



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

El maestro orientador y la enseñanza de la práctica en la formación docente inicial

Autor:

Wiedemer, Karin

Tutor:

Davini, María Cristina

2009

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA



Maestría en Didáctica. Facultad de Filosofía y
Letras.
Universidad de Buenos Aires.

Tesis
16.8.16

**EL MAESTRO ORIENTADOR Y
LA ENSEÑANZA DE LA
PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN
DOCENTE INICIAL.**

Directora: María Cristina Davini
Co-Directora: Lea Vezub

Tesista: Lic. Karin Wiedemer.

-Diciembre de 2009-

Agradecimientos

A todos a aquellos que me acompañaron durante este largo trayecto de trabajo, a Lea Vezub, por su tiempo, sus minuciosas lecturas y sugerencias, a Cristina Davini por continuar con su apoyo a pesar del paso del tiempo, a Andrea Alliaud, quien desde su mirada pudo ayudarme a ordenar y organizar el material de trabajo, a mis colegas, Gladys, Clelia y Virginia que desde distintos aportes me enriquecieron y me permitieron avanzar.

A mis alumnas del profesorado del ISFD N° 29 de Merlo, fuente de inspiración de este trabajo y a todas las maestras orientadoras que me permitieron adentrarme en las salas para conocer más de cerca su labor.

A todos ellos GRACIAS!!!

INDICE

	Introducción	1
Capitulo I	Contribuciones para investigar el rol de los maestros orientadores en la residencia.	9
	1.1- Las fases de socialización profesional y su incidencia en la construcción del rol docente	10
	1.1.1-La prehistoria de la formación. La biografía escolar y la construcción del rol docente.	11
	1.1.2 La residencia como etapa formativa.	14
	1.2 La tarea de acompañamiento en las primeras experiencias de inserción en la práctica	21
	1.3. Las investigaciones sobre la formación de docentes para el Nivel Inicial.	28
	1.4. El maestro orientador en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires.	30
Capitulo II	El MO y las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la práctica.	36
	2.1-La enseñanza de la práctica desde la racionalidad técnica.	36
	2.2-La enseñanza de la práctica como desarrollo de dones individuales.	40
	2.3-La enseñanza de la práctica desde el enfoque humanista	42
	2.4-La enseñanza de la práctica como proceso reflexivo	45
Capitulo III	Encuadre Metodológico.	52
	3-1-Definiciones iniciales.	52
	3.2-La estrategia general y la selección de instrumentos.	53
Capitulo IV	Implicancias de las expectativas de maestros orientadores y residentes.	60
	4.1-Las expectativas del maestro orientador sobre los residentes	60
	4.2-Las expectativas de los residentes sobre el maestro orientador	66
	4.3- Interrelaciones entre expectativas del maestro orientador y del residente	73
Capitulo V	Las interacciones entre Maestros Orientadores y Residentes	76
	5-1-El MO como supervisor entrenador	77
	5-2-El MO como socio-confidente	85
	5-3- El MO como formador reflexivo	93
Capitulo VI	El Maestro Orientador y la evaluación del Residente	102
	6.1-Los instrumentos de evaluación	103
	6-2 Los criterios de evaluación: lo implícito versus lo explícito	108
	6.2.1-Los criterios de evaluación utilizados por los MO	111
	6.3-La opinión de los R sobre la evaluación del MO	122
	Conclusiones	125
	Bibliografía	136
Anexos	Anexos I – Materiales del Maestro Orientador	
	Anexo II – Materiales del Residente	

-INTRODUCCIÓN-

Desde los años 80 existe una gran preocupación por el estudio de los factores involucrados en la formación de maestros y profesores (Zeichner y Liston, 1985; Bullough, 1993; Marcelo García, 1994; Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992; Edelstein, 1995; 2000; 2003; Davini, 1995; 2002; Litwin, 2008; entre otros). Los puntos de interés se centraron principalmente en: el análisis del contexto de inserción laboral; las características de las prácticas docentes en las escuelas; y el proceso del aprendizaje práctico en los ámbitos escolares de los alumnos residentes¹, acompañados por maestros de mayor experiencia².

Este trabajo de Tesis se enmarca, dentro de esta última temática, específicamente dentro de la dimensión Práctica de la Formación de Profesores (Cisternas, 2007) que considera a estas experiencias como objetos relevantes de estudio y fuentes fundamentales para conocer y comprender los procesos que se despliegan durante la última instancia de la preparación profesional. En relación a este punto, sin bien contamos en la actualidad con trabajos que profundizan el tema, sólo algunos focalizan su atención en torno a la formación de Maestras de Nivel Inicial³. Por este motivo, esta Tesis cobra relevancia desde dos puntos de vista: por un lado porque permite conocer y comprender las funciones de transmisión práctica que llevan a cabo los maestros orientadores (en adelante, MO) durante la residencia docente de maestros de Nivel Inicial, y por otro lado, porque conocer las características de esta intervención posibilita orientar mejoras en los proyectos de formación.

¹ **Residentes:** en el ámbito de la Prov. de Buenos Aires se denomina residente al alumno-futuro docente que está realizando sus prácticas en el período final de su formación. A partir de este momento ésta será la denominación que se utilizará a lo largo del trabajo utilizando la siguiente abreviatura: **R**

² **Maestros Orientadores:** en el ámbito de la Prov. De Buenos Aires se denomina Maestro Orientador al docente con más experiencia práctica, que guía la formación dentro del aula a de los alumnos durante su período de residencia. A partir de aquí, se utilizará esta denominación representada por la abreviatura **MO**.

³Comúnmente denominada "maestra jardinera" en referencia a las tradiciones de los jardines de infancia.

Esta investigación está dirigida a estudiar el período de residencia docente⁴ en la carrera de Profesorado de Educación Inicial, centrándose en la figura del Maestro Orientador (MO), quien se constituye en un actor relevante de esta etapa formativa por el tiempo que acompaña al residente (en adelante, R), por la influencia que ejerce sobre los modelos prácticos y de actuación docente y, por su intervención directa en la evaluación del residente. Conocer y comprender las implicancias de este proceso y la incidencia del Maestro Orientador en la construcción de este saber práctico de los R, como así también, analizar y comprender las estrategias de enseñanza que despliegan, es un aspecto importante a la hora de avanzar sobre el conocimiento de la formación de los maestros de Nivel Inicial.

A lo largo de este estudio, buscamos explicar qué sucede en las situaciones de enseñanza y aprendizaje entre maestros y aspirantes a serlo, mostrando y transparentando las formas de enseñar la práctica. A partir del recorte del problema, los **objetivos** se han definido de la siguiente manera:

1. Indagar y establecer las expectativas mutuas que tienen los maestros orientadores y alumnos residentes antes de iniciar el período de práctica.
2. Conocer y caracterizar las concepciones acerca de la enseñanza de la práctica de los maestros orientadores.

⁴ **Residencia docente:** período que forma parte de la formación de grado y que consiste en la inserción del alumno, estudiante de magisterio, en una institución escolar donde estará a cargo de la enseñanza de un grupo de alumnos bajo la supervisión de un docente experto (MO).

3. Describir y analizar los rasgos que asumen las interacciones entre maestros orientadores y residentes durante el período de práctica.
4. Identificar y analizar las intervenciones que realizan los maestros orientadores en las instancias: de observación, planificación, práctica propiamente dicha y evaluación.

Estos objetivos serán desarrollados considerando cuatro dimensiones de análisis: una ellas centrada en las instancias previas del comienzo de la residencia, y otras tres durante el período de residencia propiamente dicho.

a) Dimensiones centradas en las instancias previas a la residencia:

1- Las expectativas previas

En esta dimensión nos preguntamos ¿qué esperan las MO de las R que asistirán a su sala? ¿Qué expectativas tienen las residentes en relación con la maestra que las va a acompañar? ¿De qué manera se articulan las expectativas de ambas?

Si bien el eje del trabajo está centrado en el MO, también se contemplan las expectativas de los R con el propósito de enriquecer el análisis desde ambos puntos de vistas y analizar cómo interactúan las ideas previas de cada uno de estos actores en función del aprendizaje de la práctica.

b) Dimensiones centradas en el período de la residencia propiamente dicha:

2- Las concepciones de los MO acerca de la enseñanza de la práctica

En esta dimensión interesa establecer qué piensan los MO sobre qué es la formación práctica de los residentes, cómo conciben la práctica docente y cómo caracterizan su rol. Estas concepciones brindarán aportes para comprender las dimensiones siguientes ya que constituyen las plataformas sobre los cuales se articulan las intervenciones que realizan los MO durante el período de residencia.

3- Las interacciones entre MO y R

El foco central que se analiza en esta dimensión es el tipo de relación que se establece entre el MO y el R. Las preguntas que nos guiaron en este caso fueron: ¿qué tipo de vínculo se establece entre alumnos residentes y MO?, ¿qué características adopta este vínculo y cómo incide en el aprendizaje de la práctica?, ¿qué aspectos se priorizan en las interacciones?

4- Las intervenciones de los MO

En esta cuarta y última dimensión la mirada está puesta sobre las distintas modalidades de intervención que adoptan los MO durante la residencia. En este sentido nos interesa saber: ¿de qué manera enseñan y orientan la práctica del R?, ¿cuáles son sus intervenciones?, ¿qué evalúan de la práctica del alumno?

Estas dimensiones de trabajo fueron analizadas en un seguimiento de doce MO y sus respectivos R a lo largo de un año de trabajo en el contexto del Taller del

MO⁵, en un instituto de Formación Docente en la carrera de Profesorado para la Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires.

La metodología utilizada es de corte cualitativo interpretativo. La investigación se centró en el maestro orientador y la forma particular en que desarrolla la formación práctica del docente, cómo actúan y reflexionan en las distintas instancias por las que atraviesan dentro del período de acompañamiento. No se realiza un análisis por caso, sino que se estudian las regularidades y los aspectos comunes que se presentan en el conjunto de los MO.

Para el trabajo de campo se utilizaron instrumentos variados: entrevistas individuales y colectivas, semi-estructuradas y abiertas a los MO y a alumnos residentes, realizando un diálogo entre lo espontáneo y lo dirigido. También se utilizaron documentos secundarios: cuestionarios a R y MO, informes de los MO hacia las R y cartas escritas por los R a los MO en dos momentos diferentes (antes de iniciar la residencia y una vez culminada). Estos instrumentos permitieron enriquecer la obtención de datos, identificar y contrastar diferentes fuentes.

El trabajo está organizado en seis capítulos, en los que se aborda tanto el marco teórico que sustenta la investigación, como los resultados del análisis de cada una de las dimensiones mencionadas.

En el Capítulo I *“Contribuciones para investigar el rol de los maestros orientadores en la residencia”* hacemos un recorrido de los distintos momentos

⁵ Taller del Maestros Orientador. Es un dispositivo de capacitación al que acceden los MO que tienen R a su cargo. El mismo es voluntario y otorga puntaje para la carrera docente.

por los que un sujeto atraviesa en la construcción del rol docente. En primer lugar, la biografía escolar, seguida por la formación propiamente dicha o fase inicial, hasta culminar en la inserción laboral como instancia socializadora y formativa. Incluimos además en este Capítulo los aportes de varios trabajos de investigación sobre la figura del mentor que brindan contribuciones específicas para comprender los modos de enseñar la práctica. El recorrido de este Capítulo se completa con algunas investigaciones que focalizan en la formación de maestras de Nivel Inicial y que brindan aportes propios del nivel sobre el cual estamos trabajando. Finalmente, incluimos aspectos normativos que encuadran las funciones de los maestros orientadores dentro del ámbito de la provincia de Buenos Aires, contexto donde se desarrolló el trabajo de campo.

En el Capítulo II *“El MO y las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la práctica”*, abordamos distintas concepciones acerca de la práctica que servirán de base para el análisis de las intervenciones e interacciones de los MO en los procesos de acompañamiento a los R durante su trayecto de formación. Tomamos básicamente cuatro: la enseñanza de la práctica entendida como racionalidad técnica, las concepciones del desarrollo basadas en los dones individuales, el enfoque humanista personalista; y por último, las perspectivas centradas en la práctica como proceso reflexivo.

En el capítulo III *“Encuadre Metodológico”*- se desarrolla el enfoque de trabajo, las definiciones iniciales que enmarcan la lógica de investigación cualitativa desde la cual se abordó el tema, para luego delimitar la estrategia general y la selección de instrumentos.

El capítulo IV *“Implicancias de las expectativas de maestros orientadores y residentes”*, incluye el primer acercamiento al trabajo de campo donde se analizan las expectativas de cada uno de los actores en relación al rol docente. En esta parte focalizamos sobre los MO, los R y las interrelaciones que se producen.

En el capítulo V *“Las interacciones entre Maestros Orientadores y Residentes”*, se construyen tres estilos de maestros orientadores y se analizan a partir de sus intervenciones durante en período de la residencia, las modalidades y concepciones que tienen acerca de la formación práctica del residente.

El último capítulo de análisis, *“El maestro orientador y la evaluación del residente”*, se detiene sobre las concepciones de evaluación que tienen los MO como y los criterios implícitos y explícitos que utilizan para valorar la actuación de los R.

Para finalizar, las conclusiones retoman los principales aspectos del recorrido planteado durante el trabajo con la intención de formular algunas respuestas a los interrogantes que iniciaron el estudio, como así también brindar elementos para avanzar en la construcción de dispositivos que mejoren la participación y el rol de los MO en la formación profesional de las maestras de Nivel Inicial.

Capítulo I

Contribuciones para investigar el rol de los maestros orientadores en la residencia

El presente capítulo tiene por objetivo presentar un recorrido sobre distintas vertientes que configuran y describen aspectos relevantes en torno a la figura del maestro orientador. Inicialmente abordaremos las fases de socialización profesional, centrándonos en la biografía escolar y en la formación propiamente dicha con el propósito de ubicar en qué momento se inscribe la función que realiza el MO con los R. Asimismo, la consideración de la biografía escolar como primera etapa de la formación, constituye un marco de referencia que incide en las concepciones y modalidades de acompañamiento que los MO asumen durante este proceso.

En segundo lugar presentaremos investigaciones que focalizan y profundizan sobre programas de mentoría. Este tipo de experiencias no trabajan en particular, de forma directa con docentes en formación, sino con maestros noveles que se inician en la profesión. Sin embargo son relevantes a la hora de explicitar rasgos y funciones de los mentores que pueden ser transferidas para comprender y ampliar conocimientos en torno a la tarea del MO.

A continuación se incluyen algunos trabajos de investigación relevados cuya mirada está puesta sobre las docentes de Nivel Inicial ya que brindan aportes específicos sobre las características de la formación dentro de este nivel que ha sido objeto de nuestro estudio.

Finalmente se trabaja sobre una serie de disposiciones y resoluciones pertenecientes al ámbito de la provincia de Buenos Aires que dan cuenta del lugar que ocupa el MO, cuáles son las orientaciones sobre su función, y las expectativas que tiene el sistema educativo provincial sobre su tarea.

1.1. Las fases de socialización profesional y su incidencia en la construcción del rol docente

Todos los maestros han hecho un largo recorrido para llegar a ser lo que son. Su identidad profesional se ha forjado tanto por la formación recibida en los institutos y universidades, como por su pasaje en la escuela, primero como alumnos, y luego como maestros. Para conocer cómo aprende un maestro a ser maestro no es suficiente comenzar el análisis a partir de la formación inicial que los docentes reciben, sino que es necesario remontarnos a las fases primigenias de su escolarización. Estas imprimieron huellas profundas sobre lo que hoy es su identidad profesional, la que además se inscribe en contextos sociales e históricos complejos que definen el ser maestro para una época dada.

La formación del maestro atraviesa un proceso en el cual se pueden distinguir tres grandes fases: la primera, conformada por la biografía escolar, una especie de prehistoria de la formación, una segunda fase marcada por la formación propiamente dicha recibida en los institutos superiores o universidades, y una etapa posterior, caracterizada por la incidencia y el impacto de los contextos escolares y de las primeras inserciones laborales, a las que se agregan luego las instancias de perfeccionamiento y formación continua (Davini, 2002; Bullough, 2000; Gimeno Sacristán, 1992).

El apartado que desarrollaremos a continuación tiene por objetivo realizar un recorrido teórico por las dos primeras fases: la biografía escolar y la fase de formación propiamente dicha, ya que ambas sientan las bases para comprender los procesos de enseñanza de la práctica docente que lleva a cabo el Maestro

Orientador (MO) durante el tiempo de acompañamiento al Residente (R) dentro de la institución escolar.

1.1.1. La prehistoria de la formación. La biografía escolar y la construcción del rol docente

La biografía escolar (Alliaud, 2003, Knowles, 2004) resulta una instancia formativa ineludible para ser estudiada y es el primer eslabón sobre el cual comienza a organizarse el aprendizaje sistemático dentro de una institución distinta de la familia, la escuela. Cuando un niño ingresa a la escuela y se constituye en alumno comienza a formar parte de una trama vincular escolarizada. Nuevos roles y espacios diferenciados a los familiares, costumbres y ritos conforman un nuevo escenario para este sujeto que marcarán su ingreso al sistema educativo formal. Este alumno se constituye en tanto y en cuanto hay un rol que se le contrapone, el del maestro. La interacción entre ambos estará mediada por un tercer componente, el conocimiento, que constituirá el objeto a ser enseñado, ofrecido y el objeto a ser aprendido. En esta tríada didáctica el maestro obrará como nexo entre el sujeto, y el conocimiento, desplegará estilos personales de enseñanza guiados por concepciones acerca de qué es enseñar y qué es aprender. Estas modalidades particulares, adoptadas por cada docente para transmitir el conocimiento, moldearán e incidirán sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos. En este sentido no solo cobra relevancia el contenido que se transmite sino la forma en que se hace. Estas formas de transmisión involucran aspectos implícitos de la enseñanza, afectos, expectativas, representaciones, conformando un todo que se traduce en la enseñanza. (Rockwell, 1995; Edwards, 1992; Jackson, 1992).

Este primer pasaje por la escuela tanto R como de la MO constituyen una experiencia formativa que posteriormente es resignificada al asumir el rol docente. Diker y Terigi (1997) plantean que un estudiante cuando ingresa al instituto formador lleva acumulado un considerable período de socialización en el rol, el que corresponde a su trayectoria escolar previa. Los modelos de enseñanza interiorizados se reactualizarán cuando comiencen su trabajo como docente.

Ana Quiroga (1991, p.35) sostiene que toda esta trayectoria de aprendizaje va constituyendo una "matriz", la cual es definida como un modelo interno con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento (...) está socialmente determinada e incluye no solo los aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo construido en la trayectoria de aprendizajes sintetiza y contiene en cada aquí y ahora las potencialidades los obstáculos (...) es una estructura en movimiento constante."

La biografía escolar, considerada entonces como modelo o matriz interna, configura una organización personal que sienta sus bases sobre las primeras experiencias dadas por el paso por la escuela. Las marcas de aprendizaje modelan singularidades de interacción y de aproximación al conocimiento, estilos que se actualizarán explícita o implícitamente, a la hora de ejercer el rol docente. Estas construcciones incidirán en el trabajo posterior en el aula, no desde una concepción determinista, sino como una "*gestalt-gestaltung*" susceptible de modificaciones y de cambios" (Quiroga, *Ibid*).

Las prácticas dentro de la escuela abarcan tanto las experiencias de aprendizaje vividas, como las modalidades de enseñanza desplegadas, el estilo de autoridad y de poder, el lugar otorgado a la curiosidad, a la equivocación y al error,

a las formas de vinculación con el conocimiento, y con los maestros, con los otros alumnos, las rutinas escolares, los posicionamientos en relación con el rol de alumno, entre otros. Se suman a todos estos aspectos lo que cada uno de los sujetos aporta como propio. Este conjunto de hechos, circunstancias y subjetividades van a configurar una trama histórica personal única que constituirá el bagaje biográfico que se actualizará a lo largo de la trayectoria de formación docente primero, y profesional luego, dentro de la escuela y en los diversos ámbitos de formación donde el maestro transita a lo largo de su trayectoria (Goodson, 2004; Alliaud, 2003).

Los alumnos residentes, los maestros y profesores, actualizan estas matrices biográficas iniciales y a través de ellas actúan, enseñan y aprenden, evalúan, valorizan y elaboran parámetros en relación con su tarea. En síntesis estas matrices se ponen en acción cuando se enseña y se aprende. Es por ello que a la hora de hablar de prácticas docentes en las escuelas, es importante tener en cuenta que los MO ponen en juego sus experiencias biográficas, su propio trayecto formativo como alumnos en general y como residentes en particular, y es desde esa posición que orientan y evalúan la práctica, que enseñan a los residentes a ser maestro.

Al mismo tiempo, los R también ponen en juego sus vivencias escolares internalizadas a lo largo de su pasaje por la escuela, de manera tal que en el vínculo que se establece entre ambos formará una relación particular que tendrá como eje las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la práctica docente objeto central de este estudio. Si bien estos modelos internos no acceden directamente a la conciencia ya que son implícitos (Rodríguez Marrero, 1993) se ponen en acto como principios organizadores y configuradores de las prácticas y

representaciones del presente. Para el caso del residente la situación de práctica cobra un nivel más de complejidad debido a su posición doble, de alumno, estudiante de magisterio por un lado, y de practicante, casi maestro, por el otro (Contreras 1992; Davini, 2002; Edelstein, 1995). Estas posiciones simultáneas y diferenciadas se contraponen y se articulan confluyendo en las situaciones de práctica que se despliegan en el aula. En la residencia, tanto MO como R reeditan su biografía, articulan una interpretación de lo hecho o vivido desde un punto de vista actual, manteniendo una identidad que constituye esa matriz inicial (De Miguel, 1996).

Connelly y Clandinin (1995) plantean que las historias de experiencias tempranas se re-cuentan en función de las experiencias posteriores, por lo tanto, las historias y su sentido cambian una y otra vez, a lo largo del tiempo. Como veremos, estas re-actualizaciones se experimentan también en las instancias de residencia donde maestros orientadores y residentes recrean una nueva trama. Cada uno dramatiza su libreto, que se irá re-escribiendo en la interacción en el aula, en los vínculos, en las orientaciones, en las representaciones, en las miradas, en las confirmaciones o desconfirmaciones, en las expectativas, en las exigencias, y finalmente, en la evaluación.

Alliaud (2002, p 42) considera que “recuperar la biografía escolar permite comprender una instancia formativa clave y, por este camino, acceder a los modelos y representaciones que los sujetos ponen en juego en la producción de sus prácticas, particularmente, en la situación de aprendizaje que los lleva a convertirse en maestros”. Comprender la biografía de los MO y de lo R nos da elementos que permiten avanzar en la construcción de la función, tanto para los R que están aprendiendo a ser maestros, como para los MO que en muchos casos están aprendiendo a enseñar a adultos el oficio pedagógico.

1.1.2. La residencia como etapa formativa

Así como la biografía escolar resulta una instancia formativa ineludible de ser considerada y que ilumina algunas cuestiones interesantes que ponen en juego los MO a la hora de enseñar la práctica a los R, la fase siguiente, la formación propiamente dicha, cobra relevancia en la medida que articula los conocimientos específicos acerca del desarrollo de la profesión con las representaciones previas construidas durante la biografía escolar. Estos conocimientos, teóricos y prácticos conformarán una instancia sistemática y particular dentro del proceso de construcción de la identidad profesional.

En relación con este punto son varias las investigaciones que han profundizado sobre esta fase de formación, y aportados distintos elementos de análisis para comprender cómo se forma a un maestro. Entre ellos, Edelstein (1995) señala que en la residencia un mismo sujeto adopta dos posiciones alternativas y simultáneas en el tiempo: la de alumno, y la de docente. Esto constituye un hito paradójico que impacta fuertemente en el aprendizaje de la profesión y que además la tiñe de particularidades, ya que el residente actúa el rol y su complementario al mismo tiempo: “Podría decirse que no es ni alumno ni maestro propiamente dicho pero se le demandan asumir un conjunto de acciones propias de la tarea docente” (Ibid, p.33). Esta peculiaridad cobra relevancia cuando se trata de entender la función del MO y sus intervenciones en la enseñanza de la práctica, ya que se dirige al mismo tiempo a un alumno en formación que está cumpliendo al mismo tiempo el papel de maestro y de alumno.

Liston y Zeichner (1981) muestran en sus trabajos cómo la formación inicial tiene escasa incidencia en el trayecto formativo del alumno ya que su inserción en las escuelas produce un efecto de *lavado de lo aprendido (washed out)* en la formación de grado. En la misma línea de análisis los estudios llevados a cabo por Therhart (1987, p 148) plantean cómo la formación en los ámbitos del profesorado tiene en realidad un bajo impacto -“*low impact enterprise-*” sobre el aprendizaje práctico de los alumnos, ya que se encuentra sujetos en gran medida a la propia biografía escolar y a los procesos socializadores de la escuela. “El contacto progresivo con la práctica lleva a una adaptación de sus estructuras. Los ideales y las nobles motivaciones en los que creyó el estudiante aparentemente se olvidan, pronto (shock de la práctica)”.

Otros autores como, Landon y Beyer (1988) y Elliott (1991) señalan que si bien es necesaria la formación teórico-práctica de los docentes, no se debe olvidar el riesgo que comporta sucumbir al poderoso **influjo socializador que tiene la institución** escolar sobre el novato. El desarrollo indiscriminado y poco elaborado de las prácticas como meros proceso de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela ha producido una rápida y prematura socialización en formas no deseables de trabajar y concebir la actividad educativa. Estos procesos traen habitualmente posturas acríticas que tienden a reproducirse (Pérez Gómez, 1987).

Contreras (1992) sostiene en una de sus investigaciones sobre la cuestión, que lo que preocupa **no es hacer prácticas** sino **realizar aprendizajes prácticos** en sentido de “**útiles**”, que le sirvan al residente para entender su realidad profesional y fundamentar su trabajo, y que sienten las bases para una construcción consciente y crítica de su conocimiento. Define y caracteriza las

distintas instancias que el alumno experimenta a lo largo de su período de práctica: primero como observador, el practicante se muestra crítico con lo que ve en el aula y la actuación del profesor; a lo que sigue un segundo momento de ansiedades e inseguridades y, un tercer estadio donde el estudiante acepta y aprueba los modelos de comportamiento practicados por el profesor. Es frecuente que los alumnos al ingresar a las salas de clase adopten una postura crítica frente a las observaciones que realizan, comparando los conceptos y enseñanzas teóricas con las acciones del docente, pero luego se van “amoldando” a los requerimientos de la residencia y es frecuente que cambien de postura. Durante esta instancia los alumnos cuestionan los marcos teóricos aprendidos en los institutos formadores por no ajustarse a las realidades de la escuela y no dar respuestas a los problemas cotidianos del aula. Como sostiene Erhart (1987, p.149) “...no es que el profesor se haga conservador en cuanto a sus comportamientos profesionales sino que vuelve a ser conservador, quedando la fase de formación, si es que fue innovadora en un episodio de poca fuerza definitoria en el estilo profesional. Si no lo fue, entonces sirvió a un afianzamiento de la primera socialización”.

Durante el período de prácticas el estudiante va dejando de lado las ideas que aprendió en los institutos según va formando parte de los comportamientos que exigen el trabajo de la enseñanza, porque ahora percibe esas ideas en conflicto con la realidad y las exigencias del aula. En el caso del Residente esta situación se ve reforzada por la **fuerza formadora del contexto escolar** donde se inserta. También por la situación de **acreditación** propia del dispositivo de la residencia escolar. Es característico de la instancia de prácticas que el sujeto se adapte a ciertas circunstancias, evaluando y tomando algunas decisiones en torno a lo que considera más apropiado ya que, por sobre todas las cosas el R desea aprobar y recibirse de maestro (Vezub, 2002).

Otras investigaciones refuerzan la idea de que las prácticas contribuyen simplemente al desarrollo de perspectivas “utilitarias” y no útiles como se planteó anteriormente. El principal criterio de valoración y selección de actuaciones docentes es aquello que funciona rápidamente para dar la clase en el tiempo requerido y de un modo ordenado, con el mínimo de problemas, para aprobar la residencia (Tabachnick, 1982). Hacer las prácticas es sobrellevar de la mejor manera posible esta instancia. La mirada está puesta en el hacer y en sus resultados, es decir que sirva para aprobar la residencia sin conflictos con el Maestro Orientador, ni con el profesor de residencia.

Más recientemente Knowles (2004) concluye que la experiencia formativa inicial vivida por los jóvenes profesores de secundario no es un componente muy fuerte de su identidad docente. Según la autora, los elementos más importantes al respecto están dados por: 1) las experiencias de la infancia, 2) los modelos docentes; 3) las experiencias educativas; y con menor relevancia, 4) las personas importantes o significativas distintas de las de formación temprana que en distintos momentos de su experiencia educativa han influenciado sobre sus experiencias de aprendizaje.

Otros autores como Pérez Gómez (1987) y Kemmis (1987) focalizan en el proceso de formación profesional ubicando al docente como mediador crítico. Analizan de qué manera se construye en los maestros el pensamiento práctico y, cómo es posible actuar sobre él a fin de modificar las conductas reproductivas acríticas y la influencia modeladora del contexto escolar. Para ello es indispensable en la formación docente el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de interacción teoría-práctica:

“La práctica se apoya en las interpretaciones de las situaciones particulares como un todo, y no puede mejorarse si no se mejoran dichas interpretaciones. Además, tales interpretaciones no son “objetivas” en el sentido racionalista de estar libres de los sesgos y prejuicios de las culturas prácticas cotidianas. Desde la perspectiva de la ciencia práctica, los sesgos son una condición de la comprensión situacional situaciones, porque todas las interpretaciones se configuran dentro de culturas prácticas, sistemas de creencias, y valores condicionados por problemas prácticos (Pérez Gómez, 1999, p.637).

