

DE LA SOLEDAD AL ENCUENTRO: ARGUMENTOS EN TORNO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN UNA PERSPECTIVA COLABORATIVA

DA SOLIDÃO AO ENCONTRO: ARGUMENTOS EM TORNO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PERSPECTIVA COLABORATIVA

FROM SOLITUDE TO ENCOUNTER: ARGUMENTS AROUND TEACHER EDUCATION IN A COLLABORATIVE PERSPECTIVE



Monica dos Santos TOLEDO¹
e-mail: monicasantos@id.uff.br



Mônica VASCONCELLOS²
e-mail: monicavasconcellos@id.uff.br

Cómo hacer referencia a este artículo:

TOLEDO, M. S.; VASCONCELLOS, M. De la soledad al encuentro: Argumentos en torno a la formación del profesorado en una perspectiva colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023109, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17007>



- | Enviado en: 21/07/2022
- | Revisiones requeridas el: 20/07/2023
- | Aprobado el: 15/09/2023
- | Publicado el: 27/11/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidad Federal Fluminense (UFF), Niterói – RJ – Brasil. Profesora del Colegio Universitario Geraldo Reis (Coluni-UFF). Doctorando en Educación (PPGE-UFF).

² Universidad Federal Fluminense (UFF), Niterói – RJ – Brasil. Profesora de la Facultad de Educación (FEUFF), adscrito al Departamento de Sociedad, Educación y Conocimiento (ESS). Doctora en Educación (UFMS).

RESUMEN: El artículo presenta argumentos en defensa de la formación docente en una perspectiva colaborativa, a partir del entrelazamiento de estudios desarrollados en las áreas de formación docente, currículo y didáctica. En términos metodológicos, se trata de un ensayo teórico, con el objetivo de ofrecer aportes para una formación docente sustentada en la colaboración. Sus resultados apuntan para la relevancia de la perspectiva colaborativa en la formación docente, ya que, cuando es constitutiva de la cultura profesional docente, puede contribuir a una formación humanizadora, el desarrollo profesional docente y el fortalecimiento de la autonomía en la profesión. Además, la colaboración en el contexto docente apoya una educación basada en la diferencia como ventaja pedagógica, al reconocer a la escuela como una comunidad donde todos aprenden, enseñan y comparten experiencias. Del mencionado debate, entendemos que es urgente y posible, en colaboración, que los docentes experimenten y compartan otras enseñanzas en dirección a un ejercicio profesional colectivo, democrático, reflexivo e incluyente.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado. Currículo. Didáctica. Perspectiva Colaborativa.

RESUMO: O artigo apresenta argumentos em defesa de uma formação de professores em perspectiva colaborativa, a partir do entrelaçamento de estudos desenvolvidos nas áreas de formação de professores, currículo e didática. Em termos metodológicos, trata-se de um ensaio teórico, com o objetivo de oferecer contribuições para uma formação docente sustentada pela colaboração. Seus resultados apontam para a relevância da perspectiva colaborativa na formação de professores, visto que, quando constitutiva da cultura profissional docente, pode contribuir para uma educação humanizadora, o desenvolvimento profissional docente e o fortalecimento da autonomia na profissão. Além disso, a colaboração no contexto da docência corrobora com uma educação fundada na diferença como vantagem pedagógica, pelo reconhecimento da escola como comunidade onde todos aprendem, ensinam e partilham experiências. A partir do debate, compreendemos ser urgente e possível, em colaboração, que os professores experimentem e compartilhem outras docências em direção a um exercício profissional coletivo, democrático, reflexivo e inclusivo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Currículo. Didática. Perspectiva Colaborativa.

ABSTRACT: The article presents arguments in defense of a collaborative perspective in teacher education, based on the interweaving of studies developed in the areas of teacher education, curriculum and didactics. In methodological terms, it is a theoretical essay, with the objective of offering contributions to a teacher education supported by collaboration. Its results point to the relevance of the collaborative perspective in teacher education, since collaboration, when constitutive of the professional teaching culture, can contribute to a humanizing education, the professional development of teachers and the strengthening of autonomy in the profession. Moreover, collaboration in the teaching context corroborates an education founded on difference as a pedagogical advantage, by recognizing the school as a community where everyone learns, teaches, and shares experiences. Based on this debate, we understand that it is urgent and possible, in collaboration, for teachers to experiment and share other teachings towards a collective, democratic, reflective, and inclusive professional practice.

KEYWORDS: Teacher education. Curriculum. Didactics. Collaborative Perspective.

Introducción

El presente trabajo busca construir un camino de reflexión sobre la centralidad de la colaboración en la formación docente y, en consecuencia, en el ejercicio de la profesión docente. En términos metodológicos, se trata de un ensayo teórico, construido a partir del diálogo con autores de referencia en las áreas de formación docente, currículo y didáctica, que invitan a pensar en la multiplicidad de factores que atraviesan la práctica docente, así como en los desafíos y posibilidades que se presentan para el camino formativo de los docentes. especialmente aquellos que trabajan/trabajarán en Educación Básica.

Reconociendo que el conocimiento de la práctica es insuficiente para explicar la complejidad del trabajo del docente y entendiendo que los cursos de enseñanza aún tratan de manera fragmentada el conocimiento profesional, Pimenta (1999) señala un itinerario formativo que toma como punto de partida y de llegada el contexto de las prácticas pedagógicas. Este movimiento de reflexión sobre "lo que se hace" (p. 26, nuestra traducción) contribuye, a juicio de la autora, a la "producción de conocimiento pedagógico en acción" (p. 26, nuestra traducción) cuando se pone en diálogo con el conocimiento sobre Educación y Pedagogía. En este sentido, Pimenta (1999) defiende un principio formativo en la enseñanza que, desde el principio, pasa por la investigación, la actitud investigativa del profesor como elemento central. A esta defensa, añadimos la posibilidad de potenciar este movimiento cuando se lleva a cabo en una perspectiva colaborativa.

