

# El docente orientador en la formación docente inicial

## Un estudio cualitativo de las concepciones y los recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento en la residencia

The Guidance Teacher in the Teacher Training at the Initial Level

A qualitative Study of Conceptions and Pedagogical Paths that Define the Role of the Accompanying Teachers during their Residency Training

Alejandra Mercedes Delgado <sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo presenta los resultados de una investigación cualitativa en relación al docente orientador en la formación docente inicial en la ciudad de Cruz del Eje. El objetivo fue conocer e interpretar las concepciones de los docentes orientadores y los recorridos pedagógicos que definen el proceso de acompañamiento en el período de residencia. Por las características de este objeto de estudio, se optó por un diseño de investigación cualitativo y de corte descriptivo comprensivo. El conjunto de estrategias metodológicas diseñadas (cuestionario con oración incompleta, dibujos, role playing, diagrama) se aplicó en un grupo focal de dieciséis docentes orientadores de nivel inicial y primario con desempeño laboral en escuelas de gestión estatal y privada. Según los resultados, las concepciones de los docentes orientadores que desempeñan su rol en el marco del acompañamiento pedagógico están fuertemente arraigadas a parámetros tradicionales y, con menor fuerza, aparecen concepciones de tendencia constructivista.

**Palabras clave:** modelo didáctico, representación mental, relación profesor-alumno, residencia.

---

<sup>1</sup> Magíster en Investigación Educativa. Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de Educación Secundaria en Psicología. Docente del Instituto Superior "Nuestra Señora del Valle", Cruz del Eje. Miembro de equipos de investigación en la Universidad Católica de Córdoba. Cruz del Eje, Córdoba, Argentina. Correo electrónico: alejandramercedes.delgado@gmail.com.

*Diálogos Pedagógicos*. ISSN en línea: 2524-9274.

Año XX, Nº 40, octubre 2022-marzo 2023. Pág. 48-67.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20\(40\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2022.20(40)04) / Recibido: 11-05-2022 / Aprobado: 27-07-2022.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *This article presents the results of a qualitative research in relation to the guidance teacher in initial teacher training in the city of Cruz del Eje. The objective was to know and to interpret the conceptions of the guiding teachers and the pedagogical paths that define the accompanying process during the residency period. Due to the characteristics of this object of study, a qualitative and comprehensive descriptive research design was chosen. The set of methodological strategies designed (questionnaire with incomplete sentence, drawings, role-playing, and diagram), was applied in a focus group of sixteen pre-school and primary level guidance teachers working in state and private management schools. According to the results, the conceptions of the guidance teachers who play their role in the framework of pedagogical accompaniment are strongly rooted in traditional parameters, and conceptions of a constructivist tendency appear with less force.*

**Keywords:** *didactic model, mental representation, teacher-student relationship, residence.*

---

## Introducción

Esta investigación surgió orientada por la mirada reflexiva sobre la reforma curricular en la formación docente para los profesorados de educación inicial y primaria con vigencia a partir del 2008 en nuestra provincia de Córdoba. Por otra parte, se relaciona con los cambios propuestos para el campo de la práctica docente y se centra en las concepciones y los recorridos pedagógicos del docente orientador según la demanda y resignificación de este rol.

En el proceso de indagación bibliográfica, descubrimos la articulación con la línea de estudios sobre el pensamiento del profesor y conocimiento profesional en la práctica pedagógica, líneas de estudio que, relativamente nuevas, forman parte de un campo que se viene construyendo a partir de los años sesenta y que logran establecerse de manera interdisciplinaria. En este horizonte epistemológico, las representaciones, las concepciones y las creencias constituyen un conjunto de constructos a partir de los cuales interesa comprender cómo piensa el profesor, qué piensa y por qué piensa de esa manera. Se abre una nueva perspectiva para comprender las prácticas y, por ende, para orientar la formación al superar un enfoque mentalista para objetivar una dimensión tan subjetiva y de difícil acceso.

Quienes han abordado las líneas de investigación centradas en el pensamiento y el conocimiento del profesor, tales como Smith (1983), Pérez Gómez (1997), Erickson, (1986), Shulman (1986), Marrero (1993), Porlán y Rivero (1998), Clark y Peterson (1990), Martín del Pozo y Rivero (2001) entre otros, coinciden en afirmar que este paradigma se ocupa de reconocer el estatus de la profesión docente a través de tres categorías desde las cuales se han producido diversas investigaciones: a) los procesos de planificación (pensamientos preactivos y postactivos); b) la toma de decisiones interactivas y c) las teorías implícitas y las creencias del profesor.

Estos estudios encuentran un consenso en que las concepciones involucran creencias e ideas que posee un maestro y que, si bien pueden ser generales o específicas, son personales y poco elaboradas, carecen de fundamentación teórica y de rigor para mantenerse. Sin embargo, este tipo de conocimiento sirve de soporte e influye directamente en su práctica pedagógica.

Por otra parte, en nuestro país, se han realizado diversos estudios -como los de Elena Achilli, María Cristina Davini, Gloria Edelstein, Adela Coria y Liliana Sanjurjo- que demuestran que, en la formación docente inicial, no solo se adquieren conocimientos académicos, sino que es un proceso a través del cual se adquieren modos de transmisión, un modelo de interacción y formas en que estos se incorporan a la propia práctica. Dichos estudios permiten conocer, desde un ángulo de profundo análisis, crítica y reflexión, las condiciones materiales y simbólicas que atraviesan el dispositivo pedagógico de la residencia. Así también, estudios como los de Alliaud y Duschatszky (1992) han focalizado en los relatos autobiográficos de residentes y docentes y han descubierto que refieren a marcas, huellas, ejemplos (para seguir o no), modelos o contramodelos como un caudal de experiencias que les proporcionó una estadía prolongada en las instituciones escolares.

En el marco de esta formación, es relevante destacar que la figura del docente orientador no es un rol nuevo; tiene su desarrollo histórico en el sistema educativo, desde los departamentos de aplicación de las escuelas normales en adelante. No obstante, en la expectativa de su reconocimiento y valoración desde los nuevos planes de estudio para la formación docente inicial, se apela al ejercicio activo y significativo de este histórico rol. En coincidencia con Loyola y Poliak (2002), hay maneras de asumir la tarea de acompañante: permitiendo y abriendo espacios a la recreación, innovación y construcción de significados, o bien, tendiendo a una transmisión ligada a parámetros tradicionales que buscan la continuidad y dificultan la construcción de dichos espacios.

