

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**La formación docente de magisterio y la
desvinculación entre teoría y práctica:
la lógica de su reproducción**

Alejandra Rossi
Tutora: Adriana Marrero

2018

Índice

Resumen.....	pág. 3
Problema de investigación, tema general.....	pág.4
Delimitación específica del problema.....	pág.5
Pregunta problema.....	pág. 6
Justificación.....	pág. 7
Objetivos.....	pág. 8
Antecedente.....	pág. 9
Hipótesis.....	pág. 12
Marco teórico.....	pág. 12
Relación de conceptos.....	pág. 17
Metodología.....	pág. 18
Dimensiones.....	pág. 19
Pautas.....	pág. 20
Cronograma.....	pág. 20
Análisis	
Introducción.....	pág. 25
1 Maestras de prácticas maestras practicantes.....	pág. 26
2 Evaluación.....	pág. 27
3 Recursos.....	pág. 32
4 relaciones entre teoría y práctica.....	pág. 36
5 Conflicto.....	pág. 37
6 Conclusión.....	pág. 40

“La jaula de hierro weberiana ha sido interpretada (Habermas, 1981) en términos de una doble tesis sobre la pérdida de libertad y la pérdida de sentido que ha sobrevenido con la expansión de la racionalidad instrumental.” (La otra jaula de hierro, Adriana Marrero)

Resumen:

En esta investigación el foco está puesto en el proceso de formación de la práctica docente de las maestras. Prestando especial atención a la apertura que tienen las docentes a la flexibilidad e innovación en el desempeño de su práctica, como estrategia fundamental para la estimulación de la creatividad. A partir de la interacción maestra de práctica (docente referente) y maestra practicante (maestra en formación), en tanto a estas estrategias anteriormente mencionadas, autoridad pedagógica de la maestra de práctica hacia la maestra practicante y en la formación por imitación. Desde el punto de vista de la flexibilidad y la innovación o ausencia de ella en el ejercicio docente podemos entenderla como componente para el desarrollo creativo. Se observa si están presentes estas estrategias en las docentes y en las alumnas en su proceso educativo. Este trabajo toma como referencia la escuela de práctica N°27, Eduardo Acevedo, ubicada en Adolfo Berro n° en la zona Prado, Montevideo, donde se realiza el trabajo de campo. Utilizando una metodología de investigación sociológica de corte cualitativo, con técnicas como la observación, la entrevista y análisis de documentos. Para su posterior análisis.

Problema de investigación:

Tema general.

La carrera de magisterio, de nivel terciario se dicta en el Instituto Normal de Magisterio, dicha carrera actualmente consta de 4 años, de los cuales en el curso de segundo año las alumnas comienzan a desarrollar sus horas de prácticas en las escuelas que están dispuestas para ello. Las maestras de las escuelas de prácticas se forman periódicamente con capacitaciones tanto en cursos como talleres de actualización los mismos son de carácter no obligatorios, su bagaje es la experiencia recogida en el desempeño de su trabajo y la efectividad lograda por concurso. Al ubicar a la educación uruguaya en el contexto histórico actual, surge como problema el desfase entre el modelo de enseñanza y aprendizaje de educación tradicional (propio del modelo positivista en función de un mundo en la era industrial que quedó en el pasado) impartida en las aulas y la necesidad de un modelo acorde a las exigencias del mundo globalizado, de información y tecnológico, donde se requieren individuos creativos, innovadores en todas las áreas. Blanca Villegas Fernández plantea en su trabajo, sobre el desempeño de las estrategias docentes en el desarrollo de la creatividad escolar, como han cambiado los escenarios educativos, *“Los nuevos escenarios educativos, enmarcados en la era del conocimiento y la información exigen cambios profundos en la forma como se ha venido orientando los procesos de aprendizaje. Las constantes innovaciones en todas las áreas suscitadas en forma violenta e incontrolable colocan en declive el paradigma educativo tradicional que sitúan al estudiante en un rol pasivo y al docente como un transmisor de información.”* *“Al ubicar la educación en el actual momento histórico, cobra fuerza el alumno como centro del proceso de aprendizaje y se re orienta el rol del docente como mediador entre el estudiante y el conocimiento; de este modo le corresponde al educador organizar el ambiente educativo y proveer experiencias enriquecedoras que permitan una educación innovadora, divergente y creativa acorde con las exigencias de la sociedad actual”*. (REDHECS revista de comunicación y educación social, edición nº 5- año 3, 2008, Venezuela). Reflexionar sobre las

prácticas docentes que se observan dentro de un modelo poco flexibles nos ayudará a encontrar un modelo de prácticas creativas e innovadoras. En el año 2009 se cambió el programa de educación de magisterio, y el programa de educación de educación primaria, aparentemente hay un cambio de paradigma de la educación y el aprendizaje, en tal sentido las materias pedagogía y didáctica de magisterio han cambiado sus contenido y a partir de este trabajo se podremos visualizar si esos cambios han sido trasladados a la práctica docente, o si bien hay un cambio en lo teórico y programático que no está en correlación con las prácticas.

Delimitación específica del problema:

En esta investigación el foco está puesto en la formación de la práctica docente y la apertura a la flexibilidad e innovación que tiene la misma. En la actualidad se requiere cada vez más las expresiones creativas del individuo, ya dado por una necesidad, en la búsqueda del placer y realización personal, y dada por la exigencia de un mundo globalizado que requiere competir desde las diferentes áreas buscando un componente creativo que marque la diferencia, o simplemente para tener más herramientas para ver el mundo creativamente y la realidad que nos rodea. Esa estrategia creativa la podemos ubicar en la labor educativa dentro del componente flexible e innovador en las práctica educativa de las maestras, desde esa apertura a la flexibilidad e innovación que permiten proponer diferentes soluciones para abordar o resolver un problema. Desde el comienzo de la escolarización el niño pasa por un proceso de educación homogeneizadora, (Ken Robinson lo plantea en su video, paradigma sobre el sistema educativo) “las raíces que imperan en el paradigma educativo de Europa y América concebido en la época de la ilustración y con otro contexto económico, en definitiva una especie de anestesia de lo creativo al pasar por el sistema educativo, transmitiendo el conocimiento homogenizando a los niños que son agrupados únicamente por su edad, como si lo que tuvieran en común fuera una fecha de vencimiento dejando afuera las particularidades, con currículo y exámenes estandarizados dejando afuera las particularidades y de lado la creatividad”, creatividad en tanto el proceso de tener ideas originales, que tengan valor, la capacidad de interpretar y ver múltiples respuestas a una

cuestión, pensar no solo de manera lineal, permitir el pensamiento o la resolución divergente, Qué pasa con la práctica educativa en el proceso de formación docente, están dentro de un marco estructurado con carencias de flexibilidad e innovación , que se lleva implícita en la formación docente que aprender por imitación de las maestras de prácticas, sus referentes y surgen las siguientes preguntas; ¿Las maestras referentes dejan espacio para el desarrollo de la creatividad de las maestras practicantes? ¿Tienen posibilidad de innovar en las propuestas planteadas durante el desempeño de su práctica docente? ¿Es flexible el modelo de evaluación de estas practicantes? ¿Tienen habilitado un espacio para ellas poder innovar en sus propuestas o se adaptan al aprendizaje por imitación y es evaluado en función del mismo?

Pregunta problema:

¿En la ejecución de la práctica docente, es decir en el planteo de sus actividades a los niños, se da en forma homogénea o cada docente planea de forma creativa su propuesta?

¿La formación en la práctica docente de magisterio, introduce al individuo en un proceso de limitación y/o homogenización de sus propuestas y por tanto limita su capacidad creadora e innovadora y por tanto reproduce por imitación su ejecución práctica?

¿Las maestras pasan por un doble proceso de homogenización, el propio del sistema educativo en una primera etapa y luego en su especialización en la interacción maestras de prácticas, maestras practicantes?

¿Cuáles son los parámetros evaluativos de las prácticas, se tienen en cuenta estos aspectos axiales a la hora de ser evaluadas?

¿Qué es lo más destacado en su evaluación por parte de las maestras referentes?

¿Cómo se proyectan sus prácticas en el futuro como docentes recibidas?

Justificación:

Desde la visión sociológica, con el presente estudio se pretende poder contribuir a la reflexión sobre las prácticas de la formación docente y a la evaluación docente, entendiendo que es un aporte fundamental, dado que este cambio puede beneficiar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas que pasan por la institución escolar uruguaya. Proceso dotado de homogenización que se visualizan tanto en las estrategias educativas como en los parámetros de evaluación. Se pretende poder repensar desde los ejes planteados, las prácticas educativas. Siendo este trabajo un insumo para pensar estrategias educativas que estimulen la creatividad y se habilite espacio para ello, con la convicción que a partir de adquirir nuevas formas de enseñar y nuevas formas de aprender en la formación docente no sólo desde el campo teórico sino también desde lo práctico, se trasladara con certeza a la experiencia de enseñanza y aprendizaje en los niños y niñas. Repensar la evaluación de las practicas docente, tomando en cuenta la importancia de la creatividad a la hora de ejecutar la propuesta práctica en esa experiencia de enseñanza y aprendizaje dando lugar a la apertura a la innovación de propuestas, a la resolución divergente de problemas, dando tiempo, espacio y herramientas para construirse desde ese lugar creativo, innovador y poder estar en sintonía a las exigencias del mundo globalizado. La docente puede y debería ser vehículo para que la alumna de magisterio en su formación práctica tenga la posibilidad de ser innovadora en definitiva creativa. La mirada sociológica de este trabajo está puesta en la interacción existente entre las maestras de práctica y las maestras practicantes en formación, en tanto en esa interacción da cuenta de un proceso de transmisión de conocimiento con características que le son propias y que se reproducen en la transmisión de conocimientos, en tanto este trabajo pretende describir esa interacción en función de dar cuenta como aprenden las maestras en sus prácticas educativas y como se proyecta su futura práctica como docente.

Objetivo general:

Describir las prácticas de formación docente, interacción entre maestra practicante y maestra de práctica, prestando especial atención al lugar que se le da a la innovación y la flexibilidad en la práctica educativa de las maestras en formación.

Objetivos específicos:

Observar maestras de práctica y maestras practicantes en su interacción educativa.

