

Artículo

Co-formación y supervisión en la formación de profesionales: reflexiones desde el aula

*Co-training and supervision in the training
of professionals:
reflections from the classroom*

Romina Bustos

Magíster en Trabajo Social
(Universidad Nacional de La Plata, Argentina)

Licenciada en Trabajo Social
(Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Docente e investigadora, Facultad de Ciencia Política y RRII
(Universidad Nacional de Rosario, Argentina)

Correo: rominagbustos@gmail.com

Resumen

En este artículo se aborda la enseñanza del oficio en Trabajo Social, teniendo en cuenta la particularidad del dispositivo de formación que relaciona al estudiantado con los docentes a cargo de la supervisión pedagógica y a los profesionales co-formadores. Esta relación, que requiere acuerdos entre ambas partes, es compleja debido a las diferentes pertenencias institucionales de cada figura. Para abordar esta complejidad, analizamos los convenios de colaboración entre ambas entidades a partir de los modelos de transferencia de conocimiento y de interinstitucionalidad. Asimismo, conceptualizamos la supervisión pedagógica y nos centramos en la figura de la co-formación en clave de transmisión, buscando construir un modelo de resonancia colaborativa. Estas reflexiones recuperan saberes colectivos de la experiencia docente en la cátedra de Intervención Profesional Supervisada I de la Universidad Nacional de Rosario. Además, se incorporan los resultados de encuestas realizadas tanto al estudiantado como a los profesionales co-formadores, y de la investigación sobre el rol de la co-formación realizada durante el período 2018-2022.

Palabras clave

Supervisión, Co-formación, Formación profesional.



Abstract

In this article, we delve into the teaching of professional practice in Social Work, considering the unique characteristics of the training program that connects students with professors in charge of pedagogical supervision and co-training professionals. This relationship, which requires agreements between both parties, is complex due to the different institutional affiliations of each figure. To address this complexity, we analyze the collaboration agreements between both entities based on knowledge transfer models and inter-institutionality. Additionally, we conceptualize pedagogical supervision and focus on the figure of the co-trainer within the framework of knowledge transmission, seeking to build a model of collaborative resonance. These reflections draw on collective knowledge from the teaching experience in the Professional Intervention Supervision I course at the National University of Rosario. Furthermore, we incorporate the results of surveys conducted among students and co-training professionals, as well as the research on the role of co-training conducted during the period 2018-2022..

Keywords

Supervision, Co-training, Professional training.



Introducción

En este artículo abordamos la enseñanza del oficio en Trabajo Social, teniendo en cuenta la particularidad del dispositivo de formación que pone en relación al estudiantado con los docentes a cargo de la supervisión pedagógica y a los profesionales co-formadores. Además, requiere que ambos establezcan acuerdos entre sí.

A partir de esta particularidad del dispositivo de formación, surge una primera cuestión: ¿cómo entendemos la formación? Consideramos que la formación es un proceso unificado, sin escisiones entre “formación teórica” y “formación práctica”. Por lo tanto, es fundamental comprender cómo los profesionales participan del proceso de enseñanza con autonomía, siendo igualmente responsables tanto de la articulación teórico-práctica como de la contribución de saberes y competencias.

La tarea es compleja, ya que los supervisores y los co-formadores provienen de instituciones diferentes y, entre ellas, se establecen convenios de colaboración para el intercambio de conocimientos. Estos pueden analizarse a partir de los modelos de transferencia de conocimiento y de interinstitucionalidad.

Asimismo, tanto los docentes encargados de la supervisión como los profesionales co-formadores asumen tareas complementarias. Nos detenemos a conceptualizar cómo entendemos a la supervisión pedagógica, centrándonos principalmente en la figura de la co-formación, en clave de transmisión, aspirando a construir un modelo de resonancia colaborativa.

A partir de este marco conceptual, analizaremos cómo se denomina la tarea de co-formación y cómo se transmite el oficio. Para ello, se recuperan saberes colectivos basados en la experiencia docente en la cátedra de Intervención Profesional Supervisada I (en adelante, IPS I) de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario, junto a los resultados de encuestas realizadas al estudiantado (2015-2023) y a los co-formadores (2021-2023), así como de la investigación sobre la figura de los tutores de práctica profesional (1986-2016)¹ desarrollada durante el período 2018-2022.

.....

1 El proyecto de investigación “La figura de los tutores de práctica profesional en el proceso de formación en la

Finalmente, apostamos a un modelo de resonancia colaborativa entre profesionales co-formadores y responsables de la supervisión pedagógica, como parte de la transmisión de una herencia profesional centrada en la defensa de lo público y de los derechos humanos y sociales.

La formación de profesionales

De las preguntas que han orientado y aún persisten en los debates sobre la formación de profesionales nos interesa detenernos en dos: ¿para qué formar? y ¿para quiénes? Sobre ellas se asienta el debate curricular y se diagrama cada espacio y sus contenidos. El sentido político y situado de los debates se materializa, entonces, en cada plan de estudio; es allí donde se plasma también la vinculación o escisión entre teoría y práctica, tema que atraviesa este artículo.

La decisión de incorporar desde el inicio conocimientos teóricos para una formación profesional sólida ha predominado en la mayoría de las carreras. Sin embargo, en relación con los conocimientos prácticos, no existen los mismos consensos, sino que las definiciones en torno a cuándo se inician, qué contenidos se proponen, quiénes y cómo enseñan, involucran debates del plano de la epistemología de la práctica pero también del orden político en relación con la enseñanza del oficio y a sus objetivos.

En el marco de la investigación “La figura de los tutores de práctica profesional en el proceso de formación en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario durante el período 1986-2016” rele- vamos los planes de estudio de las 26 carreras universitarias reconocidas por la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS)². Como resultado, encontramos que todas contaban con asignaturas de “formación práctica”, pero con variaciones en la cantidad de años,

.....
Escuela de Trabajo Social” (PID 2018) de la Universidad Nacional de Rosario se llevó a cabo entre 2018 y 2022 con la dirección de Melisa Campana y la co-dirección de Romina Bustos. Integraron el proyecto Georgina Olivera, Renzo Tiberi y Lucila Toledo.

