



**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**Tesis de Maestría para la obtención del título**  
**de Magíster en Psicología y Educación**

*Narrativas acerca de los sentidos de la elección de la docencia desde la perspectiva de los estudiantes de un primer año de magisterio de un Instituto de Formación Docente del interior del país (Uruguay)*

**Autora: Lic. Ps. Etella Mary Castellini Machín**

Directora de Tesis: Prof. Tit. Mag. Vanesa Baur

Co-Directora de Tesis: Prof. Adj. Mag. Daniela Díaz Santos

Directora Académica: Prof. Agda. Mag. Gabriela Etcheverry

Montevideo, 2020

## Resumen

La investigación consiste en indagar los sentidos de la elección de la docencia y la incidencia de la formación docente, en los estudiantes que recién ingresan a Magisterio en un instituto del interior, principalmente en circunstancias de las prácticas de observación en las escuelas, cuando se constituyen en insumos para la reflexión. La relevancia actual del tema se debe a que la formación se encuentra en un período de transición hacia una formación universitaria.

Si se considera que los sentidos se construyen a partir de la biografía escolar, y de cómo se re-significan a lo largo de las trayectorias, el problema de investigación consiste en la posibilidad de la construcción de la elección de la docencia cuando se integran las experiencias biográficas en las reflexiones de los estudiantes.

Se aspira a comprender las significaciones de la elección de magisterio por parte de los jóvenes. Para ello se describieron las motivaciones, se analizaron, caracterizaron las influencias de las experiencias en las escuelas y se identificaron los sentidos atribuidos a la biografía escolar

Se aplica una metodología cualitativa, a partir de la interpretación de los procesos de significación atribuidos por los sujetos a la elección de la docencia y las relaciones de estas significaciones con los contextos en que se producen, empleando el método biográfico.

Los estudiantes manifestaron una contradicción. Si bien hubo una re-significación del rol docente, en sus recuerdos como alumnos sólo importa el rendimiento. Demuestra que se han reproducido las formas de pensar de la escuela. Sólo la reflexión crítica pudo operar un corte en la transmisión y posibilitarles cuestionarse si ellos como maestros reproducirán o qué aprendizajes generarán.

Se considera importante reivindicar: la educación como acción y la elección como construcción, como un camino de descubrimiento conjunto profesores-estudiantes de renovados significados del rol y del sentido de la docencia.

*Palabras clave:* biografía, elección, formación, maestro, sujeto.

## Abstract

This research involves enquiring about the significance of the choice of the teaching career and its incidence on teacher training for students who had just started their primary teacher training in an institute in the interior of the country, mainly during instances of teaching observation in schools, which meant a source of reflection.

If the significance of this choice is considered to be derived from school biography, and from how this choice is resignified along the course of the training, the research problem relies on the possibility of building the choice of the teaching career when biographical experiences are integrated in students' reflections.

What is expected is to understand the significance of the choice of the teaching career for young students. In order to achieve, this motivations were described and analyzed, the influences of experiences in schools were characterized and the meanings attributed to school biography were identified.

Qualitative methodology was chosen, involving the interpretation of significance processes attributed by subjects to the choice of the teaching career and the relationships of this significance with the contexts in which it is produced, using the biographical method.

The students showed a contradiction. Even though there was a resignification of the teaching role, in their memories as students what mattered was only performance. This shows that the way of thinking from primary school times is reproduced. It was only through critical reflection that it was possible to operate a cut in this transmission and enable them to interrogate themselves whether as teachers they will reproduce those patterns or about what kind of learning they will generate.

It is considered of importance to uphold education as action and the choice of the teaching career as a construction, as a road of joint discovery among teachers and students, with renewed meanings of the role and the significance of teaching as a result.

*Keywords:* biography, choice, training, teacher, subject.

## Tabla de Contenidos

Introducción .....	8
Capítulo 1. Fundamentación y Antecedentes.....	10
1.1. Antecedentes nacionales.....	10
1.2. Antecedentes regionales e internacionales.....	11
Capítulo 2. Marco Referencial teórico .....	18
2.1. Los jóvenes y la elección de la docencia .....	18
2.1.1. Identidad personal, identidad vocacional y subjetividad .....	20
2.2. Las representaciones sociales.....	24
2.2.1. Las representaciones sociales acerca del Maestro .....	26
2.3. Identidad docente .....	31
2.3.1. Biografía, identidad y elección .....	32
2.4. Subjetividad y docentes.....	34
2.4.1. La elección de la docencia como proceso compartido .....	36
2.4.2. Socialización de género y la elección de la docencia .....	38
2.5. Educación: entre la formación y la creación.....	41
2.6. Experiencia vivida, experiencia formativa y elección .....	43
Capítulo 3. Problema de Investigación, preguntas .....	45
3.1. Formulación del problema de investigación .....	45
3.2. Las preguntas que se proponen son las siguientes: .....	45
Capítulo 4. Objetivos.....	46
4.1. Objetivo General.....	46
4.2. Objetivos Específicos .....	46
Capítulo 5. Metodología .....	47
5.1. Metodología Cualitativa .....	47
5.2. Respecto a la construcción de la muestra .....	47
5.3. Instrumentos de recolección de datos .....	49

5.3.1. Entrevistas en profundidad.....	49
5.3.2. Las entrevistas Grupales.....	49
5.4. Estrategia de Análisis de los datos .....	52
5.4.1. Categorización .....	53
5.4.2. Procesamiento de las entrevistas.....	53
5.5. Consideraciones éticas .....	54
Capítulo 6. Presentación de los datos y análisis .....	56
6.1. Motivación y elección .....	56
6.1.1. Vocación y elección .....	56
6.1.2. Personas significativas y elección.....	60
6.2. Experiencia en la escuela (prácticas de observación) y elección.....	61
6.2.1. Influencia de la experiencia en la escuela (en la práctica de observación) y la elección .....	62
6.2.1.1. Las cualidades del maestro (en la práctica de observación): .....	62
6.2.1. 2. Características de la experiencia escolar (en escuela de tiempo completo o TC) .....	64
6.2.2. Características Experiencia escolar (en la escuela rural) .....	65
6.2.3. Importancia de recuperar la experiencia y la elección de la docencia .....	66
6.2.3.1 Síntesis respecto de la importancia de recuperar la experiencia .....	67
6.2.4. La Experiencia y la importancia determinante en la Elección: .....	68
6. 2. 4.1. Síntesis respecto a recuperar la experiencia en relación con la elección .....	69
6. 2. 4. 2. Síntesis de las características de la experiencia, recuperación de la misma, en relación con la elección .....	69
6.3. Biografía.....	70
6.3.1. A) Biografía personal: momentos críticos y personas críticas .....	71
6.3.1.1. Síntesis respecto a momentos críticos en torno a personas .....	72
6.3.1. b) Biografía personal: Proyecto parental y socialización del rol de género	72
6.3.2. Biografía escolar .....	75
6.3.3. Biografía y la elección .....	79

6.4. Los Sentidos atribuidos a la biografía escolar de los estudiantes en la elección de la docencia .....	80
Capítulo 7. Conclusiones .....	88
7.1 Conclusiones en relación a los objetivos .....	88
7.1.1. Describir las motivaciones por la elección de la docencia en los estudiantes	88
7.1.2. Analizar la influencia de la experiencia en la escuela (en las prácticas de observación) y sus características en el proceso de elección por el magisterio.....	89
7.1.3. Identificar los sentidos atribuidos a la biografía escolar de los estudiantes en la elección docente.....	91
7.2. Consideraciones finales.....	95
Referencias bibliográficas: .....	97
Anexo A .....	105
Magisterio en el Uruguay (Capítulo Marco Teórico).....	105
a) Magisterio en el interior de Uruguay .....	107
b) La formación del maestro rural: creación en 1949 del Instituto Normal Rural	108
c) Universidad de Educación: Educación Superior Universitaria en la formación de maestros en Uruguay .....	110
Anexo B .....	112
Muestra (Capítulo de Metodología) .....	112
Anexo C.....	113
Entrevistas a Estudiantes: .....	113
Entrevista Grupal 1- Guía .....	114
Entrevista Grupal 2- Fecha: 14 de agosto de 2017 .....	116
Entrevista Grupal 3- 28 de agosto de 2017.....	119
Entrevista Grupal 4- Fecha: 25/09/17 .....	123
Entrevistas Individuales .....	126

## **Dedicatoria**

*A mi padre.*

*A mi compañero, por el apoyo y la paciencia.*

*A mi madre, por el estímulo incondicional.*

*A mis hijos, por haber tolerado mis ausencias.*

## Agradecimientos

A los estudiantes del IFD, a todos los profesores, en especial de Sociología, y a la Directora del Instituto por permitirme entrar en su mundo.

A mi gran tutora Magíster Vanesa Baur y a mi gran co-tutora Magíster Daniela Díaz por su apoyo sostenido y el convencimiento de que iba a poder.

