

Educación
FLACSO ARGENTINA
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
propuesta@flacso.org.ar
ISSN 1995- 7785
ARGENTINA

Propuesta
Educativa
49

2018
Jóvenes Investigadores
Los docentes orientadores en el practicum: límites y posibilidades
para su participación como formadores, por Jennifer Guevara.
Propuesta Educativa Número 49 – Año 27 – Jun. 2018 – Vol.1 – Págs. 94 a 103

Los docentes orientadores en el practicum: límites y posibilidades para su participación como formadores

JENNIFER GUEVARA*

Introducción

Las prácticas -también llamadas *practicum*- son espacios curriculares de inserción profesional especialmente diseñados para proveer una aproximación a la práctica real en un contexto controlado y/o simplificado (Schön, 1992). A pesar de que han tendido a primar versiones del *practicum* en las que la experiencia se la considera formativa "por sí sola", existe cada vez mayor consenso respecto de la importancia de las enseñanzas provenientes de profesionales más experimentados para hacerla significativa (Guevara, 2017). Dado que se trata de una situación que tiene lugar en la práctica real, las enseñanzas que allí se imparten toman una forma particular que las diferencia tanto de las instancias de enseñanza directiva dentro de un salón de clase, como de los procesos informales de socialización laboral (Douglas, 2014).

En el caso de la preparación de los docentes, el *practicum* se remonta a los inicios de la institucionalización de la formación inicial. Con variadas denominaciones -prácticas, residencias, pasantías, entre otras- es una experiencia que organiza y acompaña las primeras inmersiones de los futuros docentes en los salones de clase, en general bajo la

supervisión y la guía de maestros y de profesores más experimentados. En la formación inicial docente -en adelante, FID- el corazón de los espacios de prácticas es "*dar las clases largamente pensadas, fundamentadas [y] programadas*" (Edelstein, 1995: 38)¹. En ese marco, en el *practicum* se llevan a cabo las tareas de planificación, implementación y evaluación de procesos de enseñanza. Los docentes a cargo de estos espacios, a través de observaciones sucesivas, acompañan, guían y evalúan a los practicantes desde una perspectiva formativa -mediante la retroalimentación- y sumativa.

Los modelos curriculares que organizan las prácticas en la formación inicial difieren en cuanto al papel que otorgan a distintos actores. Los tres centrales han sido bautizados como la "tríada de las prácticas" que comprende a los docentes en formación o practicantes; a los docentes orientadores -también llamados coformadores, tutores o mentores- que reciben a los practicantes en sus salones de clase; y a los profesores de prácticas -también llamados supervisores-, quienes en general están a cargo del espacio curricular de práctica.

El rol de los dos formadores de la tríada -docentes orientadores y

profesores de práctica-, así como su grado de participación en el proceso formativo, ha variado a lo largo del tiempo. En Argentina, a fines del Siglo XIX, las Escuelas Normales otorgaban total responsabilidad sobre los practicantes a los maestros de escuela -hoy docentes orientadores-, quienes se ocupaban de guiarlos, certificar su asistencia y evaluar su desempeño. Esto era posible en tanto las Escuelas Normales contaban con un Departamento de Aplicación, una escuela modelo en la que se realizaban las prácticas. En las décadas subsiguientes apareció la figura del profesor de práctica y los docentes orientadores se convirtieron en sus auxiliares. En 1970, cuando la formación docente fue elevada al nivel terciario, las prácticas comenzaron a realizarse en escuelas externas, lo que implicó la separación de la formación y la práctica docente en dos instituciones con objetivos diferenciados. A partir de entonces, la participación de los orientadores ha dependido más bien de los arreglos institucionales y de los vínculos personales de los profesores de práctica con las escuelas.

Hoy, los lineamientos curriculares (CFE, 2007), reconocen a las escuelas asociadas como espacios de formación. Los docentes orientado-



* Dra. en Educación, Universidad de San Andrés; Lic. en Ciencias de la Educación, Universidad de San Andrés; Beca-ria doctoral; CONICET-UdeSA. E-mail: jguevara@udesa.edu.ar

res se sitúan entonces como nexo entre la escuela asociada, el grupo de clase de la escuela y los practicantes, y como parte de un equipo de trabajo junto con el profesor de práctica. Además, los Reglamentos de Prácticas y Residencia promovidos desde el Instituto Nacional de Formación Docente y ya aprobados en algunas jurisdicciones, visibilizan a las escuelas y a los docentes orientadores como espacios y actores de la formación.

Lo anterior se inscribe en una tendencia internacional hacia una mayor visibilidad y una creciente responsabilidad de las escuelas -otrota receptoras, hoy denominadas asociadas en Argentina y otros países de la región- en la formación (Darling-Hammond, 2006). En línea con esto, los trabajos de investigación en torno al rol que desempeñan los docentes orientadores han proliferado durante la última década, especialmente en el ámbito anglófono (Guevara, 2016). Si bien existe consenso sobre la especificidad de su aporte a la formación, hay una aceptación generalizada de que su presencia permanente en los espacios de práctica los vuelve propicios para acompañar y guiar a los practicantes (Clarke, Triggs & Nielsen, 2014). En general, las investigaciones señalan que la labor de los orientadores se encuentra invisibilizada (Hamel & Jasko-Fisher, 2011) y que es posible identificar variadas características y papeles asumidos y adjudicados a los orientadores.