A partir de la experiencia como profesora de práctica docente en las aulas del profesorado de educación inicial y primaria y del desafío de insertar y acompañar a los estudiantes practicantes en las escuelas asociadas, emergieron los primeros indicadores para pensar progresivamente nuestro objeto de estudio; esto es que, en las interacciones entre el residente y el docente orientador, se develan saberes, concepciones y creencias que expresan un tipo de racionalidad, muchas veces, de dominio tradicional. Dicho de otro modo, se identifica, a decir de Hernández Machuca (2012), la pervivencia de aquellas concepciones y prácticas que sobreviven a través del tiempo y que se resisten al cambio, aún en contextos con exigencias y necesidades diferentes o nuevas formas de concebir y promover la enseñanza, donde prima el orden tradicional sobre otras alternativas.

Entre los principales problemas, es necesario tener en cuenta que los profesorados forman a sus futuros docentes para su nivel de destino, pero no con orientaciones para acompañar a practicantes o residentes. El docente orientador participa en la formación del residente desde su propia experiencia de ser docente en dicho nivel y de haber sido residentes alguna vez, muchas veces adaptándose a las lógicas tradicionales de la formación. A decir de García y García (en Sanjurjo, 2009), lo que sucede es que, generalmente, en los cambios que se piensan para

la formación docente, los profesores orientadores no son convocados a participar; entonces, ellos ignoran los análisis que se hacen de las prácticas por lo cual es de escaso impacto el aporte que puedan hacer al sistema formador, sobre todo en relación al desarrollo profesional. Esta brecha se hace más profunda cuando se piensa en la transformación curricular de los profesorados en más años y otras lógicas pedagógicas y didácticas que, en muchos casos, producen una suerte de antítesis, en tanto el encuentro de dos universos específicos para la formación del estudiante con el sentido escolar de formar a los niños.

De esta manera, el objetivo de esta investigación se centró en inferir los modelos pedagógicos presentes en las residencias, entre los que se evidencian las concepciones de orden tradicional y constructivista, las cuales aparecen con menor fuerza.

Reivindicar líneas teóricas vinculadas a las teorías implícitas -en el marco de un nuevo contexto curricular que resignifica la función del docente en el acompañamiento a los residentes- puede contribuir a la reflexión en la toma de decisiones a nivel curricular, provincial y local, y comprobar en la práctica lo que los actores exponen desde sus concepciones respecto de su propio rol y en relación a los residentes. Por eso, pensamos que esta investigación es clave al momento de elaborar propuestas para el mejoramiento del campo de la práctica en la formación de formadores.

A continuación, se exponen los conceptos teóricos de mayor relevancia que guiaron la investigación, los aspectos metodológicos, sus fases, participantes e instrumentos utilizados. Finalmente, se expresan las conclusiones a las que se arribaron.

### **La figura del docente orientador en el contexto de la reforma curricular en la provincia de Córdoba**

Para Foresi (2009), el docente orientador o profesor coformador "es el docente que recibe practicantes o residentes en los grupos-clase que tiene a su cargo en las instituciones educativas, hoy denominadas escuelas asociadas y realiza el seguimiento individualizado en la formación en terreno de los futuros docentes" (en Sanjurjo, 2009, p. 223). A decir de Perrenoud (2001), los docentes de grado son "formadores en terreno", pero -en nuestra provincia- se utiliza el término docente orientador, con la intencionalidad de significar una actividad colaborativa que es necesario llevar a cabo en una labor junto a maestros y profesores de práctica en el trayecto y en el itinerario formativos.

El trabajo del coformador es muy movilizador, ya que pone en juego las propias contradicciones, las marcas de las propias biografías escolares y las huellas de tradiciones formativas, siguiendo a Davini (2008), como lo son la tradición normalizadora-disciplinadora, eficientista o la academicista de corte tradicional (ver Cuadro 1).

La misma autora también expone el enfoque práctico o hermenéutico como el crítico y el de la complejidad en oposición al tradicional que, apoyados en una

metodología cualitativa, otorga relevancia a la subjetividad del sujeto como actor que da valor y sentido a sus propias prácticas.

Desde un enfoque crítico heredero de los aportes de Bourdieu (1990), la práctica se lleva a cabo en espacios históricamente constituidos para responder a intereses específicos. El *habitus* profesional actúa como mediador entre los saberes y la situación que exigen una acción, ya que la acción pedagógica signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre no siempre se apoya en los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas. La revisión de estos esquemas internalizados posibilita la construcción de una práctica más coherente con los propios principios y teorías a las que adherimos.

De esta manera, afirmamos que, en los procesos de acompañamiento a los residentes, los docentes orientadores actualizan concepciones que expresan matrices en las que se pone en juego la fuerza de la intersubjetividad a través de redes de experiencias, saberes, historias, deseos y resistencias.

En estos espacios, el residente espera ser acompañado, guiado, ayudado a crecer en sí mismo y en sus posibilidades, aspira a descubrir la clave para ingresar en la red de significaciones que circulan acerca de la práctica. Pues el ingreso a las instituciones educativas (escuelas asociadas), desde el lugar de practicantes o residentes, debería tender a lo que denominamos junto a Larrosa (1995) y Perrenoud (2001) "experiencia formativa", concepto que remite a todo aquello que se aprende de la experiencia mientras se vive, es lo aprendido en tanto "nos pasa" como sujetos, por oposición a lo que simplemente pasa.