Describir que elementos se toman como importantes del modelo de maestra de práctica como referentes.

Observar que elementos o actitudes se evalúan como esperables o correctas por parte de las maestras de prácticas hacia las maestras practicantes.

Descripción general de la importancia que le da la docente a determinadas prácticas innovadoras o aportes de las practicantes.

Dar cuenta de la selección y elección en el recurso por parte de la maestra practicante a la hora de presentar su propuesta a los niñas y niños en su práctica de formación. (Aquí es donde tienen o deberían tener el espacio para innovar, proponer con libertad y creatividad)

Antecedentes:

A nivel nacional se encontró poco registro de trabajos sobre el tema, Por un lado el trabajo de Juan Carlos Carrasco (Aportes para la elaboración de un proyecto educativo. Cap, Hombres libres. 1984) quien brinda su aporte con respecto a la importancia de rescatar el lado creativo del individuo desde la práctica educativa, sus aportes dieron lugar a la inclusión de este aspecto en el programa de educación inicial y primaria.

Hay un trabajo de grado de facultad de ciencias sociales, UDELAR, licenciatura de sociología monografía "El arte en la escuela" (Natalia Ríos 2012, co tutoras Rivoir, A y Radakovich , R) vinculado al tema, trata del espacio para el arte en sus diferentes expresiones en el aula escolar, dando cuenta de la carga horaria para las actividades de expresión vinculadas a las artes y a la cultura, en las escuelas de Montevideo y del interior. No se vincula explícitamente con esta investigación, pero si da cuenta del espacio reducido que hay para la expresión en las aulas de la educación pública uruguaya.

Otro trabajo nacional que además tiene la ventaja de ser reciente (2009) vincula dos aspecto a este tema, el cual considero de vital importancia, por una lado está “enfocado a la formación docente desvinculada de la investigación y producción de conocimiento”, dado la carencia del aspecto de investigación y extensión en la formación docente, aunque este aspecto está contemplado bajo la nueva ley de educación 2009, aún no está implementado. Y a partir de allí el supuesto de que esa desvinculación en la formación de alguna manera se incorpora en el estudiante, en las formas de concebir el conocimiento mismo, en las formas y contenido de su transmisión y alejado del pensamiento hipotético, desprovista de curiosidad intelectual, otro aspecto que pone foco es como “el conocimiento pedagógico que tampoco es fruto de investigación las prácticas pedagógicas se rutinizan, entran en contradicción con la teoría con las teorías que dicen inspirarse” (Adriana Marrero, “La formación docente en su laberinto” ed, Del sur 2009.) Este aporte abre la pregunta y a la

reflexión, vinculado a este proyecto de investigación, la formación docente desde la práctica concretamente en el aula de la formación de magisterio, como se aprende a enseñar desde la práctica. Hay espacio para la innovación, la flexibilidad entonces, en definitiva para la creatividad en la práctica docente, cuando se enseña, cuando se aprende, cuando se enseña a los niños. Hay contradicción entre el conocimiento pedagógico teórico y las prácticas que se rutinizan, y dejan poco espacio para la innovación.

A nivel internacional hay variado material específico, recientes y que pone el foco en este tema como preocupación y da cuenta del desfasaje entre la educación tradicional y las exigencias del mundo actual, el planteo de la necesidad de estrategias que estimulen la creatividad entendida como la apertura a la flexibilidad e innovación que la docente utilizada como estrategia en el proceso enseñanza aprendizaje en sus prácticas educativas, estrategias a utilizar las maestras a la hora de enseñar y los niños a la hora de aprender. En el sentido que haya apertura aceptación y valorización de las propuestas innovadoras de construcción de conocimiento por parte de maestras y de alumnos. Los países donde se encuentra mayor cantidad de trabajos son: Venezuela, España (más específicamente la Universidad de Salamanca) y Brasil. Estos aspectos se detallan en la presentación del tema general y en el marco teórico presente en esta investigación.

De estos antecedentes se extrae la siguiente información al respecto.

“Destacar la importancia de la creatividad en la escuela. Explica el concepto de creatividad, analiza las etapas del pensamiento creador, y expone la relación que tiene la creatividad con respecto a la personalidad, inteligencia, rendimiento escolar y comportamiento de los alumnos.”

“Para evaluar las pruebas de creatividad se suelen utilizar diversos criterios, tales como, fluidez, flexibilidad, originalidad, inventiva y elaboración...”

“La familia, la escuela y la sociedad mediante su sistema normativo, ideológico y de valores puede fomentar o frenar el desarrollo de la creatividad”

“Las escuelas pueden contribuir a la activación de las capacidades creadoras proporcionando reconocimiento al niño creador, ofreciéndole un ambiente estimulante y

*espontáneo, reconociendo el papel del autodescubrimiento de las capacidades creadoras y estando en condiciones de diagnosticar las realizaciones creativas... **El gran problema que se plantea esta en que para que el educador comprenda y cree un clima propicio a la floración de la creatividad, el mismo tiene que ser en algún modo creativo***” (Carrasco, J. Aportes para la elaboración de un proyecto educativo. Cap, Hombres libres. 1984) En este trabajo se plantea que la escuela tiene un papel fundamental en el autodescubrimiento de las capacidades creadoras y de esa manera deben contribuir, en la educación tradicional uruguaya la escuela contribuye a un proceso homogeneizador, que moldea la capacidad creadora y esta investigación da cuenta de la práctica docente con respecto a este tema, pensando que las maestras de prácticas pasan dos veces por ese proceso homogeneizador, en su vida escolar de niña y en el proceso de su formación, en este caso específicamente en la formación de la práctica docente. Y se considera fundamental como lo cita Carrasco es necesario que el educador para poder lograr estos aspecto en su práctica necesariamente tiene que pasar él por esa experiencia y por tanto si en su práctica educativa de formación no está habilitado este espacio difícilmente pueda en su práctica profesional generar un clima propicio para la floración de la creatividad en sus alumnos. Hay un trabajo muy interesante cuyo objetivo es determinar las estrategias docentes en el desarrollo de la creatividad escolar de los alumnos de las escuelas bolivarianas de Venezuela, donde el estudio permite reconocer que los educadores realizan prácticas educativas rutinarias que limitan la actuación del alumno y coartan su creatividad, motivados a realizar ese estudio dado los nuevos escenarios educativos , enmarcados en la era del conocimiento y la información exigen cambios profundos en los procesos de enseñanza aprendizaje, Con las constantes innovaciones, provocan un declive en el paradigma educativo tradicional que sitúa al alumno como un rol pasivo y al docente como un transmisor de información, a partir de este nuevo escenario se re orienta el rol docente como mediador entre el estudiante y el conocimiento, por lo que le corresponde al educador promover un ambiente educativo con experiencias enriquecedoras que permitan una educación innovadora divergente y creativas de acuerdo a la sociedad actual. (Villegas Fernández, Blanca Rosa. Estrategias docentes en el desarrollo de la creatividad escolar. Revista Electrónica de humanidades educación y comunicación social. Ed nº 5, año 2008. Venezuela)

Hipótesis:

Las prácticas educativas se dan dentro de un marco estructurado que no permite posibilidad de flexibilidad e innovación a las maestras prácticas en la tarea educativa a la hora de presentar sus propuestas y recursos en el rol de docente en su práctica educativa.

Las maestras pasan por un doble proceso de homogenización, en la etapa escolar en su propia historia educativa porque provienen de un modelo tradicional de educación y donde absorben ese modelo de aprender, luego se forman y absorben ese modelo de enseñar.

La lógica de reproducción por imitación explica la forma de aprender en la práctica docente de magisterio y entra en contradicción con la enseñanza teórica y la práctica docente.

Marco teórico:

El desfase entre el modelo de educación tradicional y el presente sumergido al cambio tecnológico mundial y globalizado, da cuenta de una contradicción. La lógica del modelo tradicional de educación, de reproducción de esas lógicas en la formación docente y la homogenización del sistema educativo quedaron obsoletas en el mundo actual. Responden a una lógica educativa de un mundo positivista, industrial que ha cambiado a un mundo globalizado, a concebir la construcción del conocimiento de forma divergente y tecnológica. Hoy nos encontramos con jóvenes que llegan a la secundaria y se les pide que sean creativos, programen de diseños web, nuevas recetas de cocina, un libro de cuento, exigencias que se trasladan al campo laboral, cuando durante los años de escolarización anterior estuvieron en un sistema escolar poco flexible bajo un paradigma de educación que se transmiten conocimientos y el niño recibe los mismo de forma pasiva sin espacios para proponer, para innovar donde el espacio al ser creador queda muy reducido o inexistente.

Vinculado a lo que sostiene Daniel Bell, (2004) como la esfera de lo tecnológico modifica la esfera de lo cultural y esos cambios culturales de adaptación son muy lentos y genera tensión entre las exigencias y el mundo vertiginoso donde todo pasa a ser inmediatamente obsoleto y el cambio o acompañamiento cultural se da forma más lento. Dado el avance de la esfera tecno económica, provoca tensiones o crisis en otras esferas, como en la cultural. A partir de aquí parecería que el Uruguay de hoy presenta esa tensión entre el desarrollo de la esfera tecno económica mundializada en desfasaje con la educación, dentro un parámetro tradicional, parece mostrar un aspecto de poca flexibilidad en sus prácticas pedagógicas y en la formación de sus maestros. Hoy por hoy la revolución tecnológica, se instaló a escala mundial, mediante las tecnologías de la comunicación y la información, donde ocupa un papel central es el conocimiento y este se potencia mutuamente con la creatividad y la innovación, claro ejemplo es el papel de la economía, donde el papel central que juega es el conocimiento económico pero para poder construir economía competitiva el rol de la innovación y la creatividad juegan un papel fundamental. La forma de enseñanza tradicional y por imitación genera tensión, con la exigencia mundial donde se pide a los jóvenes que compitan creativamente, cuando durante años fueron pasando por un proceso educativo homogeneizador y poco flexible.

Parece haber una contradicción entre lo que se plantea en el programa de educación, donde específicamente se dice, “formar hombres libres, creativos, críticos” programa de educación inicial y primaria vigente año 2008) y la formación en la práctica docente. Parece ser que el maestro deviene de un proceso educativo, que se torna un círculo homogeneizador, él ya es el resultado de una educación tradicional, se sigue formando con esa lógica de reproducción y se forman nuevos maestros dentro de esta lógica homogeneizadora e inflexible de reproducción y aprendizaje por imitación.

“Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (Bourdieu P. La reproducción 1996) Esta acción pedagógica vinculada a lo que plantea este autor que es al autoridad pedagógica, *“La autoridad pedagógica imprime un sello tan intenso en todos los aspectos de la relación de comunicación pedagógica que esta relación es frecuentemente vivida o concebida como el modelo de la relación primordial de*

comunicación pedagógica o sea, la relación entre padres e hijos o, de modo más general, entre generaciones. La tendencia a reinstaurar en toda persona investida de una autoridad pedagógica arquetípica con el padre es tan fuerte que todo aquel que enseña, por joven que se atiende a ser tratado como un padre...” “ Por el hecho de que toda acción pedagógica en ejercicio dispone por definición de una autoridad pedagógica , los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas”. (Bourdieu P. La reproducción 1996) de alguna manera partiendo de este punto está implícita, la legitimidad de la acción pedagógica del o la maestro/a de practica ejercido sobre el/la maestro/a practicante. Esto está reflejado en esa forma de aprender por imitación de lo que ejecuta la maestra referente, legitimada por su autoridad pedagógica como lo cita Bourdieu. Con esta lógica de reproducción no se valora la innovación como propuesta pedagógica. La cuestión está centrada en que, si en la formación docente no se valora correctamente o en la dimensión que se debiera, la innovación de propuesta en la práctica docente, el espíritu investigativo, podemos caer en la enseñanza reiterada a las nuevas generaciones de un sistema de educación tradicional de transmisión de conocimiento por parte del docente y el alumno como receptor pasivo del mismo.

Partiendo de la definición de Durkheim de educación. “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado aún el grado de madurez necesaria para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.” (Durkheim, Educación y sociología 1990) En este sentido hablamos de educación como el hecho social propia de concepción Durkheniana en esas maneras de obrar pensar y sentir que se imponen del individuo desde el exterior, generales, coercitivas que en tal sentido homogenizan lo heterogéneo de la creatividad del individuo , presente en esta idea del que el individuo es moldeado por la educación, aunque lo que también plantea Durkheim es que a su vez la educación es dinámica “La educación a ha variado muchísimo a través de los tiempos y de los países” (Durkheim , Educación y sociología 1990) En el rol docente parece haber una contradicción entre el desempeño, lo que llama Durkheim la

acción educativa contradicción desde su propuesta teórica y el desempeño docente en la acción por parte de maestros en sus prácticas, poco flexible e innovadoras, homogeneizadoras de la expresión en las propuestas a desarrollar los nuevos maestros en su formación práctica. Por lo cual el autor plantea la potestad que tiene el docente en la acción educativa, y las posibilidades que puede brindar u omitir. Potenciar o inhibir las experiencias de aprendizaje de las generaciones dependientes Durkheim en su trabajo sociología y educación también destaca este sentido en que el niño es un ser básicamente biológico no trae heredado biológicamente el saber de sus padres, “un niño dotado de cierta viveza imaginaria podrá según las circunstancias, según las influencias ejercidas sobre él convertirse en un pintor o en un poeta en un ingeniero de gran inventiva o un gran financiero”. (Durkheim, Educación y sociología 1990). El porvenir del niño concluye Durkheim no está determinado por la constitución congénita. Es decir que es moldeado por las influencias del entorno educativo entre otros. Estos están plantean la condicionante implícita y explícita de los docentes en el proceso de aprendizaje de sus alumnos ya sea en su etapa de la niñez como en la formación docente.

Charlot, B. Da cuenta del rol del educador como el mediador entre la clase dirigente de la sociedad y las clases populares, y que cuando el joven llega a secundaria no solo se enseña a un público ya bastante homogeneizado sino que sus propias prácticas educativas ya tienen una gran homogeneidad por las cuales el profesor fue seleccionado, formado entonces las practicas que desempeñara en su tarea seguirán esa lógica y por tanto ya esperará prácticas homogéneas de sus estudiantes, cuando el joven llega a la secundaria llega un mundo con lógicas del discurso establecido. La educación es víctima de la globalización neo liberal, en el sentido del universo simbólico que se extiende al sector del arte y la comunicación, plantea Charlot, son las propias referencias que permiten al sujeto construirse las que quedan amenazadas. De alguna manera este planteo está reflejado en ese proceso que viven las maestras donde pasan por el sistema educativo y vuelven a él ya de adultas a realizar prácticas como docente, supervisados por la maestra practicante referente, dónde es de suponer, esperar de ellas prácticas homogénea también. Y da cuenta de ese círculo escolarizante del que llegan los docentes formados. Es difícil pensar que sus prácticas como docentes de magisterio difieran de las aprendidas durante todo su proceso de formación. (queda para un trabajo posterior poder relevar la experiencia de estas estudiantes en el

marco de esta investigación y su devenir en relación a su práctica como profesionales y su práctica de formación). Bourdieu para responder a las exigencias culturales recurre al concepto de violencia simbólica “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones” (Bourdieu P. La reproducción 1996) relación de fuerza que tiene efecto de sumisión en cualquier otra forma cultural y de sus portadores, es un instrumento concreto a manera inconsciente, a través de la escuela que opera en la imposición de la cultura dominante, establece jerarquías y enmarca la realidad de las relaciones sociales, por aquí se realiza la reproducción del orden social, en un conjunto de prácticas que viene determinadas por el habitus de clase sistema escolar, a partir de aquí podemos focalizar nuestra idea del autoridad pedagógica que con lleva la maestra referente en relación a sus alumnas de práctica docente como ante todo el alumnado en general. Esta legitimidad fundada en esta relación de fuerza, que con lleva su autoridad pedagógica, dado por el poder que le otorga esta violencia simbólica.

En esa relación educación estructura sujeto o comunidad el individuo depende en relación a como se entretajan en ese momento histórico los entramados de la estructura social y la educación, ya planteadas por Bourdieu en su concepto de habitus y capital cultural, las simbologías tanto en la existencia individual como colectiva tiene una cierta autonomía en relación a la estructura pero que son difícil de modificar sobre todo cuando están dentro de una estructura que lo que hace es reproducir las estructuras que constituyen el espacio social con diferentes mecanismos de mantención del orden social que se tiende a ver como mundo evidente.

Que operan de forma de imposición a las conciencias individuales, es decir la escuela contribuye a la reproducción del orden social a través de la violencia simbólica que impone significados como legítimos. Aunque a pesar de lo hermético que resulta este planteo hay una relativa autonomía del capital cultural, el autor con el tiempo en su libro “la reproducción” plantea un sistema escolar más permeable al cambio. El tema está en este presente desfase teórico práctico de la formación de magisterio y la unificación de

criterios para incidir en los cambios de la estructura, los cuales se plantean como posible por todos estos autores mencionados.

Relación de conceptos:

Esta investigación pone el foco en describir la flexibilidad e innovación presentadas en las propuestas de las prácticas docente, en tanto se considera que ello da cuenta del espacio que se deja a la creatividad en la tarea educativa y en la formación docente. En tanto se entiende como estrategias creativas, aquellas prácticas educativas que además de ser flexibles e innovadoras en su realización permitan respuestas flexibles. Tomando la idea que una práctica creativa es aquella que permite el espacio al estudiante ser creativo y mostrar habilidades y destrezas que pueden ser no estandarizadas o convencionales que le permita desarrollar su conocimiento, en tanto conocimiento crítico e investigativo. Los cuales responden a las necesidades tecnológicas de esta época. Para entender a que nos referimos con creatividad y como la vinculamos a la innovación y flexibilidad tomo la siguiente cita “..., aun no se ha llegado a una explicación precisa universalmente aceptada. Las aptitudes creativas son diversas y se relacionan de forma muy sutil y compleja. La creatividad es una dimensión intelectual independiente del factor general de la inteligencia. Dado que la creatividad es una síntesis del pensamiento resulta necesario estudiarla como proceso. Aparecen cinco niveles en el proceso creativo: encuentro con la dificultad, localización y precisión de la misma. Planteamiento de una posible solución, desarrollo lógico del planteamiento, procedimientos experimentales para corroborar la hipótesis. “ ... “Para evaluar las pruebas de creatividad se suelen utilizar criterios de fluidez, originalidad, flexibilidad inventiva, elaboración.” En este sentido es que me refiero a creatividad en este trabajo, vinculado a la hora de enfrentarme a un fenómeno estén dadas las condiciones de apertura y valoración a la flexibilidad y a la innovación a través de nuevas propuestas que construyan nuevos conocimientos. La creatividad entendida como algo más allá de la expresión plástica, sino que referida a la aplicación de la misma como proceso de conocimiento “Estudiar la creatividad como centro de la educación como campo del pensamiento y de la acción...” (Tesis: Martín Sevillano, María Patrocinio Universidad Pontificia de Salamanca; bibliografía p. 87-88spa)

Metodología:

La metodología es de corte cualitativo, utilizando las técnicas de observación, entrevista y análisis de documentos. Referido al universo y las unidades, este trabajo toma como referencia la escuela de práctica N°27 Eduardo Acevedo, ubicada en Adolfo Berro n° en la zona Prado.; Montevideo, donde se realizó el trabajo de campo, observación y entrevistas. El trabajo de campo se realizó en esta escuela de prácticas, considerada como una escuela modelo por su contexto sociocultural favorable entendiendo que también hay escuelas de prácticas en otros contextos pero en una primera instancia investigaremos como se da aquí la interacción de aprendizaje entre maestras de prácticas y maestras practicantes en condiciones óptimas. Son 15 maestras y 6 maestras practicantes, la directora que es docente de didáctica del Instituto de Magisterio, se trató de captar la totalidad de individuos involucrados en este rol en el centro. La observación se dio en el aula de clase haciendo foco en la interacción enseñanza aprendizaje entre las maestras de prácticas y las maestras practicantes. Se observó dos grupos diferentes, con iguales características, es decir dos maestras de prácticas diferentes en su interacción con sus maestras de practicantes, en el mismo grado, con el mismo tema a presentar, el mismo establecimiento, el mismo programa, la misma dirección del centro. En cuanto a las entrevistas se realizaron a las maestras de prácticas, maestras practicantes y directora. Ellas están en relación al tema central y guiado por dimensiones previamente desarrolladas en este trabajo. Se toma como técnica fundamental el empleo de la entrevista ya que se considera adecuada para cualquier investigación cuyo objeto pretende ser analizado a través de la experiencia que de él poseen un cierto grupo de individuos; es un modo de aprehensión que le da primordial importancia a la palabra para llegar a comprender los hechos psicológicos y sociales. En este tipo de entrevista, semi estructurada, no existe un listado de preguntas fijo a priori que el investigador pretende proponerle al entrevistado, sino solamente una pauta general de temas sobre los que resulta interesante hacer discurrir el discurso del sujeto. Se realizó una pauta de entrevista y se adjunta en el anexo dos entrevistas guías, una maestra de práctica y otra a una estudiante de magisterio que realizó las practica correspondiente al segundo año de la carrera, con la intención de armar y mejorar la pauta de entrevista.

