técnico disponible. Encierran en muchas ocasiones cuestiones valorativas e ideológicas que comprometen la necesidad de adoptar una perspectiva ética en su intento de solución. (Barroso, 2009, p. 4)

La opción por los problemas prácticos está relacionada con la idiosincrasia de las CP en sus versiones más espontáneas. De acuerdo a los estudios de Lave y Wenger (1991), las personas que conforman una CP se reúnen en torno a una práctica desde la participación en la misma, y en esas interacciones lo que se pone en juego es el saber práctico del que ya sabe, del que ya ha introyectado los sentidos sociales de esa práctica, su conocimiento tácito se juega en la acción, y cuesta mucho verbalizarlo, por lo que aprenderlo supone un sumergirse en el camino de la participación, la observación y la colaboración (Scribner y Cole, 1991).

En el desarrollo paulatino de la comunidad de prácticas como dispositivo de acompañamiento se van identificando distintas problemáticas de la práctica de las docentes principiantes. No todas esas problemáticas son exclusivas de la condición de principiante, es

decir, pueden ser las problemáticas con las que lidia otro docente con más años de experiencia en el puesto de trabajo, sin embargo, las mismas adquieren un plus de significatividad precisamente por esa condición.

Los problemas de la práctica con los que lidia el principiante no son para esta tesis el asunto central como sí lo son para otras investigaciones centradas en los mismos, que además se ocupan de conocer cuáles son las vivencias de los y las protagonistas y cuáles las consecuencias o los efectos en la continuidad o no en la profesión, en el puesto de trabajo, o en la situacionalidad del trabajo. En cambio, en esta investigación, la preocupación central está en cómo funciona la comunidad de prácticas, o mejor, cómo son tratadas las diversas problemáticas en un entorno definido como dispositivo de acompañamiento, por lo que me interesa expresar, en esta oportunidad, algunas de las problemáticas que se tratan y considerar que las mismas son compartidas, lo cual colabora en los vínculos y en la identidad como comunidad de prácticas.

Yendo a ese asunto, resulta significativo considerar la situación de principiantes, en un ámbito profesional indeterminado, atravesado por la particularidad de la implementación y construcción en las escuelas (en los cens) de un nuevo diseño curricular para la educación permanente de jóvenes y adultos. Es decir, se conjugan en una misma situación distintos asuntos que son novedosos lo cual revela la importancia de los procesos de acompañamiento para la formación docente ya que el análisis permite también inferir la compleja situación en la que se hallan muchos principiantes que carecen de instancias de acompañamiento.

Los problemas de la práctica del docente, asesor pedagógico, principiante tratados en la comunidad de prácticas resultan en un repertorio de asuntos/problemas, entre ellos la indefinición del rol de las asesoras pedagógicas en el centro escolar y las definiciones impuestas por parte de los y las directores y otros agentes escolares, asunto que toca de cerca la identidad profesional y por ende el aprendizaje del rol de asesoras en un ámbito educativo en el que no cuenta con mucha historia.

Otro de los asuntos tratados en la comunidad de prácticas está concentrado principalmente en la implementación del nuevo diseño curricular construido y propuesto desde una perspectiva sociocrítica, con bases en la educación de adultos en Latinoamérica, y

en la educación popular. Esta implementación trae aparejada las esperadas problemáticas que no solo se definen en los contenidos sino también en las formas continentales, entre ellas:

- La construcción participativa del currículo: los modos de trabajo colectivo del profesorado
- La interdisciplina y la intervención docente de acuerdo al contexto social del cens
- La interdisciplina y la organización del trabajo docente
- La interdisciplina y la evaluación de los aprendizajes
- Las resistencias y adhesiones de los profesores hacia la nueva propuesta curricular

En relación con estos problemas prácticos está la composición de los equipos de gestión en los cens que condiciona las formas de trabajo y pone en mayor tensión la situación del docente nuevo.

13.1. UN PROBLEMA PRÁCTICO: LA IMPLEMENTACIÓN DEL NUEVO CURRÍCULUM

13.1.1. La construcción participativa del curriculum: los modos de trabajo colectivo del profesorado.

La consideración del otro, del docente, y del asesor, como sujetos de conocimiento pedagógico, protagonistas, con poder de decisión disciplinar y curricular, desestabiliza los modos más tradicionales de implementar el curriculum generalmente determinados por formas verticales, decisiones en cascadas, en las que el último eslabón son los docentes, quienes esperan las definiciones que les preceden para operar. Es así como se manifiesta el profesorado: demandante de respuestas precisas que le indiquen cómo operar, en este caso, cómo planificar la enseñanza. El asesor pedagógico puede asumir también la misma perspectiva tradicional de buscar y demandar la respuesta al “cómo planificamos” en el plano jerárquico anterior, de hecho, así manifiestan haberlo hecho. En cambio, la propuesta curricular de carácter participativo, implica que, en este caso, el asesor pedagógico empodere al profesor para que éste reconozca su capacidad como sujeto de conocimiento curricular y disciplinar, que puede comprender el sentido del conocimiento de su disciplina en la

interpretación y transformación del contexto, pero ahí radica un giro epistemológico y pedagógico que no siempre es asumido por los docentes, quienes muchas veces, operan y entienden que el conocimiento de sus disciplinas está antes que el contexto en el que adquieren significado.

Por esto mismo la colaboradora externa les dice que “*no les va a decir cómo deben planificar*”, pero no refiere con ello a lo instrumental de la planificación (formato) sino al contenido, a la construcción metodológica que debiera surgir del trabajo interdisciplinario de los profesores, pues hacer eso, es precisamente obviar la condición de sujeto docente que domina y conoce su disciplina pero también los procesos de enseñanza que puede planificar con otros y en base al contexto social de la escuela.

Esta empresa parece mayúscula y desde el punto de vista del principiante así resulta ya que implica una transformación no solo del currículum sino de sus agentes educativos empezando por los docentes, y no solo en lo que refiere a sus saberes previos, sino a su consideración y conceptualización en el escenario educativo, asuntos que aquí pone en foco la dirección de línea pero que antes, o a la par, debiera asumir el propio docente.

Desde luego, vuelvo a decir, la empresa resulta mayúscula al principiante, el dispositivo reflexivo es lo que permite sacar a la luz que ellas asumen –frente a los representantes de la dirección de educación permanente (cualesquiera fueren: supervisores, asesores de supervisión, integrantes de la comisión curricular, etc.)– las mismas actitudes que el profesorado asume hacia ellas: demandar respuestas, demandar indicaciones. Esa discusión en el plano de lo reflexivo permite comprender que más que aprender a asesorar en tales temas o saber cómo se resuelven ciertas instrumentaciones del currículum, lo que hay que aprender es una nueva actitud acorde a la perspectiva de la participación del currículum sociocrítico. Y, en definitiva, como veremos en el problema de la construcción de la identidad profesional, es una condición que no se tiene, hay que aprender.

13.1.2. La interdisciplina y la intervención docente de acuerdo al contexto social del cens

Nuevos modos de tratamiento del conocimiento, de la enseñanza y del aprendizaje plantea en nuevo currículum a los docentes. Las colegas principiantes advierten como una problemática el asesoramiento pedagógico en la interdisciplina: “*los problemas son esos: los*

proyectos interdisciplinarios, se les pide que se hagan trabajando desde los contextos y es como que se les viene el mundo abajo, no saben, no pueden llegar a hacer la conexión entre la disciplina y el contexto” (DP4 Reg. 5).

El nuevo currículum ofrece una organización curricular por contextos, cuya base está sostenida por una perspectiva interdisciplinaria, organización que no solo resulta novedosa en sí misma sino también por los nuevos componentes curriculares muy distintos y diferentes a las conocidas áreas y materias (situación problemática, proyecto de acción, núcleos conceptuales, capacidades específicas). La situación requiere nuevas interpretaciones, basadas en una concepción de conocimiento y de conocimiento escolar determinadas. Resulta problemático asesorar y responder a las demandas del profesor que porta un saber disciplinar que debe ponerse en relación y en diálogo con un problema y no con un tema, según las interpretaciones de las principiantes, los docentes *“están pensando mucho en el aprendizaje específico porque están pensando en función de temas (...) pero no están considerando las situaciones problemáticas que hay que pensarlas como suceden en el entorno, en la escuela en particular”*. (Reg. 3).

13.1.3. La interdisciplina y la organización del trabajo docente

Las consultas de los profesores no consisten solamente en cómo planificar la enseñanza interdisciplinariamente, teniendo en cuenta los distintos y nuevos componentes curriculares (situación problemática, proyecto de acción, núcleos conceptuales, capacidades específicas) sino además cómo concretar un abordaje interdisciplinar en una organización escolar que es un damero dividido por materias, es decir, en una estructura que replica y sostiene a la de la escuela secundaria que no encaja con la que está proponiendo el currículum de la educación permanente de jóvenes y adultos.

Esta problemática compete al plano institucional en cuanto a la organización del trabajo docente frente a alumnos, que se desarrolla por horas cátedras, sino también al trabajo con otros docentes de otras disciplinas: ¿cuándo se reúnen? ¿en qué momento, si su contratación no admite carga horaria para ese trabajo? ¿qué disposiciones toma la escuela para dar lugar a ese trabajo docente que requiere ser reconocido para no dejarlo a merced de voluntades?

Se espera que sea la propia escuela, en su autonomía, quien tome las decisiones para organizar el encuentro de trabajo entre profesores para diseñar la enseñanza interdisciplinariamente, por contextos problematizadores. No obstante, las demandas recaen nuevamente y por extensión en las asesoras pedagógicas.

“Creo que hay un conflicto [] que se les va a presentar a ustedes, que si bien se están garantizando momentos de encuentros institucional [] que se trabajan en diferentes centros, como recién mencionaba [] ¿qué va a pasar con esos docentes que no estuvieron en las jornadas y que tienen que planificar con el resto? Nos tenemos que juntar pero cómo, y bueno no sé, que la escuela no dé clases dos días y nos ponemos de cabeza a laburar con esto.[] Con la realidad institucional de los docentes, que van de un lado a otro yo voy a tener que garantizar algunas condiciones de agrupamiento pero también, y esto sí como asesora, también dispositivos que busquen el trabajo más interdisciplinar del docente, ¿sí?, en otro tiempo y espacio que no es el de la institución. Entonces a lo mejor en esto armar una cadena de mail, un espacio virtual con [] con textos, ¿entienden? como asesoras ahí si tienen que empezar a, a ver eso”
(Col.Ext 1 Reg.6)

Pero, además, el curriculum exige la toma de decisiones en cuanto al qué enseñar y al cómo enseñar de modo participativo, por lo tanto, requiere la participación genuina y efectiva de los docentes de la escuela. Pero en el caso de los centros más pequeños y más alejados del microcentro, durante los días de jornadas, se produce un importante ausentismo ya que los docentes eligen hacer las jornadas en centros más cercanos y por ende en los más concurridos, o en los que tienen más carga horaria. Ese ausentismo provoca trabajos incompletos, siempre falta la participación del docente de alguna de las disciplinas, por lo tanto, las decisiones compartidas resultan incompletas.

13.1.4. La interdisciplina y la evaluación de los aprendizajes

Si enseñar interdisciplinariamente es un problema, evaluar aprendizajes de ese modo también lo es y aportar propuestas de cómo resolver esta instancia lo es para quienes ofician de asesores pedagógicos.

“Hacemos un proyecto en conjunto, todos dicen bueno vamos a trabajar juntos, coordinados y termina pasando que éste da un tema, éste da otro tema y este da este otro tema y eso es lo máximo que hemos podido llegar a trabajar en conjunto, y después para evaluar no importa: “que le pongan la nota y nosotros le ponemos la misma nota”, y no, no es así, tienen que poner una nota en conjunto, con criterio, y bueno, cuesta un poco, esa sería la mayor problemática.” (DP 5 Reg. 9)

El tratamiento de este problema llega hasta los aportes que sostienen la necesidad de trabajar con los profesores en el plano de los criterios de evaluación que se desprenden de los sentidos que subyacen a las propuestas de enseñanza antes que trabajar sobre los instrumentos de evaluación. Nuevamente llegar a esa construcción de criterios requiere por parte de los profesores de espacios para pensar la práctica que colaboren en discriminar cuáles son los propósitos educativos que conciernen a sus proyectos de enseñanza. Pero antes de llegar a este punto, en materia de aportes para la práctica, las discusiones en el grupo pasan por la reflexión sobre las prácticas de evaluación y las concepciones que sostienen tanto profesores como estudiantes, y también el sistema mismo cuando escolariza “por demás” los procesos de aprendizaje. Lo interesante en estas discusiones pasa por la revisión de las prácticas: lo que les pasa a profesores y a estudiantes en relación a la autoevaluación de los estudiantes, que al parecer, está programada por el currículum que la incluye como una forma de que los estudiantes participen en sus propios procesos educativos, sin embargo esta propuesta, asentada en las bases teóricas del diseño curricular, toma distintos matices entre profesores que ven con buenos ojos la propuesta de una práctica que en el cens ya se viene haciendo hace rato, y otros, que en cambio la desestiman porque creen que muchos tomarán provecho de la misma, su vez discuten las significaciones de muchos estudiantes, sobre todos los más adultos, que con resabios de prácticas autoritarias en vez de valorar sus procesos tienden a calificarse con una nota.

13.1.5. Las resistencias de los profesores.

Las docentes principiantes, en el grupo de reflexión, advierten el origen de las resistencias de los profesores, o las dificultades para trabajar de otro modo, en las matrices

de aprendizaje y concepciones previas que han constituido y con las que se han formado. Incluso extienden estos motivos a lo que les pasa a ellas mismas con el nuevo curriculum.

“Las resistencias que hay dentro de las instituciones son comprensibles, entendibles, estas matrices de aprendizaje, que bueno, todos tenemos, uno también se tiene que incluir, porque toda la escolaridad la he (tenido) desde un mismo enfoque, desde una misma forma de aprender y enseñar. Está en nosotros, en determinadas matrices, entonces, de pronto, nos enfrentamos a un nuevo diseño totalmente diferente con un enfoque sociocrítico”. (DP6 Reg.5)

Considerar el juego de concepciones y aspectos subjetivos que hacen a la idiosincrasia docente, resulta en la expresión de la complejidad en la cual tienen que trabajar, es decir, reconocen que el cambio que se requiere no se ciñe solo a procesos de comprensión, ni a cuestiones instrumentales, sino a aspectos más complejos con los cuales lidiar.

En síntesis, la situación curricular emergente se constituye como problema para las docentes principiantes porque supone la implementación de una innovación curricular con un enfoque que a su vez propone nuevos modos participativos de construcción curricular. Las docentes principiantes explicitan su adhesión al enfoque – sociocrítico– lo conocen y comprenden porque lo han estudiado en la formación inicial, conocen las bases teóricas y sus implicancias en la práctica educativa, sólo que esta adhesión conceptual no está acompañada de saberes prácticos que se reúnan con ese marco teórico para implementar la propuesta tanto en lo curricular como en la coordinación del trabajo docente.

Ese es el desafío que les propone la práctica a estas docentes principiantes, que les descubre y les lleva a admitir *“lo que no saben”*, lo que no conocen porque carecen de experiencia no solo por ser principiantes sino porque no tienen en su haber formativo estas prácticas. Por ello, el proceso de acompañamiento convoca a la reflexión de la situación en la que están inmersas, procurando reconozcan *“qué les pasa a ellas con la implementación curricular, qué les provoca, si creen o no es la posibilidad de la misma”* (Hoja de ruta) y de esta manera desenfocarse de lo que le pasa al profesorado para develar lo que les pasa a ellas. Es esta una forma de considerar lo sentipensante de la situación y del sujeto docente inmiscuido en una realidad determinada.

13.1.6. La composición de los equipos de gestión y de trabajo

Las formas indeterminadas de la práctica del asesor en el Cens también tienen que ver con los equipos de gestión con los que se cuentan en esas instituciones. Las quejas respecto de tener que asumir tareas que, según ellas, no son de su incumbencia (como las administrativas o las que incumben a los problemas de aprendizaje de los alumnos), o trabajar fuera de los horarios pautados, o sentirse demandadas por demás en prácticas que corresponden más al equipo de conducción, tienen que ver con estos equipos de trabajo escuetos, muchas veces unipersonales.

“Trabajo en CENS pero como profesora pero no como asesora, asesora soy en media. Y en media a mí las doce horas cátedras me las consumen haciendo informes, haciendo un relevamiento de datos. Me siento más una secretaria administrativa a veces que un asesor pedagógico”. (DP7 Reg.3)

“Y en ésta [refiere a una escuela] donde me dan mucha autonomía no me gusta porque es ahí donde uno realmente se siente solo y dice no, alguien me tiene que decir si está bien, si está mal...No hay trabajo en equipo...” (DP2 Reg.3)

Los directivos escasamente cuentan en el cens con un equipo de gestión con quien compartir las responsabilidades y las decisiones, como ocurre en las escuelas secundarias orientadas que cuentan con equipos completos (vicedirectores, regentes).

“Yo veo que por ahí, yo también soy asesora en secundaria, veo que lo que tiene la secundaria como en el caso de los CENS, es esto de que viene un chico de tal forma, hay un acompañamiento grande. Porque están los coordinadores, los regentes, o sea... Si pasa algo no es que me necesiten a mí sí o sí. Hay un todo en la secundaria de personas que van a cumplir su rol de acompañar. En cambio, en el CENS, por ese lado negativo, no. Como que estás más solo. (Coord 3 Reg.3)

En cambio, en el escenario de los cens son las integrantes de los servicios de orientación las más próximas a los directivos. Entonces, la toma de decisiones se extiende a ellos, en unas oportunidades y en otras no.

“Yo le decía [al director] por ejemplo: “¿cuándo van a iniciar las clases del semi presencial?, que en el CENS donde yo trabajo inician en otra fecha. “Y a vos cuándo te parece?” (...) ¡No puede ser que yo tome esa decisión! Eso me pasó con este director en particular”. (DP2 Reg.3)

La coordinación les hace ver que están significando los problemas en torno a este asunto desde el deber ser de un equipo de gestión constituido como en las escuelas secundarias, donde éstos son más completos, según lo grande o chica que sea la escuela. Ahí la relación del equipo de gestión con el del servicio de orientación puede estar más definida. También en las escuelas secundarias suele estar más definido el trabajo de este servicio de acuerdo a qué roles y funciones lo integran, destacan por ejemplo el rol del coordinador pedagógico que no existe en los cens.

También aluden a distintas situaciones puntuales en las que entran en conflicto con sus colegas, por ejemplo, con la trabajadora social, o la misma directora. Frente a ello la coordinadora le lleva a pensar en otro lugar de intervención como profesional, que a pesar de los enojos siga conciliando, buscando coordinar un equipo de trabajo, con los protocolos, con la capacitación a otros miembros de la escuela. Empoderar a otros, y no tomar el lugar de otros.

“Tendrías que buscar, justamente, que se concilien los tres roles, que se definan muy bien y que se acuerden cosas del equipo. Que van más allá de la declaración jurada, ¿no es cierto? Nosotras también trabajamos en equipo y yo diría: “bueno, ella no puede trabajar más de tres horas”. Yo trato de respetarlo pero ella dice: “bueno, mirá Coord.1, si quieres te cubro acá”, y uno se va haciendo afín a esos arreglos internos que podrían ser, por ejemplo, si en algún momento ninguna de las tres va a poder estar en la escuela ¿quién queda a cargo de la escuela? ¿Cómo se puede empoderar a esa persona que queda a cargo de la escuela? Para que no te pase esto porque si no te vas a enojar siempre”. (Coord.1 Reg.3)

Este análisis permite significar y comprender a las actuaciones de los directivos cuando pretenden correrse de sus responsabilidades, o cuando quieren, conscientemente o no, depositar sus responsabilidades en otros, solo que en este caso, ese “otro” es una

principiante. A veces, los directores también son principiantes, principiantes en la gestión, no saben cómo, y a veces extienden en el otro la toma de decisiones, al final, y en esos casos “todos son principiantes”.

La reflexión de algún modo va en el sentido de que logren confrontar sus argumentos con un pretendido o anhelado *deber ser* de los equipos de gestión y de asesoría.

Hay una especie de síntesis en el grupo al expresar que estas formas de trabajo también se configuran en la práctica con las circunstancias particulares de cada institución, y recuperan las notas que tendría una buena situación de trabajo, en la cual las condiciones no son ideales, sino metas a lograr, esas condiciones serían: directores flexibles, ni demagogos, ni ausentes, ni rígidos; equipos democráticos en los que se consensuan las decisiones y se dialoga.

El tratamiento de los problemas prácticos tiene la dinámica de empezar abriendo distintas dimensiones del mismo problema, más allá de lo caótico que pueda parecer esto, sobre todo para retomar cada aspecto más adelante, lo significativo está en que esas dimensiones “salen”, lo cual interpreto como momentos que dan cuenta de sus análisis particulares, sus pensamientos andando, buscando interpretar lo que analizan. Una imagen de esos momentos puede leerse en el siguiente relato

“Recuerdo que había muchos silencios en los encuentros de la comunidad, silencios que daban lugar a pensar y pensarse, a la reflexión sobre su práctica, a la expresión de sus sentires y pensamientos desde su rol de asesoras pedagógicas. Recuerdo que en algunos casos las docentes principiantes tenían situaciones en las que sobre su rol descansaba una responsabilidad tremenda! sobre todo en cens donde el equipo de gestión era el director y la asesora pedagógica []. La complejidad de esas experiencias profesionales habilitaba esos silencios para pensar esos problemas prácticos y dar lugar a posibles respuestas a poder capitalizar esas experiencias al compartirlas y darnos cuenta que podemos construir saber pedagógico haciendo teoría de nuestra propia práctica”. (Coord. 3 Rel.2)

13.2. EL SHOCK DEL INICIO Y LAS CONDICIONES DEL TRABAJO

En la comunidad de prácticas el intercambio de experiencias y el diálogo en torno a problemas de la práctica permiten advertir que las situaciones por las que pasan las docentes principiantes pueden ser caracterizadas como el shock del inicio.

Los aportes del campo, referidos a la iniciación a la docencia y tratados en nuestro marco teórico, dan cuenta del shock del inicio, sobre todo, en las tareas de enseñanza que suponen asumir la entera responsabilidad de un grupo de estudiantes. También indican la importancia de los momentos de iniciación ya que tienen directa relación con la configuración de la identidad profesional docente además, ahí “se activan las expectativas de permanencia, movilidad y compromiso con la sociedad al tiempo que se internalizan las reglas, rituales y rutinas que permiten socializar al profesor principiante en la cultura escolar” (Calderón López y Aguayo Rendón, 2017, p. 101) .

En el caso de las asesoras pedagógicas principiantes, y de acuerdo al análisis, se observa que asumen funciones y problemas que merecerían ser asumidos por un docente más experto, o bien acompañado por un docente con estas características. En la escuela, les toca asumir los roles de la gestión cuando no hay directores suplentes, asistir a reuniones de consejos de directores cuando no lo son, y asistir a reuniones de supervisión en el lugar de asesores de supervisión.

“Y los profes por ahí te preguntan un montón de cosas que quieren que vos tengas la respuesta a eso y por ahí ni siquiera uno la tiene. Fuimos a la reunión de supervisión, o sea del consejo de directores porque no tenemos director en el cens, o sea estamos sin director. (...) Hicieron el llamado ayer y todavía estamos sin director, entonces, uno se enfrenta a los docentes con un montón de cosas y quieren que vos des respuestas de cosas que uno ni siquiera todavía termina de entender “. (DP4 Reg.5)

Una de las docentes principiantes compara la experiencia entre una institución donde se siente acompañada por su directora con otra donde el director es nuevo y deja en sus manos muchas de las decisiones de la gestión:

“Yo voy y le consulto todo porque yo necesito que él [el director] me diga que “sí, está bien” pero es como que si no sale de mí, no se hace. Entonces, me pasó eso, ese

cambio tan brusco: un director que pauta todo a un director que te da toda la autonomía, demasiada autonomía yo diría. Y en ésta, donde me dan mucha autonomía, no me gusta porque es ahí donde uno realmente se siente solo y dice no, alguien me tiene que decir si está bien, si está mal...No hay trabajo en equipo...Y una vez, hablé con él, hice un listado de las cosas que teníamos que hacer y se la di y le dije: “mirá, necesito que vos también participes”. Una vez que hubo más confianza obviamente, porque yo siento que lo estoy haciendo todo sola”. (DP2 Reg.3)

Serán estas apenas algunas de las tareas a las que les enfrenta la práctica profesional y laboral, la titulación las habilita, por supuesto, pero también las habilita para tener el derecho a un periodo de inducción o de acompañamiento.

El shock del inicio no tiene que ver aquí sólo con asumir la entera responsabilidad en su tarea, que sería lo esperable, sino con asumir lo que Vaillant (2021) denomina *demandas no razonables*, porque exceden no sólo al puesto, sino porque también suponen responsabilidades mayores y *expertise* suficiente para tomar decisiones.

Las condiciones del trabajo, sobre todo en los cens, donde el rol no está configurado del todo, y donde los equipos de gestión son más escuetos en cantidad de cargos y funciones, apelar a la asesora pedagógica para suplir o para delegar las responsabilidades de tales equipos a veces puede ser una práctica habitual, pero que resulta con otro significado cuando se trata de docentes principiantes.