Marrero (1993) sostiene que el pensamiento a-crítico se forma a través de relaciones tácitas, imágenes, concepciones, en el intercambio de significados con el medio escolar, por lo cual solo podría ser modificado a través de una acción reflexiva por parte del maestro. En la medida que el Maestro Orientador y el Residente puedan pensar sobre su hacer y adoptar una actitud de cuestionamiento a su accionar, podrán sortear las posturas acríticas y reproductivistas.

Schön (1992) estudia la temática de la reflexión y los distintos procesos de conocimiento que se ponen en acción a la hora de enseñar. Define un primer tipo de conocimiento que denomina **implícito**, que se desarrolla en la acción y que se pone en juego a la hora de enseñar. De este conocimiento el sujeto no es conciente, ni puede dar cuenta. **La reflexión** es un camino válido para actuar sobre este tipo de conocimiento que conforma las matrices iniciales y el incipiente ejercicio del rol docente, como así también para contrarrestar la influencia socializadora de la escuela. En la medida que maestros y residentes logren pensar sobre sus acciones y preguntarse por su tarea será posible realizar modificaciones y no caer en la reproducción modelizadora de las instituciones escolares.

Perrenoud (1995) considera que una de las tareas de la formación es la confrontación entre las teorías implícitas de estos conocimientos prácticos

individuales y, las teorías públicas de la escuela. En la base de dicha confrontación estaría por un lado la toma de conciencia de los propios conocimientos y esquemas prácticos y por el otro, la posibilidad de modificarlos, transformándolos en conocimientos flexibles y concientes posibles de ser analizados, reestructurados y puestos en práctica en el momento de enseñar y conducir una clase.

Tomando estas ideas, las nuevas perspectivas de la formación del profesorado proponen la idea del **prácticum** como dispositivo de formación donde se contemplan al mismo tiempo los aspectos cognitivos, los procedimientos y las estrategias de enseñanza en situación:

“Entendiendo que su principal propósito reside en unir teoría y práctica proporcionando a los profesores en formación oportunidades bien estructuradas y supervisadas para que puedan aplicar y contrastar los conocimientos, habilidades y actitudes que han ido adquiriendo en sus estudio dentro del campus universitario a situaciones reales del mundo de las escuelas y de las comunidades escolares” (Price, p.109).

El recorrido hasta aquí planteado nos sitúa en la compleja trama de situaciones que ocurren durante la fase de formación propiamente dicha. En esta complejidad resulta relevante el papel protagónico del MO que acompaña la práctica de los alumnos residentes y que constituye un eslabón indiscutido de este proceso formativo. Este MO tiene una estructuración particular como sujeto configurado y es a través de esta configuración que mirará al residente. Es portador de un mandato social en cuanto a los requerimientos que la sociedad tiene sobre las expectativas del ser docente. Tiene junto con el profesor de residencia el poder de legitimar y acreditar la práctica del residente e incorporarlo como miembro de la organización social del magisterio.

Para definir este momento Coulón (1995) utiliza el concepto de “afiliación”, como aquel proceso por el cual alguien se constituye y es reconocido como miembro de una organización social. Afiliación que implica el uso y el conocimiento práctico de reglas, normas, significados y el uso competente de las mismas. El MO desde esta perspectiva, podría ser visto como figura clave en los procesos de transmisión de conocimiento y como sujeto capaz de afiliar al Residente e incorporarlo como miembro social del magisterio. Edelstein (2003) señala que la acreditación del desempeño habilita a ser maestro, iniciarse en las prácticas y aprobarlas significa inaugurarse en la docencia, cambiar de estado, acreditarse dentro de otro grupo social, aprobar la residencia, dejar de ser alumno para pasar a ser docente. Dicho acto da cuenta de un reconocimiento socialmente legitimado.

La figura del maestro orientador al estar inmerso en la escuela y formar parte de ella imprime su sello en la formación del residente: “Las escuelas también son instituciones formadoras de docentes, tanto en el período de prácticas iniciales como en la posterior inserción laboral, que modelan las formas de pensar y percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo” (Davini, 2002, p.15). En la escuela el R va a desplegar su capacidad de enseñar, se pondrá a prueba como maestro, deberá ser reconocido por el grupo de niños, quienes con sus miradas, gestos y acciones lo confirmarán, o no, en su rol. Ser maestro implica insertarse en las rutinas y oficios propios de los docentes, posicionarse en tarea de enseñanza.

Se puede afirmar que la **situación de práctica** docente es la asignatura más importante para el estudiante de magisterio (Edelstein y Coria, 1995). “En la residencia todos los conocimientos aprendidos deberán ser usados, reformulados,

aplicados y probados. (...) Para el residente este período es percibido fundamentalmente como un espacio de acción en el cual debe demostrarse a sí mismo y a los demás, profesor de práctica, maestra, alumnos, sus aptitudes y habilidades como enseñante” (Vezub, 2002, p. 79). En todo este proceso el MO se constituye como una figura fundamental.

1.2. La tarea de acompañamiento en las primeras experiencias de inserción en la práctica

Muchas investigaciones han centrado su mirada sobre la formación práctica de los docentes (Doyle, 1977; Liston y Zeichner, 1985; Kagan, 1992; Knowles 1992; Rodriguez, 1993; Bullough, 1993; Zabalza, 1993; Perez Gómez y Gimeno Sacristán, 1992; Marcelo García, 1994; Edelstein, 1995; Achilli; 2000; Litwin, 2007; Alliaud, 2002; Davini, 2002, entre otros) pero pocos hacen alusión específica al período de residencia docente y en particular a la figura de MO en el proceso de enseñanza de la práctica. La mayoría de los trabajos focalizan su atención en el acompañamiento a los docentes noveles destacando la figura del **mentor**¹

Si bien este trabajo aborda el rol del MO con los alumnos en formación, consideramos pertinente incluir los antecedentes sobre la labor de los mentores con los docentes noveles dado que hay escasas investigaciones que focalicen directamente sobre la figura del MO en el período de formación inicial y tal como se presenta en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires.

¹ Mentor: consejero o guía. Personaje de la *Odisea*, consejero de Telémaco. Real Academia Española.

Los hallazgos realizados en relación a los procesos de enseñanza de la práctica docente a cargo de los mentores, pueden ser insumos valiosos para comprender las funciones que desarrolla el MO durante el proceso de residencia ya que ambas figuras tienen algunas responsabilidades similares. No obstante, también hay que señalar que muchos otros aspectos marcan diferencias importantes entre las dos funciones. Entre estas, podemos mencionar las que se enuncian a continuación:

El mentor:

- Acompaña a un docente novel ya en ejercicio, habilitado para ejercer su rol profesional.
- No cumple funciones para acreditar la labor de los docentes noveles a su cargo.
- Son seleccionados por su experticia y experiencia como docentes.
- Se encuadra dentro de programas que incluyen acciones de formación para su rol de mentor.
- Su tarea como mentor es reconocida en la carrera docente y le sirve como antecedentes profesionales.

EL Maestro Orientador:

- Acompaña, orienta a un alumno residente durante su último año de formación práctica.
- Asume funciones de evaluación de las prácticas docentes del residente a su cargo, junto con el profesor de residencia del instituto.
- Generalmente su función no, es reconocida dentro de la carrera docente.
- No recibe formación sistemática para ser MO.

- La labor que realizan no es reconocida salarialmente².
- Su tarea no se explicita en el curriculum de la formación.
- En general no son seleccionados con ningún criterio específico.

Desde este marco y señaladas las diferencias, es de interés para nuestra temática los trabajos que abordan la figura del mentor y los modos de interacción con los docentes noveles. Muchos de estos desarrollos cobraron relevancia en países como España (Marcelo García), Francia (Perrenoud, Altet, Charlier) Estados Unidos (Reid, Lynn y Sharry entre otros), y Canadá, (Tardiff) donde se incluyen programas específicos para los docentes principiantes dentro de las políticas educativas de formación y capacitación de docentes.

En Canadá las experiencias de intercambio entre docentes que recién se inician y veteranos es una cuestión pública a través de la puesta en marcha de programas en cada provincia que marcan la importancia que se le otorga a la formación de los nuevos maestros, así como a la necesidad de regular y administrar no solo la formación, sino también la habilitación del nuevo docente en los ámbitos de la escuela.

En Estados Unidos los programas de mentoría y de inducción docente están en manos de los distintos distritos. De allí que existan diferencias entre los programas que desarrolla cada uno. Si bien no podemos hablar de programas estatales, la relevancia dada a la formación durante la primera etapa de inserción profesional se observa en distintas medidas adoptadas por cada uno de los estados. Hacia el 2001 de los 50 estados, 22 contaban con alguna política

² Cabe señalar que sobre algunos de estos puntos (reconocimiento salarial, articulación con la carrera docente) se están debatiendo e introduciendo de manera paulatina algunas modificaciones realizadas con posterioridad a la recolección de los datos necesarios para este estudio.

obligatoria de inducción, 11 tenían políticas no obligatorias, mientras que 17 no contaban con políticas de inducción (Araya Moreno, 2008)³.

David Reid, Jones Lynn y Mc. Sharry de la Universidad de Manchester, EEUU (2000) han llevado a cabo varias investigaciones en torno al entrenamiento de mentores a través de un programa específico para el trabajo con docentes que recién se inician. Analizaron el acto de autoridad y de poder como así también las notas sobresalientes de los buenos mentores. Los autores ponen el acento en el tipo de relaciones vinculares que se desarrollan entre el tutor y el iniciado en este programa. El tutor es el responsable por el desarrollo de quién está a su cargo. Araya Moreno (2008) afirma que esta visión de la mentoría, basada en las características y aptitudes personales, se relaciona con el problema de las cambiantes condiciones del mundo del trabajo y la necesidad de desarrollar aptitudes flexibles para que puedan acompañar dichos cambios.

Robert Bullough (2000) de la Universidad de Utah, analiza los trayectos por los que atraviesa un sujeto para convertirse en profesor. Señala la importancia de considerar en el período de formación las experiencias y creencias previas sobre la enseñanza y la docencia en general, como así también, el fuerte poder de los contextos sociales y culturales en los procesos formativos. La atención de sus trabajos está puesta fundamentalmente en las tensiones que se producen en el practicante cuando por un lado pretende ser él mismo en la situación de práctica, pero al mismo tiempo intenta satisfacer los requerimientos del profesor tutor, con el objeto de asegurarse una buena evaluación. Como veremos. Este punto es altamente significativo cuando analizamos en nuestra investigación el impacto de la figura del MO sobre la acreditación de la práctica del R.

³Datos extraídos de: XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Buenos Aires. Argentina. 4 - 7 nov. 2008

Otro tema de interés que aportan los estudios sobre los programas de inserción de docentes, se centra en las características que presentan los profesores que actúan como mentores o tutores. Los trabajos de Borko (1986) por ejemplo, destacan la figura del mentor como un elemento importante de estos programas, en tanto,

“El mentor ha de ser un profesor permanente, con experiencia docente, con habilidad en la gestión de clase, disciplina, comunicación con los compañeros, con conocimiento del contenido, con iniciativa para planificar y organizar, con cualidades personales (flexibilidad, paciencia, sensibilidad). La tarea que se asigna al mentor es la de asesorar didáctica y personalmente al profesor principiante, de forma que se constituya en un elemento de apoyo” (cit. por Marcelo García, 1999)⁴

Bey y Holmes (1992) por su parte, señalan algunos principios interesantes en torno a su función:

“En primer lugar, el mentorazgo es un proceso y una función compleja, que requiere una estructura organizadora adecuada, así como una elevada sensibilidad para acomodarse a las diferentes situaciones. En segundo lugar, el mentorazgo implica apoyo, ayuda y orientación, pero no evaluación del profesor principiante. Y, por último, que la tarea del mentorazgo requiere tiempo para que profesores principiantes y mentores entren en contacto y pueda establecerse una comunicación positiva entre ellos” (citado por Marcelo García, 1995⁵).

Marcelo García (1999) realiza una caracterización de los rasgos personales y profesionales del mentor, los que pueden ser útiles para comprender el rol del MO. Señala dentro de los primeros, la empatía, facilidad para la comunicación, paciencia, diplomacia, flexibilidad, sensibilidad; y dentro de los segundos, la

⁴ Marcelo García “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa” Revista digital de Educación. OEI N° 19-1999.

⁵ Citado en Estudios sobre estrategias de inserción profesional. Carlos M. García Revista Digital OEI-1999.

experiencia demostrada en sus clases, habilidad en la gestión de clase, disciplina y comunicación con los compañeros, iniciativa para planificar y organizar.

Winer (2004) destaca los requisitos que debe tener un mentor, focalizando particularmente en su trayectoria profesional y el reconocimiento de su comunidad. El mentor es legitimado como buen maestro por los docentes que conforman su centro educativo. Orland-Barack (2006) de la Universidad de Haifa, Israel ha centrado fundamentalmente todos sus trabajos en argumentar la necesidad de formar a los mentores, ya que sostienen que *“el paso de profesor a mentor requiere de una recapitación de los docentes”*. No todo docente reúne las condiciones para convertirse en mentor.

Otros estudios (Gold, 1992) focalizan esencialmente sobre las necesidades que cubre el mentor en relación al profesor principiante y sostienen que atienden tres tipos: las emocionales (autoestima, seguridad); las sociales (relaciones, compañerismo); y las necesidades intelectuales de asesoramiento disciplinar. Gagen y Bowie (2005) en un reciente estudio sobre mentorías señalan que estos deben estar preparados para llevar adelante su función, dado que no siempre los maestros exitosos resultan ser buenos mentores. Por lo tanto su formación resulta fundamental para tener éxito en su función.

Maynard y Furlong (1995) definen tres modelos de mentorazgo centrados en las distintas modalidades de enseñar la práctica:

- a. En el *mentorazgo de imitación*, lo central está puesto en la copia del modelo del mentor, en este caso el mentor da clases para mostrar cómo se debe hacer. La idea de clase modélica es uno de los ejes de trabajo.

- b. *El modelo reflexivo* centra su tarea en el pensar juntos sobre el hacer en la práctica. Se basa en una posición activa del novel donde el mentor oficia de guía y acompañante en ese proceso de reflexión sobre el hacer en aula.
- c. El mentorazgo centrado en *la competencia* perfila su accionar en el desarrollo de habilidades que se consideran propias y necesarias para el trabajo docente.

Marita Sánchez Moreno (1993) presenta en su tesis doctoral el análisis en torno a la figura del profesor mentor confeccionando un programa de supervisión clínica. A tal fin, desarrolló un Inventario de "Creencias del Supervisor" que le permitió identificar tres concepciones respecto a la supervisión: *colaborativa, directiva y no directiva*. Estas concepciones se ponen en juego en los procesos de mentoría, marcando estilos de intervenciones diferentes.

En otra línea de trabajo, y poniendo ahora la mirada sobre el proceso de formación del residente, se han considerando los aportes de Davini, Alliaud, Vezub y otros (2002) quienes presentan una investigación acerca de la formación de docentes para el nivel primario. Partiendo del concepto de "aprendizaje situado", desarrollan su trabajo centrando su atención el período de residencia donde los alumnos de magisterio despliegan un doble proceso, enseñar al grupo de niños a su cargo y al mismo tiempo aprender a ser maestros. Este trabajo brinda algunas herramientas tanto conceptuales como metodológicas que son de interés para analizar el tipo de trabajo que realiza el MO sobre el R.

De manera coincidente, Gloria Edelstein (1995; 2003) focaliza sobre la idea de prácticas docentes, corriéndose y ampliando la lógica de considerar a la práctica como restringida al espacio del aula y a la interacción docente-alumnos. En su recorrido se detiene en la noción de "sujetos de la formación" que resulta particularmente significativa para este trabajo, ya que hace referencia a la función

del MO, como aquel sujeto que realiza un andamiaje y un traspaso de competencias al residente. En palabras de la autora:

“De ahí la idea de acompañamiento como observación y registro atento, que permite identificar la instancia en que es necesaria la intervención y en qué sentido es necesaria, de modo de no interferir el proceso creativo del practicante” (Edelstein, 1995, p.47).

De los trabajos citados, nos interesa recuperar la idea de tutor como un aspecto clave de la formación práctica, desde una perspectiva constructivista centrada en la interacción con el residente en distintos momentos de su práctica.

1.3. Las investigaciones sobre la formación de docentes del Nivel Inicial.

En cuanto a los antecedentes específicos de investigaciones referidas a la formación de maestros para el Nivel Inicial, nos encontramos con una vacancia significativa en torno a la temática. Pocos trabajos dan cuenta de investigaciones relacionadas con la formación para este nivel de la enseñanza. Entre ellos los aportes de Rosa Violante (2002) que focaliza sobre las intervenciones de los profesores de práctica durante el período de residencia:

“el lugar las intervenciones de los profesores de prácticas generalmente están centradas en la evaluación de los desempeños más que en la enseñanza de saberes prácticos reflexivos. Se observa que el seguimiento que se realiza a los estudiantes no promueve “quiebres” “modos alternativos” de mirar las prácticas”⁶

La investigación está centrada sobre la propuesta de formación, y dentro de ella sobre las estrategias de enseñanza desplegadas por los profesores de práctica durante la residencia. El trabajo aporta insumos significativos sobre las

⁶ Ponencia, Ssegundas Jornadas Nacionales de Práctica y Residencia de la Universidad de Córdoba (2002).

modalidades de enseñanza de los profesores de práctica a la hora de intervenir en la formación de los residentes y brinda aportes que pueden ser de utilidad para comprender las intervenciones de los MO.

Por su parte Elisa Spakowsky (2006) en su tesis de maestría, realiza un estudio de los procesos de construcción de la identidad profesional de la maestra de nivel inicial a partir de dos interrogantes, uno centrado en qué es ser maestra jardinera, y el otro, en relación con la conformación de su identidad profesional. Para ello analiza las relaciones que se establecen entre las alumnas, las maestras orientadoras y las profesoras de residencia en el proceso de aprendizaje de la práctica pedagógica. Destaca en sus conclusiones que:

“Cuando las responsables de intervenir y acompañar a las alumnas residentes en sus aprendizajes de la práctica profesional desarrollan una intervención orientada, el grado de impacto que tiene dicha intervención en los aprendizajes de las prácticas pedagógicas de las residentes es significativo y les permite sentirse libres, actuar con autonomía y construir confianza y seguridad en relación con los saberes pedagógicos-didácticos que están en la base del” saber hacer” (Ibid, 233).

La autora señala que tanto el profesor de la práctica como al maestro orientador son figuras claves dentro del proceso formativo. Menciona la idea de “orientación asistida”, caracterizada como el andamiaje a las alumnas en sus aprendizajes prácticos durante el proceso de residencia.

“la reflexión en y sobre la acción se produce cuando las maestras orientadoras y las profesoras de residencia ejercen un trabajo de orientación asistida, socializan sus conocimientos sobre la práctica con las alumnas residentes y se muestran frente a ellas como la “autoridad pedagógica” (Ibid., 234).

Losso y Romero (2007) realizan una investigación con docentes de Nivel Inicial, centrada en los modos de producción de identidad de estas maestras

durante su formación. Trabajan sobre la importancia de los espacios de formación inicial y su implicación en los procesos de construcción y resignificación de las representaciones sociales sobre el rol, como así también la incidencia que estos espacios de trabajo tienen en la producción de determinados rasgos de la identidad de las docentes del Nivel. Consideran desde qué lugar las alumnas construyen su identidad docente, y cómo influye la fuerza de las representaciones socialmente construidas y reproducidas. Revalorizan como espacio de formación el Taller de Lectura de la Práctica que habilita instancias de reflexión compartida y propicia instancias para la formulación y reformulación crítica de la identidad docente de la maestra jardinera.

Las investigaciones relevadas constituyen aportes valiosos para este trabajo de Tesis ya que focalizan en la formación de maestras para el nivel inicial e incluyen, de manera directa o indirecta, elementos para pensar sobre la figura del MO como actor interviniente dentro del trayecto formativo de la residencia docente.

1.4. El maestro orientador en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires

A lo largo de los años los maestros orientadores en el territorio de la provincia de Buenos Aires han tenido distintos grados de reconocimiento y sus funciones, dentro de los procesos formativos, se regularon desde diferentes perspectivas y enfoques teóricos-conceptuales. A partir del año 1988 algunas disposiciones de la Dirección de Educación Superior dieron cuenta de la necesidad de incluir las acciones de los MO dentro de un marco legal que regule y especifique sus funciones, y comenzaron a discutir cómo otorgar algún tipo de reconocimiento por su labor. Dada la importancia que tienen estos marcos legales, se detallan algunas de sus consideraciones centrales.

Proyectos y disposiciones

- **1988.** “La Práctica de Enseñanza, un espacio de trabajo compartido”, documento elaborado por Lic. Elsa Rubbo. Proyecto sin número de dictamen ni resolución.
- **1999/2000.** Estructura Curricular. Formación Docente. Espacio de la práctica Docente. Organización. Circular Técnica 1/99: “El espacio de la Práctica Docente como eje de la Formación Inicial”. “La función del docente orientador y el trabajo de indagación sistemática de la práctica”. Serie Documentos Nº 1 y 2 (2000).
- **Resolución 3383/02-** La presente resolución hace una extensión de la Capacitación de los docentes orientadores de la Práctica docente para los maestros de Educación Especial.
- **2003.** Resolución 2154, “Acerca del Maestro Orientador”.

El documento de 1988 bajo el nombre “*La Práctica de la enseñanza: un espacio de trabajo compartido*” pone en marcha un proyecto experimental que abarca inicialmente a sólo tres institutos, y que al año siguiente se extiende a 12 más de la provincia. El objetivo fue:

“Generar espacios de trabajo compartidos, a nivel institucional, entre los docentes, del nivel primario, maestros orientadores, los profesores de formación de los institutos superiores y los alumnos de dichos establecimientos para superar la dicotomía entre la teoría y la práctica docente”

La tarea propuesta se desarrolló dentro de los servicios educativos e involucraba al MO, los R, y profesores de práctica. Aunque estaba destinado a la formación de docentes para el nivel Primario, cobra relevancia ya que es el primer

antecedente legal que incluye la figura del MO dentro de las instancias de formación. El proyecto da cuenta y detalla algunos rasgos que constituyen el status y la situación de los MO en ese momento:

“Los MO cumplen una función:

- *Sin reconocimiento ni retribución.*
- *Desvalorizada.*
- *Sumada a las innumerables tareas que tienen por el solo hecho de ser maestros. Corrigiendo planes, asesorando y orientador a pesar de que la mayor parte de las veces desconocen las pautas y normas de los institutos.*
- *Exigido por la cantidad de alumnos-docentes que pasan por su aula.*
- *Tomando mayor contacto con el estudiante que el propio profesor de práctica.*
- *Ejerciendo mayora influencia en los alumnos docentes a pesar de que la responsabilidad formal la tiene el profesor de práctica”.*

Esta experiencia de corte experimental intenta modificar las debilidades detectadas, reubicando el rol del MO y sus funciones, pero queda sin efecto al año siguiente con el cambio de autoridades de la Dirección de Enseñanza Superior. Es interesante observar cómo describe el escenario y la problemática en la que se inscribe el MO, poniendo el acento en las difíciles condiciones del contexto laboral en que lleva adelante su labor de formación.

Recién en 1999, diez años después, se vuelve a manifestar la preocupación a nivel de la Dirección de Educación Superior por la inclusión del MO, de manera más sistemática, dentro de la formación docente de grado. El formato que se utiliza es el de Capacitación fuera de servicio con otorgamiento de puntaje bonificante, aspecto novedoso ya que es la primera vez que se otorga una retribución por la labor de orientación. Este dispositivo tiene tres diferencias sustanciales con el anterior, por un lado está enmarcado dentro de una instancia

de capacitación, se da fuera de servicio y otorga puntaje a los fines de su reconocimiento en la carrera docente.

Estos lineamientos de Capacitación de los docentes orientadores de la Práctica docente se ordenan bajo la Circular Técnica 1/1999. Consideran tres puntos significativos:

- Los criterios de selección de los MO
- Los objetivos de las acciones de capacitación brindada
- Las tareas que se desarrollaran en las instancias de capacitación en torno a las funciones del MO

Es la primera vez que dentro de la normativa aparece la necesidad de seleccionar a los MO y para ello, se proponen los criterios que a continuación se detallan:

- Puntaje de títulos
- Calificación de la actuación docente
- Cursos bonificantes.

Si bien son interesantes los aspectos a que se consignan y los criterios de selección estos solo quedan en los papeles ya que la implementación y selección de los MO dentro de los institutos formadores no asume como propios estos criterios. En general las escuelas destino son elegidas o bien por los inspectores del Nivel, o por los propios profesores de práctica, quienes, por vinculación personal con los equipos directivos de los distintos servicios deciden a qué instituciones llevar a los R. En este último caso, algunos MO son consultados para la inclusión de R en sus salas o es dispuesto directamente por el equipo sin considerar la posición del MO.

En cuanto a los objetivos de las acciones de capacitación que involucra al MO se centran sobre los siguientes puntos:

- La inclusión del maestro orientador en un proceso de formación docente continua.
- La articulación teoría - práctica.
- El otorgamiento de puntaje bonificante en el marco de una capacitación.

El documento explicita cuáles son las acciones y los aspectos sobre las que el MO debe focalizar y evaluar a la hora de tener a su cargo R, la propuesta es que:

“Los docentes participarán en el espacio de reflexión sobre la práctica con la institución formadora y alumnos docentes realizando un trabajo de Indagación sobre el proceso de aprendizaje práctico del R”.

Como síntesis del dispositivo que intenta orientar el trabajo de los MO se destacan los siguientes puntos:

- Es la primera vez que se incluye en forma explícita la figura del MO dentro del ámbito de formación.
- Hay una clara intención de conjugar la función del MO con la capacitación en vistas a perfeccionar los recursos humanos disponibles para el ejercicio de nuevas funciones que el sistema requiere.
- Los profesores de práctica se hacen cargo de esta nueva función en las mismas condiciones laborales que tenían, es decir, ahora tiene a su cargo no sólo a los alumnos residentes, cuyo número se incrementó notablemente, sino que además incorporar a los orientadores a los cuales deben brindarles capacitación.
- La participación de los MO en estos dispositivos de capacitación sigue siendo de carácter opcional, por lo cual el impacto que pueda tener sobre la mejora de la residencia en el sistema formador, es débil.

- Es importante plantear el reconocimiento manifiesto de la figura del MO en la formación del R, aunque es necesario aclarar que los dispositivos que se plantean no se articulan con las condiciones operativas reales de las instituciones de formación. Por lo tanto su implementación queda librada a las posibilidades y deseos de los institutos de formación.

La Resolución N°2154 de 2003 da las pautas "*Acerca del Maestro Orientador*" y retoma aspectos ya señalados por las resoluciones y documentos anteriores, pero incluye además a los MO de Artística, Educación Física y Especial. El énfasis está puesto en la responsabilidad social del MO y en su actualización de saberes disciplinares para poder orientar a los R.

En síntesis, todas las normativas presentadas comparten los siguientes rasgos: son propuestas que no contemplan financiamiento, es decir una retribución salarial a través de asignación de horas u otros mecanismos ni para los profesores de las institutos que dictan los cursos o talleres, ni tampoco para los MO que cumplen con ducha labor. Incluyen la participación voluntaria por parte de los MO. En las dos últimas normativas se otorga puntaje por la capacitación realizada, pero no por la función de orientación propiamente dicha, sino por la acreditación de la instancia de capacitación con presentación de trabajo final.

Se evidencia que el tema de los MO comienza a tener cierto lugar en el marco de las regulaciones y temas de debate de las políticas de formación docente. Pero hasta el momento se trata más de intenciones que de medidas y acciones concretas que permitan resignificar esta función para mejorar los dispositivos de residencia y el aprendizaje de los futuros docentes en las instancias de práctica en las escuelas.

Capítulo II

El MO y las concepciones de enseñanza y aprendizaje de la práctica

Los modos de “hacer práctica” están apoyados sobre las formas de concebir el enseñar y el aprender. Ninguna práctica pedagógica es neutra, todas y cada una de ellas están sustentadas por conocimientos y representaciones teórico-prácticas acerca de cómo los sujetos aprenden y en consecuencia, cuáles son los modos de enseñar que podrán propiciar aprendizajes. Los MO poseen diferentes concepciones acerca de qué es la práctica docente y sobre la forma en que ésta debe ser enseñada a los R, imprimiendo rasgos particulares que son necesarios conocer para poder comprender las intervenciones y orientaciones que brindan . Es objetivo de este capítulo hacer un recorrido por algunos enfoques que han teorizado de distinta manera la enseñanza y el aprendizaje. A partir de estos marcos de referencia analizaremos más adelante los modos de intervención de los MO en el proceso de aprendizaje de la práctica de los R.

2.1. La práctica entendida desde la racionalidad técnica

Una de las posturas más fuertes en relación con la práctica y el aprendizaje práctico dentro del proceso de formación, es la que sostiene que el contacto progresivo con la práctica, en el ámbito de formación docente inicial y luego en la inserción laboral, lleva en muchos casos, a una inevitable adaptación al sistema (Terhart; 1987; Tabachnick, 1992; Zeichner 1990; entre otros). Esta adaptación estaría sustentada por la imitación de las costumbres y tradiciones de la profesión, en el seguimiento de rutinas a-críticas que se conectan con la biografía individual

del maestro, y con las características de la tradición profesional. Hay una suerte de “acomodación”, donde el sujeto tiene escasas posibilidades de interacción. La realidad imprime un modo de ser y un modo de actuar frente al cual, el sujeto es incorporado en forma pasiva sin ofrecer demasiadas resistencias.

