

Constanza Merino Abdala

El docente coformador en la formación: entre acompañar y dejar aprender

Resumen

Este trabajo se inscribe en el paradigma hermenéutico, desde una perspectiva reflexiva e interpretativa, con especial referencia a los aportes de Hans-Georg Gadamer. A partir de una experiencia situada en el nivel primario, se analiza el rol del docente coformador en el acompañamiento de una docente en formación durante sus prácticas en terreno. Se recupera el concepto de hospitalidad desde la filosofía de Emmanuel Levinas para pensar el “alojar a un otro” como condición ética del vínculo pedagógico. Asimismo, se problematiza la tensión entre intervenir para facilitar el camino o habilitar el error como parte del proceso formativo. A través de una situación áulica compleja, se reflexiona sobre la importancia de la práctica reflexiva, el valor de la pregunta como herramienta pedagógica y el diálogo como espacio de construcción de sentido. Se concluye que el docente coformador no debe allanar el camino ni desentenderse del proceso, sino acompañar desde la escucha, la disponibilidad y la construcción conjunta de saberes. El trabajo deja abiertos interrogantes sobre la identidad de este rol en el entramado formativo contemporáneo.

Palabras clave

Coformación docente; práctica reflexiva; hospitalidad pedagógica; formación docente; hermenéutica.

Introducción

“Reflexionar es volver sobre los hechos del pasado, no sólo como sucesos que se ubican uno detrás del otro en una secuencia temporal, sino como significación de los efectos de sentido proporcionado por los sueños, las fantasías, los temores, los mitos, los ídolos en un contexto dado.”

(Caporossi, 2012, p. 112)

El presente trabajo se enmarca en el paradigma hermenéutico, de carácter reflexivo e interpretativo, cuyas bases fueron establecidas por Friedrich Schleiermacher y desarrolladas posteriormente por autores como Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger y Hans-Georg Gadamer. Este último será tomado como principal referente en este trabajo, dado que sus aportes resultan fundamentales para la comprensión e interpretación de los hechos relatados, en tanto promueven una mirada dialógica y situada del conocimiento. En efecto, la hermenéutica

filosófica es una valiosa lente, para observar el contexto educativo, facilitando el diálogo genuino y significativo, favoreciendo a la interrelación, considerando lo humano, la reflexión y el contexto en donde se desarrolla el acto de educar, desde esta lente, se abordará un relato sobre una experiencia propia sobre mi rol como coformadora por primera vez.

En este marco y a la luz de comprender el desarrollo de este, es preciso contextualizar a los lectores. Soy docente en educación primaria, y licenciada en educación, trabajo actualmente en una escuela urbana de gestión pública, de la ciudad de Victoria, Entre Ríos. Hace ocho años ejerzo la docencia y a lo largo de este recorrido, he sido interpelada por múltiples reflexiones que me impulsaron a construir una práctica cada vez más profesional, ética y comprometida, sostenida en una mirada reflexiva, crítica y humana.

En este orden de ideas, este año, en sus comienzos, una docente del nivel superior de la ciudad donde resido me invitó a ser parte de los docentes coformadores, mi respuesta fue un sí gustoso, ya que la propuesta, significa para mí, revalorizar el rol docente, reflexionar sobre el quehacer y reaprender a mirar, a ver lo que no se miró, o lo que no se eligió ver para desnaturalizarlo, dotarlo de sentido, y construir una nueva mirada, nuevos modos de ser y pensar la profesión docente.

A continuación, se presentará el trabajo con el siguiente formato, la bienvenida de la docente en formación y lo que implica alojar a un otro desde el paradigma de la hospitalidad; luego se hace foco y se pone en tensión cómo acompañar a la misma en situaciones complejas; qué lugar tiene la práctica reflexiva y cómo dialogan dos posturas si bien diferentes pero a su vez encuentran un punto convergente que ayuda a la reflexión tanto en mi como coformadora, como para la docente en formación y la docente generalista. Para finalizar se realiza una conclusión que deja interrogantes que permiten la reflexión, la mirada crítica y la posibilidad abierta de continuar revisando posibles modos de ser y pensar la función del docente coformador.