2 La Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS) reconoce 32 unidades académicas federadas, de las cuales 26 son Licenciaturas en Trabajo Social, 3 son Tecnicaturas Superiores en Trabajo Social, dos son Carreras de Asistente Social y 1 es Carrera de Trabajo Social. También reconoce 20 unidades académicas que no están federadas de las cuales 9 son Licenciaturas (en universidades públicas y privadas), 4 son Tecnicaturas Superiores, 5 son Carreras de Trabajo Social y 2 de Asistente Social. Además, reconoce un total de 37 institutos terciarios de gestión pública y 3 de gestión privada. (www.fauats.org.ar)

denominación y momento de inicio de las asignaturas en el diseño curricular. Allí recabamos, también, que tales trayectos formativos requieren de la coordinación con otras organizaciones y de la presencia de una profesional o un referente institucional en articulación con el espacio académico.

Acuerdos y diferencias sobre la “formación práctica” nos llevan a recuperar los aportes de Perrenoud (2001), quien señala que es necesario combatir la idea de formación práctica. Ya que, en su opinión, subyace un modelo bastante simple y, sobre todo, muy cómodo. Según este modelo, por un lado, se hallan los teóricos que dan una formación teórica (clases y seminarios clásicos, sin preocuparse demasiado de la referencia al oficio); y, por otro lado, los profesionales que acogen y forman a los practicantes en terreno se encargan de iniciarlos en los “gajes del oficio”.

Sobre esa idea nos plantea que la formación es una, sin dicotomizar teoría y práctica: “hay que combatir esta dicotomía y afirmar que la formación es una, en todo momento práctica y teórica a la vez, también reflexiva, crítica y con identidad” (2001:15). Y ocurre en todos los lugares, es decir, en las clases y seminarios de la universidad, en los centros de formación y también en los dispositivos áulicos que se desarrollan, como pueden ser los talleres, los ateneos o la supervisión pedagógica.

Más allá de cuándo se inicia la formación práctica curricular, existe consenso en que, como plantea Sennet (2009), una de las características de lo humano es la imposibilidad de separar la cabeza de la mano. El autor refiere que no es posible dejar de pensar sobre lo que hacemos. Aún más, están quienes alegan que deberíamos tener el corazón en el lugar de la cabeza.

En ese marco, en nuestra universidad, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la intervención profesional supervisada se encuentra en el Área de profundización disciplinar y requiere de un dispositivo de formación que involucre al Centro Universitario y al Centro de Formación Profesional (en adelante, CFP) desde el tercer año de la licenciatura.

Así, el estudiantado ingresa a los CFP con dos referentes profesionales: un supervisor y un co-formador que orientan y acompañan la formación desde los dos ámbitos institucionales involucrados. Para ello, se requiere un encuadre institucional que habilite el intercambio e instituya el proceso de co-formación en los CFP a través de convenios de colaboración recíproca.

Las vinculaciones de la universidad con los centros de formación profesional

Enseñar supone transmitir contenidos y un *modus operandi* de la profesión. Desde una mirada institucionalista, entendemos que es desde las entidades formadoras donde se llevan adelante, al decir de Dubet (2006), procesos de socialización y subjetivación del estudiantado o, retomando a Merieu (1998), decimos que se trata de educar para discernir en qué herencias culturales se está inscripto.

En ese marco ubicamos que la enseñanza del oficio en Trabajo Social vincula, al menos, a dos instituciones: la universidad, responsable de la planificación de la formación y de acreditar los conocimientos adquiridos, y otras instituciones del ámbito público-estatal o privado que son convocadas a contribuir y ser parte de la formación, recibiendo estudiantes y brindando herramientas y espacios que les acerquen a ese sector particular de la realidad social.

En relación a ello, Corrigan y Haberman (1990) refieren que las relaciones entre la universidad y los centros no universitarios donde se desarrollan prácticas de formación o las residencias se han caracterizado por el desencuentro y la ignorancia mutua.

Ante ello, es necesario tener en cuenta que tanto la universidad como los CFP son instituciones con funciones, propósitos, estructuras, población objetivo, reglas y regulaciones –e incluso un “clima institucional”– bien diferenciados. Por lo tanto, el logro de un objetivo común, como es la formación de los futuros profesionales, requiere de acuerdos y consensos basados en el diálogo y con cierta flexibilidad, acorde a la complejidad de los escenarios institucionales y de la realidad social en su conjunto.

Estos acuerdos pueden analizarse siguiendo el planteo realizado por Haberman y Levinston (1988) según dos teorías: la Teoría de la transferencia de conocimientos y la Teoría interinstitucional.

La primera, propuesta por Havelock (1969), es en esencia una rama de la teoría de la comunicación que trata el proceso mediante el cual diferentes tipos de conocimientos se comunican desde su lugar de origen o “producción” hasta las personas e instituciones que utilizan estos recursos. El autor reconoce que el conocimiento puede fluir en ambas direcciones, no limitándose a una de las partes. En nuestro caso, fluye hacia el CFP, pero éste no se

limita solo a “consumir” conocimientos técnicos de carácter universitario, sino que también puede reorientar y cualificar tanto la enseñanza como la investigación en la universidad con sus propios conocimientos. Menciona, asimismo, que se requiere de un acuerdo formal y codificado (en nuestro caso, Convenios de Colaboración recíproca) entre las dos unidades a fin de emprender actividades que no existían antes del acuerdo. “En el modelo de conexión de Havelock, el sistema fuente trata de ‘simular’ el ciclo de problemas del sistema usuario con el fin de adaptar de un modo más eficaz la ayuda que proporciona” (Huberman y Levinston, 1988:65).