Esta pedagogía de corte adaptativo tiene una fuerte base en dos concepciones, por un lado, en las **teorías conductistas del aprendizaje** y por otro, en una **visión utilitaria de la enseñanza** centrada en la racionalidad técnica, *“que considera la práctica como un campo de aplicación de fórmulas y técnicas concebidas como universales y verdaderas”* (Davini 1995,103).

Este modelo pedagógico al servicio de una educación reproductora, encuentra un buen anclaje en un sistema educativo jerarquizado y burocratizado que deja escaso margen de decisión a los ejecutores del currículo escolar, maestros y profesores. En este contexto sólo caben conductas previsibles, modos de comportamiento ya esperados de antemano, sin tener en cuenta ese margen idiosincrásico que acompaña a todo aprendizaje enmarcado en contextos y situaciones variadas y complejas.

Esta visión pedagógica considera la enseñanza como un **entrenamiento** y su objetivo es lograr la eficiencia; responde a exigencias pragmáticas concretas con poca preocupación por su basamento teórico, o por la comprensión de los procesos por parte de los ejecutores.

Dentro de esta concepción, el adiestramiento como modalidad central cobra relevancia a la hora de hablar de enseñanza de las prácticas docentes. Las

acciones giran en torno a comportamientos mecánicos reforzados y afianzados por premios para estimular la repetición de las acciones exitosas y los castigos para desechar aquellas conductas poco deseables e ineficaces. Skinner (1904) destaca el refuerzo como un factor fundamental del aprendizaje planteando que: *“el hombre es el producto de las contingencias reforzantes del medio”* y demuestra qué puede desarrollarse una diversidad de conductas mediante la aplicación casi rutinaria de los principios del refuerzo. Desde este enfoque, se podría pensar al R como una tabla rasa, que a través de “hacer práctica” aprenderá el oficio de ser maestro. El refuerzo de aquellas situaciones de clase exitosas será un aspecto a considerar en la orientación. Desde esta perspectiva Davini (1995) plantea que el proceso educativo estaría constituido por las siguientes fases:

- El alumno recibe instrucciones precisas de qué hay que hacer y cómo.
- Demostración de la tarea. Durante el período de observación, el maestro especializado “muestra” cómo se realiza la tarea.
- Ejecución de la tarea: el alumno mismo realiza la tarea. En la instancia de residencia el alumno pone en acción todo aquello que aprendió, “practica”, lo aprendido previamente.
- Evaluación de la tarea: esta etapa no es en realidad una cuarta fase, sino algo que ocurre permanentemente. El orientador corrige cuando el R se equivoca y lo induce a autoevaluarse. El error es visto como algo negativo que hay que eliminar. No se consideran los procesos, sino los productos finales.

Se refuerza la dependencia del alumno respecto del profesor, debiendo acudir a él ante cada caso que presente diferencias respecto de lo planificado o

anticipado. La instancia afectiva está ligada a la valoración individual a través de los premios y los castigos. La principal actividad recae sobre el maestro, a la manera de un “dador incondicional”, mientras que el alumno es sustancialmente pasivo y su actividad se limita a la copia mental de las informaciones e indicaciones que le son presentadas. La relación que se establece entre el docente y sus alumnos es de dependencia. Hay un ejercicio del poder del más experimentado sobre el R, quien se ve limitado por las observaciones y sugerencias de este que están a su vez íntimamente ligadas a la evaluación y acreditación.

Desde esta posición de **entrenador**, el docente cumple un papel un tanto mecánico, es un “técnico” que aplica recursos al servicio de un proyecto que él debe realizar, pero no discutir. Su figura es la de un gestor eficiente y no la de un investigador que descubre problemas, trata de buscar las causas y aplicar las soluciones que considera más aceptables. Sus métodos se centran en reproducir lo que es y no en producir lo que podría ser. El énfasis está depositado en el mundo real, exterior, en lo observable y no en los procesos subjetivos del que reproduce la destreza. El foco está puesto en el producto y en la actividad de que lo puede conseguir. Cuenta la destreza conseguida, no el proceso que sigue el que la adquiere. El mejor maestro es aquel que aplica de forma más correcta y precisa los principios generados y sugeridos por los expertos.

Desde esta visión, la didáctica es una ciencia de aplicación y la formación se realizará a través de exposición de teorías, aprendizaje de técnicas y asunción de prescripciones, tanto legales como técnicas. El maestro es un ejecutor, con una baja posibilidad de construcción reflexiva sobre su tarea. Se apela a la actividad

práctica para aplicar las nociones impartidas o sugeridas, se enfatiza una mirada utilitaria.

2.2. La enseñanza de la práctica como desarrollo de dones individuales

Otra idea fuertemente arraigada en la concepción de la enseñanza de la práctica docente es aquella que se centra en el desarrollo de los dones individuales, teniendo como base una fuerte predeterminación del sujeto, desconociendo los efectos de la cultura y los contextos socio-históricos que atraviesan su conformación. Para estas teorías, el sujeto es producto de su herencia biológica. Los dones o potencialidades son innatas y hereditarias, la educación sólo tiene la posibilidad de desarrollar lo que el sujeto ya posee. Hay un determinismo previo que imprime posibilidades y limitaciones al aprendizaje, por lo tanto, también limitan la enseñanza, la cual únicamente será efectiva para poner en acto aquello que el sujeto ya posee en potencia. Estas teorías ponen énfasis casi con exclusividad en lo innato y hereditario considerándolo como aspectos constitutivos de la persona otorgándole un lugar secundario al ambiente, ya que lo que determina al sujeto es lo que trae al nacer. (Sanjurjo, 1994)

Cabe entonces una pregunta “¿el educador nace o por el contrario se hace?” (Spranger, 1969). La respuesta que se plantea es que no hay una profesión para la cual menos se pueda haber nacido que la del educador. Maestro es “aquel que ha nacido para eso”. Desde esta concepción los dones o predisposiciones están en el sujeto, la educación será la encargada de desarrollarlos y hacerlos

desplegar, se desprende de esta afirmación que no podrá desarrollarse aquello que no se posee. Se es maestro por vocación y esta vocación se trae.

Las investigaciones de Kaplan entre otros, advierten que estas “ideología de los dones naturales o de las dotes innatas puede ser uno de los factores de refuerzo de las distinciones escolares que los maestros establecen entre sus alumnos (Kaplan, 1998).

En el caso que nos ocupa, es frecuente atribuir el éxito o fracaso en la práctica en relación a las “aptitudes” personales que las alumnas tienen y que son valoradas y consideradas por los MO. La formación práctica estaría centrada en el desarrollo de estas aptitudes consideradas específicas para el rol.

Para estas perspectivas las diferencias sociales y estilos culturales se transforman en diferencias entre naturalezas o personas. Hay un lema que ejemplifica muy bien esta postura: “Lo que natura non da, salamanca non presta”, frase frecuentemente utilizada por muchas maestras orientadoras cuando comentan o evalúan la tarea del alumno residente. La práctica sería el espacio donde estas aptitudes personales, que las alumnas ya traen, se desplegarían. La práctica de desenvuelve como una conformación prefigurada. Frente a esta concepción de los dones innatos, muchos son los interrogantes que surgen:

- ✓ ¿Qué sucede cuando una R no posee, o no demuestra estas aptitudes?
- ✓ ¿Las MO perciben esta falta de aptitudes como deficitarias?
- ✓ ¿Son una carencia imposible de remontar, una carga, una imposibilidad?
- ✓ ¿Para maestro se nace, se puede aprender a ser maestro?

- ✓ ¿Cuál es la mirada del MO, desde esta perspectiva, sobre el R a la hora de enseñar la práctica y evaluar sus aprendizajes?

La respuesta a estas preguntas nos lleva a considerar el impacto del efecto Pigmalión cuando se toman en cuenta las expectativas que una persona tiene sobre el comportamiento de otra y cómo puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción simplemente por el hecho de existir. Estas expectativas también se ponen en juego cuando el docente ve en su futura residente las cualidades que, desde su propio constructo personal, son las requeridas para ser una buena maestra. (Perrenoud, 1994)

Algunos puntos interesantes de este enfoque que se relacionan con la enseñanza de la práctica son:

- El comportamiento está determinado biológicamente.
- La concepción de educación se convierte en una actividad sistemática tendiente al desarrollo de los dones que los alumnos ya poseen.
- Las posibilidades de aprendizaje están limitadas por los dones que cada sujeto posee.
- La enseñanza consiste en estimular el desarrollo de las potencialidades. (Concepción determinista de la persona).
- No es posible enseñar lo que el sujeto no posee (visión innatista del conocimiento).

En este trabajo consideramos que el aprendizaje si bien se constituye sobre un cuerpo y un organismo biológicamente determinados es producto de la interacción de este organismo con el medio cultural y natural. Aprender es un salto cualitativo en las posibilidades de comprender y estructurar la realidad. Implica

acciones inteligentes, de exploración y de transformación que realizan sobre los objetos y la realidad desde una concepción compleja e inacabada.

2.3. La enseñanza de la práctica desde el enfoque humanista

Los trabajos desarrollados por Carl Rogers (1988) en relación a la comprensión de la persona hacen aportes valiosos al estudio que se plantea en esta investigación ya que focalizan sobre las relaciones interpersonales brindándonos aportes que pueden ayudarnos a comprender las interacciones que establecen los MO con los R, como así también conocer sus concepciones en torno al aprendizaje.

Este autor propone analizar la tarea del docente desde la figura del “*facilitador*” como promotor de aprendizajes y destaca dos actitudes como sus rasgos sobresalientes: la apreciación y la confianza sobre el alumno. Estas actitudes estimulan el aprendizaje auto-iniciado y el crecimiento personal del estudiante, confiando en su capacidad de evolución, desarrollo y aprendizaje (Rogers, 1988). Estas ideas en entorno al maestro como facilitador, se completan con algunos principios sobre los cuales se construye la relación maestro/alumno:

- **Empatía:** es la percepción del marco de referencia de los demás con las cosas subjetivas y los valores personales. Implica la capacidad de ponerse en lugar del otro. Hay sensibilidad hacia las necesidades y sentimientos del otro.

- **Autenticidad:** se elabora a partir de la experiencia práctica y está relacionada con la coherencia interna de la persona que se refleja en sus actos.
- **Aceptación positiva incondicional:** este punto refiere a al respeto por el cliente (así llama el autor al paciente) y se asocia a un sentimiento positivo que aflora sin reservas ni evaluaciones. Implica no juzgar.
- **Madurez emocional:** considera como aspecto esencial el equilibrio emotivo-racional. Es la capacidad de participar en el cambio de la otra persona sin tener la tentación de modelar dicho cambio a su imagen y semejanza.
- **Comprensión de sí mismo:** implica una mirada vuelta hacia el interior. Estar mejor para poder servir mejor al otro.

Desde esta visión los alumnos son esencialmente personas con necesidades con afectos, intereses y valores. Promoverán su propio aprendizaje en cuanto este sea significativo para ellos. Esto sucede cuando la experiencia involucra a la persona como totalidad, cuando se incluyen sus procesos afectivos y cognitivos. Destaca el factor humano por sobre el factor técnico, de allí que valora el clima de trabajo positivo y las actitudes auténticas entre las personas.

La postura humanista hace un claro planteo centrado en la persona y en su desarrollo, destacando las interacciones interpersonales como factores fundamentales en todo aprendizaje. Describe la figura del “facilitador” como aquel que genera una actitud básica de confianza en el grupo y en cada uno de sus integrantes. Esta confianza es la base de todo aprendizaje significativo. El facilitador se ofrece como consejero y asesor, adopta una actitud de servicio hacia el otro, en este caso hacia el alumno. No impone posiciones o ideas sino, que trata de ponerse a disposición del otro como un aporte más a su formación. Se enfatiza la comprensión y la atención a los indicadores de sentimientos en la relación con el

otro. Otro de los rasgos que se destacan en el enfoque humanista es la sensación de libertad que otorga a los alumnos permitiéndoles “hacer”, generando un clima adecuado para el aprendizaje basado en la confianza que se deposita sobre ellos. Los problemas que más les preocupan a estos maestros son “*cómo liberar los potenciales y no las deficiencias de sus estudiantes*” (Rogers, 1988, p.107).

Considerar estas características del docente como *facilitador* es un material y un aporte fecundo para el análisis de esta investigación ya que la trama vincular que se establece entre MO y R conforma la plataforma sobre la cual se instala la formación docente. Las distintas maneras en que los MO se posicionan ante el R, el clima que se genere en el aula, las intervenciones, las formas de asesorar y evaluar estarán sustentadas desde los modos de interacción que se establezcan entre ambos actores.

2.4. La enseñanza de la práctica como proceso reflexivo

La práctica como proceso reflexivo sienta sus bases en planteos que toman en cuenta las peculiaridades internas estructurantes de cada sujeto, y consideran la conducta como totalidad inmersa en un contexto social e histórico que obra de escenario para su despliegue. Entre sus principales antecedentes se encuentran los trabajos de Dewey (1967), Zeichner (1987), Schon (1992), Perez Gomez y Gimeno Sacristán (1995) y más recientemente los de Perrenoud (1995; 2005), Marcelo García (2009) entre otros.

Los sujetos, tanto maestros como residentes actúan, pero dichas actuaciones se visualizan a través de las conductas observables que remiten a procesos internos; el sujeto no es una caja negra de acuerdo al planteamiento de Skinner, sino que es un sujeto activo que en su aprendizaje otorga significados al contenido. La mayoría de los enfoques teóricos, desde esta línea de abordaje de la práctica docente, tiene un denominador común y es la búsqueda de alternativas al modelo de racionalidad técnica planteado.

La idea de proceso y de reflexión son conceptos estructurantes dentro de estas posiciones, por lo tanto es necesario explicitarlos- La idea de **proceso considera** el aprendizaje de la práctica como continuidad en el tiempo, implica un acontecer que tiene un origen sobre el cual se acopla y se va desarrollando, supone secuencia, no entendida como gradualidad, sino como “momentos necesarios para...” Proceso, continuidad de acontecimientos, también involucra rupturas, saltos cualitativos, dado que la idea de proceso no está asociada a una visión lineal, sino todo lo contrario, una visión compleja, en los que se entrelazan los aspectos individuales, internos y externos, y los procesos sociales históricos culturales que lo atraviesa.

En relación al concepto de **reflexión**, Dewey en su texto *Cómo pensamos* (1933) enfatiza que *“la acción rutinaria está dirigida ante todo por el impulso, la tradición y la autoridad; en cambio, la acción reflexiva es aquella acción que supone una consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o práctica a la luz de los fundamentos que la sostienen y de las consecuencias que la conducen”*. No es que el proceso reflexivo implique pasos a seguir; es más bien una forma de afrontar y responder a los problemas. La reflexión implica intuición, emoción y pasión.

“Los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que buscan convertirse en expertos, y se les ayuda a hacerlo así, por medio de otros prácticos más veteranos que los inician en las tradiciones de la práctica: Las costumbres, los métodos y los estándares de trabajo de la profesión constituyen una tradición y la iniciación en la tradición es el medio por el que se liberan y se dirigen los poderes de los aprendices...(...) No se puede enseñar al estudiante lo que necesita saber, pero puede guiársele. El alumno tiene que ver por sí mismo y a su propia manera las relaciones entre los medios y los métodos empleados y los resultados conseguidos. Nadie más puede verlo por él y no puede verlo simplemente porque alguien se lo diga, aunque la forma correcta de decirlo puede orientar su percepción para verlo y así ayudarles a ver lo que necesita ver.”(Dewey, 1933:55.)

El proceso de reflexión remite sobre todo, a una forma de ser o de pensar. Y señala algunas actitudes constitutivas como requisitos previos para la enseñanza reflexiva, como son la apertura de pensamiento y el sentido de responsabilidad. Otros autores contemporáneos, como Carr y Kemmis (1987) profundizan sobre el concepto de reflexión considerándola:

“...como un proceso de transformación de determinado material primitivo de nuestra experiencia (ofrecido desde la historia y la cultura y mediado por las situaciones que vivimos) en determinados productos (pensamientos comprensivos, compromisos, acciones), una transformación afectada por nuestra concreta tarea (nuestro pensamiento sobre las relaciones entre el pensamiento y la acción y las relaciones entre el individuo y la sociedad) utilizando determinados medios de producción (comunicación, toma de decisiones y acción...)”

El aprendizaje, desde este punto de vista, es un proceso de adquisición de conocimientos, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas

actúan mediadas por las condiciones internas. El aprendizaje reflexivo en el trayecto de formación, implica una reconstrucción de ese pensamiento, de ese conocimiento, un proceso de *“deconstrucción de los esquemas de pensamiento y acción acrítica y empíricamente consolidados”* (Derrida, 1997).

Desde esta perspectiva, el conocimiento no es una copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento (esquemas). Hay un fuerte peso en el carácter constructivo y dialéctico de todo proceso de desarrollo individual, cuyo eje es la actividad del alumno como sujeto central del proceso, inserto en un contexto socio cultural e histórico.

Perrenoud (1995) define la reflexión como una instancia donde el sujeto toma su propia acción y funcionamiento mental como objeto de observación, analiza para percibir y comprender su propia manera de pensar y actuar. En la reflexión, el profesional rehace una parte de su mundo práctico y reacciona reestructurando algunas de sus estrategias de acción, *“se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto, que como un experto cuyo comportamiento está modelado”* (Stenhouse, 1987: 145).

En relación con el conocimiento reflexivo, Schön (1992) hace aportes sustanciosos para comprender el conocimiento que despliegan los sujetos, en este caso residentes y maestros, a la hora de enfrentarse con la práctica. Para Schön la reflexión es un proceso que se lleva a cabo antes y después de la acción y en cierto punto, también durante la acción. El modelo de intervención práctica, según este autor, implica tres procesos: conocimiento en la acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción.

El **conocimiento en la acción** se manifiesta en el **saber hacer**, superior a veces a la verbalización que puede hacerse del mismo. Se refiere a los tipos de conocimientos que revelamos en nuestras acciones inteligentes ya sean observables al exterior (ejecuciones físicas, por ej. andar en bicicleta) o se trate de operaciones privadas, como el caso del análisis instantáneo de un balance. En ambos casos, el conocimiento está en la acción. Lo revelamos a través de nuestra ejecución espontánea, hábil, y paradójicamente, somos incapaces de hacerlo explícito verbalmente. El conocimiento en la acción es dinámico y los hechos, los procedimientos, las reglas y las teorías son estáticos.

No obstante, algunas veces es posible, mediante la observación y la reflexión sobre nuestras acciones, realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Nuestras descripciones del conocimiento en la acción son siempre construcciones posteriores. Son siempre intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea

El conocimiento en la acción de un profesional está incrustado en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte una comunidad de prácticos. El conocimiento en la práctica se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión. Se organiza en función de las unidades características de la actividad y sus formas familiares de situaciones de la práctica, y se ve impedido, o facilitado, por su tronco común de conocimiento profesional y por su sistema de valores.

En la vida cotidiana, no solamente existe un conocimiento implícito en la actividad práctica, sino que frecuentemente pensamos sobre lo que hacemos. A este componente del pensamiento práctico Schön lo denomina **reflexión en y**

durante la acción. La reflexión en la acción es un permanente diálogo o conversación que implica la construcción de una teoría sobre el caso único, la búsqueda de adecuadas especificaciones de la situación, la definición interactiva de medios y fines, la reconstrucción y reevaluación de los propios procedimientos. Su valor descansa en la riqueza de la inmediatez, en la captación viva de las múltiples variables intervinientes y en la grandeza de la improvisación, al responder de forma singular a las demandas del medio. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos, y en cualquier caso, se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha.

Finalmente, define **reflexión sobre la acción** como el análisis posterior que el sujeto realiza sobre las características y procesos de su propia acción (Schön); se trata de un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente.

Estos tres procesos constituyen el pensamiento práctico del profesional, en nuestro caso, del MO y también del residente. Por lo tanto, el proceso educativo desde esta perspectiva general, estaría caracterizado por una actitud reflexiva entendida como:

- No determinada biológica o psicológicamente, sino que refiere a las relaciones entre pensamiento y acción en las situaciones concretas y contextualizadas en las que nos encontramos.
- No es una forma individualista de trabajo mental, sino que presupone y prefigura relaciones sociales.
- No es independiente de los valores, ni neutral; expresa y sirve a intereses humanos, políticos, culturales y sociales particulares.
- La reflexión no es indiferente, ni pasiva ante el orden social, tampoco propaga valores sociales consensuados, sino que reproduce activamente o transforma las prácticas ideológicas que están en la base del orden social.
- La reflexión no es un proceso mecánico, ni es simplemente un ejercicio creativo en la construcción de nuevas ideas, es una práctica que expresa nuestro poder para reconstruir la vida social, al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social.

Fuente: “Residencia Docente, documento curricular selección bibliográfica. PTFD, 1985, P: 3 – 49
Ministerio de Educación de la Nación”

La residencia docente se desarrolla en un medio ecológico complejo, un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de este sistema, se enfrenta a problemas relacionados directamente con la práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran parte imprevisibles, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla, técnica o procedimiento. La vida cotidiana, la forma de actuar sobre ella dependen del conocimiento tácito que activa y elabora el maestro, y que aprenderá a elaborar el residente.

Las problemáticas que se presentan movilizan los recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra, conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, técnicas para elaborar un diagnóstico rápido de la situación, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos se activan en la acción y son de carácter tácito, implícito, aunque pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de meta-análisis. Su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos ya consolidados.

La posición reflexiva plantearía una postura pedagógica centrada en la problematización del residente, en la toma de conciencia de sus acciones y en el análisis de las mismas. Es una forma de comprender y explicar las decisiones prácticas que se ponen en juego en el aula, implica una modificación en el modo de articular y pensar la teoría y la práctica.

El proceso de formación centrado en la reflexión, tenderá hacia un análisis profundo, donde se impliquen interacciones de experiencias entre los sujetos que hacen entrar en juego tanto el nivel consciente, como así también, la afectividad del vínculo, tanto los conocimientos explícitos, como aquellos prácticos que surgen a la luz a través de la reflexión sobre ellos.

Capítulo III

Encuadre Metodológico

3.1. Definiciones iniciales.

La investigación es una práctica social y como tal transcurre en un contexto socio-histórico, político, y económico que le imprime huellas y que modela tanto sus formas de conocer la realidad como los modos de construir significado. Achilli la define como:

“Un proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso. Al decir sistemático quiero decir de un modo metódico, basado en criterios y reglas que, aunque flexibles definan las condiciones en que se producen determinados conocimientos. Con el calificativo de riguroso expreso la necesidad de trabajar los problemas de coherencia en el proceso de investigación. Fundamentalmente, coherencia, entre las preguntas, la delimitación del problema a investigar y las resoluciones metodológicas que se prevén” (2000, p.20).

Si bien toda investigación científica genera conocimiento, el modo de generarlo y los caminos seleccionados pueden ser sustantivamente distintos. Básicamente existen dos lógicas, dos modos de operar con el objeto de conocimiento: una lógica cuantitativa y otra cualitativa. Cada una de ellas adopta diferentes formas de definir los problemas a investigar, de plantear las preguntas, de operar y construir los marcos teóricos, de seleccionar las técnicas de recolección de datos y los modos de analizar la información. Estas opciones marcan diferentes concepciones del hecho social, como ámbito de descubrimiento en un contexto de verificación o bien como un hecho que se construye en un contexto de descubrimiento.

Definido el problema de estudio y explicitados estos dos modos posibles de investigar es necesario contextualizar nuestro trabajo dentro de los marcos de la investigación cualitativa. En coincidencia con Geertz (1992) consideramos que “el hombre es un animal suspendido de una red de significaciones que el mismo ha tejido”. En ese sentido consideramos que la enseñanza de la práctica por parte del MO al R, como objeto de estudio de este trabajo, sólo podrá ser captado a través de un camino que recorra las profundidades y tramas de significaciones que se construyen en el aula en la interacción entre el R y el MO. Desde esta posición se optó por abordar el trabajo de investigación desde una lógica cualitativa, cuyas características principales Vasilachis (2006) resume en las siguientes:

- Está fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido.
- Se basa en métodos de generación e datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen.
- Es sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto

Ampliando estos rasgos enunciados por esta autora, tomamos también el planteo de Denzin y Lincoln (1994) quienes definen a los métodos cualitativos como multimetódicos, naturalistas e interpretativos, donde se trata de dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas le otorgan. Las acciones sociales están atravesadas por significaciones, y son esas significaciones las que se trata de “capturar” a través de los procesos de investigación. La investigación cualitativa depende fuertemente de la observación de los actores en su propio campo y de la interacción con ellos en su propio lenguaje.

3. 2. La estrategia y la selección de instrumentos

Esta investigación, tal como ya se ha planteado, está inscripta dentro de las modalidades de corte cualitativo interpretativo, y su propósito es estudiar el rol del maestro orientador y la enseñanza de la práctica en la formación docente inicial. Esta inscripción se fundamenta en las particularidades del objeto de estudio, del MO como enseñante de la práctica docente, y en la necesidad de adentrarnos en las modalidades que esa transmisión tiene. La idea no es generalizar sino comprender cómo se da el proceso de enseñanza práctica a los R en el ámbito de la escuela. Privilegiamos la profundidad sobre la extensión, intentando captar los sutiles matices de las experiencias vitales (Whittemore, Chae y Mandle, 2001). Desde esta perspectiva, el **objetivo general** que nos planteamos fue:

- Identificar y caracterizar las intervenciones que realizan los docentes orientadores, analizando sus diversos estilos de acompañamiento durante el período de residencia de un grupo de futuros docentes de nivel inicial.

En función de este objetivo general las preguntas básicas que nos orientaron para indagar el tema bajo estudio, fueron:

- ¿Cuáles son las expectativas que tiene sobre el residente?
- ¿Cuáles considera el maestro que son sus funciones específicas en relación al alumno residente?
- ¿De qué manera el maestro orientador interviene en la enseñanza de la práctica al residente?
- ¿Qué tipo de interacciones se observan en la relación maestro - residente que inciden en el aprendizaje de la práctica?
- ¿Qué connotaciones adquiere la evaluación por parte del maestro orientador durante el período de la residencia?

Partimos de un diseño exploratorio, abierto, que se ha ido completando a lo largo del proceso. En términos de Glaser y Strauss (1967), tratamos de encontrar categorías a partir de los datos, que fueron sistemáticamente trabajados durante el proceso de investigación.

Dentro de la lógica seleccionada, los procesos de validación se llevaron a cabo teniendo en cuenta: el proceso de la investigación, la consistencia entre la teoría y los datos a través de la triangulación de diversas fuentes. La triangulación o combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos, suele concebirse como un modo de protegerse de las tendencias del investigador y de someter a un control recíproco relatos de diferentes informantes. Para Vasilachis (1992) la triangulación es una estrategia metodológica que permite encontrar tanto convergencias como divergencias. Existen diferentes tipos y niveles de triangulación: de datos, de investigadores, de teorías, de métodos. En esta investigación, la triangulación se realizó entre los datos obtenidos de distintas fuentes, algunas primarias y otras secundarias.

La selección de casos

Si bien el campo se centró en doce Maestros Orientadores y Residentes, no se realizó el análisis sobre cada uno de los casos de manera singular, sino que se estudiaron las regularidades transversales, los aspectos comunes que se presentan en el conjunto de los MO con los que trabajamos.

El trabajo de campo se desarrolló en el ISFD N°29 de Merlo que depende de la Dirección de Educación Superior de la provincia de Buenos Aires y es de gestión pública. El instituto cuenta con las carreras de Profesorado para el Nivel Inicial, para la Educación Primaria y profesorados para el nivel secundario (Lengua y

Literatura, Matemática, Historia y Biología).

Los MO que conformaron el grupo sobre el cual se realizó la investigación formaron parte de un taller que se dictó en dicho instituto enmarcado dentro de la Resolución N°8087/99 -“El docente orientador en el Espacio de la Práctica Docente, Residencia”- que otorgaba puntaje para la carrera docente una vez cumplimentados los requisitos de su aprobación. El taller estaba a cargo de profesores del espacio de la práctica del instituto que asumieron su conducción redistribuyendo su carga horaria, ya que no estaba contemplada en la resolución la asignación de horas extras para su dictado. En total se realizaron cinco jornadas a lo largo del año lectivo.

Todos los MO de los jardines de infantes a cargo del grupo de residentes fueron invitados a participar del taller, pero solo 12, sobre un total de 30, lo iniciaron. En cuanto a las características básicas de esta población de MO se destaca que: todas eran de sexo femenino, con edades que oscilaban entre 27 y 35 años y habían tenido experiencias con R en oportunidades anteriores. La mitad de ellas pertenecían a jardines de gestión privada, y la otra mitad a instituciones estatales del distrito de Merlo. Sobre sus condiciones de trabajo, todas las docentes son titulares en sus cargos y tienen entre 5 y 15 años de antigüedad en la docencia. La mayoría de las MO (ocho) trabajaban doble turno, y las en uno solo. En cuanto a su estado civil cinco de ellas son casadas, de las cuales solamente tres, tienen hijos. En cuanto a los estudios cursados ocho lo hicieron en el ISFD 110 de Moreno, y cuatro fueron alumnas del instituto donde se desarrolló el taller.