**Cuadro 1: Tradiciones pedagógicas que subyacen a la formación docente**

<b>Modelo clásico "bajar a las escuelas"</b>	
Normalizadora-disciplinadora "El buen docente"	<i>Campo de aplicación (de conocimientos, métodos, técnicas para enseñar de acuerdo al desarrollo teórico de la época). Alto contenido normativo, paralelo a la preocupación por aspectos metodológicos.</i>
Académica "El buen enseñante"	<i>Campo de transmisión de disciplinas (centrado en el saber). Buena transmisión de conocimientos, paralelo a diseños metodológicos definidos por expertos.</i>
Eficientista "El buen técnico"	<i>Campo de transmisión de técnicas (planificación por objetivos operacionales, instrucción programada, evaluación de aprendizajes por medición). Buen manejo y aplicación de técnicas, paralelo a la función básica de y la razón de ser de la escuela.</i>
Hermenéutico - interpretativa "Docente guía"	<i>Campo de la metodología cualitativa (valor de los significados, peso de los contextos sociales, voces de los profesores, la narrativa como herramienta para la construcción de los discursos). Contribuye a configurar con fuerza otros enfoques de construcción para la práctica de la enseñanza.</i>

Desde los institutos de formación docente, se les solicita a los docentes orientadores que aporten, desde su trayectoria pedagógica, sugerencias y orientaciones a la propuesta áulica diseñada por el residente, que lo oriente sobre la realidad del aula, para retroalimentar la teoría abordada por el alumno y que, básicamente, compartan experiencias e iniciativas concretas, procedentes de la práctica cotidiana. Se entiende que en el conjunto de actividades esperadas por el docente orientador se forme una identidad que promueva la construcción de aprendizajes esperados durante la residencia. Es decir, un proceso de acompañamiento en el que se destaque una práctica reflexiva para iniciar al principiante en el "razonamiento profesional que sin volver la espalda a los saberes y a los principios, toma y deja, arregla e improvisa para crear una pedagogía que corresponda a la persona del docente y a la realidad de su clase" (Perrenoud, 2007, p. 230).

En esta investigación, se sostendrá que las concepciones son un conjunto de ideas, de valores, de creencias, opiniones y conceptos que un sujeto construye acerca de una determinada realidad a partir de sus vivencias o experiencia vivida por inserción en dicha realidad. Todo lo anterior influye en sus acciones, discurso y modos de expresión. Su trasfondo son las representaciones sociales de las que forman parte y sobre las que se construyen. En este sentido, guardan relación los estereotipos sociales y el *habitus* de los docentes.

Por su alto componente subjetivo (impregnadas de ideologías y valores morales), forman parte de las teorías implícitas; esto es que no son teorizaciones conscientes ni aprendizajes académicos y que se han convertido, de manera significativa, en creencias y pautas de actuación concreta. En consecuencia, afirmamos que son un tipo de conocimiento distinto al académico, saberes de sentido común o de experiencia. Se trata de teorías pedagógicas de elaboración personal forjadas sobre saberes pedagógicos históricamente transmitidos y que, generalmente, tienden a la reproducción de modelos tradicionales.

Las concepciones constituyen barreras u obstáculos para adoptar perspectivas o prácticas diferentes cuando se identifican, en las prácticas, las que sobreviven a través del tiempo y que se resisten al cambio.

Desde nuestra postura, la transformación curricular puede ser una oportunidad para resignificar este histórico rol, a partir de la construcción de espacios que permitan pensar y revisar las concepciones que subyacen a las prácticas de acompañamiento en las residencias y los modelos pedagógicos que las sustentan.

### **Metodología**

Esta investigación se enmarca en un estudio cualitativo y de tradición fenomenológica, como la mejor opción para visibilizar, en términos descriptivos, a una práctica educativa a la que subyacen concepciones necesarias de ser comprendidas a partir de procesos de reconstrucción e interpretación de las lógicas que las producen.

Como investigación comprensiva, se pueden buscar sus raíces en la fenomenología, escuela de pensamiento filosófico creada por Husserl (1859 - 1938)

en los primeros años del siglo XX. Según Husserl (en Habermas, 2002), la tarea de la filosofía fenomenológica es constituir a la filosofía como una ciencia rigurosa, de acuerdo con el modelo de las ciencias físico-naturales del siglo XIX, pero diferenciándose de esta por su carácter puramente contemplativo. Como diferencia fundamental de la investigación fenomenológica, frente a otras corrientes de investigación cualitativa, destaca el énfasis sobre lo individual y sobre la experiencia subjetiva: la fenomenología es la investigación sistemática de la subjetividad. Permite describir los significados vividos existenciales, significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el promedio de tales opiniones sociales o la frecuencia de tales comportamientos. Lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia. De esta manera, el fenomenólogo intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas al describir, comprender e interpretar.

Las estrategias de recolección de datos (técnica e instrumentos) se diseñaron procurando una impronta propia y original. En la Tabla 1 se detalla la organización del proceso metodológico.

Para este estudio, se contó con la participación de dieciséis<sup>2</sup> docentes orientadores pertenecientes a dos escuelas, una de gestión estatal y otra privada de la ciudad de Cruz de Eje, quienes fueron seleccionados según los siguientes tres criterios que organizaron la decisión muestral:

- **Heterogeneidad:** docentes de escuelas asociadas que hayan recibido estudiantes residentes en el nivel inicial y primario de gestión estatal y privada.
- **Homogeneidad:** docentes de escuelas asociadas que hayan recibido estudiantes residentes en el marco del nuevo Plan de Estudio por Resolución 628/08 en el cual se enmarca la concepción docente orientador.
- **Accesibilidad:** de acuerdo a las consideraciones pragmáticas en las pautas de muestreo, la accesibilidad permite el desplazamiento frecuente del investigador hacia un problema que requiere de una investigación participativa (Hammersley y Atkinson en Valles, 1999, p. 92). Para esta investigación, la accesibilidad permite el desplazamiento frecuente hacia los docentes orientadores de las escuelas de nivel inicial y primaria de gestión estatal y privada.

---

<sup>2</sup> Los participantes investigados desempeñan su rol docente en escuelas comunes de la ciudad de Cruz del Eje. Dicha ciudad se encuentra al noroeste de la provincia de Córdoba a unos 150 km aproximadamente. Estos participantes pertenecen a dos de las escuelas de esta ciudad. Una de ellas es de gestión privada confesional católica. Se encuentra en la zona urbana, situada hacia el norte de la ciudad de Cruz del Eje. De los ocho participantes de esta escuela, tres pertenecen al Nivel Inicial y cinco, al Nivel Primario. En la actualidad, cuenta con cuatro niveles de enseñanza: inicial, primaria, secundaria y terciaria.