Entre ellos, los docentes orientadores pueden posicionarse como guardianes -*gatekeepers*- de la profesión, especialmente cuando participan de la evaluación sumativa de los practicantes, lo que les permite posicionarse como agentes de selección (Smith, 2001). Por otra parte, pueden constituirse en modelos o antimodelos, en tanto se los concibe como portadores de "buenas" o "malas" prácticas de enseñanza (Glenn, 2006). Agregado a lo ante-

rior, la participación de los docentes orientadores en las prácticas está signada por una "doble lealtad" que los ubica en una posición ambigua frente a los docentes en formación (Rajuan, Beijaard & Verloop, 2007). Los orientadores son, primera y centralmente, docentes de sus estudiantes y, en ocasiones, esta primera lealtad puede entrar en conflicto con su papel como formadores de docentes, especialmente cuando no se reconoce o remunera su tarea como orientador. Así, esperan que las prácticas sean de la menor disrupción posible para sus estudiantes, lo que no siempre se condice con maximizar las oportunidades de formación para los practicantes, tal y como se espera de la instancia del *practicum*.

En el contexto local, el papel de los docentes orientadores pareciera estar adquiriendo mayor centralidad y, en ocasiones, su trabajo se ha institucionalizado. Esto trae aparejadas modalidades de capacitación específica, remuneración y reconocimiento por la tarea realizada². En este nuevo escenario, es clave preguntarnos por el lugar que los docentes orientadores ocupan hoy en el trayecto de práctica. El presente artículo explora los papeles asumidos y adjudicados a los docentes orientadores en el trayecto de prácticas de un profesorado de educación inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Para ello, presenta una serie de figuras -docente desacreditada, docente aprendiz, docente compañera, docente informante, docente modelo y docente formadora- que, a modo de tipos ideales, ilustran los distintos posicionamientos hallados en el trabajo de campo. El artículo argumenta que las distintas figuras del papel de las docentes orientadoras delimitan las oportunidades de formación a las que acceden las practicantes, y operan con su propio mensaje regulativo, en el sentido que le da Bernstein (1993)³. Finalmente, el trabajo invita a una mirada analítica de la formación de

las prácticas en plural.

Metodología

La investigación de la que se desprende⁴ el presente artículo derivó de un estudio de caso único de corte cualitativo. El estudio apostó a las potencialidades del caso para construir conocimiento sobre un proceso complejo en su contexto real. En particular, el trabajo de campo se concentró en una institución formadora de docentes de educación inicial en Buenos Aires. La elección del caso se fundó en dos de los criterios presentados por Flick (2004) para la realización de estudios de caso: sensibilidad y conveniencia. Se trató de un caso sensible, dado que la institución seleccionada es de gran trayectoria y goza de un alto prestigio. De allí que el interés en él no sea solo instrumental -el estudio de la unidad concreta se encuentra al servicio del estudio de un fenómeno-, sino también intrínseco -el conocimiento de la unidad concreta tiene importancia en sí misma-. Al mismo tiempo el caso fue seleccionado en términos de la viabilidad del ingreso al campo: contar con un caso accesible donde la investigación sea bien recibida es clave para el éxito de este tipo de estudios.

El trabajo de campo se nutrió de la etnografía como enfoque y como método (Guber, 2001). La asunción de un enfoque etnográfico implicó un esfuerzo para elaborar una representación coherente del pensar y el decir de los "nativos" de la investigación, entendiendo que dicha descripción no es el mundo de los "nativos", sino una conclusión interpretativa elaborada por el investigador. Complementariamente, la etnografía como método implica la residencia del investigador en el mundo de los "nativos" por un período prolongado de tiempo. Asimismo, el método etnográfico se caracteriza por su flexibilidad y la

centralidad del investigador como sujeto cognoscente.

La indagación en terreno duró dos años e incluyó dieciocho entrevistas no estructuradas -once a profesoras de práctica y seis a docentes orientadoras-; conversaciones informales con distintos actores institucionales y aproximadamente 150 horas de observación participante en los espacios de práctica y en reuniones y eventos institucionales. La observación de los talleres, las instancias que organizan y jerarquizan las prácticas docentes en Argentina, supuso la asistencia tanto a la totalidad de los encuentros semanales en la institución formadora como a algunas instituciones asociadas. De esta manera, además de las seis docentes orientadoras entrevistadas, observamos y conversamos con otras doce orientadoras en acción en los jardines y nos fueron referidas de manera repetida en los espacios de taller en la institución formadora.