En cuanto a la Teoría interinstitucional, los autores citados en el párrafo precedente recuperan que los acuerdos llevan al analista más allá de la visión racional, tecnológica y exenta de conflictos de la teoría de la transferencia de conocimientos, hacia el modo en que las instituciones negocian entre sí. Suponen, entonces, que las instituciones tratan de mejorar su posición negociadora con el fin de conseguir tantos recursos como los que ellas mismas dan y, si es posible, más. “Estas negociaciones son esquivas, en parte porque, en muchos casos, son simplemente intercambios tácitos” (Huberman y Levinston, 1988:66).

Este último modelo reconoce no solo la transferencia recíproca de conocimientos, sino también que, para ello, es necesario establecer negociaciones en las cuales el poder de cada institución se pone en juego para alcanzar objetivos acordes con sus intereses y brinda insumos de análisis para el acuerdo general, teniendo en cuenta los intereses, recursos e intercambios tácitos entre ambas.

Vinculando estos modelos con las preguntas ¿para qué forma la universidad? y ¿para quién?, resulta importante mencionar que la universidad, como centro de formación, centra su interés en la producción de conocimientos y en la formación de profesionales, y es por ello que necesita estar en sintonía con las demandas sociales y el tiempo que le toca vivir. Se pone en juego allí, no solo para quién se produce conocimiento, sino también su vinculación con la sociedad en términos de necesidad. No puede aislarse en sí misma; requiere vincularse con otros actores y actrices de la sociedad civil. Estos objetivos se complementan con los de los centros de formación que buscan dar respuesta a las demandas sociales y mejorar la cualificación de su personal. Aunque los centros de formación no priorizan la formación de futuros profesionales, reconocen el valor de la colaboración con la

universidad para acceder a nuevos conocimientos y recursos. Esta complementariedad de objetivos es lo que sustenta los acuerdos de colaboración entre ambas instituciones, permitiendo alcanzar metas comunes como la mejora de la calidad institucional, la optimización de recursos y el trabajo colaborativo.

En la singularidad podemos mencionar que los convenios de colaboración recíproca, impactan en la universidad en futuros convenios de pasantías y prácticas de extensión universitaria, así como en la investigación aplicada o en la revinculación con la propia comunidad de graduados. Estos beneficios se extienden también a los CFP, que encuentran en estos acuerdos una oportunidad para fortalecer sus capacidades y ampliar sus redes de colaboración. Por su parte, los CFP obtienen una vinculación que redundante en la actualización profesional y, en ocasiones, suelen esperar que la incorporación del estudiantado contribuya a dar respuesta a las demandas institucionales. Fundamentalmente, la vinculación con el centro universitario tiene que ver con el prestigio que esta institución representa, lo cual redundante en un impacto positivo en la imagen del CFP: “ser parte de” un trabajo con la universidad abona positivamente en la construcción de la identidad de los CFP.

Dada la heterogeneidad de los convenios, y al no ser objetivo de este artículo ahondar en ellos, no identificamos indicadores de medición que den cuenta de la reciprocidad en la transferencia de conocimiento entre las instituciones conveniadas. Sin embargo, es posible considerar que los aportes de las teorías mencionadas contribuyen a afirmar que, cuanto mayor sea la conexión y la interdependencia entre las entidades, mayores serán las ventajas para dar respuesta a las dificultades que se presenten desde ambas –sean presupuestarias o políticas–. Asimismo, como señalan Huberman y Levinston (1988), estos acuerdos pueden –y así sucede efectivamente– ampliar y profundizar los conocimientos, impactando en el ejercicio de la profesión no solo dentro de la institución a la que se acerca la universidad, sino también dentro de ella misma.

La enseñanza del oficio

Como hemos mencionado, la enseñanza del oficio tiene la particularidad de poner en relación al estudiantado con los docentes encargados de

la supervisión pedagógica y con los profesionales co-formadores. Además, es necesario que tanto los supervisores como los co-formadores establezcan acuerdos entre sí.

Si bien planteamos que la formación es una, también cabe mencionar que se desarrolla en espacios institucionales bien diferenciados. Ello no implica la supremacía de una institución sobre otra, ni que cada una proponga sus propios objetivos, o que se haga lo mismo en cada lugar. De lo contrario, como refiere Perrenoud (2001), es necesario que todos los formadores se sientan igualmente responsables de la articulación teórico-práctica y trabajen en ello a su manera, como también que estén conscientes de contribuir a la construcción de los mismos saberes y de las mismas competencias.

Nos detendremos a continuación a compartir algunas líneas sobre cómo entendemos a la supervisión pedagógica, para luego centrar el foco en el lugar de la co-formación.

La supervisión pedagógica

La supervisión es parte del ejercicio de la profesión y su práctica es anterior a la institucionalización del Trabajo Social como profesión. Comienza a desarrollarse a fines del siglo XIX, en los Estados Unidos, en sus componentes educativo y de apoyo con el fin de orientar y formar a quienes llevaban adelante intervenciones sociales individuales, ante la ausencia de escuelas (Bustos, 2023). Esa historia tiene continuidad en la supervisión pedagógica que se lleva adelante en las unidades académicas con el objetivo de que el estudiantado acceda a una red de significados que circulan sobre el ejercicio de la profesión, como también para articular los conocimientos adquiridos en otros espacios curriculares, tanto a nivel operativo e instrumental, como en los planos más abstractos de la teoría social.

En este sentido, la supervisión es un dispositivo pedagógico que se construye a partir del relato del estudiantado. Mediante la escucha activa y la reflexión conjunta, se establecen objetivos pedagógicos que, como señalan Castellanos, Meschini y Rampoldi (2004), deben considerar los marcos ideológicos, políticos, teóricos, metodológicos y jurídicos que enmarcan las intervenciones sociales. Esta mirada de la supervisión pedagógica busca alejar al estudiantado de posiciones estigmatizadoras y moralizantes acerca

de lo social, acorde a una formación profesional con perspectiva de derechos.