A mi Directora Académica Magíster Gabriela Etcheverry, que siempre me sostuvo e informó.

A mis estudiantes que me enseñaron tanto, generaciones 2015-19, incondicionales en su afecto, disposición y entusiasmo.

En especial a quienes me acompañaron tantos años:

Al equipo de docentes, destacando, de Psicología, Pedagogía y Sociología, por tantos momentos compartidos en las salas de educación, por los debates académicos y las producciones colectivas.

A mis amigos y mis amigas que supieron aguantarme tanto tiempo en mis dichas y desdichas durante este proceso.

A todos los que han sido mis compañeros del IFD por el apoyo mutuo, la colaboración en general, así como a la traductora y al equipo de informática en particular, por la posibilidad de compartir y construir nuevos saberes.

A mis compañeros/as de la Facultad de Psicología: maestrandos/as de la cohorte 2015 y a las Directoras Académicas de la Maestría en Psicología y Educación, del Instituto de Salud y del Instituto de Psicología Social, por su apoyo, así como del Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano.

A Hilda por el acompañamiento.

A mis maestros y profesores.

# Introducción

Nuestra investigación parte de cuestionar cuáles son los sentidos de la elección de la docencia (magisterio), por parte de los estudiantes, jóvenes que recién ingresan a un instituto del interior.

Esta pregunta se presentó como problema a partir de la experiencia como profesora de Psicología en Institutos de Formación Docente desde 1994, y, en particular, desde el año 2007, por la consideración de la importancia de la incidencia de las prácticas de observación en las escuelas para definir la elección.

El trabajo con futuros maestros permitió acercarnos a las vivencias y desafíos que enfrenta el estudiante al comienzo de la carrera cuando no tiene claro el sentido de la elección, mientras los docentes esperan de ellos una supuesta vocación.

Cuando se les preguntaba por qué elegían Magisterio pudimos constatar que la motivación que expresaba la mayoría se relacionaba con el gusto por los niños, pero después de un tiempo, y, fundamentalmente, luego de haber ingresado a la escuela, dicha motivación cambiaba y sus expresiones se profundizaban y enriquecían, en la medida que relacionaban sus experiencias con su biografía...

El problema que nos planteamos surgió a partir de nuestra práctica profesional, y se inscribe en un contexto de investigaciones que, en nuestro medio, interroga las motivaciones de la vocación de los jóvenes que ingresan a Magisterio, pero nos interesaba indagar más allá, en los sentidos de la elección. Esto nos preocupa porque afecta la formación del estudiante, su autoconocimiento, su estima. Pero, además, porque incide en el sistema educativo, ya que el maestro tiene un rol fundamental, así como la escuela, en la construcción de ciudadanía. En este momento habría una mayor sensibilidad por el tema de la formación del docente, debido a que se encuentra en un proceso de transición hacia una formación universitaria.

Nuestro objetivo fue comprender las significaciones de la elección de Magisterio por parte de los jóvenes de un instituto del interior del país. Para ello, optamos por una investigación de corte cualitativo y utilizamos las entrevistas en profundidad y Grupales para escuchar la voz de los estudiantes y, así, poder profundizar en los sentidos que, desde su perspectiva, han tenido para elegir la docencia. Además, para poder comprenderlos, estudiamos a siete estudiantes de un mismo grupo que recién ingresaban o, que a lo sumo, tenían un año de ingreso durante el transcurso del año 2017, el primer año en la carrera. Realizamos entrevistas Grupales y en profundidad a los estudiantes de primer año, antes y después de la primera y segunda observación en las escuelas. Quisimos, de esta forma, entender los cambios en las motivaciones, en los sentidos que daban los estudiantes a la

elección antes y luego de nutrirse con la experiencia en las escuelas, en un proceso de reflexión sobre dichas experiencias en relación a su biografía.

Si bien, al inicio de la investigación teníamos el supuesto de la vocación en la expresión de su afinidad por los niños, pensábamos que el estudiante debía enriquecerse con vivencias para poder explicitar nuevos sentidos de la elección de la docencia. Resultaba interesante caracterizar dichas experiencias, además de pensar la influencia de las mismas en la elección. Asimismo, propiciar el encuentro con su propia historia escolar y el descubrimiento de la incidencia de la biografía escolar en la elección por Magisterio.

De ese modo se hizo compleja la mirada sobre el tema, porque en la elección de la docencia se entreteje lo subjetivo y lo social de manera dialéctica.

Necesitamos apoyarnos en un marco teórico interdisciplinario para el abordaje de este tema, ya que se imbrican aspectos psicológicos de los sujetos en relación con aspectos socio-históricos y educativos.

Se requiere relacionar distintos aportes teóricos: desde la Filosofía y la experiencia, del Psicoanálisis, de la Literatura, de la Sociología crítica, de la Psicología Social, de la Pedagogía de la Experiencia, así como la consideración de la Historia de la Educación en nuestro país.

# Capítulo 1. Fundamentación y Antecedentes

En la búsqueda de las investigaciones previas está siempre presente en los textos la preocupación por los motivos de la elección de la docencia. No obstante, se ha acentuado dicha preocupación en la actualidad. Los cambios histórico-sociales y económicos han incidido en la sociedad, y se piensa que la educación es un medio para mejorar y, por ende, se ha focalizado en la formación del maestro como un aspecto necesario, lo cual ha llevado a profundizar en los motivos de su opción.

## 1.1. Antecedentes nacionales

Se destaca entre los estudios nacionales sobre los motivos de la elección de Magisterio en Montevideo el de Fernández Serrón (Fernández Serrón, 2016), por la incidencia de la evaluación en la motivación de la elección.

Respecto a los estudios de Fernández Serrón (2016), se focaliza en los estudiantes que ingresan a la carrera de Magisterio por la incidencia que tiene la evaluación parcial en la motivación para dicha elección, en un Instituto de Formación Docente de Montevideo, desde una investigación cualitativa. Por esa razón, realiza dos entrevistas —antes y después— de la primera evaluación parcial. La motivación intrínseca en un *continuum* con la motivación extrínseca se debilitaría en relación al contexto, por lo cual algunos estudiantes abandonarían frente a los resultados de las pruebas. Se agrega el hecho de que los mismos tienen pocas opciones y están condicionados social y económicamente. De todas maneras, se considera el sujeto como agente, y que la opción por la profesión es una elección. Si bien se comparte la idea de la influencia del contexto educativo en la motivación, se considera que, más allá de la evaluación parcial, repercuten los sentidos que los estudiantes le van dando a la carrera a lo largo del tiempo.

En ese sentido, la investigación de Díaz y Zeballos (2008) concluye que la vocación es una construcción en la cual la biografía escolar, así como los docentes significativos de la infancia y de formación docente, inciden tanto en la elección como en la construcción del rol.

Fernández Aguilar (2015) realiza un estudio sobre el Magisterio en Uruguay en el cual cuestiona el futuro de la carrera debido a los motivos planteados por la mayoría («me gustan los niños») y enfatiza en el desafío que representa la formación de los nuevos docentes. Además, cuestiona el futuro de la carrera y plantea cuáles habían sido los motivos que los llevaron a optar, considerando si Magisterio es una opción laboral atractiva para los bachilleres en Uruguay. De acuerdo a las respuestas de los doscientos cuarenta y ocho encuestados, el 34 % de ellos dicen haber elegido porque les gustan los niños o les gusta

enseñar y el resto plantea otras causas de índole personal. Analizando estas respuestas, la autora no identifica claramente que la vocación se asocie al gusto por los niños o por enseñar, ya que no implica necesariamente tener vocación para enseñar (y viceversa). Otros estudiantes encuestados (37%) manifiestan estar estudiando Magisterio para luego estudiar otra carrera, porque es una opción laboral rápida y segura. Por último, del resto de los estudiantes, 29% «no sabían qué hacer», aunque querían seguir estudiando y en otros casos (13%) los motiva su situación familiar o porque era la única salida laboral efectiva.

## 1.2. Antecedentes regionales e internacionales

A nivel regional e internacional existen estudios que aportan a la presente tesis. Davini y Alliaud (1995), investigadoras argentinas, en *Los maestros del siglo XXI: un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio* realizan un análisis de las características de los estudiantes (en 1.097 casos) de Magisterio de enseñanza primaria, en los institutos de Formación docente y en sus escuelas de práctica en Capital Federal y en el Gran Buenos Aires. Uno de los ejes de análisis fueron las motivaciones para la elección de la carrera docente, además de las características socioculturales, las expectativas y las representaciones sociales. Esto motivó a las autoras, saber quiénes eran, cómo eran, además de cuántos eran los maestros del futuro en una época crítica para el país, la educación y la docencia. Davini y Alliaud (1995) plantean que el contexto incide en los movimientos de matrícula de los estudiantes: «los mecanismos políticos, económicos y sociales intervienen en la selección cuantitativa y cualitativa de estos estudiantes, futuros docentes» (p. 34). De ese modo, la docencia es una segunda opción luego de fracasar en la universidad, ya sea por razones económicas o de preparación académica. Entonces, concluyen que las crisis del país repercuten en la educación.