La importancia de alojar a un otro

¡Bienvenida, señor Ayelén!,

Bienvenida a este valioso desafío de enseñar sin dejar nunca de aprender.

Deseo que puedas habitar con compromiso los diversos espacios de aprendizaje que nos brinda la escuela y, especialmente, nuestros estudiantes.

En esta etapa de formación, te invito a construir tu "ser docente" en diálogo constante, desde el respeto, la escucha y la reflexión compartida, reconociendo la complejidad y riqueza del entramado que constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje.¹

Como hemos mencionado al comienzo, de este modo, se le dio la bienvenida a la docente en formación junto a un presente. Simbólicamente, significa aquí estoy, te acompaño, te respeto,

¹ Ver anexo Nro. 1

tu voz vale, este también es tu espacio de aprendizaje. En ese preciso momento mi quehacer docente se deconstruye y construye reconociendo su alteridad, respondiendo, desde una filosofía levinasiana ¿quién es ese otro? De este modo y siguiendo con los principios de Emanuel Levinas, en tanto tener responsabilidad sobre un otro, sentirme interpelado por ese otro, reconocer su subjetividad, alojarlo y acogerlo, en Levinas, recibir es sinónimo de acoger, hospedar, y solo se recibe en la medida en que se recibe más allá de la capacidad del yo. (Ortega Ruiz & Romero Sánchez, 2024).

Sentado lo anterior, es preciso tener presente que la educación se concibe como un tejido complejo de intersubjetividades, estas dialogan, se tensionan y se transforman. En ese tejido dialéctico, en el ir y venir, en los encuentros y desencuentros, en el estar disponible para un otro, es en donde se construye lo común.

Lo complejo en las aulas y la figura del coformador como puente entre la teoría y la práctica: ¿barrer las piedras para allanar el camino o permitir el tropiezo como parte del proceso de transformación?

En el marco de las prácticas en terreno, más precisamente durante la primera semana de observación de la docente en formación, se presentó una situación que iba a marcar un antes y un después en mis prácticas docentes y en su trayecto. La residente observó en su tercer día de sus prácticas, a un estudiante (este había tenido inasistencia, los dos días previos a su ingreso), en el momento de ubicarse en el aula, se sentó solo. Esta situación interpeló a la practicante. Cabe destacar que, las mesas en la misma están dispuestas para que los estudiantes trabajen en grupo de manera colaborativa. Al mismo tiempo, se procedió por explicarle a la docente en formación que este estudiante, había ingresado hacía tres semanas a la institución, tiene sobreedad y está medicado por un diagnóstico neurológico de esquizofrenia. Esto desconcertó a la residente, por lo cual procedí a hablar con la directora sobre cómo trabajaría la misma con este estudiante atendiendo su particular situación, a lo que respondió que yo me ocupara en trabajar con él y la docente en formación, en sus semanas de prácticas, diseñe una secuencia para el resto de los estudiantes.

En este marco, al manifestarle lo mencionado, a la docente generalista de las Prácticas IV, su respuesta fue clara, desde el nivel superior, si bien no pretenden romper con la estructura institucional, sí desean que los futuros docentes puedan afrontar situaciones como estas, que forman parte del día a día escolar. Este es, según su mirada, el momento para intentarlo, para ensayar respuestas a los desafíos que nos presenta justamente la práctica en terreno y la educación.

En consecuencia, mi primera reacción fue poner en palabras mi desacuerdo, ya que, incluso quienes llevamos años de trayectoria muchas veces no contamos con respuestas frente a realidades tan complejas. Entonces ¿cómo esperar que un docente en formación inicial pueda resolver algo que nos interpela incluso a quienes ya transitamos la profesión desde hace tiempo?

A pesar de esa diferencia, también reconocí puntos de acuerdo con la docente generalista ya que coincidíamos en la importancia de generar espacios de reflexión situados, en el valor del acompañamiento pedagógico y en el compromiso con la mejora de las prácticas, por lo tanto, elegí construir desde esos consensos, lo que me permitió posteriormente reflexionar sobre la situación con mayor apertura. Agradeció mi acompañamiento, gesto que dio lugar a un clima de respeto mutuo y trabajo colaborativo.