En ese construir sobre el relato del estudiantado, la supervisión respeta la singularidad de cada proceso. Cada estudiante guía su propio desarrollo, movilizado por sus sentires, intereses y reflexiones, constantemente en el marco de los objetivos de aprendizaje de la asignatura y de un encuadre ético-político sobre las intervenciones en lo social. Por lo tanto, el objeto de la supervisión pedagógica podría construirse acudiendo a la “fórmula” de Henri Cartier Bresson, quien plantea que para obtener una fotografía verdaderamente conmovedora y significativa es necesario “alinear la mente, la mirada y el corazón” (2016:14).

En suma, la supervisión pedagógica tiene como objetivo principal fomentar la reflexión crítica y el aprendizaje activo centrado en el estudiantado. Al reflexionar sobre su hacer, los estudiantes relacionan los conocimientos teóricos con las vivencias personales, identifican sus debilidades y fortalezas, y construyen nuevos saberes. La supervisión promueve un espacio de aprendizaje donde la pregunta y la inquietud son valoradas, y donde el estudiantado puede aprender no solo de sus aciertos, sino también de sus desafíos.

Para finalizar estas conceptualizaciones sobre supervisión pedagógica, retomamos a Puig Cruells (2020) para referirnos al rol de quien supervisa. La autora señala que éste se asemeja al de una supervisión externa de profesionales, ya que no forma parte de la institución de prácticas a la que concurre el estudiantado. Sin embargo, a diferencia de esta modalidad, en la supervisión pedagógica le docente que supervisa tiene la responsabilidad de diseñar y coordinar el dispositivo de formación como parte del centro universitario. Esta singularidad requiere que la supervisión del centro universitario se vincule con la co-formación del CFP para orientar y acompañar al estudiantado en el proceso pedagógico.

La co-formación

A continuación, nos detendremos en la co-formación, analizando su denominación y su relación con la formación. Exploraremos cómo la co-formación se vincula con la supervisión pedagógica y con la transmisión del oficio.

Las expectativas sobre la tarea de la co-formación no son unívocas, al igual que su denominación. En relación al último aspecto, la revisión de los 26 planes de estudios de carreras universitarias federadas y sus respectivos programas –ya mencionados– revela una diversidad de denominaciones para quienes aquí llamamos co-formadores: tutoras y tutores de prácticas, referentes de terreno, referente institucional o referente de campo, supervisor y supervisora de campo, supervisor y supervisora institucional e, inclusive, docente de campo.

Este relevamiento permite afirmar que, si bien las unidades académicas coinciden en la necesidad de realizar la formación práctica en sedes externas a la universidad, no siempre se garantiza la presencia de profesionales habilitados para llevar a cabo esta tarea.

Las funciones de los co-formadores en el proceso formativo se presentan de manera imprecisa en los programas relevados, limitándose a menudo a la instancia evaluativa. Esta falta de detalle sugiere que dichas funciones se definen principalmente a nivel de cada unidad académica, a través de acuerdos verbales con los equipos docentes. Esta situación revela la naturaleza informal y variable del rol de los co-formadores y su vinculación con las instituciones académicas.

En la investigación realizada –mencionada anteriormente–, al centrarnos en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario, se evidenció la importancia que se ha otorgado desde sus inicios a la figura de la co-formación en las prácticas profesionales. Desde la reapertura de la Escuela post-dictadura se establecieron convenios con instituciones que exigían la presencia de un profesional del Trabajo Social responsable de la formación de los estudiantes. Su denominación se ha modificado a lo largo del tiempo, pasando por “Trabajadoras y Trabajadores Sociales de Terreno” y luego por “Tutores y Tutoras”, hasta llegar a la actual denominación de “Co-formadoras y Co-formadores” establecida tras la reforma curricular implementada en 2020.

Nominar así la tarea se vincula con nuestra concepción de formación como un proceso unificado, donde la teórica y la práctica se integran. En este corpus teórico-práctico los co-formadores y los supervisores dialogan y articulan sus tareas.

Si bien la formación es un proceso unificado, ello no significa que se deba y pueda hacerse lo mismo en cada lugar. Los profesionales diseñan y

planifican cómo llevar adelante el proceso de inserción del estudiantado, generando estrategias para su inclusión en las instituciones.

La relación entre supervisión y co-formación debe reconocer la autonomía profesional de los co-formadores. Éstos no son meros auxiliares de los supervisores sino que deben encontrar su espacio en el dispositivo formativo. Ello implicaría, como señala Sanjurjo, que “estén asociadas con los objetivos del proceso, pero a su vez tengan libertad para aportar sus propios enfoques acerca de la formación” (2009: 228).

En consonancia con lo expuesto, tanto quien supervisa como quien asume el espacio de la co-formación son parte del mismo dispositivo de formación. Desde la asignatura IPS I, se pretende que los co-formadores habiliten al estudiantado a conocer cómo se construye y desarrolla la profesión en ese espacio institucional; que compartan cuáles son las tensiones, estrategias, *modus operandis* con los equipos profesionales y con la población en general. Se espera que los co-formadores aporten, desde su trayectoria profesional, experiencias y marcos teórico-conceptuales que contribuyan al conocimiento singular de esa institución y del campo de intervención. Asimismo, se espera que el estudiantado tenga lugar no sólo a observar y participar críticamente de la institución, sino que también pueda realizar propuestas situadas que aporten o movilicen el lugar de la co-formación y sean insumo de la supervisión pedagógica.

Entendemos que la tarea de los profesionales co-formadores tiene que ver con iniciar al estudiantado en la cultura profesional, en tanto implica un acercamiento a experiencias de primera mano con la tarea. Los objetivos pedagógicos son amplios y variados, ya que cada territorio y cada profesional aporta su singularidad. Así, los marcos teóricos, enfoques, trayectoria profesional y hasta la misma personalidad se enlazan singularizando la trayectoria de cada estudiante. A pesar de esta diversidad en los procesos de aprendizaje y las relaciones, el núcleo de la co-formación radica en la transmisión del oficio.