En relación a la escuela de gestión estatal, se encuentra al norte de nuestra ciudad y está inserta en una zona urbana periférica, dentro de un contexto de importantes demandas socioeconómicas, afectivas y culturales. De ocho participantes, cinco desempeñan su rol en el nivel inicial y tres, en el nivel primario. Actualmente, posee dos niveles de enseñanza: inicial y primaria.

La experiencia en el campo de la práctica docente nos permitió identificar los casos de docentes que han receptado a los estudiantes residentes desde la primera cohorte en el marco del desarrollo curricular por Resolución Ministerial 628/08 del nuevo plan de estudio y de la Resolución 93/11. Por ello, podemos decir que la selección de los participantes se corresponde por medio de la técnica de ideal típica, la cual es expuesta por Babbie (1995) como una clase de muestreo no probabilístico, donde se opta por una muestra teniendo en cuenta el conocimiento de la población, su naturaleza y los objetivos de la investigación.

**Tabla 1. Momentos y estrategias metodológicas**

<b>Primer momento</b> <i>Construcción de categorías a priori</i>	<b>Segundo momento</b> <i>De diseño y aplicación de estrategias metodológicas</i> <i>Grupo focal</i>	<b>Tercer momento</b> <i>De análisis e interpretación</i> <i>Codificación y categorización de datos</i>
<p><b>Concepciones de los docentes orientadores que definen el acompañamiento en la residencia.</b></p> <p><i>Objetos representacionales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Figura del docente orientador (desde sus propias representaciones).</li> <li>- Figura del residente (desde las representaciones del docente orientador).</li> </ul>	<p><b>Cuestionario con oraciones incompletas. Uso de la metáfora y el dibujo.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El docente orientador es para mí como...</li> <li>- El residente es para mí como...</li> </ul>	<p><b>Elaboración de matrices con codificación alfanumérica de las metáforas.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de primeras categorías.</li> <li>- Categorías emergentes.</li> <li>- Observación de marcas, huellas y perspectivas en dibujos.</li> </ul>
<p><b>Los recorridos pedagógicos:</b></p> <p><i>Modos de participación del docente orientador en procesos de coformación.</i></p>	<p><b>Cuestionario con oraciones incompletas:</b></p> <p><i>¿Qué aspectos/actividades consideras más importantes en el acompañamiento en la residencia?</i></p> <p><b>Diagrama</b> <i>Sobre circuito de actividades</i></p>	<p><b>Codificación alfanumérica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nube de palabras: programa WordClouds.com</li> <li>- Cuadros comparativos.</li> </ul>
<p><b>Características de la relación educativa entre el docente orientador y el residente en tanto reconocimientos mutuos</b></p> <p><i>Relación educativa</i></p>	<p><b>Role playing</b></p> <p><i>Evaluar la planificación al residente</i></p>	<p><i>Selección de segmentos significativos de la dramatización desde los distintos roles.</i></p>





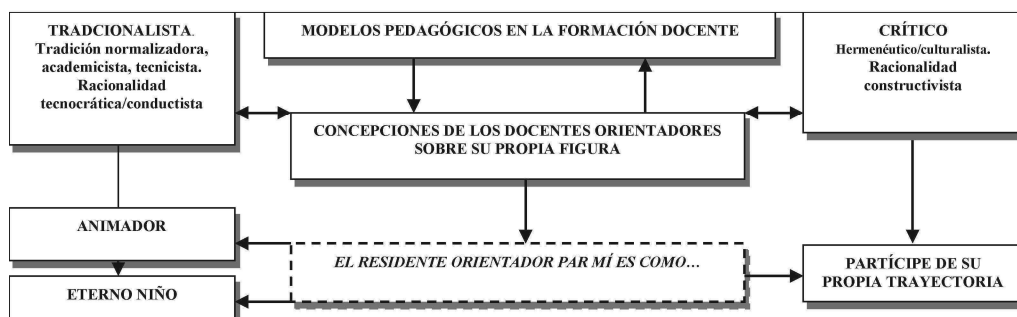
En el esquema 1, se organizan las concepciones (metáforas) de los docentes orientadores sobre su propia figura. Dos de ellas se corresponden con los modelos pedagógicos tradicionalistas conductistas: el "docente orientador como súper tutor" y el "docente orientador como el buen pastor", mientras que solamente una de ellas se corresponde con el modelo crítico y constructivista: el "docente orientador como facilitador de procesos".

En el esquema 2, podemos observar que, entre las concepciones (metáforas) de los docentes orientadores sobre la figura del residente, dos de ellas se corresponden con los modelos pedagógicos tradicionalistas conductistas: el "residente como animador" y el "residente como eterno niño", mientras que solamente una de ellas se corresponde con el modelo crítico y constructivista: el "residente como partícipe de su propia práctica".

Con respecto a las metáforas del "docente orientador como el "súper tutor y buen pastor", descubrimos que, en este docente, perviven concepciones sobre el "buen docente" en el marco de un discurso prescriptivo y tradicional. La imagen del súper tutor o buen pastor involucra fuertemente el legado del mandato sarmientino en el que el docente aparece como un modelo digno de ser emulado por los futuros maestros. Por mucho tiempo, el prócer, el padre del aula, fue alguien grande a quien se debía venerar.

Contrariamente, desde un movimiento de renovación pedagógica por parte del escolanovismo aparecen nuevas formas de relación, donde el docente es más un guía del alumno, que le permite desarrollar una actitud más dinámica, activa y creativa. La metáfora del docente orientador como "facilitador de procesos" involucra un enfoque en el cual, en lugar de modelar el comportamiento deseado, el docente se dispone como un facilitador, tratando de evocar determinadas cualidades: trayectorias, reflexión y autonomía en los alumnos, para plantear determinadas situaciones, como crear dudas, alentar a que elaboren sus propias ideas, las pongan a prueba de diversas maneras y, luego, muestren su propia comprensión.

