

## Enseñar a enseñar: diversos formatos de enseñanza en los procesos formativos del profesorado. Las tutorías como una forma de enseñanza y función docente

- ❖ **BARCIA, MARINA** | marinainesbarcia@gmail.com
- ❖ **DE MORAIS MELO, SUSANA** | sgdemorais@gmail.com
- ❖ **LÓPEZ, ALDANA** | aldanalopezm@hotmail.com
- ❖ **JUSTIANOVICH, SILVINA** | sjustianovich@gmail.com

FaHCE | UNLP, Argentina.

### RESUMEN

En este trabajo se presenta la experiencia de nuestra cátedra, centrándonos en uno de los formatos de enseñanza que se despliegan en el marco de la propuesta formativa: las tutorías con los/as estudiantes de la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación (FaHCE – UNLP). Asimismo, nos proponemos problematizar y recuperar diversos sentidos que la misma tiene, posicionándonos en ella para advertir las funciones docentes que se desarrollan en este dispositivo, así como los sentidos tanto para las docentes como para los y las estudiantes-residentes.

**PALABRAS CLAVE:** tutorías - formación docente - profesorado - formas de enseñanza.

### INTRODUCCIÓN

Este trabajo se propone presentar algunas conceptualizaciones sobre las diversas funciones docentes en el acompañamiento y despliegue de los procesos formativos en el contexto de la

formación docente universitaria. Se sitúan las prácticas de enseñanza como una de las funciones primordiales, pero también, se propone recuperar y tensionar el ejercicio de la docencia a partir de reconocer y visibilizar otras instancias de acompañamiento, construcción, observación y contención, que también se encuentran habilitadas y sostenidas como parte de los procesos formativos. Entre estas prácticas, en esta oportunidad, focalizaremos en las tutorías.

En primer lugar, se compartirán perspectivas diversas sobre las funciones que las tutorías asumen en las prácticas docentes universitarias. En particular nos detendremos en los modos en que se trabaja en la cátedra de Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP). En este sentido, esta presentación se propone no solo exponer las tensiones y diversos sentidos que están presentes en el campo educativo, sino también justificar el posicionamiento asumido por esta cátedra y las razones epistemológicas, disciplinares y situacionales en las que se sostiene. En segundo lugar, y ligado a la reconstrucción de estas conceptualizaciones sobre tutorías docentes, se presentarán las diversas modalidades en que se despliega esta función en la cátedra, desde la presencialidad y virtualidad, así como en la articulación que entrelaza esos espacios; y el tipo de intervenciones que se ponen en juego en los mismos. Se trata de dar cuenta de la complejidad del espacio que se ofrece en tanto encuentro de reflexividades e instancia de formación. Por último, se plantean algunos desafíos presentes en la formación docente universitaria en relación a las diversas funciones docentes aquí presentadas.

### **DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La diversidad de estilos en las formas de acompañamiento de otros/as suponen significaciones y controversias en las funciones de la tutoría

En las últimas décadas, la noción de tutoría ha cobrado múltiples usos y sentidos. En el campo educativo en particular, esta noción se encuentra inserta en un amplio abanico de significados que suponen no solo posicionamientos y supuestos diferentes, sino también expone diferentes modos de pensarla en términos prácticos: programas de tutorías en los diferentes niveles del sistema educativo, función tutorial, tutores pares, tutores docentes, becas tutoriales, entre otras. Asimismo, en estas iniciativas radican los más diversos propósitos corriendo el riesgo -en

algunos casos- de constituirse en “todo y nada” a la vez. Es nuestra preocupación elucidar los alcances de los significados otorgados en una diversidad de discursos que refieren a la noción de tutoría, pues entendemos que se trata de un significante flotante en el sentido de Laclau, en tanto elemento discursivo que fija sentidos parciales en una cadena significativa que se caracteriza por su naturaleza ambigua y polisémica (Laclau, 2004). Nos interesa señalar las consecuencias que advertimos para el caso de las tutorías. Aquí sólo podemos mencionar un ejemplo que nos brindan Domján y Gabbarini (2006) cuando evidencian la asimilación de las tutorías a mentorías, cuya significación puede desocultarse cuando se analiza esta operación en el contexto de las intencionalidades educativas que subyacen a las políticas neoliberales de la educación argentina de los años 90.