Transmitir el oficio

La transmisión de conocimientos no es un proceso mecánico, sino un intercambio dinámico entre quienes aprenden y quienes enseñan. Como señala Antelo (2009), la transmisión funciona como efecto de una enseñanza y

ese prefijo “trans” remite a pasaje, a movimiento, entre quienes aprenden y quienes enseñan. En este sentido, la transmisión del oficio no se realiza sólo en el plano de la llamada “práctica”, sino que el oficio también se transmite enseñando a leer un texto, a analizarlo, a preguntarle al autor; se transmite acompañando la oralidad, la expresión pública; se transmite enseñando a escribir. Acompañando al estudiante también a estudiar historia, economía, psicología. Porque de allí obtenemos claves de lectura de la realidad en que intervenimos y esto también es parte del oficio (Bustos y Olivera, 2018). En definitiva, la transmisión del oficio implica acompañar al estudiante en la construcción de un pensamiento crítico que le permita comprender y transformar la realidad.

En este sentido, la figura de la co-formación en clave de transmisión no se limita a la transferencia de un conjunto de reglas e instrucciones a cumplir, sino que involucra un pasaje de saberes que siempre es incompleto. Decimos esto porque quien transmite no lo hace “plenamente” y quien recibe posee libertad para hacer uso del conocimiento.

Al preguntarnos cómo se realiza este pasaje, identificamos que la transmisión por evocación, según Merieu (1998), es la más visible. El estudiantado menciona haber adquirido saberes a través de las indicaciones directas de los co-formadores, quienes les proporcionan explicaciones generales o específicas para facilitar su aprendizaje. Conocer sobre una gestión, un lugar, o ser parte de una entrevista con el fin de apropiarse de determinado saber, son las más referenciadas por el estudiantado.

Estas indicaciones o explicaciones se dan en el acto mismo en que son vivenciadas en el CFP, lo que nos lleva a afirmar, siguiendo a Antelo (2009), que “se enseña con el ejemplo o por imitación”. Si bien esto podría evocar una dimensión moral, creemos que el proceso es más complejo. La relación entre la co-formación y el estudiantado, marcada por la admiración, es similar a la de un discípulo y su maestro. Las expresiones como “la conocen todos” o “le preguntan todo” reflejan esta dinámica. Por el contrario, la ausencia de co-formadores en el territorio puede generar un efecto negativo, llevando a los estudiantes a identificar los perfiles profesionales que desean evitar.

Asimismo, identificamos lo que Merieu (1998) denomina transmisión por impregnación: pequeñas indicaciones, gestos o decisiones imprevistas que transmiten conocimientos de manera informal. El estudiantado expre-

sa que aprende observando y siguiendo a los co-formadores en sus tareas diarias, como se evidencia en frases como “yo la sigo a todas partes” o “yo atendí, porque la Trabajadora Social siempre atiende a...”

La transmisión involucra, entonces, un modelo profesional a seguir; no es sólo la dimensión teórica o instrumental, sino modos de relacionarse, de responder, de establecer límites, de acercarse o poner distancia a otros.

Los co-formadores, como otros educadores, ponen algo que excede las reglas del buen enseñar y que son irreductibles a una regla o a una instrucción: voluntad, pasión, obstinación, deseo. Siguiendo a Serra (2010), esto nos lleva a preguntarnos sobre la medida justa que cada uno de los elementos mencionados ocupa en el proceso formativo. Mediante ese interrogante y por analogía con la experiencia de cocinar, la autora nos plantea la presencia de elementos intangibles que intervienen en el pasaje entre los profesionales co-formadores y el estudiantado. Y es allí en donde nos preguntamos ¿cuál es la medida justa de teoría, de práctica, de acción, de reflexión? ¿cuándo callar, cuánto escuchar y cuánto intervenir? En el Trabajo Social, como en la Educación, como en la Cocina, existe esa “pizca de sal” que plantea la autora que no se adquiere por imitación, por copia, ni por observación, tampoco por contagio o experimentando con el otro. Ello da cuenta de los límites de la idea de que los saberes y las reglas aplicadas mecánicamente pueden producir resultados predecibles.

Resulta claro que, desde la co-formación, al presentar un modelo profesional se involucra al estudiantado en una cultura específica. Sin embargo, los co-formadores ya no serán dueños del saber que producen, ni exclusivamente de sus efectos. Una vez producido el pasaje, el estudiantado iniciará o continuará su obra, habiendo sido ingresado a la cultura de un colectivo profesional. Por ello, el mayor desafío es transmitir ese legado a las futuras generaciones.

El lugar instituido de la co-formación

La presencia de un profesional que asume las responsabilidades de ser co-formador no solo implica un encuadre pedagógico, sino también legal y legítimo, tanto para el centro universitario como para el centro formador.

En el caso de nuestra universidad, los convenios institucionales se originan en diferentes lugares: la gestión central o niveles intermedios, ini-

ciativas individuales de profesionales del Trabajo Social y propuestas de docentes que invitan a colegas a participar. Este proceso inicia el circuito formal de colaboración.

Ese encuadre institucional es fundamental ya que implica un compromiso mutuo y garantiza la presencia de un profesional del Trabajo Social responsable de la co-formación. Sin esta figura, la tarea resulta inviable. Sin embargo, la mera presencia de un profesional co-formador o la existencia de un convenio no garantiza que el juego de la transmisión se realice. Diversas variables influyen en este proceso, entre ellas, señalamos cuatro: el reconocimiento de la tarea, los criterios de selección de instituciones y de profesionales y la evaluación de la co-formación.

En relación con el primer aspecto, señalamos que los profesionales co-formadores integran sus responsabilidades en su jornada laboral habitual sin recibir una remuneración adicional. Esta situación genera una sobrecarga laboral ya que deben atender tanto sus tareas habituales como las demandas del estudiantado y del centro universitario. Si bien la universidad reconoce esta labor a través de certificaciones otorgadas anualmente por el Consejo Directivo y, en algunas ocasiones, se han ofrecido becas de formación como incentivo, esta sobrecarga laboral se manifiesta en diversas dificultades, como la imposibilidad de planificar actividades con el estudiantado, la falta de tiempo para participar en encuentros de cátedra y la escasez de espacios para generar espacios de re-trabajo con el estudiantado.