Además, en el escenario de la implementación curricular les toca asumir la organización de jornadas de trabajo docentes en situaciones que dificultan aún más la tarea, y expresan en forma de queja y reclamo, las condiciones en que la dirección de línea las pone: con extensos materiales para estudiar que llegan tarde, sin posibilidad de consultar a otros referentes (asesora de supervisión), sin directores en la escuela con quienes evacuar dudas.

“De todos modos hubiese sido bueno que llegara antes [el material] para poder leerlo más tranquilas. [...] Yo no, no soy asesora en el cens, soy profesora, pero vi a la asesora que el día anterior no sabían de qué se trataba la jornada”. (DP5 Reg.5)

“En mi caso, por ejemplo, lo tuve que leer ayer en la siesta antes de irme a trabajar, a mil, lo que alcanzara a leer porque ni siquiera, o sea era un montón, porque yo en la mañana trabajo en otro lado y no puedo estar en el otro trabajo leyendo cosas del cens, y bueno, y por ahí si hubiera sido interesante que llegara antes el material, o que hubiéramos tenido por ahí alguna reunión con Marita que es la secretaria de la supervisora, (...) que hubiéramos podido plantear algunas dudas que nos surgieran después, a la hora de leer el material y por ahí ir un poco más orientadas al momento de encontrarnos con los docentes porque uno se pone nervioso (Risas) muy nervioso”.

(DP4 Reg.5)

De este modo dejan ver que no hay inducción a la docencia, en este caso a la asesoría pedagógica, ni por parte de la dirección de línea, ni por parte de la escuela.

Sin embargo, el encuentro, las interacciones, el análisis de las experiencias que tienen lugar en la comunidad de prácticas colaboran en superar el soliloquio sobre lo que está pasando y el aprendizaje por ensayo y error, tan común en los procesos nuevos caracterizados como el modelo de “nadar o hundirse” (Marcelo, 2009).

CAPÍTULO 14

LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Los núcleos temáticos hasta ahora analizados y desplegados en los apartados anteriores sirven de encuadre a este otro núcleo que se refiere al proceso de reflexión propiamente dicho. Las disposiciones objetivas del dispositivo han sido interpretadas y presentadas como el marco en el cual los elementos que lo componen se reúnen estratégicamente para que el análisis de la práctica tenga lugar. Además, los asuntos o temas, que como contenidos se despliegan en las reuniones de la comunidad de prácticas, revisten el carácter de problemas prácticos, y no de problemas técnicos, por lo tanto, su tratamiento siempre se configura en modos analíticos que permiten abordar la historia de esa práctica, el conocimiento tácito que la sostiene, las notas de incertidumbre, e imprevisibilidad, y la contextualidad o situacionalidad que la caracterizan.

Los resultados de nuestro análisis plantean que esas condiciones o disposiciones objetivas permiten que tengan lugar las condiciones pedagógicas para la formación profesional, entre tales condiciones se hallan las prácticas de acompañamiento que ejercen los sujetos que intervienen como co-formadores, las cuales se caracterizan mayormente por un trabajo que conduce al análisis e interpretación de la práctica, con una posición alejada de la actitud profesoral, dispuesta a la escucha atenta y a propiciar la reflexión de la práctica.

Es decir, disposiciones objetivas y modos de acompañamiento configuran el escenario propicio para que la reflexión sobre la práctica tenga lugar en los momentos de encuentro de las integrantes de la comunidad.

De modo que estas condiciones objetivas y pedagógicas, hasta ahora tratadas, contienen de por sí a la reflexión sobre la práctica como tema, como contenido y como forma, por lo que en este apartado me concentro, o hago foco, en el proceso reflexivo principalmente, y en lo que he definido como “movimientos” que lo constituyen, además

menciono algunas notas características del proceso reflexivo muchas de las cuales se han tratado directa o indirectamente en el resto de los apartados.

El análisis de este proceso reflexivo tiene la finalidad de mostrar que el mismo es complejo y que escala hacia distintos niveles de análisis de la práctica, y que no deja a esta en el plano de la autocomplacencia, ni en el de la catarsis, o en el del compartir informalmente los sucesos de una situación.

También tiene la finalidad de posicionar al mismo en el sentido de la formación. Es decir, hay una convicción de que la reflexión sobre la práctica es instancia formativa, porque es promotora de la construcción de la subjetividad profesional.

14.1. MOVIMIENTOS DEL PROCESO REFLEXIVO

Al realizar el análisis de los procesos reflexivos que tienen lugar en los distintos encuentros he observado cierta regularidad en los movimientos de dichos procesos a los que he identificado como *puesta en experiencia, exploración y análisis, y reconstrucción*.

En líneas generales los procesos reflexivos observados mantienen la impronta de ir desde la explicitación de los hechos vivenciados y de cómo se vivenciaron para, paulatinamente, analizar las situaciones desde distintas dimensiones hasta arribar a una nueva interpretación luego de revisiones en el orden de las concepciones que animan las prácticas. Este proceso es recursivo, puede ir y venir en las participaciones del grupo, no es lineal.

En las situaciones observadas se aprecia un proceso que procura mantener a las principiantes atentas a sus propias interpretaciones, a la indagación de los intereses que sostienen esas interpretaciones de la realidad y a las acciones mismas, para luego avanzar hacia resoluciones para la acción.

Distinguí un primer movimiento al que denominé *puesta en experiencia* para referir al momento del relato en que se expone una situación problema, ese relato refiere a una experiencia personal del desempeño laboral que trae consigo los detalles de los hechos, lugares, personas, conflictos, posiciones, sentimientos. No se parte desde conceptos o interpretaciones teóricas, sino de las situaciones que se han vivenciado.

Se trata de un momento similar al de la “descripción” que propone Smith (1991) en el que se describen los hechos que se someten a reflexión a partir de preguntas tales como ¿quién? ¿cómo? ¿cuándo? Alen y Allegroni (2009) traen a colación los momentos que se dan en los grupos de reflexión para el análisis de la práctica, entre los que se indica una instancia de presentación de una situación singular narrada por el docente que la protagonizó, en la que se expone un problema mientras se indica al resto de los integrantes del grupo la escucha atenta sin interrumpir.

La dinámica del grupo, sobre todo desde la coordinación, colabora en la configuración de este primer movimiento o instancia en la que se expresan sus percepciones, los conflictos, y los detalles de las situaciones conflictivas. La instancia no tiene intención catártica, aunque parezca, sino permitir entramar sus interpretaciones, sus comprensiones y también lo que para ellas resulta conflictivo con la configuración de la situación según sus percepciones, datos y sentimientos, luego de ese paso el proceso reflexivo avanza hacia la interpretación de los significados de sus actitudes y de sus conocimientos.

Un segundo movimiento lo significué como una *exploración y análisis de distintas dimensiones del problema* (lo histórico, lo laboral, lo personal, lo profesional). Como momento de exploración resulta en el paneo general desde el cual luego se hace foco y se profundiza en cada situación. Souto (2016) alude a la “exploración” como un modo de trabajo reflexivo, en que se explora, se indaga, aquello que se expuso en el relato y en el que predominan las preguntas. Quizá resulta ser el momento más desordenado, o menos lineal, por la polifonía de voces, y de puntos de vista que convocan a pensar el problema práctico desde distintas dimensiones, trayendo nuevamente al escenario la inevitable complejidad de la práctica docente.

Es un movimiento que se configura como un análisis del problema desde la pregunta, desde la revisión de concepciones, desde las confrontaciones.

La perspectiva étic que supone este momento del análisis, me permite valerme de Smith (1991) para analizar las preguntas que provocan la confrontación. Según este aporte teórico, en el momento de la confrontación las preguntas clave son ¿Cuáles son las causas, supuestos, valores, creencias? ¿de dónde proceden? ¿qué prácticas sociales expresan? ¿qué es

lo que mantiene mis teorías? ¿qué es lo que encierran mis teorías? ¿qué relación existe entre lo personal y lo social? ¿qué intereses están siendo servidos?

En este momento de interpretación colaboran las docentes más experimentadas, que ayudan a pensar, de modo tal que sean ellas mismas –las docentes principiantes– quienes lleguen a sus propias comprobaciones, interpretaciones, a partir de los aportes de las colaboradoras, y de ese modo promover la autonomía profesional.

Un tercer movimiento se expresa como *reconstrucción* de las interpretaciones de la situación, con planteos propositivos tendientes a la acción.

Para definir tal movimiento apelo a las nociones de Smith (1991) para quien, preguntas tales como ¿cómo podría cambiar? ¿qué podría hacer diferente? ¿qué es lo que considero importante desde un punto de vista pedagógico? ¿qué es lo que tendría que hacer para introducir esos cambios? son las que emparentan el proceso reflexivo nuevamente con la acción en contexto. La reconstrucción es una resignificación de la situación y por ende una transformación de las interpretaciones que entonces pueden también transformar la acción y a sus agentes.

A continuación, reconstruyo uno de los procesos reflexivos, dialógicos, entre principiantes, coordinadoras y colaboradora externa, podremos observar estos movimientos que dibujan una traza circular abierta desde la práctica y hacia la práctica, es decir, se trata de un retorno a la práctica pero con otros recursos para interpretar e intervenir.

14.2. RECONSTRUCCIÓN DE UNA INSTANCIA DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Se trata de la reconstrucción de una instancia de reflexión en torno al rol y al desempeño del asesor pedagógico en el ámbito del cens y en relación a la implementación del curriculum.

14.2.1. Primer movimiento–Puesta en experiencia: la expresión de los relatos, la apelación a la memoria

El “ayudar a pensar” o a interpretar pone en el centro de la discusión la revisión de la identidad que el rol de asesor pedagógico ha tomado en la práctica, se alude y hace ver cuál es la percepción que el resto del profesorado tiene de los asesores pedagógicos, y a su vez

cómo ellas mismas, las docentes principiantes, aunque recién iniciadas, ya portan dicha representación, la actúan, dan con sus formas, por lo que no solo hay que revisar la percepción del profesorado sino las de ellas mismas, como portadoras de una herencia, asumida, aprendida. Aquí sucede una revisión de las hetero-percepciones y también de las autopercepciones.

Ya expuse que la implementación del curriculum de la educación permanente de jóvenes y adultos resulta en uno de los principales problemas para las docentes principiantes de esta comunidad de prácticas, una dimensión de ese problema tiene que ver con la representación que los docentes tienen hacia el asesor pedagógico, representación que porta el contenido de que la asesora sabe cómo interpretar el curriculum, que para eso son las expertas, y que por ende tienen que responder con soluciones concretas y puntuales a las demandas acerca de cómo entender la nueva propuesta, cómo comprender los documentos que compilan los aportes que hasta ese momento se han hecho, cómo interpretar cada uno de los componentes curriculares en el concierto de una planificación interdisciplinar, y más abiertamente ¿cómo planificar la enseñanza? en este nuevo curriculum y en las condiciones institucionales que no han cambiado.

La trama de lo que les pasa con estas demandas se arma desde las voces de las principiantes, quienes explicitan las situaciones conflictivas que les toca vivenciar con las jornadas, los materiales que llegan tarde, con tener que asumir roles que no les pertenecen, y principalmente el no saber, el sentirse obligadas a saber todas las respuestas que les demandan.

“Uno se enfrenta a los docentes con un montón de cosas (quiere decir con un montón de temas/problemas) y quieren que vos des respuesta de cosas que uno ni siquiera todavía terminás de entender”. (DP3)

“Aparte, también creo que hay una cierta expectativa [hacia] el rol, de parte del profesor, de que uno tenga que ser el que le dice todo: ¿qué significa esto?, ¿qué significa aquello?”. (DP4)

“Los docentes demandan que tengamos las respuestas de todo y les digamos qué hacer y ellos automáticamente lo hagan (...) si bien tenemos que tener ciertas

respuestas, por supuesto, creo que los docentes se sienten en esta incertidumbre que tiene que ver con construir de forma colectiva, con animarse a lo nuevo". (DP1)

"Y bueno por ahí existen resistencias eh, y los profes por ahí se cierran en algunos aspectos, siguen buscando esto que decíamos recién, las recetas, o se quedan en cuestiones: –bueno a ver y cómo vamos a planificar? (...) ¿nos van a traer un modelo? siempre volvemos a esto de indicaciones claras, modelos claros para saber qué es lo que tengo que poner ahí...". (DP2)

Ellas se sienten urgidas por responder, por contar con los saberes necesarios de antemano para asesorar, saben que hay muchos espacios vacíos que en este nivel de definición curricular (el de la escuela) se tienen que completar o cubrir con acciones de sus agentes.

Así vivencian su preocupación con la urgencia que implica llegar a las jornadas de trabajo docente sin saber sobre qué temas se trabajará, o sabiendo, pero con materiales que llegan muy sobre la hora, y a pesar de haber tenido entrevistas o reuniones con otras profesionales en la sede de supervisión las mismas no siempre han ayudado a sortear sus dudas e inquietudes ni siquiera a plantearlas. Pero esa urgencia también porta un problema: que ellas tampoco saben, hay un "no saber" que no puede ser revelado o expuesto por el descrédito que ellas creen que eso supone.

La reflexión sobre la práctica saca a la luz que lo que ellas ponen como demandas en boca de los profesores, son demandas de ellas mismas hacia "arriba", una de las coordinadoras colabora en volver al planteo inicial que busca develar cómo vivencian la propuesta curricular, ¿qué piensan de la misma, adhieren, no adhieren, creen en sus principios, la consideran factible?

"Coord.2 (...) fíjense, ustedes están diciendo que todas estas dudas son de los profesores.

DP6: Sí

Coord 2. :-Pero ¿también son de ustedes respecto a la dirección?

DP6: –Sí, también es así. Yo tuve la oportunidad de participar de la reunión que hicieron desde la DEPJA, porque Marita no pudo ir, que es la asesora de supervisión y me pidió si podía ir a la reunión de todos los servicios de orientación, entonces, ahí mismo surgían las dudas: ¿va a haber un modelo de planificación? Y la evaluación, ¿cómo va a ser? O sea, de nosotras mismas surge esa [demanda].

DP5:– y como tenemos que dar una respuesta, buscamos una respuesta más arriba.

[...]

Col.Ext: (reafirmando) ...en esa reunión que presenció DP6, estaban convocados equipos de orientación seccionales, compuestos por psicólogos, trabajadores sociales, psicopedagogos y los asesores pedagógicos, y las preguntas también tenían que ver con esto [de solicitar] modelos precisos". (Reg.5)

El análisis muestra las actitudes expresadas en demandas y posiciones frente al currículum, frente al director, frente al asesor o al gobierno escolar, no sólo del profesorado sino también de las docentes principiantes, e incluso de los equipos de orientación compuestos no sólo por principiantes, lo que da lugar a indagar ya no solo en la posición de docente novel (algo así como “te pasa esto porque sos joven en el puesto”) ni tampoco en la del asesor solamente ya que es la misma que actúan los equipos de orientación, sino en las actitudes las formas que denotan una práctica aprendida.

Como se expresó en el inicio de este capítulo, en este primer momento surge la necesidad de “contar” qué nos ocurrió, lo que implica poder “hacer memoria” de las experiencias vividas y registrarlas. Estos primeros relatos, suelen teñirse con muchos elementos emocionales, que también pueden servir de puntapié para su análisis.

14.2.2. Segundo movimiento–Exploración y análisis de distintas dimensiones del problema: fundamentos de esas prácticas en la historia y en las prácticas instituidas (la reproducción en la planificación)

Continuando con la descripción de este proceso, se configura un segundo movimiento en interacciones como las siguientes.

La colaboradora externa ubica temporalmente la aparición de la figura del asesor pedagógico para ubicarlo y ubicarlas en el marco teórico que la iluminó y configuró en esos momentos: perspectiva técnica, en el marco de la reforma de la Ley Federal de Educación de los años noventa. Lo hace para comprender desde dónde se arrastran ciertas prácticas relacionadas a las formas de planificación y cómo aún perduran en muchos docentes y asesores.

“El rol del asesor pedagógico, incorporándose como tal en el sistema educativo, entra bajo la ley federal de educación³² con un enfoque técnico muy preciso y muy basado en la verticalidad (...) entonces, uno construye ¿desde dónde?” (Col.Ext.)

La contextualización sociohistórica de la figura del asesor/a, que colabora en ubicar el origen de los significados y de las prácticas, se analiza desde una perspectiva crítica, que indaga en los intereses que sustentan a prácticas y significados. Esas prácticas no solo dan identidad al rol del asesor, sino que configuran sus formas de intervenir en la práctica.

El análisis reflexivo les hace ver la reproducción de prácticas que consideran al docente como un técnico ejecutor a quien hay que decirle qué debe hacer. En el diálogo descubren una cadena de demandas que en la base tiene el mismo significado: esperar la respuesta, dar la respuesta, esperar a que *“me indiquen”* o *“digan qué tengo que enseñar y cómo”*, con lo cual se refuerza la existencia del docente técnico, que solo ejecuta lo que otros le indican, postura totalmente distinta y contraria a la que sustenta el proyecto curricular en vigencia.

“Uno también tiene esa matriz y también busca dar recetas, entonces, [la intención es] correrse un poco de un modelo que trabaja otro, que implementa otro y generar con mi equipo de docentes, con mis colegas ...”. (Col. Ext.1)

En el diálogo la colaboradora externa y las coordinadoras les sugieren “correrse” de la posición de ser quienes están ahí para dar las respuestas. Es importante el diálogo que les lleva a comprender que el puesto no se inaugura con ellas, que el mismo ya tiene o porta un significado que ellas pueden aceptar proseguir o correrse.

³² Década del 90 con fuerte posición neoliberal.

En otro momento el diálogo que confrontó y descubrió qué teoría sustenta estas prácticas avanza hacia la deconstrucción de esas prácticas fundadas en el querer dar respuestas o verse exigidas a darlas. Las coordinadoras a propósito de esto vuelven sobre lo que les pasa a las docentes principiantes con estas situaciones que reflejan sus preocupaciones sobre cómo instrumentar el currículum en sus escuelas.

La discusión sobre lo que “no saben” lleva a dar con un giro en el planteo de la situación: la dificultad no radica solo en el contenido y forma del currículum sino en saber conducir o coordinar procesos colectivos de construcción curricular que dejan a los docentes como desvalidos, sin respuestas, porque tienen que construirlas.

Dice una de las coordinadoras:

“Por eso queríamos traer acá el “no sé” de ustedes, ¿qué es lo que ustedes no saben? O qué actitudes creen que están poco generadas [ensayadas] como para enfrentar esta situación [se refiere a la situación de coordinar la construcción curricular a nivel escuela, y a nivel aula], porque ella [refiriéndose a una de las docentes principiantes] habló del coraje que hay que tener para decir: –bueno la propuesta, de cómo van a planificar la tienen que decidir ustedes, profesores”. (Coord.1 Reg.5)

Se plantea la discusión en torno a este “no sé”, ciertas docentes admiten la posibilidad de responder con el no sé, valorándose como legítimo y auténtico, mientras que otras admiten que sí saben, porque adhieren a la propuesta y porque conocen sus bases filosóficas y pedagógicas sólo que falta aprender a devolver la pregunta, la demanda, falta aprender a coordinar interacciones en las que puedan decirle al profesorado que las respuestas las tienen ellos, en el trabajo conjunto y en la propia confianza hacia sus saberes como docentes que dominan la disciplina, los nudos problemáticos de la misma, las limitaciones del conocimiento, los enfoques. Por supuesto, que no se trata sólo de “decirle” que las respuestas las tienen ellos sino de coordinar las instancias y los modos para guiar a los docentes hacia tales posiciones.

“Es distinto decir que esa propuesta se va a generar desde ustedes que decir no sé. (...) No es lo mismo que decir “no sé” porque el “no sé” está diciendo ya me va a llegar, ya va a venir, ya se los van a decir a ustedes. Y eso no va a pasar...” (Coord. 2)

Entonces, parece que la cuestión es llevar calma, enseñar la propuesta, explicar lo que exige al docente estos modos “nuevos” de hacer educación. Y con ello, ayudar a deconstruir la identidad del asesor como el que todo lo sabe, o el que debe dar las respuestas.

“Estas orientaciones sí están, van a ir llegando de a poco (...) hay reuniones para comunicar “esta es la propuesta después de todos los aportes que se hicieron (...) ahora, piénselo ustedes juntos”. (...) Porque la verdad, es que nunca vamos a ir diciendo lo que tienen que hacer porque no estamos posicionados en ese enfoque curricular, porque la conflictividad, o sea el conflicto, el diálogo es propio del enfoque sociocrítico. Entonces, que haya lineamientos claros, sí, seguro, ahora ¿cómo concretarlos a nivel de aula? y no, yo decirte a vos docente cómo vas a trabajar y, no, porque te estaría subestimando”. (Col. Ext.)

Esto supone la configuración de nuevas prácticas, basadas en la perspectiva sociocrítica de la transformación curricular coincidente con: la aceptación de la conflictividad en las prácticas sociales, la elaboración de propuestas de manera colectiva, y desde los actores principales, y otras más emparentadas a la escuela tales como la organización del curriculum desde situaciones problemáticas, la revisión del conocimiento como respuesta o como herramienta epistemológica para la comprensión de la realidad.

En síntesis, en el segundo movimiento el relato, la puesta en experiencia del problema que se trata, da lugar a la exploración de las dimensiones desde las cuales es posible analizar el problema. En este caso las dimensiones socio-histórica y normativa del cargo “asesor pedagógico” y su impronta configurada en la década de los noventa, de impronta neoliberal, son una de las dimensiones desde las cuales se explora, se abre el tratamiento del problema para su interpretación.

Se trata de un movimiento para el cuestionamiento de los factores contextuales que rodean la práctica educativa y que suelen ser ignorados. El intento de responder a estas preguntas, requiere una disposición a “abrir los ojos” y emprender una revisión de lo naturalizado en nuestro habitus como profesores.

14.2.3. Tercer movimiento–Reconstrucción: construir formas en lo colectivo, participativo, empoderar y empoderarse

El tercer movimiento se define como una reconstrucción de la práctica.

En nuestra comunidad de prácticas, y en este hilo temático en particular, paulatinamente se arriba a nuevas definiciones para la práctica, enmarcadas en la generación de lo colectivo, es decir, en procurar participaciones protagónicas de los docentes como decisores de las propuestas de enseñanza, lo cual significa un docente corresponsable del curriculum, y conocedor de su disciplina en tanto que domina enfoques actualizados de la misma que le permitan conversar con otras disciplinas en función de atender, desde la enseñanza, una situación problemática. El sentido de la redefinición es que al empoderar al otro se empoderan ellas también.

La reconstrucción es lo que les permite ir a la práctica, en las escuelas, con propuestas para trabajar con los profesores propiciando la agrupación y espacios de trabajo en los que discuten y construyen propuestas, y valiéndose de quienes tienen más experiencia en la modalidad.

En estas reconstrucciones las docentes principiantes dan ejemplos de sus orientaciones a los profesores, reflejan lo que saben, lo que han interpretado de la propuesta curricular: comenta una de ellas que, ahora, cuando le preguntan cómo vamos a planificar ella contesta *“y no sé ¿de quién es la planificación? ¿Es para mí? ¿Para quién es? Es tu propuesta”* (DP1).

“Transmitir en ese sentido, es bajar ansiedades y bueno transmitir esto de que es un proceso de cambio que es lento, de construcción y entre todos lo vamos a ir haciendo”.

(DP2)

Y la colaboradora externa explicita, dejando en claro, en qué no deben dudar, cuáles son las definiciones curriculares sobre las que ya se ha avanzado, por lo tanto, que las discusiones constructivas deben pasar por otros niveles de definición curricular.

También recapitula haciendo síntesis respecto de todo lo conveniente que tienen para echar mano, con lo cual pone orden a lo discutido y hace un repaso:

“Como asesora ¿Qué hago?: bueno a ver, yo tengo esto que es un proceso de construcción participativa, tengo docentes agrupados por contexto, primera vez que

tengo en un centro docentes agrupados por contexto! Tengo estudiantes que tienen un nivel de participación en proyectos de acción, (...) ya con esto yo tengo miles de formas de cómo organizar, primero generar instancias y estrategias de espacios para el agrupamiento de docentes, tengo además un plan en el centro, como plan de mejora, que con recursos va fortaleciendo la implementación, bueno tengo este coordinador de contexto (...) bueno tengo miles de cosas para romper ahí y crear, y empezar a jugar con estrategias". (Col.Ext.1)

El acompañamiento concretamente, en este momento de la reconstrucción también se da en nociones, consejos, aclaraciones relacionadas directamente con la acción, por ejemplo, se les hace ver que, más allá de las sesiones de trabajo en los encuentros de la CP, igualmente deben estudiar, consultar fuentes y referentes.

En fin, la reconstrucción requiere de creatividad, búsqueda y esperanza en quien realiza el proceso de reflexión y en quien lo orienta. Sólo podemos promover un proceso de reconstrucción en la reflexión si lo hacemos desde la esperanza de que otra educación es posible.

14.3. RECURSIVIDAD, MULTIRREFERENCIALIDAD, E IMPLICACIÓN EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

La reconstrucción de este proceso reflexivo, puntualizado en un tema/problema, permite definir a la reflexión sobre la práctica como un acto de pensamiento que suspende todo juicio hasta que los fundamentos son examinados, según Souto (2016). La reconstrucción intenta mostrar que se parte del relato, de la escucha atenta, de la exploración para luego ir hacia los fundamentos, cuestionarlos incluso, para avanzar hacia otras nuevas nociones.