El análisis se construyó a partir de una estrategia de codificación abierta que evitó partir de categorías definidas de antemano. El trabajo de codificación se complementó con estrategias de codificación axial y llevó a explorar su representación en figuras inspiradas en tipos o modelos ideales a partir de un proceso de abstracción simple (Sánchez de Puerta Trujillo, 2006). En este sentido, la construcción de las figuras implicó una acentuación intencional de algunas características que permiten un acercamiento en mayor profundidad a los lugares asumidos y adjudicados a las docentes orientadoras.

“A diferencia de otras tipologías, las figuras construidas -tal como los tipos ideales- no aspiran a construir un abanico exhaustivo y excluyente, sino iluminar -mediante la acentuación de ciertos valores típicos- el análisis y favorecer el desarrollo de hipótesis (Sánchez de Puerta Trujillo, 2006).”

Lugares asumidos y adjudicados de las docentes orientadoras en los espacios de práctica: caleidoscopio de figuras.

Los lugares ocupados por las docentes orientadoras no permiten ser organizados en clave de grados o intensidades de participación. Tal como mostraremos a continuación, la variabilidad de los lugares asumidos y adjudicados nos permite, en todo caso, delinear un caleidoscopio de figuras que configuran un abanico de oportunidades y obstáculos para la formación de las practicantes. En este sentido, las distintas configuraciones tienen su propio mensaje regulativo, en tanto transmiten una determinada jerarquía de terrenos, saberes y actores.

La docente desacreditada

“La primera figura deriva de una desacreditación propia y adjudicada del potencial formador de las orientadoras. No son pocas las que se sienten relegadas por sus pares: ‘...le dan mucha bolilla las profesoras a los señalamientos que uno hace. (...) En ningún momento pasa que la profesora de residencia diga ‘bueno, señor, usted que es la maestra de sala, ¿cómo la ve...?’ Quizás porque no nos consideran aptas...” (Entrevista a Yésica, docente orientadora).

La sensación de ser desacreditada puede inferirse de la última frase del extracto, en la que Yésica confiesa que las profesoras de práctica dudan de su idoneidad. En otras ocasiones, las orientadoras perciben ser desacreditadas no solo como formadoras, sino también como docentes de sala:

“Ya en sala de cinco ellos van solos al baño y no abrían las canillas de agua caliente, entonces venían con las manos congeladas; y entonces, les dije ‘bueno,

por estos meses vamos a usar alcohol”, y listo. Y ella el primer día de residencia agarró y les fue a lavar (...); entonces, le digo “la verdad que no, porque me observaste y te di la razón por la cual no lo estoy haciendo. Cuando tenés chicos a cargo, no hay otra, tenés una responsabilidad civil. Entonces la residente [me contesta] (...) “pero yo estoy a cargo del grupo ahora”, y le dije “no. Estás a cargo de las actividades, pero a cargo del grupo estoy yo, la responsabilidad civil la tengo yo. Entonces, si yo te doy una explicación de por qué hago esto o por qué no lo hago, tenés que escucharme”. (Entrevista a Florencia, docente orientadora)

La percepción de desacreditación que expresa Florencia roza lo íntimo de su tarea y, al hacerlo, refleja su doble lealtad: hacia la practicante y su formación y hacia los niños que tiene a cargo. Al entrar en contradicción, la segunda es más poderosa: de alguna manera, la desacreditación percibida aleja de la posibilidad de ofrecer oportunidades de formación a la practicante.

Esto también se manifiesta en los dichos y acciones de las profesoras de práctica, entre quienes la desacreditación asume dos formas. La primera se asocia a un modo de interpretar las situaciones conflictivas que emergen entre orientadoras y practicantes:

“...se genera conflicto porque hay así como recelo, se juegan fantasías en relación al poder, ¿no? ... Por ejemplo (...) la maestra de sala de 3 tenía una actitud muy recelosa de la mirada del otro. Entonces ella quería no ser modelo sino ser la modelo, entonces todo lo que hacían las chicas estaba por debajo de lo esperado...” (Entrevista a Mariela, profesora de práctica).

Practicante: ...ayer la maestra me interrumpió la actividad para que se pongan las camperas.

Pero faltaba un montón todavía para la salida. Después se quedan abajo sin hacer nada...

Profesora de práctica: bueno, claramente ella tiene un tema de ansiedad. (Observación, Taller de práctica, mayo de 2015)

El tipo de interpretaciones que predominan en los fragmentos privilegian lo subjetivo e intersubjetivo por sobre lo pedagógico y las condiciones institucionales en las que acontecen los hechos. Las acciones de las orientadoras no comprendidas por las practicantes o las profesoras de prácticas son interpretadas por estas últimas como fantasías de poder, signos de ansiedad, celos profesionales, necesidad de control, dificultad de establecer vínculos sociales sanos, entre otras.