Al referirnos a la colaboración en el contexto de la docencia profesional, defendemos la idea de que es una

[...] Un proceso que involucra a un grupo de docentes que interactúan de manera colaborativa en torno a un tema relacionado con el interés de todos y que presupone el compromiso voluntario, la cooperación, la confianza entre los miembros y el liderazgo compartido (RICHIT; PONTE; TOMKELSKI, 2020, p. 4, nuestra traducción).

A la vista de las posibilidades que ofrece, algunas preguntas emergen como pautas en la presente discusión, entre las que destacamos: ¿En qué medida se puede tomar la colaboración como referencia en las trayectorias formativas de los docentes? ¿Qué obstáculos se pueden identificar para la constitución de procesos formativos basados en la colaboración? ¿Qué caminos ha señalado como viables la investigación en Educación?

Movilizados por estas y otras preguntas, buscamos en la literatura información que nos ayude a ampliar y profundizar el debate en torno a una perspectiva colaborativa en la formación

docente. Al centrarnos en las construcciones teóricas encontradas, nuestra suposición inicial sobre la pertinencia de este enfoque ganó nuevos contornos, planteando la composición de cuatro argumentos en defensa de la formación docente en una perspectiva colaborativa, sin la intención de agotar el tema o incluso circunscribir el debate. Por el contrario, al enumerarlas, pretendemos ofrecer aportes al campo, de modo que se fomenten acciones y (re)elaboraciones dirigidas a una labor docente sustentada en la colaboración y el diálogo entre docentes, así como entre la universidad y la escuela básica.

Con fines de contextualización, iniciamos nuestra presentación con un breve informe sobre algunos significados de colaboración presentes en la literatura, especialmente en el campo de la formación docente, situando, en este escenario, la perspectiva con la que nos identificamos en el presente trabajo. A continuación, los argumentos presentados en forma de temas, a través de los cuales articulamos, en diálogo con los autores de referencia, las discusiones en torno a la formación docente en una perspectiva colaborativa. Son los siguientes:

1 - La pedagogía es siempre una relación humana; 2 - Una cultura profesional basada en la colaboración y el sentido de pertenencia entre los docentes contribuye al fortalecimiento de la profesión; 3 - La colaboración fomenta procesos simultáneos de producción de conocimiento y desarrollo profesional docente; 4 - La diferencia como ventaja pedagógica: ¿qué tiene que ver la formación del profesorado?

Estos argumentos tienen como punto de intersección una concepción más amplia y dinámica de la profesión docente (NÓVOA, 2017) y el reconocimiento de la centralidad de la profesión en el itinerario formativo de los docentes. Al abordarlos, reconocemos los aspectos personales y profesionales como constituyentes de estos caminos, porque entendemos que la formación docente se desarrolla de manera compleja, continua, permanente, no lineal y multidimensional. Además, se busca contemplar una concepción de la educación que se configura como humanizadora, democrática, inclusiva y emancipadora, como se evidencia en los siguientes temas.

La formación del profesorado y los significados de la colaboración abordados por la literatura

En Brasil, la idea de colaboración ha sido discutida en conjunto con la formación docente, especialmente desde la década de 1990, a través de grupos colaborativos vinculados a programas de posgrado en Educación Matemática (CRECCI; FIORENTINI, 2013). Estos grupos se constituyeron desde una perspectiva de formación docente que involucra la

asociación entre docentes universitarios y de enseñanza básica, buscando desarrollar estudios conjuntos centrados en la investigación y análisis de las prácticas pedagógicas y las relaciones enseñanza-aprendizaje.

A medida que ganan más espacio en el escenario de investigación desarrollado en el área de la Educación, las discusiones en torno a la colaboración van componiendo cierta dispersión en diferentes términos, tales como: formación colaborativa, grupos colaborativos, investigación colaborativa, prácticas colaborativas, entre otros, dificultando su conceptualización. Nos interesa aquí delimitar la colaboración como un elemento fundamental en el ejercicio de la docencia y, por tanto, indispensable para los procesos de formación docente en la actualidad.

Aunque la palabra "colaborar" (del latín *collaborare*: trabajar con) a menudo se conoce como sinónimo de "cooperar" (del latín *cooperari*: trabajar juntos, ayudar), a nuestro entender hay distinciones importantes entre los términos. Como señala Fiorentini (2019), la colaboración implica relaciones profundas entre sujetos, que negocian decisiones y comparten responsabilidades dentro de un grupo; La cooperación, por el contrario, implica la realización colectiva de tareas diversas, pero no necesariamente interconectadas, compartidas o negociadas. Entre los aspectos que pueden caracterizar una práctica colaborativa, se destacan algunos identificados por la autora: "voluntariedad, identidad y espontaneidad; liderazgo compartido y corresponsabilidad; el apoyo, el respeto mutuo y la reciprocidad del aprendizaje" (FIORENTINI, 2019, p. 52-58, nuestra traducción). Estos elementos nos ayudan a diseñar acciones de formación docente que potencien las relaciones colaborativas entre docentes y contribuyan a la consolidación de experiencias colaborativas en la escuela, abarcando diferentes tiempos, espacios y asignaturas.