El análisis de documento está referido a los programas de educación inicial y primaria vigente desde el año 2008, pautas evaluativas que manejan las maestras referentes para con las maestras en formación.

Observación de los conceptos.

Las dimensiones a priorizar en este trabajo son:

- Interacción entre las maestras de prácticas y las maestras practicantes. Dentro de esta dimensión se observará como se comunican y se transmiten los conocimientos y como es esa interacción entre ambos actores. (se focalizará en si hay diálogos explícitos acerca de cómo se construye el conocimiento, , si se da en torno a un emisor y un receptor pasivo, si se aprende por imitación y reproducción)
- Frecuencia de prácticas, si se da en instancia dentro el aula o tienen espacios específicos fuera del salón de clase de transmisión de conocimientos por parte de las maestras de prácticas.
- Como se caracteriza la práctica docente, de qué manera se incorpora en el proceso de formación, que recursos se utilizan para la práctica, son sugeridos por la maestra de práctica o la practicante tiene flexibilidad para presentar propuestas de práctica.
- Como son evaluadas las practicantes, por los distintos actores(directora, maestra de práctica) que se espera de las practicantes, si son evaluadas en función de la presentación de recursos innovadores.
- Que significados, que sentido le dan las maestras practicantes y las maestras de práctica a la práctica docente.

Pauta de observación

Observar:

- Interacción entre las maestras de prácticas y las maestras practicantes.
- Qué papel ocupa la imitación en la interacción, en relación a las maestra que observan el labor educativo del docente referente luego da la clase.
- Si hay espacios que estén abiertos a las propuestas de las practicantes, si hay y como se les plantea
- Si esos espacios están en función de una propuesta que ya tiene una respuesta ya esperable por parte de la maestra de práctica.
- Si hay propuestas innovadoras por partes de las maestras practicantes
- Si las hay, son aceptadas en forma positiva por la maestra de práctica.
- Que toman, que capta la atención o que focalizan las maestras practicantes de las maestras de práctica. (observado en el momento que les toca dar la clase)
- Que prácticas son valoradas positivamente por la maestra de práctica
- Que prácticas le da un valor negativo la maestra de prácticas
- Que similitudes tienen las prácticas de la maestra practicante con respecto a la maestra de prácticas
- Ver qué diferencias tienen las prácticas de la maestra practicante con respecto a la maestra de prácticas
- Observar si se permite presentar propuestas nuevas a las practicantes de transmitir el conocimiento, como forma de innovar en el desarrollo de la práctica educativa

Pauta de entrevistas.

Para la maestra de prácticas (referente)

- Desde cuándo eres maestra de prácticas?
- Cómo llegas a serlo? (apuntando si tiene alguna preparación específica)
- Cómo te sentís siendo maestra de práctica?

- Cómo conjugas eso con la práctica educativa con los niños? (haciendo referencia a es un esfuerzo extra, complica en algo la labor educativa, aporta algo)
- Cómo se inician en la práctica las maestras?
- Qué esperas de las maestras practicantes?
- Qué destacas como positivo en una practicante?
- Hay relación entre la formación en el instituto (formación teórica) y la práctica?
- La docente guía la propuesta que tiene que plantear la practicante?
- Cómo evalúas la práctica?
- Cómo le das la devolución de las prácticas? (es por escrito, hay espacio/ tiempo de reflexión fuera del aula específico planificado)
- Quiénes evalúan?
- Coinciden los que evalúan generalmente, cómo se procede?
- Son evaluadas las maestras de prácticas?
- Proponen cosas nuevas las practicantes?
- Cómo te resulta eso?
- Cómo fueron tus prácticas?
- Qué te gustaría destacar positivo o negativo de tus prácticas?

Variantes en la pauta para la maestra practicante:

- Qué expectativas tenías antes de comenzar la práctica?
- Como te sentís realizando las prácticas?
- En relación a la maestra de práctica, a que le pones más atención?
- Hay cosas que haces como ella las hace?
- La clase que das en tus prácticas tratas de seguir lo que hace la maestra?
- Sentís que se espera alguna respuesta específica de tu desempeño?
- Sentís que tienes libertad para plantear diferentes propuestas o presentación de recursos?
- Qué sentís que te evalúan?

- Que fue lo más difícil a la hora de realizar tu práctica de dar la clase
- En que te sentiste más segura?
- Sentís que está relacionado lo que se da en el instituto y la práctica

Pauta para el análisis de documento.

- Observación de los parámetros de los documentos de evaluación.
- Evaluación docente.

Cronograma:

El cronograma llevó a cabo un trabajo de campo organizado, sistemático y constante que ayudó a la realización ordenada de la aplicación de las técnicas planteadas para su posterior análisis. En función de las dinámicas y frecuencia de las prácticas en la formación se desarrolló el siguiente cronograma.

Observación en aula= **Ob.**

Las entrevistas se realizaron una por semana con su respectiva transcripción.

abril					
L	M	M	J	V	Entrevistas semanales
				1	Entrevista
3	4 ob	5	6 ob	7	Entrevista 1

10	11 ob	12	13 ob	14	Entrevista 2	
17	18 ob	19	20 ob	21	Entrevista 3	
24	25 ob	26	27 ob	28	Entrevista 4	
31						

Mayo						
L	M	M	J	V		
	1 ob	2	2 ob	4	Entrevista 5	
7	8 ob	9	10 ob	11	Entrevista 6	
14	15 ob	16	17 ob	18	Entrevista 7	
21	22 ob	23	24 ob	25	Entrevista 8	
28	29 ob	30			Entrevista 9	
Junio						
L	M	M	J	V		
			1 ob	2	Entrevista 11	
5	6 ob	7	8 ob	9	Entrevista 12	
12	13 ob	14	15 ob	16	Entrevista 13	

19	20 ob	21	22 ob	23	Entrevista 14	
26	27 ob	28	29 ob	30	Entrevista 15 y 16	
31					Entrevista	

Julio						
L	M	M	J	V		
2	3	4	5	6		
9	10	11	12	13		
14	15	16	17	18	Entrevista 17 y 18	
21	22	23	24	25	Entrevista 19 y 20	
26	27	28	29	30	Entrevista 21 y 22	

Entrevista de prueba.

Luego de tener la pauta de entrevista se realizó una entrevista de guía, a una maestra de práctica, como a una maestra que terminó de realizar la práctica correspondiente a este segundo año de la formación, para conocer la duración de la entrevista, ver como se da la dinámica con respecto a las preguntas y tener la posibilidad de realizar algunos ajustes. Las entrevistas se adjuntan en el anexo. En la misma se indagó todo lo correspondiente a la dinámica de frecuencias, duración, como se elige la escuela para realizar la práctica, si se elige y todas las características que hacen a la práctica, en tanto parte del proceso de formación docente.

(Adjunto en el anexo)

Análisis:

INTRODUCCION

El foco de esta investigación está en el proceso de formación de la práctica docente de las maestras. Prestando especial atención a la apertura que tienen las docentes efectivas, las referentes, en tanto al espacio que dan para la flexibilidad e innovación a la hora de permitir a sus estudiantes de magisterio presentar diferentes recursos para la ejecución de sus prácticas, entendiendo por estos las actividades a proponer a los niños para el desarrollo de los objetivos planteados en su planificación, dado que es fundamental el papel que tiene el recurso para realizar su labor educativa de forma creativa, es decir en el desempeño de su práctica, el recurso está planteado como estrategia fundamental para el desarrollo de la propuesta en forma creativa. Apoyándonos en nuestro marco teórico podemos decir que el mundo necesita seres capaces de innovar en definitiva creativos, nueva necesidad del mundo globalizado y laboral, dado que, "Junto con la polivalencia y la flexibilidad, la iniciativa y la creatividad venían a completar el conjunto de las nuevas habilidades del trabajador de la era postindustrial" (A: Marrero,2008)

A partir de la interacción maestra de practica(docente referente) y maestra practicante (maestra en formación), podemos visualizar que espacio hay para ello, si lo hay. Cómo se evalúa a la practicante, teniendo en cuenta si se considera el espacio referido, en tanto dará cuenta de una flexibilidad por parte de la docente en la medida que genera espacio para la innovación de propuestas en las actividades que las practicantes realizan al dar la clase. El trabajo de campo, en la escuela pública Eduardo Acevedo, N° 27, escuela de prácticas, es considerada modélica por parte del personal y de los alumnos de magisterio que realizan la práctica allí, seguramente beneficiada por un contexto sociocultural favorable, la escuela está ubicada en el barrio Prado de Montevideo. En ella se trabaja el área de matemáticas y lengua para todos los practicantes y ellos recorren los diferentes niveles que se divide en tres bloques; primero y segundo; tercero y cuarto; quinto y sexto.

1. MAESTRAS REFERENTES y MAESTRAS PRACTICANTES:

1.1 Como se llega a ser maestra de práctica (maestra referente).

Las maestras llegan a ser maestras de práctica, a través de los años, tienen que elegir trabajar en una escuela de práctica, lo que para elegir el cargo por lo general tienen que ser maestras efectivas, ganan su efectividad concursando, la llegada a la escuela de prácticas no garantiza que lo sean, porque la elección de los grupos donde van las practicantes estudiantes de magisterio son seleccionados por la directora de la escuela, en primer lugar y siempre que la maestra quiera, puede o no tener practicantes. Se observó que en un caso la maestra no era efectiva, pero a la directora le había gustado su plan de trabajo como planificaba y la seleccionó.