En segundo lugar, la desacreditación se evidencia en que algunas profesoras de práctica instruyen a las practicantes sobre cómo manejar las situaciones de disenso con las docentes orientadoras. Las palabras de Gloria resultan ilustrativas de esta modalidad: *"hay maestras con las que es muy difícil (...) y tenés que ser muy hábil para ocupar el espacio"*. Precisamente, la desacreditación radica en que promueven que las practicantes sean "hábiles" para evitar a las orientadoras:

"...y también les digo a las chicas que me echen la culpa, que le digan que la tuvieron a Martínez en plástica y que le digan que si yo llego ahí y las veo haciendo esto -yo, que soy una bruja- las voy a matar. (...) Es importante no pelear con la maestra, porque si peleás con la maestra la pasás mal. (...) Así que hay que lograr sin caer: jamás hacemos lo que no nos parece que está bien." (Entrevista a Gloria, profesora de práctica)

"...mirá, vos decile así: "la profesora me va a venir a observar y en general se fija mucho si lo que yo hago tiene que ver con la planifi-

cación". Y decile "aparte, como la profesora la tuvo mucho de asesora a Analía Rodríguez..."; yo les digo para que no te cuestione demasiado..." (Observación, Taller de práctica, octubre de 2014).

En los fragmentos se evidencia la promoción de lo que denominamos "tácticas evasoras". En particular, las profesoras sugieren que las practicantes atribuyan las razones de un determinado curso de acción a las directivas o amenazas de un tercero, en lugar de esgrimir argumentos pedagógicos o intentar contextualizar la situación.

De esta manera, la figura de la desacreditación parece limitar las posibilidades de formación para las practicantes. Además de las oportunidades perdidas, la figura de la docente desacreditada, en general, y las interpretaciones subjetivas y las tácticas evasoras, en particular, transmiten una jerarquía de terrenos, actores y saberes (Bernstein, 1993). En relación a lo primero, el mensaje regulativo ubica a la institución formadora por sobre la institución escolar, posicionando a esta última en el lugar de la carencia y el no saber.

La docente aprendiz

Esta figura responde exclusivamente a una mirada atribuida a las orientadoras y no asumida por ellas. Algunas profesoras de práctica las ven como un actor que aprende -y debe aprender- a partir de la situación de práctica y las propuestas de enseñanza de la practicante:

"...[Yo quiero maestras] que te digan "¡qué bueno que traigas ideas nuevas del profesorado!". Maestras que (...) tienen ganas de aprender y también de enseñar. Una vez una maestra me pidió materiales de alfabetización inicial, le gustó porque ella no trabajaba nada de eso, entonces le pidió a la residente si podía mandar y cuando me vio me dijo:

"ay, si tenés más cosas me interesa porque yo no lo trabajo, vi que la residente lo hizo y vi que los chicos se entusiasmaron, entonces si tenés algo...". Para mí eso fue como una situación casi ideal..." (Entrevista a Mónica, profesora de práctica)

Desde la mirada de Mónica, la inmersión de las practicantes supondría, para la docente orientadora, una instancia de actualización académica mediante la incorporación de novedades.

En una conversación en el taller, en el marco de las devoluciones a una estudiante que había realizado una actividad de dramatización, se reproduce un comentario de la docente orientadora:

"...yo creo que a [la maestra] le sirvió la presencia de ustedes. (...) quédense tranquilas que creo que generaron en ella el bichito ese de probar algo distinto. Cuando yo estaba en sala tenía compañeras que decían: "no [quiero recibir practicantes]" (...). Por eso siempre me interesó trabajar acá, porque yo veía como que las chicas de acá venían y yo aprendía cosas de ellas, me enriquecían. Me parece que hay muchas docentes en esa posición, (...) sienten como que vos venís a sobrecargarlas de trabajo en vez de pensarlo como un espacio en el que ellas se enriquecen porque vienen cosas nuevas." (Observación, Taller de práctica, mayo de 2014).

Las palabras de Luisa parecieran indicar cierta satisfacción por la tarea bien hecha, como si concibiera que la presencia de las practicantes en los jardines busca transformar a las docentes orientadoras. Desde su perspectiva, si las orientadoras aceptaran las prácticas como una instancia de enriquecimiento, entonces no las percibirían como una sobrecarga del trabajo: de alguna manera, el esfuerzo se vería compensado por el aprendizaje. Esta figura pone a

las practicantes en el lugar de llevar consigo propuestas pedagógicas novedosas a docentes que no reciben formación permanente (Mattsson, Eilertsen & Vidar Rorrison, 2011).