De acuerdo con Boavida y Ponte (2002), la colaboración, aunque no tiene un fin en sí misma, es una herramienta valiosa en los procesos de investigación de las prácticas docentes. Las posibilidades y configuraciones pueden ser diversas, así como los contextos de realización y los roles asumidos por los involucrados. Los autores creen que el uso del término colaboración es apropiado "en los casos en que los diversos actores trabajan juntos, no en una relación jerárquica, sino en igualdad de condiciones para proporcionarse ayuda mutua y lograr objetivos que beneficien a todos" (Ibidem, p. 4, nuestra traducción). Los aspectos importantes en las relaciones de colaboración son la reciprocidad, la confianza, la negociación; Estos aspectos apuntan a un aprendizaje que va más allá de la resolución del problema en cuestión,

contemplando también "el autoaprendizaje y el aprendizaje sobre las relaciones humanas" (Ibidem, p. 8, nuestra traducción).

El aprendizaje, la colaboración y la negociación, que se entrelazan con ella, es, por tanto, una dimensión ineludible del mundo actual. [...] Las oportunidades de aprendizaje mutuo [...] la convierten en una estrategia particularmente prometedora para delinear las trayectorias de investigación de las prácticas profesionales en un mundo caracterizado por la incertidumbre, el cambio y la complejidad (BOAVIDA; PONTE, 2002, p. 13, nuestra traducción).

Defendido por estudiosos del tema (CRECCI; FIORENTINI, 2013; FIALHO; SARROEIRA, 2012; FIORENTINI, 2019; RICHIT; PUENTE; TOMKELSKI, 2020) como elemento esencial en la constitución de la cultura profesional docente, consideramos que esta perspectiva merece mayor atención en la formación docente y en el desarrollo de la investigación en Educación, ya que reúne elementos capaces de propiciar el intercambio de prácticas, creencias, rutinas y la superación de culturas profesionales docentes guiadas por el individualismo (DINIZ-PEREIRA, 2015).

Corroborando la necesidad de enfocarse en este tema, Gatti *et al.* (2019), observan que "han sido cada vez más comunes las acciones que enfatizan el trabajo colaborativo, tratando de superar el aislamiento de los docentes y acciones de carácter marcadamente individualista" (p. 195). Y señalan la necesidad de seguir estudiando estas perspectivas, que han ido ganando terreno en el campo educativo:

Todavía hay poca información sobre cómo la relevancia otorgada a las culturas colaborativas, la formación reflexiva e investigadora, la aproximación entre las instituciones formadoras y la escuela, la formación para la justicia social, etc., se han materializado en nuevas propuestas y prácticas formativas y cuáles son sus aportaciones a la mejora de los cursos de formación (GATTI *et al.*, 2019, p. 212, nuestra traducción).

Fiorentini (2019), por su parte, señala que "en los últimos diez años han surgido diversas concepciones y modelos de colaboración e investigación colaborativa" y, "pocos, sin embargo, han sido los estudios que intentan sistematizar estas experiencias y aportar nuevas comprensiones y subsidios teórico-metodológicos y epistemológicos a esta modalidad de práctica profesional e investigación" (p. 72, nuestra traducción).

En este sentido, buscamos a través de este trabajo llenar algunos vacíos relacionados con el concepto de colaboración en el contexto de la formación docente, propiciando, a través de los enfoques propuestos, una mirada más cercana a los elementos que pueden componer efectivamente una perspectiva colaborativa dentro de la profesión docente.

Argumentos a favor de la formación del profesorado en una perspectiva colaborativa

En las siguientes líneas, presentamos los cuatro argumentos que se tejen con vistas a defender una perspectiva colaborativa en la formación docente, entendiendo la colaboración como un principio importante a cultivar en la profesión docente.

La pedagogía es siempre una relación humana

El primer argumento a favor de la formación colaborativa del profesorado se refiere a la propia naturaleza de la profesión docente. Una profesión que se base en lo humano, en las relaciones humanas, en la humanización. La enseñanza, como especificidad humana (FREIRE, 2020), requiere disponibilidad para el encuentro, sensibilidad a la escucha y para la constitución de relaciones dialógicas entre los implicados con miras a crear oportunidades de aprendizaje para todos, sin excepción.

En la concepción de Freire, la educación actúa en los procesos de humanización. El ser humano, y por tanto histórico, inacabado y consciente de su incompletitud, es capaz de lanzarse a la búsqueda de ser más, de humanizarse. En esta búsqueda se afirma que "[...] no se puede realizar en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de las existencias" (FREIRE, 2016, p. 129, nuestra traducción).

Al tratar el tema, Bernard Charlot se refiere a la humanización como una entrada en una cultura, considerando que "[...] por el simple hecho de nacer en la especie humana, todo ser humano tiene derecho a la humanización" (CHARLOT, 2020, p. 139 apud NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 10, nuestra traducción). En este sentido, ser docente significa contribuir intencionadamente a la garantía de este derecho fundamental a los seres humanos.

A través de estas reflexiones, nos corresponde preguntarnos: ¿de qué manera(s) se ha contemplado (o no) la dimensión humana en los procesos de formación docente? Si nos educamos unos a otros a través de las relaciones humanas que establecemos, cuando basamos la dinámica formativa en estudios y conferencias individuales, ¿no estaríamos actuando en contra de esta comprensión?

La formación docente comprometida con la humanización requiere entender a los docentes como sujetos que necesitan, desde el momento inicial de su formación, experimentar la colaboración. Esto tiene que ver con cambios profundos en los aspectos políticos, culturales y prácticos de la formación docente y en el trabajo de los propios docentes. Exige la constitución de espacios/tiempos favorables para los estudios colectivos, la constitución de grupos de discusión, el intercambio de saberes y experiencias, y la construcción de relaciones de vínculo

y confianza, que sirvan de apoyo al trabajo pedagógico. Los vínculos necesarios para el aprendizaje no se restringen a docentes y estudiantes, sino que deben abarcar a toda la comunidad escolar, como un colectivo diverso cuyo objetivo común es promover una educación con calidad social. De todos modos

Necesitamos que otros nos eduquen a nosotros mismos. Los docentes tienen un papel clave que desempeñar en la creación de las mejores condiciones para que esta relación se lleve a cabo. [...] La educación implica un vínculo que transforma, al mismo tiempo, a estudiantes y docentes [...] (NOVOA; ALVIM, 2021, p. 11, nuestra traducción).