El grupo de Residentes estaba conformado por alumnas todas de sexo femenino, que tenían entre 20 y 24 años de edad, solteras, sin hijos. Formaban parte de una misma cohorte, y no tenían retraso académico, es decir que habían

podido mantener el ritmo de cursada estipulado para la carrera. Eran residentes del partido de Merlo, provenientes de estratos sociales medios y medios bajos.

Instrumentos aplicados

Las técnicas e instrumentos de recolección de información que se utilizaron fueron variados y proporcionaron diversa información y evidencias para nuestro trabajo. Se aplicaron cuestionarios y entrevistas a las MO y se consideraron materiales, evidencias de su trabajo tales como informes a los residentes y diarios de su tarea. Asimismo se realizaron cuestionarios y entrevistas a las residentes, se analizaron las cartas que produjeron durante el proceso.

Fuentes primarias	Fuentes secundarias.
Cuestionario aplicado a MO y R	Informes de evolución de la práctica del MO al R ¹ .
Entrevistas en profundidad al MO.	Diario del MO realizado durante el acompañamiento al R.
Entrevista por parejas a alumnas de la MO	Cartas de los R al inicio y al finalizar la residencia

Para la realización de las entrevistas semiestructuradas individuales se seleccionaron dos MO que fueron reconocidos por sus R como buenos orientadores. El objetivo de las mismas fue indagar acerca de su biografía escolar y de sus concepciones referidas a sus funciones.

Se tomaron informes realizados por los MO a los R en los cuadernos de actuación de residencia. Estos instrumentos proporcionaron información acerca de las concepciones de práctica del MO, los aspectos que valoran, y también brindaron material para reconocer qué acciones del R enfatiza, las sugerencias que

¹ se toman los informes que realizó a dos R distintas a lo largo del año

realiza y cómo evalúa las prácticas. En esta misma línea se incluyó el diario de la MO cuyo objetivo fue registrar el proceso de acompañamiento al R.

Finalmente se administró un cuestionario a todos los MO participantes del Taller para profundizar acerca de las concepciones que tienen sobre su función, sus expectativas sobre los R, y la evaluación.

Con los R se realizaron entrevistas semiestructuras por pareja, para conocer sus visiones acerca de las funciones de los MO y de sus intervenciones durante el período de residencia. También se analizaron las cartas dirigidas a la MO, antes de iniciar la residencia y una vez culminada, para conocer qué aspectos en relación al MO, privilegiaban las alumnas, cuáles eran sus expectativas en cuanto a su rol y a su intervención durante la residencia y sobre qué rasgos focalizan la mirada una vez concluida.

Finalmente se construyó un cuestionario para las R que tiene su correlato con el cuestionario presentado a las MO, con el objetivo de conocer, desde la mirada del R, las expectativas sobre el MO en cuanto sus funciones durante la residencia y luego poder realizar comparaciones, observar tensiones, y coincidencias entre ambos actores, R y MO.

Se consultaron además diversos documentos referidos al MO emanados de la DES (Dirección de Educación Superior), ya que los mismos dan las bases del marco legal y normativo que regula las funciones de los MO dentro del ámbito de la provincia de Buenos Aires (ver punto 1.4. del Capítulo I)

El conjunto de documentos, informes y entrevistas que se recogieron configuran un material fértil para el análisis de la tarea del MO, para comprender las acciones que llevan a cabo en relación a los R.

La lectura comparativa de los datos de las entrevistas e informes y demás documentos producidos constituyeron primeras aproximaciones para la definición y organización de las categorías de análisis. El material obtenido fue sistematizado y categorizado considerando las intervenciones de los MO a partir de tres ejes, uno anterior al ingreso de los residentes donde se focalizó en las expectativas iniciales, otros dos durante la residencia. En el segundo eje se prestó especial atención a las interacciones MO – R y a las intervenciones del MO. El tercer y último eje se refiere a la evaluación del trabajo del residente realizada durante, y al final de residencia.

1º Eje - Primeras aproximaciones antes de la práctica. Aquí se definieron las siguientes dimensiones:

- Expectativas del maestro
- Expectativas del alumno – residente
- Interrelaciones de las expectativas mutuas

2º Eje - Aprendizaje en la práctica – La mirada estuvo puesta en caracterizar los siguientes elementos:

- Enseñanza e intervenciones durante el momento de observación de los R.
- Intervenciones al momento de planificar
- Enseñanza e intervenciones durante el momento de Residencia.

3º Eje – La evaluación. En esta instancia se definieron tres tipos de evaluaciones que realizan los MO:

- Instrumentos de evaluación
- Criterios implícitos y explícitos de evaluación

Con este esquema se realizó el análisis de los datos, del material de campo que se presenta en los capítulos siguientes.

Capítulo IV

Implicancias de las expectativas de Maestros Orientadores y Residentes

Las expectativas previas, es decir las anticipaciones en relación al desempeño del rol –propio o del otro- que tienen tanto MO como R, son un aspecto interesante a la hora de analizar el período de prácticas de enseñanza en la formación docente inicial ya que obran como eslabón inaugural de las mismas. Estas anticipaciones se estructuran a partir de múltiples condicionantes, arraigados tanto en las trayectorias docentes personales como en las institucionales y en relación a las concepciones histórico-sociales sobre el rol. Configuran un dispositivo pedagógico que implícitamente acciona sobre la formación práctica del R y sobre la mirada inicial del MO hacia él. Transparentar y articular estas expectativas, tanto del MO como del R, nos permite luego situar y comprender las interacciones que se establecen entre estos actores de la formación y los procesos que se desencadenan más adelante en el transcurso de la residencia propiamente dicha.

A través de este análisis, buscamos describir y analizar estas percepciones iniciales porque forman parte de las primeras interacciones que se producen entre los actores. Esta mirada “predicha” marca tendencias que van configurando el escenario formativo de la residencia. Los instrumentos privilegiados para explorar estos aspectos fueron el cuestionario realizado tanto a MO como R, las cartas de los R antes de iniciar la residencia y las entrevistas mantenidas con los MO.

4.1. Las expectativas del MO sobre los R

En el relevamiento realizado se destacan en **primer lugar** como expectativas de rol hacia las R aquellas vinculadas con las relaciones afectivas que el MO espera establezcan con los niños:

“Mis expectativas apuntan a que ame a lo niños y disfrute estando con ellos, que sea responsable (en todo sentido) que sea respetuosa, que disfrute de su tarea y de sus logros...” (MO2).

“Que se cree un vínculo de afecto y respeto. Que en la alumna exista la intención de aceptar las sugerencias y tomarlas como consejos útiles para el futuro” (MO 3).

“Las expectativas son varias, con los niños que se relacione afectuosamente, sin que esto afecte su rol (...) que tenga una buena relación, cariñosa y respetuosa.”(MO 7).

“Que la alumna demuestre interés y responsabilidad en la actividad emprendida, que se observe condiciones personales y vocación por la tarea. Que sepa controlar y limitar al grupo a fin de no desorganizarlos y poder así trabajar en el ambiente necesario”(MO6).

Se busca que la residente logre conducir y vincularse con el grupo, de manera afectiva, comunicativa y cariñosa sin perder de vista la formación de hábitos de orden, higiene y cortesía. Si bien es innegable que las relaciones vinculares y los afectos son aspectos inherentes y sustanciales al rol docente, en particular cuando se trabaja con niños de tan corta edad, es significativo destacar la primacía, que tiene estas expectativas sobre otros componentes constitutivos de la tarea docente en el nivel inicial.

Estas expectativas centradas en el afecto y en las relaciones vinculares tienen un fuerte arraigo en los imaginarios sociales e históricos en relación con rol de la maestra de nivel inicial, que siguen impregnando las representaciones y expectativas actuales.

Desde este planteo y por la fuerte impronta que tiene aún hoy, es válido traer a escena algunos de estos postulados históricos acerca de las condiciones que debían reunir las maestras del Nivel, ya que permiten analizar las continuidades y rupturas entre las expectativas iniciales planteadas desde 1947 hasta las actuales representadas en las voces de las MO que conformaron el grupo de investigación.

“Para ser maestra de párvulos es imprescindible conocer a fondo la filosofía, finalidades y procedimientos del jardín de infantes, poseer cultura general y asentada vocación, pues ella tiene sobre sí la responsabilidad de proteger y dirigir el desenvolvimiento integral de los niños que tiene a su cargo y que debe conducir con afecto, mesura y serio conocimiento de su desarrollo biológico y psíquico.” (Publicaciones de la Dirección General de Escuelas, 1947)

“La maestra de jardín de infantes, como todo maestros de cualquier nivel de la enseñanza encuentra su vocación para la difícil tarea de educar en el amor hacia los demás y en su afán por ayudarlos a vencer dificultades y conocer la realidad que los rodea, amor pedagógico o eros pedagógico , aquel que eleva la función docente y que se trasmite en un entusiasmo sin claudicaciones y en un quehacer constante con la satisfacción del éxito logrado frente al producto obtenido: el niño feliz y óptimamente desarrollado” (Fritzche- Duprat, 1968, p.298)

“La jardinera debe amar profundamente a los pequeños, lo que supone el don de sí misma (...) Instintivamente, la jardinera ama a los pequeños con amor sincero y fuerte, que la induce a olvidar, desde su llegada al jardín de infantes, todo lo que no sea ellos: preocupaciones personales, por amor se inclina incansablemente sobre cada niño para conocerlo y comprenderlo a fin de ayudarlo a mejorar, el amor le conserva la energía y la juventud de corazón y de espíritu....” (Faure, 1953, p.67)

“La jardinera será maestra y madre: auténtico clima, equilibrio constante, madurez indispensable, sacrificio generoso, en pro

no sólo del hombre que será, sino del niño que es, pues sólo así y por natural gravitación, incidirá positivamente en su futuro... solo así será la moderna artífice de la infancia...” (Cordeviola de Ortega, 1972, p.7).

Como se observa en estos fragmentos se destacan como rasgos constitutivos del rol, el amor incondicional hacia los niños, el respeto y la comprensión, los que aún en la actualidad están presentes en las representaciones y expectativas de algunas MO sobre las cuales se realizó el trabajo. La profesionalidad de la maestra de nivel inicial está asociada fundamentalmente a aspectos afectivos y vinculares.

El siguiente cuadro comparativo muestra estas analogías y pone en evidencia la persistencia de las mismas:

Expectativas sobre el rol de la maestra en el nivel inicial

Expectativas históricas en relación al rol (1947- 1980)	Maestras Orientadoras (visión actual)
Amor a los niños como don en sí mismo. Eros pedagógico.	Ame a los niños
Afecto y mesura.	Establezca vínculos afectivos Cariñosa
	Disfrute su tarea
Responsabilidad.	Responsabilidad Respeto
Vocación.	Vocación
Madurez y sacrificio generoso en pro de los niños.	

En **segundo** lugar las expectativas de las MO en relación a las R se centran en torno a su capacidad de conducción del grupo, la aceptación de sugerencias, la continuidad de la línea de trabajo y el sostenimiento de las pautas ya establecidas. Estos aspectos estarían vinculados a expectativas que focalizan dos posiciones del R: una en relación con el grupo escolar y otra hacia su MO. Desde la primera se espera que pueda mantener las normas y la disciplina del grupo como así también continuar con los hábitos instalados por la MO en la sala.

“Que mantenga en la sala todo lo establecido por su docente orientadora, colaborando activamente para el logro de buenos resultados.” (MO8)

“Que logre vincularse con la institución y con la comunidad. Que pueda desarrollar las actividades utilizando los contenidos dados por la maestra orientadora. Que sea responsable y que acepte las sugerencias”. (MO12)

“Expectativas: que la alumna residente demuestre interés y responsabilidad en la actividad emprendida, que se observen condiciones personales y vocación por la tarea. Que sepa controlar y limitar al grupo a fin de no desorganizarlos y poder así trabajar en el ambiente necesario...” (Cuestionario al MO11).

“Se le comunica a la Srta. Paola que durante el transcurso de la residencia deberá tener en cuenta: Que pueda...
Ser ordenada y cuidadosa principalmente con los elementos de la sala.
Respetar las normas de la institución.
Es importante que la alumna –residente pueda cumplimentarlos
Ya que serán evaluados al culminar su residencia” (Informe MO3).

Se evidencia una preocupación centrada en aspectos relacionados con instalar y mantener la disciplina del grupo de niños, aspecto que también fue considerada por Fiquemont hace 40 años:

“La disciplina exige de la jardinera pureza de pensamientos y sentimientos, ejercicio de autoridad moral gracias a la cual los niños confían y se sienten seguros, exige regularidad y orden perfectos, buena organización que se manifiestan en el agradable orden de la clase, en la cual cada cosa tiene exactamente su lugar y en el que el conjunto da impresión de armonía. guiados por ella los niños hacen sus propias experiencias pueden ir y venir..... sin embargo no son libres para hacer mal, ser ruidosos, molestos, utilizar mal el material los pequeños deben comprender que no se puede ir contra un orden establecido” (Fiquemont,1964 p.54).

Esta visión esencialmente normalizadora-disciplinadora (Davini, 1995) se construyó en el origen mismo del sistema formador y persiste fuertemente dentro de las expectativas de las MO actuales. El buen maestro es entendiendo como un docente “civilizador”, que asume como propio el discurso prescriptivo necesario para dar consenso al modelo liberal, homogeneizar ideológicamente y disciplinar

conductas, como modo ineludible de lograr el orden indispensable para el progreso. Esta tradición acentúa la función de disciplinamiento de su tarea y el papel socializador y moralizador que se le asigna al rol del docente. La función de la escuela está centrada en la transmisión de valores y pautas de comportamiento, más que en la transmisión del contenido científico y es la maestra la encargada de materializar, a través de su accionar estos objetivos. Lo primordial es encauzar e interiorizar conductas, hábitos y buenas costumbres:

“la puesta en marcha de la maquinaria escolar apuntó a moldear ciudadanos. La modalidad propia del disciplinamiento en tanto “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 1987.p141).

Paralelamente a esta mirada disciplinadora que la MO tiene sobre la tarea de la R con el grupo, hay expectativas para que la R pueda aceptar y poner en acto todas las sugerencias que le de a lo largo de la práctica. De alguna manera se podría pensar que la MO espera también obediencia de parte de la R. En este momento cabría una pregunta: ¿Se buscan residentes dóciles que logren mantener el status quo de las instituciones y que “obedezcan” acríticamente a las MO? Pregunta fuerte que surge del análisis de las expectativas y que estaría dando algún indicio sobre las características que pueda adoptar la inclusión del R dentro de la escuela y el impacto de esta perspectiva en la formación docente.

En tercer lugar algunas pocas expectativas se centran en el conocimiento de las temáticas a enseñar y la preparación profesional. En algunos casos esta formación estaba centrada en la **capacidad de aplicar** los aprendizajes teóricos recibidos en el instituto al campo de la práctica y en sentido opuesto la preparación profesional era considerada un fundamento del quehacer áulico, y no una aplicación.

En las manifestaciones de los MO la formación profesional no se menciona como expectativa relevante a tener sobre los R. convirtiéndose en un punto de interés para este trabajo ya que esta mirada inicial de MO sobre el R imprimirá tendencias en sus intervenciones que posiblemente se centren más en los dos primeros aspectos, los afectivos y disciplinarios, en detrimento de este tercer punto referido a los conocimientos profesionales de las residentes que aparecen mencionados de manera subsidiaria.

“Me interesa que tenga incorporadas las nociones básicas a aplicar en cada actividad, en cada área” (MO1)

“Yo diría que en general o que las maestras orientadoras hacemos es ubicarlas, a tener cuidado en cuanto a bajar el ideal del contenido de lo bibliográfico de la teoría a la práctica diaria” (Diario MO4)

Se visualiza en estas afirmaciones un carácter aplicacionista y utilitario del conocimiento y de la práctica en sí, la que representa el ámbito donde se ponen en acción los conocimientos adquiridos en los profesorados. En este caso el jardín, representa el lugar del hacer, mientras que el instituto es el espacio para trabajar la teoría, se transparenta una clara dicotomía entre teoría y práctica que va a posicionar al MO desde distintos lugares marcando diferentes intervenciones durante el periodo de residencia.

Finalmente y de acuerdo a nuestro trabajo de campo se observó que en algunos pocos casos los marcos teóricos y la formación profesional se enuncian como una expectativa potente en relación al R.

“Que realice propuestas para las distintas actividades y que posea seguridad para fundamentarlas” (Entrevista MO1)

Las expectativas que los MO tiene sobre los R inauguran la relación a futuro que se va a establecer, conforman un núcleo de representaciones desde el cual se inicia el trabajo con el R y desde el cual realizará las intervenciones y evaluaciones sobre la práctica. Las tendencias observadas no se presentan en forma pura en

los MO, pero en cada uno de ellos se observan rasgos predominantes que señalan un tipo de perfil desde el cual se orientará la práctica del R.

4.2. Las expectativas de los R sobre el MO

Las R también tienen expectativas en relación con las MO que acompañarán su período final de formación. Estas imágenes previas fueron construidas a través de la experiencia que ya han tenido durante sus años anteriores de profesorado, de los esquemas representativos de maestros que se han configurado a lo largo de su biografía escolar, y también en base a todas aquellas figuras que obraron como “enseñantes” a lo largo de su biografía.

Las expectativas iniciales de los R están centradas fundamentalmente en las relaciones vinculares que se van a establecer con la MO. La residencia, como espacio de aprendizaje, queda desdibujada, observándose una fuerte primacía de vivencias y expectativas centradas específicamente en procesos primarios de la relación vincular.

“Que comprenda los nervios por los que pasamos y las inseguridades que tenemos durante este período...” (R 1)

“Que converse conmigo, que sea sincera al dirigirse a mí, que me explique, que mi presencia no la incomode...” (R 2)

“Qué me oriente y guíe para tener mayor seguridad, Que no corrija mis errores delante de los nenes mientras doy las actividades” (R 4)

“Que confíe en mí. Que a través de sus sugerencias y de su experiencia me transmita seguridad, que entre otras cosas es lo que yo necesito y por último pero fundamentalmente que me de un lugar frente al grupo” (R 13)

Si bien es innegable que los aprendizajes se dan sobre una base afectiva, es importante reconocer que los adultos, y en este caso particular nos referimos a los R, están en un proceso de socialización secundaria cuyas características marcan

diferencias con la socialización inicial del niño pequeño. En este sentido, Berger y Luckman (1968) plantean que :

“La socialización primaria no puede darse sin una identificación con una alta carga emocional mientras que la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación y proceder efectivamente con la sola dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación de personas, la socialización secundaria apunta a la adquisición del conocimiento específico de roles”. (pp.166-167).

Las R toman una posición desde el rol de alumna/residente, y es la maestra, “su maestra orientadora” la que tendrá que ayudarla, aconsejarla, comprenderla y guiarla desde una relación que marca un alto nivel de dependencia. La R se ubica en un lugar de residente-niña a pesar de estar dando sus primeros pasos dentro de su carrera de profesionalización, lugar que muchas veces obtura la construcción del rol docente, reforzando vínculos de dependencia y heteronomía. Se observa una tendencia para que el otro (MO) sea en función de ella (alumna), queda explicitado en forma constante: “que **me** ayude, “que **me** comprenda, que **me** de confianza. De este tipo de vínculo dependiente se desprende otra expectativa que está en estrecha relación y es la necesidad de las R de **responder a las expectativas de los maestros**. Este mismo planteo se halló también en la investigación realizada por Davini, Vezub y otros (2002) sobre el aprendizaje de la práctica en R de magisterio. Con lo cual podemos afirmar que no es una expectativa propia de las R del Nivel Inicial sino que se hace extensible también a los R de otros niveles educativos.

Algunas afirmaciones que las R realizan en la carta al Maestro Orientador dan cuenta del aspecto antes enunciado:

“Deseo desde lo más profundo que juntas logremos un buen vínculo. Te confieso que tengo miedo de no ser lo que quizás vos esperas de mi y te

pido que si en algo no estás de acuerdo conmigo por favor no dudes en decírmelo. (R5)

“Espero poder cumplir con todas tus expectativas” (R6)

“Trataré de cumplir mis obligaciones respondiendo a las necesidades requeridas dentro de la sala y del jardín. Desde ya pondré todo mi empeño y dedicación.” (R3)

Todos estos relatos apuntan a una relación vincular de tipo extra-laboral e íntima, teñida por lo afectivo y lo emotivo. Hay un predominio de los vínculos domésticos-familiares, que por otra parte son característicos del trabajo escolar, de las relaciones educativas entre maestros y niños (Batallan, 2001). En síntesis, la mirada del otro, lo que el otro espera prevalece por sobre las expectativas profesionales de esta etapa formativa fundamental.

Las R desde sus expectativas visualizan a la maestra orientadora atribuyéndoles características y connotaciones de mujer-madre más que de mujer – profesional. Esta condición se articula con la idea largamente cultivada durante la socialización femenina, según la cual el trabajo de la mujer es sinónimo de cuidados, sentimientos y actitudes (Sandoval Flores, 1992).

El aprendizaje de la práctica está centrado inicialmente en el logro del reconocimiento y el afecto por parte del MO, a partir del cual recién se pueden visualizar expectativas sobre el MO centradas en su experiencia, en la idoneidad de su trabajo, en la particularidad de sus estrategias de enseñanza. Este punto cobra relevancia ya que consideramos a la residencia docente como un dispositivo de formación profesional privilegiado, donde el R debe aprender a anticipar y planificar la clase, gestionarla, intervenir en el aprendizaje de los niños, y evaluarlos, entre otras tareas propias de su función, sin embargo estos aspectos no son los esenciales, ni entran dentro de las expectativas de los R al iniciar su práctica.

Los datos de campo analizados muestran que, estos aspectos de la formación profesional quedan relegados a un segundo plano en algunos casos y no son siquiera considerados en otro. Desde estas expectativas iniciales para los R el centro de preocupación de la residencia está puesto en el núcleo afectivo primario, centrado en el vínculo que pueda establecer con el MO, y no en los aprendizajes del quehacer docente. Los R señalan una fuerte preocupación por el tipo de vínculos que podrá establecer y sobre él concentrará sus mayores expectativas de la residencia. Esta centralidad daría indicios de los ejes más importantes por los cuales atraviesa inicialmente la formación y plantea interrogantes y cuestionamientos a tener en cuenta en el momento de diseñar los dispositivos por lo cuales se forma a los maestros.

En relación a esta trama vincular que se establecen y en estrecha relación con estas surge la preocupación de los R sobre el poder que el MO les otorgará dentro del grupo clase. Las R en sus discursos solicitan permiso para ocupar el lugar del poder y ejercerlo provisoriamente con los alumnos. Se vincula con este aspecto el temor a ser desautorizada ante el grupo, de ser “retada-castigada” frente a los niños como si fuera un niño más. Loyola y Poliak (2002) coinciden con esta observación en un estudio realizado con residentes de primaria. Allí destacan:

“Se interpela al residente como niño. Pareciera ser que la maestra no tiene en cuenta su diferencia específica, situándolos a la par de los sujetos con los que cotidianamente se comunica en su práctica. Esta ubicación se acentúa en el trato punitivo del maestro hacia el residente; incluso, en algunos casos, la maestra llega a retarlos, descalificándolos frente el grupo” (p. 124.)

Desde nuestras observaciones las expectativas de las R también muestran esta tendencia:

“Espero que no corrija mis errores delante de los nenes mientras doy mis actividades” (Cartas R 12)

“Espero que cuando algo no esté bien, espere el momento justo para decirlo y no lo haga delante de los chicos” (Cartas R 13).

Las R buscan tener autoridad entendida como poder asociado a un puesto, en este caso el de maestro dentro de una organización escolar como es el jardín de infantes. El R busca tener autoridad y poder sobre el grupo de niños, pero en muchos casos el MO no se lo otorga. Dada la situación particular de práctica, el R queda relegado a una situación de dependencia que afecta su autoestima y sus posibilidades de acción dentro del aula, en muchas ocasiones esta situación provoca una imposibilidad de llevar a delante la práctica y una inhibición. Según Souto (1993) lo que está en juego en este caso es el poder pedagógico entendido como:

“la capacidad de influir sobre los otros que surge de la combinación peculiar del poder social en su relación con el saber, con el lugar y significado que adopta en la relación pedagógica. En tanto articulador social el poder pedagógico influye en todas las relaciones y atravesamientos que desde lo social se dan en el grupo” (p.153).

En otro orden, pero también relacionado con los aspectos vinculares y afectivos, las R señalan como expectativa o preocupación, la manifestación de celos y competencia por parte de la MO hacia ellas. El lugar de Residente-niña manifestado en las situaciones anteriores desde una situación asimétrica con la MO, se modifica y traslada hacia una relación de simetría, desde la cual ambas ocuparían el mismo lugar frente a los niños. Para muchos maestros el ingreso de un R implica una renuncia a su lugar central dentro del grupo, una pérdida de la supremacía del liderazgo afectivo sobre los niños. El afecto y el cariño serán compartidos con otro, en este caso la R. En estas ocasiones los afectos de los niños son un punto álgido de conflicto, en particular cuando se da en forma implícita y los sujetos no son conscientes de ello. Los niños son objeto de disputas entre las MO y las R, dejan de ser alumnos en situación de enseñanza para ser

punto de discordia entre dos adultos que pugnan por sus afectos. Nuevamente se observa que esta situación está teñida de sentimientos y emociones vinculadas más con modelos familiares que profesionales.

Para muchas R el temor a quitarle el grupo al maestro actúa como sentimiento anticipado. Si bien muchas maestras esbozan en la relación con la practicante actitudes que implican celos frente a los niños son las propias R las que en sus cartas al maestro orientador anticipan en sus expectativas este temor de generar ese sentimiento en sus MO, punto que no aparece enunciado desde las expectativas de las MO:

“Quiero que sepas que no es mi intención el de ocupar tu lugar, sino aprender a tu lado y que siempre tus sugerencias sean bienvenidas...” (R 1).

“Mi intención no es quitarte nada, solamente quiero compartir el cariño amor de los nenes.” (R6).

“Que me integre al grupo y les haga notar a los nenes que también somos señoritas” (R1).

“Somos humanas no compitamos, demostrémosles a los chicos lo que es la solidaridad y compañerismo” (R3).

“Mi intención no es quitarte nada, solamente quiero compartir el cariño, amor de los nenes...” (R 6).

Quitar el lugar, robar el cariño, ser la intrusa, son expresiones que con frecuencia aparecen en los dichos de las R y que en forma significativa van a marcar formas de vinculares y relacionarse con las MO y sobre las cuales van a focalizar su atención durante el desarrollo de la práctica.

Finalmente, dentro de las expectativas planteadas por las R aparecen algunas vinculadas con las intervenciones profesionales de las MO en relación a sus saberes prácticos y a la posibilidad de que cumplan una función de orientación durante la residencia.

“Que me de todas las sugerencias necesarias para poder enriquecer y mejorar” (Cuestionario R1).

“Que converse conmigo acerca de mi trabajo con los nenes para así ir puliendo ciertas cuestiones o corregir errores” (cuestionario R2).

“Que me guíe en mi desempeño en la sala, marcando o dando sugerencias sobre algún punto de mi práctica que no se haya desarrollado contemplado como por ejemplo organización de los materiales, del grupo del espacio” (Cuestionario R4).

Sobre esta última cuestión, las expectativas centradas en los saberes expertos de las MO son poco relevantes para la mayoría de las R. La residencia es el último tramo de la formación docente inicial y es significativo que estos saberes prácticos que forman parte de la esencia profesional del quehacer docente no se consideren como un aspecto central dentro de las expectativas que los R manifiestan en relación a sus MO, tal como se observa en los siguientes fragmentos:

“Deseo desde lo más profundo que juntas logremos un buen vínculo” (R 5).

“Cuando un alumno-docente comienza su práctica el primer temor no es como será el grupo, sino como será la docente. Parece algo disparatado, ya que el día de mañana será ella la docente y en quienes tendrá que poner sus energías serán un grupo de niños. Pero es cierto, la relación importa y mucho...” (R.7).

4.3. Interrelaciones entre expectativas del MO y del R

Poner en relación las expectativas de MO y R es una tarea necesaria para conocer las articulaciones y tensiones que se producen entre ambas, ya que impregnan el campo de la práctica docente y anticipan algunas perspectivas que luego se traducirán dentro en las salas durante el desarrollo de la residencia.

Desde el MO hay expectativas que se vinculan fuertemente en el núcleo vincular-afectivo, donde se espera que las R logren relacionarse afectivamente con

los niños y que sean cariñosas con ellos. En armonía con esta expectativa del MO, las R centralizan su atención en las posibilidades de vincularse positivamente con la MO. Esperan ser ayudadas, queridas, aconsejadas y comprendidas, ubicándose en un lugar de residente-niña. El MO desea que las R brinden cariño y se relacionen bien con los niños y ellas pretenden esto mismo de las MO para con ellas. Se infiere un posicionamiento de la MO como maestra-madre, siendo una posición que también las MO acuña en sus R.

Este punto se articula con otra de las expectativas planteadas como relevantes por parte de las MO, y es la referida la aceptación de sugerencias por parte de la R. En esa misma línea la R espera poder responder a las expectativas que las MO tiene sobre ella. Se observa un fenómeno interesante, por un lado, la MO se posiciona desde un lugar de adulto dador de afecto y contención esperando a cambio cierta dosis de obediencia y un R pasivo, receptor. Como adulto espera que sus indicaciones y sugerencias sean tenidas en cuenta. Se refuerza la dependencia del R respecto del MO y una suerte de “acomodación” a las situaciones donde el R tiene escasas posibilidades de innovar y de desplegar sus propios estilos de ser docente. Por el contrario, más bien se somete a lo que le solicitan, no pudiendo exponer ni desarrollar posiciones propias por temor a la sanción o a la desaprobación, con lo cual toda iniciativa personal queda relegada. Estas expectativas planteadas por el MO y, reafirmadas por el R, imprimen un modo de ser y un modo de actuar frente al cual, el R es incorporado en forma pasiva a la práctica con escasas posibilidades de ofrecer demasiada resistencia.