He definido a estos pasos del proceso reflexivo como *movimientos* siendo fiel a la misma idea de reflexión, la cual está muy ligada a la idea de movimiento y dirección; la reflexión es un retorno, una vuelta hacia sí mismo, hacia algo, hacia la situación que es analizada.

La reflexión implica un volver y un tornar la vista, la atención, el pensamiento sobre algo o alguien, para permitir, desde la capacidad de reflexividad del sujeto, que la acción recordada, que ha tomado una cierta dirección, pueda modificarse en ese movimiento de retorno que permite cuestionar, seguir pensando, conceptualizar, captar lo sentido y vivido, modificar, orientar la acción (Souto, 2016, p. 76).

Además de la *recursividad* como movimiento característico del proceso reflexivo, también se aprecia el tratamiento desde *diferentes dimensiones del problema*: luego de la puesta en experiencia, se observa que un mismo problema es explorado desde distintos puntos de vista, por ejemplo, la definición del rol de asesora pedagógica es analizado desde: la interacción que se instituye entre asesor y directivo, los posicionamientos o fundamentos que se asumen en la tarea y la capacidad personal de asumirlos, la idoneidad de los equipos directivos, la historicidad del cargo en el sistema educativo provincial y en los cens en particular, las condiciones de trabajo de los equipos de asesoría en los cens, representaciones que existen hacia las asesoras pedagógicas, las autopercepciones, la formación inicial y la relación con la práctica, la condición de principiante.

Instalar en el momento de la exploración y del análisis distintos ángulos de mira, implica asumir una posición multirreferencial de comprensión de la situación (dimensión subjetiva, dimensión histórica, dimensión institucional y del sistema), lo cual reafirma la complejidad de las situaciones.

Lo importante aquí, desde nuestro punto de vista, no es sólo proceder a una analítica sustanciosa sino darse cuenta de la forma que configura este tratamiento, es decir, aprender que la práctica social, de naturaleza compleja, no puede ser reducida a interpretaciones simples, unilaterales, sino más bien advertir las distintas dimensiones y sus articulaciones.

Otro de los rasgos que caracteriza a estos procesos reflexivos es la implicación del sujeto en ellos. El hecho de partir desde la experiencia, desde una situación con nombres, lugares, tiempos, personas, y cargadas de datos empíricos, no puede llevar a otro sitio que a la implicación de quien protagoniza el relato, pero también y por afecto de quienes lo escuchan y analizan. Ya he referido varias veces que en la CP no hay clases, para dar cuenta del movimiento hacia otras formas en las que el sujeto docente principiante queda implicado

desde sus problemas de principiante y desde cómo le afectan. Pero el sentido no es correrse de tales formas por sólo diferenciarse, sino porque no queda otra alternativa si el planteo es el de un acompañamiento desde la mutua ayuda y por ende mutua formación, o sea, nadie es espectador. Dice Souto (2016), “la implicación es un proceso natural por el cual el sujeto se envuelve, queda adentro, plegado en la situación que recuerda, narra y analiza” (p.80). La reflexión es una práctica de implicación social, ideológica, socio profesional y psicoafectiva, por eso mismo desde la perspectiva clínica de la reflexión sobre la práctica se insiste por demás en el análisis de esa implicación durante el proceso reflexivo.

Lo grupal y colaborativo en la reflexión sobre la práctica. Una de las características de los procesos reflexivos en un marco formativo es que la misma es una práctica que no se da en soledad, requiere un espacio grupal alejado de la inmediatez de la acción que permita separarse, tomar distancia. En este sentido la comunidad de prácticas, como espacio y tiempo reúne esas condiciones para separarse y encontrarse. Hemos sostenido este fundamento desde Schön (1992) y el *prácticum reflexivo*, desde Ferry (1997) cuando indica que no es la experiencia la que forma sino la *experiencia reflexionada*; o desde la idea de *morada* que trae Prieto Castillo (2007) al referir a los procesos de estudio que el docente se da para su formación. En todos esos casos el encuentro con otros se da en un tiempo y espacio determinado para que tenga lugar el proceso reflexivo.

Finalmente, si volvemos al sentido, de la reflexión sobre la práctica en la comunidad de acompañamiento, tenemos que decir, de acuerdo a lo que muestra el análisis, que la misma tiene un sentido hermenéutico ya que se busca comprender más que explicar la realidad educativa en la cual el agente educativo está inmerso.

El proceso y el contenido de las instancias de reflexión estudiados están orientados a favorecer nuevos desempeños profesionales –vimos como el tratamiento está pegado a los problemas prácticos situados, a sus interpretaciones–, pues lo que se pretende es aportar al posicionamiento del docente en la situación laboral, y eso es trabajar en la construcción de la subjetividad o lo que es lo mismo de la identidad profesional (Souto, 2016) del principiante.

Por lo tanto, la reflexión sobre la práctica aporta al posicionamiento del docente principiante, a la construcción de su identidad como profesional, a su vez estos cambios

inciden en la transformación de sus prácticas y con ello aporta al campo del desempeño social/profesional.

De acuerdo a lo anterior, podríamos argumentar según el enfoque de *reflexión como reconstrucción de la experiencia*, que la reflexión sobre la práctica en este proceso formativo opera en tres fenómenos paralelos (Pérez Gómez, 1992) en el sujeto, en la práctica y en la situación social:

- a) reconstruirse a sí mismos como profesores, adquiriendo conciencia de las formas en que se estructuran sus conocimientos, afectos y estrategias de actuación,
- b) reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos, lo que implica analizar críticamente las razones y los intereses individuales y colectivos que se hacen a los principios y formas dominantes de concebir la enseñanza
- c) reconstruir las situaciones donde se produce la acción atendiendo a características antes ignoradas o reinterpretando y asignando nuevo significado a las características ya conocidas

Con lo que podemos afirmar que, cuando es orientada y abordada de esta manera, la reflexión sobre la práctica es formativa.

CAPÍTULO 15

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL ROL DE ASESOR PEDAGÓGICO

Una de las afirmaciones a las que arribo desde el análisis es que la comunidad de prácticas puede ser definida como dispositivo pedagógico en la medida en que colabora, mediante procesos reflexivos, en la construcción de la identidad del asesor pedagógico.

En el marco teórico expuse que el sentido estricto de dispositivo proviene del área de la clínica psicoanalítica, su devenir en el campo de lo pedagógico entra de la mano de la teoría de grupos, desde allí aporta al ámbito del desarrollo profesional docente una perspectiva que pone foco en la construcción de subjetividad. Al respecto dice Souto (2019) “El dispositivo pedagógico, que no es el terapéutico, busca en el trabajo grupal la emergencia de procesos reflexivos que colaboren en la transformación del sujeto. Los elementos del artificio deberían estar organizados en función de propiciar estos procesos reflexivos antes que en transmitir conocimiento”.

En ese sentido la comunidad de práctica organiza los “elementos del artificio”, y en principio provoca que sean las mismas docentes principiantes quienes planteen las situaciones que demandan tratamiento, y que estas se configuren como problemáticas a tratar en una relación dialógica en el grupo de reflexión. Una de las preguntas/problema que determinan tratar refiere a ¿quién define la práctica del asesor?, y con ello refieren a su identidad profesional, asunto que resulta ser doblemente significativo por tratarse de profesionales principiantes que buscan conocer y definir la trayectoria más apropiada para jugar el rol.

La pregunta/ problema encierra un sentido reflexivo importante para el grupo y para la finalidad de la misma comunidad porque se espera que el diálogo permita exponer los

hechos y experiencias y reflexionarlos a la luz de otras miradas que posibiliten resignificar, volver a pensar, para obtener una interpretación más compleja y posibilitadora de otras formas de jugar el rol de asesoras.

En el análisis de las situaciones que cada una experimenta se observa que son situaciones similares, con distintos matices y particularidades propias de cada cens, pero que en líneas generales comparten. Además, hay un proceso de identificación y de reconocimiento en cada una de las situaciones y problemáticas que se exponen.

El análisis permite definir distintos planteos que llevan por contenido la construcción de la identidad de la asesora pedagógica, se trata de asuntos que conforman un conjunto mayor, que dejan entrever la complejidad de una práctica poco determinada, es decir con bordes difusos hechos en las prácticas más que en las normativas.

Esos planteos tienen que ver con la identidad que le adjudican otros al rol de asesoras pedagógicas, esos otros son principalmente los directivos de la escuela y el resto del profesorado. Se trata de percepciones que determinan prácticas, demandas, exigencias, encrucijadas, límites en relación al trabajo pedagógico a las que las principiantes pueden responder de distintos modos: o resistiendo o adaptando, por lo que antes de eso conviene desmantelar las situaciones y analizarlas desde distintos planos y desde distintos niveles de experiencia portados en los diferentes perfiles de las participantes que conforman el grupo de reflexión.

Los planteos que he definido tienen que ver con las relaciones identitarias con el o la directora, y con el resto del profesorado; los dilemas del oficio, sus encrucijadas entre respetar sus posicionamientos o hacer buena letra; y las auto y hétero-percepciones de rol que en síntesis son el asunto que vertebra la mayoría de los problemas identitarios, es decir, están ahí, supuestas, aprendidas, implícitas en las acciones, y expresadas en el lenguaje directa o indirectamente. Por supuesto a ese problema identitario de las asesoras pedagógicas se le suma el ser novato, el ser principiante en el cens.

También explícito en estos párrafos los procesos reflexivos mediante los cuales se trataron estas problemáticas multidimensionales, para luego terminar con los procesos de identificación y reconocimiento que las principiantes dicen haber logrado a partir de la

experiencia en la CP, con ello ponen en palabras un asunto por más interesante la configuración de “nuevos modos de ejercer el rol” de asesoras pedagógicas.

15.1. ¿QUIÉN DEFINE MI ROL? RELACIONES IDENTITARIAS

El grupo de principiantes y las coordinadoras repasan las situaciones en las que existe una encrucijada entre sus incumbencias profesionales y las demandas del director/a, y también entre sus posicionamientos desde donde quieren o creen asumir el rol y estas demandas, así arriban a la definición de una de las problemáticas: ¿el/la director/a define mi rol de asesora pedagógica?

“A mí me pasa un poco lo mismo. Uno va construyendo...también cada escuela es distinta, entonces bueno, el rol va teniendo sus matices y condimentos según la escuela, el directivo, el equipo docente, si tenés alguien o no como compañero en el servicio de orientación. Se va construyendo de maneras distintas, pero también a mí a esta altura que llevo casi tres años trabajando, me ha pasado también de pensar cómo me defino más allá de la normativa, del listado de tareas, de las acciones concretas que tengo que hacer. Se me presenta en cierta manera, esto lo he estado pensando como pregunta, ¿el directivo define tu rol? Desde el poder, desde las posibilidades de que él decida. Desde lo que él considera qué hace un asesor. Me empieza a pasar esto, he entrado en conflicto. Siento que me está definiendo él... o ella (risas). (DP1–Reg.3)

La pregunta/ problema, además, porta la intuición que si no ponen “límite” a ciertas demandas y formas de relación de los directivos, estos terminan configurando una práctica que no es la más apropiada a su función, a sus incumbencias profesionales, a los equipos de trabajo, ni tampoco a las problemáticas educativas de las escuelas. Porta esta preocupación un sentido socio–histórico para las prácticas del asesor/a que se torna más significativo en la voz de principiantes, es decir, de quienes aún están construyendo su identidad y conocimiento profesional.

La regularidad de tales prácticas les permite advertir con más definición que resisten a que sea el director quien defina su rol, y que lo haga desde demandas que no resultan ser

las más adecuadas. Resisten de alguna manera a aquello que consideran inapropiado. En el diálogo expresan que su preocupación es ¿cómo poner límites?

“Justo ayer me pasó algo muy complejo con este tema. Bueno, yo estoy como en ese proceso de definir el rol de asesor. No porque no conozca la norma sino porque la escuela me lleva a otros ámbitos. Y me encuentro entre lo que tengo que hacer y lo que la directora me pide o lo que la situación amerita. Ayer yo tenía una jornada de secundaria y la directora me manda un mensaje y me pone: “llego un alumno drogado al CENS, necesito que vayas”. (...) Entonces bueno, pensé que la primera persona que tendría que ir sería ella. Igual la llamo y le digo: “mirá, yo para algo hice un resumen de la guía de procedimiento en situación de emergencia y se las hice leer y trabajar a los preceptores y a todos. Calculo que alguno de ellos tiene que saber cómo actuar.” Un poco se enojó. Dijo como: “bueno, pero vos sos la asesora” y fue como medio raro. (...) Mi cargo cumple ciertos horarios y a veces pasa que en la asesoría: “pasó tal cosa, necesito que vengas” y en cualquier horario. Entonces es raro, no sé cómo poner el límite y por ahí la directora se enoja o exige demasiado, eso me está pasando todo el tiempo. Me exigen un montón de cosas que implicaría estar todo el día en la escuela y no sé cómo poner límite. (...) Entonces, bueno, estoy en ese proceso complicado de definir”. (DP5 Reg.3)

Cuando refieren a límite están significando la necesidad de definir, delimitar, claramente cuáles son las incumbencias que le competen al puesto de trabajo como asesoras pedagógicas, de modo tal que no se vean desbordadas ante las demandas de tener que intervenir en situaciones que no siempre les compete, o bien les compete pero no en los modos que les exigen hacerlo. Cuestionan, con estos planteos, la necesidad de definir el rol y las incumbencias de la asesora pedagógica en el entramado de significados, roles y funciones de la escuela, y por sobre todo que esto quede claro más que en ellas, en los demás actores institucionales sobre todo el director/a.

Se hallan ante pedidos tales como “emergencias” (“un alumno llegó drogado”) a las que hay que atender de inmediato, aunque no estén presentes en la institución, una especie de “salir corriendo desde donde estás” “dejar de atender lo que estás atendiendo” para intervenir prontamente. Leen estas demandas como una invasión de sus tiempos y a la vez

una alteración en los modos convenidos de trabajar. Cada una de ellas, como todos, en condición de trabajadoras, completa y presenta una declaración jurada de disponibilidad horaria, y establecen el horario en que asistirán a sus escuelas. En más de una situación, esos horarios son alterados. Por esto refieren a “*poner un límite*” de no dejar que les invadan en tiempos no convenidos, sin por ello definir la práctica como un “trabajo a reglamento”.

Más de una de ellas, mediante la reflexión, puede definir el proceso que transitan en esa encrucijada entre responder a lo que se les pide o mantenerse en los modos que según ellas “corresponden”: revisan y evalúan su desempeño, es decir cómo actuaron y qué decidieron hacer ante ese conflicto, recurren a referentes, a quienes preguntan si obraron mal o bien, de alguna manera validan su desempeño con “gente con más experiencia”, se preparan para hablar con la directora para exponer la situación desde una instancia más analizada, que le permita a la directora interpretar los por qué de su desempeño.

Hay en esta preocupación un interés por cuidar que el rol y la profesión no sean subestimados, un lidiar incluso con prácticas que les preceden y que han configurado una forma de trabajo que evidentemente quieren evitar. En el proceso reflexivo advierten que es complicado lidiar con esta situación y lograr resultados.

En este sentido discuten sobre las imágenes o representaciones ya construidas por directivos y profesores, desde las cuales estos actores interaccionan con ellas, imágenes que son portadoras de una subestimación: “*viste lo que pienso de los asesores*”, piensan que no son operativas, que no son prácticas para resolver problemas, a las que se agregan el ser nuevo, y el ser joven: “*Decime, nena ¿qué hacen aquí las de ciencias de la educación?*”. En la discusión ponen en cuestión esas representaciones ligadas a tareas operativas para las escuelas: “*vos sos la que sabés hacer proyectos*” adecuados a los modos que se exigen en la supervisión; o ligadas a tareas administrativas exigidas por los organismos centrales de la administración educativa: “*a mí las doce horas cátedras me las consumen haciendo informes, haciendo un relevamiento de datos. Me siento más una secretaria administrativa a veces que un asesor pedagógico*”. (DP7 Reg.3)

Aparece el reclamo de ser reconocidas en calidad de asesoras pedagógicas, es decir, de ser valoradas en cuanto a su capacidad para interpretar los problemas educativos desde distintas dimensiones y para dar alternativas de solución. Refieren que se les considera muy

bien para hacer tareas en las que las formalidades son necesarias: “*escribimos bonito*”, un reconocimiento de la forma, no del contenido de lo que se producen o aportan. Advierten que son convocadas para ciertas tareas que, según ellas, no son relevantes y que no se las convoca para situaciones importantes en las que su rol de asesoras se juega con más significado.

En los relatos de distintas situaciones, se advierte esta preocupación por una desconsideración de su papel como profesionales científicas de la educación, dispuestas a intervenir y a interpretar la realidad educativa desde una posición fundamentada en determinadas maneras de concebir la práctica educativa, la escolarización en general, y la de jóvenes y adultos en particular.

“Hay una problemática de que los alumnos se están yendo del semi presencial. Bueno, hablemos de qué está pasando con las cartillas, con la mediación, qué está pasando con los profesores. La culpa está puesta en el alumno. (...) Pero esto... ahí no vale nuestra mirada, no hay reconocimiento. A mí me pasa con el directivo de que mi posición o la idea que yo le puedo dar, la lectura... que él a lo mejor no la ve o ve otra que es válida también, ... no es reconocida”. (DPI Reg.3)

Aluden a problemas que refieren a la deserción de los alumnos en el cens, al sistema semipresencial que no funciona y expulsa estudiantes, a la participación de los estudiantes como práctica social y escolar, en fin, problemáticas que merecen una mirada y una intervención holística, más comprensiva, destinadas a resolver situaciones particulares en el concierto de significados educativos más importantes como es el derecho a la educación.

Acusan sobre todo a su principal interlocutor, el o la directora/a, como quien no hace esa mirada compleja, ponen en tela de juicio la formación de éstos cuando no han accedido al cargo por concurso, ni se han preparado para conducir una escuela, y encima tampoco se dejan asesorar o enriquecer con la mirada de la asesora pedagógica. En esas actitudes del director advierten esta desconsideración como profesionales científicas de la educación, interpretan que “*la directora no comprende que quien le asesora también le acompaña en la gestión*”, quizá porque es novata, quizá porque pertenece a ese grupo de “*idealistas*” “*utópicos*”.

“También, bueno, a mí me pasa como asesora, en muchos aspectos que uno ve en la institución, por esto de tener una visión más integrada desde el rol que ocupamos,

que el directivo muchas veces, cuando (...) pasa a ser director por antigüedad y demás, nunca se lo planteó ni lo conoce porque iba y daba matemática y se iba a su casa. Entonces de repente vos le hablas de participación, de gestión de la convivencia... te dice "hacelo vos, hacelo vos". Creen que es llenar un formulario y nada más. (...) Si bien hay gente que tiene más capacitación que otra para llevar adelante éstas cosas, muchas veces no se imaginan cómo es, nunca lo han pensado. Me imagino alguien que ni siquiera ha hecho el curso de directivo, ¡dónde puede tener una mirada más integral u holística del funcionamiento de las instituciones escolares!'. (DP3 Reg.3)

En el relato de las situaciones es importante esa preocupación por ser consideradas, no por una cuestión de soberbia intelectual, “no porque te creas que tienes la verdad, sino porque tenés otra lectura”, es decir, por su identidad como profesional: “yo estudié en la universidad”, que le habilita y la empodera. Pero a la vez, y por no entrar en conflictos, concluyen que muchas veces sus intervenciones no tienen fuerza.

Resulta importante advertir la mediación de la comunidad de práctica, como dispositivo centrado en el análisis de la práctica, en la definición del problema o de la situación, pues llegar al planteo “*quien define mi rol*” supone advertir que es la interacción entre sujetos la que configura prácticas y funciones. Cuando estas principiantes se desafían entre ellas con la pregunta, que avanza hacia el análisis de la situación: “¿me definen o dejo que me definan?” , están dándose de cuenta de la necesidad del posicionamiento seguro y claro que cada una tiene de su rol para poder interactuar con los demás actores institucionales sin dejar que éstos sean quienes dominen la interacción imponiendo la definición del rol.

Por lo que se observa, hay planteos que en varias ocasiones no sólo buscan la posición de la negociación con el otro, sino también la de construir una práctica en relación a los demás actores institucionales y no sólo a lo que el director demanda.

“Me quedé pensando en lo que decía DPI, esto de cómo me defino a mí en mi rol... que más allá, independientemente del rol del asesor, también uno lo define sobre todo en los inicios como profesor. Cuando se tiene que relacionar con los otros colegas, cuando se va a relacionar con los alumnos, cuando se va a relacionar con los directivos.

Y creo que también cuesta ir encontrándose a veces con ese quién soy yo en mi lugar dentro de la institución respecto de otros”. (DP2 Reg.3)

15.2. DILEMAS DEL OFICIO: OBSERVAR O ACOMPAÑAR

Otro de los problemas que comparten en la comunidad de aprendizaje tiene que ver con el acompañamiento a docentes. Existe para ellas un dilema entreverado entre el observar las clases de los profesores desde una posición de control, y el observar las clases desde la posición del acompañamiento. La posición que ellas dicen asumir es la de las observaciones de clases como una práctica del asesor pedagógico encuadrada en el acompañamiento. Sin embargo, la dirección de la escuela demanda esta práctica desde la posición del control: ir a observar al “profesor problema”.

“Yo por ejemplo eso de ir a mirar, que te dicen “andá a mirar, controlá”. Yo, lo que he negociado es que, en última instancia, cuando un profesor ha tenido muchos problemas, sí he ido a ver porque los chicos se han quejado. Pero si no, yo he acordado que no entro a mirar clases”. (DP1 Reg.3)

“A mí tampoco me gusta. Porque te piden como policía, “anda a ver qué está haciendo”. Es horrible, a mí no me gusta. Pero eso es lo que he llegado a mediar. Que, en última instancia, cuando hay un caso grave, sí. Pero si no, no entro a observar”. (DP4 Reg.3)

En la discusión grupal no sólo se debate sobre el dilema más evidente, y la resistencia a actuar por ese mandato, sino otro asunto de fondo que refiere al “reconocimiento de su profesión”. En este caso coinciden en que el mandato predomina, y que la mirada profesional del asesor pedagógico destinada a orientar otra práctica distinta y superadora de miradas controladoras no tiene fuerza. En sus discusiones con las o los directores “*estos tienen la última palabra*”, es decir, las o los directores negocian o no admiten una posición e interpretación distinta de la realidad educativa.

“Sí, hay un límite, claro, que tiene que ver con posicionarse siempre. Es como que [la directora] no va a ver más allá. Si ya no congeniás con una ideología y todo, es como

que hay un límite porque sí o sí ella va a tener otra opinión. No podés pasar sobre ella”. (DP1 Reg.3)

“A mí me parece que siempre hay un margen como para que uno pueda responder a sus principios. Si uno cumple su tarea creo que siempre hay un espacio como para decir, bueno, “observo clases pero voy a observar a todos los profesores”, o voy a destinar un porcentaje de mi carga horaria para mirar a todos los profesores. No ese que puntualmente tengo que ver”. (DP5 Reg.3)

Las principiantes reconocen que la mejor forma es no imponer, sino negociar, ser conciliadora, desde las devoluciones–interpretaciones del coordinador se sostiene y se alienta esa actitud. Pero, además, se pone en acuerdo la necesidad de explicitar a los colegas profesores desde dónde ejercen esta práctica de observación, y de ese modo sostener su posición respecto a esta práctica, incluso negociar con el director “déjame que hable con el profesor, con los alumnos antes de ir a observar la clase”, de ese modo concilian con el mandato, con sus concepciones y con las formas de la práctica misma de acuerdo a cómo interpretan que tiene que configurarse en la relación con los demás profesores:

“Entonces no me imagino en ese espacio en donde se ve más esa relación de poder o de conducción, o esto de si sos la asesora pedagógica de la escuela vos tenés que responder a la escuela, a la dirección. Creo que siempre hay una autonomía. Esto de plantarse y fundamentárselo [a la directora] y si después yo tengo que ir a observar... y bueno, hablo con éste profe desde otro lugar. Porque tengo que cumplir con esto pero cuando lo voy a observar a él, me paro: “mirá, no te vengo a controlar, quiero que charlemos de otra cosa”. No sé, pienso desde las posibilidades... y uno pararse diferente porque también se posiciona diferente”. (Doc2 Reg.3)

“A mí me ha pasado que por ahí algunos se vienen a quejar y el director en esa cuestión de decir “bueno, tengo que decidir ya”. “Andá a la clase y mirá” y bueno, ahí hemos tenido que hablar y le digo: “no, no voy a ir a ver la clase ya. Dejame que hable con el profesor, que hable con los alumnos”. Que haya instancias previas antes de ir ya a la

clase e ingresar. Hay cuestiones que creo se pueden negociar, pero bueno, depende mucho de eso, de las posibilidades que te dé el otro”. (DP2 Reg.3)

La coordinación plantea una reflexión sobre esta práctica en términos de pregunta: ¿cómo se ha constituido esta práctica? El planteo lleva a revisar lo histórico de esta actividad, desde cómo se ha constituido y sostenido en el tiempo para que comprendan que el cambio de perspectiva va más allá de cuestiones personales (la visión de la directora), tiene que ver con una práctica institucionalizada y mantenida en supuestos, y para colmo ligada a una generalizada representación negativa, tanto para la observación misma como intromisión, y control, como para el que le toca ejecutarla: el o la asesor/a. Este es considerado como “*el enemigo*” y no como el que acompaña.