En síntesis, formar docentes en una perspectiva colaborativa es, por tanto, contribuir a la construcción de culturas colaborativas en la escuela, un espacio que es en sí mismo plural en asignaturas, contextos y conocimientos. Además, entender la profesión docente a través de este prisma -el de la colaboración- puede ser un paso importante para fortalecer el sentido de pertenencia y las relaciones de reciprocidad que se establecen desde el interior hacia el exterior de la escuela, en una suerte de red que se entrelaza socialmente bajo el protagonismo de los actores que integran las diferentes comunidades escolares y al mismo tiempo circulan. Interactúan y ocupan los más diversos espacios políticos y sociales.

Una cultura profesional basada en la colaboración y el sentido de pertenencia entre los profesores contribuye al fortalecimiento de la profesión

El segundo argumento pone de manifiesto la propia configuración de la profesión docente que, a pesar de basarse en las relaciones humanas, a menudo apunta a la construcción de culturas profesionales basadas en el individualismo, el aislamiento y la visión errónea de la autosuficiencia docente (DINIZ-PEREIRA, 2015). Apoyados en el estudio de Diniz-Pereira (2015), entendemos que "[...] el individualismo, una de las marcas más fuertes y resistentes de la identidad docente, ha sido histórica y socialmente construido en la profesión docente en Brasil y en varios otros países del mundo" (p. 128, nuestra traducción). En el contexto de esta profesión, las culturas individualistas se construyen a partir de las condiciones estructurales de las instituciones escolares (que privilegian una organización en celdas aisladas: aulas, con docentes que trabajan por separado), en las diferentes orientaciones pedagógicas de los docentes (con ausencia de una identidad profesional docente compartida), en los significados sociales de la enseñanza (que perpetúan las ideas de que los docentes son vocacionales, Cumplen una misión en la enseñanza y a menudo son tratados como "héroes"), en la dinámica de la formación docente (con un enfoque en las conferencias, los estudios individuales y las pasantías de

observación) y, también, en las formas en que se construyen las carreras docentes (carreras que generalmente están mal estructuradas, permeadas por condiciones de trabajo inadecuadas, regímenes meritocráticos y nociones distorsionadas sobre el movimiento de reflexión del docente, a menudo se trata como un movimiento individual).

Agregando otros puntos a la discusión, Fialho y Sarroeira (2012) señalan que el aislamiento de los docentes puede ser el resultado de acciones de autoprotección generadas por los muchos desafíos que enfrentan a diario:

El individualismo, sobre todo en la manifestación de pertenencia a la clase que enseñan, es una forma de ser, para que los profesores se protejan del gran grupo que es la escuela. Esta forma de trabajar de forma aislada puede interpretarse, a partir de los datos que tenemos, desde dos perspectivas: i) la movilidad docente y la desmotivación profesional consecutiva pueden condicionar la forma de ser y trabajar y ii) una elección clara y libre del docente por otras variables como la libre iniciativa, la autonomía de pensamiento y las prácticas pedagógicas que considere más pertinentes para poner en práctica (FIALHO; SARROEIRA, 2012, p. 18, nuestra traducción).

Además de los factores mencionados, es necesario reconocer que el individualismo está presente en la sociedad en general y que enfrentar esta tendencia no es una tarea sencilla. Se puede ver, por lo tanto, que existen muchas barreras para la creación de culturas de colaboración en la profesión docente. Nos corresponde preguntarnos: ¿cómo podrían las dinámicas de los procesos formativos, en sus aspectos didácticos, políticos y curriculares, actuar en la constitución de identidades y culturas docentes colaborativas?

Ciertamente, no habrá respuestas prefabricadas, pero coincidimos con Nóvoa (2019a) cuando afirma que "Nadie puede ser docente hoy en día sin reforzar las dimensiones colectivas de la profesión". (p. 14). Para ello es necesario formar a los docentes de manera inseparable de los contextos profesionales en los que se desempeñarán, reflexionando sobre las relaciones que se establecen entre los sujetos que conforman la comunidad escolar como fundamentales para la construcción de procesos identitarios de carácter profesional. Una construcción que, como indica Diniz-Pereira (2015), expresa prácticas de colegialidad, responsabilidad compartida entre todos, acercándose a una concepción de autonomía construida y practicada en lo colectivo.

En esta estela, es necesario "[...] cambios estructurales y culturales en las escuelas y en los programas de formación docente" con el fin de "[...] ofrecen posibilidades para la construcción de nuevas identidades docentes, más colaborativas y más solidarias" (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 141, nuestra traducción).

En el texto citado, el autor señala la investigación colaborativa como un camino fructífero para los cambios que propugna, ya que esta modalidad aúna investigación y formación docente. Para el erudito,

Es posible imaginar comunidades y redes de investigadores sobre sus propias prácticas compartiendo sus experiencias y buscando crear un espíritu colectivo, así como desarrollar investigaciones colaborativas y enfoques críticos en los programas de formación docente. Este es solo uno de los primeros pasos hacia la construcción de una nueva identidad docente (DINIZ-PEREIRA, 2015, p. 141, nuestra traducción).