“Trataré de cumplir mis obligaciones respondiendo a las necesidades requeridas dentro de la sala y del jardín. (Cartas al MO, N°3)

“Muchas gracias por tu ayuda, la cual recibí durante todo este período. Siempre me aconsejaste y me diste tu opinión con muy buena onda. Me sentí muy bien cuando me escribiste que había superado las sugerencias dadas...” (Cartas al MO N°3)

En todas estas situaciones la perspectiva afectiva está ligada a la valoración individual a través de los premios y los castigos representados por “ser querida, valorada, aprobada”, donde obedecer equivale a ser querida. Las expectativas de MO y R coinciden y colocan a la instancia de práctica en un lugar poco formativo, desde el punto de vista profesional y reflexivo. El lema que representa desde la perspectiva del R esta situación podría ser enunciado de la siguiente manera: “Cuanto más hago lo que me piden, mejor me va”.

El aspecto afectivo cobra también relevancia en torno a la relación con los alumnos. Las R temen ubicarse como competidoras de las MO, en el sentido de “quitarles” el afecto de los niños:

“Me gustaría establecer un vínculo agradable con tus chicos, pero no, que piense que me robo su cariño” (Cartas al MO, N°2)

Este aspecto solo fue enunciado explícitamente por las R, no así por las MO quienes no lo mencionan explícitamente en las expectativas, aunque tácitamente este sentimiento puede desplegarse una vez instalada la R en la sala.

En este escenario, los niños, como convidados de piedra, son objeto de la disputa del afecto y del lugar central. Se observa nuevamente un corrimiento de la función formadora de la práctica hacia un eje personal, asociado esencialmente con las emociones y las relaciones de poder, que se instalan desde los núcleos más primitivos y se remontan a las primeras relaciones vinculares, más que a las construcciones del rol de maestro.

“Al comienzo, (...) me sentí muy sola, porque si yo no me acercaba a preguntarte algo sobre el grupo, materiales de la sala, organización de la tarea, no te acercabas vos y no sabía si te estaba invadiendo, si no te agradaba o te molestaba...” (Carta post residencia N°1)

Hasta aquí el aprendizaje de la práctica está centrado en el logro del reconocimiento y el afecto por parte del MO. Afectos que también son valorados y considerados esenciales por los MO a la hora de expresar sus ideales en relación al perfil de las R. No se observan tensiones significativas dentro de las expectativas planteadas entre MO y R, sino una línea de continuidad entre ambas destacando aspectos vinculares, afectivos y de disciplinamiento como centro de la formación, al menos en lo planteado inicialmente desde sus expectativas. Otro rasgo para destacar el lugar central a la aplicación, como actividad predominante del R durante la práctica.

En este grupo de MO y R, se evidencia como rasgo significativo un desplazamiento de aquellos aspectos centrados en la preparación profesional, el conocimiento y los aspectos didácticos pedagógicos de la profesión docente hacia cuestiones afectivas.

Capítulo V

Las interacciones entre Maestros Orientadores y Residentes

Así como las expectativas en relación al rol docente marcan tendencias iniciales en el aprendizaje de la práctica, también la modalidad de interacción y el tipo de vínculo que se genera entre MO y R, tienen influencia en el proceso de construcción del rol docente del R. El trabajo de campo nos permitió reconocer y caracterizar distintos estilos, modalidades de acompañamiento entre los que surgen tres estilos de MO: **el supervisor-entrenador, el socio-confidente y el reflexivo**. Cada uno de estos no se presenta en forma pura, pero se sustentan en distintas concepciones acerca de la enseñanza y en modelos acerca de cómo orientar al R durante su período de práctica. Varios de sus rasgos se anticiparon en las expectativas iniciales y se consolidaron durante las interacciones que efectivamente se dieron una vez que el R se incorpora al trabajo con el grupo – clase y a la institución.

En este capítulo analizaremos estos estilos de MO a partir del análisis de las interacciones e intervenciones que realizan durante el período de **observación, planificación y dictado de clases** del R. El material empírico que da sustento a este análisis fue recogido a través de instrumentos variados, como son las entrevistas en profundidad a los MO, los diarios también llevados por las maestras y las entrevistas a las residentes.

5.1. El maestro orientador como supervisor – entrenador

En este modelo de MO que predomina dentro del grupo con el cual hemos trabajado, se reconocen tanto elementos y rasgos de la tradición normalizadora-disciplinadora, como de la eficientista y técnica (Davini, 1995).

Entre las características que se retoman de la primera tradición se destaca su intención de formar “un buen docente”, es decir, disciplinado y capaz de disciplinar al grupo de alumnos, socializarlo y moralizarlo. El MO se instituye en la residencia como un modelo y ejemplo a seguir. De la segunda tradición, el tecnicismo, se visualiza cómo los mecanismos de regulación del aprendizaje del residente que utiliza el MO, remiten fundamentalmente a la implementación de estímulos a través de los premios a las conductas esperadas, y de castigos o sanciones frente a los errores. Desde esta perspectiva el MO orienta a los R, promoviendo un tipo de aprendizaje centrado en la copia de “buenos modelos”, más que en el desarrollo personal y profesional del rol docente. El aprendizaje queda limitado a la imitación o aplicación de rutinas y técnicas ya previstas, con escaso margen de intervención de los aspectos subjetivos del R. Estas características se observan a lo largo de la residencia, tanto durante el período de observación que realiza el R, como durante el momento de la planificación y la práctica propiamente dicha con el grupo de niños. A continuación se analizan las intervenciones de los MO en cada uno de estos momentos.

El período de observación del R

Para los MO centrada en esta modalidad, el período de observación del R cobra relevancia, fundamentalmente porque para ellos enseñar la práctica es modelizarla. Esperan luego, que el R pueda reproducir lo más acabadamente posible lo que han observado en ellos mismos. En palabras de una MO:

“Cuando observa mi accionar estoy enseñando mi manera de tratar a los alumnos y la intencionalidad que pongo en las preguntas, sugerencias y actividades. Luego corrijo el accionar de la residente.” (MO 3)

“Creo que con la sola observación les estamos enseñando muchas cosas importantes que hacen a esta tarea, sin dejar de lado las sugerencias y consejos, que se les pueda brindar para mejorar su accionar”. (MO9)

“He comprendido que en esta primera etapa mi lugar era de ser espectadora” (R1, Cartas al MO)

Este modelo se vincula además con las concepciones de la práctica como entrenamiento, donde se estimula la repetición de acciones exitosas, en este caso las propuestas por el MO, y se deja escaso espacio para la propia iniciativa. En términos de Davini (1995) diríamos que el MO especializado “muestra” inicialmente cómo se realiza la tarea, para que luego, cuando el R dé clase lo haga de la misma manera.

“Durante el transcurso de la observación se le han mostrado:
Carpeta didáctica (características evolutivas, diagnóstico grupal, planificaciones, proyectos áulicos, reuniones evaluaciones)
Registro de asistencia
Legajos
Planificación del proyecto curricular.
Participó de una reunión
También la carpeta de trabajitos de los niños (técnicas, psicomotricidad y actividades intelectuales)
Reglamento
Ideario
Resumen diagnóstico
Planes de educación física y catequesis.
Se le solicita que anexe esto en su cuaderno. (Informe MO3)

Hay un fuerte acento en la demostración de la tarea que realiza el MO para que luego el R lo repita de la misma manera. El alumno observa “cómo se debe hacer”, y esta manera de hacer es la que se privilegia y se considera válida. El esquema que se sigue es: primero se mira y luego se hace, si el R observa correctamente seguramente podrá realizar luego una buena práctica. Si estuvo atento, sus prácticas serán adecuadas y se asemejarán a las prácticas del MO.

“Esto se ha explicado muchísimas veces pero nunca se pone en práctica”
(Informes, MO 3)

“A la Srta. durante el período de observación se le había mostrado, comentado y explicado, la carpeta donde podía leer las características del grupo, las planificaciones, las estrategias, los mapas conceptuales pero no lo tomó” (Informe MO3).

La MO previamente “mostró” para que el alumno viera y aprenda, la idea que está a la base es que el aprendizaje es una copia de lo que se ve en la realidad, no hay procesos mentales que organicen y comprendan las situaciones sino que el aprendizaje se da más bien desde un acto perceptivo y de imitación, de afuera hacia adentro, el aprendizaje práctico está centrado en asemejarse al modelo colocándose en una posición reproductora y acrítica de las acciones realizadas.

El período de planificación del R.

La planificación ocupa un lugar central tanto para el MO como para el R, ya que su aprobación es el pasaporte a la práctica. Para los MO que asumen esta modalidad de supervisión-entrenamiento, la planificación es un instrumento de control y fiscalización de la tarea. El alumno tiene poca participación en la selección de los temas o en la organización personal de los contenidos. El MO

Indica lo que hay que hacer y el R lo hace, aplica, asumiendo una posición pasiva frente a esta instancia de programación.

La planificación termina siendo un instrumento burocrático que queda entre el MO y el R, los niños, destinatarios del proceso de aprendizajes se ubican a la manera de espectadores externos, ya que ni la MO ni la R, elaboran la planificación en función de ellos. En las intervenciones sobre la planificación el MO adopta un lugar de prescriptivo y normalizador que puede observarse a través de la escritura minuciosa que realiza en el cuaderno de la R, estableciendo tanto los horarios como las actividades que éste deberá cumplimentar. Para el R, la práctica consiste en llevar a cabo lo prescripto por el MO. A continuación se transcribe a modo de ejemplo una de las anotaciones realizadas por una maestra en el cuaderno de la R.

“Sugerencias y organización

Horarios	Lunes 13	Martes 14	Miércoles 15	Jueves 16	Viernes 17
8 a 8.30	Intercambio, conversación, registro de asistencia, elección de secretarios, registro del tiempo.				
8.30 a 9	Cs. Naturales	Matemática	Matemática	Matemática	Cs. Naturales
9 a 9.30	Plástica	Literatura	Plástica	Literatura	Matemática
9.30 a 10	Rincones	Ed. Física	Cas. Naturales	Cs. Sociales	Ed. Física.
10 a 10.30	Merienda-Lavarse las manos por mesas, preparar las tazas, rezar. Limpiar las mesas, dejar la sala en perfecto orden, descansar.				
10.30 a 11	Parque				Rincones

“Intercambio: planificarlo, ¿dónde lo vas a hacer? ¿ qué van a hacer los niños?¿ qué vas a hacer? ¿ cómo lo vas a hacer?

No utilizar lo que ya fue utilizado en tu residencia, pensar cosas nuevas.

Te recuerdo además que cada material debe tener una bolsa y/o caja donde puedas guardarlo.

Entre la incorporación de materiales y el juego, orden y revisión no se debe extender del horario estimado". (Informe, MO3)

En el informe se observa el señalamiento de las tareas a realizar, a la manera de un listado. Se deja asentado que deben ser realizadas tal cual lo consignado. La planificación se transforma en un "corsete" sobre el cual se desarrollará la práctica. La programación se apoya en el mito de la previsibilidad que se alcanzaría a través de la eficiente definición de los medios y el constante control de las actividades programadas. Aquello que sale de lo previsto responde a un desvío. Lo espontáneo supone una falta de previsión, la necesidad de planificar todo y plasmarlo por escrito es garantía de una buena enseñanza.

"También realizó una actividad que no tenía planificada y no era apta para el grupo. En la misma se la ha desaprobado (rompecabezas con Tam Gram)(Informe MO3)

Desde esta posición se ha observado que algunos MO indican oralmente la selección de contenidos como así también las actividades que la R debe realizar, En estos casos la planificación implica trasladar al papel dichas indicaciones.

"Cuando la Srta. Presenta su planificación observo que el formato es igual a la mía y cuando le pregunto por que la hacía así me contestó que le es más cómodo y práctico, creo que debí haberle propuesto que realice su propia parrilla, que sea su herramienta personal de trabajo, Pero claro, no pensé que le era más cómodo y menos arriesgado para ella y para mi" (Diario MO4).

Lo explícito y lo implícito en el discurso se entremezclan casi como si estuvieran en un mismo plano, "hacer lo mismo" no trae riesgos para ninguna de las dos, la homogenización impide la desviación, no implica ningún riesgo. Desde estas

posiciones los MO instalan un aprendizaje práctico altamente estructurado centrado en el accionar del R como ejecutor, aplicador, y con muy pocas posibilidades en la toma de decisiones. El aprendizaje que se promueve es de imitación, hacer lo mismo que el MO para garantizar el éxito de la práctica, desarrollando en los R estrategias de supervivencia más que aprendizajes en torno a la práctica docente, lo que impide la construcción de argumentaciones y justificaciones sobre las decisiones didácticas realizadas.

El período de práctica del R.

En este estilo de MO, la sugerencia actúa como receta: el R organiza su propuesta pedagógica en función de los requerimientos de la maestra. La maestra sugiere, piensa y selecciona actividades y recursos; mientras que el R se limita a aplicar esas indicaciones en el aula.

En muchas ocasiones algunas MO plantean que las residentes no les hacen caso, en el sentido que no aceptan las sugerencias que les dan, y muchas R son evaluadas justamente desde ese criterio, “la falta de cumplimiento a las sugerencias dadas:

“Se le sugiere a la docente las estrategias posibles para organizar al grupo, el juego y el espacio por ejemplo: Buscar nombres a los equipos para que se diferencien. Que los aros de cada grupo los identifiquen para evitar confusiones en los niños .Organizar el espacio reducido con marcas sobre el piso”. (Informe MO 9).

“Se le recuerda a la srta. Pola que la sala debe estar constantemente limpia y ordenada. Es importante controlar el tiempo durante las actividades. Cantar fuerte y continuo” (MO3, informes).

El permiso para hacer es otorgado si se cumple con lo planificado. El R como sujeto está sujeto, no es parte de la construcción de su aprendizaje sino que es un sujeto pasivo que cumple ordenes en forma acrítica.

“Tampoco me gustó que vos creas que como vos trabajas y estudiaste es lo mejor, porque ante una nueva propuesta mía me decías hacelo, pero con tu expresión me decías lo contrario”: (Carta a la maestra orientadora, K).

“No cumplió con el horario organizado por la docente, esto también hizo que no pueda realizar con continuidad las actividades. Y se han juntado en un mismo día actividades de una misma área. También realizó una actividad que no tenía planificada y no era apta para el grupo. En la misma se la ha desaprobado. (Informe MO3).

Los asesoramientos del MO supervisor-entrenador se focalizan sobre la necesidad de mantener las rutinas dentro de la sala, seleccionar recursos novedosos y estéticamente atractivos y llevar adelante actividades lindas y atractivas siempre en un clima de orden y disciplina:

“Aspectos a mejorar:
Utilizar recursos para mantener el orden y el interés” (MO4).

“Felicitó a la Srta Antonella por su dedicación tanto en la confección del material presentado como en toda la actividad realizada” (Informe MO2).

“No sigas adelante con la actividad si no te escuchan y atienden todos. No olvides cantar canciones novedosas para ellos” (Informe MO4).

Esta modalidad coincide con algunos rasgos de la tradición normalizadora – disciplinadora destacada por Davini desde la cual se privilegia una visión utilitaria de la formación, con énfasis en el manejo de los recursos y de las rutinas escolares y una débil formación teórica y disciplinaria (Davini, 1995).

El MO asume una función controlando y organizado la propuesta para que se cumplan los objetivos previstos por ella. En algunos casos, cuando las maestras consideran que la práctica del R “no está saliendo bien”, hay intervenciones directas sobre la clase, produciéndose situaciones donde la MO desautoriza a la R frente a los niños, e inhabilita su accionar.

“Durante su práctica observo, si la situación lo requiere intervengo para ayudarla a captar la atención del grupo o de algún nene que no escucha o molesta, en caso de no resultar su práctica exitosa trato de ayudarla con alguna pregunta que la guíe, o participo como un niño más realizando algún interrogante que le permita retomar la situación de acuerdo a lo planificado” (Diario MO10).

En síntesis, los MO que se enmarcan dentro de este estilo, promueven una enseñanza de la práctica basada en la imitación y en la copia dando escasos márgenes para la innovación y el despliegue de un proyecto de enseñanza personal. Esta modalidad de MO se asemeja al modelo de mentorazgo presentado por Maynard y Furlong (1995) coincidiendo con la primacía de las acciones de imitación, donde la copia del mentor es el centro de esta modalidad. El mejor R es aquel que aplica de forma más correcta y precisa los principios generados y sugeridos por los MO quienes proporcionan las normas y los modos de hacer al margen de la individualidad de cada R (Sacristán 1982).

La práctica es concebida como una aplicación de aspectos pedagógicos preconcebidos. La dependencia genera falta de iniciativa y sumisión a las rutinas ya establecidas. Las sugerencias se centran en marcar el orden y la disciplina en el grupo de niños a través de la utilización de los recursos adecuados, previamente establecidos y probados y en el cumplimiento de lo planificado. El R es un ejecutor de las sugerencias y elecciones de otro, incapaz de tomar su propia decisión. El MO

representa al experto que organiza y decide qué enseñar y cómo hacerlo. Davini (1995) plantea que desde esta perspectiva el proceso formativo estaría constituido por:

- El alumno recibe instrucciones precisas de qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo (prescripciones previas a la acción).
- Demostración de la tarea: la realiza el maestro más especializado durante el período de observación, en el cual “muestra” cómo se realiza la tarea.
- Ejecución de la tarea: la “práctica” como una situación de aplicación.
- El error es visto como algo negativo que hay que eliminar. No se consideran los procesos sino los productos finales.
- Se refuerza la dependencia del R respecto del MO, debiendo acudir a él ante cada caso que presente diferencias respecto de lo planificado y previsto.
- La instancia afectiva está ligada a la valoración individual a través de los premios y los castigos.

Este estilo de MO predominante, se articula con las expectativas previas tanto de MO como de R. Se enfatiza los aspectos vinculados al disciplinamiento, a las rutinas y los hábitos, el poder y la preeminencia de la función del MO como supervisor de las tareas que lleva adelante el R. La obediencia, y el disciplinamiento se señalan tanto como requerimientos para con el R como así también se espera que este pueda continuar con la tarea “civilizadora” que el MO ha iniciado con los niños. Se refuerza la actitud de dependencia y se desautorizan las iniciativas del R, sobre todo cuando se desvían de lo planificado, de este modo el R se ubica en un lugar subordinado frente a la figura de MO. El reforzamiento

positivo está dado por el aprecio-cariño que tiene el MO hacia el R cuando este realiza las actividades de acuerdo a lo sugerido y lo pautado, y cuando continúa el camino iniciado y expuesto por el MO.

5.2. El maestro orientador como socio- confidente

El segundo estilo o modalidad de orientación de la práctica que mostró la investigación coincide con una visión de corte humanista y personalista, donde el cuidado y el fomento del desarrollo personal son la base de las interacciones que se dan entre MO y R. Desde esta perspectiva, la formación del R tiene como eje el desarrollo de su capacidad de comunicación, de manifestarse tal cual es y de expresarse. La comprensión se basa en procesos de empatía mediante los cuales es posible ponerse en el lugar del otro y percibir lo que siente. Hay una corriente empática con la sensibilidad del otro y esto será un modo de vinculación constante entre el MO y el R.

Bajo esta modalidad, el MO ocupa un rol de par - confidente de las situaciones difíciles que atraviesa el R, tratando de cubrir sus necesidades de seguridad, pertenencia, estima y de autorrealización. Su intervención se centra en el aliento constante al R, en la valorización de su persona. Esta perspectiva es coincidente con los modelos de mentorazgo planteados por Gold (1992) en los que se destaca como función central del mentor, el cubrir las necesidades emocionales de los docentes a su cargo. También tienen puntos de convergencia con el trabajo de Marita Sanchez Moreno (1993) cuando aborda y caracteriza dentro de los perfiles de mentorazgo al rol "no directivo".

A continuación observaremos como se trasluce esta forma de trabajo en los distintos momentos de la residencia.

El período de observación del R

Durante el momento de la observación una de las acciones centrales del MO será propiciar un espacio para que el R se sienta cómodo y a gusto dentro de la sala, adoptando una actitud en la cual su modelo de docencia aparece como uno más entre otros posibles. Se espera que la forma de trabajo del MO en el aula sea observada y analizada bajo la propia perspectiva del R:

“Para mi orientar al alumno en esta primer instancia es encaminar, guiar, y esto es mostrar el camino, pero siento que esto se puede interpretar de dos maneras. Se puede entender como: “este es el camino, seguilo, no te apartes de él porque tenés que llegar a la meta” o bien, este es mi camino, miralo, toma de él lo que te guste y lo que no apartalo, pero construí vos tu propio camino, que yo te acompaño y te vuelvo hacia él cuando te estés alejando. Todos construimos un camino diferente que se va forjando con la experiencia y que intentamos día a día que sea mejor “(Diario MO4).

En segundo lugar, el período de observación del R es una etapa en la cual se deben afianzar los vínculos, las relaciones interpersonales entre MO y R, donde se enfatizan las relaciones horizontales de confianza, cooperación y camaradería entre ambos:

“Creo que mi forma de iniciar la orientación comienza a través de una buena relación. Me parece fundamental una relación de igual a igual basada en la confianza, la buena predisposición de ambas partes y una interacción e intercambio hacia un objetivo definido. Entonces le doy un lugar participativo a la alumna residente desde el primer día en que comienza sus observaciones. Darle libertad para que observe todo lo que ella necesite para sentirse segura, así como también para el intercambio...” (Diario MO2).

Este primer momento se caracteriza por afianzar el vínculo con el R, habilitar un espacio de armonía y comprensión, de escucha y de acompañamiento, que serán la base para luego realizar una buena práctica. Generar confianza en el alumno es uno de los puntos esenciales, trabajando sobre sus inseguridades y temores a fin de que llegue de la mejor manera al momento de la práctica.

“Para mi una de las cosas más importantes es el lugar que te da la maestra, para mi tú éxito o tu fracaso frente al grupo, vos podés tener todo planificado bárbaro pero si no te dieron lugar de entrada.....” (Entrevista a R 1 y 2).

“El maestro orientador deberá contener, guiar y acompañar con buena voluntad sin olvidar que en algún momento se ha pasado por lo mismo” (MO4).

“Desde el primer día trato de ser una compañera que la ayudará a resolver situaciones diarias a través de conversaciones, asesoramiento y acciones “(MO 12, diario).

Conformar un vínculo de compañerismo, dar lugar dentro del grupo, contener, son las acciones que los MO privilegian en esta primera etapa. Si bien estos aspectos cobran gran relevancia, es importante destacar que no son los únicos. La enseñanza del rol está excesivamente centrado en el desarrollo vincular personal, dejando de lado los aspectos profesionales, inherentes a la formación de un R. y que son necesarios tener en consideración durante este primer acercamiento al aula.

El período de la planificación del R

Bajo la modalidad del socio – confidente, el momento de la planificación no es problemático para el R, ya que éste sentirá que tiene libertad para diseñar las situaciones que llevará a cabo durante la residencia. Dada la confianza generada durante el período de observación el R se sentirá seguro de planificar según propios criterios. Si bien tendrá en cuenta lo observado en la sala, no se sentirá

limitado a copiar lo observado en el MO, ni a seguir al pie de la letra sus recomendaciones.

“Yo creo que es bueno que las chicas puedan pensar por sí mismas como organizar la planificación, yo les doy libertad para que ellas hagan lo que les parece, como si fueran las maestras” (Entrevista MO2).

“Darle la posibilidad de que los mismos alumnos propongan y planifiquen libremente su futuro accionar en base a todo lo anterior, guiándolas en las cuestiones básicas, intentando ser una orientadora y no una evaluadora. (Diario, MO 1).

“Hay que escuchar sus propuestas sobre lo que tiene que preparar, ya sea su marco teórico, su planificación, los recursos y asesorarla, transmitir mi propia experiencia” (Diario MO9).

El MO socio - confidente da un espacio para que el R resuelva a su manera, la programación que llevará adelante con el grupo de niños. Darle confianza para que pueda poner en juego sus propios criterios es un punto importante a destacar y que potencia la puesta en marcha de niveles de decisión por parte del R que redundan en un mejor aprovechamiento de su formación. De acuerdo a lo indagado en este trabajo, no se han observado intervenciones puntuales por parte del MO durante esta etapa, salvo las centradas puntualmente en el apoyo, y el estímulo para fortalecer las capacidades del R y potenciar al máximo sus habilidades en esta instancia, antes de iniciar la práctica con los niños.

El período de la práctica del R.

Desde este estilo, el asesoramiento se convierte más que nada en una tarea de acompañamiento, centrada fundamentalmente en dar seguridad al R, en contenerlo y en ofrecerle un espacio afectivo para que desarrolle su tarea. La acción personal del MO está puesta en la atención de las individualidades, en la

consecución de placer por el desarrollo de las propuestas y en el clima impregnado de ternura, comprensión y afecto. Se promueve un vínculo de dador receptor centrado en lo emotivo. La ayuda ocupa un lugar central en este tipo de relación. El intento de promover en el otro el desarrollo, la maduración y la capacidad de enfrentar las situaciones de la manera más adecuada. En palabras de Rogers (1988, p.48) “El asesor que se comporta de manera expresiva y afectuosa que se muestra respetuoso de su individualidad y de la del otro y cuida de las personas que se hallan a su cargo sin ser posesivos facilitan la autorrealización”.

“Después de la práctica la estimulaba, haciendo comentarios sobre, qué lindo esto que dijiste o hiciste, y le preguntaba como se había sentido” (MO 9. Diario).

El saber en este tipo de vínculo se transmite a través del consejo amistoso y la sugerencia certera. La confianza en las posibilidades del otro es otro punto a considerar. Lo importante son las actitudes y sentimientos del MO y no su orientación sobre el quehacer docente. El testimonio de Marcela da cuenta de este estilo:

“El maestro orientador es testigo de la actuación que realiza el alumno en su residencia, es quien sabe, qué herramientas otorgarle al alumno para crecer como docente, haciendo su experiencia. Es quien acompaña desde el amor y la comprensión. Entonces orientar es acompañar al alumno que está en proceso de formación, brindarles el espacio de reflexión, estimularlos y compartir con él nuestra experiencia. (Diario MO4).

La formación profesional no es el punto más importante a tener en cuenta a la hora de orientar y asesorar al R. El asesamiento estará centrado en fortalecer su autoestima, destacar sus logros y apuntar a su crecimiento socio-emocional como docente, con lo cual el esfuerzo, la responsabilidad y las ganas de aprender, son valores que se ponderan y se estimulan.

“Lo que más resalto de su práctica es el interés puesto en todo lo referente al jardín, no sólo de los niños de la sala, sino de toda la institución. La relación establecida con el personal auxiliar, con otras docentes, con los padres demuestra sus grandes condiciones como jardinera y como persona” (MO9, Diarios).

Dado el alto nivel de contención estos maestros logran en general que los R les estén eternamente agradecidos por todo lo que hicieron por ellos, generando de alguna manera también una situación de dependencia afectiva.

“Te agradezco la confianza que tuviste en mi, y tu apoyo incondicional en todo momento. (...) Sos una persona muy especial de las que no se encuentran muy fácilmente. En verdad te agradezco todo tu apoyo y nunca voy a olvidar estas prácticas” (Carta al MO, R 9).

Otro rasgo para destacar es nivel íntimo que se destaca en la relación, este generalmente trasciende las posiciones de maestro orientador y residente.

“Muchas gracias por estar apoyándome todos estos días, me sentí muy bien contenida. Sé que hicimos buenos trabajos, tu alumna que siempre te recordará con mucho cariño, ¿quién sabe las vueltas de la vida?, quizá nos encontraremos algún día trabajando las dos en un mismo jardín, allá en el campo, como soñábamos juntas en voz alta” (R, cartas al MO).

Hay posibilidades de reflexionar, pero el punto de focalización está puesto en los aspectos personales del desarrollo profesional, dejando aspectos específicos de la enseñanza fuera del campo de trabajo. El acompañamiento se centra en la escucha y en el ánimo que se le da al residente para seguir adelante

“Mi objetivo inicial fue establecer una excelente relación. Sabía que tendríamos que llevarnos bien para que sacáramos lo mejor de nosotras para darle al grupo. Le hablé de la incentivación individual de cada nene, del escuchar a los chicos, de observarlos siempre, de disfrutar con sus ocurrencias, de intervenir en sus juegos, de prepararles un buen material...”

“... después de la práctica la estimulaba, haciendo comentarios sobre ¡qué lindo esto que dijiste o hiciste! y le preguntaba como se había sentido.... (MO9, Diarios)

Esencialmente la orientación está centrada en la motivación del alumno, en la confianza y en la seguridad sobre sus progresos. Si bien el compromiso personal del docente con el desarrollo del ser humano como persona es esencial, es importante recordar también que las instituciones educativas y la residencia como dispositivo de formación tienen como eje articulador la enseñanza, punto que no podrá ser obviado a la hora de afrontar la formación docente. Por el contrario, en esta modalidad se observa una centración en los vínculos personales, lo emotivo prima sobre lo profesional, la contención y la escucha son la base de las intervenciones que realiza el MO durante la práctica de R. Propiciar la elevación de la autoestima del residente y la motivación son la base de las intervenciones. El asesoramiento se basa sustancialmente en el apoyo y el estímulo, con un fuerte acento en los aspectos emotivos y afectivos.