En Argentina, a partir del estudio desde las voces de los propios docentes en la investigación de Pidelló, Rossi y Sagastizabal (2013), se destaca el reconocimiento de las necesidades prevalecientes en la elección, así como también su interpretación y la comprensión de los valores que la orientan. En el mismo se analizan en el período comprendido entre 1996-2010, específicamente, las motivaciones que condujeron a ciento cincuenta docentes a sostener el desempeño de sus tareas en Rosario (Pidelló et al., 2013).

La interpretación de las respuestas obtenidas acerca de por qué se eligió la carrera docente está sustentada en aportes teóricos sobre motivos y necesidades que orientan las elecciones y acciones de las personas, que han sido resignificados en el marco del paradigma de la complejidad. El motivo es presentado como disposición o rasgo Individual. La motivación (intrínseca o extrínseca), como la activación de dicho motivo que refiere al

impulso, a la tendencia a la acción, orienta su dirección y lo sostiene o lo hace desistir (Mc Clelland, 1989).

Las necesidades y motivos pueden ser tratados como sinónimos. Este estudio posibilitó el reconocimiento de las necesidades prevalecientes en dicha elección, así como también la interpretación de su entramado y la comprensión de los valores que la orientan. Se considera que el análisis y la categorización son imprescindibles para la generación de conocimientos, aunque sean provisionales, basados en la concepción de la teoría fundamentada. Se categorizó el contenido de las respuestas según refirieran a necesidad de logro, de poder y de afiliación. La necesidad de logro aparece íntimamente relacionada con la necesidad de poder altruista. A su vez, la búsqueda de un logro personal está asociada con una finalidad social, con el interés por transformar la realidad a través de la educación. El predominio del motivo de afiliación evidencia en la elección de la carrera docente una serie de aspectos que confluyen en múltiples sentidos otorgados a la función del enseñante. Entre ellos, se destaca que al momento de elegirla convergen las conjeturas construidas en torno al rol docente con las vivencias de las propias trayectorias escolares. De este modo, cristaliza rasgos del «ser docente» que intervienen al momento de elegir la carrera, modelos que ofrecen definiciones en torno a las características y condiciones de la tarea educativa, y que favorecen la confianza y la seguridad para el logro de esta meta. Estas necesidades, interpretadas en este estudio como rasgos de lo afiliativo, constituyen los sentidos por los cuales un sujeto prioriza un espacio ocupacional y profesional, debido a que le permite vivenciar por medio de la pertenencia a dicho espacio, cuestiones del orden de la aceptación y la conformidad.

En México, García Garduño (2010) en el estudio *Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión* pretende entender los factores que influyen en la elección de los estudiantes de maestros. La población la constituyeron 140 estudiantes de primer ingreso con un promedio de edad de 20 años que cursaban una escuela normal pública en la ciudad de México, en 1995-1996, con el Plan curricular 1984 (por el cual la carrera cambia a Licenciatura). La compara con el plan de estudios anterior. Según el estudio de García Garduño y Organista (2006) citado en García Garduño (2010), el 57% de los estudiantes del Plan 1984 eligió la carrera por motivos extrínsecos, en comparación con el 47% del Plan de estudios 1975.

Realiza una revisión de investigaciones anteriores, entre ellas la de Ruiz, citado en García Garduña (2010) sobre los factores que influyen en la elección de carreras universitarias. Compara los motivos de elección de estudiantes de la universidad con los de la carrera de Magisterio y encuentra diferencias. Indica en Magisterio cuestiones comunes a las semiprofesiones:

...algunos de sus miembros eligieron estudiar por un acto calculado y de interés práctico más que como una respuesta a sus inclinaciones vocacionales, y otros miembros las eligen como un acto natural de vocación de servicio a las personas e interés por trabajar con niños (García Garduño, 2010, p. 106).

Una semiprofesión tiene las características de consistir en estudios más cortos, en los que se imparten conocimientos menos especializados y con menos autonomía de la supervisión y control social.

Señala que las semiprofesiones como el Magisterio atraen a quienes desean trabajar con personas y tienen motivación por el servicio a los demás. Los maestros de educación básica plantean como motivo de ingreso a la carrera el interés por trabajar con niños. Agrega: «Los hallazgos de las investigaciones realizadas en México (Calvo, 1980; García Garduño, 1983; Reyes y Zúñiga, 1994; García Garduño y Organista, 2006) indican que, aproximadamente, el 50% de los estudiantes normalistas eligió la carrera por vocación o motivos intrínsecos» (García Garduño, 2010, p. 99).

Define vocación como «inclinación personal por estudiar o practicar un oficio o profesión» (García Garduño, 2010, p. 100). Considera que la motivación está asociada con la vocación; se manifiesta cuando estudiante había ingresado por interés, en cambio se aleja de la vocación si plantea otros «motivos como presión familiar o económica o por no haber podido ingresar a estudiar lo que deseaba» (García Garduño, 2010, p. 100). Considera que la vocación por la carrera es determinante para un buen desempeño académico (promedio) y para tener una actitud favorable hacia la profesión.

Le llama la atención que los estudiantes que tienen familiares maestros tienden a permanecer en la docencia. Plantea la influencia positiva de lo que denomina «la cultura normalista-magisterial» en la valoración de la carrera, en la actitud hacia la misma.

Al final de la investigación considera lo limitado del estudio en relación a «contribuir a resolver el ingreso a la normal de estudiantes sin vocación» (p. 107). Reconoce que es un problema complejo, que el hecho de constituir una semiprofesión es un obstáculo para atraer a los estudiantes más capaces.

En España, en el estudio de Córdoba, Ortega y Pontes (2006) se refiere a los intereses y motivos para la docencia en educación secundaria como salida profesional para el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales. Categoriza los estudiantes según los motivos como: simpatizantes, vocacionales, pragmáticos y alternativos. Los simpatizantes expresan «me gustaría dedicarme a la docencia» o refieren a facetas de la labor docente como trasmisión de conocimientos o contacto con el alumnado. Los vocacionales a través de «elegí porque me interesa... siempre me ha gustado» expresan compromiso y que siempre les interesó como el objetivo principal de su vida. En cambio, considera pragmáticos a quienes eligen motivados por los beneficios de la profesión docente como vacaciones,

acceso o trabajo seguro. Elabora otra categoría, llamada de motivos alternativos, la de quienes la consideran como una posibilidad y no desestiman ninguna aunque esa no sea la más valorada.

Otro estudio español, de López-Sáez (1995), plantea la influencia del género en la elección considerando carreras típicamente femeninas —entre las que estaría Magisterio— y, por otro lado, carreras masculinas. Dicha influencia se ha tratado de explicar, desde la teoría de la expectativa-valor, entre algunas de las teorías. De ella surge que las mujeres perciben más altas probabilidades de éxito, por lo tanto, más bajas de fracaso, respecto a los hombres en carreras típicamente femeninas (enfermera, secretaria, maestra, entre otras).

Se observa que la profesión de maestra es considerada una profesión típicamente femenina. Los estereotipos de género inciden en las elecciones profesionales, ya que las mujeres y los hombres ajustan sus expectativas de éxito a la realidad, a la carrera que les será más fácil triunfar según las normas sociales establecidas.

Respecto al valor del incentivo, es importante tener en cuenta las diferencias en el proceso de socialización al inculcar valores a los niños y a las niñas, lo que les llevaría a valorar de diferente manera distintos factores relacionados con las profesiones: ganar dinero, oportunidades de liderazgo, ayudar a los demás, etcétera (López-Sáez, 1995, p. 34).

Para Eccles no son los éxitos y los fracasos los que influyen en las elecciones, sino la interpretación que el sujeto hace de los mismos. Las normas culturales, en las que se integran los estereotipos y roles de género, influyen en el proceso de socialización del sujeto. De ese modo, las normas y el proceso de socialización inciden en la percepción de su mundo social y en la interpretación de su experiencia personal «influyendo, a través de estos procesos cognitivos, en sus metas y auto esquemas generales y en sus memorias afectivas» (Eccles, citado en López-Sáez, 1995, p. 34).

Las normas y el proceso de socialización contribuyen a la valoración subjetiva de la tarea que la persona vincula a cada una de las elecciones posibles. Dicha valoración subjetiva explica las diferencias en la elección profesional entre hombres y mujeres. Se valora la tarea en función de la obtención de satisfacciones a corto plazo, su utilidad para la realización de valores y metas y el costo que supone implicarse en ella (López-Sáez, 1995).