Si bien tienen un sobresueldo por serlo (mínimo), también lleva un trabajo extra, “una doble agenda”, la planificación para el grupo de niños y la planificación para las estudiantes de magisterio. Además de “estar siempre observadas” con mayor rigurosidad por parte de la directora e inspectora.

No hay una preparación específica, coinciden que te lo da el gusto y la experiencia. En el 2012 se abrieron cursos para los maestros de práctica, pero no eran obligatorios, y más bien eran de actualización docente, no específico para trabajar con las practicantes, consta de cinco módulos, que se dicta en cinco sábados aparentemente se abrirán nuevamente.

1.2 Maestras de practicantes (maestra estudiante)

Los practicantes concurren al centro los días martes, miércoles y jueves, son todas de segundo año de magisterio y primer año de práctica en el aula, las prácticas que corresponden al primer año de magisterio son de observación por un lapso de tiempo de 15 días.

Dan una clase semanal de aproximadamente de 30 min. Los martes tienen taller con la directora, miércoles hacen jornada entera en el aula y los jueves media jornada, son los jueves los días que dan la clase, hay un promedio de dos practicantes por grupo y dan un total de 5 clases por rotación, rotan de nivel cada tres meses, teniendo que pasar por los tres niveles anteriormente mencionados. La directora de la escuela es la profesora de

didáctica del instituto de magisterio. Esto es así en las escuelas de prácticas. Hay escuelas que son autorizadas para prácticas, por lo general son de contexto crítico, allí la directora no es docente del instituto de magisterio.

2. EVALUACIÓN:

Al comenzar las prácticas la directora de la escuela entrega a cada maestra referente y a cada maestra practicante una hoja impresa, que lleva el título de, “análisis de la práctica docente”, con los puntos a tener en cuenta para evaluar la práctica docente.

2.1 Planillas de los puntos a tener en cuenta a la hora de evaluar a las practicantes,

Esta planilla informa a maestras y practicantes sobre 7 puntos que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar. En ella se marcan los aspectos generales a considerar (siete) y dentro de cada aspecto las categorías guías a tener en cuenta de cada punto. (La planilla completa se adjunta en el anexo)

Se selecciona el punto seis, porque se considera que es el que hace referencia al tema central que este trabajo pretende analizar.

Punto 6 de la planilla de evaluación:

Aspecto general a considerar: Pertinencia en la utilización de recursos.

Categorías: Elección y fundamentación de los recursos seleccionados.

Presentación adecuada de los recursos evitando carencia o exceso.

Manejo oportuno de los recursos elegidos.

Este punto es clave en cuanto es el que contiene la posibilidad que la maestra practicante pueda proponer, innovar, plantear actividades para trabajar en función de sus objetivos y ser evaluada en función de ello. En esa posibilidad radica la flexibilidad del docente referente a habilitar, dar espacio a la maestra de práctica para que pueda innovar, creativamente. En esa importancia detallada en el punto a cerca de la utilización, en tanto elección, presentación, carencia o exceso, manejo oportuno de los recursos, es que podemos ver, que espacio tiene para ello las practicantes, si tienen esa posibilidad de

presentar los recursos realmente, si se pasa de esa idea teórica a la práctica y ser evaluadas, o si los recursos de alguna manera ya están dados y ellas tienen que acatar esas posibilidades, que lejos de ser abierta, son propuestas ya establecidas por la docente referente, pautadas, con poco margen para innovar, proponer, es decir con poca flexibilidad a recibir propuestas. En relación a ello se pregunta a cada docente en cada entrevista acerca de este punto.

De los datos recogidos en la entrevista sobre este punto las maestras de práctica hacen referencia al punto y se desprende de ello que se hace más énfasis en el “como” más que en “que”, es decir como utilizan el recurso, no tanto en que recurso utilizan, lo que resulta obvio dado que el recurso está dado por el docente que a su vez lo evalúa, “*Generalmente nosotros les damos los recursos*” porque el recurso en la mayoría de los casos ya está PRE establecido, por lo general se le da a la estudiante o se le sugiere exactamente el recurso que van a utilizar para la actividad. “*Los recursos, a ver nosotros nos manejamos con libros, como el Discovery de matemáticas, el de lengua de Santillana que cumple con el programa, está hecho por gente que sabe y nosotros nos apoyamos mucho en eso. , Le damos los contenidos, el recorte y le decimos hace una actividad media parecida a la acá planteada o sino en los portales pero no, viste no, solas así difícil que vengan, ahora por ejemplo vamos a dar mega minería y ya estaban ay! de donde voy a sacar información, que esto que lo otro y bueno le dije no te preocupes te mando todo por mail la unidad nuestra. No sé capaz están desbordadas con la teoría con el instituto, con las materias tienen muchas parciales y capaz son los tiempos que no les da “ (maestra referente)*

Hay una de las maestras entrevistada que dijo que le da mucha importancia a como se utiliza el recurso y que recurso se utiliza, “*yo evaluo mucho el recurso que utilizan porque es muy importante... es muy importante porque ahí se ve si el recurso es motivador para el niño, si le va a generar conocimientos nuevos ... es uno de los puntos que más miro, la utilización del recurso, el tipo de recurso que usa y si es bueno para el niño*” Es la única docente que plantea la evaluación del recurso desde esa perspectiva.

Es interesante la reflexión que hace la profesora de didáctica y a su vez directora de la escuela refiriéndose al punto 6 de la planilla de pautas de evaluación.

“*Cuando ellas seleccionan el material cuando van a trabajar, claro son alumnas de segundo año, en realidad de la docencia no saben nada, vienen repitiendo prácticas que*

ellas vieron como alumnas hay estudios que dicen que las nobles docentes cuando saben cómo enfrentar la tarea generalmente repiten en la práctica lo que vieron cuando ellas fueron alumnas. Es una cosa que se sabe en general uno ya tiene representaciones incorporadas, porque en realidad lo que uno apuesta o lo que uno quiere es que ellas trabajen desde un enfoque constructivista es decir donde el alumno sea el que construye, y que ellas sean orientadoras y yo que sé qué... se da poco, porque prima más los modelos que ellas tienen como muy incorporados.” entonces podemos suponer que si las docentes en sus prácticas educativas van a repetir modelos incorporados es menester que las docentes referentes puedan mostrar un modelo más innovador y no tradicional de propuestas ya dirigidas y valoren el espacio axial creativo y estas estudiantes de magisterio también lo hagan e incorporen y primen en ellas nuevos modelos. También se plantea en este discurso, la contradicción desde lo que se apuesta desde lo teórico y el enfoque constructivista y la práctica de formación docente.

2.2 Evaluación a las practicantes cómo y qué, por parte de la maestra referente.

En general la evaluación de las maestras referentes está centrada en que realicen el objetivo de la actividad, que no tenga errores conceptuales, lo referido al conocimiento disciplinar *“tampoco puedes decir la maestra se equivocó”, “lo peor que le puede pasar a una practicante es tener un error conceptual” “como dan la clase, el vínculo docente y con el grupo”*. Solo una maestra manifestó prestar especial atención al recurso que utiliza la practicante para dar la clase, en tanto considera que es fundamental como motivador para el niño “el tipo de recurso que usa y si es bueno para el niño” en tanto genera conocimientos nuevos, si se aprovechan la preguntas que hace el niño a partir de esos recursos,

En resumen parece que en un sentido general, las maestras evalúan si plantean bien la propuesta, si cumplen con la planificación, guiada con un objetivo conceptual a trabajar.

Las practicantes en general prestan mucha atención al vínculo que desarrollan las maestras con los niños, como manejar el grupo poner límites, comunicación, etc. *“en términos generales pesa mucho, aunque a uno no le parezca, fortalecer el vínculo con los chiquilines, a veces uno se centra mucho en el conocimiento, y más allá de eso es muy importante el vínculo con ellos, que es de la manera que se hace más fluido que las*

actividades se den más naturales, porque a veces se focaliza demasiado en la parte de contenido o en las actividades se pierde un poco el relacionamiento con ellos, la clase se hace más rígida" esto sostiene una estudiante,

Y se saben que son evaluadas por realizar correctamente la planificación, el vocabulario, la responsabilidad, el manejo en el salón, a veces como se relacionan con los niños. "Específicamente a nosotros no nos dicen, pero en general todo, el interés está en la planificación de la clase "

Está presente la idea de la maestra como autoridad docente ante el conocimiento esto se reflejó en la mayoría de las entrevista en ambos casos tanto en las maestras referentes como las maestras de práctica. "Nosotras somos como un modelo" "apuntan a que seamos como un modelo para los chiquilines" "que no tengamos errores", fuertemente está presente la necesidad de no equivocarse frente a los niños, y la figura de autoridad pedagógica depositada en el docente, que legitima indiscutiblemente su enunciado. "no se puede dejar pasar un error, pero claro que venga una maestra por atrás y diga: no, lo que ella dijo está mal, te saca a vos el poder, la palabra del maestro es muy importante. "La palabra de la maestra es santa" también este punto se refleja porque hacen mención a la postura docente, "Como me paraba frente a la clase, la seguridad con la que yo explicaba las cosas, como también moviéndome". "Tu postura, la autoridad, si decís rapidito buenos chiquilines hoy vamos a trabajar matemáticas (lo dice en tono fuerte y marcado y después repite la forma incorrecta en vos baja y lenta como dudando), es la autoridad, eso te das cuenta después. Y después el conocimiento y los errores obvio. Yo creo que deberían evaluar más el vínculo con los chiquilines para mí es súper importante, porque hay maestras que son súper soresas y le pueden bajar la autoestima a un niño salado, y eso le afecta a la vida al niño lo afecta psicológicamente." Claramente sienten que son evaluadas en primer lugar en relación al a autoridad y poder que puedan transmitir, luego en cuanto al conocimiento y alega en el discurso la entrevistada que le interesaría que se evalúa el vínculo con los niños, Ahí esta presente la forma de construir el conocimiento, la poca flexibilidad y apertura a los aportes, en ningún momento se menciona la importancia de la propuesta a ejecutar por parte de la estudiante

Las practicantes observan con mucha importancia el vínculo entre la maestra y el niño, pero saben que no son evaluadas específicamente en ese punto.