En ese análisis histórico la coordinadora admite que a veces “*son las autoridades las que se encargan de poner en ese lugar*” al asesor, un lugar de enfrentamiento con los demás, colegas. Por otra parte, un lugar del “*que lo sabe todo*” referido a lo pedagógico, y esto no tiene que ver con la edad, ni la experiencia. Desde su lugar de experto les hace ver que ha llevado varios años en la escuela secundaria, donde más prácticas hay de asesoría, lograr que se entienda de otro modo y que en los Cens las asesorías son nuevas, faltan definiciones, falta historia. Desde lo simbólico y desde lo más objetivo se advierte esta situación, por ejemplo, ni siquiera tienen un lugar físico para ocupar en el CENS. Es una figura relativamente nueva, en la que ellas coinciden como nuevas también.

Por otra parte, no todos los profesores tienen relación directa de trabajo con un asesor pedagógico, entonces, en más de una ocasión imaginan a qué se dedican, por lo que sería siempre conveniente ensayar prácticas distintas, con otros sentidos y supuestos, de modo que se configuren y vayan institucionalizando diferencias, un aporte semejante se propone, desde la coordinación, para este asunto de la relación con el profesorado y la tarea de controlar o acompañar.

“Pero uno va buscando esa forma de dialogar. Acordar. O bueno, me han contado experiencias de decir, “bueno, voy a ir observar la clase”, “mañana voy a ir a observar tu clase”, “esto es lo que tengo que mirar” “estamos analizando determinadas categorías, determinados momentos de la clase”, “a vos te parece que está bien”. El

devolver también el registro de observación. Eso de decir “esto es lo que vi, ¿te parece que es así?” “¿hay algo que no capté?” porque también, explicitar desde dónde vamos a hacer la observación lo predispone de otra manera al docente.

Pero sí creo que implica posicionarnos a nosotras frente a toda la institución o las instituciones en qué trabajamos y decir “bueno, de ésta manera elijo comunicarme, elijo relacionarme con ese otro”. Creo que es un trabajo que nos lleva un tiempo de definición pero que si uno es claro con los otros, ahí también nos vamos conociendo mutuamente”. (Coord3 Reg.3)

En el intercambio de reflexiones indican de alguna manera que no quieren ser definidas unidireccionalmente desde otros, sino en interacción con los demás actores institucionales de la escuela, especialmente equipo directivo y profesores, esto supone un interés por el protagonismo en la definición de su identidad que resulta muy importante en este caso de principiantes.

El diálogo sobre sus situaciones, les permite ver que siempre van a tener conflictos relacionados con las formas de pensar o de interpretar una situación, las diferencias de criterio siempre van a existir, sean o no principiantes.

Pero además las lleva hacia otras reflexiones que portan sentidos que trascienden la situación cuando advierten que las representaciones negativas que existen hacia los asesores no son cuestiones personales, sino que son imaginarios que recaen sobre ellas, las pasadas y las futuras asesoras. Por lo tanto, trabajar en función de proyectar o construir otra imagen sale de los bordes de las intenciones personales.

15.3. SER PRINCIPIANTES EN EL CENS

En el diálogo del grupo se ponen en evidencia las reflexiones que hacen y se les plantean en torno a su calidad de docentes principiantes, las miradas hacia la construcción de su identidad profesional no dejan de estar cruzadas por ese reconocimiento. Resulta fundamental la autopercepción de que están en un proceso.

Con ayuda de la coordinación pueden arribar a reflexiones que les permiten entender que trabajan en una práctica poco determinada (Terigi y Díker, 1997), y que ellas en su condición de principiantes también colaboran en reforzar esta práctica con bordes abiertos, por ejemplo, cuando se quedan a trabajar más tiempo del que les corresponden, o cuando buscan la aprobación de su director/a: reconocen que el procedimiento de ingreso y de acrecentamiento de horas está más ligado a la evaluación y valoración que el director haga o no de su trabajo, porque generalmente ambos procesos administrativos se realizan por horas institucionales destinadas a proyectos y no por “llamados”³³.

“También hay una cuestión de aprobación, ¿viste? Más con la informalidad del CENS que tomás las horas que son de proyecto que también es distinto al llamado, a toda la cuestión. También vas haciendo un caminito que la directora te aprueba. Yo empecé con dos horas y terminé con quince. Entonces pasa que el directivo te va cediendo horas si le gustás y está conforme, que se yo”. (DP1 Reg. 3)

Entonces, en esta búsqueda por ser aprobadas suelen y pueden incurrir precisamente en formas de la práctica que no colaboran en definir la misma. Después cuando sus situaciones laborales cambian, porque van incrementando horas en esa o en otras escuelas, ya han generado una forma de trabajo que explícitamente no se ha conciliado. En este sentido valen aquellas reflexiones que indican *“también una misma define al rol”*. De modo tal que ante la insistencia de la pregunta/problema *“¿el director define mi rol?”* aparece –mediante el proceso reflexivo– la posibilidad de comprender desde este otro punto de vista.

Volviendo, al reconocer que están transitando un proceso constructivo advierten cambios en su corta trayectoria, es decir, advierten que en el tiempo que ha transcurrido han aprendido a tomar decisiones, y que con ello llega más claridad o definición de su función: *“esos límites yo los he ido consiguiendo”*; *“no me quedo más”*, significa que toman decisiones

³³ “Llamados” es la expresión que usualmente se emplea para referir a las convocatorias que instrumentan las escuelas para cubrir cargos docentes, ya sean suplentes o vacantes. Esas instancias son comunicaciones públicas, debidamente normadas, en las que se pueden presentar cualquier docente, que reúna las condiciones, con sus bonos de puntaje para optar al cargo. Pero además de esta forma de acceder a cargos y horas de clases, existen las horas por proyecto que administra la dirección de la escuela y las otorga al personal docente que tiene directa relación con el proyecto educativo. Es la forma en que el personal de los servicios de orientación incrementa horas de trabajo.

de otra manera, que aprendieron a cumplir con sus tiempos sin la actitud del apostolado docente ni del hacer buena letra.

Los procesos reflexivos y andamiados por las coordinadoras pretenden lograr resignificaciones de lo expuesto en los relatos, que a veces se expresan como quejas o reclamos en torno a este problema de definición de su rol. Las síntesis, en torno a este tema o asunto, refieren a “*que en los inicios una define las formas en que decide relacionarse con los otros sujetos institucionales*”. También, se apela al conocimiento práctico para sugerir actitudes para el diálogo y para lograr acuerdos, antes que ir al choque. Esas síntesis refieren a que como profesionales tienen que encontrar una identidad dada en sus posicionamientos, en fundamentos que guían su práctica.

Las coordinadoras les animan a reflexionar e identificar esos posicionamientos primero para ellas y desde ellas hacia los demás. Sugieren una apertura, darse a conocer en intervenciones en las que queden claros sus fundamentos, y las instruyen como una estrategia más efectiva para hacerse conocer que la de pasar mucho tiempo en la institución. Con ello sugieren que las mejores relaciones de trabajo con los distintos actores institucionales no pasan tanto por la cantidad de tiempo que ha transcurrido en el puesto de trabajo, si no en la calidad de esas intervenciones. Por supuesto que también les advierten que son formas que cuestan, pero se logran.

15.4. CONTRIBUCIONES DE LA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS A LA CONSTRUCCIÓN DEL ROL

En síntesis, la comunidad de prácticas aborda como contenido problemáticas que atañen a la identidad del asesor pedagógico. Se trata de problemáticas definidas y vivenciadas por las docentes principiantes en relación a un rol que de por sí resulta controversial.

Pero, además del tratamiento de esta problemática como contenido, están los significados y las identificaciones y reconocimiento (reconocerse en, reconocerse con) que logran las docentes principiantes. En las instancias de indagación, posteriores a la participación en la CP, estas profesoras admiten, como contribuciones de la experiencia, que la CP les permitió trabajar en la construcción de la identidad profesional de su rol.

Manifiestan que la CP les permitió *pensar y pensarse en el rol* y que antes no lo habían hecho.

“Entonces ahí surgieron muchas preguntas y reflexiones que bueno me llevaron a pensar en esto que hasta este momento no lo había pensado, como que uno en ese hacer cotidiano no se para un momento a ver lo que estoy haciendo, ¿estoy de acuerdo con esto? ¿Lo hago porque me lo piden o porque yo también lo pienso de esa manera? Entonces, eso también fue un aprendizaje porque a partir de ahí creo que también traté de empezar a actuar desde otro lugar y pensar lo que estaba haciendo eh, así que en ese sentido, contribuyó mucho”. (DP2–Ent. 1)

“Creo que lo que este dispositivo ha ayudado ha sido a poder repensar este rol que uno tiene y a repensarlo desde los inicios como asesores, porque bueno cuando ya va llevando un tiempo de trabajo, uno mismo lo empieza a pensar de otra manera, desde otro punto de vista pero cuando recién arrancamos como que nos cuesta ponernos a mirar desde otro lugar, .entonces, considero que este dispositivo me ha ayudado mucho para repensarme, o sea repensar mi rol y repensarlo en relación a los demás también, y en mi actividad, en el ámbito de un CENS, en el ámbito de cualquiera de las escuelas en las que trabajo”. (DP4–Ent.2)

Esta comunidad les permitió reconocer cuál es su identidad en el rol, *cuál es el rol que quieren ejercer*, o lo que es lo mismo *“quien quiere ser como profesional asesor pedagógico”*.

“Pude ver qué es lo que no quiero ser a partir de lo que me pedía determinada gestión, qué es lo que no quiero ser, y quizás hoy después de un tiempo, puedo decir no, en esto no estoy de acuerdo, como que uno va también sintiéndose más segura en ese rol y el saber con qué no estás de acuerdo y cuáles son tus concepciones del aprendizaje, de la enseñanza, de cómo vos quieres acompañar al docente. (DP2 Ent. 1)

Pero a ese reconocimiento llegan, por un lado, a partir de haber reconocido cuáles son las imágenes y expectativas hacia el rol del asesor pedagógico en las escuelas, y haber aprendido a reconocer cómo es su desempeño en una suerte de confrontación en la que autoexaminan cuánto de esas imágenes y expectativas han asumido.

“Los profesores en ciencias de la educación terminamos siendo como unos burócratas de la educación tratando de meter realidades en un cuadro y haciendo informes eh, y es un poco lo que se espera, entonces a mí me parecía que era interesante aportar o que el espacio (la CP) tenía que servir para que nos demos cuenta que es más profundo nuestro rol, que va más allá, pero que primero lo tenemos que creer nosotros, definir nosotros y tomar posición en eso eh, asíque bueno a mí me sirvió y creo que desde ahí era el mensaje que yo trataba de dar”. (DP1 Ent. 3)

Y, por otro lado, a partir de haber reconocido cuáles son sus concepciones y posicionamiento.

Este mismo proceso constructivo les ha permitido reconocer con quiénes han construido su rol, qué experiencias profesionales han contribuido más y qué traen como historias a partir de *las matrices de aprendizaje*, las prácticas de los demás asesores, y *de lo que escuchan* y aprenden en la formación inicial.

“ENT:– Bien, ¿vos pensás que tenía que ver más con qué hemos entendido así el rol del asesor? Como que es el que tiene que dar respuestas, hacerse cargo de todo.”

DOC PRINC:– Igual creo que eso tiene que ver, en parte con ciertas matrices de aprendizaje propias, y en parte también por lo que en la sociedad creo que, o en las escuelas se concibe como el rol del asesor, o sea yo creo que el asesor llega a la escuela y dicen “bueno acá llegó el salvador, así que hacete cargo de todo lo que los demás no podemos solucionar”. Y me parece que es por ahí una cuestión de que uno, desde que va estudiando, obviamente tiene sus propias matrices pero lo que va escuchando en las prácticas, en lo que va escuchando en las instituciones en las que vas pasando a medida que vas estudiando, también te dan como una cierta, o sea te orientan de una forma que después vos llegas a la práctica y en realidad no es así,(...) pero yo creo que justamente está bueno darse cuenta de que no es ese el papel eh, y que podemos pensar el papel del asesor y hacer un buen trabajo pero desde otro lugar. (DP3 Ent.2)

El análisis permite interpretar a la CP como un dispositivo que contribuye en la construcción de la identidad profesional, como dije antes, no solo por las problemáticas directamente vinculadas a este asunto, sino también por los procesos reflexivos que dan cuenta de los típicos procesos identitarios que tienen que ver con el cuestionar lo construido, en lo individual y en lo social, desarmarse, volver a armarse, y reconocer que se sigue en ese proceso.

Dan cuenta de ese “volver a armarse” las afirmaciones de las jóvenes profesoras cuando expresan su voluntad de *promover el cambio e intentar novedades*; y aquellas otras que fueron categorizadas como “nuevos modos de ejercer el rol”, que significan los cambios que reconocen, en el presente a partir de haber participado en la CP, y que tienen que ver con: el *ser más participativa, dar más la palabra a los docentes y alumnos*, la superación del asesor mesiánico, la superación del asesor que tiene todas las respuestas (sabelotodo), el propiciar el trabajo conjunto, o ser alguien que acompaña y no alguien que controla.

“Después de participar en la comunidad, y seguir trabajando en el CENS, lo que he puesto en marcha, por así decir,(...) es posicionarme, o sea posicionar el rol del asesor pero como una persona que acompaña, ¿sí? Eh, yo creo que eso es el problema, que yo cuando recién me inicié yo quería dar respuesta a todo, que si me preguntaban todo lo quería saber, todo, no podía eh, no toleraba decir que no sabía. Entonces, en lo que me sirvió y me aportó mucho la comunidad fue eh, compartir esto con otros colegas y saber que es válido también decir “no sé eh, me voy a averiguar, trabajémoslo entre todos”. He tratado de posicionarme desde un lugar de acompañamiento, (...) bueno poder trabajar con el otro como un par y no como uno en un lugar más adelante que los demás, tratando de solucionar todo o dando recetas de todo lo que sé hacer sino que bueno trabajando juntos.” (DP3 Ent. 2)

Por esto mismo el dispositivo resulta constructivo.

CAPÍTULO 16

APRENDIZAJES Y SIGNIFICADOS

En este último capítulo de esta cuarta parte, correspondiente a los resultados del análisis, expreso las interpretaciones que surgen a partir del núcleo temático denominado aprendizaje y significados, dos caras de una misma moneda en término de logros que surgen en la participación en la comunidad de prácticas. Pero antes de referirme a tales resultados, expreso las apreciaciones que las integrantes han construido hacia la experiencia de participación y hacia el dispositivo mismo. Esas apreciaciones las he analizado y organizado en términos de valoraciones, expectativas y aprendizajes logrados en relación al desempeño profesional. Precisamente para el final he dejado mis interpretaciones respecto a los significados sobre la identidad con la forma de trabajo en el dispositivo formativo.

16.1. VALORACIONES POSITIVAS HACIA LA COMUNIDAD DE PRÁCTICAS

Todo proceso que se presenta y desarrolla como una innovación, como es el caso de la CP para docentes principiantes, merece una apreciación o valoración. Esa apreciación ha sido recogida en perspectiva, desde un distanciamiento de la acción, a partir de las entrevistas de las docentes principiantes y de los relatos de docentes coordinadoras.

Las valoraciones que se han recogido hacia la CP, por parte de sus participantes, resultan enteramente positivas.

Las mismas pueden analizarse haciendo foco en distintas dimensiones tales como la valoración de la participación en la CP por lo que la misma ha permitido en términos de acompañamiento, de caminar a la par con otros; valoraciones hacia la iniciativa misma como innovación centrada en el acompañamiento a docentes principiantes, y como alternativa a los tradicionales dispositivos de formación docente continua, valoraciones desde las cuales se

desprenden las proyecciones de la iniciativa hacia otros ámbitos y hacia otros profesorados; y valoración por los aportes con los que ésta ha contribuido.

Valoran positivamente la reunión, la congregación, en torno a esta condición que les ha permitido *compartir experiencias, dudas, inquietudes*, verse y sentirse acompañadas por las pares que comparten *la misma situación de principiante* y el *mismo rol* de asesoras pedagógicas en CENS.

“Me parece muy importante, como te dije al principio, haber podido ser parte de esta comunidad valoro muchísimo la iniciativa y la invitación de la comunidad a ser parte de la misma a poder plantear nuestras inquietudes y nuestras dudas como docentes principiantes”. (DP3 Ent.2)

Así también valoran que la experiencia les haya permitido *compartir con otros profesionales más expertos* la práctica, y escuchar otras voces que facilitan mirar desde otras dimensiones la misma.

“A mí me ha aportado como persona, y más allá de lo que es la profesión, el estar tranquila en ciertas cuestiones, el saber que tenemos gente que nos acompaña, que podemos contar con ustedes, preguntarles, saber que hay docentes que se encuentran en la misma situación que una al principio, y que bueno, que podemos dialogar y sacar algo en conclusión entre todos para quedarnos más tranquilas”. (DP3 Ent.2)

Al parecer esta participación en la CP les ha permitido *“sentirse más seguras”* y *“sentirse más tranquilas por el acompañamiento de otros”* lo cual es muy importante dado que las controversias y encrucijadas, por las que debe pasar el nuevo, obligan a tomar decisiones que requieren ser cotejadas y compartidas con otros.

Lograr seguridad y confianza en sí mismos, superar frustraciones, fortalecer las relaciones interpersonales, son algunos de los logros señalados por docentes que participaron en programas de inducción, los cuales también se recogen en estudios de valoración retrospectiva como los que se compilan en Marcelo et al. (2021). En este sentido, afirmo que la CP ha funcionado como dispositivo de acompañamiento ya que en las interpretaciones de sus protagonistas se devela que la situación propia del ser principiantes, con sus miedos,

inseguridades, desconocimientos, dudas, es considerada y atendida en el dispositivo que fue creado precisamente para acompañar esa situación. Estas valoraciones indican que han apreciado el acompañamiento que simplemente consiste en eso, en el apoyo, en el asesoramiento, en un promover sin invadir ni abandonar (Prieto Castillo, 2007).

La iniciativa también es valorada como una forma de acercarse de nuevo a la facultad, es decir, de volver a su institución formadora, no sólo a tomar contacto con la misma sino a integrarse a través de esta iniciativa, lo cual resulta significativo si consideramos las apreciaciones que los graduados –consultados en la situación de partida– indican hacia las relaciones que mantienen con su institución formadora, apreciaciones que expresan alejamiento porque consideran que las propuestas de la facultad no responden a sus necesidades.

“Nosotros constatamos que los egresados no querían saber nada con volver a la facultad, ni siquiera estaban al tanto de lo que ofrecía la facultad para ellos y ellas porque no había ni una propuesta que los tuviese como protagonista, esto también me parece que lo vivieron algunas de las integrantes de la comunidad que sí reconocieron en esta propuesta, cuando se las invitó, una posibilidad de poder decir y ser protagonista trayendo su experiencia, sus saberes y estar dispuestas a aprender”.

(Doc1 Rel.3)

He referido suficientemente, en el marco teórico y otros apartados de este informe, que la iniciación a la docencia resulta ser un periodo de tiempo bastante descuidado por las instituciones formadoras y de desempeño. En el marco teórico he referido a estudios que documentan que acompañar la inserción en la docencia, como programa, no es una política generalizada en todos los países (Marcelo et al., 2021), a pesar de ser un campo cuya investigación ha dado a conocer sus beneficios y formas en que se contrarrestan los males mayores signados por el abandono de la profesión³⁴. Estas generalidades alcanzan también a

³⁴ En el artículo de Marcelo et al. (2021) se citan informes de la OCDE y de otras investigaciones al respecto que pueden consultarse para conocer resultados, valoraciones y también la extensión de estos programas en la comunidad europea.

DOI: 1030827/profesorado.v25i2.18444

la institución formadora pues, según los resultados del estudio de la situación de partida, previa al diseño, no se conoce una iniciativa que atienda especialmente a los profesores principiantes.

Las docentes principiantes, participantes de la CP, admiten no haber sido parte de ningún otro emprendimiento similar por lo que valoran la iniciativa en sí misma, es decir que haya habido preocupación y ocupación por emprender este proyecto que pone el foco en su condición de principiantes.

Las valoraciones hacia la participación en la CP también pueden interpretarse desde las proyecciones que las docentes principiantes y las coordinadoras hacen, pues las mismas expresan la necesidad y la importancia de continuar el desarrollo de la CP, es decir que no sea una instancia aislada, y que además se desarrolle en otros ámbitos, y en otros profesorados.

“Creo que fue muy positivo haber participado, para mí significó cambios, significó poder reflexionar, poder pensarme desde el rol, asique fue positivo y creo que bueno, que se tienen que dar más estos espacios de aprendizaje, me parece que en todos los ámbitos tendrían que generarse estos espacios de comunidad de prácticas”. (DP2 Ent.1)

Y a la vez, admiten que como experiencia destinada a los docentes principiantes, es la primera que conocen por lo que deducen que las mismas también faltan en otros ámbitos de la formación docente.

El análisis permite recoger otras valoraciones que tienen que ver con contribuciones a su desempeño laboral, o podría decir a la construcción del conocimiento profesional. Si bien esta categoría “conocimiento profesional” es muy amplia y compleja, (y seguramente requiere de una particular indagación) refiero con la misma al saber práctico que se va construyendo a partir de las actuaciones reflexionadas, contrapuestas, convalidadas con otros y con la realidad misma. Por ejemplo, las docentes principiantes valoran la participación en la CP porque a partir de la misma han podido pensar su práctica, su desempeño en el rol, de una manera que *antes no lo habían pensado*, y a partir de esa diferencia es que piensan y actúan nuevas formas de ejercer la profesión de asesoras pedagógicas en el cens. Esos cambios

tienen que ver con abandonar la posición de asesor pedagógico mesiánico, el que lo sabe todo, el que debe tener la respuesta para indicar o transmitir al resto del profesorado, por una posición de acompañamiento (aprendida incluso en la comunidad de prácticas), no de control, siendo más participativas es decir, ejerciendo un rol que permite y promueve la participación de los demás en las decisiones.

Estas docentes principiantes afirman que la comunidad de práctica contribuye en la construcción del rol al aprender a escuchar, y al aprender de la práctica de otros, tanto de los aciertos como de las dificultades.

“Recuerdo un encuentro en particular donde hablamos esto y compartimos nuestras experiencias, las de cada una en su institución, y hablábamos de qué rol o cómo influye la figura del director o la gestión del director para el rol del asesor. Entonces ahí surgieron muchas preguntas y reflexiones que bueno me llevaron a pensar en eso que, hasta ese momento no lo había pensado, como que uno en ese hacer cotidiano no se para un momento a ver lo que estoy haciendo”. (DP2 Ent.1)

Nuevamente, la singularidad de la experiencia desarrollada se emparenta con la noción de formación como ese lugar apartado de la práctica que permite “parar para ver”, para reconocer o identificar las propias prácticas en base a lo que se está tratando en ese lugar para la reflexión, y reflexión para la formación (Ferry, 1996).

16.2. EXPECTATIVAS Y DIFICULTADES EN LA PARTICIPACIÓN

La indagación sobre las expectativas hacia la comunidad de prácticas resulta importante si consideramos que en el inicio, en la fase de sensibilización, las expectativas fueron más imprecisas o más generales ya que se desconocían los modos de trabajo y de participación, aunque *“al conocernos, por el cursado de la Práctica, creo que sabían un poco hacia dónde íbamos, o tal vez, podían suponer qué les íbamos a proponer”* (Doc.1 Rel.3).

Las participantes parecen haber ido definiendo, durante la fase de desarrollo, ciertas expectativas que se analizan como cumplidas unas, y no cumplidas otras.

Respecto a las primeras están conformes con las formas de participación, y la posibilidad de tener encuentros para trabajar junto a otros pares, estas expectativas coinciden

con las valoraciones positivas que han realizado hacia la CP entre las que destacan “llevarse algo de cada encuentro”, es decir, no participar en vano, no salir con las manos vacías. De algún modo esta es una valoración hacia la reunión como encuentro presencial del cual uno debería irse distinto a cómo llegó, distinto porque se va enriquecido.

Entre la definición de nuevas expectativas, que seguramente se fueron configurando en la fase de desarrollo, también se indican aquellas que les hubiera gustado que tuvieran lugar tales como *“tener más espacios prácticos como los talleres de diseño de planificaciones”*, quizá es esta una expectativa muy emparentada con que en la CP predominaron los grupos de reflexión sobre la práctica.

En este grupo de expectativas también refieren a que no todas las principiantes participaron de la misma manera y que no todas lo hicieron en todos espacios: los presenciales y virtuales.

En relación a lo anterior, las principiantes adjudican las dificultades a la falta de tiempo, sobre todo para coincidir en los encuentros presenciales, realidad que es común en el colectivo docente. En el caso de los principiantes esta falta de tiempo, como he expresado en otras páginas, no escapa a su condición de trabajador recién iniciado que asume puestos de trabajo en distintas escuelas a la vez, lugares en los que se inicia y a los cuales asiste más por una cuestión de oferta que por una cuestión de elección. Una de las coordinadoras expresa

“Noté entusiasmo en querer participar de esta comunidad cuando las invitamos. Lo que pasa es que las condiciones laborales y los escasos tiempos que tenemos para poder participar de estas instancias de desarrollo profesional es lo que tal vez hizo que la participación fuera oscilando”. (Doc.1 Rel.3)

“Estamos más acostumbrados a lo presencial entonces es como que por ahí lo presencial puede funcionar más porque tenemos este cara a cara, nos podemos hablar de otra manera y demás eh, pero bueno lo difícil de lo presencial es esto, poder encontrar los tiempos y los espacios para llevarlo adelante”. (DP3 Ent.2)

Coincidir en fechas y horarios de las reuniones presenciales es una dificultad. ¿Se podrá resolver esta dificultad sobre la disponibilidad de tiempo para la formación permanente alguna vez? ¿Las condiciones del trabajo docente, alguna vez, mejorarán en este sentido? Pero, tal como expresan los aportes que provienen del estudio de los programas de formación y acompañamiento docente (Alen, s/f; y Vezub y Alliaud, 2012) sortear esta dificultad tiene más chance cuando principiantes y formadores integran un programa, proveniente de una política de formación continua que dispone dimensiones objetivas de organización para que esto suceda, sobre todo para que el sistema laboral contemple los permisos y las certificaciones.