En términos de formación, la figura de la orientadora como aprendiz permite distintas interpretaciones. En principio, parece invertir la lógica de la formación, en tanto serían las orientadoras quienes se harían de nuevos saberes. Si bien aquí no pareciera haber lugar para la transmisión de saberes de tipo experiencia y situados, sí pareciera haberlo para los ligados a la novedad. Igualmente, el lugar del docente aprendiz puede abrir la puerta a oportunidades de formación horizontales, es decir, en los que la práctica sea un tiempo y un espacio de aprendizaje tanto para la orientadora como para la practicante, siempre y cuando este lugar no esté acompañado ni teñido de cierta desvalorización o desacreditación. Así, respecto del mensaje regulativo, la jerarquía de terrenos, actores y saberes podría ubicar a las orientadoras en una posición de paridad respecto de las practicantes lo que, si bien dificulta la transmisión de saberes de tipo experiencial -que suponen cierta asimetría entre el experto y el aprendiz- pueden abrir camino o la circulación de otro tipo de saberes, específicamente los ligados a la actualización pedagógica y académica.

La docente compañera

La figura del compañerismo alude al posicionamiento de las docentes orientadoras como compañeras de las practicantes y a la expectativa de las profesoras de práctica de que se constituyan en parejas pedagógicas de las primeras. Así, para algunas orientadoras, la práctica se constituye en una instancia de trabajo colaborativo sin intencionalidad formativa ni distinciones entre experta y novata: "...la [practicante] que me tocó a mí (...) fue más una compañera que una residente porque realmente estaba bien al nivel de lo

que se esperaba, armamos un equipo de trabajo" (Entrevista a Melina, docente orientadora). Melina explica que su vínculo de compañerismo con la practicante fue posible por el alto grado de preparación de la última. En su diferenciación entre residente y compañera, Melina arroja luz sobre su concepción de su tarea: mientras que frente a la residente su función podría implicar algún tipo de compromiso formativo o de apuntalamiento, frente a una compañera su relación es de paridad.

Este lugar supone simetría y, en ocasiones, cuando esta no se constata, la dimisión del lugar de la formación: "...formar una docente no es mi rol... yo la ayudé (...) pero bueno, la responsabilidad con respecto a su formación no me corresponde a mí sino a su profe de prácticas" (Entrevista a Laura, docente orientadora). Podríamos alegar que existe una relación entre la expectativa de conformar un vínculo de compañerismo y simetría con las practicantes y el desentendimiento de su formación cuando no hay paridad efectiva, es decir, cuando se detecta que todavía son docentes en formación. En estos casos, Laura no se reconoce como quien debe proveerla y relega la tarea en su par formadora.

La docente informante

Las docentes orientadoras presencian la totalidad de las actividades e interacciones cotidianas durante el tiempo de inmersión de las practicantes. Esto las pone en una posición propicia para convertirse en fuente de información para las profesoras de práctica sobre el desempeño de las practicantes. Así lo expresa Marina:

"Yo veo que (...) [las practicantes] preparan todo para el momento que viene la profesora a observar. (...) Y es como en el momento [de la observación] la residente hace ¡guau! (...) Yo esas cosas siento que se las tengo que decir

a la profesora, porque nosotras las vemos todo el tiempo y ellas, con suerte, las ven un ratito en la semana..." (Entrevista a Marina, docente orientadora)

Marina asume que su lugar es de recolectar información para transferirla a su par, adoptando así una posición observante. Este lugar asumido por muchas docentes orientadoras es también adjudicado por sus pares formadoras:

"A mí sí me interesa tener la mirada de la maestra porque es la que está todo el tiempo y muchas veces (...) me alertan sobre algunas cuestiones (...) que a mí después me interesa trabajar con las chicas... Este año pasó que una maestra me dijo: "mirá, solo prepara los materiales los días que vos vas a venir, los demás días no". Bueno, ese tipo de información para mí es relevante..." (Entrevista a Mariela, profesora de práctica)

Asimismo, algunas profesoras de práctica esperan que las orientadoras informen a las practicantes sobre los niños y el grupo. En sus talleres Gloria repite con frecuencia: "la maestra sabe y para nosotros es fuente de información (...). Hablen con la maestra, ella conoce a los niños mejor que nosotras" (Observación, Taller de práctica, mayo de 2015). Esta es una percepción extendida que se funda, sobre todo, en la brevedad de la inmersión de la práctica, que conlleva recurrir a las orientadoras para obtener información que permite ajustar las propuestas de enseñanza al grupo específico. Esto es consistente con la categorización que presentan Clarke et al. (2014) en su revisión de literatura sobre las funciones de los docentes orientadores. Según sus hallazgos, los profesores de práctica suelen esperar que sus pares den un orden al caos percibido por los practicantes proveyendo información relevante sobre el contexto.

En términos formativos, Las orientadoras informantes desaprovechan,

en cierta medida, las posibilidades formativas propias del lugar que ocupan. En este sentido, se limitan a apuntalar y jerarquizar de las docentes de práctica, y se posicionan en un lugar de vigilancia más que de enseñanza. Esto último no pareciera favorecer que las practicantes construyan un vínculo pedagógico con ellas, en tanto se sienten vigiladas antes que acompañadas, guiadas y orientadas. Esto se potencia en tanto las docentes orientadoras no cuentan con una posición formalizada ni un salario asociado a su posición en las prácticas. La salida de la figura de la informante no solo depende de la voluntad individual de las formadoras, sino también de la institucionalización del papel de las orientadoras y el emparejamiento de sus funciones con las profesoras de práctica.