Asimismo, y parafraseando a Claudia Mallea (2012), en “La formación en la práctica docente”, las instancias de práctica en terreno no solo son materia fértil para los residentes sino también para los docentes coformadores porque abonan a la mejora de la práctica docente y a la formación continua, ingredientes indispensables si pensamos en términos de buena enseñanza, tal y como postula Philippe Perrenoud en “las 10 competencias necesarias para las buenas prácticas pedagógicas”:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje; 2. Gestionar la progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la escuela; 7. Informar e implicar a los padres; 8. Utilizar las nuevas tecnologías; 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10. Organizar la propia formación continua. (Perrenoud, 2004, p. 223).

En sintonía con lo anterior, estas instancias de prácticas propician la reflexividad, la cual debe brindarse a ese practicante desde un primer momento, para evidenciar de esta manera sobre las decisiones que tomamos, por qué, para qué, cómo y qué estudiantes tenemos en las aulas para llevar a cabo diversos modos de actuar. Esto, además, favorece el trabajo sobre uno mismo como docente, sobre nuestros miedos, dudas, deseos, inclusive sobre la persona y la identidad.

Teniendo en cuenta lo mencionado de forma previa, realicé una intervención para poder guiar y facilitar otras miradas de la docente practicante, retomé la conversación y en lugar de cuestionar su preocupación, propicié una mirada más amplia, invitándola a complejizar su observación inicial y acompañar el acto de observar con preguntas reflexivas que la ayuden a comprender e interpretar el contexto. Las preguntas que construimos fueron las siguientes, ¿se sentó solo el estudiante ese único día? ¿qué otras variables intervinieron? ¿cómo se lo vio durante el resto de la semana? ¿qué decisiones institucionales se habían tomado al respecto? ¿qué otros adultos estaban interviniendo? ¿qué decisiones tomó la docente semanas anteriores? ¿desde mi lugar de docente en formación qué leo de esta situación? ¿cómo favorece esto a mi formación? De este modo es preciso detenernos, además, en las siguientes preguntas que ayudarán a los futuros docentes a entender los sentidos de la observación, ¿para qué se observa?, ¿qué observamos?, ¿cómo observamos?, ¿qué sentido le daremos a la observación? Reflexionar sobre la observación es hacerse preguntas que nos invitan a interpretar para comprender, mejorar y prever nuevas formas. (Anijovich et al., 2009, p. 81).

En este sentido, cabe preguntarse, ¿puede la pregunta constituirse en un eje que oriente y dé sentido a la observación? Este diálogo entre el cuestionar y el observar nos invita a problematizar el lugar que ocupa la observación en las prácticas pedagógicas, entendiendo que toda reflexión debe ser interrogada con preguntas que incomoden, movilicen y orienten hacia la mejora. Esta situación me interpeló como coformadora, me llevó a revisar mis certezas, mis supuestos, a volver a los textos y a leer con otra mirada, con otras lentes. Fue así como encontré resonancia en Philippe Perrenoud (2004), quien plantea que “se aprende a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo”, citando a Philippe Meirieu en su obra “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar”. Comprendí que la docente generalista tenía razón en algo fundamental, se trata de que la docente en formación transite, piense, se equivoque, pregunte, se forme y se transforme en ese camino sinuoso que implica la docencia.

Desde esta vivencia pude entender, luego de reflexionar y hacerme preguntas que me invitaron a salir de la caja, a desnaturalizar lo establecido, y a cuestionar-me, el lugar que ocupa el docente coformador, este no es el de quien allana el camino, barriendo las piedras, evitando los conflictos y desafíos, ni el de quien arroja al otro a una experiencia sin sostén. Es de quien camina al lado, quien da lugar al error, quien escucha sin invalidar, quien está disponible para ese otro, dejándose afectar, y quien propone preguntas que abren nuevos modos de ser y pensar.