Con esta advertencia y en relación a lo que se juega en cada definición y los sentidos asignados (y asumidos) acerca de las tutorías, podrían sistematizarse algunas concepciones. Unas más tradicionales, como instancias de sostén y/o apoyo (desde una perspectiva botánica/natural); como cuidado y protección (desde una perspectiva jurídica, de “tutela del otro” frente a una supuesta “incapacidad” o “falta”); luego se desarrollan otras que las consideran una orientación personalizada (vinculada a las perspectivas educativas escolanovistas) y, por último, las tutorías como acompañamiento, en un sentido amplio (Ducoing, 2009). Entendemos que estas visiones y modos de concebirlas, ni son excluyentes ni han formado parte de cierta “evolución” histórica -en el sentido de ser unas superadoras o inclusoras de las precedentes-. En el campo pedagógico en general, así como las instituciones educativas en particular, estas visiones y concepciones conviven no sin conflictos, en tanto productoras de diversas connotaciones y maneras de pensar y acompañar a otros y otras en sus procesos formativos.

### **El uso de las tutorías en la formación docente**

Otro eje de nuestro interés sobre este tema ha sido rastrear los variados aportes con los que los autores han conceptualizado las tutorías para la formación docente. En todos los casos, se asume que estos dispositivos son formas de acompañamiento a las y los practicantes. Sin embargo, los estilos en los que se concretan presentan matices.

Por el momento, diremos que los modos de concebir las tutorías, como forma que asume la enseñanza, imprimen sentidos y configuran modos de acción por parte de quienes llevan adelante funciones tutoriales en la formación de otros/as. Asimismo, corresponde aclarar que en nuestro contexto en la formación docente el tutor es generalmente un agente de la institución formadora, en tanto en la tradición europea el término se utiliza para referir a aquellos que en nuestro medio serían los profesores/as co-formadores, es decir aquellos de otras instituciones asociadas que reciben a sujetos en formación -por ejemplo, practicantes-.

Una variable a considerar en este tipo de dispositivos son los sentidos que diferencian entre espacios de trabajo individualizado y de socialización entre pares. Éstos a veces son planteados como opciones y otras de modo articulados, pero siempre cuentan con cierta significación formativa.

En tanto trabajo personalizado, son dispositivos que permiten la profundización sobre aspectos personales de las prácticas docentes, son espacios de consulta, retroalimentación y de evaluación individual (Anijovich, 2012). En relación con las expectativas que generan las tutorías en cada practicante, Sanjurjo sostiene que este

*“(...) espera ser acompañado, guiado, ayudado a creer en sí mismo y en sus posibilidades, aspira a descubrir la clave para ingresar en la red de significados que circulan acerca de la práctica docente” (2009:225).*

Para Román y Ubiría este trabajo individualizado

*“(...) facilita la formación situacional basada en el análisis y la reflexión sobre la propia tarea (...), favorece el trabajo de cada alumno en su experiencia particular. Brinda la posibilidad de apropiarse de su trayecto de formación personal” (2001:21).*

Advertimos en las citas algunas potencialidades del dispositivo cuando es asumido como instancia de trabajo individual, a la vez que las perspectivas disímiles que asumen los docentes tutores y las distintas maneras de ser tutor en función de las intencionalidades de la enseñanza que se ponen en juego en cada caso.

Como socialización entre pares son espacios de aprendizaje privilegiado para la co-construcción y resignificación de sentidos, procesos y prácticas (Anijovich, 2012). Sanjurjo señala que

*“(...) como grupo, los residentes crean lazos entre sí, ya que la misma situación de compartir la experiencia y, en algunos casos, las instituciones educativas asociadas, los hace sentir parte de un colectivo que les otorga cierta seguridad. Las prácticas generan cierto sentido de pertenencia” (2009:225).*

Con independencia de si se trata de un trabajo individualizado o colectivo, se desprenden básicamente dos posiciones: las tutorías inscriptas en visiones de cuidado y tutela vinculadas con la normalización del sujeto y las entendidas como acompañamiento en el proceso en que los/as otros se forman a sí mismos (Ferry, 1997). Para las primeras, la direccionalidad está predeterminada y se asocia con el uso agrícola del término y las segundas, por el contrario, se inscriben en una perspectiva constructivista, según lo advierten Edelstein y Coria (1995).