Ante esta situación, surge la pregunta: ¿cuáles son los motivos que impulsan a los profesionales a asumir esta tarea y cuál es su recompensa?

Según las encuestas realizadas desde la cátedra entre el período 2021-2023, los co-formadores valoran la oportunidad de actualizar sus conocimientos y reflexionar sobre el propio hacer profesional. Además, la mitad de los encuestados considera que contribuir a la formación de las nuevas generaciones es una forma de devolver a la universidad parte de lo que ha recibido. Cuestionar su propia práctica y retribuir a la universidad pública demuestra el compromiso de los co-formadores con la transmisión de una cultura profesional y el crecimiento de las nuevas generaciones

La realización de convenios institucionales es una tarea compleja teniendo en cuenta no sólo las condiciones de reconocimiento de los co-formadores, sino las condiciones cambiantes en las gestiones gubernamentales. Un terreno arenoso con modificaciones constantes que dificultan establecer

criterios que unifiquen con qué instituciones convenir. Por lo tanto, las gestiones definen anualmente, según sus posibilidades, con qué instituciones formalizar acuerdos.

Por otro lado, los cambios en los CFP son objeto de análisis para la supervisión pedagógica, considerando aspectos como procesos, políticas públicas, gobernabilidad y construcción de sentidos en el espacio profesional.

En relación al tercer aspecto, la selección de profesionales co-formadores aún no cuenta con criterios definidos.

En la investigación ya mencionada hemos analizado la vinculación entre las condiciones laborales, la actualización profesional, la satisfacción laboral y la experiencia de los co-formadores. Los resultados indican que las condiciones laborales no influyen en el tiempo dedicado a la formación, ya que incluso, profesionales precarizadas, dedican al estudiantado el mismo tiempo que aquellos con empleos formales.

Asimismo, el conocimiento del campo de intervención y la antigüedad en el ejercicio de la profesión no se relacionan directamente con un mayor compromiso con la tarea, siempre y cuando los profesionales manifiesten una alta satisfacción con ella. Jóvenes profesionales invierten tiempo en formarse y aprender, mientras que los más experimentados cuentan con planificaciones previas y modelos a de-construir. Sin embargo, la principal diferencia radica en el tiempo dedicado, no en la calidad de la formación ofrecida. Cabe destacar que los profesionales más jóvenes no siempre valoran la importancia de las planificaciones, lo que requiere una mayor orientación por parte de la supervisión pedagógica.

De igual modo, no encontramos un correlato entre antigüedad en la profesión, mejor retribución económica y disfrute por la tarea. Incluso cuando las dos primeras variables fueran diametralmente opuestas, el compromiso con la co-formación se mantiene.

Además de los requisitos institucionales (convenio institucional y título de Lic. en Trabajo Social), la cátedra de IPS I ha establecido criterios adicionales para la selección de los co-formadores, considerando la antigüedad en la institución (al menos un año), una carga horaria mínima de seis horas semanales y la densidad institucional del centro de formación. Con estos criterios se busca evitar situaciones como la de un profesional que, al trasladarse a una nueva institución, inicia un proceso de formación sin un

conocimiento previo del espacio. Además, se considera fundamental que el profesional tenga una carga horaria similar o superior a la del estudiantado.

En esa misma línea, retomamos el trabajo de Arias (2021) para analizar la densidad institucional de los Centros de Formación Profesional (CFP). La autora propone cinco dimensiones para evaluar esta densidad: relación con la historia institucional, liderazgos y estrategias de poder, estabilidad de las intervenciones, autonomía y reflexividad, y capacidades instrumentales y procedimentales, además de la inserción territorial.

Estas dimensiones permiten evaluar el momento actual de las instituciones y de los profesionales co-formadores, anticipando algunos de los desafíos inherentes a la dinámica de la formación.

Por último, abordaremos la evaluación de la actividad de co-formación. Es importante señalar que, al igual que no existe un marco regulatorio específico para la co-formación ni un reconocimiento económico formal, tampoco hay una evaluación sistemática de esta actividad.

Lo que sí existe es la mirada del propio estudiantado y la recomendación o no sobre los CFP y los profesionales. Aunque estas evaluaciones son subjetivas y a menudo no tienen un carácter formal, constituyen una fuente de información relevante para la toma de decisiones. Los resultados de las encuestas realizadas al estudiantado desde la cátedra durante el período 2015-2023 muestran un alto grado de satisfacción del estudiantado con los CFP. En las mismas, el 80% de los CFP son reconocidos por el estudiantado como apropiados para la formación y ello se traslada a la co-formación.

Sin embargo, es importante destacar que la calidad de la formación no depende únicamente de la densidad institucional del CFP, sino también del acompañamiento pedagógico que recibe el estudiantado. La co-formación y la supervisión juegan un papel crucial en este proceso, permitiendo al estudiantado involucrarse al máximo en las oportunidades de aprendizaje y superar los desafíos que puedan surgir.

Hacia un modelo de resonancia colaborativa

El dispositivo de formación del estudiantado es un espacio donde confluyen acuerdos institucionales y las dinámicas propias del campo profesional. Existe un universo heterogéneo que condiciona las relaciones entre la supervisión pedagógica y la co-formación. Para comprenderlo, podemos

recurrir a los modelos propuestos por Marcelo García y Estebaranz García (1998). Estos modelos nos permiten visualizar diferentes formas de articular la formación universitaria con las prácticas profesionales:

Modelo de yuxtaposición: se caracteriza por la fragmentación de la formación, con una escasa conexión entre la universidad y el CFP. Así, las relaciones entre el currículum vivido en el CFP y el currículum prescripto son casi nulas y se yuxtaponen los objetivos de aprendizaje. Los criterios de selección de los CFP son escasos y la supervisión se reduce a un control burocrático.