“Ya en la sala, cuando comenzamos a charla, lo primero que hago es contarles cómo es el grupo, qué cosas trabajan más fácilmente, cuáles les cuestan más, cómo son en cuanto a su conducta, cómo se distribuyen por grupos y todo aquello que pueda ayudarla a manejarse mejor en la sala. También les muestro la carpeta didáctica porque se que están muy interesadas en verla y en fotocopiar las unidades didácticas trabajadas anteriormente.

Desde el primer momento trato de ser una compañera que la ayudará a resolver situaciones diarias a través de conversaciones, asesoramiento y acciones.

Al comenzar las prácticas siempre les digo que se muestren seguras frente a los nenes y que actúen naturalmente; que si están tranquilas la actividad saldrá más fácilmente y que los nenes participarán mejor si ellas se muestran seguras.....les recuerdo que es importante tener sabido de antemano qué actividades realizarán y prever todo lo que van a utilizar en ellas. Al finalizar la práctica les pregunto qué les pareció, como se sintieron ellas y cómo vieron al grupo. Qué hubiesen cambiado. Pero antes de preguntarles les digo: ¡¡¡Muy bien!!!. (Diario, MO12).

“Para mi lo más importante es que ande bien, que se ocupe de los chicos, yo le digo por ejemplo que Cintia ya va por el quinto hermanito, que le tenga paciencia, que Dani está con psicólogo que cualquier cosa si hace lío yo me lo llevo a la cocina así ella da tranquila. Lo que me parece bien de Daniela es que ella sigue mi línea se ocupa de lo que les pasa a los chicos. A mi me parece que eso es lo más importante“(entrevista MO1).

La autorización y la confianza en las posibilidades del R implica dar el permiso necesario para que el otro actúe con autonomía. Este tipo de estrategia es valorada por el alumno en el sentido que no es un abandono o un esperar a que fracase.

“Es importante la seguridad que te da el maestro, por ejemplo cuando uno reta a un chico y el nene le dice a la maestra, ella dice “ahhh a ver qué te dijo la señorita... si ella te lo dijo está bien, ella me da lugar y autoridad frente a los chicos, ella se queda como al margen, aunque esté. A nosotras nos cuesta mucho esto de creernos que somos las maestras y si encima ella no lo ve así.... no podemos....”(Entrevista a R).

“El maestro orientador es testigo de la actuación que realiza el alumno en su residencia. Es quien acompaña desde el amor y la comprensión. Entonces orientar es acompañar al alumno que está en u proceso de formación brindarle el espacio, estimularlo y compartir nuestra experiencia“ (Diario MO 4).

El vínculo se basa en las posibilidades que se ven en el otro como sujeto en situación de aprendizaje. La mirada, la presencia y la posibilidad de dejar actuar al residente son puntos importantes a la hora de guiar el aprendizaje de la práctica.

Sintetizando, estas docentes tienen una tendencia a convertirse en compañeras de las residentes actuando en algunos casos de cómo si fueran un par y en otros, como “mamá buenas” que cobijan y apañan a las R-niñas. El centro de la relación está puesto en los afectos, en ser queridas y en querer, en alentar al R para que pueda lograr sus metas, que se articulan con las expectativas iniciales que tienen tanto MO como R. Estos estilos centran su atención en los esfuerzos que los residentes han podido hacer, en los vínculos que logran establecer con el grupo de niños. Sus intervenciones están básicamente sustentadas en el estímulo hacia el residente, como así también sobre la valoración de todas sus acciones, desde una

actitud comprensiva. Las cuestiones de la enseñanza están supeditadas a los aspectos vinculares y emocionales.

5.3. El MO como formador reflexivo

Los MO que actúan bajo la modalidad reflexiva se ubican en una posición desde la cual posibilitan que los R analicen su práctica. Desde esta perspectiva, lo importante es que el R comprenda y fundamente las acciones que lleva a cabo en la práctica. El poder pensar, mirarse, analizar el hacer diario es uno de los objetivos centrales de este estilo. Para estos MO, el aprendizaje de la práctica es un proceso de adquisición de conocimientos, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas de cada sujeto.

El aprendizaje reflexivo en el trayecto de formación implica una reconstrucción del pensamiento y de la acción práctica, el MO actúa como mediador para que ese aprendizaje se logre. Pero no solo propicia la reflexión del R, sino que también toma su propio accionar como orientador como objeto de análisis crítico. Desde este lugar, toma sus propios funcionamientos mentales, los analiza e intenta percibir y comprender su propia manera de pensar y actuar (Perrenoud, 1995).

“Mi pregunta central es cómo hago para que piense, cómo hago para que se dé cuenta. Y muchas veces caés en proponer y que después ella revise y opte, pero tiene que tratar de salir de ellas. Por eso cuando había que ponerle los límites al grupo y yo salía a organizárselo, no servía. O si yo le daba el recurso, tenía que salir de ella. Intentá, arreglártelas, ponete ahí y fijate qué te sale. Yo me la paso pensando cómo hacer para que no sea una copia o salgan todas Moniquitas...”
(Entrevista MO1.)

El proceso de orientación al R comienza por preguntarse a sí misma sobre su quehacer y su práctica. A partir de esta pregunta podrá interrogar la práctica del otro. Hay una mirada introspectiva inicial, una intención de reconstruir la propia experiencia desde el lugar del orientador para luego poder acompañar al R en esa construcción. Desde esta posición, la reflexión es entendida como un proceso que toma a la experiencia docente y la transforma, a través del pensamiento, esta transformación afectará luego a la acción concreta modificándola.

El MO actuará como intermediario entre el R, su práctica y su capacidad reflexiva de manera tal de propiciar avances y reconstrucciones de esos saberes con los que inicialmente ingresa a la escuela. Según Furlong (1995) este *modelo reflexivo* centra su tarea en el pensar juntos sobre el hacer en la práctica. Se basa en una posición activa del R donde el MO oficia de guía y acompañante en ese proceso de reflexión sobre el hacer en aula.

Esta modalidad de orientación de la práctica no fue la más frecuente dentro del grupo de MO con los que se trabajó, solo en dos MO se registraron rasgos distintivos que fueron marcando modos de intervenir y de concebir la práctica en las instancias de observación, planificación y el dictado de clases del R.

El período de la Observación del R

En esta etapa las MO reflexivas centran su atención fundamentalmente en los aspectos que se relacionan con ayudar al R a comprender las acciones que se desarrollan en la práctica diaria. Uno de los objetivos del período de observación es mostrar su trabajo docente y promover un análisis crítico del mismo. Mostrar la

práctica no para imitarla, sino para examinarla críticamente. Los aspectos profesionales del rol cobran relevancia en esta primera etapa, donde la observación es concebida como una oportunidad valiosa para que el R haga sus primeros acercamientos a la comprensión de la práctica escolar.

“Durante la primer etapa de observación traté de dialogar bastante con ella mostrándole las características del grupo, los casos especiales, la tarea realizada hasta el momento, hacia dónde enfocaba mi accionar en ese momento del año, los horarios que se deben respetar de las áreas a cargo de profesores especiales, aquellas actividades planificadas con anterioridad y que debían continuarse (festejos, desfiles etc) y que hacen a la organización institucional. Por supuesto que intento hacerlo de manera gradual y muchas veces esperando la curiosidad o ansiedad de la alumna residente para no apabullarla.” (MO1).

“Durante el período de observación intenté mostrarle de qué manera realizaba las diferentes actividades, con sus momentos, marcando la participación de los niños, y sobre todo, el tema de que los mismos realicen sus propios descubrimientos, que no se trate de actividades dirigidas por el docente. (MO2).

Los señalamientos de las MO van desde comentarios espontáneos hasta situaciones más formales donde se destacan y puntualizan las consideraciones a tener en cuenta a la hora de la práctica. Las MO van poniendo en palabras su quehacer cotidiano, “piensan en voz alta”, orientado de esta manera la observación y la comprensión de las actividades que el R observa. Estas interacciones se dan paralelamente a la construcción de un vínculo empático con el R, basado en el conocimiento y no tanto en la dimensión afectiva, como el caso del MO socio – confidente analizado con anterioridad.

“... una de las cosas más importantes era cuando la maestra me decía ¿qué te parece que puede pasar con esta propuesta...? Te hacía pensar, no te decía como tenés que hacer, a uno eso lo va guiando, es lo que tiene que ser, no es ni darte la respuesta, ni dejarte sola” (Entrevista a R).

“Cuando llega a observar, por ejemplo, le comento cómo va a transcurrir el día, que es lo que estoy trabajando, es algo muy simple, tampoco le digo todos los contenidos que voy a trabajar en la semana ya que sería demasiado amplio y no creo que le sirva demasiado para este momento. Hoy por ejemplo estuvo Andrea y yo le dije, mirá que estoy trabajando con las normas de convivencia, yo tenía pensado hacer esto, esto y esto fijate...
Voy a dar esta actividad porque creo que....
También le dije que estoy pensando algo porque muchos están usando chupete y mamera, estas cosas de ir contándole, de integrarla en el trabajo del grupo. Que ellas sepan lo que se están haciendo. No de una manera académica de yo le explico y ella escucha sino como un intercambio”. (Entrevista a M1.)

Para muchos R la observación es una pérdida de tiempo, ya que no logran capitalizar las acciones que desarrolla el maestro ni los aprendizajes de los niños, es frecuente que no pueden “ver” lo que ocurre entre el que enseña y los que aprenden. En estos casos las intervenciones de los MO reflexivos como interlocutores y facilitadores de la comprensión de esa realidad, al señalar aspectos de la práctica sobre los cuales detenerse constituyen una plataforma de apoyo para el aprendizaje del R y su preparación para asumir la etapa siguiente.

El período de la planificación del R

Los MO reflexivos entienden y transmiten a sus residentes la idea de la planificación como organizador de la propuesta de enseñanza, anticipador de las situaciones de clase e instrumento de trabajo. Bajo esta modalidad, la planificación deja de ser un instrumento burocrático y de control del MO.

“En relación a la planificación, mi asesoramiento es ver la correspondencia de objetivos, estrategias y actividades, preguntarle como haría tal o cual cosa, yo le comento hasta dónde habíamos llegado y cómo lo habíamos hecho” (Diario MO9).

“No le di demasiada importancia a la planificación en el sentido de que en este jardín me daban la posibilidad de que ella pudiera presentarla a su gusto o de

acuerdo a las exigencias del instituto formador. Por ello, a pesar de que le presté mi carpeta le di libertad para que fotocopie lo que ella quisiera, mi idea de la planificación que debía presentar era aquella que a ella le sirviera, que le resultara clara, pero no debía respetar ninguna planilla específica o distribución especial. Lo importante era que estuviera claro lo que iba a hacer y para qué” (Diarios MO11).

Como se observa en estos casos, se enfatiza el uso de la planificación en el marco de su sentido didáctico. Los MO se detienen en evaluar la coherencia interna de los planes y en que estos cumplan con su función de orientar la práctica docente de la R, las actividades y propósitos de la enseñanza.

Los MO entienden la planificación como una de las tareas del docente, en este sentido le otorgan al R la posibilidad de pensar sobre aquello que va a trabajar. Si bien esta tarea no es absolutamente libre, ya que el R debe articular con las propuestas que la maestra venía desarrollando, le da un margen en la toma de decisiones que es importante considerar. Es la primera oportunidad para el R de insertarse y tomar a cargo un grupo de manera sistemática y continua, el acompañamiento que recibe durante esta instancia no solo le da seguridad, sino que le ofrece un espacio y un tiempo para aprender acerca del oficio de enseñar.

El período de Práctica del R

Para las MO reflexivas la residencia es un trabajo de a dos, en este caso no es el alumno aislado el que debe pensar qué hacer y cómo hacer, sino que se da en una situación de interacción, donde ambos desde distintos lugares piensan en y sobre la práctica. La orientación no consiste en plantearle al alumno lo que debe hacer, no es un aporte de recetas predeterminadas, sino que es la posibilidad de generar espacios donde se pueda pensar. Hay un fuerte peso en el carácter constructivo y dialéctico del

proceso de aprendizaje del R, quien ocupa un lugar protagónico. La subjetividad del residente es respetada y es diferente de la subjetividad del maestro. No se pretenden “Moniquitas”, (MO1, entrevista) a la manera de moldes que se van repitiendo en una cadena de producción en serie. No se disocia la teoría y la práctica, frente a una dificultad o duda se consultan textos, se lee. Esta visión integradora por parte del MO promueve también una integración en el alumno.

“Yo pongo la mirada, en esto de poder darse cuenta y en el interés por seguir conociendo. Fijate que si vos tenés el interés de seguir conociendo, reflexionando te vas a ir perfeccionando. Yo me siento con ellas hablo, les pregunto qué piensan, trato que se miren, a veces las grabo y les doy la grabación para que se escuchen y luego discutimos. Yo me planteo cómo hacer para que ella se dé cuenta, esa es la cuestión.

El otro día surgió el tema de si una actividad era de plástica o de matemática, yo creía que era de matemática (transformación de figuras geométricas), pero estaba en duda, ella la había puesto en plástica porque decía que era una actividad creativa, bueno los chicos hicieron pero ambas buscamos nuestro fundamento, fue muy interesante... además... no era una actividad de matemática” (MO1).

Desde esta perspectiva, la práctica se aprende, no hay una visión aplicacionista.
Las MO plantean “hacé”, “fijate”, sé artífice de tus propios aprendizajes

“Es importante de parte del maestro que te tenga confianza, surgen situaciones espontáneas que no están ligadas ni estructuradas en la planificación, por ejemplo a mi me pasó de pasar de una actividad a otra y no tenerlos sentados, y tener que buscar una dinámica en ese momento.... no se lo que salga ... hay que largarse y soltarse, sin miedo a equivocarse, por ahí uno está tenso, mirando si lo miran, si me prestan atención, si me equivoco, al largarse y soltarse las cosas salen , pero esto tiene que estar permitido...”(Entrevista a R0.)

Los esquemas prácticos solo se construyen en la práctica y el poder dar lugar a que se construyan es un punto importante que tienen en cuenta los MO. En este

espacio de construcción el error cobra importancia ya que forma parte del proceso no es un elemento de sanción sino un punto de reflexión.

“Al finalizar la práctica suelo no dar opiniones al respecto sino intentar que ella me cuente cómo se sintió y qué le pareció. Luego de escucharla sí le doy mi opinión argumentando mi postura, Casi siempre realizo la evaluación al finalizar el día y en el caso de que algo no haya quedado demasiado claro o requiera rever las propuestas o realizar ajustes intento que esto lo realice tranquila en su casa para conversar al día siguiente. Valoro mucho la autoevaluación porque creo que es la manera más efectiva de aprender. Mi opinión comienza siempre mostrándole todo lo positivo del momento y marcándole luego aquellos aspectos a mejorar, al menos desde mi punto de vista, pero también se puede discutir” (MO2).

“A mi me pasó un día que yo pedía a gritos que interviniera la maestra, claro que dentro de mí, fue en un juego, iba todo bien, cuando pedí que juntaran las latas ahí se armó... Los chicos empezaron a patear todo, se armó una hecatombe, la maestra observaba yo quise contener al grupo pero se me fue de las manos yo gritaba hasta me puse a llorar, un nene me dijo seño estás llorando... los nenes juntaron las cosas y se sentaron en ronda. La maestra no intervino, se quedó firme y los chicos me miraban y se quedaron en silencio, yo no lo podía creer, la actitud de la maestra me pareció bien. Claro que esto lo pensé después porque en el momento... yo tenía que aprender yo tenía que poder y si ella siempre intervenía yo nunca iba a poder resolver nada, yo tenía que crecer resolver ese momento...”.(MO1)

La concepción que subyace es que a ser maestro se aprende, que maestro no se nace. Las acciones que se ponen en juego por parte del MO están vinculadas con la enseñanza de la práctica. La intervención centrada en la pregunta como un mecanismo a través del cual el maestro provoca en el alumno una necesidad de búsqueda de respuesta. El R frente a la pregunta ¿por qué lo darías así? Busca argumentaciones tanto teóricas en relación con los marcos disciplinares trabajados como prácticas, características del grupo, organización del espacio etc. Esta pregunta abre una primera posibilidad de poder pensar sobre las prácticas de enseñanza y poner en marcha un mecanismo que le permita el cuestionamiento y la reflexión.

La problematización del alumno aparece como un punto relevante para estas maestras. Marrero (1993) sostiene que el pensamiento a-crítico se forma a través de relaciones tácitas, imágenes, concepciones, en el intercambio de significados con el medio escolar, por lo cual solo podría ser modificado a través de una acción reflexiva por parte del maestro. En la medida que el MO y el R puedan pensar sobre su hacer y adoptar una actitud de cuestionamiento a su accionar, podrán sortear las posturas acríticas, transformar y mejorar sus propuestas de enseñanza

En síntesis, los rasgos que se observan en el MO que asume una modalidad reflexiva de enseñanza de la práctica son:

- Una pedagogía centrada en la pregunta – sobre sus propias acciones como orientador y sobre las acciones del residente que lo movilizan a pensar y reflexionar sobre su práctica.
- La planificación no es considerada una instancia burocrática y de control, sino una instancia de organización que utiliza el maestro para su labor.
- Un trabajo de construcción conjunta entre el residente y el orientador, donde ambos hacen sus aportes a través del intercambio y la discusión como modalidad privilegiada de trabajo.
- Hay una intensa labor reflexiva que se impone sobre la tendencia a modelizar y a dar recetas, frecuentes en otras modalidades .
- Hay una autorización explícita hacia el residente para que se haga cargo del grupo. Se le otorga “permiso” para ejercer su función.
- El conocimiento se aprende y se construye, no es innato. Se aprende a ser maestro.
- El error es considerado una fuente de aprendizaje, sobre él se trabaja y se construyen saberes.

A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo hemos recorrido distintos estilos de MO que enseñan la práctica al R desde perspectivas diferentes. Todas ellas enmarcadas en forma implícita en la mayoría de los casos y explícita en unos pocos en formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje incidiendo en forma significativa en esta etapa de la formación.

Es oportuno observar de qué manera estos estilos se articulan con las expectativas trabajadas en el capítulo anterior, materializándolas con el ingreso del R al servicio educativo. Se observa un continuo entre estas representaciones iniciales y las modalidades de interacción e intervención durante la residencia. El fuerte acento normalizador es una constante predominante, marcando una impronta sobre todo los procesos formativos, la ubicación de la R como niña, favoreciendo, en términos generales, la dependencia y la falta de desarrollo de la capacidad crítica independiente. La supremacía de los aspectos vinculares y afectivos que se generan entre R y MO, desde una posición donde las intervenciones de estos últimos se dirigen a la contención y estímulo constante de la R. Nuevamente se ve, como el rol profesional se constituye sobre estos basamentos, alejados en la mayoría de los casos, de la preparación de la R desde un lugar más crítico, donde el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje cobran relevancia en tanto son las matrices esenciales de la formación de un maestro.

En el capítulo siguiente veremos de qué manera la evaluación confirma estas afirmaciones a través de la selección de criterios e indicadores de evaluación al R que confirmar y afianzan las tendencias observadas hasta el momento

Capítulo VI

El Maestro Orientador y la evaluación del Residente

La evaluación es una práctica social y un acto humano en el cual se entrecruzan la objetividad y la subjetividad. Desde un enfoque procesual y sistémico, la evaluación impregna todo el proceso educativo, no se ubica como el último componente de la planificación didáctica, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que atraviesa sus diferentes instancias (Valls, 1995). Otro de los elementos que la caracterizan, según Careaga (2003), es que la evaluación es inseparable del control, pero se diferencia de éste. Tradicionalmente, la evaluación ha estado asociada con su función sancionadora y normalizadora (Foucault, 1989). Sin embargo actualmente se reconoce que ésta requiere articular múltiples perspectivas, elementos heterogéneos y hasta contradictorios, es por lo tanto una práctica "multireferencial". Por el contrario, el control es monoreferencial, es decir que se realiza desde un parámetro y modelo único.

Trasladada al campo de la formación docente es necesario comprender la multiplicidad de variables que parten de concepciones acerca de los que es ser un buen residente, qué es impartir una buena enseñanza y qué es lo que hay que acreditar en este trayecto, es decir cuales son los saberes que tiene que aprender y demostrar haber aprendido un R durante su práctica para ser evaluado positivamente. La evaluación está en el marco de un proceso de formación y el MO forma parte del mismo, acreditando o no la práctica. Aunque como veremos, este proceso es intersubjetivo, en tanto involucra el diálogo, el cuestionamiento entre maestros orientadores y residentes, por lo que ineludiblemente está atravesado no sólo por las representaciones y concepciones de cada actor, sino también por sus vivencias y sentimientos. Los parámetros de evaluación que selecciona el MO están articulados sobre las expectativas previas en relación al rol y sobre los

perfiles que hemos trabajado en el capítulo anterior plasmándose en distintos criterios, que implícita o explícitamente, acreditarán la labor del R. Para el R aprobar este último tramo de formación implica dejar de ser alumno para pasar a ser maestro. La acreditación de la residencia, es uno de los momentos más importantes de su carrera, sobre el cual fija sus objetivos y expectativas. Por lo tanto, dada la relevancia que tiene entonces la evaluación y el lugar que se le confiere al MO en esta instancia haremos un análisis de los procesos de evaluación que lleva adelante el MO durante el período de práctica del R. En primer lugar, definiremos los instrumentos que utiliza para recoger evidencia sobre la cual construye su evaluación, y en segundo lugar, categorizaremos los criterios de evaluación que selecciona, para finalmente, ponerlos en interjuego con los que visualiza el R desde su lugar de practicante.

6.1. Los instrumentos de evaluación

Toda evaluación requiere de evidencias empíricas, de datos, que sirvan de soporte para emitir un juicio acerca del desempeño del R en la práctica. Los MO que conforman este estudio recogen estos datos a través de dos instrumentos privilegiados:

- a. la observación de clase y su correspondiente informe
- b. la conversación/ diálogo con el R después de su clase o práctica.

a. Registros de observación de clase

En los registros de clase las MO vuelcan en el cuaderno del R las observaciones que le realizan a lo largo de la práctica. Consisten en una serie de descripciones con distintos niveles de profundidad de las clases desarrolladas por la R. Este registro lo realizan de acuerdo con sus propios criterios y estilos. En los

casos observados, el instituto formador no dio pautas sobre qué observar, o cómo registrar. De esta manera los informes sobre los que se trabajan en esta investigación, reflejan las formas naturales con que cada uno de los MO establecieron y seleccionaron criterios de evaluación y sus formas de registro personales.

En términos generales, los informes relevados están organizados por un listado de acciones que ha llevado a cabo el R en el día, o bien, durante la semana de práctica. Representan descripciones generales de los aspectos observados por el MO. En ninguno de los casos se incluye el análisis de las prácticas, ni se relacionan las distintas informaciones consignadas entre sí. El juicio que se emite se desprende en forma directa de las evidencias recogidas y se registra con un concepto valorativo del siguiente tipo: “bueno”, “muy bueno”, “sobresaliente”.

Muchos maestros realizan evaluaciones orales y solo dejan por escrito algunas consideraciones, consideran al informe más como una obligación que como un elemento útil que brinda información al R acerca de su desempeño. Se valora el diálogo informal por sobre el registro escrito. Para muchos, el informe es un aspecto burocrático, un trabajo más que se le suma a la tarea diaria en la sala. Para otros el informe escrito es susceptible de ser evaluado por el profesor de práctica, con lo cual muchos MO prefieren no realizarlo para no exponerse a esa evaluación de los profesores del instituto formador.

“Mi asesoramiento fue fundamentalmente verbal, considero que me resultó mucho más productivo el hecho de conservar con la alumna sobre sus prácticas, comentar sus aciertos y sus errores, más que hacer un asesoramiento por escrito. Por eso prefiero hacer el informe sintéticamente señalando solo algunas cualidades de la práctica, las más relevantes” (MO 9. Diario de la MO)

“Particularmente antes de realizar el informe escrito converso con la residente y sugiero, si es necesario realizar algunos ajuste. Si estos son tenidos en cuenta no los escribo, si no, sí” (MO 12. Diarios de la MO).

El informe escrito cobra relevancia cuando luego de una primera intervención de evaluación informal, no registrada por escrito, el alumno no pudo incorporar las sugerencias en su práctica. En estos casos se las escribe. En la MO3 se observa como el informe escrito tiene una connotación más punitiva, si no se tiene en cuenta lo que ella sugiere entonces se escribe, la escritura se instala, a la manera de ley escrita y como tal tendría, desde esta perspectiva, mayor poder para producir cambios en la práctica del R. El objetivo es modificar las conductas que a través de la entrevista oral no se logran. Al quedar escrito también queda en evidencia y susceptible de ser leída y tenida en cuenta por el profesor de práctica, a diferencia de la conversación, que solo queda entre la MO y la R.

“Si le va bien ¿para qué se lo voy a escribir?” (MO 9 expresión extraída en el marco del Taller del MO)

“Evidentemente a la Srta. Paola le ha resultado difícil planificar de acuerdo al contexto seleccionado y los contenidos que se le han propuesto. Nunca supo escribir estrategias de la docente y de los niños porque le costaba tener en claro cómo hacerlo, como organizarse con los chicos, como organizarse ella. (...) No cumplió con el horario organizado por la docente, esto también hizo que no pueda realizar con continuidad las actividades (Informe cuadernos de actuación MO3)

Los registros obtenidos presentan diferencias cualitativas que brindan algunos elementos de análisis marcando distintos posicionamientos y modos de concebir la evaluación del R.

En cuanto al formato o estructura que adopta el registro: en algunos casos es un *listado de actividades*, donde solo aparece la cronología de acciones desarrolladas en el día. Está centrado en consignar las actividades que realizó y aquellas que no, comparándolas con las planificadas. Podría inferirse que este registro oficia a la manera de lista de control en cuanto al cumplimiento de la planificación. Este formato se observó particularmente en una de las MO:

“Martes 19 de junio:
Intercambio: registro de asistencia
Cs. Sociales: 20 de junio
Ciencias Naturales: flotación. Realizaron la anticipación sobre un afiche. Luego trabajan por mesitas y comprueban con lo anticipado
Educación Física: trapos de piso.
No realizó el juego trabajo planificado.
Merienda.
Técnica grafo plástica: grabado sobre cartón plateado” (MO 3).

Otras maestras estructuran el registro como un relato de lo acontecido en la clase, aunque presenta singularidades en cada una. Algunas solo describen las acciones de las R, mientras que otras vinculan la práctica del R con el acontecer en el aula considerándola desde un sentido más complejo y amplio. En el primer tipo de relato, lo relevante para consignar es la actividad de la R, y centrándose en las acciones generales. En ninguno de los casos trabajados hay detalles acerca del cómo lo hace, ni hay registros sobre las intervenciones, ni tampoco se consignan datos sobre el proceso de aprendizaje del grupo de niños. El dato está focalizado en la sucesión de tareas que la R desarrolla:

“La Srta. Alejandra los organiza en una ronda. Les presenta tarjetas con diversas imágenes de medios de transporte. Les pregunta ¿qué medio de transporte es, si conocen su nombre, si son todos iguales.....?” Reorganiza nuevamente al grupo por mesa y les propone armar dos o tres grupitos ordenándolos. La Srta. Alejandra recorre las mesas....” (Informe MO 1)

“Intercambio: La Srta. Se sienta en la ronda que los niños ya armaron. Durante esta actividad comienzan a conversar de acuerdo a las preguntas que la Srta Paola realiza. Toma lista. Registran el tiempo meteorológico y en la banda numérica la cantidad de varones y nenas que asistieron.” (Informes MO3)

En relación al segundo tipo, el registro vincula la práctica del R con el acontecer en el aula.

“La Srta. reúne a los niños en grupo. Los motiva con una “Bolsa sorpresa” de donde saca unos cartones con letras rojas. Pregunta al grupo si saben que hay escrito, confronta ideas y opiniones con el grupo. Los niños al deletrear las palabras descubren que son sus nombres.

El cartón tiene debajo sus apellidos, les cuesta, al grupo descubrir lo que allí está escrito. La R los orienta. Presenta el material, saca cada cartón para que los niños descubran sus nombres, algunos lo hacen solos, otros con ayuda de sus compañeros. Los invita a sentarse en las mesas y les explica claramente en qué consiste el juego. El grupo acostumbrado a estos juegos, participa activamente en un clima de alegría al juego de la lotería". (Informes MO 5)

La práctica no es independiente del contexto donde esta se desarrolla ni tampoco de la respuesta que se obtiene del grupo de alumnos, es una práctica situada, enlaza al R, al grupo de niños y al contenido a ser enseñado. Esta mirada adopta una posición distinta sobre los datos que se consignan en el registro, ya que focaliza en la R pero en interacción con los niños y el objeto de conocimiento. El quehacer del R no es una actividad aislada en sí misma, sino en interacción con el grupo – clase y con el objeto que se propone enseñar. La observación del MO no está focalizada en la sucesión de actividades del R, sino en la clase como totalidad.

b. Dialogo/ conversación post práctica

El diálogo posterior a la práctica es otro de los instrumentos utilizados para la evaluación. Las MO conversan acerca de la práctica con las R. En este intercambio informal, que en ocasiones se complementa con el registro escrito, las MO dan cuenta de lo observado en la clase, emiten su opinión y sugerencias. En la mayoría de los casos se produce una interacción entre la visión de la MO y del R, llegando a veces a un acuerdo intresubjetivo sobre la práctica, lo que permite un intercambio interesante centrado no solo en la evaluación, sino en la práctica desarrollada, en sus posibilidades de enriquecimiento y mejora. El dialogo establecido oficia a la manera de retroalimentación y en este sentido es potente para producir cambios en la enseñanza que lleva adelante el R. Solo algunas MO utilizan esta modalidad que resulta altamente significativo para el R.