**Esquema 2: Metáforas emergentes sobre las concepciones del docente orientador sobre la figura del residente**



Respecto de las metáforas del residente como "animador y eterno niño", se relacionan con una mirada simplista de la maestra quien cuenta con dotes de actuación y sobreactuación para animar a los niños. Este suele ser un patrón común en las maestras del nivel inicial por trabajar con los más chiquitos. Por otro lado, la maestra jardinera debe ser joven, linda, dulce y feliz; también, debe llevar constantemente sorpresas al aula para mantener el interés de los educandos. El docente debe hacer siempre presentaciones mágicas. Se devela, en este sentido, una tendencia a la infantilización del residente. En este contexto, podríamos expresar también, desde este punto, un importante problema de la práctica y es que, en el marco de las cualidades con las que debe contar una docente de nivel inicial y primario, el conocimiento no ocupa ningún lugar; pareciera que con ser afectiva y juguetona alcanza.

Finalmente, la metáfora del residente como "partícipe de su propia trayectoria" se enmarca en la línea de pensamiento de Paulo Freire, en tanto la posibilidad de ejercer una práctica profunda en la apertura al otro, práctica en la que el diálogo pasa a ser una exigencia epistemológica. Formar para una vivencia socialmente comprometida, cuya reflexión compartida genere autorías múltiples, pues Freire tematiza el lugar de los sueños posibles en la práctica de una concepción liberadora de la educación. En este sentido, los supuestos pedagógicos propios de esta corriente están entramados en una labor de mediación, de acompañamiento, de ayuda pedagógica y didáctica.

Cobra fuerza en esta línea el concepto de alteridad. Para Onfray (1999), el término se aplica al descubrimiento que el yo hace del otro, lo que hace surgir una amplia gama de imágenes del otro, de nosotros, así como visiones múltiples de él. La alteridad conlleva a ponerse en lugar de ese otro, considerando y teniendo en cuenta el punto de vista, la concepción del mundo, los intereses, la ideología del otro y sin dar por supuesto que la de uno es la única posible.

Estas metáforas emergentes se complementaron con los dibujos que los docentes participantes realizaron, a través de los cuales profundizamos el análisis en otros aspectos, como -por ejemplo- la analogía del vínculo educativo con el vínculo padres e hijos. Así, por ejemplo, en la metáfora del "docente orientador como súper tutor", prevalece una omnipotencia (súper tutor) que le otorgaría su saber y experiencia. En general, las experiencias y concepciones que se han generado sobre los modos de asumir la función de formar en residencias en el marco de tutorías, a decir de Edelstein y Coria (1995), Davini (2008) y Sanjurjo (2009), han estado marcadas por perspectivas verticalistas.

Para Edelstein y Coria (1995) en la formación docente, la mimetización refiere a una especie de investidura con las características del nivel para el que se forma. En este sentido, en lugar de fortalecer la tendencia a una mayor cualificación de la docencia, acentúa visiones desvalorizantes muy instaladas en el imaginario social y que llegan a arraigarse en los propios docentes.

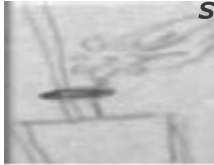

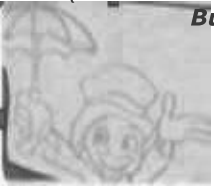



El mito de la niñez feliz, la maestra feliz, la armonía y la afectividad es el núcleo desde el cual, muchas veces, se forma a los futuros maestros para los niveles inicial y primario. Uno de los grandes obstáculos es que se piensa que, para edu-

car a los chicos más pequeños, basta con algunas canciones y dos o tres herramientas básicas. Se infantiliza un vínculo educativo que hoy es de una gran responsabilidad.

En la Tabla 2 se presentan algunos de los dibujos analizados.

Entre otros elementos analizados en los dibujos, la falta de perspectiva es un indicador de la inhibición de la descentración de concepciones tradicionales que reconocen al estudiante como carente de saberes para la formación en la práctica

**Tabla 2: Dibujos y metáforas sobre las concepciones de los docentes orientadores**

<b>Modelo pedagógico en la formación docente</b>	<b>Concepciones de los docentes orientadores Metáforas</b>	
	<b>El docente orientador es para mí como...</b>	<b>El residente es para mí como...</b>
<b>Normalizadora-disciplinadora</b> <b>Racionalidad tecnocrática</b>	<b>Tutor de la planta</b> (debe crecer derecha) <b>Súper tutor</b> 	<b>Payaso</b> (divertido/sonriente) <b>Animador</b> 
	<b>Pepe Grillo</b> (la voz de la conciencia) <b>Buen pastor</b> 	<b>Pollito</b> (necesita cuidado) <b>Eterno niño</b> 
<b>Hermenéutico-crítico</b> <b>Racionalidad interpretativa</b>	<b>Faro (guía)</b> <b>Facilitador de procesos</b> 	<b>Camino (guía)</b> <b>Partícipe de su propia trayectoria</b> 

**Nota:** Se presentan algunos de los dibujos (6 de 16) representativos de las metáforas emergentes. Los dibujos fueron interpretados en complementación con las razones atribuidas por los docentes a las metáforas.

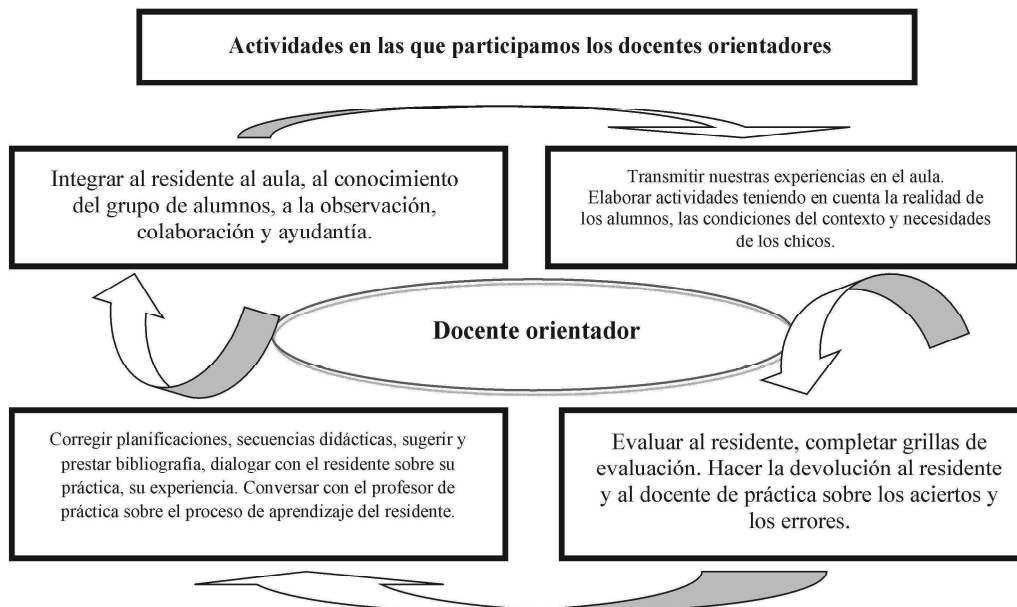
y al docente, como el dueño de esos saberes. De esta manera, se autoafirman modelos basados en la reproducción de mitos y mimetizaciones para el nivel para el cual se forma. No obstante, observamos que, en el ámbito escolar y también en el extraescolar, aparecen, como otro indicador de las concepciones constructivistas, el faro, el barco o el camino, que asocian categorías como guía, recorrido, trayectorias.