En este trabajo nos interesan las posiciones que se incluyen en esta última acepción. En este sentido Barbier habla de transformaciones identitarias:

*“(...) se tiende a hablar de tutoría toda vez que se constata que agentes -cuya función principal no es principalmente ésta, y por un lapso limitado- desarrollan una actividad que contribuye a provocar en otros agentes, transformaciones identitarias propias de aquella función principal”.* (1999: 131).

Este autor, desde el contexto francés, clasifica las tutorías según los espacios donde éstas se desarrollan usualmente: reconoce los campos de sistema de enseñanza, el campo del sistemas de formación y el campo de sistemas laborales (Barbier, 1999). Sin desconocer la relevancia del rol de las tutorías en las pasantías laborales, por fuera del sistema educativo formal y en él, en los últimos años en nuestro país los espacios donde se ha trabajado en tutorías han sido los espacios de educación secundaria y universitaria, principalmente. En este último ámbito se ha desplegado esta función para los/as estudiantes ingresantes en la ambientación a la vida universitaria con fines de acompañamiento, apoyo y compensación de saberes (Paso, 2014:2).

Debemos agregar que también se consideran trabajos tutoriales a las diversas formas de seguimiento de estudiantes en propuestas de educación a distancia universitaria.

Debemos advertir que las tutorías se llevan a cabo en contextos institucionales en los que siempre se opera el juego entre lo instituido y lo instituyente (Remedí, 2004). Desde esta perspectiva el análisis devela que algunos autores están más próximos a consensuar los procesos tutoriales como prácticas de socialización, es decir afianzando lo instituido. Por ejemplo, para Anijovich las tutorías se constituyen en espacios de alfabetización profesional. Por ello entiende que

*“(...) los practicantes se enfrentan por primera vez con aspectos de la inserción laboral del docente, como la cultura institucional, (...) las normativas en las que tienen que encuadrar sus acciones, etc. Estos aspectos se convierten en situaciones que impulsan al practicante a construir las estrategias necesarias para participar de la cultura de la institución educativa, comprender y aprender habilidades de lenguaje y pensamiento propios de los ámbitos académicos, e iniciarse en la pertenencia a la comunidad profesional a partir de la apropiación de sus códigos, símbolos y convenciones” (2012:154).*

Por su parte Paso y otras afirman que

*“... las tutorías (son) una estrategia de intervención pedagógica” y entienden que “esta intervención como toda acción con referencia a lo social, se da en relación a una comunidad, grupo o sector, con el objetivo de modificar o re-definir determinadas estrategias tendientes a incidir, modificar, cambiar, innovar lo instituido. (...)” (2014:15).*

Desde nuestro posicionamiento nos resulta potente asumir a las tutorías como instancias de alfabetización profesional y de formación en proceso. Sin embargo debe advertirse que esto implica comprender lo que se juega en la situación institucional y reconocer los intersticios de sus lógicas de acción en el juego de lo instituido/instituyente.

En un estudio reciente sobre la implementación de las tutorías en la educación superior Coronado y Gómez Boulin afirman que

*“... un somero análisis de los debates, trabajos y propuestas presentados en los últimos encuentros, congresos y eventos realizados en nuestro país en los cuales se trabajan las tutorías universitarias muestran algunas tendencias, una de ellas es su independencia creciente, como dispositivos que se explican por sí mismos, operando con cierto grado de autonomía respecto a procesos globales de orientación educativa, que son precisamente los que les dan significado y densidad pedagógica.” (2017:115).*

Esta advertencia, compartida por nosotras, da cuenta que en algunos estilos de realización las tutorías se establecen desde una distancia con la enseñanza y su compromiso formativo, que desvirtúa el dispositivo.

Por lo presentado hasta aquí, la diversidad de formas que adopta la tutoría se justifican y son necesarias por los distintos sentidos y propósitos que se persiguen desde la enseñanza y se sostienen en las diversas intervenciones institucionales.

### **Nuestro enmarcamiento conceptual y el trabajo en tutorías en la cátedra de Prácticas de la enseñanza**

En nuestro caso las tutorías se incluyen en una propuesta formativa de acompañamiento individual de los/as estudiantes, y otras que combinan el acompañamiento personal con formas grupales y colaborativas de trabajo. En nuestro hacer, ese acompañamiento adopta una forma dialéctica que involucra el abordaje de los procesos de construcción de saber de los/as estudiantes practicantes, entre sus demandas y las cuestiones advertidas y objetivadas por el docente tutor.