Las dificultades también refieren a la participación en el entorno virtual. En otra instancia de este informe final he referido a la pretensión, en la etapa de diseño de la CP, de conformar una comunidad virtual, y de las dificultades para desarrollarla, dificultades que según las protagonistas han tenido que ver con las apreciaciones hacia el entorno virtual como un entorno que limita la expresión porque no se pueden extender en el tratamiento de un tema, por lo que es preferible usar otros medios para comunicarse, sobre todo cuando consultas, dudas o pedidos de información pueden sortearse por otros medios (una llamada telefónica o el uso de chat). Con estas apreciaciones, reconocen, en cierta manera, y respetan las características del medio: la brevedad, pero a la vez limitan el entorno a la función informativa.

Además, estas dificultades también tienen que ver, según las interpretaciones de sus protagonistas, con cuestiones personales tales como estar o no acostumbradas al uso de redes sociales, tener más afinidad con la presencialidad, y con dificultades para comprender el entorno digital puesto a disposición pues no lo habían usado antes. Es decir, tienen que ver con competencias e identidades digitales, asuntos que en el presente tienen máxima relevancia y constituyen un campo de estudio, de investigación y de tratamiento formativo para mejorar los desempeños docentes de cualquier nivel educativo. Si bien en esta investigación no hago foco en este campo, no deja de ser interesante explorar el mismo en casos de docentes principiantes (Marcelo Martínez, 2022).

No obstante, las participantes han valorado positivamente el entorno virtual y al hacerlo han determinado algunas condiciones para que el mismo tenga buen funcionamiento: que sea claro, y esté organizado en temas, que esté centrado en las inquietudes de las principiantes, y que permita intercambios. Respecto a esto último indican la importancia de nuestra presencia como moderadores en “movilizar las participaciones para que no haya silencios”, e indican que un moderador debería promover que se utilice una variedad de herramientas en la virtualidad, ya que hay preferencia por herramientas de comunicación instantánea (Whatsapp) más que por los entornos virtuales tipo LMS. Aunque estos medios y herramientas digitales se usaron de todos modos, es decir, de manera espontánea, no fueron previstos en el diseño. Estos resultados hoy pueden significar una obviedad dado el avance en el uso de redes sociales en general, no obstante, no dejan de ser aportes significativos, para el aprendizaje en red, configurar comunidades de aprendizaje o de prácticas en las redes sociales, o con el uso de redes sociales tal como hoy existen en varias experiencias educativas en las que intervienen los docentes (Gómez et al., 2022).

16.3. APRENDIZAJES Y DESARROLLO PROFESIONAL

Generalmente, las investigaciones que analizan resultados de programas y proyectos de acompañamientos tienden a valorar sus impactos de acuerdo a los aprendizajes que los colegas principiantes perciben haber logrado.

En nuestro caso, las principiantes refieren a lo que han aprendido en términos de aportes a su desarrollo profesional tales como aprender a reconocer cuál es su identidad en el rol, lo cual significa aprender a mirarse, una especie de autoevaluación, y confrontación entre lo que se analiza en los espacios comunes de reflexión sobre esta práctica y el desempeño particular, para proyectarse o reconocer qué rol quiere desenvolver, o mejor dicho quién quiere ser como profesional asesor pedagógico (*“ese quiero que sea mi rol”*).

Estos aprendizajes que refieren a la identidad profesional también tienen como contenido el aprender a reconocer con quiénes se han formado, cómo han sido esas experiencias formativas, y qué concepciones y posicionamientos sostienen o creen sostener. Por lo que expresan haber aprendido a reconocer cuáles son sus concepciones y

posicionamiento, es decir, identificar los fundamentos de sus acciones, y desde ahí promover el cambio e intentar innovaciones como un asunto quizá más concreto, con las cuales superar formas anteriores de creer y actuar.

“¿Estoy de acuerdo con esto? ¿Lo hago porque me lo piden o porque yo también lo pienso de esa manera? Entonces, eso también fue un aprendizaje porque a partir de ahí creo que también traté de empezar a actuar desde otro lugar y pensar lo que estaba haciendo eh, así que en ese sentido, contribuyó mucho”. (DP2 Ent.1)

Hay un reconocimiento del desempeño laboral distinto, lo cual resulta muy significativo para este emprendimiento innovador. Si bien estas valoraciones son consideradas en el apartado que refiere a la construcción de la identidad profesional, no está demás indicarlas en este momento no solo por el contenido mismo: contribuir a la identidad profesional, sino por el reconocimiento que las docentes principiantes hacen de ello.

“Creo que los docentes principiantes iniciaron un proceso de intercambio, de salirse de su zona de simple problematización de su rol docente y fueron pensando algunas categorías más amplias y abarcativas de las formas de vincularse con su trabajo, asociadas a construcción de conjeturas sobre el saber didáctico propias del rol de asesor pedagógico”. (Coord.2 Rel.1)

Reconocen además que han aprendido sobre la complejidad de los cambios curriculares, sobre la relación teoría y práctica, y sobre la dimensión política del curriculum, asuntos muy ligados a los contenidos que fueron tratados en las reuniones y que se identificaron como problemas prácticos.

16.4. SIGNIFICADOS, PARTICIPACIÓN PROTAGÓNICA E IDENTIDAD

Pertenecer a una comunidad de práctica puede entenderse como una experiencia social alrededor de una práctica en particular, en cuyo seno sus miembros aprenden la práctica y a la vez ésta perdura, se enriquece y se renueva. En los planos objetivos podríamos decir que ahí están sus beneficios y sus sentidos. Los estudios sobre las comunidades de práctica nos permiten sentirnos atraídos por la potencialidad del aprendizaje informal, con

sus procesos espontáneos, con sus procesos basados en la colaboración y cooperación de las tareas, actividades y prácticas, es decir por sus aspectos menos objetivos, por lo que se estructura como práctica pero también como aprendizaje.

Los postulados teóricos sobre las comunidades de práctica, especialmente los de Lave y Wenger (1991), ponen el acento en las resultantes de esta participación, entre ellas las significaciones y la identidad.

No es extraño que en esta comunidad estudiada haya surgido con especial relevancia temas relacionados con la construcción de la identidad profesional y que lo haya hecho en distintos sentidos, por un lado, revisando históricamente la identidad de ese rol que se conoce como asesor pedagógico en el CENS, cuestionando esa construcción y las percepciones que se han creado alrededor de las mismas, y por otro lado, revisando cuál es la propia construcción que están resolviendo: con quienes, de qué manera, con qué desafíos, con qué decisiones, entre tantas aristas del asunto.

Resulta por demás valioso observar y analizar que las preocupaciones principales de estas docentes principiantes tengan que ver con los desafíos que le impone la tarea a la identidad profesional que están iniciando, pero también lo es que cada una de las temáticas que se van abordando están siempre atravesadas por ese mismo asunto.

Es que, además, y cómo lo dicen nuestros teóricos de referencia (Wenger, 2001, Gongla y Rizzuto, 2001, Sanz Martos, 2012), participar de una comunidad de prácticas no solo redundaría en aprender una práctica sino en construir una identidad con la práctica y a través de la práctica. Pero no se puede aprender esa práctica si no se participa en ella por eso se da prioridad a la participación, mientras que el aprendizaje es una consecuencia de la participación. El proceso que se da en las comunidades de práctica es sumamente distinto e inverso al que se sostiene en la educación formal donde se plantea primero aprender para luego participar en las esferas sociales o, como en este caso, laborales.

Es decir, la identidad no es solamente un tema tratado en el seno de la CP sino una construcción, una resultante que se logra a partir de la participación en esta comunidad. De ahí la importancia de cómo es esa participación, de cuál es su forma, porque la “forma educa” (Prieto Castillo, 2007).

En este sentido, aprender la forma de participación de la comunidad redonda en significados que tienen que ver con las formas del desarrollo profesional: horizontalizado, colaborativo, respetuoso de la condición del otro como adulto y trabajador.

En el análisis de las interpretaciones de nuestras protagonistas encontramos que advierten que este dispositivo de formación y acompañamiento les exige una participación activa en la que son protagonistas de la propuesta de temas y de la dinámica de su tratamiento, aluden a que no pueden asumir el comportamiento propio *“de alguien que viene a escuchar una exposición o explicación”* y opta por participar o no de las pocas o muchas interacciones que se propongan en situaciones como las de las clases.

Con ello también advierten una participación horizontalizada, distinta a las típicas dinámicas con relaciones verticales entre capacitadores y capacitados.

Así se dan cuenta que para que la horizontalidad sea rica y productiva se requiere de diversidad en las participaciones: distintas voces, distintas experiencias, distintos niveles de experticia, distintos puntos de vista.

Además, identifican con claridad la modalidad de trabajo: un grupo de personas que comparte una práctica, que identifican un problema, y que poseen distintos niveles de experticia.

“Me parece que sí se puede hacer en las instituciones educativas, es más en un momento lo pensé para trabajar en la modalidad semi-presencial, por ahí siempre surge la dificultad de la elaboración de cartillas, o poder entender en qué consiste la modalidad, bueno en general a todos los profes nos cuesta entender las características que tiene el sistema semi-presencial. Lo pensé para esa modalidad donde entre los profes que estábamos participando (de la semipresencialidad del cens) pudiéramos armar como una comunidad de prácticas ya sea a partir de los profes que tienen más experiencias, o el conocimiento también construido a partir de la experiencia, como aquel otro profe que por ahí hubiera ya realizado quizás capacitaciones o cursos específicos, y poder compartir ese, ese conocimiento”. (DP2 Ent.1)

La valoración de estas formas les lleva a considerar que son apropiadas para el trabajo con el profesorado de las instituciones en las que se desempeñan. Es que, al reflexionar, darse

cuenta y replantear en la acción sus modos de ejercer el rol de asesoras pedagógicas, optando por uno más horizontalizado y no directivo, les hace proponer a la CP como un modo posible de implementación con los profesores a los que asesoran, pues eso representaría devolverles su protagonismo, y su co-responsabilidad en las decisiones curriculares, y por ende ser coherentes en la práctica con el enfoque educativo del diseño curricular.

“ENT: – ¿consideras viable la posibilidad de replicar estos dispositivos en tus lugares de trabajo?, ¿de qué manera consideras que se podría llevar a cabo?”

“PRINC: – Sí,... si fue algo en lo que pensé, creo que eso fue lo primero que se me vino a la cabeza cuando empecé a participar de esta comunidad. (...) Lo hemos hablado incluso con los profes hacer cada tanto algunos encuentros, no sé una vez al mes encontrarnos eh, ya sea para compartir material eh, para compartir información, donde no sea el asesor el que tenga que, digamos preparar algo, sino que pueda eh, no sé formar como grupos de trabajo y que en cada encuentro sea uno el que vaya y presente algo, y que le pueda servir a sus colegas. Desde ese lugar lo hablamos, o sea no se ha concretizado pero si lo hablé para poder llevarlo adelante. Y sí, me parece que se puede hacer en las instituciones y que sería algo muy, muy productivo y que se necesitan estos otros espacios donde uno puede aprender del otro y no siempre esperar que sea una persona en particular, o sea el asesor, por ahí quizás el director, el que arme alguna cuestión algún taller o alguna capacitación”. (DP2 Ent.1)

Así podemos interpretar que estas docentes principiantes han advertido y delimitado las formas en las que han trabajado en esta propuesta formativa de acompañamiento muy distinta a la del paradigma imperante, vemos como destaca la colaboración y la horizontalidad en lo que proponen: docentes aprendiendo de otros docentes, pares de la misma escuela, armando grupos de trabajo, rompiendo con la verticalidad de la propuesta del curso de capacitación hecha por el director o por el mismo asesor, y asumiendo el saber que los profesores portan como profesionales de la educación. En palabras de una de las coordinadoras:

“Se dieron cuenta que podían replicar esta forma en el cens, que podían ellas también ponerse en esa situación de co-formadoras. Eso fue muy importante, que desde su rol

de asesoras pedagógicas ellas podías ser co-formadoras y que no eran las expertas en diseño curricular, por ejemplo, y que podían construir la propuesta curricular institucional con otros colegas docentes que lo mejor tenían más experiencia en la modalidad o más dominio de algún área de conocimiento” (Coord. 3 Rel.2)

En este sentido considero que hay una significación de las formas de participación, y por ende del desarrollo profesional que han vivenciado. Apropiarse de la modalidad de trabajo y de participación, significa un aprendizaje tan importante como aprender la práctica misma.

Como dice el dicho “no es fácil dar lo que no se tiene”, más de una vez exigimos a los profesores que propicien ambientes participativos de aprendizaje, y a los asesores pedagógicos, que valoren y consideren los saberes de los profesores, aunque sea como punta de ovillo para el promover nuevos aprendizajes, pero si la formación docente sólo transcurre por formas escolarizadas y verticalistas difícilmente podrán, estas asesoras, y el profesorado en general, promover ambientes de trabajo alternativos y sostener prácticas de asesoramiento consecuentes.

QUINTA PARTE

CIERRE

CAPÍTULO 17

RECONSTRUCCIÓN FINAL Y APORTES TEÓRICOS

17.1. SÍNTESIS RECONSTRUCTIVA DEL CASO

Según Simons (2011) el informe de investigación y en particular las conclusiones tendrían que reconstruir la historia del caso que se ha estudiado, pues un estudio de caso debería contar la historia del desarrollo de la experiencia. Cuando Simons (2011) se refiere a historia no lo hace en el sentido cronológico, sino en el sentido de cuál es la argumentación o teoría subyacente del caso que hemos comprendido mediante el análisis y la interpretación, o cuál es la estructura narrativa que permite comprender el caso.

Una estructura narrativa puede hallarse en las preguntas que organizaron el análisis y la interpretación, preguntas que se van reconstruyendo, por supuesto, en tanto el proceso avanza. Con las mismas se puede reconstruir el caso y comprender las características particulares y distintivas en su conjunto de la comunidad de prácticas como dispositivo formativo.

¿Cómo se diseña una CP para el acompañamiento a docentes principiantes?

En principio, el diseño de la CP es *emergente, abierto, flexible* dispuesto a re-configurarse con la *participación protagónica de sus integrantes*.

Por ello se organiza y desarrolla la etapa de sensibilización como bisagra entre las etapas de diseño y de desarrollo, dispuesta para el intercambio de significados que permite a sus protagonistas, desde el comienzo, *darse sus propias normas*.

Los momentos iniciales de la CP que hemos estudiado dan cuenta que se corresponden con los momentos descritos por otros estudios sobre ciclos de vida de las

comunidades y que refieren a los inicios como etapas de “planificación”, de “puesta en marcha”, de “construcción” (Gongla y Rizzuto, 2001) y que los mismos son válidos para la convocatoria, la adhesión voluntaria, y la definición de los modos de trabajo.

En esta etapa, son varias las actividades conducentes a la autoconfiguración de la CP como dispositivo de acompañamiento a docentes principiantes: invitar y convocar, presentarse y reconocerse, explicitar sentidos y propósitos, intercambiar expectativas e intereses, proponer temas, acordar formas de funcionamiento.

Actividades que implican a las docentes principiantes en la configuración del dispositivo formativo. Por primera vez, en su escasa trayectoria en la profesión, participan en la toma de decisiones de lineamientos y propósitos, de temas, de la periodicidad de las reuniones, de las formas de trabajo, y se ven interpeladas por estas invitaciones, en lo que refiere a sus habitus formativos, lo cual resulta significativo para la construcción de su identidad y desarrollo profesional.

Es la participación protagónica lo que arrima al dispositivo de acompañamiento, a docentes principiantes, a las cualidades propias de las comunidades de práctica, las cuales se dan sus propias normas. Una de las tres notas principales de una CP es el compromiso mutuo que toman sus miembros, es decir, se comprometen con temas, tareas, formas de trabajo que acuerdan entre todos. Por supuesto que este compromiso puede ser renovado, pero no puede faltar en el comienzo. En este caso, las integrantes de la comunidad se comprometen a constituirse como instancia de acompañamiento a quienes recién se inician en la profesión y se comprometen a hacerlo con ciertas formas de funcionamiento.

A su vez, el protagonismo permite considerar a esta CP como propia del modelo de desarrollo profesional centrado en la escuela, modelo en el que sus docentes son partícipes de las decisiones sobre el tratamiento de temas y problemas de su práctica.

¿Qué se configura?

Se configura un dispositivo tecno-pedagógico para el acompañamiento a docentes principiantes, que tiene un objetivo claro: el análisis de la práctica profesional docente de los asesores pedagógicos que se desempeñan en los centros educativos de

nivel secundario de jóvenes y adultos. Por lo tanto, es un dispositivo que se ocupa de una práctica contextualizada como es propio de un modelo de desarrollo profesional centrado en la práctica. Y de una práctica compartida por sus integrantes, como es propio de una comunidad de prácticas.

Como dispositivo formativo reúne ciertas condiciones objetivas que juegan como disposiciones y decisiones posibilitadoras de ciertas prácticas. Ya que un dispositivo pedagógico es siempre intencional (Souto, 1999) sus administrículos se organizan para disponer (en la idea de orden y poder) y para crear posibilidades, estas condiciones son: los encuadres tempo-espaciales, temas, sujetos y funciones, encuadres de trabajo para lo cognitivo y lo emocional.

Se distinguen especialmente los modos de trabajo con el conocimiento, distintos a las clásicas formas profesoras, a las aplicacionistas, y a las transmisivas. En estas dinámicas, el conocimiento se pone a disposición de las experiencias para “hacer luz, clarificar, interpretar, profundizar, cambiar un punto de vista, y no para generar dependencia de ellos” (Souto, 2016, p.77).

Otra de las disposiciones particulares de la CP como dispositivo es el clima de trabajo basado en la confianza, alejado de intenciones evaluativas, y generado desde relaciones asimétricas, pero no jerárquicas, entre sus miembros y colaboradores. La confianza habilita que lo emocional y lo cognitivo se hagan presentes en forma equilibrada de modo tal que no se desconozca ni rechace la condición de sujeto sentipensante, ni se pierdan los sentidos pedagógicos y formativos que tiene el dispositivo.

De acuerdo con Vásquez Bronfman (2011) cuando las personas de un determinado ámbito hacen cosas juntas y comparten sus prácticas se crea confianza entre ellos. La confianza es una condición necesaria para que la gente quiera compartir su conocimiento, lo cual conduce a crear conocimiento colectivo, por ello las CP son significativos espacios para la circulación del conocimiento.

¿Cómo se trabaja en una CP diseñada para el acompañamiento a docentes principiantes?

Las prácticas que ejercen coordinadoras y colaboradoras externas configuran un modo de acompañamiento con características determinadas las cuales permiten, junto a las condiciones objetivas, tengan lugar el análisis de los problemas prácticos de las docentes principiantes.

El acompañamiento a docentes principiantes es ya de por sí un enfoque, entre otros (enfoque colegiado, inducción, mentorazgo), desde el cual atender los primeros pasos de la inserción profesional. Este acompañamiento a su vez puede estar posicionado en distintas bases o concepciones de formación que obviamente configuran la práctica del mismo, así sabemos que puede tener una posición o intención técnica, o una terapéutica, o una habilitante (Vezub y Alliaud, 2012) o pedagógica (Alen y Allegroni, 2009). Nuestra comunidad de prácticas, según sus lineamientos y propósitos acordados y desarrollados, parece encuadrarse en esta última posición o enfoque, el cual refiere a aquel que está centrado en el desarrollo profesional docente del nuevo, y en la participación en procesos individuales o colectivos de reflexión sobre la práctica, que propician, mediante actividades colaborativas, estrategias de acción adecuadas a los contextos particulares de desempeño (Vezub y Alliaud, 2012).

Las prácticas de acompañamiento en este dispositivo adquieren una forma descrita en las siguientes características: se comparte el saber práctico desde el repertorio de experiencias profesionales previas y personales, el análisis es paulatino a partir de lo que las protagonistas plantean; hay un trabajo circular entre el relato, la interpretación y la experiencia acumulada; el tratamiento de la práctica es reflexivo; hay aprendizaje colaborativo: aprenden las unas de las otras; se incluyen recomendaciones prácticas concretas a su contexto de actuación; se arriba a soluciones ante problemas planteados; se trabaja desde la personalización y la empatía, se promueve el trabajo conjunto y la autonomía.

Las prácticas de acompañamiento están básicamente sostenidas en relaciones horizontales entre docentes coordinadoras y docentes principiantes. Y son relaciones que tanto unas como otras aprenden, ejercitan con vigilancia epistemológica, sobre todo las primeras, lo cual indica que requieren de espacios y tiempos formativos para

ejercerlas. De acuerdo al análisis, las docentes principiantes dan cuenta de los procesos reflexivos que dieron lugar a la revisión de sus condiciones actuales para experimentar tal horizontalidad, revisión que afecta incluso, en este sentido, a la idiosincrasia de la formación inicial más emparentada con la posición de alumno. En el caso de las coordinadoras las revisiones, producto de esa reflexión, indican a sus prácticas docentes cotidianas en la formación inicial y al ejercicio del poder que naturalmente las caracteriza como el aspecto más cuestionado.

De acuerdo a lo dicho, la horizontalidad y la reflexión caracterizan a estas prácticas de acompañamiento. Tienen un fuerte carácter reflexivo, no tienen la intención de enseñar, aunque no se descarta, sino de –como dice Souto (2016)– desarrollar capacidades reflexivas que acompañan el quehacer cotidiano de la práctica profesional.

De todas las posibles perspectivas de la reflexión sobre la práctica: enfoque metacognitivo, enfoque clínico, enfoque de trabajo sobre el *habitus*, la comunidad de prácticas parece estar más alineada con la reflexión sobre el habitus profesional porque trabaja sobre el sujeto y el colectivo profesional, o mejor dicho sobre las prácticas y las concepciones que subyacen en las mismas. Hay una especial preocupación por cuestionar lo obvio, lo cotidiano, lo rutinario, preguntar por lo social incorporado, problematizar el pensamiento, los prejuicios, las creencias que sostienen y han venido sosteniendo las prácticas del oficio, para habilitar prácticas nuevas, propuestas por un nuevo diseño curricular o revisar la colonización de lo nuevo con las viejas formas.

El contenido, por así decirlo, de la reflexión son los problemas prácticos aquellos que no se presentan al práctico de manera evidente, y requieren para su intervención de conocimiento práctico, pues siempre están entreverados en un conflicto de valores y son inciertos, multideterminados, exigentes de una deliberación con la realidad en la que se presentan.

Los problemas analizados en esta comunidad de prácticas tienen que ver con la situación particular que les toca ejercer –a las docentes principiantes– en un momento histórico de su práctica como asesoras pedagógicas en los cens: la implementación de un nuevo currículum para la educación de jóvenes y adultos. Este problema práctico, obviamente tiene muchas dimensiones, varias de las cuales emergieron en el análisis,

pero especialmente les toca lidiar con las resistencias del profesorado, con su juventud en la tarea, con sus escasos saberes y conocimientos en la experiencia de gestar desde las bases un curriculum participativo. Su inexperiencia es doble, pero esta última, es compartida con toda la institución educativa.

El shock del inicio no deja de hacerse presente en las realidades de la inserción profesional de estas jóvenes docentes. También se han visto inmiscuidas en demandas no razonables (Vaillant, 2021) que superan su condición de principiantes. Estas problemáticas han sido objeto de análisis compartido, de interpretaciones y de búsqueda de propuestas para sortearlas.

Los problemas prácticos analizados visibilizan los procesos reflexivos que han tenido para su tratamiento. Aquí contenido y forma se separan para ser analizados de esta manera, a propósito, para resaltar sus notas particulares.

Una de las principales notas del proceso reflexivo de la comunidad de práctica tiene que ver con el movimiento –algo que es propio de la reflexión– que inicia con la puesta en experiencia, con la expresión de los relatos, la apelación a la memoria que permite relatar la situación sobre la que se reflexiona, se explicitan los hechos, las personas, tiempos y lugares, conflictos, sentimientos.

El movimiento continúa con una exploración y análisis desde distintas dimensiones del problema, se trata de un momento polifónico, desordenado, que incluso puede tornar al comienzo y retomar el curso. Está guiado por la pregunta, pero su forma principal es el análisis de concepciones y de acciones, es el momento de confrontar a las teorías que subyacen en las prácticas. Este movimiento implica asumir una posición multirreferencial de comprensión de la situación, y tomar conciencia de ello permite comprobar que la práctica social es de naturaleza compleja y que no puede ser reducida a interpretaciones simples, unilaterales sino más bien advertir sus multidimensiones.

Un tercer movimiento se expresa como reconstrucción de las interpretaciones de la situación, con nuevos planteos propositivos, tendientes a la acción, más parecidos a los que contestan a preguntas del tipo ¿qué es lo que tendría que hacer para introducir tales cambios?