Modelo de consonancia: en este modelo, la formación es coherente y articulada, promoviendo el desarrollo de competencias profesionales. Se capacita a los co-formadores para que acompañen la tarea. La supervisión juega un papel activo en el acompañamiento y la reflexión.

Modelo de disonancia crítica: este modelo propone una visión del aprendizaje que va más allá de la simple adquisición de conocimientos teóricos. Se basa en la premisa de que se aprende haciendo, es decir, a través de la experiencia directa y la participación activa en situaciones reales. Este enfoque pedagógico no se limita a la formación de grado, sino que promueve un aprendizaje continuo. A través de las prácticas, la universidad busca fomentar la autorreflexión y la supervisión, promoviendo un aprendizaje activo y la investigación. La institución contrata a co-formadores para trabajar en conjunto con docentes y estudiantes, creando una tríada que colabora en la planificación y ejecución de proyectos de investigación. Este modelo promueve el aprendizaje a través de la experiencia directa y la resolución de problemas reales.

Modelo de resonancia colaborativa: propone una visión del aprendizaje como un proceso dinámico y continuo que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Este modelo destaca la importancia de la colaboración entre diferentes instituciones educativas, como las universidades y los CFP, para crear un entorno de aprendizaje enriquecedor y flexible. La planificación se realiza de manera conjunta y equitativa entre la universidad y el CFP.

Las iniciativas implementadas hasta el momento desde la IPS I contribuyen a fortalecer el compromiso entre los co-formadores, la docencia y el estudiantado hacia un modelo de resonancia colaborativa. A continuación, compartimos algunos aspectos destacados de la propuesta, que ponen foco en la co-formación:

- Definición de criterios para la co-formación: consentimiento, antigüedad mínima de un año en la institución, carga horaria laboral superior a la del estudiantado y densidad institucional.
- Comunicación fluida y temprana. La comunicación constante entre la co-formación y los supervisores, facilitada por las tecnologías, es fundamental para una colaboración efectiva durante el proceso pedagógico.
- Planificación flexible y coordinada: la planificación tentativa desde ambos espacios (de supervisión y de co-formación) permite cierta autonomía a cada uno pero, al mismo tiempo, asegura una coordinación general que evita superposiciones y garantiza la coherencia del proceso formativo.
- Espacio de formación y reflexión: el seminario interno “Conversaciones que co-forman”, implementado en 2024, es una iniciativa valiosa para construir un lenguaje común y favorecer el intercambio de experiencias y conocimientos entre los supervisores y los co-formadores.
- Evaluación formativa conjunta: la evaluación conjunta del proceso de aprendizaje del estudiantado permite identificar fortalezas y debilidades, así como revisar las estrategias pedagógicas.
- Acompañamiento y certificación: el apoyo a los co-formadores, ante las dificultades que se presentan en el CFP, y la certificación de las actividades realizadas son fundamentales para reconocer su labor y fortalecer el compromiso mutuo.
- Evaluación del impacto del modelo: es fundamental evaluar el impacto del modelo de resonancia colaborativa en el aprendizaje del estudiantado, en la satisfacción de los profesionales y en los resultados institucionales.

Como mencionamos, estas acciones se proponen transitar hacia un modelo de resonancia colaborativa. Algunas, como la comunicación frecuente, el compartir planificaciones y el programa de la asignatura, ya tienen una larga tradición en la cátedra. Otras, como el Seminario interno “Conversaciones que co-forman”, se han iniciado este año y aún estamos evaluando sus resultados.

En cuanto a la evaluación de impacto del modelo, las encuestas que realizamos al estudiantado y a la co-formación brindan pistas valiosas para

reformular el camino emprendido y dar continuidad a otras iniciativas. Proponemos, a continuación, algunas reflexiones que contribuyan a seguir construyendo este modelo y afirmar que el lugar de la co-formación es un espacio privilegiado para la producción de saberes y la construcción de una identidad profesional.

Reflexiones

Iniciamos este artículo planteando nuestra adhesión a pensar que la formación es una sola, eludiendo así a la falsa dicotomía entre formación teórica y formación práctica. A partir de esta premisa, proponemos un dispositivo de formación de profesionales que involucra al estudiantado, con los docentes supervisores y los profesionales co-formadores. Para que el modelo propuesto alcance integralidad, requiere compromiso y consenso de quienes están involucrados.

La complejidad de este proceso se acentúa por la pertenencia institucional diferenciada de los supervisores y los co-formadores. Ello requiere convenios de colaboración recíproca. Las respuestas a esta complejidad entran intereses diversos que abordamos a partir de la teoría de la transferencia de conocimientos y de la teoría interinstitucional. Concluimos que ambas instituciones establecen acuerdos que complementan sus objetivos, permitiéndoles alcanzar metas comunes como la propia formación al interior de cada espacio, la mejora de la calidad institucional, la optimización de recursos y el trabajo colaborativo. Asimismo, afirmamos que, cuanto mayor es la vinculación y la colaboración entre los CFP y el centro universitario, mayores son las ventajas para afrontar las dificultades que se presentan en cada entidad.

Estos acuerdos enmarcan la enseñanza del oficio en Trabajo Social, lo que nos ha permitido abordar la figura de la co-formación en relación con la supervisión pedagógica. Esta última, entendida como un dispositivo pedagógico centrado en el estudiantado, que contribuye, mediante la escucha atenta y la reflexión conjunta, a fomentar una mirada crítica de la realidad social y el aprendizaje activo, ético y político del estudiantado.

La presencia de profesionales co-formadores en las instituciones convalidadas supone el acompañamiento y orientación en las tareas que debe realizar el estudiante. La coordinación entre estos profesionales y la super-

visión académica reconoce un espacio de autonomía, al tiempo que requiere de una comunicación frecuente para llevar adelante acciones acordes con los objetivos pedagógicos.