La docente modelo

La figura de la docente modelo, habitualmente adjudicada pero no asumida, suele poseer connotaciones tanto positivas como negativas para las profesoras de práctica:

“Es así, las chicas aprenden para bien y para mal de ellas (.). Vos leés registros de las alumnas, [y encontrás] cosas que a veces no las podés creer. (...) Por ejemplo, una maestría que decía “no, yo a ese nene lo llamo zanahoria”. Estas cuestiones que van dejando como huellas en contra de las huellas que uno quiere dejar.” (Entrevista a Romina, profesora de práctica)

“[La maestra] es realmente el modelo de lo que la practicante desea alcanzar, de lo que no desea alcanzar (...). Pero es facilitador u obturador, es inevitable ese modelo.” (Entrevista a Mariela, profesora de práctica)

En los relatos de las profesoras, el modelo de las docentes orientadoras aparece adjetivado en términos

binarios: bien y mal, facilitador y obturador, ejemplo y contraejemplo. El “mal” modelo es el que orienta la formación en una dirección contraria a la que ella como profesora de práctica prefiere. A partir de los fragmentos podemos argumentar que el supuesto que subyace a estas oposiciones tajantes es la existencia de un modelo ideal de ser docente. Tal como alertan Lunenberg, Korthagen & Swennen (2007), muchas veces los formadores se constituyen en modelos aunque no sea esta su intención.

En términos de formación, la adjudicación del lugar de antimodelo a docentes en ejercicio que poseen una acreditación para realizar su tarea supone, en términos regulativos, una fuerte desvalorización del oficio docente y del saber que le es propio. Pero además, el problema radica en la naturaleza propia de lo modélico. Cuando existe un modelo ideal -libre de defecto- o un antimodelo se desvanece su potencial formador: en lugar de inspirar y estimular la imaginación y la creación, los modelos impolutos y los antimodelos promueven, por la positiva o por la negativa, la imitación y la repetición (Alliaud, 2009).

El contraste nos remite a la diferenciación realizada por Alliaud (2009) entre la “maestra modelo” y el “modelo de maestra”. Mientras en la primera expresión el modelo tiene como finalidad “copiar o imitar a alguien para llegar a o convertirse en lo que ese otro hace o es (modelo perfecto, acabado) (...) [en la segunda] la intención [es] utilizar aquello que otros producen o produjeron para solucionar un problema que se presenta” (72). En este sentido, en la formación docente los modelos no son solamente inevitables, sino que también pueden ser deseables en tanto los dichos y acciones de otros más experimentados pueden ofrecer soluciones que ayuden a enfrentar los problemas que la propia práctica presenta.

La docente formadora

En contadas ocasiones, las docentes orientadoras se ubican en un lugar -o les es adjudicado uno- nítidamente formador:

“...yo soy una maestra vieja ya, entonces lo mío es ayudarlas en todo lo que se puede (...) Inclusive, [a una practicante] yo le marqué cosas en forma personal diciéndole “mirá, a mí me parece que...”. Cuando vi que (...) [la practicante] no llegaba a resolver, no llegaba a poner... (...) [Entonces] le dije un montón de veces “despreocupate porque no es mi idea aplazarte, si es por eso, tenés la práctica aprobada. Ahora, si esto te suma nervios, dejalo de lado. Vamos para adelante a trabajar y a aprender...”” (Entrevista a Malena, docente orientadora)

Malena se percibe como una “maestra vieja”, lo que podemos interpretar como una referencia a su experiencia docente y a la idea de que la experiencia trae aparejada cierta responsabilidad de formar a otros. Malena manifiesta su intento por desplazar de la escena las cuestiones ligadas a la acreditación para dar lugar a situaciones del orden de la formación. Del otro lado, algunas profesoras de práctica, como Silvina, adjudican este lugar a las orientadoras:

“...yo lo que les sugiero a las maestras que estén estampilladas contra la pared y que hagan como que no están, en lo que ellas consideren que tienen que intervenir porque va a propiciar o va a enriquecer la propuesta, que lo hagan; en la medida en que ven que pueden retirarse porque no es necesario (...) que lo hagan también. (...) [Yo las] necesito desde el lugar de que acompañen a las chicas en lo cotidiano, porque yo no estoy todo el tiempo con las chicas, que sí se acerquen y les marquen cosas...” (Entrevista a Silvina, profesora de práctica)

La concepción de Silvina alude a la dimensión formativa de las orientadoras: define el papel de la docente orientadora en clave de intervención y reconoce el criterio de las formadoras para decidir cuándo no intervenir. Aquí, el papel formativo de las docentes orientadoras no se solaparía con el de la profesora de práctica, sino que sería complementario, por su cercanía a la práctica cotidiana y a la observación diaria del proceso de las practican-

El lugar de la docente formadora es el que parece más prometedor para potenciar el carácter formador de las prácticas. Por un lado, permite aprovechar el saber de la experiencia de las orientadoras, el lugar privilegiado de las instituciones educativas para visibilizar los saberes situados que allí circulan y pluraliza los actores formadores en las prácticas. Si las formadoras son dos, las practicantes duplican sus oportunidades de aprendizaje. En términos regulativos, esta figura enaltece el oficio de enseñar, al posicionar a quienes ejercen el oficio de enseñar y a las instituciones educativas como terrenos valiosos en los que existen saberes y actores de quienes se puede -y vale la pena- aprender.