Luego de la comprobación empírica de su modelo, una de las conclusiones más importantes para esta investigación a la que ella llega es que...«para las mujeres, el peso del valor subjetivo de la tarea es más fuerte, en sus decisiones de elección, que para los hombres» (Eccles, citada en López-Sáez, 1995, p. 38). El planteamiento de John Eccles (1985) consiste en que «los estereotipos de género influyen en el auto esquema, en los valores personales y en las características estereotipadas asociadas a cada tarea» (p. 35). Un aporte en este sentido lo constituye la investigación de Sáinz, López-Sáez y Lisboa

(2004) acerca de las *Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas*:

La socialización del rol de género puede afectar a los valores otorgados a una tarea a través de su impacto sobre la importancia que los hombres y las mujeres asignan a diversas características personales. En el caso del rol de género masculino, se le da más valor a la competitividad, la fuerza y la destreza física, mientras que en el caso del rol de género femenino se le da más valor al cuidado de los demás y a la demostración de las emociones (Sáinz et al., 2004, p. 113).

El objetivo de la investigación es analizar diferencias y similitudes entre 51 mujeres que estudian carreras típicamente femeninas con otras típicamente masculinas, respecto a los motivos por los que eligieron la carrera que están cursando. El 90% de las mujeres de las carreras típicamente femeninas, al preguntarles por los motivos, «aludieron a la vocación y a factores intrínsecos a la carrera -gusto por los contenidos de la carrera, trato con pacientes o con niños, pasión por la carrera, etc.-...» (Sáinz et al., 2004, p. 115). Las autoras las consideraron «idealistas», al no plantear factores más instrumentales (salidas profesionales o el salario). El 77% de las participantes de carreras típicamente femeninas refieren a la necesidad de ayudar a los demás, como motivo fundamental de la elección.

Ello confirmaría la reproducción del estereotipo femenino en la elección de este tipo de carreras, estereotipo que vincula a la mujer con profesiones relacionadas con la ayuda y el cuidado de los demás, asumiendo, por lo tanto, la identidad de rol asociada a la condición de ser mujer (Sáinz et al., 2004, p. 115).

En otra investigación del mismo país, Sánchez-Lissen (2002) centra la preocupación en los formadores de docentes según lo manifiesta en su estudio de *la elección de Magisterio entre la motivación, la vocación y la obligación*. Considera que la función de los profesores de Magisterio consiste en que los estudiantes logren la vocación auténtica (incluye vocación subjetiva y la objetiva) a partir del fortalecimiento de la vocación objetiva. El objetivo es conocer la vocación de los estudiantes de Magisterio de Sevilla, estudiando para ello a 994 estudiantes. Ellos manifiestan el carácter social de la carrera docente aunque, cada vez más, aparecen cambios hacia un carácter pragmático. También aluden a la preferencia por carreras sociales donde las estudiantes femeninas (58%) hacen Magisterio como primera opción, diferente a los estudiantes masculinos en el que hay otro orden de prioridad en relación a sus opciones. Sánchez-Lissen (2002) diferencia *preferencia de aspiración*. La aspiración sería del campo del deseo, deseabilidad, (no en el campo de la realidad); en cambio la preferencia referencia a las posibilidades. A su vez, diferencia *elección de decisión*. La elección conlleva a una decisión. La elección es el proceso, la decisión es un

producto. La decisión se mantiene en el tiempo como vocación más arraigada. La vocación puede ser: subjetiva, objetiva y auténtica (que incluye las dos anteriores).

Gratacós (2014) realizó una investigación sobre las motivaciones en la elección de ser maestro. Pretendió profundizar en las motivaciones que impulsan a los alumnos a elegir educación. La Investigación se realizó a estudiantes de primer año de Educación primaria e infantil de la comunidad de Madrid, de once facultades de educación. Es una investigación de tipo cuantitativo en la cual se adaptó una «Escala de medición de motivaciones».

Se planteó como hipótesis la existencia de tres tipos de motivaciones: intrínsecas, extrínsecas y altruistas (prosociales, en relación a ayudar a otros, o trascendentes, según otros autores). También afirma que el tipo de motivaciones influye en su compromiso profesional.

Para Gratacós (2014) las motivaciones serían: extrínsecas: «centradas en lo que obtengo externamente» (p. 116) e intrínsecas: «centradas en la autorrealización en la propia profesión» (p. 116). Se mezclan con las motivaciones trascendentes que la autora propone separar. Plantea la necesidad de redefinir el concepto de motivación incorporando: «las motivaciones trascendentes —llamadas también prosociales o altruistas— en el ámbito educativo» (Gratacós, 2014, p. 11). Aparece el compromiso, el afecto y el amor pedagógico.

La autora analizando antecedentes expresa que la mayoría de los estudios establecen o la accesibilidad a la carrera o la vocación, aunque no siempre definen qué es la vocación, considerando el aprecio por los niños o el gusto por la enseñanza, constituir una carrera puente por no haber podido acceder a otras. Encuentra en la elección diferencias de género: en las mujeres, lo vocacional o el gusto por los niños; en cambio, en el hombre, aspectos en relación a constituir una carrera corta, no poder acceder a otra y el fácil acceso al trabajo. En este aspecto aparece la importancia del ámbito geográfico, ya que los maestros rurales tienen ese perfil de respuesta. Se da importancia a la influencia familiar en la decisión.

Considera determinantes de la motivación: autopercepción (habilidad para enseñar), valor de la tarea (personal y social), carrera de segunda opción, expectativas y creencias sobre la profesión.

Gratacós (2014), respecto a su investigación en la comunidad de Madrid, expresa que resulta muy importante la motivación intrínseca, seguida por la altruista (utilidad social) y, por otro lado, la motivación extrínseca (utilidad personal). En anteriores investigaciones ya se observaba la motivación intrínseca y se consideraba, aunque no con ese nombre, la altruista. Se constata lo que marcan otros estudios: mayor importancia de la motivación intrínseca y altruista en mujeres y de la extrínseca en hombres. Al comparar con otros países, surge predominancia de las motivaciones intrínsecas y de las altruistas en los países desarrollados. Respecto a otros factores de la motivación, señala una variabilidad respecto a aspectos culturales y a la percepción de la profesión. Ello explica que la aplicación de

medidas políticas iguales tiene resultados diferentes en diferentes países. De ahí la importancia de conocer las motivaciones, para ser maestros en cada entorno cultural y social.

La cultura marca diferencias en los maestros, según un análisis intercultural de factores motivacionales que influyen en la identidad del maestro de Cardelle-Elawar, Irwin y Sanz de Acedo (2007) en EE. UU., Ghana y España. Considera que «el amor por los niños hizo una diferencia positiva en sus vidas y se convirtió en un hilo común en las tres culturas» (Cardelle-Elawar et al, 2007, s. p.). La comparación intercultural ilustra las diferencias en las motivaciones para enseñar desde puntos de vista personales, históricos, políticos y económicos. El grupo de Ghana hizo hincapié en que la enseñanza era principalmente una forma de alcanzar el estatus social y económico. El grupo de España explicó que su motivación era obtener un título universitario y un trabajo que proporcionara vacaciones más largas en tiempo que otros trabajos, mientras que el grupo de EE.UU. manifestó variedad de razones. Para algunos se convirtió en una segunda carrera o alternativa; otros indicaron que decidieron convertirse en maestros después de que sus niños crecieron. Esta decisión contrastaba con el grupo de España, en el sentido de que querían obtener el grado antes de casarse.

Todos los participantes tuvieron algo positivo que decir de sus maestros anteriores y sobre sus estilos y compromiso para prepararlos como maestros. Los participantes de EE.UU. escribieron sobre la influencia que experimentaron estos trabajos en su decisión de convertirse en docentes, mientras que los participantes de Ghana y España realizaron antes su decisión, ya sea cuando comenzaron su educación o al finalizar la escuela secundaria, respectivamente. Algunos participantes españoles hablaban de deseos insatisfechos de realizar otras carreras debido a las presiones familiares. Los participantes de Ghana hablaron de su motivación en la elección de una carrera docente para ayudar a la sociedad y para la supervivencia económica. Los estudiantes de EE.UU. manifiestan tener más control personal de la elección de carrera y muchos parecían elegir enseñar después de experimentar otras carreras.

## Capítulo 2. Marco Referencial teórico

### 2.1. Los jóvenes y la elección de la docencia

Los estudiantes de formación docente, en el imaginario social, son adultos jóvenes que eligen la docencia con vocación o sin ella. De ese modo, en caso de no tener un buen desempeño o desertar de la institución educativa, la culpa recae en el estudiante al que se etiqueta «no tiene vocación», no implicándose sus profesores en ello, ni a la propuesta educativa. Como lo plantea Carbajal (2015), a partir de su investigación en jóvenes que ingresan a la Universidad *La responsabilidad institucional en la permanencia del estudiante durante el año de ingreso a la Universidad de la República*, los profesores tienen un compromiso con la situación, así como las políticas educativas que promueven una educación para todos. En ese sentido, Díaz y Zeballos (2008) plantean la necesaria construcción conjunta de la vocación de los estudiantes por parte de los profesores.