Si bien las maestras dicen coincidir con la evaluación con la directora, las alumnas creen que la directora es más minuciosa en la evaluación que las maestras, Por otro lado la directora planteo un criterio de evaluación con aristas diferentes, "equilibrio emocional", "la ética" "el compromiso" a lo referido en todas las docentes referentes en tanto a la evaluación de la planificación,

2.3 Evaluación final de la rotación del primer trimestre

Al finalizar el trimestre las practicantes rotan a otro grupo, con ello se les entrega un "carne" evaluativo final escrito que hace la maestra referente. En él se detallan los datos de la alumna, los de la maestra referente, el período al cual corresponde la práctica, y en una guía de seis puntos, se escribe una devolución a la estudiante. (Se adjunta anexo).

Es el primer punto el que se toma como referencia directa para este trabajo, en él se considera el área pedagógica didáctica, y se analiza en dos sub puntos, a) capacidad para estructurar un tema y desarrollarlo correctamente; b) capacidad para fundamentar una propuesta de manera informada, reflexiva y crítica. Creatividad. Cumplimiento de los propósitos. Secuencia didáctica. Información científica. Información didáctica. Empleo de recursos. Vocabulario adecuado a las situaciones.

En este primer punto la evaluación está específicamente a tener en cuenta la creatividad de la propuesta. En su devolución a la estudiante, analizada a partir del documento, la maestra referente, informa que la alumna "Realizó planteos donde los niños debían buscar estrategias para encontrar caminos de solución y generó espacios de socialización. Los contenidos trabajados desde el aspecto disciplinar fueron adecuados. Si bien, el uso de bibliografía disciplinar y didáctica en la elaboración de las planificaciones fue adecuado, la transposición didáctica de dichos conocimientos se realizó con dificultades" a pesar que en este punto se hace referencia específica a la utilización del recurso creativamente no se hace referencia a él.

Si esto lo cotejamos con la entrevista realizada a las dos, da cuenta que, entre la docente y la practicante se generó un conflicto que tomó notoriedad institucional, por un lado la

docente argumenta la falta de aporte de la alumna así como la espera de todo el material digerido y por otro la practicante reclama falta de apoyo. Parece ser que en las instancias donde tienen más espacios para proponer, la mayoría de las estudiantes reclaman que las guíen, esta ambigüedad está presente a lo largo de los discurso de todas las entrevistas.

3 RECURSO.

La utilización del recurso como espacio para la innovación y creatividad.

3.1 De qué manera participan en la elección de la propuesta, es decir de los recursos las maestras practicantes, recursos en tanto propuesta para trabajar el objetivo planificado.

Es fundamental este punto, como dato, para el desarrollo de esta investigación, dado que justamente en la elección de la actividad en tanto recurso para presentar la propuesta educativa a desarrollar cuando la practicante da la clase, es esa instancia la que devela la apertura docente de la maestra referente en la aceptación y promoción en tanto es flexible a la innovación de propuestas, y da espacio que la practicante participe creativamente. Entonces allí radica la posibilidad de visualizar que tanto son flexibles las maestras referentes en recibir propuestas innovadoras, si está el espacio para ello y que tan propositivas son las practicantes si el espacio para ello está presente. Que además esta explícitamente planteado en la evaluación en un punto que hace referencia específica al recurso en tanto que recurso y como se utiliza relacionado a la creatividad (2.1). Cuando se recoge la opinión de las maestras en las entrevistas, son ellas quienes eligen las actividades para realizar la planificación acordada entre maestra de práctica y maestra practicante, las estudiantes por lo general entienden que son ellas quienes eligen las actividades a realizar, es decir son ellas quienes eligen los recursos para trabajar con los niños lo planificado, Aunque cuando se les pregunta cómo les gustaría dar la clase por lo general elegirían otra actividad. Pero se mantienen en lo seguro en lo dado, responden a la autoridad pedagógica y seguramente ellas sepan que no son evaluadas por eso, a pesar que se especifica en la evaluación ese punto como punto a evaluar. *“nos manejamos en los parámetros de la maestra, siempre que dimos la clase, seguimos como lo hace ella. Yo creo que es una*

proyección de la maestra, aparte de primero nos daba el contenido y las actividades y nosotras teníamos que elegir de esas actividades que ella había seleccionado”

En general las maestras dejan ver como las alumnas son de segundo año, entonces hay una necesidad de ser “guiadas”, por lo general cuando se les pregunta de qué manera participan en la planificación de la actividad que utilizará en la clase que va a dar la practicante. Hacen foco en la planificación en los objetivos, y hacen referencia a que son alumnas de segundo año con muy poca experiencia, que recién comienza con sus prácticas. Que es necesario guiarlas. Les entregan algunas actividades posibles a las estudiantes y las maestras de prácticas eligen de esas, por lo general son dos o tres. Un ejemplo es si van el recurso para trabajar determinada área, por ejemplo lenguaje, el tema es recensión, para trabajar ese contenido la maestra elige el recurso, la actividad, en este caso con una película (en la contratapa de las películas esta la recensión, que es un modo persuasivo de hacer que uno consuma esa película y no otra) es decir que recurso se utilizará es elegido por la maestra referente en lo que participa la estudiante de elección de ese recurso es cual película, que traerá tres o cuatro y la maestra dirá cuál es la indicada, Este tipo de situaciones se dio a lo largo de todas las clases y actividades que las estudiantes van a presentar, a pesar que en su discurso ellas dicen que ellas son quienes eligen la actividad. Este punto se complementa con el segundo punto a desarrolla (3.2) donde vemos que tan propositoras son las maestras estudiantes, como son percibidas por las referentes en ese aspecto y que desearían ellas, y las contradicciones que surgen, por un lado porque quieren maestras propositoras pero las guían demasiado por otro lado porque cuando no lo hacen generan conflictos porque las alumnas se sienten no guiadas y en el caso de algunas estudiantes que quieren proponer sienten que no tienen espacio.

Al cotejar la observación con el discurso se pudo visualizar que, por lo general las maestras son las que dan la actividad a realizar, el recurso ya está dado implícita o explícitamente. La participación en la elección es muy limitada. Las maestras referentes son más conscientes de ello y lo justifican por ser alumnas nuevas y tienen la necesidad de ser “guiadas”. Las alumnas creen tener mayor libertad de elegir la actividad de la que tiene, eso se constató al tener el discurso y la observación en el momento de la elección de la actividad de la misma practicante. Esto se dio en todos los casos que las practicantes fueron entrevistadas y

observadas. En las que no se utilizó ambas técnicas igualmente se vio en la entrevista esta contradicción.

3.2 practicantes propositivas.

Un aspecto que complementa el punto anteriormente desarrollado (3.1), es dado al preguntar y observar cuan propositivas son las maestras practicantes, si traen aportes nuevos, como son percibidas en ese aspecto por las maestras referentes. Si las maestras tienen espacio para que ellas aporten, si lo desean, y si las alumnas quieren realizar propuestas si hay espacio para ello. Ej. una alumna que estaba interesada en proponer de innovar creativamente dijo: *“lo hablamos y eso nos pasa a todas, como que sí bien te dan la posibilidad de hacer lo que quieras, pero te guían y te dicen lo que hacer y bueno esto es lo que está bien, entonces tenés que hacer eso, en un momento propuse una cosa que era diferente y me dijeron no no mejor hacelo así y agarre y lo hice así. A demás los temas que tenemos son lengua y matemáticas, son las áreas que trabajas en segundo entonces es muy acotada, no podés hacer nada de arte, nada de geografía, ni historia, nada nada, ellas son muy acotadas no podés vincular el tema”*

“La escuela pública y por el sistema educativo por las reglas que plantea hay cosas que no podés enseñar como querés, en realidad, mi sueño, porque lo soñé, trabajar desde la expresión, desde el arte, desde lo corporal, y desde la creatividad el niño aprende mucho más, y más en la etapa de los 7 a los 12, 14, hay un autor que habla de eso que el niño aprende mediante la creatividad la imaginación, entonces como te decía llegar a hacer matemáticas y hacer con ellos un cuadrado con el cuerpo y medir y trabajar así el perímetro bueno y así correr las mesas formar un cuadrado con el cuerpo y poder ver como medimos el perímetro midiendo nuestro cuerpo sumado con los otros, o por ejemplo vamos hacer un baile y tenemos este espacio cuando más espacio tendríamos si fuéramos el doble de niños, entendés? Probar otras cosas mediante dibujos, ehhh pintura y ahí hablar de geografía o de pero partiendo de cosas”

Esto da cuenta de una instancia contradictoria las maestras referentes que manifiestan generaciones “chatas” en el aporte de propuestas, las alumnas en algunos casos desean proponer, “sueñan” con ello pero sienten que no tienen espacio para ello. Y se adecuan al

sistema, no lo enfrentan, vienen de ese formato de recibir pasivamente y saben que no tienen espacio para ello. Aunque lo deseen lo suenen saben que están limitadas al modelo a recibir, a no proponer, a la autoridad pedagógica.

“en realidad yo en el parcial quiero hacer algo diferente, no quiero ir como siempre, pero claro cuando ya te dan una actividad, yo que puedo hacer? Me tengo que acotar a eso y ahí ta , yo por ejemplo ahora cuando me dio la actividad viste yo quería hacer leyenda, yo le tiré falta leyenda porque traigo cosas elementos, gorros, bueno y que cada uno sea un personaje, leerles, pero ella me dice ta no y tampoco me voy a animar porque ahora el sistema tengo que hacer lo que quieren los adultos, mi superiores, ahora después cuando sea maestra si , después voy hacer un colegio diferente, que no entres y sea todo igual, cuadros , música, bueno es como mi ideal así yo creo que en esta escuela la directora, Pilar, tiene un discurso, así, esto es nuevo y lo otro pero en la práctica no lo hace, NO LO HACE, ella misma lo reconoce que en la práctica no lo hace, (desautoriza las nuevas pedagogías) y lo que te transmite podemos hacerlo pero en realidad lo que se hace es así.