Así, la transmisión del oficio, entendida como pasaje de saberes entre quienes aprenden y quienes forman y co-forman, se lleva a cabo tanto en el espacio áulico como en el CFP. Es un proceso complejo que va más allá de la práctica. Se transmite enseñando a leer y analizar textos, a desarrollar habilidades comunicativas (orales y escritas) y a estudiar diferentes disciplinas. En definitiva, la transmisión del oficio implica acompañar a los estudiantes en la construcción de un pensamiento crítico que les permita comprender y transformar la realidad.

Ese pasaje de saberes se realiza tanto por evocación, por impregnación como por imitación y tiene además, “una pizca de sal”, al decir de Serra (2010). Ese elemento intangible contiene pasión, afecto, voluntad, deseo y obstinación y está presente en los procesos de transmisión. La transmisión del oficio escapa a las reglas de un buen enseñar y a un listado de instrucciones que, por sí solas, podrían garantizar el pasaje de saberes.

La co-formación, en clave de transmisión, nos permitió pensar también cómo los profesionales co-formadores encuadran su tarea a partir de convenios, pero sin remuneración específica. La recarga de tareas laborales que se manifestaron en las encuestas realizadas tuvo su contrapartida en los motivos que llevan a estos profesionales a involucrarse con el centro universitario: el estudiantado en los CFP contribuye a que reflexionen sobre su propio hacer, al tiempo que les permite devolver algo de lo que la universidad pública les ha brindado.

El compromiso de los co-formadores da cuenta de la transmisión de una herencia de un colectivo profesional que promueve en el estudiantado la defensa de lo público y de los derechos humanos y sociales.

El modelo de resonancia colaborativa que involucra a la universidad con instituciones del ámbito público-estatal o privado requiere establecer criterios claros para la selección de los co-formadores, garantizar su reconocimiento institucional y promover la comunicación y la coordinación entre los diferentes actores involucrados. Además, es fundamental generar espacios de formación y reflexión conjunta. El Seminario “Conversaciones que co-forman”, que hemos iniciado desde la asignatura IPS I en este 2024, persigue estos objetivos. Sumado a ello, al finalizar cada año realizamos,

junto a los co-formadores, una evaluación del proceso de los estudiantes, como parte de un trabajo formativo compartido.

En relación a la evaluación del modelo propuesto, si bien las encuestas que realizamos anualmente al estudiantado y a los co-formadores no son suficientes para evaluarlo, nos permiten revisar nuestro hacer y rediseñar el camino emprendido. Creemos que aún es necesario continuar trabajando para profundizar un lenguaje común entre la supervisión y la co-formación que fortalezca las prácticas pedagógicas. Asimismo, establecer criterios para la selección de la co-formación facilita la evaluación de la tarea, ya que en este dispositivo, la co-formación no supone ninguna instancia formal de evaluación. Sería importante llevar adelante proyectos de investigación que permitan a los co-formadores y a los supervisores investigar sobre sus propias prácticas y generar conocimientos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, dando cuenta de la diversidad de los estudiantes y configurando estrategias pedagógicas acordes a sus necesidades y características.

Nos quedan algunos interrogantes para seguir tramando este modelo: ¿es posible garantizar su sostenibilidad a largo plazo? y ¿cómo involucrar a otros espacios curriculares a pensar en la formación como un proceso unificado?

Referencias bibliográficas

Antelo, Estanislao (2009). “¿A qué llamamos enseñar?” En: A. Allaud y E. Antelo (Comps.) *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Argentina, Aique.

Arias, Ana (2021). Una apuesta a la densidad institucional. Propuesta de un concepto para pensar la relación de instituciones sociales públicas y políticas sociales. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social*, (21), 36-42

Bustos, Romina (2023). Huellas de la supervisión en la historia del Trabajo Social. *Cátedra Paralela*, (22), 29-56. DOI: <https://doi.org/10.35305/cp.vi22.372>

Bustos, Romina y Olivera, Georgina (2018). La supervisión de estudiantes frente a las manifestaciones de la cuestión social contemporánea. *Encuentro de la Región Cono Sur de ALAEITS “Dilemas y desafíos para la formación y la intervención en contextos neoliberales”*. Santa Fe, Argentina, FAUATS, FCJ-UNL, ALAEITS.

Cartier-Bresson, Henri (2016). *Fotografiar del natural*. Barcelona, España, Gustavo Gili.

Castellanos, Beatriz; Meschini, Paula y Rampoldi, Romina. (2015). La supervisión académica como forma de re-significar el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel supe-

rior de educación. *VIII Jornadas nacionales y 1er. Congreso internacional sobre formación del profesorado*. Mar del Plata, Argentina, Facultad de Ciencias de Salud y Trabajo Social, Universidad Nacional de Mar de Plata. Recuperado de: https://www.academia.edu/29746206/LA_SUPERVISION_ACAD%C3%89MICA_COMO_FORMA_DE_RESIGNIFICAR_EL_PROCESO_DE_ENSE%C3%91ANZA_APRENDIZAJE_EN_EL_NIVEL_SUPERIOR_DE

Dubet, François (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, España, Gedisa.

Huberman, Michael y Levinston, Nanette (1988). Un modelo empírico para el intercambio de conocimientos docentes entre universidades y escuelas. *Revista de Educación*, (286), 61-96. Recuperado de: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:93d-9f06a-9414-4f02-9344-26914fc0f6ed/re28603-pdf.pdf>

Merieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España, Laertes.

Marcelo García, Carlos y Estabaranz Garcia, Araceli (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. *Revista de Educación* (317), 97-120.

Perrenoud, Philippe (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.

Puig Cruells, Carmina (2020). El rol docente del tutor y supervisor de prácticas en Trabajo Social: construcción de la reflexividad y el compromiso durante la formación a través de la supervisión. *Revista Prospectiva* (29).

Sanjurjo, Liliana (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens.

Serra, María Silvia (2010). “¿Cuánto es “una pizca de sal”? Acerca del juego de la transmisión y las reglas de la pedagogía”. En G. Frigerio y G. Diker, Gabriela (Comps) *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires, Argentina, Del Estante.

Recibido 02/09/2024

Aceptado 10/12/2024