Carbajal (2015) analiza las estrategias docentes e institucionales privilegiadas para recibir al estudiante. Entre las categorías analizadas se encuentran las estrategias pedagógicas, comunicacionales y vinculares que el docente despliega para facilitar el encuentro con el estudiante y cómo el estudiante las recibe; concluye la importancia del vínculo. Al respecto, plantea las características del adolescente en el contexto de una sociedad posmoderna que dificulta la situación de elección, agregando las dificultades de empleos estables. En el contexto de nuestra investigación nos preguntamos cómo es el joven que ingresa a Magisterio. En rasgos generales, como en todo joven, los cambios corporales de la pubertad conducen a las reestructuraciones del yo, a la búsqueda de una nueva identidad y de nuevos roles.

Entrar en el mundo de los adultos significa, para el adolescente, la pérdida definitiva de su condición de niño. Es un momento crucial que exige el pasaje de la heteronomía a la autonomía y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento que comenzó con el nacimiento (Carbajal, 2015, p. 159).

La adolescencia culmina cuando el proceso de maduración ha terminado. Este supone la conquista de la independencia afectiva, económica y la existencia de un proyecto de vida, pero se ve dilatada por la dificultad económica que está relacionada con la dependencia.

Rita Perdomo, citada en Carbajal (2015) plantea:

La adolescencia podría prolongarse mucho más allá de los 25 años, cuando no es posible independizarse económicamente de los padres y se depende de ellos, ya sea porque no se puede acceder a una vivienda propia, porque el sueldo no alcanza, porque aún

se es estudiante y las exigencias curriculares impiden disponer de un horario para trabajar. [...] La dependencia económica necesariamente determina dependencia psicológica (p. 50).

En ese momento vital, con esos conflictos, deben decidir los estudios a seguir.

Es necesario considerar desde qué concepciones de la juventud se posicionan los autores antedichos y para ello nos basaremos en el análisis de la antropóloga Mariana Chaves (2005):

- Concepción naturalista: «define a la juventud como una fase natural en la evolución de los individuos» (Di Leo, 2011, p. 58). Estaría determinada desde la dimensión biológica, que se legitima desde el modelo biomédico.

Complementaria a ella:

- Concepción psicologista: Define a la juventud como un momento de crisis, asociando a la juventud al dolor y sufrimiento que será superado tras la maduración y adquisición de la personalidad y de la adultez.

- Concepción de la patología social: tiene una mirada negativa hacia el joven, considerándolo vulnerable a las enfermedades o problemas y/o patologías sociales (drogas, violencia, entre otros) o a las consecuencias negativas de los cambios sociales.

- Concepción del pánico moral: Se asocia a los jóvenes con los miedos sociales y pasa a constituirse en el chivo expiatorio de los problemas, se los culpabiliza. Los medios de comunicación lo acrecientan.

- Concepción sociologista: coincide con la anterior en presentar al joven como víctima de las condiciones sociales; estaría determinado por la globalización, el posmodernismo, la familia, los profesores, pero no estigmatizándolo como peligroso. Le negaría la capacidad o posibilidad de ser sujetos sociales creadores.

Cuando se habla de los jóvenes se apela «más que una condición natural a una construcción histórico-social, que se apoya en elementos psicobiológicos y que encierra significaciones complejas, aludiendo a una complicada trama de situaciones sociales, actores y escenarios» (Di Leo, 2011, p. 59).

En ese sentido, si bien se plantean las dificultades para la independencia económica y, por consiguiente, psicológica, las políticas de ayuda al estudiante (becas, por ejemplo) han intentado compensar su situación. En ese sentido, los jóvenes podrían elegir sin tantos condicionamientos. No obstante, nos preguntamos si habría algunas particularidades de los jóvenes que lo inducirían a la elección.

En la investigación de Carbajal (2015) con estudiantes universitarios describe las dificultades que se les presentaron a los jóvenes para elegir y sostener sus estudios terciarios en relación al momento vital, de cambios (migrar a Montevideo), crecimiento (asumir otras responsabilidades y no estar preparado, no querer cerrar ni decidir qué elegir para su futuro) y de adaptación.

«Estos aspectos refieren a la elección vocacional, que en muchos sería inmadura» (en base a la clasificación de Sposetti, Silva y Etchevarría; citado en Carbajal, 2015, p. 164). Se relaciona con la construcción de la identidad adulta cuando aún no se puede visualizar como un futuro adulto. Podríamos agregar la dificultad de construir una identidad vocacional, profesional.

El joven es visto como inmaduro, respondiendo a una concepción psicologista, y requiriendo de un proceso de maduración para la adquisición de la personalidad, de la adultez. Con más razón necesita de la socialización con otros, de poner en común sus expectativas, sus proyectos.

Profundicemos en los conceptos de identidad, sus relaciones con la identidad vocacional y con la subjetividad.

### **2.1.1. Identidad personal, identidad vocacional y subjetividad**

Rascovan (2004) hace una revisión del concepto de identidad personal y lo relaciona con el de subjetividad. Cuestiona la vocación y problematiza la identidad vocacional. Los cambios en la vida social y en el mundo del trabajo motivan a interpelar esas categorías conceptuales concebidas en otro contexto socio-histórico. Sostiene:

...lo vocacional como el entrecruzamiento de una dimensión social, propia de toda organización económico-productiva y una dimensión subjetiva asociada a las formas singulares en que los sujetos construyen sus trayectos o itinerarios de vida, principalmente en el área laboral y de la educación (Rascovan, 2004, p. 2).

Rascovan (1998) plantea que cada sujeto tiene una forma singular de vincularse con los otros y con las cosas, así como de reconocer su propia posición subjetiva como sujeto deseante que es punto de partida para poder proyectarse hacia el futuro (citado en Rascovan, 2004).

A su vez, en cada cultura y etapa histórica circulan objetos del mundo del trabajo (profesiones, oficios, ocupaciones) y del estudio (carreras, cursos, etcétera) que constituyen la oferta. Los sujetos, condicionados por sus condiciones materiales de existencia, intentan seleccionar entre ellos los objetos de su preferencia; así es que eligen, deciden.

Rascovan (2004), en la revisión de la identidad vocacional, considera por separado qué es la identidad y qué es lo vocacional. No obstante, preferirá emplear el término *subjetividad* en lugar de *identidad*.

El concepto de identidad que intenta la «articulación entre lo Individual y lo social», que considera al individuo como «ser autónomo, consciente, libre, capaz de determinarse a sí mismo» (Rascovan, 2004, p. 4), se construyó desde un paradigma moderno sustancialista.

El psicoanálisis aporta, además de la noción de sujeto que enfrenta esta «concepción de individuo como indiviso, homogéneo y encapsulado en sus propios límites» (Rascovan, 2004, p. 4), las nociones de identidad e identificación.

La identidad, por lo tanto, se conforma alrededor de un proceso de unión a los otros; es decir, de pertenencia, pero al mismo tiempo, también de separación con los otros, o sea, de diferencia.

Entonces, la identificación tendrá que ver, por un lado, con la pertenencia ligada a las primeras experiencias de satisfacción, mientras que la separación, la diferencia, estaría asociada al dolor. De ese modo, podría postularse que la identidad —como proceso que se construye a partir de las identificaciones— se configuraría en torno de las experiencias de satisfacción, por un lado, y del dolor, por otro, que en conjunto establecen marcas que edifican la subjetividad.

La identidad es, pues, la representación de sí como perteneciente a un conjunto, pero también como diferente al mismo. Su paradoja más evidente consiste en que siendo una referencia al sí mismo, sólo puede sostenerse con lo que está en otra parte (Rascovan, 2004, p. 4).

Ana M. Fernández se cuestiona «la existencia de un mecanismo universal de estructuración del sujeto ¿Cuánto de lo que creímos estructura universal de la subjetividad será narrativa propia de la modernidad?» (Fernández, citada en Rascovan, 2004, p. 4). La subjetividad supone articulaciones multidimensionales psíquicas, biológicas, sociales, culturales, ambientales y políticas que colaboran en la producción de subjetividad.

Se pone de manifiesto la singularidad histórica al considerar la propiedad y la privacidad como productoras de subjetividad.

La primera forma de reconocimiento de la Individualidad, de la separación y diferenciación del sujeto (de la modernidad) respecto del grupo, está ligada a la institución social de la propiedad y, a partir de ésta, la constitución de una esfera de lo privado [...] Para la experiencia moderna la Individualidad no puede ser asumida sin esta referencia, ya que la propiedad y la privacidad caracterizan la cualidad que toma la Individualidad en los procesos históricos (Rascovan, 2004, p. 5).

Tanto la propiedad como la privacidad consisten en relaciones sociales que se sostienen con referencia a otros: «tener lo que el otro no tiene o tener más, poder sustraer a la mirada del otro alguna parte de la vida personal» (Galende, citado en Rascovan, 2004, p. 5).