Analizando el campo de la formación docente, André (2010) hace observaciones sobre el crecimiento de los estudios a nivel de posgrado que involucran modalidades investigativas que contemplan una mayor participación de los sujetos, como la investigación-acción y la investigación colaborativa. El autor señala que estas dinámicas han "[...] un gran peso en la constitución de la profesionalidad docente", proporcionando "[...] el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores, que, contruidos colectivamente, pueden dar más fuerza y poder a los docentes como grupo profesional" (ANDRÉ, 2010, p. 178, nuestra traducción). Además, se destacan las posibles articulaciones entre investigación y formación, teoría y práctica, la producción de conocimiento y el desarrollo profesional de los docentes, aspectos valorados por la autora.

Este esfuerzo por investigar juntos tiene un gran mérito social, científico y político, ya que acerca universidades y escuelas, contribuye a la articulación entre teoría y práctica, permite a los docentes aprender a investigar y, en consecuencia, favorece la búsqueda de la autonomía profesional (ANDRÉ, 2010, p. 178, nuestra traducción).

A la vista de las notas realizadas hasta el momento, reconocemos en la perspectiva colaborativa un poderoso camino para la formación de docentes a través de la aproximación entre la universidad y la escuela básica, apuntando a la deconstrucción de viejas barreras y al desarrollo inseparable de la investigación y la formación, así como al fortalecimiento de la profesión.

Las experiencias registradas por las investigaciones que abordan el tema (grupos colaborativos, investigación colaborativa y otras modalidades) constituyen iniciativas específicas que necesitan ser cada vez más visibles para contribuir a cambios significativos en las políticas, culturas y prácticas de formación docente.

La colaboración fomenta procesos simultáneos de producción de conocimiento y desarrollo profesional docente

La reflexión sobre el propio trabajo es parte fundamental de la profesión docente y de los procesos formativos que experimentan los docentes. Debido a su importancia, la reflexión sobre la práctica debe tener lugar en la carga de trabajo de los estudiantes de pregrado y de los profesores en ejercicio, como anuncia Freire:

[...] En la formación permanente de los docentes, el momento fundamental es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente sobre la práctica de hoy o de ayer que se puede mejorar la próxima práctica (FREIRE, 2020, p. 40, nuestra traducción).

Cabe destacar, sin embargo, que tales procesos reflexivos no deben darse sólo a nivel individual, a riesgo de volverse individualistas y/o infructuosos. La reflexión, como vehículo para el desarrollo real de los docentes (ZEICHNER, 2008), no puede entenderse como un fin en sí mismo; Pero debe estar alineada con el propósito de construir una educación para la justicia social, es decir, debe contribuir al logro de la autonomía y la conciencia crítica por parte de los docentes, a partir de sus diferentes contextos de acción.

Desde esta perspectiva, la docencia en una perspectiva colaborativa tiene que ver con la disponibilidad de espacios/tiempos de reflexión colectiva por parte de los docentes, sobre los contextos, concepciones y prácticas pedagógicas con las que se relacionan cotidianamente, sobre los saberes que producen y movilizan en sus prácticas, sobre las experiencias y desafíos personales y profesionales, en definitiva, sobre el proyecto de sociedad que visualizan y al que dedican esfuerzos.

Cabe destacar que el desarrollo del trabajo a partir de esta perspectiva requiere el respeto a las diferentes posiciones, el establecimiento de relaciones dialógicas y un estudio considerable de las teorías con miras a ampliar los repertorios, revisar y reconfigurar las concepciones y prácticas de los involucrados, así como plantear hipótesis sobre posibilidades pedagógicas hasta ahora impensadas.

Es en el grupo, actuando de manera colaborativa, donde emerge el potencial de reflexión, constituyendo una amalgama de ideas, fortaleciendo propuestas y consolidando decisiones que beneficien a todos. En otras palabras,

[...] La colaboración presupone la igualdad y la ayuda mutua entre los participantes en la realización de un trabajo que promueva el crecimiento de todos, distinguiéndose de la cooperación, donde el foco está en la realización de un trabajo colectivo para alcanzar un objetivo que, en la mayoría de los

casos, está relacionado con un propósito externo (RICHIT; PONTE, TOMKELSKI, 2020, p. 4, nuestra traducción).

Al evocar el concepto de desarrollo profesional docente, es posible comprender más profundamente el potencial de la colaboración como perspectiva en la formación docente. Ya ampliamente explorado por varios autores, el desarrollo profesional se asocia aquí con "[...] al proceso de constitución del sujeto, [...] llegar a ser, transformarse a lo largo del tiempo o a partir de una acción formativa" (CRECCI; FIORENTINI, 2013, p. 13, nuestra traducción). A partir de esta comprensión, tiene sentido tener un vínculo estrecho entre la formación y la profesión (NÓVOA, 2017; 2019b) en los procesos formativos, valorando el desarrollo profesional "[...] en toda su amplitud, es decir, la capacidad de pensar sobre la formación inicial en relación con la inducción profesional y la formación continua" (NÓVOA, 2019b, p. 214, nuestra traducción).

En este sentido, relacionado con una comprensión de la formación docente como un proceso continuo, multidimensional y complejo, se valoran las diversas experiencias de vida y de la profesión docente, los diferentes tiempos y espacios de vivir y, sobre todo, aquellos saberes y experiencias compartidas en el colectivo, que enriquecen el itinerario formativo de todo el grupo.

En un texto publicado en 2013, Crecci y Fiorentini (2013, p. 13, nuestra traducción) aclaran que

[...] Los docentes aprenden y se desarrollan profesionalmente a través de la participación en diferentes prácticas, procesos y contextos, intencionales o no, que promueven la formación o mejora de la práctica docente. Fiorentini, por ejemplo, ha concebido el desarrollo profesional de los docentes "como un proceso continuo que comienza antes de ingresar a la carrera, se extiende a lo largo de su vida profesional y tiene lugar en los múltiples espacios y momentos de la vida de cada uno, involucrando aspectos personales, familiares, institucionales y socioculturales.