Además de lo recursivo y lo multirreferencial, como notas particulares que se visibilizan en los movimientos del proceso reflexivo, está la implicación personal y profesional de las integrantes en los procesos analizados, implicación que seguramente pone en juego la movilización de lo psicoafectivo, lado de este prisma que no he considerado en esta investigación, pero que no niego que exista.

Sin lugar a dudas los procesos reflexivos de la comunidad de prácticas están orientados a trabajar en la construcción de la subjetividad de las docentes principiantes, porque aportan al posicionamiento profesional desde donde asumir la práctica. Pero su alcance, la construcción de subjetividad o de identidad profesional, no queda restringido a lo personal, sino que abarca al desarrollo de su práctica. Con ello aceptamos que la reflexión sobre la práctica es formativa, es decir, reflexionamos para formarnos y al hacerlo transformamos la práctica.

El lugar preponderante que tienen los procesos reflexivos sobre la práctica en esta comunidad, hace que la misma pueda significarse como la *morada* (Prieto Castillo, 2007) de los profesionales para formarse, para ser estudiosos de su práctica; es el *prácticum reflexivo* de Schön (1992) en el que se reflexiona sobre la acción y sobre la reflexión en la acción; es el espacio aparte de la práctica que el profesional toma para dar lugar a la experiencia reflexionada (Ferry, 1997).

En este sentido, hay un importante significado de la CP como lugar, momento, instancia en la que sus miembros, que provienen desde distintos cens, se congregan, se encuentran, para trabajar sobre la práctica compartida, así como “los impresionistas, por ejemplo, solían reunirse en cafés y estudios para discutir el estilo de pintura que fueron inventando juntos. Estas interacciones fueron esenciales para hacer de ellos una comunidad de práctica, aunque era usual que pintaran a solas” (Wenger y Wenger 2015, p. 2).

¿Qué apreciaciones tienen las participantes hacia la CP como dispositivo de acompañamiento?

El desarrollo de la experiencia ha sido valorado por el significado que tiene para las integrantes el ser acompañadas en sus primeros pasos en la docencia, en este caso

como asesoras pedagógicas en el cens. Valoran positivamente la reunión que permite compartir experiencias, dudas, inquietudes, verse y sentirse acompañadas por los pares que comparten la misma situación de principiante y el mismo rol de asesoras pedagógicas en cens, junto a otras profesionales más expertas en la práctica.

Estas valoraciones pueden considerarse comunes o esperables pero el significado de la experiencia está en el empoderamiento de las novatas al asumir con más seguridad y convicción sus decisiones, producto de revisiones, consultas y puntos de vistas diferentes que permiten tener más comprensión de las situaciones que comparten. Considero que prestar atención a este significado es muy importante si lo que se pretende con el dispositivo es ir más allá de compartir las mismas vivencias, o darnos cuenta que a todos nos pasa y nos pasó lo mismo o conclusiones parecidas. Es decir, es importante colaborar en la formación profesional del nuevo poniendo no solo contenido sino también forma.

La iniciativa también ha sido valorada, por las principiantes, como una forma de volver a su institución formadora al integrarse en la CP. En cuanto a este tema, la iniciativa puede considerarse como una experiencia pedagógica, de formación docente continua, que reúne a la docencia, la investigación y la extensión universitarias. Experiencia que podría ser indagada desde la valoración que la institución realiza hacia la misma o hacia otras semejantes, no solo por la ventaja de reunir a las tres funciones universitarias, sino por emprender una instancia distinta a las que imperan las cuales no son cuestionadas ni en sus orígenes, ni en sus impactos.

También, la CP como iniciativa, es decir como proyecto, para el acompañamiento a docentes principiantes ha sido valorada por sus protagonistas en forma positiva. Su valoración resulta muy significativa si consideramos que el campo de estudio indica que la iniciación a la docencia resulta ser un periodo de tiempo bastante descuidado por las instituciones formadoras y de desempeño.

De alguna manera, las apreciaciones de sus integrantes están relacionadas con estas ausencias en la formación docente continua que advierten en el profesorado del cual han egresado y en otros que pertenecen a la misma institución formadora, y por ello proyectan a las comunidades de práctica como forma de trabajo y de aprendizaje

tanto para las instituciones formadoras de docentes como para los lugares de trabajo que en este caso, son mayormente las escuelas.

La CP también ha sido valorada por sus aportes al desempeño laboral mediante sus contribuciones a la construcción de la identidad y el conocimiento profesional.

En cuanto a las expectativas cumplidas las mismas se resumen en las formas del trabajo colaborativo entre pares y la posibilidad de contar con encuentros para compartir experiencias desde los cuales tomar aportes para la práctica.

Respecto a lo último, sabemos que este grupo tuvo preferencia por los encuentros presenciales respecto al trabajo en el entorno virtual de la CP. En este sentido, cabe a los organizadores o coordinadores moderar los encuentros de modo que los mismo apunten a las expectativas de sus participantes y que lo hagan procurando que el encuentro sea enriquecedor, es decir, que nadie se vaya de la misma manera en que llegó. Este objetivo también es postulado en el campo de la educación a distancia que, paradójicamente respecto a la educación presencial, procura que las reuniones presenciales, generalmente muy escasas y puntualmente destinadas al interaprendizaje (Prieto Castillo, 2007), tengan la mayor relevancia para quien asiste haciendo que siempre “*valga la pena asistir*”.

En cuanto a las dificultades, en la comunidad de prácticas el tiempo y la oportunidad de reunión es algo muy valioso y caro a las condiciones de trabajo de las docentes, aún más para las principiantes que generalmente están repartidas laboralmente entre varias escuelas para reunir una cantidad de horas suficientes que les permita sustentarse descontando, además, que su condición laboral de personal suplente hace que cambien de horarios en más de una oportunidad en el año escolar. Por lo tanto, coincidir con el horario y día de reunión es una dificultad que se plantea en la participación.

Al menos en esta experiencia, haber cambiado de día y horario, tratando de acomodar los mismos a la disponibilidad de las principiantes no ha sido la mejor decisión, pues aun así no se logra sortear la dificultad en la asistencia de todas las integrantes. Estas, cuando evalúan la participación del grupo, valoran la consideración

de la situación laboral para procurar la asistencia de la mayor parte, pero también admiten que debería disponerse de un horario fijo.

Pero, tal como expresan los aportes que provienen del estudio de los programas de formación y acompañamiento docente (Alen, s/f; y Vezub y Alliaud, 2012) sortear esta dificultad tiene más chance cuando principiantes y formadores integran un programa, proveniente de una política de formación continua que dispone dimensiones objetivas de organización para que esto suceda, sobre todo para que el sistema laboral contemple los permisos y las certificaciones.

La comunidad de prácticas desarrollada dispuso de un entorno virtual con expectativas de participación cercanas a los procesos de participación colaborativos, abiertos y autónomos propios de los escenarios digitales entre los cuales se hallan las redes sociales. Dichas expectativas no se cumplieron, por iniciativa propia las participantes decidieron que el mismo tuviera o cumpliera con otras funciones, principalmente la informativa.

Si bien no es tema de esta investigación la participación en las comunidades virtuales de profesionales, la indagación permitió acercarse a algunas significaciones y prácticas de las participantes en los entornos virtuales: todas eran usuarias de redes sociales, todas admitieron que en el entorno virtual –seleccionado a propósito con elementos similares a las redes sociales– no habían mayores dificultades operativas para usarlo, también consideraron que estaba bien estructurado en su interfaz y bien coordinado, sin embargo la participación no era asidua ni espontánea principalmente por preferir que la interacción de esta comunidad fuera presencial, sobre todo para dar lugar a la reflexión sobre la práctica, y por considerar que cualquier entorno virtual no es propicio para tales fines. Tanto estas prácticas como estas significaciones podrían ser interpeladas en otra línea de investigación que refiera a los tipos de interacción y a la identificación de aquellos más propicios para la construcción compartida de conocimientos profesionales. También podrían ser interpeladas desde el tiempo presente, es decir, después de las experiencias educativas en la virtualidad que se tuvieron en tiempos de pandemia ¿estas prácticas y estas significaciones hacia los entornos virtuales siguen siendo las mismas?

¿Qué logros en términos de aprendizaje y de significados han alcanzado?

La comunidad de prácticas ha contribuido, mediante los procesos reflexivos, a la construcción de la identidad profesional de estas jóvenes docentes. Tal como lo indican teóricos del ámbito (Wenger, 2001, Gongla y Rizzuto, 2001, Sanz Martos, 2012) la participación en una comunidad de prácticas no solo redundante en aprender una práctica y construir un conocimiento práctico sobre el mismo, sino en construir una identidad con la práctica y a través de la práctica.

La cuestión de la identidad profesional toma una particular relevancia en este caso porque se trata de una comunidad destinada a docentes principiantes. Esa relevancia se pone en evidencia en las problemáticas que las nuevas profesionales tienen que asumir, las cuales podríamos sintetizar, por un lado, en lo que significa ser principiante en un cens, es decir, en las condiciones del trabajo en la institución en particular: directores nuevos, con más o menos formación en la gestión pedagógica, con equipos de gestión y servicios de orientación escuetos, a veces unipersonales en ambos casos, situación que lleva a que las tareas sean ejercidas por el personal disponible (y por ende que las mismas no estén tan definidas como en las escuelas de secundaria orientada), sin espacios apropiados para la reunión de equipos de trabajo, sea el de gestión o el de asesoría. Sumado a ello se complejiza la tarea del principiante con la implementación de un nuevo diseño curricular que demanda no solo afianzados conocimientos sobre la propuesta educativa, sino además conocimientos prácticos para gestionar y desarrollar un curriculum participativo, asuntos que ponen en evidencia que estas principiantes vivencian el shock del inicio, sin inducción alguna, un entrar en escena, y en una escena bastante compleja, sin pasos intermedio o aproximaciones, que justifican con más razón la construcción de la *CP Docentes Principiantes*.

Por otro lado, en las funciones que se proponen e imponen al asesor pedagógico, se presentan dilemas del oficio con los cuales lidiar, encrucijadas entre respetar sus posicionamientos o hacer buena letra, entre respetar sus incumbencias o entrar en conflicto con los o las directores. En la reflexión sobre estas encrucijadas hay un reconocimiento de que la práctica del asesor pedagógico es una práctica con bordes

más indefinidos respecto de otras, y más definido por las prácticas que por las normativas.

Muy ligado a estos dilemas, se analizan y cuestionan las auto y heteropercepciones (prejuicios y creencias) respecto a la figura y a la práctica del asesor pedagógico, indagan en la historicidad del rol y de ese modo se acercan a reflexiones acerca del habitus profesional que las precede.

Son los procesos reflexivos los que han colaborado en reconocer cuál es el rol que han actuado hasta el momento y cuál es el que quieren ser, pasando –por supuesto– por un proceso de autoevaluaciones, confrontaciones, escucha atenta, pruebas, proyectos, desde el cual proponen cambios e intentan innovaciones en su práctica profesional. Se trata de procesos reflexivos que dan cuenta de los típicos procesos identitarios que tienen que ver con cuestionar lo construido, en lo individual y en lo social, desarmarse, volver a armarse, y reconocer que se sigue en ese proceso.

De acuerdo al análisis, para llegar a estos aprendizajes han cuestionado, deliberado, criticado la historia formativa, concepciones y acciones, tanto propias como las del colectivo, con la finalidad de posicionarse y tener claros los fundamentos desde donde tomar decisiones.

Han aprendido, además, sobre la complejidad de los cambios curriculares, sobre la relación teoría y práctica, y sobre la dimensión política del curriculum. Estos aprendizajes articulados con los que refieren a sus posicionamientos pedagógicos y educativos nutren el conocimiento profesional que han comenzado a desarrollar.

En fin, participar de una comunidad de prácticas tiene como resultante, como lo han expresado teóricos del tema principalmente Lave y Wenger (1991), la construcción de la identidad propia de la profesión o del oficio, en este caso una identidad con la práctica profesional del asesor pedagógico.

Pero, además, tiene como resultante un significado, un conocimiento, que refiere a la identificación con el modo de trabajo de la comunidad, lo que Wenger (2001) reconoce como identidad de participación.

Es decir, la participación en la comunidad puede resultar en varios aprendizajes específicos, que portan un conocimiento determinado, que redundan en la práctica

profesional; por ejemplo, en nuestro caso, aprender a trabajar con el equipo directivo y con las coordinaciones de área en la organización del trabajo de los profesores para que planifiquen la enseñanza desde la interdisciplina, o tener conocimientos didácticos para asesorar en materia de evaluación de aprendizajes desde la interdisciplina. Pero, desde la participación resulta un significado que implica a la modalidad colaborativa, horizontalizada, con confianza para dar y pedir ayuda, diversa en cuanto existen distintos niveles de experticia, de puntos de vistas, de experiencias que contar, compartir, probar.

Estos significados han sido comprendidos por las docentes principiantes, han aprendido los modos de trabajo experimentados, desde los cuales construyen nuevos modos de ejercer el rol: se trata de la superación del asesor mesiánico, la superación del asesor que tiene todas las respuestas (sabelotodo), se trata de un rol que propicia el trabajo conjunto, un modo participativo que las distingue de la tradicional posición de asesoras que controlan o bien que indican a otros cómo enseñar.

Estos significados resultan ser, desde mi punto de vista, los aprendizajes más genuinos de la participación en la comunidad *Docentes Principiantes*, por lo que comparto con Wenger (2001) que

Una comunidad de práctica es un contexto viviente que puede ofrecer a los principiantes acceso a la competencia y que también puede provocar una experiencia personal de compromiso por la que incorporar esa competencia a una identidad de participación. Cuando estas condiciones se cumplen, las comunidades de práctica son un lugar privilegiado para la adquisición de conocimiento. (p. 259)

Hasta aquí he reconstruido el caso, armando con ello la estructura narrativa que permite comprenderlo y construir las siguientes argumentaciones teóricas subyacentes al mismo.

17.2. ARGUMENTACIONES TEÓRICAS SUBYACENTES AL CASO

17.2.1. La CP como dispositivo tecnopedagógico para el acompañamiento a docentes principiantes

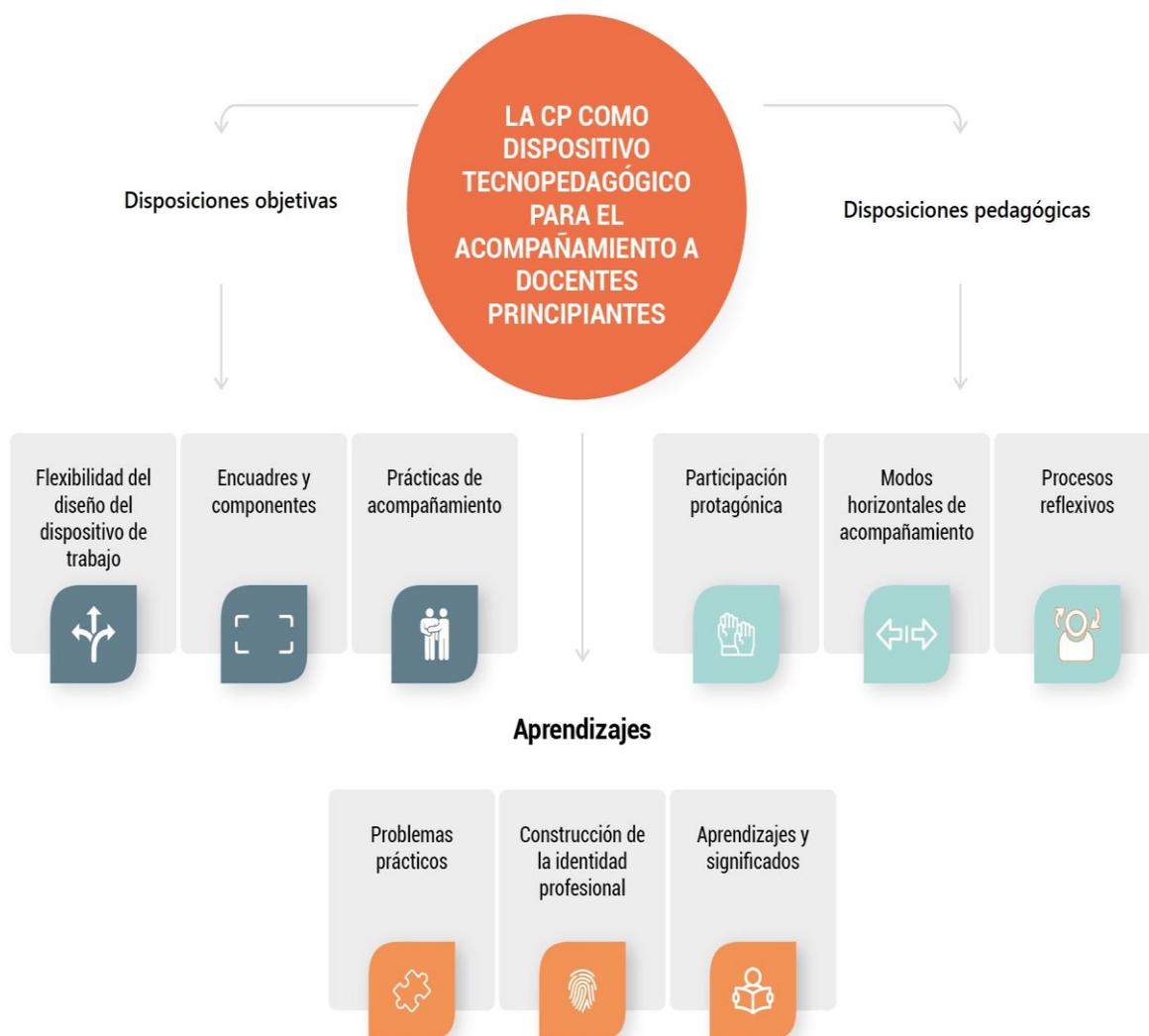
Una primera argumentación teórica refiere a lo que he podido reconstruir a partir del análisis de los distintos núcleos temáticos los cuales definen que la comunidad de prácticas puede ser considerada un dispositivo tecnopedagógico (Souto, 1999, 2016) para el acompañamiento a los docentes principiantes.

En nuestros planteos iniciales expresé la iniciativa por indagar y procurar el desarrollo de dispositivos formativos que fueran alternativos a las formas del modelo de capacitación centrado en el déficit, y que estuvieran centrados en la práctica docente para comprenderla y para intervenir en la misma. En esa búsqueda postulé a las comunidades de práctica como posibles dispositivos alternativos en este sentido, ya que se trata de instancias centradas en la práctica, en las que sus miembros se reúnen para intercambiar el saber sobre la misma, las preguntas, las incertidumbres y las formas de resolver lo cotidiano de esa práctica, en la que participan de acuerdo a ciertas normas que regulan los intercambios, las interacciones y producen repertorios informales de conocimiento.

Más de una vez la gente no sabe que conforma una comunidad de prácticas y que ahí se constituye una instancia de aprendizaje informal. Pero ¿qué pasa cuando, intencionalmente, queremos dar forma a una comunidad de prácticas? He respondido esta pregunta con la reconstrucción narrativa del caso, pero de la misma quiero destacar la **construcción** del “dispositivo comunidad de prácticas para docentes principiantes”, y con ello dar fuerza a la pregunta de investigación que refiere a cuáles son los componentes y las condiciones que hay que cuidar para que el análisis de la práctica tenga lugar y de ese modo, se posibiliten nuevos aprendizajes con los cuales las prácticas se reconstruyen permanentemente.

Con la siguiente figura pretendo mapear esa estructura: las relaciones que se configuran en esa construcción, lo que juega como condiciones o disposiciones, y lo que emerge como aprendizajes.

Figura 17
La cp como dispositivo tecnopedagógico para el acompañamiento a docentes principiantes



Fuente: elaboración propia

No seré repetitiva con la explicación de cada uno de estos componentes que se despliegan en la estructura, pues considero que ya han sido tratados en los capítulos correspondientes a los resultados, pero sí me referiré a la composición del conjunto que conforma este dispositivo tecnopedagógico.

De acuerdo al marco teórico que he asumido, un dispositivo tecnopedagógico tiene en su base tres sentidos conceptuales: un sentido político, de poder, de disponer o ejercer sobre algo o alguien una orden; un sentido técnico, en cuanto al arreglo de medios, condiciones e instrumentos para alcanzar ciertos fines; y un sentido

pedagógico, en cuanto a la idea de crear, generar provocar acciones (Souto, 1999). Por momentos, y de acuerdo a la polisemia del término, podemos hacer foco en uno u otro sentido, pero sin desconocer que están presentes los otros.

Como se aprecia en este pretendido mapa, las disposiciones objetivas tienen que ver con los modos iniciales, participativos y por ende flexibles, de constituir el dispositivo, con la planificación de encuadres de trabajo posibilitadores de una dinámica determinada para la circulación del conocimiento y de las dimensiones subjetivas de quienes participan, y con la previsión de las funciones de los integrantes, en la que se admite corrimientos internos de los mismos en distintas funciones, y se definen prácticas de acompañamiento. Como medios ordenados a alcanzar una finalidad, que en este caso es la formación, develan –por momentos– a las disposiciones técnicas.

Estas disposiciones, preparan el terreno (aunque siempre con flexibilidad) para que tengan lugar las disposiciones pedagógicas, a las que he nombrado así porque, de acuerdo a la concepción de dispositivo tecnopedagógico, develan –por momentos– al sentido productivo, a lo que permite nuevas producciones: en lo protagónico, porque invita al hacer, a asumir compromiso por una práctica; en las relaciones horizontales porque permiten el despliegue del saber y del no saber, de la pregunta, aún en términos de condiciones asimétricas pero no jerárquicas; y en la reflexión sobre la práctica porque constituye al dispositivo en una posibilidad de nuevas interpretaciones y nuevas prácticas.

En conjunto, estas condiciones constituyen una estrategia en la que hay disposiciones como órdenes y prescripciones, pero también hay mucho de arte, de toma de decisiones que van moldeando la situación de acuerdo a las circunstancias sin por ello apartarse de lo dispuesto, pero además y aunque parezca contradictoria, la disposición, como orden, es a ser flexible y sensible a lo que va surgiendo.

Además, como dispositivo pedagógico es intencional, ya vimos que parte desde lineamientos y de conjeturas de aprendizaje en su diseño, y que ordena y crea elementos para que tengan lugar los aprendizajes o lo que es lo mismo, para que tenga lugar la formación. El dispositivo en este sentido se muestra como un provocador, su posibilidad formativa se puede considerar en los logros –que en el mapa se identifican como

aprendizajes- y refieren a: el análisis y comprensión de la práctica, representada en los problemas prácticos que han sido analizados; la construcción de la identidad profesional; y especialmente el aprendizaje de un modo de trabajo que es propio del trabajo entre pares, reconocedor de los saberes con los que cada uno llega y desde los cuales puede aportar, y reconocedor de las diferencias.

Comprendo que su dinámica, las relaciones entre sus condiciones técnico - pedagógicas, sus finalidades, y sentidos, permiten develarlo como un provocador de transformaciones porque “tiene una fuerte tendencia a salirse de las estructuras instituidas para poder generar transformaciones y cosas nuevas” (Souto, 1999, p.107).

17.2.2. Identidad de participación como identidad de formación

El acompañamiento pedagógico a docentes principiantes puede tener lugar en una comunidad de prácticas. Las notas definitorias de una comunidad de práctica: compartir una práctica, compromiso mutuo, repertorio particular de conocimiento sobre la práctica colaboran en la construcción de significados y aprendizajes que surgen de la participación en dicha práctica.

El análisis de la comunidad de prácticas, tanto en sus contenidos como en sus formas, permite acercarnos a configurar la arquitectura de esa práctica o, lo que Wenger (2001) considera la arquitectura del diseño, es decir, las condiciones necesarias que deberían considerarse, cuidarse, sostenerse para que el compartir la práctica posibilite aprendizajes, significados, identidad.

Esa arquitectura estaría conformada, por lo que desde el punto de vista de los dispositivos tecnopedagógicos identificamos como *las disposiciones pedagógicas*, con las que podemos responder a *cómo se aprende en una comunidad de prácticas*, y específicamente, cómo se aprende en una comunidad preparada para el acompañamiento a docentes principiantes:

- se aprende entreverados en un entorno de práctica real, situado en un contexto determinado cuyas historias, profesional e institucional, intervienen en la construcción de las prácticas;

- se aprende en un entorno de conocimientos, el de una práctica profesional, en el cual las experiencias y los conocimientos se comparten de manera horizontalizada, sin actitudes profesoras, sobre todo porque se trata de un dispositivo con intenciones formativas dedicado al desarrollo de personas adultas;
- y en el cual sus miembros participan de manera activa, siendo protagonistas de las decisiones que conllevan a conformar un entorno de aprendizaje para su desarrollo profesional, lo cual evidencia el compromiso y la implicación que tienen con esta empresa;
- la comunidad se arma a partir del análisis de la práctica compartida, un análisis reflexivo que pone en conversación a los sujetos con la realidad en la cual están implicados. Este análisis reflexivo tiene la intención de provocar cambios en el sujeto, en las concepciones que sostiene y en las prácticas en las que participa. La reflexión, en este caso, no solo ha tenido que ver con los sucesos o los gajes del oficio de la práctica del asesor principiante sino también con las formas aprendidas, los hábitos formativos con los cuales comúnmente se asume una experiencia de formación, pues se han interpelado cuál es el proceso, qué demanda ser cuestionado y cambiado, y cuáles son las nuevas prácticas que se han logrado.