«Pareciera pues, que el concepto de subjetividad permitiría integrar lo idéntico y lo diferente, la estructura y el acontecimiento, lo Individual y lo social, lo público y lo privado» (Rascovan, 2004, p. 5). El autor, siguiendo a Ana María Fernández, prefiere el empleo de términos como *subjetividad*, o *producción de subjetividad*, y no de *identidad*.

Entonces, la investigación de la subjetividad consiste «en la interrogación de los sentidos, las significaciones y los valores que produce una determinada cultura, su forma de apropiación por los sujetos y los efectos sobre sus acciones prácticas» (Rascovan, 2004, p. 5).

La vocación como categoría moderna expresa una certeza, un absoluto que en la vida subjetiva puede hallarse, vía revelación y/o hallazgo o, por el contrario, a través de un proceso de construcción más o menos racional a lo largo de la vida (Rascovan, 2004, p. 5).

Ya sea un llamado innato, o una construcción, remiten al mismo paradigma lineal y absoluto para pensar la vocación. Entonces, si la vocación es una verdad, se la puede descubrir, se la puede construir.

«Vocación se relaciona con vínculos que los sujetos establecen con variados objetos (otros sujetos, actividades, lugares, experiencias) de la realidad social, guía al sujeto hacia una actividad determinada» (Rascovan, 2004, p. 6).

En cambio, desde un paradigma crítico, entre otros autores Lacan, citado en Rascovan (2004), a partir de las nociones de *deseo* y *goce*, rompe la noción absoluta, certera, de la vocación. Rascovan (2004) afirma que la vocación no existe si por ella se entiende una relación necesaria entre el sujeto y el objeto.

Reforzamos la posición acerca de un sujeto no atado a un solo objeto, postulando que entre uno y otro se abre la dimensión de la falta, y con ella, la posibilidad de buscar, de explorar, de crear (Rascovan, 2004, p. 6).

De ese modo, la vocación, más que revelación o construcción de algo seguro, se relaciona con búsqueda, representada en la metáfora del horizonte. La paradoja de ambas es que al mismo tiempo son y no son, pero mueven al sujeto y lo ponen a andar. No es, en tanto proceso acabado, y, a la vez, es siendo, en tanto proceso, abierto, inacabado, incierto.

«La vocación como búsqueda de un horizonte y como proceso de construcción-deconstrucción reconstrucción, quedará necesariamente implicada en los procesos relativos al deseo y el goce...» (Rascovan, 2004, p. 6).

Entonces, se puede pensar «la elección vocacional como un proceso y un acto de elección y realización de un hacer con un plus inevitablemente ligado a la búsqueda de satisfacción» (Rascovan, 2004, p. 9).

Desde otra perspectiva, Zambrano citada en Fuentes (2001) en su texto sobre *La vocación del maestro* plantea que al emplear la palabra *vocación* se corre el riesgo de ser tildado de poco científico. No obstante, destaca la importancia de la docencia como vocación y experiencia, ya que tiene la potencialidad de convertirse en un aprendizaje ético en tanto transforma a la persona. Por ello, no define el concepto *vocación*, sino que remite a la experiencia en un contexto sociocultural de un sujeto singular que busca dar sentido a su

vida en la relación con la tarea, siendo la vocación la tarea. Esta tarea incluye el modo de ser del docente, que, siendo pasible de transformación, adquiere una dimensión ética.

Las crisis vocacionales para Fuentes (2001) manifestarían la necesidad de cultivar esos aspectos en el docente durante toda la formación y la vida del mismo. Volviendo a la elección vocacional y la satisfacción en el objeto elegido, la realidad es fuente de múltiples dolores; incluso en la misma relación pedagógica así como se puede sentir placer se siente dolor, aunque de ello no se habla.

La vocación docente es entendida como algo vivo, que cambia con el paso del tiempo, de modo que puede caerse en la prepotencia ante el miedo de verse como vulnerable o limitado frente a los aprendices. El reto radica en cómo transformar esos momentos críticos en posibilidades para el cambio y reformular la relación que habíamos establecido con nuestra tarea, e imprimir nuestra singularidad.

Para Fuentes (2001) la vocación no siempre aparece como una "decisión" basada en una especial inclinación por el mundo educativo, excepto por el impacto que algunos maestros provocan en los alumnos, que hace que estos los recuerden.

Es fundamental el conocimiento como experiencia, el contacto con la materia que se enseña, la investigación, el marco institucional de la actividad docente y, principalmente, la acción docente en el aula. Porque ella es el escenario donde la dimensión ética de la docencia se resignifica y donde se pone a prueba la verdadera vocación, en relación a si se poseen las cualidades humanas adecuadas además del llamado personal (Fuentes, 2001).

“Y es que, en el cara a cara con el alumno, nuestra humanidad queda al descubierto” (Fuentes, 2001, p. 298). Porque uno de los aspectos fundamentales de la relación docente es la fragilidad de lo humano que se evidencia en ella. Del mismo modo, María Zambrano citada en Fuentes (2001) advierte que:

...cuando se siente al prójimo como persona, se espera siempre de él y, en consecuencia, uno de los mayores dolores que nos depara la vida es el asistir al hundimiento o a la falsificación de esa promesa que es todo ser humano (Fuentes, 2001, p. 299).

Porque ser uno mismo y mostrarse ante los demás con el respeto y la proximidad necesarias constituyen al acto educativo como “un acontecimiento ético” (Fuentes, 2001, p. 299). Requiere cierto carácter para exigir y ser capaz de sostener la tensión entre parecer y aparecer.

El docente no solo informa, no solo enseña una materia... como dice Van Manen, “*personifica una materia*, está de forma personal frente a otras personas ante las que media, y posibilita un aprendizaje humano” (Van Manen, citada en Fuentes, 2001, p. 300).

Habla de la experiencia de la relación y de las dificultades que requieren de una serie de capacidades psicológicas que, unidas a las intelectuales, facilitan la tarea de enseñar. El equilibrio personal y lo que hemos aprendido sobre nosotros mismos suponen un saber, una sabiduría principalmente como *phrónesis* en el sentido dado por Aristóteles: «...se adquiere en la práctica cotidiana, en las relaciones que se establecen con los alumnos, con los compañeros, con la institución, incluso con la materia que se enseña; pero, fundamentalmente, en la relación con nosotros mismos» (Fuentes, 2001, p. 300).

Para Fuentes (2001) el profesor es quien es capaz de imprimir singularidad al quehacer que se vuelve personal. Vivir la actividad profesional como «acción» es descubrir que «quien es alguien está implícito tanto en sus palabras como en sus actos» (Hanna Arendt, citada en Fuentes, 2001, p. 303). Es encontrar la «vocación», no como una llegada sino como un punto de partida, como un camino inacabado a partir del cual podemos cumplir un doble fin: la mejora personal y de los alumnos. Considera que ese es el único compromiso que tenemos con nosotros mismos y con la comunidad.

El sujeto es lo importante y la tarea es construirnos personalmente y profesionalmente, constituyendo una tarea moral.

Los estudiantes de magisterio han tenido sus propias vivencias en las escuelas que guiarían su elección, pero desde una perspectiva infantil que requeriría de otras vivencias actualizadas para elegir de modo más maduro.

Entonces no se puede esperar que se mantengan las mismas motivaciones para la elección de la docencia a lo largo de la propia historia, ni del país, ni en una misma cultura. Van cambiando las representaciones sociales del maestro, va cambiando también la subjetividad... Las múltiples demandas sobre el Magisterio, la adquisición de habilidades tecnológicas y la división del trabajo es posible que ocasionen tanto la desvalorización del maestro (Tenti Fanfani, 2005) como una crisis de identidad (Bolívar, 2014). La rica historia del Magisterio uruguayo, así como el prestigio que ha tenido el rol, se han constituido en pilares que sostienen su identidad (se reconoce en esta afirmación la implicación y los posibles mecanismos defensivos que la producen). Si bien se ha puesto en cuestión la formación del docente —lo cual no es un hecho novedoso— esas fortalezas generadas cobran particular importancia en las circunstancias actuales de transición hacia una formación docente universitaria.

## 2.2. Las representaciones sociales

Las representaciones sociales sobre el maestro son el resultado de la articulación entre las representaciones de los estudiantes antes y después de las experiencias sobre las prácticas

educativas. Conocerlas permitiría comprender cómo inciden en la elección, aportaría al estudiante para ver su acierto en su conocimiento, socializarlo con otros, y al investigador para responder a algunos cuestionamientos. En primer lugar, se analizará qué son las representaciones sociales.

«La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos» (Moscovici, 1979, p. 17).

Tienen una doble función: que lo extraño resulte familiar, y visibilizar lo invisible. «Son sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios» (Farr; citado en Mora, 2002, p. 7). Son teorías del conocimiento, no opiniones, que organizan la realidad permitiendo ordenar el mundo y la comunicación entre miembros de una comunidad al brindarles un código común de intercambio y nominación (Farr, 1983 citado en Mora, 2002).