Debemos aclarar que en este trabajo hablamos de tutorías en dos sentidos: en tanto actitud pedagógica y como dispositivo con especificidades y adecuaciones para distintas instancias del proceso formativo. Si asumimos que las tutorías se inscriben en la configuración didáctica que hace a nuestra propuesta de enseñanza, diremos que no se trata entonces de un dispositivo o espacio ad hoc por fuera, o solo en una etapa o momento diferenciado, sino que forman parte de la construcción metodológica de algunas de nuestras clases pero que es a la vez una actitud formativa asumida para la relación con los/as practicantes.

Por esta razón, presentamos y comentamos algunas de las instancias en las que este dispositivo pedagógico tiene lugar en nuestra propuesta de enseñanza:

- 1.** En los procesos de producción de diseños de enseñanza, con tutorías de acompañamiento a lo largo de toda la residencia, tanto virtuales como presenciales;
- 2.** en el trabajo tutorial que se despliega cuando los/as practicantes definen la intencionalidad, el abordaje conceptual y metodológico de la observación que realizarán en el espacio áulico del docente co-formador y de sus pares;
- 3.** en las devoluciones que realizamos a los/as practicantes tras observar la situación interactiva del aula- en el espacio de la residencia y/o en la facultad-.

La enseñanza de la construcción metodológica y la escritura de diseños didácticos son procesos con aproximaciones sucesivas por parte de los sujetos, con progresión y recursivos, que exigen el acompañamiento al practicante en un trabajo tutorial sostenido en el tiempo. Los/as estudiantes pueden elaborar sus diseños utilizando saberes construidos en su biografía escolar, en su formación inicial, o en su experiencia docente -ya que varios/as estudiantes lo son-. Es así como la construcción de los diseños se materializa en sucesivas revisiones. Se generan instancias grupales de trabajo colaborativo que, por medio de la circulación de la palabra y la interpelación oportuna a los marcos teóricos referenciales, habilita el análisis reflexivo de propuestas -propias y de otros-, permitiendo la asignación de sentido a cada uno de los componentes, en tanto el practicante se va autorizando -a medida que se le devuelve el problema- a tomar decisiones pedagógico-didácticas valoradas y concertadas al interior de un grupo de pares. Aquí entra en juego el intercambio sobre el diseño de clase, a partir de retomar lo sucedido en la fase interactiva, ya que se trabaja con la lógica recursiva de la anticipación a la acción y valoración crítica. Es decir, la tutoría, es un espacio en donde la reflexión postactiva se constituye en un saber que permite tomar decisiones para la elaboración del próximo diseño de intervención, permitiendo que la reflexión sobre la práctica se introduzca en la anticipación de la clase siguiente, tal como lo entiende un proceso recursivo de previsión, actuación y valoración crítica (Edelstein, 1996; 2011). De esta manera, las instancias preactiva, interactiva y postactiva de la enseñanza son vivenciadas por los/as

practicantes de modo cíclico: los diseños son revisados, analizados, previos a su implementación y luego, en próximas tutorías, se vuelve a trabajar sobre lo ya analizado, en vistas a reflexionar sobre lo sucedido en su concreción y volver a pensar la enseñanza, es decir, cómo continuar la siguiente clase.

Como equipo docente, realizamos en lo posible dos observaciones al practicante, cada docente con su correspondiente encuentro tutorial que comporta una situación de diálogo. En este caso, se trata de un encuentro individual que tiene lugar tanto en el espacio de la práctica, inmediatamente finalizada la misma, como en el espacio de la clase en la facultad, cuando ya es posible una mirada más distanciada sobre lo ocurrido en la clase. En estos casos, asumimos las tutorías como potentes espacios de acompañamiento, habilitando momentos de catarsis para los/as practicantes, manteniendo una escucha atenta, a partir de nuestro propio silenciamiento para dar espacio a la voz del otro, en procura de un distanciamiento gradual. Se produce una relación de triangulación entre el tutor (docente), practicante y el conocimiento, en la que se traman redes relacionales que habilitan el reconocimiento de lo diverso en el conocimiento y la búsqueda de nuevos sentidos compartidos. Para que esto pueda llevarse a cabo, es necesario un trabajo paralelo de construcción de vínculos en recorridos laberínticos en un interjuego entre el sentir, pensar y actuar de ambos participantes. Es tarea del docente tutor generar esos vínculos en primera instancia.