Desde estas bases, y en palabras de María Fernanda Foresi (2012), “los residentes son el motor”, son el motivo por el cual los formadores y coformadores debemos construir espacios de diálogo. Diálogo que permita la reflexión, la interpretación y la comprensión, pues como podemos encontrar en Gadamer, citado por Habermas en Verdad y justificación, sostiene que “somos diálogo”. En palabras de Habermas:

“En el diálogo se entrecruzan la intersubjetividad de un mundo de la vida compartido que está anclado en perspectivas de la primera y la segunda persona, perspectivas que se refieren la una a la otra y son intercambiables entre sí, y la referencia a algo en el mundo objetivo acerca del cual, precisamente, se está hablando. Al diálogo le es inherente una relación a lo objetivo, y dicha relación establece un vínculo interno entre el sentido y la posible verdad de lo dicho. Es un mutuo comprender con la esperanza de un entendimiento universal.” (Habermas, 2000, p. 87-88).

Sentado lo anterior, el vínculo dialógico entre formadores y coformadores será el que permitirá, acompañar al residente en su proceso de construcción profesional, y además también habilitará espacios donde la palabra circule. Un diálogo genuino, que propicie la reflexión y la mirada crítica, un diálogo que transforme al docente en formación, y quien acompaña, en un acto dialéctico constante que interpela, que revisa certezas y que potencia nuevas comprensiones de la práctica docente. De este modo, la conversación significativa fomentará la construcción del sentido de enseñar, propiciará la reflexión crítica y, además, abrirá espacios donde las preguntas son el encuadre para reflexionar sobre las prácticas. En este sentido, además se va a construir el perfil identitario del coformador, ya que se sentarán las bases que guíen este

rol, el cual debe habilitar espacios para los residentes, aportar ideas, posturas y orientaciones desde la trayectoria, guiarlos sobre la realidad de los estudiantes, ser generoso en facilitar prácticas concretas que se articulen con la teoría para que el docente en formación pueda llevar adelante los diseños de planificación didáctica de manera congruente y coherente. Retomando los inicios, este rol debe ser insumo para el perfeccionamiento docente y la profesionalización. (Foresi, 2012)

Para finalizar y sintonía con lo anterior, quisiera dejar algunos interrogantes que nos inviten a seguir construyendo a la identidad de la figura del coformador, ¿qué es ser un buen coformador? ¿existe el docente coformador ideal? ¿el coformador debe mostrar su mejor cara? ¿es el modelo para seguir?, o, ¿debe mostrarse real? ¿interpelado por las diversas realidades y complejidades del aula? ¿debe mostrar cómo reflexiona? ¿cómo busca ayuda? Esto también nos invita a reflexionar sobre, ¿qué tipo de docentes queremos en las aulas hoy? ¿estamos formando en prácticas reflexivas que habiliten el pensamiento crítico y la transformación?, en ese proceso, ¿alojamos a ese otro comprendiendo su alteridad? ¿permitimos que ingrese a nuestras prácticas lo nuevo, lo joven, lo que desafía nuestros supuestos y certezas? ¿creamos encuentros dialógicos que nos permitan reflexionar y también transformar nuestras prácticas pedagógicas?

Con estos interrogantes y muchos otros que surgirán a lo largo de mi rol como docente y docente coformadora, tengo la certeza que asumir este rol, es asumir un compromiso político y ético del entramado formativo. Asumirlo de manera responsable que nos permita salvar el mundo de la ruina, que, de no ser por la renovación de la llegada de lo nuevo, de lo joven, sería inevitable. (Arendt, 1961).

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro: Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Editorial Península.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Pittelli, L., & Vera, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Gaviria Cortés, D. F. (2015). *¿Cómo son y qué hacen los buenos profesores? Sus voces y las de los estudiantes*. Magisterio.

Habermas, J. (2002). *Verdad y justificación*. Madrid: Editorial Trotta.

Levinas, E. (1993). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad* (5.ª ed.). Salamanca: Ediciones Sígueme.

Mallea, C. (2012). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Méndez Cabrita, C. M. (2021). La hermenéutica filosófica en el contexto educativo. *Revista Conrado*, 17(81), 222–230.
Recuperado de: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1994>

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: Invitación al viaje*. Graó

Sanjurjo, L. (Coord.), Caporossi, A., España, A. E., Hernández, A. M., Alfonso, I. y Foresi, M. F. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones. (Reimpresión mayo 2012)

Anexos

Anexo Nro. 1