Son una forma de reconstrucción mental de la realidad generada en el intercambio de informaciones (Banchs; citado en Mora, 2002). A la vez, se considera que es una forma de pensamiento social que estructura la comunicación y las conductas Grupales (Acosta y Uribe; citado en Mora, 2002).

Plantea Moscovici (1979) que las representaciones sociales surgen en momentos de crisis y conflicto: para la diferenciación de un grupo de los demás cuando dicha diferencia parece desvanecerse, para justificar acciones, para comprender.

En ese sentido, la situación de cambio de los estudiantes al elegir la docencia, pasar de haber sido alumno a formarse para ser maestro, así como también los posibles cambios en la institucionalidad de la formación docente en relación a los círculos de pertenencia (universitarios y/o no universitarios) mueven al posicionamiento y a la constitución de un esquema cognoscitivo, que no es ajeno al investigador. La actitud, considerada la implicación comportamental, estaría en juego en las representaciones sociales, además de la información y el campo representacional. Constituiría el componente motivacional afectivo. Para Moscovici (1979), después de tomar posición nos informamos y nos representamos algo, en función de dicha posición.

Se distinguen dos procesos básicos por los que un conocimiento es transformado por la sociedad en representación colectiva y esta, a su vez, modifica lo social: la objetivación y el anclaje. La objetivación posibilita poner a disposición del público un esquema concreto de una teoría o concepción científica junto con afectos, valores. El proceso de anclaje se liga naturalmente al anterior y delimita el hacer. De ese modo, el sistema interpretativo guía la conducta colectiva.

Respecto al papel que el individuo y la sociedad juegan en la construcción de las representaciones sociales existen dos formas de determinación social de una representación: central y lateral.

La determinación social central regula el surgimiento de la representación y su contenido. Se alude a las influencias de las condiciones socio-económicas e históricas de una sociedad. Tiene más importancia cuanto mayor es el grado de totalitarismo de una sociedad.

La determinación social lateral se relaciona con el aporte del sujeto a la sociedad. Es más influyente cuanto más democrática es la sociedad. Nos preguntamos cómo ha ido cambiando la determinación social en la representación social del docente a lo largo de la historia, su influencia en la valoración del mismo.

Respecto a cómo se elabora la representación desde el punto de vista psicológico y social habría diferentes perspectivas (Jodelet; citado en Mora, 2002). Una de ellas limita la actividad de representación a aspectos cognitivos; otra acentúa los aspectos significantes de la actividad representativa, donde el sujeto es productor de sentido. Nos basamos en esta perspectiva, ya que valoramos los contenidos desde las narrativas de los sujetos.

Para Páez (citado en Mora, 2002) las representaciones sociales son la forma pre-sistematizada, en el discurso del sentido común, de las ideologías. La ideología y las representaciones sociales son aspectos que la Psicología Social debe considerar. Se requiere «analizar la acción humana en cuanto ideológica, es decir, en cuanto determinada por factores sociales vinculados a los intereses de clase Grupal» (Baró; citado en Mora, 2002, p. 22). A través de la acción se pretende la conciencia, la reflexión sobre dichos determinismos y la praxis consecuente.

No se trata de quedar en el sentido común, en explicaciones acríticas de la realidad, sino en la deconstrucción de la ideología que subyace al sentido común como una forma de pensamiento social. Se requiere analizar la ideología al servicio de la dominación para romper con ella.

Una de las representaciones sociales centrales en este trabajo es la referida al maestro. Por ello, se tratarán a continuación.

### **2.2.1. Las representaciones sociales acerca del Maestro**

Han ido variando asociado a la función que en cada época histórica se espera del maestro en el sistema educativo y en la sociedad (Magisterio en el Uruguay, ver anexo A). Estas variaciones implican también efectos en la relación entre docencia y profesión.

En los tiempos de construcción del Estado-Nación, el Magisterio tiene la misión de funcionario de Estado tejida con la vocación y la moral, dice Rambur (2015). Esta función se corresponde con la misión «civilizadora» asignada a la institución escolar, tradición pedagógica normalizadora (Puiggrós; citada en Rambur, 2015) que constituye al magisterio en relación a una misión, con una vocación. Sigue un período de movilidad social y

expansión de los sectores medios. El docente es un trabajador asalariado. El Estado centraliza las políticas que garantizan la racionalidad y eficacia del proceso para el desarrollo económico a través de la formación de recursos humanos y se tecnifica la tarea de enseñar (Birgin; citada en Rambur, 2015). Se pautan las habilidades requeridas para la docencia en base a un modelo tecnocrático-eficientista. Se concibe al maestro como un técnico eficaz que debe lograr objetivos de instrucción, considerándose experto en una actividad práctica basada en la ciencia, pero sobre la planificación del sistema educativo por parte de otros considerados expertos.

El concepto de profesión es construido acorde a las condiciones sociales e históricas. Fernández Palomares (2003) enumera seis características que diferencian las profesiones de las semiprofesiones. Para Etzioni, citado en Fernández Palomares (2003), se trata de ocupaciones que cuentan con una formación más corta, menos especializadas, un estatus menor y una menor autonomía (como la enseñanza primaria); pero para Freidson (1978) tiene importancia la autonomía técnica y la autorregulación profesional. (Friedson; citado en Fernández Palomares, 2003)

Henry Giroux (1990) redimensiona la concepción profesional del docente para que este asuma todo su potencial como académico y profesional activo y reflexivo; plantea potenciar el aspecto intelectual de la tarea, por oposición a una tarea puramente instrumental o técnica, donde la profesionalidad del docente queda solo definida a partir de la capacidad de generar conocimiento y habilidades en sus alumnos.

Existe, asimismo, un debate para determinar si el profesorado está en proceso de profesionalización o de proletarización, ante el cual, Tenti Fanfani (2008) plantea que los docentes se desprofesionalizaron al verse obligados a asumir nuevas tareas como la alimentación y la contención, entre otras, que sin la necesaria preparación; los convierten en asistentes sociales.

Respecto al oficio docente, el Prof. Vincent Lang (1999) “lo relaciona exclusivamente con la transmisión del conocimiento, excluyendo las tareas poco valoradas socialmente” (Lang; citado en Tenti Fanfani, 2008, p. 6). Dicha situación ocurre en el marco de la masificación escolar, de la diversidad de alumnos y del desencuentro entre lo que el profesor considera se debe enseñar.

El informe producido por el Prof. François Dubet, citado en Tenti Fanfani (2008) y otros especialistas en Francia (Dubet, Bergounioux, Duru-Bellat, Gauthier, 1999; citados en Tenti Fanfani, 2008) propone un compromiso entre “el modelo del management” y el modelo republicano de una educación para todos. Tomando en cuenta esta cuestión, Tenti Fanfani (2008) señala que el rol docente es distinto en uno y otro. «Los docentes viven una tensión de identidad [...] entre las dos polaridades de la expertise y la de la mediación» (Tenti Fanfani, 2008, p. 17), entre la identidad técnica y la identidad social. Entonces, la nueva

identidad del trabajo docente sería una combinación de componentes de la profesión, la vocación y la politización. Si bien la racionalidad técnico-instrumental es necesaria, la resolución de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje se debe acompañar con elementos afectivos relacionados a la vocación. La docencia requiere un plus de compromiso ético-moral, de respeto y de cuidado del otro como sujeto de derechos. En este sentido, es una actividad política comprometida por una sociedad más justa, más libre y más humana (Tenti Fanfani, 2008).

Se contempla esta dimensión política en la perspectiva del investigador uruguayo en nuestro medio Pablo Martinis (1995), quien ubica a los maestros en diferentes tendencias o tradiciones —ya sea una tradición normalista o tecnicista— o, por otro lado, en una tendencia crítica, a los que se alejan de ellas, según el lugar que se posicionan en su discurso.

Los maestros de la tradición normalista tienen una concepción «apostólica» de la tarea docente, ya que la consideran diferente a cualquier otro trabajo al tener como objetivo la formación de seres humanos (Martinis, 1995). A su vez niega su carácter de trabajador al caracterizar al maestro como apóstol, con las consiguientes implicaciones sociales, políticas y económicas (Martinis, 1995).

El maestro con atributos morales promueve el aprendizaje moral al asumir con sus alumnos una relación familiar, en la medida en que se detectan carencias familiares (Martinis, 1995).

La diferencia en los maestros que presentan una tendencia crítica respecto de aquellos con tendencias tradicionales es la consideración de una dimensión política de la tarea.

Martinis (1995) plantea que los maestros de la tradición normalista o tecnicista se caracterizan por la falta de análisis político que se manifiesta en la falta de cuestionamiento de la autonomía en la tarea, que queda condicionada a la actitud de sus superiores jerárquicos, sin pensarse como sujetos sujetados. Agrega la falta de problematización de la laicidad al considerar a la escuela como neutra, sin cuestionar los contenidos que se imparten, sin referir a las condiciones materiales ni al maestro como trabajador, ni el fracaso escolar producido por la escuela que se convierte en expulsora.