Si la formación del profesorado es un proceso continuo, entendemos que los lazos entre la universidad y los egresados no pueden romperse. Para ello se requiere, entre otras cosas, combatir las jerarquías entre profesores universitarios y docentes de Educación Básica, fortalecer la corresponsabilidad en la formación docente, en la producción y difusión del conocimiento profesional, asumiendo que "[...] *ni las universidades ni las escuelas son suficientes para capacitar a los maestros*" (NÓVOA, 2019b, p. 212, nuestra traducción), y que la búsqueda de formas de fortalecer una profesión docente basada en la colaboración es una alternativa importante.

La relación entre la universidad y la escuela primaria, en este sentido, debe ser pensada como una asociación, como "[...] construcción colectiva, basada en el respeto y la apertura al diálogo" (NACARATO, 2016, p. 713, nuestra traducción). Este movimiento procedimental de aproximación y constitución de un diálogo efectivo requiere de unas condiciones favorables, entre las que destacamos la valorización del trabajo colectivo y la formación en la propia escuela; mejorar las condiciones de trabajo, los salarios y las carreras profesionales de los docentes; el protagonismo de los docentes como productores de conocimiento, lo que posiblemente afectará los procesos de constitución identitaria como docentes (NACARATO, 2016).

Además de un espacio físico donde se considera la formación docente, los conceptos de "casa común" (NÓVOA, 2017) y "tercer espacio" (ZEICHNER, 2010), nos ayudan a comprender la necesidad de romper las fronteras entre los diversos saberes producidos por los docentes de educación básica y superior, quienes pueden asumir dialógicamente el rol de investigadores en Educación. formación, profesión y prácticas docentes.

También es necesario pensar, en el contexto de la presente discusión, en la escuela como un espacio donde se debe fomentar el ejercicio de la democracia, con oportunidades para la participación de los docentes (y de la comunidad escolar) en espacios de discusión y toma de decisiones colectivas, como asambleas, colegiados, foros; la oportunidad de vivir relaciones colectivas y democráticas, donde la presencia y la voz de cada uno es igualmente importante. Un espacio/tiempo que es para el aprendizaje continuo, la negociación, la construcción de autonomía y un objetivo común:

Este espacio público común solo tendrá sentido en el marco de una fuerte participación social, con capacidad de deliberación. No se trata sólo de consultar, sino de organizar procesos de toma de decisiones sobre políticas educativas (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 7, nuestra traducción).

Teniendo en cuenta los aspectos antes mencionados, cabe decir que asumir una perspectiva colaborativa en los procesos de formación docente (y en la propia constitución del trabajo docente) no significa ignorar o borrar las singularidades de las trayectorias de cada docente. Por el contrario, la presente defensa se basa en la idea de que las diferencias son un aspecto potenciador del aprendizaje, el crecimiento mutuo y la búsqueda de estrategias para las demandas cotidianas, movimiento que puede repercutir en las prácticas pedagógicas de los estudiantes. Para discutir mejor este tema que forma parte de nuestra argumentación, en este

texto, traemos al diálogo la "diferencia como ventaja pedagógica", a partir de los estudios de Candau (2020).

La diferencia como ventaja pedagógica: ¿qué tiene que ver la formación docente?

La presente discusión se basa en una comprensión de la formación docente como un campo de interferencia mutua, dialogando, en particular, con los campos del currículo y la didáctica (OLIVEIRA, 2020; ROLDÃO, 2014). Las relaciones que se establecen entre estos campos del conocimiento, aunque permeadas por disputas y tensiones, pueden contribuir significativamente para la constitución de itinerarios formativos que respondan a los desafíos actuales de la educación brasileña, entre los que se encuentran las cuestiones relacionadas con "[...] las diferencias, la diversidad cultural y la autonomía docente" (OLIVEIRA, 2020, p. 215, nuestra traducción). En este sentido, las discusiones sobre la formación del profesorado no precinden de una mirada atenta a las reflexiones sobre los saberes que circulan en la escuela y las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, aspectos queridos por los campos del currículo y la didáctica respectivamente, a partir del contexto escolar y de las prácticas pedagógicas que los entrelazan.

Abordando el campo de la didáctica, Candau (2020) presenta la cuestión de las diferencias culturales en la vida escolar cotidiana como el principal reto al que hay que enfrentarse en la actualidad. En la investigación a través de la cual analiza los testimonios de los docentes, Candau ha observado con frecuencia que el término "diferencia" es "[...] asociado a un problema a resolver, la discapacidad, el déficit cultural y la desigualdad" (CANDAU, 2020, p. 12, nuestra traducción). Esta forma de entender la diferencia impone aún más barreras al trabajo intercultural e inclusivo. Al proponer la deconstrucción de tales enfoques, Candau (2020) señala que es necesario "[...] transformar la diversidad conocida y reconocida en una ventaja pedagógica" (p. 01, nuestra traducción).

En la misma línea, Pimenta *et al.* (2013, p. 144, nuestra traducción) nos provocan preguntándonos:

[...] ¿Es posible enseñar todo a todo el mundo? Al ampliar la participación de todos los sujetos, al abrir espacios para la inclusión de todos los estratos sociales en el proceso educativo, la escuela a menudo tiembla y duda: ¿qué tiene que ver la didáctica con esto? ¿Qué maestros necesitamos hoy?