Por su parte, para el armado del instrumento de observación de clase del/la docente conformador y del compañero de cursada, elaboramos una consigna que invita a los/as estudiantes a construir ejes para la observación de esas situaciones de enseñanza. La resolución de la consigna es socializada en el espacio grupal de tutoría, durante las clases presenciales, enriqueciéndose con los diversos aportes. Asimismo, se sostienen instancias de intercambio y discusión virtual mediante el entorno de enseñanza y aprendizaje de AulasWeb [UNLP] de la cátedra. Estas se despliegan en foros de intercambio, con sistematizaciones intermedias por parte de las docentes y diversos aportes de los/as estudiantes que permiten ir delimitando los ejes de observación, criterios, supuestos y posicionamientos desde los cuales van a ser desarrolladas las prácticas de observación áulica posteriormente. En este sentido, asumimos como parte de nuestra función docente, los recaudos necesarios para “suspender” nuestras opiniones y presunciones en estos aportes y

sistematizaciones para que el trabajo colaborativo y de intercambio pueda tener lugar, al menos, inicialmente, entre pares y deliberadamente.

En todos estos formatos de interacción, el docente debe alcanzar un punto de equilibrio que permita un fluido intercambio y confrontación de ideas sin forzar el seguimiento de ninguna dirección prefigurada. Esto le genera al docente tensión y un debate interno, pues debe poner en suspenso sus propios deseos de realización. En este proceso de intercambios queda en suspenso por momentos la asimetría de la relación docente-practicante, se busca ir hacia una relación entre pares en la que también es necesaria la negociación de significados.

En todas las situaciones presentadas entendemos que solo puede tener lugar un dispositivo con estas características si se construye un espacio de confianza (Cornu, 2005) entre los participantes y de reconocimiento del otro en tanto sujeto cognitivo al que se le delega parte de la responsabilidad de plantear sus propias demandas y problemas, asumiendo al mismo tiempo que la construcción de la autonomía profesional no se forma en soledad, sino a partir del planteamiento de problemas y de las intervenciones sostenidas de los docentes formadores. En estos espacios, se promueve la escucha del otro, el acompañamiento, la empatía pero además, resultan espacios de “construcción de conocimiento compartido” (Edelstein y Coria, 1995:47). Asimismo, es importante que durante este proceso el tutor proponga al practicante preguntas a ser pensadas, saberes a ser resignificados y no afirmaciones a ser obedecidas. Por lo tanto, como decimos en otro trabajo el docente debe evitar ponerse en el rol de sancionador y/o dar sentencias del tipo ‘está mal’, ‘esto no corresponde’ porque no permite que el alumno -en el rol de profesor- pueda saber lo que ignora de sí mismo, o del contenido y la forma de enseñarlo. (López y otras 2017: 82-84).

Desde el punto de vista del posicionamiento de los docentes, reconocemos con Edelstein y Coria que la tutoría

*“(...) ya no se trata de la clase cuyo recorrido queda delineado ‘antes’ del encuentro, sino de un trabajo que supone operar con el pensamiento del otro, en un aquí y un ahora, sin que sea prácticamente programable, con fuertes intuiciones sobre lo que el otro puede o no hacer (...). Este esfuerzo de anticipación relativa y sin garantías de lo que vendrá, por estar sujeto a la*

*lógica del pensamiento y la producción de otro, es lo que dotaría (...) de singularidad al trabajo del docente formador..." (1995: 45).*

Esta incertidumbre nos interpela al concebir la enseñanza como casuística, y por lo mismo, no estandarizable. Asumimos que la decisión de trabajar con tutorías nos permite reconocer espacios de indeterminación para nosotras y también para las/os practicantes. Esta indeterminación es uno de los aspectos más formativos en este encuentro entre estudiantes y docente formador, dada la demanda cognitiva, afectiva y conceptual de los sujetos implicados. Como queda claro, por una parte la tutoría es para nosotras un espacio de imprevisibilidad. Por otra, advertirlo nos permite anticiparnos a su acontecer, y significar esos espacios de indeterminación desde sus posibilidades. Uno de los más significativos resulta el considerar que como espacios formativos posibilitan al practicante trabajar el reconocimiento y tramitación de los aspectos -intelectuales, afectivos, emocionales, creativos- que el trabajo situacional depara al enseñante. En este sentido Roman y Ubiría señalan que