En este sentido, los recorridos pedagógicos del docente orientador pueden ser la expresión de modelos verticalistas/tradicionales o constructivistas porque las concepciones que cada docente tenga de su rol y su función en el período de la residencia actualizarán, también, un modelo asumido.

Para describir los recorridos pedagógicos, los docentes realizaron una actividad grupal en la que el colectivo docente debía reconstruir por fases las distintas actividades (ver Diagrama 1).

En el diagrama pueden observarse un conjunto de fases o pautas ceñidas a una rutina de actividades habituales y fijas en el proceso de residencia. El modo de participación pone énfasis en la asunción de tareas más por delegación -que corresponde a su participación en el logro de los objetivos del dispositivo con el cual se colabora- que, a decir de Perrenoud (2001), como vinculado al proyecto personal profesional. En contradicción, el trabajo de acompañamiento propone

**Diagrama 1: Actividades que integran los recorridos pedagógicos de los docentes orientadores**



una instancia para abordar el análisis de lo que ocurre en las escenas de las prácticas. A estos formadores en terreno (Perrenoud, 2001), no se los piensa como auxiliares dóciles de los profesores de práctica, sino como aquellos que tienen que encontrar su espacio en el dispositivo de la formación, que, en la medida en que están asociados a los objetivos del proceso, encuentran su libertad para realizar aportes con iniciativas concretas. Si lo observamos nuevamente, el presente esquema de análisis da cuenta de un recorrido lineal.

Para Davini (2008), en la "curvatura de la vara" en los discursos de las prácticas pedagógicas, tiende a hablarse de trabajo en red, en equipo y de lo multidisciplinario, pero, como en los dibujos presentados anteriormente, la inmediatez de la imagen nos impacta rápidamente en lo atractivo o lo divertido y amoroso. No obstante, el contenido puede estar dotado de supuestos contradictorios.

### Relación educativa y alteridad

Analizar las interacciones entre residente y maestro de grado, tomando la dimensión comunicativa, devela regularidades que subyacen a los intercambios y vínculos entre estos actores. Loyola y Poliak (2002) expresan que pensar las relaciones en términos de comunicación permite incorporar nuevas categorías para interpretar las negociaciones y conflictos que se producen, dotándolos de nuevos sentidos.

Son diversos los factores que condicionan la construcción del vínculo pedagógico entre docente orientador y residente y que lo configuran en un tipo de vínculo pedagógico tradicional.

Entre uno de estos factores, encontramos el modo en que distintas situaciones definen actos de comunicación. En el marco de los estudios sistémicos de la comunicación, Watzlawick et al. (1971) utiliza los conceptos de *escalada simétrica* (situaciones de competencia con base en intereses divergentes que no otorgan beneficios a los involucrados) y *complementaria* (acoplamiento de intereses que se plasma en una especie de pacto y que procura beneficios mutuos). De la aplicación de un *role playing* en un grupo focal con 16 docentes, se abordó el eje *la evaluación de las planificaciones que presentan los residentes*. A continuación, presentamos los segmentos más significativos.

Docente orientador: "*¿Trajiste las planificaciones? [...] Lo que vos tenés que asegurarte es que ellos escriban porque es la forma de tenerlos quietos y acá lo que veo es que vas pasando de actividad en actividad. [...] Advierto que los chicos acá conocen las frutas básicas. Imagínate cuando les muestres el kiwi... con lo caro que está...*"

La estudiante residente trae una propuesta de enseñanza sobre la célula que no puede terminar de explicar a una docente orientadora que predice y le previene sobre lo que puede pasar al trabajar con una fruta que los chicos no conocen. En esta escena, la residente busca preservar su inclusión a través de su formación e innovación en su propuesta de enseñanza, mientras que la docente hace primar sus criterios en desmedro de su propuesta.

Se produce una *escalada simétrica* que lleva implícita una situación de competencia por los espacios de incidencia.

Esto nos coloca frente a una posición más conservadora que crítica, ya que sostiene la inutilidad de cualquier tipo de lucha por transformar las condiciones históricas. Contrariamente, desde una posición crítica, tomando aportes de Bixio (2010), el valor de la escuela no está dado en la información que transmite, sino en los modos cómo se trabaja dicha información, ya que los conocimientos son una oportunidad para la socialización.

Otro de los factores que condicionan el vínculo pedagógico es la voluntad para recibir a residentes. Para Loyola y Poliak (2002), la predisposición con que las maestras encaran el acompañamiento es un elemento de peso que signará la comunicación entre ellos y teñirá ese lazo durante el resto del período.

Docente orientador: "*Pasaaaaaaaaa* [sentada desde el escritorio]. *Hola, nena, pasa, entrá que estoy terminando de corregir unas evaluaciones...*".

Y durante el debate con el auditorio, la participante expresa: "*Yo he sido y soy alguien de la forma en que me vieron durante la dramatización, muy desilusionada por la escuela que tenemos hoy, y me han tocado practicantes de todo tipo. Pero hoy te vienen con unos inventos* [se toca la cabeza... provoca risas en el auditorio] *Se pierde eso que nosotros tratábamos ¿no?, de dar lo mejor*".