Las formadoras de prácticas: hacia una formación en plural

Tal como la pedagogía ha mostrado una y otra vez, las concepciones que los educadores tienen sobre su propio trabajo y el de sus pares orientan el abordaje de su tarea. El bajo grado de institucionalización y reconocimiento profesional de las orientadoras favorece la emergencia de un caleidoscopio de figuras, que son producto de tradiciones históricas, vínculos personales, vínculos interinstitucionales, posicionamientos personales, entre otros factores.

Los posicionamientos de las orien-

tadoras derivan de un juego de posicionamientos asumidos y atribuidos y cubren un gran abanico de papeles que van desde la descredificación hasta la formación. En el terreno, estas figuras no son mutuamente excluyentes ni, probablemente, exhaustivas en su totalidad. Por un lado, solo una docente orientadora puede asumir más de un posicionamiento -por ejemplo, según la profesora de práctica con la que se encuentre trabajando podría posicionarse como desacreditada y como formadora-. Por otro, existen numerosas ocasiones en que las figuras asumidas y adjudicadas no coinciden: las condiciones que estructuran el trabajo docente en las prácticas inciden sobre este punto. Asimismo, su carácter no exhaustivo se corresponde con la naturaleza del estudio empírico: a pesar de que el estudio de caso no permite extrapolar los resultados al conjunto del universo, su aporte se encuentra en que permite trabajar sobre una serie de situaciones a nivel micro, meso y macro.

En líneas generales, puede decirse que las prácticas examinadas las docentes orientadoras cuentan con un -parcial- reconocimiento simbólico para su accionar (emplazado en la normativa) no cuentan con el reconocimiento material. La ausencia de reconocimiento laboral contribuye a erosionar el reconocimiento simbólico, asumido y adjudicado, de su posición. Esta carencia encubre el accionar de las orientadoras, incluso cuando estas se involucran como formadoras de nuevas docentes.

Así, las figuras no se desprenden solo de la intencionalidad, deseo o vocación de los actores, sino que se encuadran en un contexto curricular e institucional que no es favorecedor. Es probable que los avances en materia curricular y normativa favorezcan su progresiva visibilización. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que esta construcción se apoya sobre tradiciones cuya deconstrucción es un trabajo que

excede a la sanción de nuevas normativas y documentos curriculares, sino que implica la transformación de los esquemas de percepción y de los saberes de todos los actores de la tríada.

Las figuras anteriores no son neutras en términos de formación. Por un lado, ofrecen oportunidades diferenciales de preparación a las practicantes. Si bien no podemos clasificarlas en términos de grados o intensidades de participación, cada una de ellas favorece distintos tipos y oportunidades de formación para las practicantes. Así, quienes se encuentran con una docente que ocupa un papel formador poseen más oportunidades de aprendizaje que quienes se insertan en el aula de una docente desacreditada. Mientras tanto, quienes se insertan en salones de clase de docentes compañeras o modelos acceden a otro tipo y cantidad de oportunidades formativas. En cualquier caso, creemos que un escenario en el que la formación en las prácticas suceda en plural -esto es, esté a cargo de más de una formadora- es beneficioso para la formación.

De alguna manera, la pluralidad podría contrarrestar el mensaje regulativo que parece predominar en el trayecto de prácticas estudiado. Por caso, la figura de la docente desacreditada, en general, y las interpretaciones subjetivas y las tácticas evasoras, en particular, transmiten una jerarquía de terrenos que ubica al profesorado sobre la institución escolar, una de actores que pone a las profesoras de práctica sobre las orientadoras. Esta visión reduce y hasta humilla al propio oficio docente. Al hacerlo las practicantes como nuevas miembros de la comunidad son invitadas a descalificar al mismo oficio para el que se están formando y que en las instituciones formadoras se busca, al menos declarativamente, jerarquizar. Dicho mensaje regulativo supone una manera unívoca de ejercer el oficio docente,

que podría conmovirse desde una formación plural en términos de figuras formadoras. El artículo invita a pensar las prácticas en términos

triádicos a los fines de colaborar con la renovación de la conceptualización que prevalece en muchas instituciones formadoras.