*"(...) el pensamiento causal, lineal resulta insuficiente para captar el origen de incongruencias o cuestiones que hacen ruido (...) una incertidumbre no paralizante posibilita darnos permiso para no tener inmediatamente la respuesta exacta que dirimirá un conflicto en la toma de decisiones. Al compartir la incertidumbre con el alumno se trabaja (...) el sentido humano de la duda y la generación de sentidos y líneas de acción" (2001:24).*

Ponemos a prueba en estas circunstancias aquel precepto de la didáctica que afirma que la forma de enseñanza hace al contenido que se enseña.

Otra de las dimensiones de la incertidumbre radica en la previsibilidad de "los resultados". Recuperamos la idea de construcción artesanal con Alliaud quien señala que

*"(...) cuando se trata de formar, educar o transformar a las personas y cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido, el secreto, el truco, o la magia se potencian o magnifican. Contra toda tentación de normalizarlo y prescribirlo, el acto de educar pareciera encerrar algo del*

*orden de lo inesperado y así, suele suceder a pesar de haber hecho o esperado otra cosa, de ahí que no pueda pronosticarse con precisión” (2017: 41).*

Por eso mismo, aun con la incerteza de que las tutorías produzcan los “efectos esperados”, confiamos en las posibilidades de los practicantes para autoformarse, y configurar sus habitus en el sentido de su autonomización progresiva. Cabe volver a decir que esta autonomía se puede desarrollar si en el camino hay y hubieron variadas intervenciones sostenidas de parte de los formadores, tal como la repregunta, la problematización, el planteo de controversias, el aporte conceptual, la aclaración, el reponer información, la revisión de la escritura y la habilitación de borradores, que son revisados, completados, reelaborados... es devolver el problema al alumno, en el sentido dado por Brousseau.

Resignificando la idea de oficio podemos sugerir que la modalidad que se asume es un desafío que no significa una ausencia o un olvido de la responsabilidad del lazo social implicado en la enseñanza como transmisión (Diker y Terigi, 1997).

En síntesis, podemos afirmar que la tutoría es una actividad intencional. Se puede asumir como una relación de acompañamiento en la que ambos -profesores/as tutores/as y practicantes- co-participan. Es una relación no exenta de conflictos en la que los/as practicantes encuentran un espacio en el que las subjetividades son interpeladas.

Se trata de elaborar plataformas de entendimiento mutuo para generar formatos de interacción, es decir un microcosmos de interacción social que establece pautas que regulan los intercambios a través de formatos provisionales que se interiorizan los que conforme avanza la relación, desaparecen progresivamente (Bruner, en Edelstein y Coria, 1995: 47). Es decir que, aun cuando no estamos pensando la tutoría desde la “imagen agraria” sino desde la perspectiva de la autonomización profesional, no renunciamos a la intencionalidad formativa, a la direccionalidad y politicidad de la educación en el sentido freireano, que es nuestro modo de presencia en la situación educativa (Freire, 2004).

## CONCLUSIONES

A partir de lo explicitado, nos parece oportuno retomar algunas de las ideas que sostenemos como cátedra para el trabajo con y para la enseñanza en las tutorías.

La enseñanza es una acción intencional, situada y política. En este sentido, la tutoría se piensa como parte integrante de un dispositivo más amplio, con intencionalidad también y en coherencia con aquel, en el que se desarrollan distintos dispositivos al interior (clases, tutoría, observaciones, etc.), con diferentes propósitos articulados.