A partir de lo señalado por los autores mencionados, es posible movilizar algunas preguntas sobre la formación del profesorado frente a los desafíos didácticos y curriculares

presentes en las escuelas. ¿Es posible promover prácticas pedagógicas democráticas e inclusivas sin, al mismo tiempo, cuestionar las culturas individualistas que permean la organización de la escuela, la formación de los docentes y el ejercicio profesional de la enseñanza? ¿La formación del profesorado en una perspectiva colaborativa mejoraría las relaciones abiertas a la diversidad y las diferencias en el contexto escolar? ¿Los cursos de formación tienen en cuenta la multidimensionalidad de la profesión docente, que requiere, además de los conocimientos pedagógicos, de los contenidos y del currículo, el conocimiento de las materias y los contextos (ROLDÃO, 2014)?

Profundizando en esta reflexión, Freire (2020) advierte que la presencia del docente en el aula y en la escuela es, en sí misma, política. Estamos comprometidos, en nuestra forma de ser y hacer docencia, con las concepciones y conocimientos que conforman nuestra trayectoria formativa. Dado el contexto complejo y diverso que es el lugar de nuestra profesión, tratar la diferencia como un poder y no como un obstáculo es reflejo de una postura coherente con una perspectiva democrática y progresista de la educación.

Entendiendo la docencia como una práctica social y política, es necesario repensar las dinámicas de formación del profesorado que, como señalan Pimenta *et al.* (2013), podría basarse en metodologías que investiguen y dialoguen con las prácticas docentes en diferentes contextos. Entre los caminos posibles, el autor menciona la investigación-acción crítico-colaborativa, destacando "[...] la importancia de construir conocimiento con los docentes, elevándolos a la categoría de sujetos y autores" (PIMENTA *et al.*, 2013, p. 147, nuestra traducción). Pensar dinámicas formativas que tengan en cuenta y den cabida a la autoría docente, especialmente en una perspectiva colaborativa, significa transgredir una lógica de proletarización del trabajo docente (CONTRERAS, 2002), dando lugar a posibilidades para la construcción de una mayor autonomía profesional. El docente, en este sentido, necesita seguir un camino formativo orientado a

[...] comprender el funcionamiento de la realidad y articular su visión crítica de esta realidad con sus pretensiones educativas, que define y reformula, en virtud de contextos específicos. Esto significa definir el trabajo del docente como ejecutor intelectual y no como ejecutor técnico (PIMENTA *et al.*, 2013, p. 149, nuestra traducción).

La presente discusión se remonta a la idea de construir culturas colaborativas dentro de la profesión docente. Creemos que fomentar la colaboración entre los docentes también puede fomentar el cultivo de relaciones más democráticas y participativas en todo el entorno escolar. De acuerdo con los estudios de Damiani (2008), existe "[...] evidencia de que las escuelas en

las que predominan las culturas colaborativas son más inclusivas, es decir, tienen menores tasas de deserción escolar y formas más efectivas de resolver los problemas de los estudiantes" (Ibidem, p. 220, nuestra traducción), y el papel de los docentes es relevante, "[...] tanto sirviendo como modelo de interacción como organizando grupos de estudiantes que puedan hacer fructífero el trabajo" (Ibidem, p. 222, nuestra traducción). Por lo tanto, la formación del profesorado en una perspectiva colaborativa posibilita la construcción de otras enseñanzas y discrepancias, reconociendo a la escuela como una comunidad donde todos aprenden, enseñan y comparten experiencias. Cabe mencionar que,

[...] La colaboración profesional, aunque no es una novedad en diferentes escenarios profesionales, ha sido fuertemente defendida en el contexto educativo, ya que es una vía viable e "idónea para promover el desarrollo profesional del profesorado a lo largo de su carrera, el aprendizaje excelente para el alumnado y la transformación de los centros educativos en auténticas comunidades de aprendizaje" (RICHIT, PONTE, TOMKELSKI, 2020, p. 4, nuestra traducción).

Lejos de negar las tensiones que son características de las relaciones humanas, creemos que es posible construir enseñanzas colectivas y plurales; Esta construcción pasa por otros cambios más profundos en la escuela, desde el proyecto político-pedagógico hasta la cotidianidad del aula, según cada contexto. A nuestro entender, las diferencias son intrínsecas a los sujetos y, por lo tanto, a las prácticas educativas. Por lo tanto, es necesario reconocerlos y valorarlos en el contexto de la escuela (CANDAU, 2020), hacia una perspectiva que promueva la afirmación democrática, el respeto mutuo y la construcción de una sociedad en la que todos sean reconocidos y tratados como ciudadanos.

Consideraciones: argumentos que se entrelazan, caminos que no se agotan

El conjunto de argumentos presentados tuvo el propósito de contribuir a la (re)elaboración de los procesos de formación del profesorado en una perspectiva continua, multidimensional y colaborativa. En el camino, fue importante profundizar en las ideas de colaboración, sus características, desafíos y potencialidades, a partir de las ideas presentadas por investigadores que ya se han enfocado en este tema. Del mismo modo, fue relevante promover y asumir una postura dialógica entre autores en los campos de la formación del profesorado, el currículo y la didáctica, identificando articulaciones y aportes a las reflexiones sobre la formación del profesorado, la profesión docente y sus desarrollos.

Volviendo brevemente a los argumentos que se tejen, nos damos cuenta de que una formación del profesorado en una perspectiva colaborativa ofrece condiciones para la sensibilización del aspecto humanizador intrínseco a la Educación, así como para su efectividad en las diversas relaciones que se establecen en los cursos de enseñanza y en la rutina escolar. También mostramos que la colaboración, entendida como parte de la cultura profesional docente, puede fomentar la producción de conocimiento y el desarrollo profesional, potenciando el fortalecimiento y la construcción de la autonomía en la propia profesión. No menos importantes son los posibles impactos en las prácticas pedagógicas de los docentes, a través de movimientos colectivos de reflexión, la búsqueda de caminos comunes y relaciones más estrechas entre universidad y escuela.