Pero estas notas que conforman la arquitectura del diseño de la comunidad de prácticas para el docente principiante, también son aprendizajes, son los aprendizajes más genuinos que se logran por participar en la comunidad de prácticas. Es decir, las jóvenes docentes además de aprender contenidos específicos de su práctica, han significado la forma de trabajo en la comunidad y la han proyectado, según explicitan, a su campo profesional. Han aprendido una **identidad de participación** protagónica, colaborativa, horizontalizada, con confianza para dar y pedir ayuda, diversificada en niveles de experticia y de conocimiento, y centrada en la práctica.

Figura 18

Identidad de participación conformada en la CP

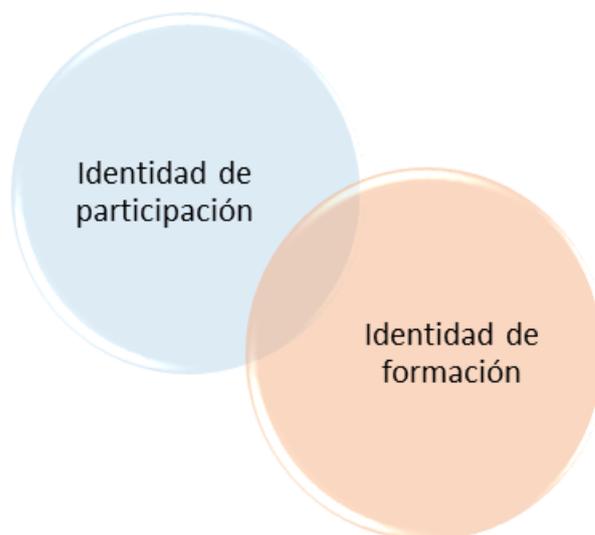


Elaboración propia

En definitiva, la forma se convierte en contenido, se aprende, se significa, y de ese modo se construye una **identidad de participación**, que en este caso es **identidad de formación docente**.

Figura 19

Identidad de participación como identidad de formación



Elaboración propia

Se aprende una forma respetuosa de la condición de adulto, entre adultos, entre colegas. Se requiere una firme convicción por la apertura a la comunicación de la diversidad de conocimientos y por el reconocimiento del saber de los demás. Vienen, como fundamentos al caso, la noción pedagógica de grupo formativo (Souto, 1999), aquel que se diferencia del grupo de enseñanza, y es promotor de dispositivos alternativos a la relación vertical docente–alumno. Y también la noción social de grupo formativo, pues desde una perspectiva psicosocial del sujeto, el trabajo se focaliza en el adulto y en la realización autónoma de su desarrollo personal, que incluye a su dimensión profesional la cual necesariamente atrae la mirada reflexiva hacia los aspectos éticos, económicos, políticos de su condición.

Hay en estas comprobaciones aportes para la formación docente, formas que, además, requieren predisposición para aprender de manera alternativa tanto en quienes organizan y quienes se integran como sujetos de formación.

En las comunidades de prácticas el aprendizaje de la forma se logra por los mismos modos o procesos del aprendizaje informal: por colaboración, por observación (Scribner y Cole, 1999) por participación (Lave y Wenger, 1991) los cuales resultan más efectivos por la implicancia del sujeto y la situacionalidad de la experiencia. El aprendizaje de la forma no se planifica, resulta espontáneo, surge de la participación en un dispositivo en el cual los elementos se han dispuesto de determinada manera para que sean potencialmente productivos. Pero las formas del aprendizaje informal, tan productivas, en este dispositivo se combinan con otras que las analiza, las convierte en objeto de reflexión haciendo del mismo una instancia formativa estratégica, en el sentido de técnica y arte (Souto, 1999) sin las cuales quedarían las primeras en el plano de las situaciones informales. Precisamente, esas formas que tienen que ver con la reflexión de la experiencia hace que el dispositivo sea formativo.

17.3. DOS APORTES FINALES MÁS EN LOS BORDES DEL CIERRE

17.3.1. La comunidad virtual de docentes principiantes y el aprendizaje abierto, flexible, diverso y autónomo. Nuevas (o viejas) proyecciones.

En los aportes que surgen desde esta investigación hacia la formación docente, hay una apuesta a las formas del aprendizaje informal ya mencionadas, por la efectividad que la espontaneidad de las mismas tienen y, por supuesto, por la significatividad que suponen para los sujetos el resolver situaciones problemáticas en consonancia con el contexto. Nuestra preocupación inicial por el aprendizaje de la práctica encuentra respuestas en las formas de la comunidad de prácticas para la formación docente.

Además de estos aportes, que ubican a las comunidades de práctica y a las redes de educadores como alternativas posibles para el trabajo y el desarrollo profesional de los docentes, existen otros que refieren a las mismas en su versión virtual. Ciertamente, las tecnologías digitales potencian la factibilidad de mayores emprendimientos de este tipo ya que muchos se organizan en las plataformas digitales de las redes sociales (Instagram, Twitter, Facebook).

En las mismas se dan varias de las notas características de las comunidades de práctica, principalmente el compartir una práctica y la colaboración, pero su alcance es mayor ya que cada miembro es un nodo que entabla nuevas y mayores conexiones con las cuales la red crece. Este es un camino posible, interesante de estudiar y de desarrollar en tiempos de redes digitales y virtualidad.

Para quienes fuimos “promotoras” de la CP es este camino un proyecto pendiente, ya que el diseño de la *CP Docentes principiantes* tuvo en cuenta su desarrollo en la virtualidad y, como hemos podido comprender tras el análisis, el mismo fue más bien resistido, y al final conminado al uso informativo más que al colaborativo. Las justificaciones de tales decisiones ya sabemos que fueron valoradas como propias de una comunidad que se da sus propias normas.

Pero más allá de ello, no deja de ser una expectativa que quedó en el camino y que merece ser estudiada, aún más luego de haber sorteado, más o menos, las limitaciones comunicativas a las que nos arrojó la pandemia durante los años 2020 y 2021. Creo que luego de atravesar esos años las afinidades de los profesores hacia la virtualidad pueden ser otras, sobre todo luego de las experiencias de enseñanza remota, híbrida, a distancia, mediadas por las tecnologías a las que los docentes y las instituciones debimos apelar.

A la vez, sigo sosteniendo, por lo que indican los resultados de investigaciones actuales sobre redes sociales y profesorado (Gómez et al., 2022; Marcelo–Martínez, 2022), que es preciso superar el uso informativo que se les da a estos entornos digitales, potenciados a gran escala por las redes sociales, de lo contrario estaremos en el mismo lugar como docentes consumidores de materiales y recursos, en vez de desarrollar actitudes más protagónicas, participativas, comunicativas, que sostienen interacciones productivas no solo para informarnos sino para construir conocimiento profesional en conjunto.

Es decir, nuestras comprobaciones nos acercan a la importancia de la participación protagónica en las instancias de formación que los docentes emprenden, también a la importancia de conciliar condiciones que se convierten en disposiciones para una participación activa que lleve a poner en común los saberes de la práctica aun en la diversidad de niveles, entonces, sería contraproducente sostener participaciones que al final, cuando se las analiza, están en el orden más de la información que de la producción. Por supuesto, que no se las desconsidera, pueden ser peldaños de una escala progresiva de niveles de participación. El asunto nuevamente vuelve al dispositivo, a lo que dispone como orden y como oportunidad, para promover participaciones creativas en las comunidades y redes virtuales.

El análisis y los resultados obtenidos en esta investigación postulan a las participaciones horizontales, diversificadas, protagónicas y reflexivas centradas en la práctica, las cuales considero son afines a cuatro principios o características de una red de conocimiento conectivo: el aprendizaje abierto, interactivo, diverso y autónomo (Downes, 2013) postulados por el conectivismo para el aprendizaje en red (Leal Fonseca, 2012).

Se trata de cualidades apropiadas para el aprendizaje de los adultos (aunque no son exclusivas de este grupo etario) que interactúan con otros para pedir y dar ayuda respecto de una práctica, o para producir juntos, se trata de interacciones diversas en las que uno aprovecha lo que sabe otro, la diversidad de saberes puede estar definida tanto en contenidos como en niveles de ese contenido, y en la diversidad de situaciones o contextos en los que se ha operado, pero en definitiva lo que se procura es enriquecer

la red con una diversidad de puntos de vista. Las tecnologías, además, permiten una diversidad de puertas de entradas a un mismo objeto de conocimiento desde el hipertexto y el hipermedio (Barroso et al., 2022). La cuestión sería tener apertura para que la diversidad tenga lugar, en vez de cerrarse a unos pocos nodos y conexiones, la red se expande si se puede abrir, si puede dar lugar a lo diverso y además proponer distintos caminos y metas por las que cada participante decide avanzar, lo cual propicia la autonomía.

Sin lugar a dudas las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) propician la existencia de las redes de conocimiento, las redes de profesores, en este caso, mediante las mismas los límites de un curso (los cuales se programan generalmente cerrados y episódicos) se abren, se expanden, y lo más interesante: las conexiones perduran más allá de la duración del mismo (Leal Fonseca, 2012).

Nuevamente, aprender una identidad de participación activa, en la que se ejerce claramente autodirección, autoregulación y autonomía (Valenzuela, 2000), es un proceso que altera las clásicas disposiciones para aprender más parecidas a recibir formación que a formarse. Es un proceso que no está librado de resistencias y de oposiciones con las que hay que lidiar de todos modos tanto en la presencialidad como en la virtualidad.

17.3.2. Procesos de evolución de las comunidades de práctica. La deriva de la comunidad de docentes principiantes

Sabemos que las comunidades de práctica tienen sus procesos internos que han sido definidos como ciclos de vida (Wenger et al., 2002) o como procesos de evolución (Gongla y Rizzuto, 2001), en los que se distinguen momentos de inicio, de desarrollo y de cierre o de extinción. Siguiendo a estos teóricos preferimos interpretar la vida de la CP de docentes principiantes desde el punto de vista de la evolución de su dinámica pues esa perspectiva permite comprender sus procesos más que encasillarlos en etapas esperables ya que no todas las CP atraviesan los mismos momentos como si el nacer, consolidarse y extinguirse, fuera una ley de su naturaleza con la que cumplir, por el contrario, el devenir de cada CP puede ser muy distinto al de otras.

Con cierta sencillez podemos ubicar los momentos de inicio y de desarrollo de la *Comunidad de prácticas Docentes principiantes* que conformó el estudio de caso, pero ¿qué podemos decir de su devenir o de su transformación?

Ya he expresado en varios pasajes de este informe los motivos por los cuales trabajamos como “promotoras” de una comunidad de prácticas para las docentes principiantes con quienes seguíamos en contacto luego de su egreso del profesorado, advertimos en aquellos tiempos la posibilidad de cultivar una CP si dábamos forma o sistematización a algo que se venía dando en forma espontánea. De modo tal que podemos ubicar con claridad los inicios de la *CP Docentes principiantes* en aquellas intenciones a las que podríamos identificar como la fase potencial según nuestros teóricos de referencia. Fase en la que las principales actividades fueron la conexión, el estrechar lazos para contagiar el entusiasmo por el proyecto, tomar contacto de nuevo. También podemos identificar el trabajo de diseño de la CP que a su vez supuso distintas etapas de trabajo previas a la configuración del diseño como propuesta (estudio de la situación de partida, definición de marco teórico, de lineamientos o conjeturas de aprendizaje).

Podemos dar cuenta de aquel momento en que la comunidad se construyó porque se definieron y formalizaron sus principios operativos (Gongla y Rizzuto, 2001), en la fase de sensibilización, con los cuales comenzaron a funcionar para más adelante reconvertirse o ajustarse, porque los procesos y dinámicas internas cambian con el devenir mismo. De modo tal que la CP atravesó un momento potencial, uno de construcción, de compromiso y de actividad, estos últimos representados en el desarrollo de los distintos encuentros y tratamiento de problemáticas afines, en el aprendizaje y en el trabajo colaborativo.

Sin embargo, su desarrollo no fue extenso, no alcanzó los dos años, su consolidación podría haber tenido lugar en función de la disponibilidad del núcleo central para sostener los procesos, un asunto por demás importante si consideramos que a diferencia de las experiencias empresariales, en esta ocasión, no contábamos con los apoyos de oficinas de gestión del conocimiento, o ayudas externas para sostener los sentidos de la CP con los objetivos de la empresa.

Pero, así como una CP puede dejar de existir antes de alcanzar una etapa de declive, también puede transformarse en otra cosa, por ejemplo, en una organización, no es precisamente la situación de la *CP de docentes principiantes*, pero la misma dejó en sus integrantes el germen para conformar, en el presente, una red de docentes investigadores que pertenecen a la educación de jóvenes y adultos: Red ICE–Cuyo. Esta red no solo está integrada por asesores pedagógicos, aunque predominan, sino por otros profesores a cargo de distintas áreas en los cens. El enredo alcanza a otras organizaciones como el Instituto de Ciencias de la Educación perteneciente a la institución formadora, donde asienta su núcleo, y a otras organizaciones de docentes comprometidos con la defensa del derecho a la educación de los jóvenes y adultos de la provincia de Mendoza. Además, a partir de 2020 la Red ICE–Cuyo pasó a integrar el *Colectivo argentino de educadores que hacen investigación desde la escuela*, con todo lo que ello significa como enfoque paradigmático respecto a la investigación educativa y a la formación permanente.

Las redes que conforman el *Colectivo argentino* también guardan el sentido de la colaboración y del apoyo mutuo, pero muy especialmente se enfoca en la construcción del conocimiento pedagógico por parte de sus propios protagonistas, buscando con ello legitimar el conocimiento que se produce en las bases, y concretar el paradigma de la investigación educativa desde, en y para la escuela. “La intencionalidad de sus diversos proyectos es analizar las prácticas y sus contextos desde una perspectiva crítica, para comprenderlas, mejorarlas y transformarlas” (Duhalde, 2017, p. 23), por lo tanto, la investigación educativa resulta ser el componente central de las acciones que nuclean a docentes, y constituye, así como las mismas redes y colectivos, una alternativa a la formación y al trabajo docente.

Considero que tanto las comunidades como las redes nacen desde los intersticios institucionales y constituyen una alternativa a la formación y al trabajo docente, que además se plantean con visiones críticas y cuestionadoras a lo instituido, y que trabajan entre tensiones con lo hegemónico. Por lo tanto, haber conformado una comunidad de prácticas en el ámbito de la universidad es haber trabajado en la tensión entre el saber

experto de las universidades y academias y el saber de los docentes que se construye en la práctica.

De modo tal que la comunidad de prácticas se transformó, buscó alternativas de organización y funcionamiento de acuerdo a su contexto, en el que perdura de otras maneras, yendo más allá de los límites de la institución.

Pero por supuesto, antes de plantear el devenir de la comunidad en otra cosa, anhelamos de todos modos que el dispositivo *comunidad de prácticas para el acompañamiento a docentes principiantes* sea parte de las políticas de formación continua de la institución universitaria, se desarrolle y perdure en el tiempo para la atención de los nuevos profesores, pues no está demás admitir que estos procesos de iniciación en la docencia requieren de la intervención de procesos formativos continuos que permitan hacer más consciente lo que se va construyendo desde este principio laboral.

17.4. INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVAS

Finalmente, en este momento de cierre del informe de investigación puedo expresar algunas reflexiones sobre la investigación educativa tras el proceso de trabajo realizado, reflexiones que pueden considerarse un aporte a la investigación educativa. Es claro que me muevo en un terreno algo riesgoso, sobre todo para los sentidos evaluativos, cuando decido llevar al plano de la elaboración de una tesis una investigación educativa desde un enfoque emergente que insiste en la práctica de la investigación en y desde la educación. Aclaro: que sea emergente no quiere decir que sea reciente, o nuevo, porque definitivamente no lo es, sino porque emerge haciendo lugar entre enfoques que predominan, que están consolidados, que poseen parámetros tanto para orientar producciones como para evaluarlas.

Este enfoque de investigación educativa concibe a la misma como camino para la producción de conocimientos pedagógicos que buscan transformar la realidad. Podría decir que ese camino comienza cuando se piensa la práctica, como en nuestro diseño, pero se trata de un comienzo impregnado por las anticipaciones de sentido que procuran dar forma a la lectura de la realidad educativa cotidiana en la que estamos inmersos

como educadores y nos inquieta, nos incita a la acción. En términos de Zoppi (2022) las innovaciones que producimos las hacemos porque nos hemos sentido interpelados, porque estamos inconformes, porque descubrimos otras formas de acción posible y queremos intentarlas, y con las mismas modificar la acción y la situación que la contiene. En las innovaciones educativas tenemos la oportunidad de delimitar y reconstruir nuestro espacio de investigación, convertirlas en nuestro recorte empírico, desde el cual no sólo reflexionarlas y exteriorizarlas, lo cual ya es mucho, sino también, someterlas a procesos de investigación que nos permitan construir conocimiento pedagógico.

En relación a ello, el proyecto de acción definido en la construcción de un dispositivo para el acompañamiento a docentes principiantes, y el proyecto de investigación surgieron a la par. No viene uno después del otro como sería común suponer. Las fases de uno y otro pueden desplegarse a la par con las especificaciones particulares de cada proceso, según la metodología que se adopte para la investigación³⁵.

Investigar la innovación desde y para la educación, con sus propios actores en una doble inscripción, acarrea un debate por lo que es posible e imposible, por el cuestionamiento a lo subjetivo/objetivo, por las dificultades de la inmediatez de la práctica que dificultan ser consciente a la vez del pensamiento y de la acción. Se trata de un problema que abre muchos frentes desde los cuales atender y procurar criterios de validez. En nuestro caso, muchos de estos frentes han sido explicados en el capítulo del trabajo de campo, y tienen que ver con acciones que, como investigadores de la práctica, llevamos a cabo con celo y cuidado en la capilaridad del trabajo, por ejemplo, la explicitación del sentido y del contexto problemático de la práctica desde el cual surge el problema que involucra a los participantes, el consentimiento informado, la explicitación clara de que estamos inmiscuidos en un proceso de investigación, la

³⁵ Nuestra innovación podría haber sido abordada desde la investigación–acción en ciclos de reflexión–práctica–reflexión, o bien como una investigación basada en diseño, que primero diseña y establece conjeturas de aprendizaje, implementa y estudia la implementación, mucho de estos pasos tiene nuestro estudio de caso en la fase de diseño.

participación voluntaria, la observación participativa, sus registros, la triangulación de instrumentos y de registros y tantas otras que hacen al trabajo de campo.

También constituyen elementos de validación las decisiones que guían el trabajo de análisis, la explicitación de éstas y del trabajo de análisis mismo. En esta ocasión la dedicación puesta en establecer y tratar de mostrar el proceso de análisis como generativo de construcciones conceptuales que parten de las categorías locales, de interpretaciones pegadas al dato local, primario, no son casuales, obran en los términos de la legitimación del conocimiento que surge. Además, develar ese proceso, en el marco de un trabajo de tesis doctoral revela el proceso de aprendizaje profundo en investigación; y en el marco de la investigación educativa y la construcción del conocimiento en las ciencias sociales resguarda los resultados obtenidos no como una verdad única sino cómo una construcción compleja en donde la ética es la piedra fundamental.

Esta tesis como trabajo de investigación es también un proyecto personal, atraído por una autocrítica a las prácticas de investigación, en segunda persona (Kemmis, 1995) que he llevado a cabo. Desde esa posición es que me he preguntado por qué investigar la práctica de otros cuando se puede investigar la propia práctica, ejerciendo con ello el derecho de problematizar la realidad que uno vive (Sirvent, 2018, como se citó en Torchio, 2022) y no sólo problematizar las realidades ajenas. Reafirman estas ideas Contreras y Pérez de Lara (2010) cuando expresan que en la investigación educativa “si bien es cierto que se ha producido un acercamiento a la experiencia, también lo es que tal experiencia parece haberse quedado en gran medida en la experiencia del otro (...) pero no necesariamente un acercamiento desde y en la experiencia” (p.15).

Aun así, considero que con este trabajo de investigación el camino apenas está iniciado pues el mismo ha suscitado varios interrogantes que merecen un tratamiento aparte respecto a cuestiones procedimentales propias del método, y respecto a las formas de comunicar, propias de la escritura en cuanto a cuáles son las formas más apropiadas de mencionar a los sujetos intervinientes entre los que se incluye al investigador que documenta. Estos asuntos aún están entreverados entre las formas de nombrar de la investigación en segunda persona y de la investigación en primera

persona, lo cual significa que necesitan seguir definiéndose no solo para lograr la forma más apropiada a la investigación educativa realizada desde dentro, sino también para que las mismas logren legitimidad entre las formas de la academia.

Lo que se procura es objetivar la práctica que inquieta, que suscita preguntas, y que permite aprender de la realidad en la que estamos inmiscuidos, porque en la innovación hay un interés por cambiar prácticas, queremos transformar la realidad, en este caso la condición de los principiantes, y procurar el acompañamiento ante la ausencia de dispositivos formativos en la institución formadora y en las instituciones de desempeño laboral. Pero no basta con conocer, hay que actuar. El conocimiento que deviene del proceso de investigación está orientado a la acción y además deviene de la acción.

En las declaraciones teóricas acerca del posicionamiento epistemológico y metodológico expresé que las intenciones de la investigación educativa van en varios sentidos a la vez: ya que al mismo tiempo que se alcanzan algunas respuestas desde lo teórico y lo empírico, y se hacen aportes a la institución educativa, se modifican la propia mirada y los marcos de interpretación de quienes protagonizan la investigación, y así nuestra práctica investigativa promueve la capacidad crítica, tanto en nosotros, como en los sujetos con quienes trabajamos (Duhalde, 2017).

En síntesis, en el marco de paradigmas emergentes en las ciencias sociales y más concretamente en educación este proceso de investigación educativa intenta ser un aporte que contribuye a mirar, comprender y transformar la realidad educativa. Se diseñó y se desarrolló un proceso de innovación educativa que se indaga para construir conocimiento pedagógico y transformar una práctica.

Como investigadora comprometida con la construcción del conocimiento pedagógico documentar todo el proceso y compartirlo aquí, no solamente responde a la dimensión ética sino que además busca compartir la experiencia de investigación para otros colegas que estén transitando un proceso de formación en investigación educativa.

PARA CERRAR EL CAPÍTULO Y TAMBIÉN EL INFORME

Lo que he querido poner en el centro de la cuestión con esta tesis es que es posible llevar a cabo otros modos de formación permanente y de acompañamiento a docentes principiantes, más allá de los límites de las formas instituidas por la formación centrada en el déficit.

Las intenciones que subyacen no buscan rechazar de plano a la formación permanente como cursos de capacitación, sino de cuestionarlos cuando sostienen a las clásicas formas escolarizadas que sitúan a los profesores como alumnos y tornan sobre las, también clásicas, formas de transmitir el conocimiento. Tampoco se trata de descartar al conocimiento científico sino de hacerlo entrar en escena de otra manera, primero, como objeto socialmente construido, y segundo, como herramienta cognitiva insoslayable a la cual se acude desde los problemas de la práctica y no al revés.

Las intenciones que subyacen buscan reconocer, dar entidad, y promover las experiencias que proponen, como las comunidades de práctica, otros itinerarios para la formación permanente con los cuales

Hacer disponibles unas estrategias de formación “otras” que ofrezcan a los docentes el encuentro de experiencias donde la relación enseñanza/aprendizaje no se jueguen dentro de los parámetros de la gramática escolar (a veces incluso sin conexión evidente). Explorar nuevos juegos de la relación forma/contenido puede abrir el territorio a experiencias inéditas, que sean capaces de ofrecer otros horizontes. (Birgin y Serra, 2012, p. 241)

“Los impresionistas, por ejemplo, solían reunirse en cafés y estudios para discutir el estilo de pintura que fueron inventando juntos. Estas interacciones fueron esenciales para hacer de ellos una comunidad de práctica, aunque era usual que pintaran a solas” (Wenger y Wenger 2015, p. 2).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achilli, L. (1988). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Antropología social, (2), 5–18.
- Alen, B. (2008). El acompañamiento a los maestros y profesores en su primer puesto de trabajo. Algunas articulaciones entre las políticas de formación y las prácticas de los formadores en la experiencia argentina. *I Congreso internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia*. Universidad de Sevilla.
- Alen, B. (s.f). (Coord.). *Ciclo de desarrollo profesional de formadores. El acompañamiento a los docentes noveles y la pedagogía de la formación*. Instituto Nacional de Formación Docente [INFD]. Ministerio de Educación de la Nación.
- Alen, B. y Allegroni, A. (2009). *Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación*. Ministerio de Educación.
- Alen, B. y Sardi, V. (2009a). (Coords.). *Iniciarse como docente en escuelas rurales. Serie: Acompañar los primeros pasos en la docencia*. Ministerio de Educación.
- Alen, B. y Sardi, V. (2009b). (Coords.). *Un caso de la práctica: somos todos nuevos. Serie: Acompañar los primeros pasos en la docencia*. Ministerio de Educación.
- Angulo Rasco, J. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la investigación interpretativa: un análisis metodológico. En J. B. Martínez Rodríguez (Ed.). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 95 –110). Universidad de Granada.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Editorial Paidós.