Generalmente, en las escuelas en las que se realizan las prácticas, la cuestión de recibir o no a practicantes son decididas relativamente al margen del deseo del maestro a cargo. Otro tema es que hay docentes que añoran a los practicantes de otras épocas y expresan una nostalgia cuya actitud, muchas veces, influye en el futuro docente, lo que causa -en algunas ocasiones- la notable disminución de las posibilidades de innovación.

Consecuentemente, la relación intergeneracional (con marcada asimetría) se constituye en otro factor que condiciona el vínculo pedagógico entre docente orientador y residente, ya que se tiende a conservar la continuidad que obtura la innovación. De esta manera, aparece aquel docente que procura que su práctica se reproduzca imponiendo formas convencionales de dar clases que no vale la pena cambiar, desestima el aporte de los nuevos y la novedad que traen consigo y promueve la continuidad de la realidad escolar. En cierta forma, los residentes son tratados como niños, infantilizados y caracterizados desde sus carencias, por lo que esta concepción impacta en la adaptación del residente a las pautas vigentes en la escuela donde se realizarán sus prácticas.

Nuestros hallazgos nos han permitido identificar aquellos factores que condicionan la construcción de un vínculo basado en la alteridad. La pedagogía de la alteridad conlleva ponerse en el lugar del otro alternando la perspectiva propia con la de los demás. Esto nos reubica en una cuestión ética, ya que el docente orientador tiene la responsabilidad de generar un cuidadoso trabajo en pos de construir vínculos que den lugar a la construcción de conocimientos compartidos.

De esta manera, hemos tratado de descubrir las implicancias de las concepciones en la construcción del vínculo pedagógico y, en cuyas implicancias prácticas en el campo de la residencia, el residente queda sujeto a una posición, muchas veces, subalterna.

En palabras de Lulo:

El pasado nos alcanza y nos afecta en forma de valores, costumbres, prejuicios, nos interroga, pues nos obliga a tomar decisiones, respecto de qué debemos mantener y qué tenemos que desechar en función de nuestro presente y en relación con las posibilidades del futuro. (2011, p. 229)

El poder en la relación educativa no debe ser visto como un aspecto negativo, pues es inherente al proceso. Debe ser pensado y utilizado con responsabilidad. No se trata de repetir viejas frases o metodologías de enseñanza, porque, alguna vez, en carácter de alumnos, las escuchamos y sabemos que son efectivas, pero tampoco se trata de eliminarlas por completo de nuestro vocabulario de manera irracional. Los vínculos y las relaciones se interiorizan; de ellos, se aprenden, inscriben en el sujeto marcas que pueden tornarse constitutivas para el desarrollo profesional docente.

### **Resultados y discusión**

En los últimos años, las instituciones de formadores de profesores de educación inicial y primaria han introducido innovaciones en el currículum de formación con el fin de incorporar mejoras en las prácticas. Entre algunos cambios, la mirada se centró en el docente orientador como figura de significativa relevancia en la formación práctica.

Las metáforas del "súper tutor y el buen pastor" configuraron una imagen con fuerte predominio en el poder superior de un maestro que aparece como un modelo a ser venerado por sus dotes y mandato recibido de vocación y cualidades morales, ejemplares y normalizadoras. En el núcleo de la tradición normalizadora-disciplinadora, ubicamos también el componente afectivo que asocia a la docencia con un estilo pedagógico análogo a la de un pastor cuya misión es conducir por el buen camino, donde el poder se ejerce sobre un rebaño (que se deja conducir) y cuya estrategia disciplinaria se halla en ciertos formalismos inherentes a un buen alumno educado o civilizado al que solo se le reconoce como un ser de obligaciones.

En las metáforas del residente como "animador" y "eterno niño", se dilucidaron metáforas asociadas a mitos que se reproducen en las prácticas docentes, específicamente, en el nivel inicial y los primeros grados de primaria. Se refuerza el perfil de un docente que debe dar afecto, divertir y sorprender permanentemente a los niños, dejando, muchas veces de lado, la función educativa. Por otro lado, tal hallazgo dilucidó la pertinencia de la formación de profesionales para la primera infancia, ya que siempre que se piensa en supuestos tradicionales, la formación pedagógica para la misma no ha sido muy problematizada en este campo, hasta estas últimas décadas, específicamente, a partir de los estudios de Harf et al.



Metáforas como "eterno niño" reivindican la tendencia de una transmisión ligada a parámetros tradicionales que buscan la continuidad de toda realidad escolar. También el concepto de mimetización refuerza estos modos convencionales de transmisión que, en tanto investidura con características del nivel para el que se forma, acentúa visiones desvalorizantes de la formación docente, muy instaladas en el imaginario social y que llegan a arraigarse en los propios docentes.

Alejándonos de ópticas normativo-prescriptivas que marcan un deber ser y de visiones ideales que, de algún modo, potencian aspectos regresivos de la práctica docente, pudimos identificar metáforas que dan cuenta de una tendencia pedagógica constructivista y crítica: el docente orientador "como facilitador de procesos" y el residente como "constructor de su propia trayectoria formativa". En este sentido, el presente estudio nos permitió resignificar la figura de este docente con un rol de mediación y ayuda pedagógica al residente, donde el aprendizaje se presenta como actividad compartida y el alumno puede participar desde sus saberes previos, al reconocerse como un sujeto de conocimiento y de trayectoria. Puede salirse de una interacción marcada por una tensión que subyace entre lo permitido y lo prohibido. Se desliga de la posición de subalternidad del estudiante dentro del campo de la residencia.

Afirmamos que los modelos pedagógicos tradicionales, a la vez que se reproducen, se autoafirman a través de la formación del profesorado. Estos impiden cuestionar una práctica situada, ya que las tendencias constructivistas solamente aparecieron entre las metáforas con prevalencia en docentes que realizaron carreras universitarias y desempeño docente en educación superior. Esto nos invita a cuestionarnos si un factor que incide en la movilización de esquemas tradicionales pudiera estar relacionado a los aprendizajes de la capacitación para la reforma curricular de educación superior y a la formación universitaria como espacios de formación que brinden procesos y estrategias para la deconstrucción de legados y tradiciones, a la vez que habilitan a la reconstrucción de sentidos.