“Terminada la jornada, nos sentábamos a evaluar su práctica, le pedía que se autoevaluara y a partir de su relato yo le daba mi punto de vista y le proponía repetir aquello que no le funcionó modificándolo y así pueda vivenciar conflictos y soluciones ya que estoy convencida de que del error que luego se remedia, se aprende”. (Diario de la MO 4)

“Al finalizar la práctica trato de no dar opiniones al respecto sino intentar que ella me cuente cómo se sintió y qué le pareció. Luego de escucharla sí le doy mi opinión. Casi siempre esto se realiza al finalizar el día en el caso de que algo no haya quedado demasiado claro o requiera rever las propuestas o realizar ajustes intento que esto lo realice tranquila en su casa para conversarlo al día siguiente” (Diario MO 11)

El diálogo es un mecanismo de intervención para la enseñanza de la práctica, que si bien se encuadra desde un lugar aparentemente informal y espontáneo, cobra relevancia para el R ya que le permite escuchar desde un otro autorizado, con mayor experiencia, la visión acerca de las tareas que desarrolló. En algunos casos este diálogo apunta a la reflexión, y al R le es posible tomar su propia acción como objeto de análisis, intentando comprender su manera de pensar y actuar en la sala. Desde esta perspectiva, la evaluación de la residencia es un espacio y un tiempo de aprendizaje, el R no lo sabe todo, la evaluación oficial como promotora de su pensamiento, le permite reflexionar sobre la acción, y no sobre la sanción de una práctica poco exitosa.

En estos últimos testimonios se observa una tendencia a la co-evaluación entendida como una participación entre el MO y el R, en la evaluación el R tiene voz y pensamiento que le permite poder mirarse y constituirse en un sujeto activo de su propio aprendizaje. Este tipo de evaluación le da la posibilidad al R de revisar sus propios procesos acompañados por otro, que en este caso es un docente más experimentado que lo puede ayudar a ver el trayecto recorrido.

6.2. Los criterios de evaluación: lo implícito versus lo explícito

Los maestros como todo grupo social, son productores y portadores de normas, de valores que se jerarquizan, se seleccionan, entre otros posibles, formando los modelos que sentarán las bases para emitir juicios de valor en relación a determinada cuestión, en este caso en particular, sobre la práctica del R. Estos modelos guardan aspectos explícitos e implícitos y son los que orientan la mirada de la evaluación del MO. Barbier (1993) plantea que:

"...los criterios o las normas de juicio no existen en estado natural; son siempre resultado de procesos específicos que llevan a su elaboración. La mayoría de las veces esos procesos se efectúan de manera espontánea, no consciente, implícita, no controlada realmente, lo cual los hace difíciles de aprehender y entraña sobre todo una gran inestabilidad de los actos de evaluación, marcada por la variabilidad de los juicios producidos. En esas circunstancias, muy numerosas, es cuando se habla de evaluaciones subjetivas, que se efectúan sin explicitación de objetivos ni de criterios."
(p.73)

Toda evaluación requiere de un referente o parámetros, es decir aquello en relación con lo cual se compara para producir el juicio de valor, el marco que permite valorar las informaciones recogidas. Los criterios de evaluación que utilizan los MO no fueron producto de acuerdos colectivos entre MO, R y profesores de práctica sino que surgieron espontáneamente, partiendo de sus concepciones previas y de lo que consideran una buena práctica y un buen docente, adoptando, características subjetivas (Barbier1999). Estos criterios parten desde las expectativas iniciales que los MO tienen sobre el rol del R y se articulan con las intervenciones y los modos de concebir la práctica.

Los criterios tampoco fueron consensuados o anticipados al R. Este tenía que ir descubriendo a lo largo de la práctica qué se esperaba de él y qué se evaluaría, en una suerte de evaluación implícita que se conoce a través de sus efectos. Este mecanismo marca el lugar del R que inicia su práctica sin tener

claridad acerca de qué se espera de él, y cuáles son las habilidades y saberes que debe demostrar.

“A mi me costó mucho poder interpretar qué es lo que ella pretendía, cuando lo logré la cosa fue mejor.” (Entrevista R. 1).

Del grupo de MO con los que se trabajó, solo dos explicitaron sus criterios al alumno, en uno de los casos escribiéndolos en la primer hoja del cuaderno de la R, y en otro, a través de una anticipación verbal.

“Se le comunica a la Srta. Paola que durante el transcurso de su residencia deberá tener en cuenta: que pueda...”

- *Integrarse a la institución mostrando una postura de apertura, respeto, colaboración y deseos de aprender.*
- *Poner en juego las capacidades creativas y potencialidades en la praxis docente.*
- *Tener excelente relación con el grupo a cargo y docente.*
- *Expresarse con naturalidad, en forma verbal, gestual y corporalmente.*
- *Buena dicción y ser comunicativa.*
- *Que sus enseñanzas sean significativas para los niños.*
- *Realizar los materiales, recursos en forma prolija y atractiva (con cajas)*
- *Poner en práctica nuevas ideas, actividad atractivos recursos y no quedarse solamente con las ideas de la docente.*
- *Respetar las normas de la institución de la sala (horarios, saludos, materias especiales otros).*
- *Ser ordenada y cuidadosa, principalmente con los elementos de la sala.*
- *Entregar sus planificaciones en término.*

Es importante que la alumna residente pueda cumplimentarlos ya que serán evaluados al culminar su residencia. (MO 3. Informe en la primera hoja del cuaderno de la residente).

Las recomendaciones elaboradas por la MO3 permiten identificar cuatro núcleos básicos sobre los cuales va a focalizar la evaluación: (i) *los valores personales*, como el respeto, el orden; (ii) *el deseo de aprender y la puesta en acto de potencialidades* como la creatividad, la enseñanza y los recursos, y finalmente (iv) *los vínculos y la capacidad de expresión*. Para esta MO la residencia es un campo donde se pone en acto lo que el R ya sabe, más que un lugar para efectuar nuevos aprendizaje, hay una fuerte base que considera al R con condiciones

innatas para ejercer el rol docente, la residencia es el espacio para poner en acto esas capacidades.

En el segundo caso la MO anticipa los criterios de evaluación de manera informal, a través de una conversación con la R:

“Le comenté que evaluaría sus ganas de aprender, de trabajar, de responsabilizarse de la tarea.” (Diarios MO 9)

En este caso, a diferencia del anterior, los criterios están centrados en actitudes personales frente al desarrollo de la práctica, vinculados con el entusiasmo, compromiso y responsabilidad que la R deberá mostrar en este proceso.

Al anticipar los criterios de evaluación, las MO toman posición en torno a la enseñanza y lo que esperan del R, articulándose con las expectativas que tienen sobre ellos y las concepciones de lo que es ser maestra de nivel inicial.

6.2.1. Los criterios de evaluación utilizados por las MO

Los criterios de evaluación que los MO emplean a la hora de evaluar al R son diversos, pero pueden ser sistematizados en cuatro grandes categorías. Aunque estas nunca se presentan puras, ni en forma excluyente, se observan que predominan unos sobre otros, lo que configura determinados estilos en cada uno de los MO y señalan concepciones acerca de la enseñanza, como así también los rasgos que cada uno privilegia sobre el rol docente en el nivel inicial.

Los criterios de evaluación han sido categorizados en cuatro grupos que se desarrollan a continuación:

- a. Centrados en el mantenimiento del *orden*, la disciplina y el desarrollo de hábitos en los niños
- b. Centrados en los *recursos y materiales*
- c. Centrados en el despliegue de *potencialidades personales del R*
- d. Centrados en *la enseñanza*, la planificación, las estrategias de intervención y el manejo de contenidos

a) Criterios centrados en el mantenimiento del orden, la disciplina y el desarrollo de hábitos en los niños.

Harf, Sarlé y otros (1996) plantean que en el nivel inicial los niños aprenden a comportarse tal como la sociedad espera de ellos a fuerza de repetir determinadas actividades que terminan convirtiéndose en costumbres. A través de la repetición, los hábitos son incorporados y el estímulo utilizado a la hora de fijarlos puede ser, un canto, un títere, un premio. En muchos informes se observa como los MO adoptan como uno de los criterios de evaluación, la capacidad del R para mantener el orden y los buenos hábitos del grupo, la disciplina y las posibilidad de limitar las conductas disruptivas de los niños.

“Se le recuerda a la Srta. Paola que la sala debe estar constantemente limpia y ordenada.” (Informe MO 3)

“Sabe ser firme y afectuosa con los nenes, se preocupa por los límites, los hábitos y estimular a los niños que lo necesitan” (Informes MO6).

“Los hábitos es algo muy importante en la vida de un niño, ayudarlos a construirlos fue mi objetivo desde principio de año, estaban muy bien marcados, lástima que en este tiempo se perdió el hilo”. (Informe MO 7).

“...al regresar a la sala se aprovechó la ocasión en que los niños estaban contentos, algo excitados y se le recomendó a la Srta. que se fijara qué recursos utilizaba la docente para ordenarlos y volverlos a la calma.... creando un clima de atención para continuar con una actividad que lo requería (...)

Se le explicó cómo deben quedar los sectores de juego después de jugar en los mismos, que es importante controlarlos, guiarlos mediante preguntas, estímulos y en caso de que

algo no esté bien ayudarlos a reflexionar para que lo vuelvan a hacer, pero en forma correcta...” (Informe MO 13).

Como se puede apreciar, los criterios de evaluación basados en el mantenimiento del orden en la sala, la disciplina y desarrollo de hábitos en los niños son muy recurrentes en los informes a los R, cobrando relevancia por sobre otros aspectos. Asimismo, estos criterios se vinculan fuertemente con las tradiciones del nivel inicial, y con una fuerte influencia normalizadora, presente en sus orígenes históricos como se aprecia en el siguiente fragmento:

“El éxito de la jardinera no juzga esencialmente por la suma de conocimientos que comunica, por el nivel que alcanza la enseñanza, por el número y la dirección de las lecciones, sino más bien por el conjunto de buenas influencias a que es sometido el niño, por los hábitos de orden, de limpieza, de cortesía, de atención, de obediencia” (Vazquez Gamba, 1943, p. 45).

La obediencia de parte de las R, a las sugerencias que brindan los MO durante las prácticas, es uno de los criterios de evaluación que señalan algunos MO.

“Observaciones: poner en práctica algunas sugerencias de la docente orientadora. Sugiero que los nenes participen un poco más de la actividad” (informes MO7).

“Las sugerencias fueron tomadas y puestas en marcha mostrando buena predisposición y agradecimiento por haberlas sugerido” (informes MO8).

Los rasgos sobresalientes de estos criterios se conectan con el perfil de MO como entrenador supervisor, para quienes la disciplina, el orden y la obediencia son los aspectos que más sobresalen. La obediencia del R como evidencia relevante se manifiesta a través de la aceptación de las sugerencias dadas por el MO.

b) Criterios centrados en los recursos y materiales

En estrecha relación con el punto anterior y para poder mantener el orden y la disciplina las MO destacan los recursos didácticos que los R emplean en sus práctica, valorando su dimensión estética, la creatividad y variedad de los materiales que utilizan.

“Felicitó a la Srta. Ornella por su dedicación tanto en la confección del material como en toda la actividad realizada”(Informes, MO2).

“Se destaca el material presentado, sugiero a la señorita que antes de realizar la actividad permita un poco mas la exploración, del material. Lo nenes participaron de la actividad con gran entusiasmo” (Informes MO 9).

“El material presentado es excelente, de buen gusto que la Srta. realizó con esmero y dedicación, muy atrayente para el grupo” (Informes MO2).

El recurso cobra preeminencia como objeto que materializa y pone en evidencia el esfuerzo, grado de compromiso y dedicación de la R. Si bien es innegable que los materiales de trabajo son imprescindibles a la hora de trabajar con niños pequeños, no son el eje de la enseñanza, ni la práctica puede reducirse a ellos. Los materiales que se elaboran durante la residencia tienen un doble destinatario: son para los niños, pero también son para que la MO los vea y, a través de ellos, visualice el trabajo de la R.

“Para qué entrar en detalles del trabajo de esa época debido a las exigencias del momento: una bolsa sorpresera nueva hecha con mis propias manos para cada actividad, ni soñar con usar el mismo títere más de una vez, el material para los rincones tenía que ser de madera, cortado, lijado, pintado y barnizado por mi (mostrando las huellas del trabajo en mis manos en lo posible). Viajar cargada hasta los dientes de cosas que atrapen la atención de los nenes primero y de las maestras también” (Mi residencia, diario de MO2).

Seleccionar como criterio de evaluación los recursos didácticos es un punto interesante, debajo del cual está la concepción que “provocan” por sí mismos aprendizajes en los niños. Lo que está en el centro de esta perspectiva, no es el tipo de actividad o tarea cognitiva que los niños realicen con los recursos, sino que es el material en sí mismo lo que genera aprendizajes. El objeto, como estímulo adecuado provocaría la respuesta esperada, desde una posición planteada por las líneas conductistas donde la función del docente es preparar y seleccionar los estímulos adecuados que garantizarían la respuesta deseada. La adecuada selección de los materiales asegura la consecución de los objetivos planteados. Los recursos “primorosamente” confeccionados denotan además la vocación docente y el esfuerzo de la residente por lo cual merece aprobar y recibirse.

Los recursos son considerados fundamentales a la hora de “ordenar y organizar a los niños”. Las docentes señalan de qué manera los chicos están “acostumbrados” a hacer orden, lo que se trasluce en las preocupaciones de las R a la hora de planificar las prácticas, una de sus inquietudes es seleccionar aquellas estrategias que les permitirán organizar la clase y mantener el orden adecuado para llevar adelante su propuesta. Conseguir silencio y ser escuchadas, llamar la atención de los niños, en definitiva reforzar los hábitos y rutinas que ya poseen y que les garantizarán “el éxito” de la residencia. Cuestiones planteadas desde hace mucho para el nivel: “Hay que elegir los estímulos adecuados para provocar los aprendizajes que se esperan (Vazquez Gamba, 1943, p.85).

Actividad e matemática:

“Los materiales fueron muy bien confeccionados y en cantidad suficiente.

Sugerencias: Dar a explorar el dado antes de realizar el juego ya que debido a su sonoridad, les llama mucho la atención y quieren tocarlo. Reorganizar al grupo para poder trabajar mejor. Utilizar algún recurso para hacer silencio y escuchar (Informe MO).

“Todo implicaba mucho esfuerzo, en llegar a la tan esperada residencia. Tener aprobados los parciales, los trabajos prácticos y esforzarme en los finales para

no tener ninguna materia previa. Tres meses sin goce de sueldo en el trabajo significaba tener que haber ahorrado antes para el colectivo, las cartulinas, globos, alfajores y todo aquello que tendría que aparecer de las cajas sorpresas. Comprar o preparar los materiales para cada rincón sabiendo que no regresarían conmigo una vez finalizada mi residencia” (Mi residencia. MO 14, Guadalupe).

El primer criterio que hemos desarrollado, sobre el mantenimiento del orden, la higiene, la disciplina y el control del grupo, se relaciona con el que estamos analizando ahora. Para lograr dicho orden hay que utilizar los recursos adecuados, y de una manera adecuada. Como destacan las MO, por ejemplo, hay que permitir que los alumnos exploren el material atractivo, y que lo hagan durante el tiempo considerado suficiente.

Este conjunto de criterios estarían marcando un modelo de formación docente de carácter instrumental, ligado al saber hacer, al manejo de materiales y rutinas escolares, con débil formación teórica y disciplinaria. Predomina una visión utilitarista de la formación, con un mínimo saber básico y de técnicas de aula sin mayor cuestionamiento de sus enfoques, paradigmas e intereses (Davini, 2002). Subyacen además, a estos criterios de valoración de la práctica, los perfiles históricos de la maestra jardinera que Fritzsche y Duprat (1968) caracterizan en los siguientes términos:

“La formación de la maestra de jardín de infantes incluirá el dominio de las nuevas técnicas audiovisuales y un claro conocimiento de la preparación del material didáctico que constituye el equipo de los jardines, así como del ambiente físico exterior e interior de un establecimiento par niños en edad preescolar.” (p.312)

El material didáctico, los recursos ocupan un lugar importante tanto en la enseñanza en el nivel inicial, como en la práctica de las R. Muchas residentes ocupan más tiempo en confeccionar los recursos didácticos que van a llevar que en

pensar sobre cómo mejorar el aprendizaje de los niños y sus estrategias de enseñanza. Los recursos a utilizar son uno de los criterios de evaluación que más se destacan. ¿Será que en el recurso se puede ver el “esfuerzo y la dedicación” que pone el alumno en su práctica?, ¿será que un alumno, prolijo y que logra confeccionar buenos recursos demuestra condiciones para ser maestra en este nivel? ¿qué lugar ocupa el conocimiento y el pensamiento sobre la práctica cuando se es residente?

La tradición se filtra en la vida y en la historia de la profesión y se hace acto en las acciones cotidianas de las MO y en los criterios de evaluación que privilegian a la hora de orientar y evaluar a los R. Estos criterios ya están presentes a la hora de intervenir en los aprendizajes prácticos de los R, coincidiendo con el perfil de MO como supervisor entrenador que a lo largo del trabajo del R en la sala privilegia determinados modos de hacer práctica, de enseñar a los niños finalmente de evaluar y orientar al R.

c) Criterios centrados en el despliegue potencialidades personales del residente

Otros criterios de evaluación traslucen posiciones innatistas, basadas en la idea de que los sujetos poseen “condiciones para ser maestras jardineras”, y la práctica es un lugar donde esto se pone en evidencia, ya que permite desplegar ese potencial interno. Desde este sentido, la evaluación constituye un mecanismo para confirmar a los que naturalmente tienen esta disposición o vocación personal, ya que solo aprueban las que demuestran tener estas condiciones innatas, “maestra se nace”.

“Yo apenas la vi ya me di cuenta que tenía condiciones.” (Entrevista. MO 11).

“Evalúo las condiciones personales” (Cuestionario MO 3).

“Hay chicas que vienen y vos te das cuenta que van a andar, son plásticas, agradables, muy dadas, enseguida se nota la diferencia. Yo tenía una alumna que ni siquiera hablaba, ¿como querés que una maestra sea alguien que ni se comunica”. (MO12)

“Esta chica tiene muchas dificultades y hay cosas que no se enseñan, que se traen” (MO10)

Esta creencia en los dones y en las habilidades innatas se manifiesta como una realidad mistificadora dentro de la carrera de nivel inicial, que trae consecuencias sobre la evaluación, al poner el énfasis en las cualidades personales más que en los posibles aprendizajes o logros que las alumnas alcanzan en su proceso de aprendizaje de la profesión. Los criterios de evaluación se determinan en torno a la presencia o ausencia de condiciones vocacionales y aptitudes personales.

d) Criterios centrados en los aspectos personales y vinculares

En este caso se observa una tendencia bastante marcada en los MO que evalúan los aspectos personales, cualidades y valores de las que son portadoras las R. Esta postura centrada en la persona (Rogers, 1988) destaca las interacciones interpersonales como factores fundamentales en todo aprendizaje. Pone un fuerte acento en la comprensión y en entender los sentimientos en su relación con el otro. La contención del grupo, la predisposición personal, la escucha y los vínculos que se han podido establecer son los factores primordiales que se evalúa en las prácticas del R.

“Se destaca por: su flexibilidad en la práctica, la organización de las clases, la contención al grupo, por su perseverancia y organización, por su actitud abierta frente al cambio” (Informes MO 1).

Yo evaluó la predisposición. Cómo se desenvuelve en situaciones que no tenía previstas. La creatividad. El vínculo con los chicos” (Cuestionario MO5).

*“Andrea, en todo momento supiste llegar a los nenes, y construir con ellos un vínculo muy positivo en donde el trabajo observado fue siempre muy provechoso y rico. Pudiste adaptarte a la modalidad de labor que existe en la institución y pudiste descubrir la importancia que tiene desenvolverse en un espacio construyendo el respeto y la armonía con los pares. Esto mismo es lo que lograste transmitir a los nenes en tu paso por la Sala Verde.
¡¡¡Felicitaciones!!! (Informes MO 1).*

Desde este lugar las relaciones interpersonales positivas son las que facilitan el aprendizaje, la creatividad, la apertura y la capacidad de comunicación son los aspectos más valorados desde esta perspectiva.

e) Criterios centradas en la enseñanza, la planificación, las estrategias de intervención, el manejo del contenido

Finalmente algunos MO señalan otros aspectos a evaluar, poniendo como eje a las tareas propias de la profesión docente en sentido estricto: la planificación, el conocimiento acerca del contenido a ser enseñado, y las estrategias didácticas desplegadas a la hora de dar clase. Algunos testimonios dan cuenta de estos aspectos:

“Evalúo la planificación y los contenidos elegidos y si son acordes al grupo”.

“Evalúo los conocimientos teóricos y la forma de llevar la teoría a la práctica. El proceso de la actividad-resultado de la actividad-intencionalidad pedagógica en todo su accionar”.

“Evalúo los conocimientos que fundamentan su accionar”.

Se ha observado que estos criterios prácticamente no son considerados a la hora de evaluar a los residentes, marcando la escasa importancia que tiene dentro de la formación docente. Esta misma característica se evidenció cuando se indagó acerca de las expectativas de los MO sobre el R, donde tampoco fueron significativos los aspectos referidos a la preparación profesional. Estos elementos dan cuenta de una tendencia hacia la cual se dirige la formación de maestros para el Nivel Inicial, con una escasa preocupación por los conocimientos técnico-

pedagógicos y una alta incidencia de las habilidades personales para el desarrollo de la profesión y una fuerte presencia de los rasgos de las tradiciones propias del nivel.

A modo de síntesis

Del conjunto de criterios relevados en las MO, se pone en evidencia que los últimos aspectos analizados, relacionados con las estrategias de enseñanza, las actividades seleccionadas y el manejo del contenido, son los que aparecen con menor frecuencia, mientras que hay un gran peso puesto en el orden, los aspectos vinculares y en los recursos, estos últimos garantizando la atención de los niños y evitando la indisciplina.

Un dato importante a considerar, y que podría hacer comprensible esta tendencia es que, tanto desde los diseños propios del nivel inicial como desde los referidos a la formación docente de grado, los contenidos disciplinares aparecen recién en el año 1997. Los diseños curriculares anteriores, tanto de la formación, como del nivel, tienen un marco referencial centrado en el niño, su desarrollo psicosocial, y en la importancia de los recursos como aspectos privilegiados para ese desarrollo.

Es de sumo interés incorporar en este momento del análisis un fragmento del diseño curricular para el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires del año 1980 como un aporte más para comprender los planteos que se vienen enunciado y que podría dar cuenta de la selección de los criterios de evaluación que realizan los MO, centrándose o teniendo como base las tradiciones del nivel Inicial.

*“Fines y principios directivos de la educación preescolar.
El jardín de infantes encargado de la educación de los niños de tres a cinco años asegurará las condiciones que permiten:*

Promover el desarrollo individual del niño hacia su equilibrio emocional y estimular el proceso de socialización.

Brindar un ambiente físico y espiritual que satisfaga los intereses y necesidades.

Ayudar al proceso de desarrollo intelectual, ofreciendo experiencias que permitan alcanzar los niveles deseables de aprendizajes de acuerdo al proceso evolutivo de la inteligencia.

Estimular el desarrollo corporal, formar hábitos de higiene y asegurar el cuidado de la salud física y mental.

Lo central era el modelo de desarrollo del niño y de educación. En función de éste, quedaba establecido el perfil y los rasgos centrales que adquiriría la figura del maestro. Desde algunos textos contemporáneos al documento curricular transcrito, se rescata cuál es el rol que se le asigna a la maestra de nivel inicial.

“La maestra jardinera es objeto de continua observación por parte de los niños, por ello los detalles de su presentación, aspecto físico, vestimenta, ademanes y la propia voz deberán reunir determinadas condiciones. Es obvio que debe estar libre de defectos físicos, su rostro ha de tener una expresión agradable y estar siempre lista para una sonrisa. Un factor muy importante en la buena comunicación de la jardinera con los niños es su voz, que ha de ser clara, de tono amable y poco chillona. En la atención del grupo de niños más pequeños una modalidad maternal, y especial paciencia, son condiciones personales que agregadas a las ya mencionadas también deben reunir las jardineras” (Bosch, 1976, p. 132-33).

El entramado de estas tradiciones se entreteje en las representaciones actuales sobre el rol docente y tiñe con diversos matices los criterios evaluativos, las concepciones de maestro, de enseñanza, de práctica docente. La selección de indicadores de evaluación tiene su correlato con los tres perfiles de MO que trabajamos en el capítulo anterior. De esta manera los más predominantes corresponden al perfil de MO como supervisor entrenador, en un segundo lugar aparecen los criterios centrados en los aspectos vinculares de contención y empatía con el grupo, asociándose al perfil de MO como socio-confidente y

finalmente algunos se articulan con los perfiles de MO más reflexivos, siendo estos últimos poco frecuentes.

Estas tendencias muestran cómo los MO desde sus miradas y desde sus concepciones de evaluación forman al R, enfatizando aspectos, muchas veces contradictorios, respecto de los que se trabajan en los institutos de formación. La influencia de los MO sobre el aprendizaje práctico de los R queda librada al azar y a sus propias convicciones, ya que no se los incluye formalmente dentro del trayecto de formación. Su incidencia sobre la formación es importante pero absolutamente informal y asistemático, marcando un espacio de vacancia dentro de los dispositivos de la formación docente, con el alto riesgo que ello implica.

6.3. La opinión de los R sobre la evaluación del MO

En términos generales se observa que los criterios de evaluación de los MO traccionan las prácticas de los R focalizando sobre algunos puntos que consideran relevantes y relegando otros. Desde su lugar, los R también construyen esquemas evaluativos que se conectan y articulan por un lado con sus experiencias previas y, propias concepciones acerca de lo que es ser maestro, y por el otro, con las devoluciones y señalamientos que los MO realizan sobre sus prácticas. Las R van percibiendo cuáles son los puntos que el MO focaliza en su mirada y sobre ellos tratarán de poner su atención y su preocupación, ya que de ello depende aprobar la residencia.

“Tuve que aprender a saber qué quería que yo haga, yo planificaba en función de eso, y me llevó mucho tiempo” (Entrevista a R).

“Ella tenía un esquema de cómo dar una actividad, por ejemplo de plástica, entonces cuando yo me salía de ese esquema que ella tenía, a ella no le gustaba y

me iba mal. Yo me tuve que armar en la cabeza a ver cómo era esto que ella creía que era dar una clase de plástica, porque no lo sabía, eso me dio mucho trabajo” (Entrevista a R).

En algunos casos los R, al igual que las MO, resaltan los aspectos vinculares y personales de la relación docente-alumno:

“Mi maestra evalúa lo que yo como persona puedo dejarle a los nenes”.

En otros casos, son el manejo del grupo, los aspectos disciplinarios y los recursos los que adquieren mayor importancia en la evaluación:

“El manejo del grupo, si los nenes se interesan por mis propuestas”.

“Evalúa la responsabilidad, planificaciones a tiempo, como doy cada actividad, como domino al grupo. Los recursos.”

“Los recursos, que sean buenos, que no se rompan, que sean prolijos, principalmente que me sirvan para lo que yo deseo enseñar en ese momento”.

“Prolijidad en los materiales, que el recurso sea pertinente al contenido, tener en cuenta las características del grupo al planificar”

Este es uno de los criterios que se observa con más frecuencia. La formación del R está centrada en que logre constituirse en líder del grupo, instalando o manteniendo los hábitos de higiene y orden en los niños y que utilice buenos recursos para lograrlo. La condición de la autoridad de la R se establece capturando la atención de los niños, siendo este uno de los criterios que predomina en la evaluación.

Las R destacan algunos criterios centrados en el progreso en los aprendizajes prácticos incluyendo los aspectos metodológicos, el conocimiento y las estrategias de intervención. Si bien estos son menos frecuentes, señalan indicios en cuanto al cambio de posición en torno al perfil de la maestra de nivel inicial focalizando en algunas cuestiones de la enseñanza que no están relacionados exclusivamente con los procesos de socialización primaria de los

grupos de niños, sino con aprendizajes más amplios centrados en el conocimiento del mundo y de la cultura.

“Los progresos que se fueron dando”

“Mi maestra evalúa creatividad, conocimiento y metodología.
Si las propuestas son creativas”.

“Conocimientos teóricos. Bajar el conocimiento al nivel de pensamiento alcanzado por el grupo”.

Del grupo de R que participaron de esta investigación, solamente una señala como criterio de evaluación el progreso en el aprendizaje de la práctica, aspecto que resulta muy significativo si se considera que la residencia debería constituirse como un espacio de aprendizaje, no un espacio de aplicación de conocimientos ya adquiridos, en este sentido, hacer la práctica es mostrar que se sabe hacer, y no construir un nuevo aprendizaje.

Para el MO, la evaluación es una de las tareas más complejas y comprometidas de la residencia ya que es la instancia final que acredita al R. Por su parte para el R implica en algunos casos un esfuerzo por adaptarse a los criterios y expectativas del MO; y en otros, una instancia de reflexión y construcción. Los criterios que se utilizan para evaluar son ejes significativos en torno de los cuales los R planifican sus prácticas, priorizan intervenciones y desarrollan estrategias. Trabajar y clarificarlos redonda en un aporte valioso para mejorar y habilitar espacios de formación más pensados y consolidados. Dejar librados a criterios personales acrícos la evaluación del R es dejar librada al azar un momento clave de la formación docente.