Recibido en Enero de 2017
Aceptado en Agosto de 2017

Bibliografía

- Alliaud, A. (2009), "La maestra modelo y el modelo de maestra", en Alliaud, A. & Antelo, E. (comps.), *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*, Buenos Aires, Aique.
- Bernstein, B. (1993), *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*, Madrid, Morata.
- CFE (2007), *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial*, Buenos Aires: CFE.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014), "Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature", en *Review of Educational Research*, núm. 84, vol. 2, 163-202.
- Darling-Hammond, L. (2006), *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Douglas, A. (2014), *Student Teachers in School Practice: An Analysis of Learning Opportunities*, London, Palgrave.
- Edelstein, G. (1995), "Los sujetos de las prácticas", en Edelstein, G. & Coria, A. (comps.), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Flick, U. (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Glenn, W. (2006), "Model versus Mentor: Defining the Necessary Qualities of the Effective Cooperating Teacher", en *Teacher Education Quarterly*, núm. 33, vol. 1, 85-95.
- Guber, R. (2001), *La etnografía: método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Norma.
- Guevara, J. (2016), "La tríada de las prácticas en la formación inicial docente: aportes de investigaciones anglófonas", *Espacios en Blanco*, núm 26, 243-271.
- Guevara, J. (2017), "La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio". *Estudios pedagógicos*, num. 43, vol. 2, 127-145.
- Guevara, J., & Zacarias, I. (2016), "Empezar la docencia en escuelas inclusivas", *Documento de trabajo CIPPEC*, num. 154, Buenos Aires, CIPPEC.
- Hamel, F., & Jaasko-Fisher, H. (2011), "Hidden labor in the mentoring of pre-service teachers: Notes from a mentor teacher advisory council", en *Teaching and Teacher Education*, núm. 27, vol. 2, 434-442.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007), "The teacher educator as a role model", en *Teaching and Teacher Education*, núm. 23, vol. 5, 586-601.
- Mattsson, M., Eilertsen, T., & Vidar Rorrison, D. (2011), *A practicum turn in teacher education*, Rotterdam, Sense.
- Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007), "The Role of the Cooperating Teacher: Bridging the Gap between the Expectations of Cooperating Teachers and Student Teachers", en *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, núm. 15, vol. 3, 223-242.
- Sánchez de Puerta Trujillo, F. (2006), "Los tipos ideales en la práctica: significados, construcciones, aplicaciones". *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, núm. 11, vol. 32.
- Schön, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.
- Smith, P. (2001), "Mentors as gate-keepers: an exploration of professional formation", en *Educational Review*, núm. 53, vol. 3, 313-324.

Notas

- 1 No obstante, las prácticas son cada vez más experiencias que exceden el acto de dar clases y se orientan a la formación en otros aspectos de la tarea docente, tales como: el vínculo con los padres, el involucramiento con la comunidad de referencia y las tutorías individuales. Un relevamiento de dichas actividades en distintos programas de formación puede leerse en Guevara & Zacarias (2016).
- 2 Sin embargo, en la mayoría de las jurisdicciones, los docentes orientadores no poseen un cargo remunerado para desempeñar su tarea ni un reconocimiento formal.
- 3 Para el autor, cada mensaje instruccional tiene su contraparte regulativa que supone la reproducción de un determinado orden social.
- 4 Este artículo es parte de la tesis doctoral *¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, realizada en la Universidad de San Andrés, dirigida por Andrea Alliaud y codirigida por Ángela Aisenstein.
- 5 Nos referiremos con el género femenino a las formadoras de las prácticas por ser mayoría en la institución estudiada.

Resumen

El artículo identifica los distintos papeles que asumidos y adjudicados a las docentes orientadoras en el trayecto de prácticas durante la formación inicial docente (FID) y explora el potencial formativo de cada uno de ellos. Enmarcados en la literatura anglosajona que caracteriza a la “tríada de las prácticas” como el epicentro del *practicum* en la FID, llevamos adelante un estudio de caso en un Instituto de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mediante entrevistas no estructuradas y observaciones participantes, el estudio presenta un caleidoscopio de seis figuras —docente desacreditada, docente aprendiz, docente compañera, docente informante, docente modelo y docente formadora— a partir de las que se configura un abanico de oportunidades y obstáculos para de formación para las practican-tes. El trabajo sugiere que un escenario en el que la formación en las prácticas suceda en plural, esto es, esté a cargo de más de una formadora, es beneficioso para la formación.

Palabras clave

Tríada de las prácticas – Formación inicial docente – Practicum – Educación inicial – Docentes orientadores

Abstract

This article aims to describe different roles played by mentors in the training of pre-service teachers and identify their formative potential. These roles can either be defined by the mentors' own perceptions of themselves, or awarded to them by the supervisors. To identify these roles, the article picks up on previous literature and then focuses on a case study, namely, a teacher training institution in the city of Buenos Aires. Through unstructured interviews with the actors of the 'practicum triad' (trainers, mentors, and trainee teachers), participant observation and informal conversations with institutional actors, this research paper offers insights to the roles mentors play as well as how these influence the development of beginning teachers.

Keywords

Practicum triad – Initial teacher education – Practicum – Early childhood education – Cooperating teachers