La tutoría se configura así, como un encuentro reflexivo entre profesor y residente/s, a partir de la necesidad de tratamiento y resolución de diferentes problemáticas, en la que se parte de trabajar sobre lo producido y pensado hasta el momento por los/as estudiantes, sus demandas e inquietudes. El propósito didáctico del docente está en propiciar que en ese encuentro se genere el diálogo (entre docente y estudiante/s y entre estudiantes entre sí), la consulta y la acción. En este, profesoras y estudiantes se relacionan dialécticamente, realizan diferentes intervenciones y tienen distintas responsabilidades. Asimismo, en la especificidad de este formato de enseñanza, es esencial reconocer que no todo está previsto y resuelto de antemano. Por el contrario, una de las intervenciones más importantes tiene que ver con generar un espacio de confianza para que los/as estudiantes planteen sus dudas y preguntas, incluso cuando sea complejo aún expresarlas o elaborarlas de manera acabada.

El propósito y desafío es que, en las distintas instancias formativas, las y los practicantes sean protagonistas en el proceso de construcción de conocimiento profesional. Por su parte, el profesor tutor debe mantener una escucha atenta de la perspectiva de los otros y asumir una autovigilancia que le permita reconocer sus expectativas y deliberar acerca de la fuerza de sus intervenciones sobre las del practicante.

Seguramente, mucho de lo que puede suceder -y sucede- en el encuentro tutorial podrá seguir abordándose en próximos trabajos. Pero intentamos en este volver a pensar la enseñanza, en este caso, en el marco de un dispositivo con propósitos específicos y con posibilidades claras de generar un encuentro pedagógico-didáctico y el avance en el desarrollo de la experticia como docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2017). *“Los artesanos de la enseñanza”*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R y otras (2012). *“Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias”*. Buenos Aires: Paidós.
- Barbier, J. M. y otras. (1999). *“Tutoría y función tutorial. Algunas vías de análisis”*. En: Souto, M. y J. M. Barbier y otras. *Grupos y dispositivos de formación. Serie Documentos de Formación de formadores*. Buenos Aires: FFyL, UBA.
- Barcia, M., De Morais, S., López, A. (coords.) (2017). *“Prácticas de la Enseñanza. FaHCE, UNLP”*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.
- Coronado, M y Gómez Boulin, M. J. (2017). *“Orientación, tutorías y acompañamiento en el nivel superior”*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cornu, L. (2005). *“Instituciones, pasajes, traspasos”*. En: Skliar, C. y Frigerio, G. (comps.) *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Domján, G. y P. Gabbarini (2006). *“Residencias docentes y prácticas tutoriales. Propuestas de enseñanza implicadas en las prácticas tutoriales”*. Córdoba: Ed. Brujas.
- Ducoing, P. (2009). *“¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?”* En: Ducoing, Patricia (coord.) *Tutoría y mediación I*. México: IISUE, UNAM/AFIRSE.
- Edelstein, G y Coria, A. (1995). *“Imágenes e imaginación en la iniciación a la docencia”*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. y Litwin, E. (1993). *“Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario”*. En *Revista Argentina de Educación*, N°19. Buenos Aires, AGCE.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *“Enfoques de enseñanza”*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ferry, G. (1997). *“Pedagogía de la formación”*. Buenos Aires: Eds. FFL-UBA. *Novedades Educativas*.
- Diker, G., Terigi, F. (1997). *“La formación de maestros y profesores: hoja de ruta”*. Buenos Aires: Paidós.
- Justianovich, S., Barcia, M., de Morais Melo, S. (2016). *“Procesos de co-evaluación en la formación del Profesorado. El caso de Ciencias de la Educación de la UNLP”*. Ponencia

*presentada en el marco de III Jornadas de Formación Docente de la UNQ, Universidad Nacional de Quilmes. 19 y 20 de septiembre de 2016. Bernal.*

*Paso, M. y otras. (2014). "Formación de tutores en la educación superior universitaria. Perspectivas, dispositivos y estrategias en programas nacionales y locales implementados en dos facultades de la Universidad Nacional de La Plata". Memoria Académica. IV Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado.*

*Griberg, S., Levy, E. (2009). "Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro". Quilmes: UNQui Editorial.*

*Remedi, E. (2004). "La intervención educativa". Conferencia la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. México, D.F.*

*Roman, M. D. y Ubiría, M. F. (2001). "Residencia, observación y conducción docente en los niveles medio y superior". Cuaderno de Cátedra II. UBA.*

*Sanjurjo, L. (compiladora) (2009). "Los dispositivos para la Formación en las prácticas profesionales". Rosario: Homo Sapiens.*