Conclusiones

Es probable que todo investigador ansíe llegar al momento de las conclusiones, pero, también es cierto que al llegar a ellas nos damos cuenta que es un punto parcial de llegada, en la medida que todo proceso de búsqueda abre nuevos caminos e interrogantes. Por este motivo los cierres siempre son nuevas aperturas, marcan algunos avances y puntos provisorios de arribo, dan indicios de nuevos caminos a seguir, de cuestionamientos, en definitiva nos alienta a seguir la búsqueda.

En este apartado final se incluyen las conclusiones a las que hemos arribado en relación al objetivo general que guió este trabajo de Tesis: identificar y caracterizar las intervenciones que realizan los docentes orientadores, analizando sus diversos estilos de acompañamiento durante el período de residencia de un grupo de futuros docentes de nivel inicial.

Los modos de concebir la enseñanza de la práctica, objeto de este trabajo, pudieron ser estudiados a través del análisis de las intervenciones e interacciones que se dieron entre los MO y los R que conformaron el estudio. Este no pretende hacer generalizaciones, sino aportes singulares a partir del análisis de un grupo de MO a cargo de R pero que proporcionan algunos indicios para comprender las acciones que llevan adelante los MO cuando tienen a su cargo R. Durante el análisis hemos encontrado recurrencias, divergencias, continuidades y rupturas en el proceso formativo llevado a cabo por los MO.

Las evidencias empíricas nos permitieron aproximarnos a tres estilos o modalidades de MO que hemos denominado en términos **del supervisor-entrenador, el socio-confidente y el reflexivo**. Cada uno posee modalidades de

acompañamiento particulares, sustentadas en distintas concepciones acerca de la enseñanza y en modelos acerca de cómo orientar al R durante su periodo de práctica. Esta caracterización nos permitió avanzar en la comprensión de los estilos de formación docente puestos en juego en este grupo de MO. Cabe aclarar que si bien cada estilo no se presenta en forma pura, predominan en cada maestro rasgos de uno u otro.

Las características de cada estilo se anticiparon en las expectativas sobre las cuales trabajamos inicialmente y se consolidaron durante las interacciones que efectivamente se dieron en la salas de clase y en las instancia de evaluación, observándose regularidades que se mantuvieron a lo largo de toda la investigación.

En relación con el primero, el MO como **supervisor-entrenador** es uno de los modelos predominantes, y reconoce elementos y rasgos tanto de la tradición normalizadora-disciplinadora como de la eficientista y técnica (davini, 1995). Se vincula también con el mentorzazo de imitación que analiza Maynard y Furlong (1995) y que hemos sintetizado en el Capítulo 1.

Este modelo se inaugura desde las expectativas que las MO tienen sobre las R antes de conocerlas y de comenzar su período de residencia en la sala: que las R logren mantener el orden y los hábitos del grupo de niños, aspectos que fueron ya conquistados por las MO y que no están dispuestas a perder. La necesidad que tienen estas MO de mantener el “staus quo” es un aspecto relevante. Como propiedad transitiva, se observó que las MO también esperan que las R sean “obedientes y disciplinadas”, al igual que sus alumnos-niños son con ellas. Esperan que las R acepten y lleven adelante la práctica de acuerdo con las sugerencias y

orientaciones, que, a la manera de recetas preestablecidas, les indican. La relación que se establece es grupo de niños-obedientes, R obedientes y disciplinadas.

Estas categorías de orden y disciplina no son novedosas dentro del sistema educativo en general ni del Nivel Inicial en particular. Como hemos visto, conforman uno los pilares de las tradiciones originarias rastreadas a través de documentos y material bibliográfico que datan de los años 40. Esta particularidad muestra cómo las trayectorias propias del nivel, se amalgaman con las representaciones construidas históricamente como parte de la identidad profesional colectiva de las MO. De esta manera se conforman sus expectativas en relación al rol, a las que se le suman los contextos actuales y las propias biografías escolares. En la medida que estas representaciones no tienen la posibilidad de ser cuestionadas o puestas en evidencia, quedan relegadas a un nivel implícito e inconsciente y desde ellas los MO orientan y conciben sus prácticas de formación.

Una vez ingresado el R en el jardín estas expectativas se mantienen y fortalece, materializándose en las intervenciones e interacciones que los MO establecen con las R. Las acciones que se destacaron durante el período de observación del R, como por ejemplo la planificación y el dictado de clases, tuvieron como meta la formación del R focalizando en varios aspectos: su capacidad de adaptación, la obediencia a las normas y reglas establecidas, y al desarrollo de potencialidades innatas y vocacionales. Estos aspectos se evidenciaron a través de los informes que los MO realizaban a las R como así también en los diarios que llevaron los MO.

Este modelo de práctica establecido por los MO pone el eje en la imitación y la copia como acciones relevantes a llevar a cabo por el R. Es por ello que en este estilo el período de observación de las R resulta clave. Porque es allí donde MO

enseña “demostrando” cómo se hace, controla que aquello que fue planificado sea llevado a cabo. Luego en las clases sanciona, a través de la evaluación, aquellas prácticas que se alejan de lo establecido. El poder de la evaluación está centrado en la posibilidad de aprobar o desaprobar al R de acuerdo con la conducta “adecuada” que este tenga. El poder también se refleja en los “permisos” y “autorizaciones” que otorga el MO al R para ejercer la docencia dentro de la clase, sin desautorizar sus intervenciones frente a los niños y “haciéndole un lugar” como un docente más dentro de la sala.

Estas posiciones adoptadas por algunos MO promueven la mimetización del R con los alumnos del nivel, siendo considerada y ubicada como una niña más, a la que se le otorgan permisos y se la evalúa en función del grado de obediencia que demuestre. La figura de R-niña se instala en este tipo de relación desviando el eje formativo ya que no se forma niñas obedientes, sino que adultos, en construcción del rol docente.

Dentro de esta dinámica entre R y MO se observó que el estímulo/recurso cobra importancia ya que es considerado como mediador de disciplina en relación al grupo de niño y como símbolo del esfuerzo y el trabajo en relación a las R. En cuanto a los niños, la selección de los recursos y las características de los mismos obraron a la manera de criterio predominante de evaluación del R y están en estrecha relación con la disciplina ya que son el medio privilegiado para mantenerla. Fue sumamente frecuente encontrar en los informes las indicaciones relacionadas con este aspecto, sugiriendo por ejemplo, incorporar un títere para hacer silencio, cantar para captar la atención, incluir colores vivos a los distintos materiales para deslumbrar. El material didáctico, el recurso, cobra preeminencia como objeto que pone de manifiesto el esfuerzo, el trabajo y la preocupación del R durante su práctica y es uno de los instrumentos que se enfatizan a la hora de dar

clase. Esta relevancia, es una prolongación de concepciones que se remontan a los inicios del Jardín de Infantes, donde los materiales eran los medios privilegiados para enseñar y para captar la atención de los niños. Con esta idea no estamos desestimando el valor de los recursos y materiales didácticos, particularmente en el nivel inicial, pero su sola presencia no produce aprendizaje. A lo largo de la investigación realizada se observó una focalización casi exclusiva sobre “el objeto” y no sobre el uso que de él hacían los R como intermediarios para lograr que el grupo de niños avance en sus conocimientos. Nuevamente en este modelo se observa el peso de la tradición que se mantiene desde sus orígenes, no estableciéndose diferencias y trasladándola sin modificaciones a la actualidad.

Así como los recursos son el estímulo privilegiado para captar la atención y el orden de los niños, la evaluación es el estímulo que incide para alentar y o desechar las conductas de los R. El MO a través de los informes, tanto escritos como orales sanciona los errores y alienta los logros del R. Estos están focalizados en la posibilidad de conducir al grupo de niños en forma ordenada y disciplinada y en los recursos que se presentan, y en el cumplimiento de las actividades planificadas, estos aspectos enmarcados en la aceptación incondicional de las orientaciones-prescripciones de los MO.

Todas estas intervenciones y estos modos de concebir la enseñanza y la práctica colocan al R en un lugar pasivo, con escasa participación propiciando un “amoldamiento” a los requerimientos de la práctica considerando que su objetivo final es aprobar y acreditar la residencia. Esta posición es coincidente con las investigaciones realizadas por Bullough (2000) quien destaca las tensiones que producen entre el R en situación de práctica y la necesidad de satisfacer los requerimientos del MO para poder asegurarse una buena evaluación. De esta

manera los MO enseñan la docencia desde un modelo a-crítico, centrado en la reproducción y aplicación, con escaso margen para la reflexión.

A lo largo de este trabajo se ha observado que en este estilo de intervención los niños, destinatarios de las prácticas de enseñanza, solo son considerados como sujetos a ser disciplinados. El aprendizaje de la práctica queda centrado en el binomio MO-R, donde los aspectos profesionales son subsidiarios de la formación instrumental.

La segunda modalidad que concibe al MO como **socio-confidente**, coincide con una visión de corte humanista y personalista, donde el cuidado y el fomento del desarrollo personal son la base de las interacciones que se dan entre MO y R. El eje de las orientaciones está puesto en los aspectos personales. Dar seguridad y contención son las situaciones que se privilegian, el acompañamiento y seguimiento del R están fundados en el tipo de vínculo que se logre establecer, potenciando este aspecto por sobre otros que conforman la formación profesional del maestro. El saber práctico, se transmite a través del consejo amistoso donde lo íntimo y lo público muchas veces se confunde. Lo importante son las actitudes y sentimientos del MO, no sus sugerencias sobre el quehacer docente.

Los elementos vinculados a la dimensión afectiva y a las relaciones interpersonales, propios de esta modalidad se anticiparon en las expectativas ocupando un lugar de privilegio sobre otros, como por ejemplo el mantenimiento del orden y la disciplina del grupo-clase. Nuevamente, al igual que en el perfil anterior, las condiciones que se esperan de los R en relación a establecer vínculos afectivos con los niños se trasladan a las relaciones que se esperan que establezcan con las MO.

El amor a los niños, el “eros pedagógico”, son los aspectos privilegiados. En este caso el modelo de formación está centrado en el desarrollo personal del R, contener, alentar, valorar los esfuerzos son las actitudes que privilegia el MO socio – confidente a la hora de interactuar con el R y son también las cualidades que valora al evaluarlo.

Dentro de este estilo, centrado en las relaciones vinculares se han observado que los MO pueden adoptar dos posiciones de acuerdo con el tipo de relación que establezcan: **como compañera y par de la R**, como por ejemplo se evidenció en algunos momentos en la MO1 y otra como **“madre-protectora”** tal como manifestaron las MO4 y MO9. Si bien en ambos casos el vínculo es el núcleo central, las modalidades que adoptan son distintas. Desde la primera, el R se maneja en un clima de libertad en el que puede decidir. La figura del MO se asemeja a la del “asesor facilitador” propuesta por Rogers (1998) desde un modelo de supervisión no directiva (Sanchez Moreno, 1993), motivando al R, dándole confianza y otorgándole seguridad sobre sus propias posibilidades de progreso. En la segunda, la protección se transforma en sobreprotección, generando actitudes más pasivas por parte del R, resguardándose en la relación que mantiene con su MO y ubicándose nuevamente como R-niña, que busca ser cuidada y protegida por la MO.

Ambas perspectivas dejan también de lado la formación profesional del R, centrando la enseñanza de la práctica solamente en la motivación y la contención afectiva. El lugar del grupo de niños cambia en relación al modelo anterior, ya que estos sí son considerados dentro de la relación R /MO, como sujetos a ser tenidos en cuenta en su singularidad, sus necesidades afectivas y contención. El aprendizaje, desde este modelo es subsidiario a los vínculos y los afectos.

El tercer perfil observado, y menos frecuente, es el **de MO como formador reflexivo**, centra su accionar en la posibilidad de pensar sobre el hacer en el aula buscando fortalecer los aspectos profesionales de la actividad. La escasa frecuencia de este tipo de intervención también se anticipó desde las expectativas relevadas. Dentro del grupo de MO no se registraron expectativas que aludieran a la preparación profesional de las R, destacándose solamente las mencionadas en los dos modelos anteriores. Paralelamente, al indagar este aspecto en las R solo unas pocas consideran importante que las MO que acompañen su residencia tengan una buena preparación profesional. Esta característica fue recurrente a lo largo de todo el estudio, siendo un punto altamente significativo, dado que estamos hablando de “intervenciones de maestros para formar maestros”.

Los perfiles de formadores reflexivos fueron representados básicamente por las MO 1 y MO2, para quienes enseñar la práctica tiene como correlato ayudar al R a comprender el accionar didáctico que se lleva a cabo en el día a día del jardín. Sus intervenciones fueron doblemente reflexivas, ya que incluyeron su propio accionar como MO dentro del análisis. Esta particularidad se evidenció especialmente en la MO1, no así en la MO2, y fue excluyente desde los otros modelos presentados.

En relación a las interacciones que se establecen, adoptan del modelo precedente, la empatía con el R, favoreciendo en todo momento un vínculo positivo, generando un clima de libertad dentro de la sala. Pero a diferencia del anterior, le agregan un aspecto fundamental, desde nuestro punto de vista, y es la posibilidad de generar una instancia de reflexión sobre el hacer pedagógico y la tarea de enseñanza que se lleva a cabo. El instrumento privilegiado de trabajo y devolución de las tareas del R fue el diálogo/conversación post práctica. Donde se privilegia el intercambio de opiniones entre un docente, más experimentado, el

MO y un aprendiz, el R. Desde este modelo el MO se ubica como mediador entre el R y la realidad práctica a ser aprendida. Esta devolución centra su mirada en los quehaceres del R, en las distintas situaciones del dictado de las clases. Se privilegia la acción de pensar junto con el R, de esta manera se lo ayuda a tomar conciencia y poder evaluar su accionar. La visión sobre la residencia es una síntesis entre aspectos tanto teóricos como prácticos. Aspecto novedoso en relación a los otros perfiles analizados.

En este estilo el lugar de los niños también cambia en relación a los modelos que vinimos trabajando. La reflexión sobre la práctica los incluye como sujetos de aprendizaje, se discute sobre cómo enseñar mejor para que ellos, los alumnos aprendan. No se dejan de lado los vínculos, ni las normas, pero estos son subsidiarios del aprendizaje entendido desde un sentido amplio.

Desde el análisis que nos permitió realizar nuestra investigación no solo hemos delineado estas modalidades de acompañamiento al R sino que además hemos tratado de entender qué lugar ocupa el MO dentro del sistema formal de formación en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires. Si bien las primeras menciones y reconocimientos de su función datan del año 1988, hasta la fecha no se han logrado sistematizar ni regular sus funciones de manera tal de incluirlo como componente esencial de la formación docente, tampoco dentro de la carrera y el escalafón. Esta situación deja librada al azar los impactos que se producen en los ámbitos escolares cuando los R van a culminar su formación práctica. Aspecto que nos preocupa dada la relevancia que tienen los MO sobre el R

Este trabajo nos permitió profundizar sobre los modos de enseñanza de la práctica que realizan los MO a lo largo del período de residencia, dar cuenta que, gran parte de esas intervenciones, se realizan desde modelos implícitos y

representaciones acerca del ser docente con escasos espacios para la discusión y el análisis ya que, en términos generales el acompañamiento que realizan se da en soledad, sin contar con instancias de reflexión ni de discusión acerca de su rol ni de sus intervenciones. En los casos que si los hubo, fue desde una propuesta de inclusión voluntaria por parte de los MO en un taller propiciado por el instituto formador, pero que al no tener continuidad ni sistematicidad, tiene escaso impacto.

De esta manera consideramos que la cuestión acerca del papel de los MO y los modelos de acompañamiento deberían ser incluidas de manera sistemática a través de programas y dispositivos específicos que atiendan a diversas dimensiones de su tarea. De lo contrario este momento clave de la formación inicial, la residencia docente, queda en gran medida librada a la voluntad y experiencia personal de cada MO y a las posibilidades de trabajo que plantee cada instituto o profesor de residencia.

En este sentido, cabe preguntarnos, ¿cuáles son los criterios más adecuados o pertinentes a la hora de seleccionar a los MO que recibirán a los R en sus salas? ¿Habría que dar cabida solamente a los más experimentados? ¿Basta con ser un buen maestro para cumplir con solvencia la tarea de orientación que requiere la residencia? ¿Qué condiciones institucionales y organizativas son necesarias para realizar una tarea de acompañamiento y para que esta se realice de la mejor manera posible? ¿Qué tipo de formación continua o desarrollo profesional es necesario para que las docentes del nivel asuman la tarea de orientar a las nuevas generaciones de docentes?

Muchas son las preguntas, y los cuestionamientos para seguir indagando en torno a la formación de maestros en nuestro país. Los MO son uno de los

eslabones de la formación, menos estudiados, pero que tal como lo hemos visto juega un papel significativo a la hora de acompañar a un R. Revisar y profundizar sobre sus intervenciones, modelos de evaluación y concepciones acerca de la práctica requiere de otras investigaciones que nos den indicios para mejorar los dispositivos de formación.

Revisar tanto desde las políticas educativas como desde los propios Institutos de Formación estos aspectos es fundamental para mejorar la profesionalidad de maestros y profesores. No se trata de pensar la formación desde la perspectiva individual y singular de cada profesor, sino desde un enfoque institucional que permita fortalecer políticas y prácticas en el interior de las instituciones y entre los establecimientos de formación docente y las escuelas. El cambio del profesorado, de las escuelas y de las prácticas formativas es un proceso lento y complejo que debe ser pensado como un desafío que se renueva permanentemente.

BILBIOGRAFÍA

- Achili, E. 1998. *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. En revista Antropología y Educación N° 2
- _____ 2001. *Investigación y Formación Docentes*. Laborde Editor, Buenos Aires
- Alliaud, A. 1992. *Los maestros y su historia: apuntes para la reflexión*. Revista Argentina de Educación N° 18.
- _____ .1998. *El maestro que aprende*. En revista Ensayos y Experiencias N° 23. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Angulo Rasco, J, Barquin Ruis J, Perez Gomez A. 1999. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Ed. AKAL. Madrid.
- Barbier, J.(1993) *La evaluación en los procesos de formación*. Temas de Educación Ed. Paidós. Buenos Aires
- _____ 1999. *Prácticas de Formación. Evaluación y Análisis*. Formación de Formadores Serie Documentos N 9. Ed. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Batallán G. 1988. *La Especificidad del Trabajo Docente y La Transformación Escolar*. En Maestros Formación, Práctica y Transformación Escolar Alliaud-Duschatzky compiladoras. Ed. Miño y Davila Editores. Buenos Aires.
- Batallán, G. 2001. *¿Puede la docencia ser una profesión?* Revista Versiones. Secretaria de Extensión, Universidad de Buenos Aires, EUDEBA.
- Berger P, Luckmann T. 1968. *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Beca, C. y Boerr, I. 2008. *El proceso de inserción a la docencia* (Cap. 10) En AA.W: Aprendizaje docente y desarrollo profesional. Ed. Santillana. Colección metas 2021. OEI. Madrid.
- Birgin, A;Duschatzky S.; Tiramonti G. (Compiladoras). 1998. *La formación docente, cultura, escuela y política*. Debates y experiencias. Serie FLACSO Acción. Ed. Troquel. Buenos Aires.
- Bosch L. y Menegazzo L. 1976. *El jardín de infantes de hoy*. Librería del Colegio. Buenos Aires
- Bullough R .2000. *Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado*. EnBiddle, Good y Goodson, La enseñanza y los profesores. I La profesión de enseñar. Barcelona. Paidós.
- Careaga, A. 2003. Una aproximación a la evaluación de la práctica docente desde una perspectiva colaborativa. En: AAVV, *Evaluación para la mejora de la Enseñanza*. ANEP– AECI, Montevideo.
- Cisternas Leon, T. 2007. *Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación docente en Chile*. En Revista Pensamiento Educativo. Vo. 41. N° 2 pp189-206 Pontifica Universidad Católica de Chile.

- Cols E. 2000. *La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar*. En revista del IICE Año IX N° 17. Buenos Aires.
- Contreras D. 1994. *De estudiante a profesora- Socialización y aprendizaje en las practicas de enseñanza*. Mimeo. U. de Málaga. España.
- Cordeviola de Ortega, M. 1978. *Cómo trabaja un jardín de Infantes*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- Connelly M y Clandinin D .1995. *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. En *déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Jorge Larrosa. Barcelona. Laertes .
- Coulon A .1995. *Etnometodología y Educación*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Davini. C. 2002. *De aprendices a maestros*. Papers Editores. Buenos Aires.
- ----- 2000. *El espacio de la Práctica en la Formación docente*. Ponencia
- ----- 1995. *La formación de los docentes. Un programa de investigación*. Revista IICE N° 7. Buenos Aires.
- ----- 1995. *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Ed. Colección Cuestiones de Educación. Ed. Paidos. Buenos Aires.
- Davini C y Alliaud A. 1995. *Los maestros del siglo XXI* .Serie Investigaciones sobre Formación Docente. Miño y Davila Editores. Buenos Aires.
- Derrida, J .1997. *El tiempo de una tesis. Deconstrucción e implicancias conceptuales*. Proyecto a Ediciones. España.
- Diker, G y Terigi, F. 1997. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidos. Buenos Aires.
- Edelstein G y otros .1998. *La problemática de la residencia en la Formación Inicial de Docentes*. Universidad Nacional de Córdoba Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación.
- Edelstein G. 2000. *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*. En Revista del IICE Año IX N 17.-Buenos Aires.
- Edelstein G. y Coria A.1995. *Imágenes e imaginación Iniciación a la docencia*. Ed. Kapelusz.Buenos Aires.
- Edwards, Verónica.1995. *Las formas del conocimiento en el aula*. Fondo de Cultura Económica. Mexico
- Escudero, J, Terthart E, Y Otros. 2006. *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Ed. Octaedro. España
- Faure M. 1953. *El jardín de Infantes*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- Fenstermacher G .1989. *Tres aspectos de la investigación sobre la enseñanza*. En Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. Ed. Paidós.
- -----y Soltis J. 1999 .*Enfoques de la Enseñanza*. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Ferry, G. 1997. *Pedagogía de la formación*. Formación de Formadores. Serie documentos N 6- Novedades Educativas.

- Filloux C. 1996. *Intersubjetividad y Formación*. Formación de Formadores. Serie documentos N 3 Ed. Novedades Educativas.
- Fiquemont J. 1964. *Jardines y jardineras de infantes*. Ed. Amauta S.A. Buenos Aires.
- Fritzsche, C y Duprat H .1968. *Fundamentos y estructuras del jardín de Infantes*. Ed. Estrada. Buenos Aires.
- Foucault, M. 1989. *Vigilar y castigar*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- García Marcelo, C. 2008. *Profesores principiantes e inserción a la docencia*. Ed. Octaedro. Barcelona.
- García M, Vaillant D 2000. *¿Quién Educará a los Educadores? Proyecto de Capacitación y actualización Docente en Uruguay*. Montevideo.
- Giroux H. 1990. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Temas de Educación Paidós. Barcelona
- Harf R, Pastorino C y otros. 1996. *Nivel Inicial –Aportes para una didáctica*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires.
- Headly N. 1968. *El jardín de Infantes*. Biblioteca de la nueva escuela. Ed. Troquel. Buenos Aires
- Jackson P .1975. *La vida en las aulas*. Morata. Madrid.
- Kaplan C.1997. *Inteligencia, escuela y sociedad*. Propuesta Educativa N 16. Buenos Aires
- Kemmis C. 1987. *El Currículo, más allá de la teoría de la reproducción*. Ed. Morata.Madrid
- Knowels, 2004. *Modelos para la comprensión de las biografías del profesor en formación y en sus primeros años de docencia. Ilustraciones a partir de estudios de casos*. En Goodson I *Historias de vida del profesorado* .Barcelona. Octaedro.
- Liston D. Zeichner K.1990. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Ed. Morata.Madrid.
- Litwin E. 1997 *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires. Paidós.
- ----- 2008. *El oficio de enseñar*. Buenos Aires. Paidós.
- Losso M, Romero T. 2007. *Maestras Jardineras producción de identidad desde la formación docente inicial. En Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Escuela Marina Vilte, CETERA. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Marrero, J. y Rodríguez, A.1993. *Las teorías Implícitas*. Ed. Visor. Madrid.
- Mira y Lopez, A. 1948. *Educación Pre-Escolar*. Ciordia&Rodríguez Editores. Buenos Aires
- Morgade G. 1992. *El determinante de Género. Cuadernos de Investigación N 12*. Miño y Davila Editores.
- Paquay L, Altet M .2005. *La formación profesional del maestro*. México. Fondo de Cultura Económica.

- Perez Gomez A .1987. *El pensamiento del profesor- Implicaciones en la formación del profesorado* .Publicaciones U. De Málaga.
- Perez Gomez, A. 1987. La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores. U. De Málaga.
- Perrenoud, P. 1995. *El trabajo sobre los “Habitus” en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. Mimeo. Faculte de Psychologie et de sciences de l’Educationn. Ginebra.
- Perrenoud, P. 1994 *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Mimeo. Faculté de psychologie e de sciences de l’education & Service de la recherche sociologique Geneve.
- PERRENOUD, P. 2008. La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia.a la aregulación de los aprendizajes.Entre dos lógicas. Ed Colihue. Buenos Aires.
- Quiroga A. 1991. *Matrices de Aprendizaje.-constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Ediciones Cinco. Buenos Aires.
- Rendo, A. 1996. *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R.* Aique.Buenos Aires.
- Rezzano, G. 1966. *Los jardines de infantes*. Ed. Kapelusz. Buenos Aires
- Rogers C 1988. *El proceso de convertirse en persona*. 17 Edición. Ed. Paidos. Buenos Aires.
- Rogers, C. 1978. *Libertad y creatividad en la Educación*. Ed. Paidos. Buenos Aires.
- Sacristán G. 1988. *Profesionalización docente y cambio Educativo*. Ponencia Seminario Formación Docente y Calidad de la Educación
- Sacristán G. 1997 *Docencia y cultura Escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial. Buenos Aires.
- Sandoval Flores E. 1992. *Condición femenina, valoración social y autovaloración del trabajo docente*. Revista Nueva antropología Vol XII N 42. México.
- Sanjurjo L. 1998. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario. Homo-Sapiens.
- ----- 2002. *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario. Homo Sapiens.
- Schon D.1992. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñaza y el aprendizaje en las profesiones. Ed. Paidos. Buenos Aires.
- Sirvent, M. 1994. *Educación de adultos: investigación y participación* Coquena Grupo editor. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.
- Sirvent, M. T.1998. *El proceso de Investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico*. Ficha 1. U.N. Luján. Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. 1998. *Los diferentes modos de operar en la investigación social. Ficha II*. CEF y L. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.
- Sirvent, M. T. 1998. *Cuadro comparativo entre lógicas según dimensiones del diseño de investigación*. Ficha III. Facultad de Filosofía y Letras. U.B.A.

- Spakowsky, E. 2006. *Formación docente y construcción de la identidad profesional. En Malajovich (comp.) Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana.* Fundación Osde. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Terhart E .1987.*Formas de saber pedagógico y acción educativa. Qué es lo que forma en la formación del profesorado.* Revista de Educación n 284.-Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid.
- Vasilachis de Gialdino I.2006. *Estrategias de Investigación Cualitativa.* Editorial Gedisa. Barcelona.
- Valls, E. 1995. *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación.* ICE, Universidad de Barcelona – Horsori, Barcelona.
- Violante, R. 2001. Tesis de Maestría en Didáctica “*Los conocimientos prácticos en la formación docente: el caso de la pasantía II*” Directora de Tesis: Dra. Cristina Davini. Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
- Zeichner K 1993. *El maestro como profesional reflexivo.* Cuadernos de pedagogía. N° 220. Barcelona.

DOCUMENTOS

- DIRECCIÓN DE TRANSFORMACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS I.S.F.D. 2000. *Materiales para el desarrollo curricular. El espacio de la Práctica y la Formación Pedagógica.* Versión Preliminar.
- DIRECCIÓN DE TRANSFORMACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS I.S.F.D. 2001. *Implementación de la indagación sistemática de la práctica Docente 3 y 4to año. Tercer documento sobre el Docente Orientador.*
- DIRECCIÓN DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS I.S.F.D. 2000. Documento N 1 *La función del Docente orientador y el trabajo de indagación sistemática de la práctica.*
- DIRECCIÓN DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN Y ACREDITACIÓN DE LOS I.S.F.D. 2000- Documento N°2 *La función del docente orientador y el trabajo de indagación sistemática de la práctica.*
- DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROV. DE BS. AS. 1999. *Profesorado de Educación Inicial contenidos y expectativas de logro.*
- Dirección General de Cultura y Educación. Circular Técnica N 1/99 *Estructura curricular- Formación docente. Espacio de la práctica docente. Organización.*
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS Y CULTURA DE LA PROV. DE BS. AS. 1980 Reajuste Curricular Resolución Ministerial N 1816/80
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS Y CULTURA DE LA PROV. DE BS. AS. 1989 Proyecto: *La Práctica de la Enseñanza como eje de acciones compartidas de formación docente.* coord. Lic. Elsa Rubbo.

- DOCUMENTO DE TRABAJO D.G.E.C. 1988. *La práctica de la enseñanza: un espacio de trabajo compartido. Experiencia piloto para superar la dicotomía entre la teoría y la práctica.* (Documento de trabajo)