- Aranciaga, I. (2015). *Construcción de modelos pedagógicos en Entornos Virtuales de Aprendizaje. Propuesta institucional para la Licenciatura de Trabajo Social en la Patagonia Austral*. [Tesis doctoral inédita]. Universitat de les Illes Balears.
- Área, M. y Adell, J. (2009). eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.). *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391– 424). Aljibe.
- Argüello, S., Álvarez, A. y Fernández de López, D. (2015). Viajes Pedagógicos Jujuy 2011–2012. Sobre experiencias, retos y desafíos. En Milton, N., Pasquariello, S. y Errobidart, A. (Comps.). *Investigación Educativa y Trabajo en Red*. Volumen (4). Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación desde la Escuela.
- Ávalos, B. y Valenzuela, P. (2016). Educación para todos y desgaste/retención de nuevos docentes: un estudio de trayectoria en Chile. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo*, 49, 279–290.
- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29–38). OEI–Santillana.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
- Baquero, R. (1996). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Aiqué
- Barroso, E. (2009). *La reflexión sobre la práctica*. Documento de cátedra Práctica docente II y módulo de integración curricular. Profesorado de ciencias de la educación. FFyL. UNCuyo.
- Barroso, E. (2012). *La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización. La inserción en las instituciones educativas*

- de los graduados docentes de la carrera de ciencias de la educación de la UNCuyo. Informe de avance 2012. SecTyP. UNCuyo.*
- Barroso, E. (2018). *Comunidades virtuales de aprendizaje y educación superior. I* Jornadas de Investigación y Posgrado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- Barroso, E. (2022). El diseño de la comunidad de prácticas como dispositivo de acompañamiento para el desarrollo profesional de docentes principiantes. En: Marcelo, C., Monteiro, A., Rabelo, A., Marcelo-Martínez, P. y Reis, M. *Programas de apoio e indução ao professor iniciante* (pp. 25–54). Annablume.
- Barroso, E., Marianetti, R. y Ruarte, M. (2014). La construcción del conocimiento profesional de los docentes principiantes. Modelos y alternativas a las instancias de capacitación de una institución formadora [ponencia]. *VIII Congreso internacional de docencia universitaria*. Universidad Nacional de Rosario.
- Barroso, E. y Garcette, L. (2022). Dispositivo de acompañamiento a docentes principiantes: los componentes estructurantes de una comunidad de prácticas. *Educação: Teoria e Prática*, 32 (65),1–20.
- Barroso, E., Cabezas, T y Meljin, M. (2022). Escenarios virtuales para el aprendizaje abierto, flexible, diverso y autónomo. *9no Seminario Internacional de Educación a Distancia. RUEDA*.
- Bautista, A. y Ortega-Ruiz, R. (2015). *Desarrollo profesional docente: Perspectivas y enfoques internacionales* (A. Bautista, Trad.). *Psicología, Sociedad y Educación*, 7(3). 343–355.
- Bautista, A., Wong, J., y Gopinathan, S. (2015). *Desarrollo profesional docente en Singapur: Describiendo el Panorama*. (N. Navarro Gómez, Trad.). *Psychology, Society and Education*, 7(3), 423–441.

- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Beca, C. y Boerr Romero, I. (2009). El proceso de inserción a la docencia. En Velaz Medrano, C. (Ed.). *Metas Educativas 2021. Profesión docente*. OEI-Santillana.
- Beca, C. y Cerda, A. (2011). Política de apoyo a la inserción de profesores principiantes. En Boerr Romero, I. (Ed.). *Acompañar los primeros pasos de los docentes. Metas educativas. Profesión docente* (pp.11–28). OEI-Santillana.
- Bertely Busquet, M. (1998). Repensando la articulación émico-ética en etnografía de la educación. En Pontón, B., Delgado Ballesteros, G. y Rueda Beltrán, M. (Coords.). *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación* (pp.483–491). Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Birgin, A. (Ed.). (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Editorial Paidós.
- Birgin, A. y Serra, M. (2012). Cultura y formación docente: viejas formas y nuevas encrucijadas. En: Birgin, A. (Ed.). (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (p.p. 233-254). Editorial Paidós.
- Boerr Romero, I. (2011). *Mentores y Novelas: historias del trayecto. Metas educativas 2021. Profesión docente*. OEI-Santillana.
- Bolívar Osorio, M.R. (2021). Miradas críticas a la apropiación de la práctica reflexiva en la formación docente. Una revisión de literatura. *Encuentro Educativo. Revista de investigación del ICE*, 2(1), 104–132.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Editorial Tauros.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.

- Calderón López Velarde, J. y Aguayo Rendón, L. M. (2017). La evaluación de docentes principiantes de la educación obligatoria de Colombia y México. Procesos de inserción y evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 8(11), 100–115.
- Camilloni, A. (2009) Prólogo. En: Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias* (pp.13-20) Editorial Paidós.
- Cañas, F. (s.f). *¿Qué define el éxito de una comunidad virtual de práctica?* Emotools. [Blogs]. <http://www.emotools.com/contents/articulos-y-blogs/francesca-canas-que-define-el-exito-de-una-comunid/>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación – acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Chaikin, S. y Lave, J. (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu Editores.
- Cochran Smith, M. y Lytle, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora. En Lieberman, A. y Miller, L. (Eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Cols, E. (2008). *La formación docente inicial como trayectoria. Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores*. Instituto Nacional de Formación Docente [INFD]. <http://cedoc.infed.edu.ar>
- Confrey, J. (2006). The evolution of design studies as methodology. En R. Keith Sawyer (Ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 135–152). Cambridge University Press.

- Consejo Federal de Ciencia y Educación. (Diciembre 28, 2005). Resolución 251 de 2005. *Encomienda al Ministerio de Educación Ciencia y Técnica la creación del Instituto Nacional de Formación Docente.*
- Consejo Federal de Educación. (Agosto 23, 2016). Resolución 286 de 2016. *Plan Nacional de Formación Docente 2016 – 2021.*
- Consejo Federal de Educación. (Marzo 28, 2012). Resolución 167 de 2012. *Plan Nacional de Formación Docente 2012 – 2015.*
- Consejo Federal de Educación. (Noviembre 29, 2007). Resolución 30 de 2007. *Institucionalidad y funciones de la formación docente.*
- Consejo Federal de Educación. (Noviembre 7, 2007). Resolución 23 de 2007. *Plan Nacional de Formación Docente 2007 – 2010.*
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de educación*. N° 282, 203–231.
- Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Cruz Garcette, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*. [Tesis de doctorado]. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona].
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Editorial Paidós.
- Davini, M. C., Alliaud, A., Vezub, L., Loyola, C., Poliak, N., Garrote, V y Isod, L. (2002). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Educación. Papers Editores.
- De Benito Crosetti, B. y Salinas Ibáñez, J. (2016). La Investigación Basada en Diseño en Tecnología Educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 0, 44–59.

- De Corte, E. y Verschaffel, L. (2002). Comunidades de aprendizaje de alta eficacia: Las investigaciones de intervención como medio de superar la división entre teoría y práctica. Perspectivas. *Revista trimestral de educación comparada*, 31(4), 153–172.
- Downes, S. (2013). *La condición semántica: conectivismo y aprendizaje abierto* [Videoconferencia]. IBERTIC. OEI.
https://www.youtube.com/watch?v=Oth_9v3Rcul
- Duhalde, M A. (2012). Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores. En Birgin, A. (Ed.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 163–181). Editorial Paidós.
- Duhalde, M. A. (2009). *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones I*. Noveduc.
- Duhalde, M. A. (2017). *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones I*. (2.ª ed). Noveduc.
- Duhalde, M. A. (Comp.). (2014). *Investigación educativa y trabajo en red III*. Colectivo Argentino de Educadores y Educadoras que hacen Investigación desde la Escuela.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edwards, V. (1992). Hacia la construcción del perfeccionamiento docente. En *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIIE. Cómo aprende y cómo enseña el docente, un debate sobre el perfeccionamiento*.

- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195–295). Paidós.
- Escudero Muñoz, J. (1999). *Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica*. Quaderns Digitals (2).
- Fenstermacher, G. (1986). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (Ed.). *La investigación de la enseñanza I*. Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación. Formación de Formadores*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA. Ediciones Novedades Educativas.
- Finnegan, F. (2016). *La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina Una expansión controversial*. *Encuentro de Saberes*, 6, 33–43.
- Forner, A. y Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación educativa y psicopedagógica*. EUB.
- Foucault, M. (1996). El sujeto y el poder. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(12), 7–19.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Garello, M. V. y Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimientos. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131–147.
<http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-garellorinaudo.html>
- Gairín, J. (2015). Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación. Universidad Autónoma de Barcelona
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *Docencia y cultura escolar*. Lugar editors.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine.
- Gómez, C., Cabezas, T. y Barroso, E. (2022). Escenario virtual de aprendizaje expandido en las redes sociales. *Encuentro Educativo*, 3 (2), 94–139.

- Gongla, P. y Rizzuto, R. (2001). *Evolving communities of practice: IBM Global Services Experience*. IBM Systems Journal, 40(4).
- Gross, B. (2008). *Aprendizajes, conexiones y artefactos. La producción colaborativa del conocimiento*. Gedisa.
- Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- Gutierrez Pérez, F. y Prieto Castillo, D. (1991). *La mediación pedagógica: apuntes para una educación a distancia alternativa*. RNTC.
- Guzmán Valenzuela, C. (2014). Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. Magis. *Revista internacional de investigación en educación*, 7(14), 15–28.
- Guzmán Valenzuela, C. y Barba, J. (2014). Dilemas y desafíos en investigación cualitativa en educación. Algunas respuestas desde la investigación. Magis. *Revista internacional de investigación en educación*, 7(14), 13–14.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1984). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós Básica.
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. UOC.
- Hirigoyen, M., Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2011). Incidencia de tareas de aprendizaje en la dinámica del interés. Un estudio en educación tecnológica. [Archivo PDF]. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(1), 1–29. Universidad de Costa Rica. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44718060008.pdf>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Grao.
- Instituto Nacional de Formación Docente [INFD]. (2012). *Desarrollo profesional docente centrado en la escuela*. Ministerio de Educación de la Nación. <https://red.infed.edu.ar/>

Instituto Nacional de Formación Docente [INFD]. *Ministerio de Educación de la Nación*.

<https://red.infd.edu.ar/>

Juarez, N. y Álvarez, G. (2011). Los sentidos de los encuentros en el movimiento de docentes que hacen investigación desde la escuela. En Umpierrez, A. y Sosa, R. (Comps.). *Investigación educativa y trabajo en red. Educadoras y educadores que hacen investigación: relatos de un encuentro*. Colectivo Argentino Educadores y Educadoras.

Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante la investigación. En Salazar, M. C. (Comp.). *La investigación acción participativa* (pp.175–204). Humanitas.

Krichesky, G. y Murillo Torrecilla, F. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65–83.

Lam, B. H. (2015). *El desarrollo profesional docente en Hong Kong comparado con los países anglosajones: El rol del Confucianismo*. (J. M. Mateu Mateu, Trad.). *Psicología, Sociedad y Educación*, 7(3), 405–422.

Lamí Rodríguez del Rey, L. E., Rodríguez del Rey Rodríguez, M. E., y Pérez Fleites, M. G. (2016). *Las comunidades virtuales de aprendizaje: sus orígenes*. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 91–99. <http://rus.ucf.edu.cu/>

Leal Fonseca, D. (2012) Conectivismo y aprendizaje en Red. [Video]

IBERTIC <https://www.youtube.com/watch?v=5Kpoo2vZkeQ>

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. Cambridge University Press.

Lèvy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva: Por una antropología del ciberespacio*. [Archivo PDF]. <https://ciudadanosconstituyentes.files.wordpress.com/2016/05/lc3a9vy-pierre-inteligencia-colectiva-por-una-antropologc3ada-del-ciberespacio-2004.pdf>

- Ley 24195 de 1993. (1993, 14 de abril). Ley Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley 24521 de 1995. (1995, 20 de julio). Ley de Educación Superior. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley 26206 de 2006. (2006, 28 de diciembre). Ley Nacional de Educación. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ling, L. M. y Mackenzie, N. M. (2015). *Una perspectiva australiana sobre el desarrollo profesional docente en tiempos súper complejos*. (A. González Royo. Trad.). *Psychology, Society and Education*, 7(3), 370–386.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós.
- Lombardi, G y Abrile de Vollmer, M. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Revista Iberoamericana de Educación. Metas educativas 2021* (pp. 59–66). OEI–Santillana.
- Lombardi, G. (2012). El acompañamiento a docentes noveles en clave política. *III Congreso Internacional de Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*. Universidad de Sevilla – Universidad Autónoma de Chile.
- Maciel de Oliveira, C. (2018). *Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de educación secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional*. *Educación XXI*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, 27(1), 63–85.
- Marcelo García, C. (1988). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza: anuario interuniversitario de didáctica*, 6, 61–80.
- Marcelo García, C. (1993). El primer año de enseñanza: análisis del proceso de socialización de profesores principiantes. *Revista de Educación*, (300).

- Marcelo García, C. (1996). El desarrollo de la reflexión en profesores principiantes *Revista de pedagogía*, 48(1), 5–25.
- Marcelo García, C. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación. Metas educativas 2021*. Fundación Santillana, 19, 101–143.
- Marcelo García, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista Docencia*, 33(12), 27–38.
- Marcelo García, C. (2008). (Coord.). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Octaedro.
- Marcelo García, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación. Colección Metas educativas 2021*. Fundación Santillana.
- Marcelo García, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1–25.
- Marcelo García, C. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente ¿cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- Marcelo García, C. (2018). *Hacia una formación disruptiva de docentes* (p.104). Narcea.
- Marcelo García, C. y Mayor Ruiz, C. (1994). Las etapas de preocupaciones en los profesores principiantes: un estudio sobre los procesos de cambio de los profesores de los niveles educativos de infantil, primaria, secundaria y universidad. En Montero Mesa, Cebreiro López y Zabalza Beraza. (Comps.). *III Symposium Internacional sobre prácticas escolares. Universidad de Santiago de Compostela*. Tórculo Ediciones.
- Marcelo García, C., Marcelo Martínez, P. y Jáspez, J F. (2021). Cinco años después. Análisis retrospectivo de experiencias de inducción de profesores principiantes.

Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 25(2), 99–121.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18444>

Marcelo García, C., Monteiro, A., Oliveira Rabelo, A., Marcelo-Martínez, P.; Gomes de Souza Reis, M. (Editores) (2022). Programas de apoio e indução ao professor iniciante. Annablume.

Marcelo García y Marcelo Martínez. (Coords.). (2022). *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Octaedro.

Marcelo Martínez, P. (2022). ¿Cómo y para qué usan las redes sociales los docentes principiantes? En Marcelo García y Marcelo Martínez. (Coords.). *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Octaedro.

Martín, R. (2015). *Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales* [Tesis doctoral Universidad Nacional de San Luis].

Martín, R. y Corradini, M. (2016). *Investigación de diseño para propiciar el desarrollo de comunidades de aprendizaje*. Universidad Nacional de Villa María.

Martín, R., Rinaudo, M. C. y Paoloni, P. V. (2019). *Comunidades, estudios y experiencias sobre contextos y comunidades de aprendizaje*. Eduvim.

Martín, R., Barrera Calderón, J. y Anunziata, V. (2018). *Revista Idelcoop. Conceptos para comprender las prácticas asociativas en los contextos actuales. Cooperativismo, redes y comunidades*, (224), 42– 63.

Martín, R., Rinaudo, M. C. y Paoloni, P. (2011). Comunidades de aprendizaje en contextos no formales. La experiencia de un taller de tejido. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de San Pedro de Montes de Oca, 11(3),1–23.

Medina Moya, J. (2005). *Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

- Méndez Zeballos, L. (2012). El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum. *Revista de Educación*, (359), 629–642.
- Milton, N., Pasquariello, S. y Errobidart, A. (2015). (Comps.). *Investigación Educativa y Trabajo en Red*. Volumen (4). Colectivo Argentino de Educadoras y Educadores que hacen Investigación desde la Escuela.
- Milton, N. (2017, 18 al 20 de octubre). Las redes en el fortalecimiento interinstitucional de la producción y circulación de saberes pedagógicos y en la construcción de propuestas educativas emancipatorias. [conferencia]. *XI Encuentro de cátedras de pedagogía y II Jornadas de Pedagogías del Sur*. Mendoza, Argentina.
- Ministerio de Educación de la Nación. <https://www.argentina.gob.ar/educacion>
- Moreno García, J. (2011). *Diseño, desarrollo e implementación de un prototipo de entorno virtual para una comunidad de investigadores en formación*. Universidad de Islas Baleares.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Mosquera Villegas, M. (2008). De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. Fermentum. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53), 532–549. Universidad de los Andes.
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: Vasilachis. I. (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Niemi, H. (2015). *Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico*. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 387–404.
- Nossar, K. y Sallé, M. (2016). (Comp.). *Docentes noveles: investigaciones, experiencias e innovaciones*. Consejo de formación en educación.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI]. (2010). *Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. <https://oei.int/publicaciones/metas-educativas-2021-la-educacion-que-queremos-para-la-generacion-de-los-bicentenarios-documento-final>
- Pérez Gómez, A. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (Comps.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En L. Paquay., M. Altet., E. Charlier. y P. Perrenoud. (Eds.). *La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias* (pp.265–308). Fondo de Cultura Económica.
- Pitman, L. (2012). Manual de capacitador. Capacitación docente, enfoque y método. En Alejandra Birgin. (Ed.). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp.135–161). Editorial Paidós.
- Prendes, M. y Solano, I. (2008) Edutec en la red. Comunidades virtuales para la colaboración de profesionales. *EDUTEC, Revista electrónica de tecnología educativa*. (25), a092. <https://doi.org/10.21556/edutec.2008.25.481>
- Prieto Castillo, D. (2007). *La enseñanza en la universidad*. Especialización en docencia universitaria. Módulo 1. (6.ª ed). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.
- Prieto Castillo, D. (2017). Construirse para educar. Caminos de la educomunicación. En Chasqui. Género y Comunicación. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, (135), 17–32. <https://doi.org/10.16921/chasqui.v0i135>
- Prieto Castillo, D. (2015). *Elogio de la pedagogía universitaria. Veinte años del posgrado de especialización en docencia*. Ediciones Biblioteca Digital UNCuyo. <https://bdigital.uncu.edu.ar/7651>

- Programa de Cooperación Educativa Francia–Argentina. (2005/2006). *Proyecto de acompañamiento a docentes noveles*.
- Putnam, R., & Borko, H. (2000). ¿What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4–15.
- Rheingold, H. (1996). *La comunidad virtual: una sociedad sin fronteras*. Gedisa.
- Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa. *Revista de Educación a Distancia [RED]*, (22).
<https://revistas.um.es/red/article/view/111631>
- Rinaudo, M. (2018). [Conferencia plenaria]. *Perspectivas en investigación educativa: la investigación basada en diseño*. ICE. Facultad de Filosofía y Letras. UNCuyo.
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica*. Paidós.
- Rodríguez, J. (2007). Comunidades virtuales, prácticas y aprendizaje: elementos para una problemática. *Revista electrónica teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*. Universidad de Salamanca, 8(3), 6–22.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(2), 56–74.
- Salinas, J. (2003). Comunidades virtuales y aprendizaje digital. *VI Congreso internacional de tecnología educativa y NNTT aplicadas a la educación: Gestión de las Tic en los diferentes ámbitos educativos*. Edutec 3.
- Salinas, J. (2016). La investigación ante los desafíos de los escenarios de aprendizaje futuros. *Revista de Educación a Distancia*. [RED], (50).
<https://revistas.um.es/red/article/view/271251>

- Salinas, S., Giménez, R., Iturralde, M., Baigorria, H., Juárez, L., Manzi, A., Bronzi, M y Carbonel, A. (2009). *La gestión en la travesía de acompañar a docentes noveles. Serie: Acompañar los primeros pasos en la docencia*. Ministerio de Educación.
- Salmon, G. (s/f). *The five stage model*. Gilly Salmon Website.
<https://www.gillysalmon.com/five-stage-model.html>
- Sánchez Cardona, I y Rodríguez Arocho, W. (2011). Valoración crítica a la teoría de aprendizaje situado y del concepto de comunidades de práctica desde el enfoque histórico-cultural. *Revista pedagogía*, 44(1), 113-132.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L., Alfonso, I. y Silioni, G. (2017). La construcción del conocimiento profesional docente en los primeros procesos de socialización. La inserción en las instituciones educativas de la ciudad de Rosario de los graduados docentes de las carreras de Letras, Historia, Ciencias de la Educación y Bellas Artes. *Jornadas de Investigación en Educación Superior*. [Archivo PDF]. <https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/sites/5/2018/04/CO3-SILIONI.pdf>
- Sanz-Martos, S. (2010). *Comunidades de práctica: fundamentos, caracterización y comportamiento*. [Tesis de doctorado Universitat Oberta de Catalunya]. UOC.
- Sanz-Martos, S. (2012a). *Comunidades de práctica. El valor de aprender de los pares*. Editorial UOC.
- Sanz-Martos, S. (2012b). *Comunidades de práctica. Cómo compartir conocimiento y experiencias profesionales*. Editorial UOC.

- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. (2.ª ed). Paidós.
- Scott, D. (2014). Ontology, epistemology, strategy and method in educational research. A critical realist approach. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 7(14), 29–38.
- Scribner S. y Cole, M. (1990) Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*.
- Shwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en Línea: aportes a un campo en construcción*. Homo Sapiens.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción de Diego E. Leal Fonseca. <https://docplayer.es/75071865-Conectivismo-una-teoria-de-aprendizaje-para-la-era-digital%20.html>
- Simons, H. (2011). *Estudio de caso. Teoría y práctica*. Morata.
- Smith, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 14(294), 275–300.
- Smith, M. K. (2003/2009). *Jean Lave, Etienne Wenger y las comunidades de práctica*. <https://infed.org/mobi/jean-lave-etienne-wenger-and-communities-of-practice/>
- Soneira, A. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En: Vasilachis. I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Souto, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Novedades Educativas.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.

- Souto, M. (2019). *Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. Educación, Lenguaje y Sociedad*, 16(16), 1–16.
<http://dx.doi.org/10.19137/els-2019-161602>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2.ª ed). Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Ediciones Morata.
- Taylor, S. J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terigi, F y Diker, G. (1997). *La formación de maestros y profesores: Hoja de ruta*. Paidós.
- Terigi, F. (2006). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Informe PREAL. [Archivo PDF]. 9
- Torchio, R. (2022). Investigación educativa en los colectivos de educadores. Entrevista por Lorena Cruz. *Encuentro Educativo*. Vol. 3 Núm. 1 (79–98)
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/encuentroE/article/view/5932/4728>
- Trilla, J. (1985). *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Laertes.
- Umpierrez, A. y Sosa, R. (2011). (Comps.). *Investigación educativa y trabajo en red. Educadoras y educadores que hacen investigación: relatos de un encuentro*. Volumen (2). Colectivo Argentino Educadores y Educadoras.
- Unda Bernal, M. del P., Martínez Boom, A. y Medina Bejarano, M. (2017). La expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. En Duhalde, M. A. (Comp.). *Investigación educativa y trabajo en red. Debates y proyecciones I* (2.ª ed). Noveduc.
- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional*

- docente. *Revista Iberoamericana de Educación. Metas educativas 2021* (pp.29–38). OEI–Santillana.
- Vaillant, D. y Marcelo García, C. (2015). *El A, B,C y D de la formación Docente*. Narcea.
- Vaillant, D. (2021). Profesorado principiante e inducción a la docencia. [videoconferencia]. *VII Congreso Virtual*. Universidad de Sevilla. <https://congreprinci.com>
- Valenzuela González, J. (2000). Los tres autos del aprendizaje. Aprendizaje estratégico en educación a distancia. [Archivo PDF]. *Revista escuela de graduados en educación*, 2(1), 1–1.
- Van den Akker, N., Gravemeijer, K., McKenney, S. y Nieven, N. (Eds.). *Educational Design Research* (pp. 17–51).
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books cp.
- Vasilachis. I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vásquez Bronfman, S. (2011). *Comunidades de práctica*. *Educar*, 47(1), 51–58.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2009). (Coords.). Aprendizaje y desarrollo profesional docente. *Revista Iberoamericana de Educación. Metas educativas 2021*. OEI–Santillana.
- Vescio,V., Ross, D. y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91.
- Vezub, L. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela– Concepciones, políticas y experiencias*. IIPE–UNESCO.

- Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategias de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Ministerio de Cultura y Educación. [Archivo PDF].
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Visor. MEC.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning as social system*. The Systems Thinker. <https://thesystemsthinker.com/communities-of-practice-learning-as-a-social-system/>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós Ibérica.
- Wenger, E., McDermott, R. y Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press.
- Wenger, E. (2014). *Introducción a las comunidades de práctica: teoría y aplicaciones* [Video]. I Foro Nacional Virtual en Didáctica, Medios y TIC. Universidad de Antioquia. <https://www.youtube.com/watch?v=e2mt4CIU1Zw>
- Wenger, E. y Wenger, B. (2015). *Comunidades de práctica una breve introducción*. Wenger-Trayner. <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Yin, R. (1994). (2.ª ed). *Investigación sobre estudio de casos. Diseño y métodos*. SAGE Publications.
- Zanotti, A., Magallanes Udovicich, M. L. (2015). Comunidades virtuales de profesionales, trayectorias y ciclos de vida: Aportes a la discusión. Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. *Metodos. Revista de ciencias sociales*, 3(1), 19-32.

Zoppi, A. M. (2022). Investigación educativa y pedagogía: un desafío político epistemológico. *Revista Encuentro Educativo*, 3(2), 141–171.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/141-171/5236>