No pretendemos aquí agotar las reflexiones sobre el tema; Por el contrario, reconocemos que todavía hay muchas posibilidades de abordarlo y hacemos hincapié en la importancia de seguir trabajando para continuar y profundizar el debate. Buscamos, a través de una propuesta de sistematización, llenar algunos vacíos y subvencionar acciones que fomenten la colaboración cotidiana entre docentes, las reflexiones colectivas y autorales sobre las prácticas pedagógicas y las aproximaciones entre la universidad y la escuela básica como principios fundamentales de la profesión docente.

Cabe señalar que la importancia otorgada al tema de la formación del profesorado no dispensa de otros cambios necesarios en la escuela y la educación, especialmente en lo que se refiere a los aspectos didácticos, curriculares, estructurales y políticos. Sin embargo, no podemos desconocer la importancia de promover la formación del profesorado que, como señala Nóvoa (2019a), favorece la metamorfosis de la escuela y del propio trabajo docente.

Por lo tanto, en la discusión sobre la formación del profesorado, es necesario asumir la importancia de cada momento de formación y ejercicio de la carrera en el curso del desarrollo profesional. Un movimiento colectivo de reflexión e investigación permanente de y sobre las prácticas pedagógicas se presenta como una configuración deseable que puede presentar pistas importantes para pensar un enfoque colaborativo de la formación del profesorado, con sus desafíos, posibilidades y límites en los diversos espacios/tiempos formativos brasileños.

A partir de estos supuestos, entendemos que es urgente y posible que, en colaboración, los docentes construyan, experimenten y compartan otras enseñanzas, hacia un ejercicio profesional colectivo, democrático, reflexivo e inclusivo.

REFERENCIAS

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponible en: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Fecha de acceso: 17 marzo 2022.
- BOAVIDA, A. M.; PONTE, J. P. Investigación colaborativa: Potencialidades e problemas. *In*: GTI (org.). **Reflectir e investigar sobre a prática profissional**. Lisboa, Portugal: APM, 2002. p. 43-55.
- CANDAU, V. M. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Edição Especial, n. 8, p. 28-44, jan./abr. 2020. Disponible en: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Fecha de acceso: 17 marzo 2022.
- CONTRERAS, J. A autonomia perdida: a proletarização dos professores. *In*: CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra T. Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2002.
- CRECCI, V. M.; FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional de professores em comunidades com postura investigativa. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 15, p. 9-23, 2013. Disponible en: <http://funes.uniandes.edu.co/28115/1/Crecci2013Desenvolvimento.pdf>. Fecha de acceso: 01 feb. 2022.
- DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/er/a/FjYPg5gFXSffFxr4BXvLvYx/abstract/?lang=pt>. Fecha de consulta: 02 jun. 2022.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 127-142, maio/ago. 2015. Disponible en: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2993>. Fecha de acceso: 17 marzo 2022.
- FIALHO, I.; SARROEIRA, L. Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. **Educação: Temas e problemas**, Évora, v. 9, 2012. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/62455423.pdf>. Fecha de acceso: 17 marzo 2022.
- FIORENTINI, D. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? *In*: BORBA, M.de C.; ARAÚJO, J. L. (org.). **Pesquisa qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 47-76.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília, DF: UNESCO, 2019.

NACARATO, A. M. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66, p. 699-716, jul./set. 2016. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Mm8xztGfGW37CXqyVcWWDdbK/abstract/?lang=pt>. Fecha de acceso: 17 marzo 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> Fecha de acceso: 25 enero 22.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019a. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Fecha de consulta: 25 enero 2022.

NÓVOA, A. Tres tesis para una tercera visión. Repensando la formación docente. **Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 23, n. 3, p. 211-222, jul./set. 2019b. Disponible en: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/10280>. Fecha de consulta: 02 jun. 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. 1-16, 2021. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?lang=pt&format=pdf>. Fecha de consulta: 25 enero 2022.

OLIVEIRA, M. R. Didática, currículo e formação de professores: relações históricas e emancipadoras. *In*: CANDAU, V.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 213-229.

PIMENTA, S. G. *et al.* A construção da didática no GT Didática - análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p.143-241, jan./mar. 2013. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RFYZ7MKBRypV7WhmcFP34NP/?format=pdf&lang=pt>. Fecha de consulta: 25 enero 2022.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

RICHT, A.; PONTE, J. P.; TOMKELSKI, M. L. Desenvolvimento da prática colaborativa com professoras dos anos iniciais em um estudo de aula. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-24, 2020. Disponible en: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/69346>. Fecha de consulta: 25 enero 2022.

ROLDÃO, M. do C. Currículo, didática e formação de professores – a triangulação esquecida? *In*: OLIVEIRA, M. R. (org.). **Professor**: formação, saberes e problemas. Porto/PT: Porto Editora, 2014. p. 93-104.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/bdDGnvvvgjCzj336WkgYgSzq/?format=pdf&lang=pt>. Fecha de consulta: 02 jun. 2022.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 3, p.479-504, set./dez. 2010. Disponible en: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Fecha de acceso: 01 feb. 2022.

CRedit Author Statement

Reconocimientos: Nuestro saludo al Grupo Formar-FEUFF (Grupo de Investigación en Didáctica, Formación del Profesorado y Prácticas Pedagógicas), del que formamos parte, por permitirnos vivir experiencias investigativas y formativas desde la perspectiva de la colaboración.

Financiación: No hubo.

Conflictos de intereses: No aplicable.

Aprobación ética: No aplicable.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Aportes de los autores: Autor 1: Participación activa en el desarrollo de la investigación teórica, sistematización de ideas centrales y redacción del texto. Autor 2: Contribución sustancial en la redacción del texto y revisión del manuscrito.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