Respecto de los recorridos pedagógicos, se pudo observar que las implicancias prácticas de las concepciones configuran recorridos pedagógicos de carácter predominantemente lineal. En los recorridos pedagógicos que definen el acompañamiento de los docentes orientadores a los residentes subyace aún la concepción de un docente esencialmente técnico, cuya labor consiste en "bajar a la práctica" de manera simplificada el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. Siguen primando en la formación práctica el deseo del docente orientador de un residente que se prepara para aprobar su residencia con prácticas modelos. Así, los recorridos pedagógicos del docente orientador son la expresión de modelos verticalistas/tradicionales o constructivistas. Su poder y estilo pedagógico están influidos por su biografía escolar y la configuración histórico-social de la profesión.

En cuanto a las características de la relación pedagógica entre el docente orientador y el residente en términos de alteridad, el estudio nos muestra que se ve condicionada por tres factores: la escalada simétrica, la voluntad del docente para recibir a residentes y la relación intergeneracional. Estos factores obstaculi-

zan la construcción de vínculos basados en la alteridad, ya que emerge con fuerza la añoranza por practicantes de otras épocas, lo que obtura toda posibilidad de construcción de conocimientos compartidos e innovación en la experiencia formativa de la residencia. Su infantilización funciona en desmedro de una pedagogía de la alteridad.

Los nuevos desafíos de la formación docente suscitan una mayor reflexión sobre el tema del acompañamiento como mediación principal sobre la cualificación de las prácticas. Desde esta perspectiva, entendemos el acompañamiento pedagógico al residente como mediación de desarrollo integral, que oriente a la actuación transformadora de la comunidad. También, como una revitalización del quehacer educativo, como trayecto o recorrido complejo, a decir de Edelstein y Coria (1995), laberíntico. Esto posibilitaría que entre los saberes aprendidos en el instituto formador y las escuelas asociadas se construyan lugares en el que se revivan historias y experiencias, se amplíen sentidos, se confirmen y reorienten intencionalidades y deseos. Siguiendo a Urbieta (2005), se trata de "un proceso antropológico de maduración y fortalecimiento de sentidos, que recupera ánimos e internalización de relaciones y prácticas a partir de los nuevos desafíos constatados en interacciones crítico sistemáticas con la realidad macro y micro del centro educativo".

De esta manera, el acompañamiento pedagógico del docente orientador se resume en la capacidad de coparticipar con el residente desde que inicia su proceso en la escuela asociada. Se trata de un cuidadoso trabajo para generar vínculos que habiliten la construcción de un saber y un conocimiento compartidos. Lo contrario, se configura en redes relacionales cuyo efecto es el desconocimiento del sujeto, en contraposición a un trabajo colaborativo, que incluya el análisis y la reflexión de lo que ocurre en las escenas de las prácticas de enseñanza.

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2002, 12 y 13 de abril). *Investigación y Formación Docente*. Conferencia desarrollada en el tercer encuentro nacional de docentes que hacen investigación educativa. Escuela Marina Vilte. CTERA, AMSAFE, CTA.
- Alliaud, A. y Duschatszky, S. (Comps.) (1992). *Maestros, formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila.
- Babbie, E. (1995). *Fundamentos de la investigación social*. Ediciones Thomson
- Bixio, C. (2010). *Maestros del Siglo XXI*. Homsapiens.
- Bourdieu, P. (1990). *El sentido práctico*. Taurus.
- Clark, Ch. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittroock (comp.), *La investigación de la enseñanza III, profesores y alumnos* (pp. 291-310). Paidós.

Davini, M. C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagógica*. Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapeluz.

Erickson, F. (1986). Métodos cualitativos de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (comp.), *La investigación de la enseñanza II* (pp. 130-134). Paidós.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro de la pedagogía del oprimido*. Amorrortu.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.

Habermas, J (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Trotta.

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1995). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.

Harf, R., Pastorino, E. y Sarlé, P. (1997). *Nivel Inicial. Aportes para una Didáctica*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Hernández Machuca, C. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Revista Dialnet*, 11(1), 99-106.

Husserl, E. (2002). *Renovación del hombre y de la cultura: cinco ensayos*. Coedición de Editorial Antropos y Universidad Autónoma Metropolitana, Ixtapalapa.

Lakoff, G. y Johnson, M. (2001). *Metáforas de la Vida Cotidiana*. Cátedra. <https://hdiunlp.files.wordpress.com/2014/09/lakoff-y-johnson-metaforas-de-la-vida-cotidiana-seleccion-de-caps.pdf>.

Larrosa, J. (1995). *Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí*. La Piqueta.

Loyola, C. y Poliak, N. (2002). El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente. En M. C. Davini (coord.), *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar* (pp. 121-155). Papers.

Lulo, J. (2011). *La Vía Hermenéutica: las Ciencias Sociales entre la epistemología y la ontología*. Manantial.

Marrero, J. (1993). Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de enseñanza. En M. J. Rodrigo, A. Rodríguez. y J. Marrero (coords.), *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano* (pp. 30-60). Visor.

Martín del Pozo, R. y Rivero, A. (2001). Construyendo un conocimiento profesionalizado para enseñar ciencias en la educación secundaria: Los ámbitos de investigación profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, (40), 63-79.

- Onfray, M. (1999). *El deseo de ser un volcán*. Perfil libros.
- Pérez Gómez, A. (1997). Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: el mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140.
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el Siglo XXI*. Cinterfor.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El Conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias*. Díada.
- Sanjurjo, L. (2009). (Coord.). *Los dispositivos para formación en las prácticas profesionales*. Homosapiens.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2) 4-14.
- Smith, J. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to clarify the issue. *Educational Researcher*, 12(3) 6-13.
- Tenutto, M. (2014). Las creencias y concepciones de los profesores de secundario sobre el estudiante y docente. *Global Education Conference Archives*, 61-72.
- Urbietta, J. R. (2005). *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Narcea.
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. y Jackson, D. D. (1971). *Teoría de la comunicación humana*. Tiempo Contemporáneo.