Con respecto a este tema la directora sostiene que, “Lo que pasa están posicionadas en el oficio de aprendientes en realidad, se ponen a esperar que sea uno el que les dé, el que les propongan hay instancias que de ellas surgen pocas cosas realmente. El espacio está, no con todas pero en general las maestras les abren, en general ellas tienen, bueno yo no sé si es porque cuando uno entra en algún lugar, ellas son muy respetuosas de las muestras y no siempre todas las maestras te abren todas las puertas, mirá que a veces la maestra tienen actitud de mostrar, otras son resistentes a las miradas externas, no es tan fácil pero en general acá en la escuela el plantel tiene bastante buena disposición como para trabajar con ellas, hay de todo como en todos los lugares, este grupo de practicantes que yo tengo no son propositivos para nada están siempre esperando recibir, que tú hagas cosas que en realidad tendría que ser de iniciativa muchas veces de ellas, en general este grupo por lo menos no. En definitiva las alumnas que quieren proponer no encuentran el espacio, las otras saben que no son evaluadas por ello, aunque explícitamente esté presente en la las planillas evaluativas. Las maestras referentes se sienten que tienen que guiarlas, quienes no guían generan conflictos por falta de apoyo, y las maestras referentes son criticas de las maestras estudiantes porque no aportan.

4 RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.

“El instituto genera todo un funcionamiento antipedagógico te diría casi perverso”

“El instituto escolariza porque las inasistencias, los horarios, seguís como en un régimen de liceo” (directora escuela de práctica, docente de didáctica del instituto)

Tanto maestras referentes como maestras de práctica coinciden en que no hay relación entre lo que se da en el instituto y la práctica docente. Una maestra planteaba "que las carencias del instituto se trasladan a la práctica" aunque se ve más fuertemente marcado por las estudiantes. En tanto es interesante el punto de vista de la directora de la escuela, la profesora de didáctica de las estudiantes en el instituto, *"el instituto no genera esa instancia de coordinación, es decir no trabaja para que después ellas puedan trabajar en las escuelas, entonces tienen un **divorcio** entre lo que se trabaja en el instituto, cuando se trabaja porque además, el instituto deja muchísimo que desear, la formación deja muchísimo porque los docentes, el compromiso docente, la preparación que tienen los docentes, hay excepciones por supuesto"*

Podemos decir que la mayoría de las estudiantes no ve relación o relación distante entre el instituto lo teórico y la práctica, el instituto se enseña lo disciplinar, separado de la didáctica, de cómo enseñar esa disciplina, eso a ellas, las estudiantes les provoca un desajuste entre lo teórico y lo práctico.

Se entrevistó a una alumna de cuarto año de la formación del instituto que está terminando la carrera y hace referencia a una forma de trabajar diferente a la forma tradicional que ella venía viendo en la práctica, "paradigma crítico" marca la diferencia entre la teoría y la práctica de la formación, "Hay muy poca relación porque acá (instituto) el curso estamos en un paradigma crítico y vas a la escuela y las maestras te dicen no, vamos a trabajar así que hace esto y esto otro y es re del año del ñoqui y ta. Como te quieres recibir tenés que hacerlo y se te peleas con la maestra, me ha pasado y perdés vos. Todo depende del maestro". Ella destaca una contradicción entre el discurso del instituto y la práctica "O sea el paradigma crítico está acá en la boca del todo el mundo pero después queda ahí, en el discurso, encontrás una de cada tantas maestras pero"

"En cuarto tenés didáctica de matemáticas de historia... pero de didáctica no te enseñan nada te lo puedo asegurar. No tenés ningún programa de magisterio, que te diga el de historia viene y te habla de historia, es la disciplina de historia, seguimos teniendo historia y no didáctica, ahora quiero que me enseñen como enseñó la historia, eso pasa todos los años, nunca te llega la otra parte"

Algunas estudiantes destacan como excepciones algún profesor que a medida que le enseñaba lo disciplinar les enseñaba como hacer la didáctica es decir cómo trabajarlos con los niños, pero eran poco los casos que se daba esto y se veía como muy positivo. Al parecer es una de las carencias del instituto de formación y devela ese "divorcio" entre el discurso teórico del instituto y la práctica docente.

5. CONFLICTO

Conflicto en la relación practicante- maestra de práctica. (Dimensión emergente)

Este eje de análisis surge a partir de las entrevistas como emergente, desde la primer entrevista de testeo, a partir de allí se incluyó como punto a indagar ya que el eje axial del mismo está en torno a la dinámica de la guía que esperan las practicantes de las maestras referentes y el aporte que esperan las docentes de las estudiantes de magisterio. Es interesante porque este conflicto surge a partir que las estudiantes reclaman "apoyo" "guía" y se este se da con las maestras que le dan más libertad para la presentación de propuestas, no las "guían" tanto en su trabajo y estas maestras son las que reclaman más aportes de parte de las estudiantes de magisterio. Es notorio que el conflicto se viene a dar cuando no está todo digerido, todo dado por parte de la docente, entonces el espacio de flexibilidad para la innovación y la creatividad no alcanza con que esté, sino que es menester que lo quieran utilizar. Es decir que el espacio a la innovación y la creatividad tienen que ir de la mano de que quieran utilizarlo. No alcanza con que el espacio este dado. Quizás las estudiantes estén repitiendo un patrón de aprendizaje ya incorporado como se dice en una entrevista "pero es una cosa que se sabe, se sabe que en general uno ya tiene representaciones incorporadas, porque en realidad lo que uno apuesta o lo que uno quiere es que ellas trabajen desde un enfoque constructivista es decir donde el alumno sea el que

construye, y que ellas sean orientadoras y yo que sé qué" "pero, se da poco, porque prima más los modelos que ellas tienen como muy incorporados".

Varias maestras y estudiantes sostienen que el conflicto deriva por la falta de apoyo de la docente, en algunas entrevistas se refieren a la falta de química, una suerte de azar en la relación que tiene que ver con situaciones que escapan a lo racional y están dirigidas a una cuestión "de piel" "feeling" "celos" "cansancio"

Una maestra comenta:

"Eso depende del maestro, porque como te puedo decir, yo trato de tener siempre vínculo con ellas, el problema de eso que tienen esas practicantes que de pronto las tienen ahí y bueno. Le dicen tenés que dar numeración fracciones lee tal cosa y nada más, en lugar de estar ayudándote están corrigiendo, yo también hago lo de corregir pero depende de la forma de ser del maestro." OTRA MAESTRA DEJA EXPLICITO EN SU DISCURSO EL PROBLEMA DE FALTA DE " GUIA" Y EXCESO DE LIBERTAD como generadora del conflicto. *"Si yo muy buena, muy receptivo. Pero es medio relativo, yo pienso que el maestro adscripto tiene que tener disposición porque ese es nuestro rol de apoyar al practicante en todo lo que necesite, creo que a veces hay colegas que dicen a bueno, así como yo, que por ejemplo estudié 15 años atrás nosotros teníamos que rebuscarnos como podíamos, ahora estás generaciones sí, están más guiadas, más ayudadas y hay docentes que dicen así como yo me formé, a los porrazos bueno que ellos también, y que se yo, yo a veces Pilar me decía claro que tampoco le haga todo, porque yo les marco hasta las páginas que tienen que leer, yo soy muy extremista, les doy demasiados y hay otros que capaz no le dan mucho. También lo otro es la predisposición con que viene el practicante, si no tiene mucho interés ni nada es difícil, y hay que decir bueno tenés que trabajar hacer algo, porque a vos también te exigen a ellos y a uno también."* así también una estudiante destaca como a veces esa falta de guía es un querer dejar hacer y genera mal entendidos, por ende conflictos, *"de repente te toca una maestra que no es tan organizada tan metódica, no tiene tanta exigencia por la planificación, y eso capaz es algo que a vos te parece, pero capaz a la hora final de evaluar la maestra no te lo decía porque en realidad dejó en vos una responsabilidad y uno a veces se descansa y a veces eso, por un tema de falta de comunicación pueden haber mal entendidos"*

Las estudiantes destacan lo mismo a modo de ejemplo: *"Y hay maestras que yo que sé, yo creo que se olvidan que fueron practicantes, como que están medias botonas , bueno tenés que dar esto y desarrollarte como puedas, o sea algunas que te guían y otras no, que te dejan sola entonces viste, parece que si estás dando una clase y te ven media ahí y es peor te dan más todavía te presionan más entonces en vez de darte seguridad es peor, en lugar de decir bueno yo pasé por esto, no no , yo que sé, quedate tranquila, mirá que esto es normal, no te dan ese para adelante que ... no te contiene , hay algunas que si perooo depende quien te toque,*

A mí la maestra de practica me gusta que sean personas que me ayuden en el sentido que me orienten bien, digo, tenés que dar este contenido, este que te de biografía, porqueee como todo nosotros conocemos muy acotado, Internet no es muy fiable, el instituto no hay una gran variedad de cosas que te ayuden para la bibliografía entonces que te ayuden Vení mirá esto está bueno, después lo hacemos sola pero que te ayuden , que vos des la clase y sentís ese respaldo, no sentís que te estás mandado, no no que cuando termine la clase te diga mirá esto lo podés mejorar ,"

Es interesante ver como cruza este entramado el tema de la "AUTORIDAD" entonces tener todo guiado por la maestra implica tener la seguridad que todo va a estar bien, porque este tema de la autoridad cruza la relación de forma vertical, *"Aparte todo lo que nos enseña pilar en la práctica, la maestra es diferente, entonces eso genera un conflicto, porque esto es lo que hay que hacer pero ellas no hacen eso. Nosotros tampoco vamos a corregir a la maestra, porque tampoco vamos a ir a decirle y ahora nosotros tenemos que hacer lo que dice la maestra porque es la que te está guiando, entonces ta. , tenés que adaptarte a lo que ella hace, es decir haces eso pero en realidad no es así, no podemos desautorizarlas ni nada, nosotras estamos aprendiendo."*

Si bien el conflicto aparece en los dos actores, lo viven como una preocupación como una causa en primer instancia decisiva en los conflictos con las maestras referente la "falta de apoyo", algunas maestras referentes orientan el conflicto, a la falta de empatía, de química entre dos personas, una cuestión al azar, puedes tener "feeling o no"

Conclusiones:

“en lugar de desear la libertad, buscaban caminos para rehuirla”

(El miedo a la libertad. E. Fromm 1993, pp 27, Paidós-Barcelona)

El espacio para la innovación en la práctica docente va más allá de que exista el espacio para ello o no. Está dado por un entramado complejo de situaciones que se conectan y retroalimentan, para desentrañar esa dinámica compleja, fue necesario comprender esas conexiones complejas, contradictorias que llevan a concluir que el espacio para innovar está, incluso explícito en las fichas evaluativas. Pero en realidad no se evalúa, el hecho que no se evalúe en general es porque la maestra referente implícitamente ya sabe que está bien el recurso utilizado porque es ella quien lo propone.

De todos modos esto se vuelve complejo, dado que hay alumnas que sí, quieren proponer y no encuentran oportunidad y contradictoriamente las maestras referentes se quejan por no ser propositoras las alumnas. Por otro lado cuando encuentran maestras con más espacio para que ellas propongan, las alumnas se quejan de falta de apoyo y se generan conflictos muchas veces que toman carácter institucional.

En esas dinámicas es interesante como las estudiantes dicen convencidas que ellas eligen la actividad para realizar en su práctica, cuando la observación da cuenta que no es así, un mero detalle puede haber quedado a su elección pero en la mayoría de los casos las actividades que plantean las estudiantes son explícita o implícitamente seleccionadas por las docentes referentes. La importancia de este hecho es relevante por entenderse que el espacio de la presentación de las actividades es el espacio para presentar diferentes recursos donde la estudiante tiene lugar para innovar en forma creativa y la docente la flexibilidad para ser receptiva de las propuestas de las estudiantes.

De la observación y complementación de las entrevistas se desprende el siguiente dato, la ambigüedad entre el discurso y la práctica, en la mayoría de los casos las practicantes dicen que eligen las actividades a realizar, pero no es así, por lo general su grado de elección es mínimo o nulo.

Solo algunas de las practicantes expresaron su necesidad de querer proponer y el sentimiento de limitación y postergación para cuando ellas estén recibidas y puedan

hacerlo. Esto resulta de interés porque no alcanza con que esté el espacio para que pueda proponer se necesita de la voluntad de querer hacerlo y hacerlo en forma creativa,

La ambigüedad se hace presente, las maestras reclaman más aportes, pero en la práctica les dan los recursos y actividades a trabajar en forma explícita o implícita.

Se podría decir que las alumnas también plantean una ambigüedad, reclaman más espacios para proponer, pero critican a las maestras que no dan todo dirigido, como falta de acompañamiento y destacan como positivo cuando se les brinda “todo” como un signo de apoyo.

La cuestión fundamental para pensar a futuro es, cómo serán ellas como docentes, la directora en sus palabras habla de las practicantes como reproductoras de un modelo de aprendizaje, el desafío estará en si después podrán librarse de ese modelo recibido en la práctica y no reproducir con sus alumnos su propio modelo.

“vienen repitiendo prácticas que ellas vieron como alumnas, hay estudios que dicen que las nobles docentes cuando saben cómo enfrentar la tarea, generalmente repiten en práctica lo que vieron cuando ellas fueron alumnas”.

En tanto el planteo de este trabajo, da cuenta de la necesidad, de estudiar, reformular, la práctica docente de las estudiantes de magisterio, la necesidad de rever la relación entre el instituto con su formación teórica y la práctica docente, totalmente desvinculada.

La necesidad de cuestionar el espacio para que las estudiantes puedan innovar en sus prácticas, con nuevas ideas, propuestas diversas, diferentes recursos a la hora de plantear las actividades y la flexibilidad de las maestras referentes en la recepción valorando ese aporte y estimulándolo.

Las estudiantes sostienen en general plantean que hay un doble discurso, “se llenan la boca acá del paradigmas crítico, pero después vas a la escuela y es súper tradicional”, Es allí que radica el divorcio entre la teoría del instituto y la práctica docente y esa contradicción se ve reflejada en su formación práctica, cuando no están ellas mismas en el hacer formándose en ese paradigma, sino en un modelo tradicional que corresponde más a la imitación que a el estímulo a la innovación y por lo tanto a su creatividad. Si pensamos en la innovación entendida como el estímulo a presentar nuevos procesos novedosos que tienen que ver con la capacidad creativa del individuo en tanto puede proponer diversas propuestas a la hora de construir el conocimiento junto con otro y no en una relación trasmisor de información.

Provocando y desarrollando la capacidad de creación para analizar la realidad críticamente y pensar por sí mismo. El espacio de la práctica docente entonces carece de todo este aspecto. Es menester re ver esto, ya que además de los saberes teórico “el maestro no sólo necesita saber , sino saber hacer y esos sólo se logra en la práctica” “ decir saber cómo se crean las condiciones para que otros aprendan” (Delval, J Los fines de la educación. Ed. Siglo XXI)

Contribuir a una unificación de criterios entre el discurso y la práctica docente.

Debatir el modelo tradicional de la formación docente de la educación pública uruguaya, que se ha re planteado desde lo conceptual, lo teórico y que en la práctica docente sigue vigente en la formación de nuevas generaciones de docentes. En definitiva se trabaje en pos de una educación de producción y NO de reproducción. Dado que los docentes tienden a enseñar cómo les han enseñado lo primero que hay que hacer es cambiar los centros de formación de maestros, “instituciones obsoletas” realidad que perciben todos los actores de que fueron entrevistados para este trabajo. “la preparación de los maestros debería cambiar mucho para tener en cuenta una educación más encaminada a desarrollar los alumnos que a someterlos, también para adecuarse a las necesidades culturales actuales” (Delval, J. Los fines de la educación. Ed siglo XXI) si bien magisterio ha cambiado en estos últimos años el programa, parece ser que los cambios llegan tarde, cuando se homologan ya hay otras cuestiones que empiezan hacer agua, los procesos de cambio y actualización son muy lentos para el mundo vertiginoso que vivimos, esto se ve más acentuado aún, porque parece ser que no hay coordinación entre el cambio en el discurso teórico y la práctica docente.

A modo de reflexión:

“El instituto para mi es escolarizante, hace, el instituto te termina como mimetizando”

(Directora de la escuela y profesora didáctica del instituto)

“El instituto genera todo un funcionamiento antipedagógico te diría casi perverso. El instituto de magisterio te termina moldeando, si no te adaptas a él, te vas, como sucedió con una de las maestras estudiantes. El otro día tuvimos una charla porque tuvimos una chica que abandonó, ella tenía una cabeza, muy rica y sabés lo que ella dijo? la chica que ella sentía que magisterio no le había aportado demasiadas cosas y que se sentía como muy comprimida, ella hacía telas, educación física, tiene otra cabeza diferente, como que el instituto para ella había resultado una carga . Esta chica había sido entrevistada y ella hacía un gran énfasis entre lo diferente el instituto y la práctica docente, ante la duda porqué había abandonado dijo que era porque estaba agotada que quería dedicarse a otra cosa que había disfrutado la práctica pero que el nivel de magisterio era “pauperizo”

Aunque las palabras de una alumna próxima a egresar deja una posibilidad de que sea diferente, donde a pesar de amoldarse a determinada práctica ella valora su propia mirada y quizás luego de adaptarse al sistema puedan ejercer como lo habían “soñado” *“Si lo que pasa que es todo un mundo magisterio, hay que escribir un libro...” “yo siento que no es para cualquiera ser maestro referente, si vas hacerlo tenés que hacer las cosas bien, no es tarea fácil porque uno tampoco puede imponer su método porque el practicante más allá que está aprendiendo va a tener su propia manera de ver las cosas.”*

BIBLIOGRAFIA:

A Mitjáns Martínez - Linhas Críticas, 2012 – revista de facultad de educación, “La escuela como organización, sus capacidades creativas e innovadoras”, Brasil
(<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/6736>)9/10/2013)

Blanca Rosa Villegas Fernandez, Estrategias docentes en el desarrollo de la creatividad escolar. Revista Electrónica de humanidades educación y comunicación social. Ed nº 5, año 2008. Venezuela
(<http://www.publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/592>
[10/10/2013](http://www.publicaciones.urbe.edu/index.php/REDHECS/article/viewArticle/592))

Bell Daniel, Las contradicciones del capitalismo. Alianza, 2004.

Blanchet, A. “Entrevistar”, Técnicas de investigación en ciencias sociales. Narcea Madrid 1989.

Bourdieu P. Los herederos E S XXI Argentina 2009

Bourdieu P. La reproducción E Laia, México 1996

Carrasco Juan Carlos. FORMACIÓN DE HOMBRES Libres 1984. Conferencia Colegio Latinoamericano.

Charlot Bernard. La relación con el saber, la formación de maestros y profesores, educación y globalización. Ed Tricle 2007

Delval Juan. Los fines de la educación. Ed. Siglo XXI

Dosuna Pérez, Julia Universidad Pontificia de Salamanca; Tesis, la creatividad en la escuela 87-88spa 1978
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/27747?show=full>) 9/10/2013

Durkheim, E. Educación y sociología. Ediciones Península. Barcelona 2003

Marrero Adriana, Educación y Modernidad hoy. EBO Montevideo 2007

Marrero Adriana. La formación docente en su laberinto. Los debates, los actores y una ley. Ediciones Cruz del Sur. Montevideo 2009

Marrero Adriana. La otra jaula de hierro, del fatalismo de la exclusión escolar a la recuperación del sentido de lo educativo. Una mirada desde la sociología Sociologías, Porto Alegre, año 14, no 29, Jan./abr. 2012, p. 128-150

Martín Sevillano, María Patrocinio Universidad Pontificia de Salamanca; Tesis, La creatividad en la escuela Bibliografía p. 87-88 spa
(http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/creatividad-escuela/id/38105139.html) 9/10/2013

Merton, R. "Propósitos y criterios de la entrevista focalizada" EMPRIA revista de sociología de ciencias sociales, no 1 1998 2n 215-227

Robinson Ken. "paradigma sobre el video educativo, Animación"
http://www.youtube.com/watch?v=E1iU30_0kGs 10/10/2013)

Oxman, C. La entrevista de investigación en ciencias sociales UDEBA Buenos Aires 1998

Tabaré Fernández 2004 comparativo México y Uruguay Revista Ibero americana sobre eficacia y cambio en educación.