La posición crítica emerge como una posición diferente que busca tomar distancia de los planteos de las tradiciones: la negación del carácter apostólico del magisterio, de la posibilidad de la autonomía y del principio de laicidad en el trabajo del maestro. Otro aspecto importante consiste en otorgarle un lugar diferente al alumno desde una visión más positiva.

Se cambia la mirada hacia el rol docente y las propuestas escolares en la producción, por ejemplo, del fracaso escolar. De ese modo, el replanteo del rol del docente en la institución escolar ocupa un lugar central. Se aprecia la necesidad de pensar en formas

diferentes de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la emergencia de la diferencia la clave en la estructuración de esta posición (Martinis, 1995).

Desde esta postura crítica se considera la ideología que subyace en las representaciones sociales, la incidencia de factores sociales vinculados a los intereses de clase.

Recapitulando, desde ciertas apreciaciones personales, las diferentes tendencias considerarían:

#### **Las tendencias tradicionales:**

- La vocación innata como parte de una concepción «apostólica» de la tarea docente, a la que se dedicará como una «profesión» religiosa. Maestra como apóstol, con atributos morales, con cualidades afectivas, como segunda madre.

- Rol de transmisión de saberes, alfabetizador, depositario del saber legítimo. Se ignora que el maestro está sujeto a un rol como representante de un modelo social, sin autonomía. El niño es idealizado; se debía reprimir, disciplinar sus tendencias y adaptarse a la propuesta escolar.

- La escuela tiene una función socializadora, de integración social en la consecución del estado-nación.

#### **Las tendencias críticas:**

- Se replantea el rol docente en la escuela actual a través de la relación del maestro con el alumno.

Se tiende a la superación del rol del maestro como trasmisor de contenidos y a su ubicación como mediador entre la cultura y el educando. Esta formulación nos parece particularmente interesante en la medida que permite la emergencia del Otro como sujeto del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martinis, 1995, Cap. VII).

- Se construye al otro como sujeto de conocimiento con el cual se establece un vínculo educativo. El docente construye su identidad en relación a su alumno (Martinis, 1995).

- Cuestionamiento de la autoridad.

- La docencia como un trabajo. Se replantea si Magisterio es una profesión.

- Se reconsidera la función de la escuela respecto a la integración al mundo del trabajo.

- Se reflexiona acerca de cómo se favorece la reproducción del sistema social a través de ciertos tipos de relación pedagógica. En ese sentido, la escuela excluye.

Martinis (1995) siguiendo a Davini, investigadora argentina, plantea los quiebres en los procesos de constitución de la identidad docente y la necesidad de repensar los procesos educativos y el lugar del docente, principalmente de aquellos que se ven enfrentados a la exclusión social. Entre sus conclusiones considera que para la redefinición del rol docente

en el contexto de crisis de la educación se requiere incorporar una dimensión política al análisis, elaborar una percepción crítica de los conceptos de «visión apostólica» de la tarea docente, autonomía y laicidad (Martinis, 1995). Requiere tener una postura que tienda a la superación de una forma de educar tradicional. Las entrevistas realizadas por el investigador a algunos maestros permitieron apreciar «tendencias críticas» frente a las tradiciones (normalista y tecnicista), en el proceso de construcción de identidad docente para intentar trascender la situación de crisis.

Davini y Alliaud (1995) realizan el estudio de las características de los estudiantes de Magisterio en una época crítica para Argentina, para la educación y la docencia. Plantean la incidencia del contexto y de las crisis del país en la educación. La docencia es elegida como una segunda opción luego de fracasar en la Universidad ya sea por razones económicas o de preparación académica, entre otras. Plantean que «los mecanismos políticos, económicos y sociales intervienen en la selección cuantitativa y cualitativa de estos estudiantes, futuros docentes» (p. 34).

Del trabajo de Davini y Alliaud (1995) surge una reflexión importante para la investigación en relación a la identidad. La identidad socio-profesional del maestro normalista estuvo sostenida por ser constructores del estado nacional. Luego se fue deteriorando y transformando por las condiciones de las escuelas y de la población, el empobrecimiento y la desvalorización del maestro.

El resquebrajamiento de las líneas de la historia y su expansión hacia el futuro no residirían solo en las condiciones materiales de trabajo, sino también en la pérdida de posición en el mercado de bienes simbólicos y en la descomposición del proyecto ideológico que le dio nacimiento al Magisterio (Davini y Alliaud, 1995, p. 107).

Las transformaciones en la producción de sentidos de la docencia no pueden pensarse sin un cambio en las condiciones materiales, dicen las autoras. No obstante, no es suficiente la creación de dichas condiciones sin la generación simultánea de credibilidad. Nos preguntamos por el lugar de los bienes simbólicos, el valor del conocimiento y la dependencia de quienes le atribuyen valor y a su vez, por la incidencia de la educación y de los medios en dicha valoración. Se duda acerca de la legitimidad de los conocimientos, el papel de los maestros, si es válida la hegemonía en el pensamiento. Entonces no solo se cuestiona el tema de la calidad, como plantean las autoridades y los organismos internacionales, sino la legitimidad. ¿Cómo incide la credibilidad en los proyectos colectivos, en la participación en los mismos, si no se educa en la cooperación? ¿Podría pensarse que uno de los sentidos de la Educación hoy, sería recuperar dicha credibilidad?

Martinis (1995) en Uruguay, Davini y Alliaud (1995) en Argentina y Bolívar (2015) en España coinciden en hablar de la identidad profesional del docente en crisis.

## 2.3. Identidad docente

La importancia de las prácticas educativas en las escuelas se relaciona no solo con el conocimiento que se adquiere desde la experiencia, sino con el aprendizaje del rol docente y, respecto a la elección de la docencia, con la confirmación o no de las expectativas de los estudiantes. Las representaciones sociales sobre el maestro es probable que tengan alguna modificación, ya que se considera que son el resultado de la articulación entre las representaciones de los estudiantes antes y después de las experiencias sobre las prácticas educativas.

Alliaud (2007) plantea cambios en la formación docente argentina desde el punto de vista de la homogeneización. Explica cómo los jóvenes asumen la identidad docente aludiendo a dos hipótesis: la hipótesis de grandeza y la hipótesis de transparencia. En esta última, la formación docente —a diferencia de los orígenes de la profesión docente—, ya no aparecerían como instituciones, que homogeneizan, igualan sino que el pasaje por ellas transparenta las diferencias sociales, culturales y familiares de los sujetos que ingresan. Entonces la formación docente cumpliría cada vez menos la función de formar maestros homogéneos. Cuando se intenta comprender la práctica, además del discurso normalizador/disciplinador —que está en los orígenes de la profesión y se reedita en el presente—, hay concepciones que aparecen naturalmente asociadas con los procesos escolares.

Esas reediciones parecen variar conforme a las trayectorias formativas de los diferentes maestros, es decir, dependen de las diferentes escuelas.

Alliaud (2007) reflexiona acerca de cómo convive aquello que se vivió y que se re-edita en el presente, con las realidades y los contextos actuales. Si el modelo internalizado o asociado con los orígenes de la profesión, no entraría en contradicción con muchas de las características que presenta la tarea de enseñar en el presente. Se pregunta entonces acerca de las condiciones para la re-significación de lo vivido y aprendido en las escuelas en lugar de la simple reedición, o reproducción. Se interroga acerca de los quiebres en los relatos, las contradicciones, la variedad, más allá de las recurrencias que se puedan identificar. Nosotros nos preguntamos también por esos dolores de los que sufre el docente y que son silenciados para no manifestar su vulnerabilidad, y así como Fuentes (2001), invitamos a que se escriban y se posibilite la pregunta acerca de qué aprendizaje estamos realizando sobre nosotros mismos... La reflexión acerca de la falta de adecuación de nuestras expectativas, de nuestras motivaciones básicas en relación a la realidad, no debe ser silenciada. Una de las formas de expresarlo es narrar para reflexionar sobre la

trayectoria profesional, establecer una relación entre las ideas y la vida que puede ser narrada como experiencia singular.

¿Cómo ha influido la biografía escolar en la vida del estudiante para que elija la docencia?

### **2.3.1. Biografía, identidad y elección**

La narración de la propia vida por parte de los estudiantes permite la determinación de la identidad personal, es decir el «quien». Para Arendt: «solo podemos saber quién es o era alguien conociendo la historia de la que es su héroe, su biografía, en otras palabras» (Arendt, 2008, p. 210). La revelación del «quién» se produce en el discurso y el establecimiento de un nuevo comienzo a través de la acción. Mientras que la conducta es lo previsible, lo que se espera de nosotros en un rol determinado, la acción es la institución de la novedad, de lo que sorprende, de lo nuevo. Cada uno de nosotros va poniendo su propia firma en sus conductas y, de ese modo, va definiendo «quién» es a partir de esa novedad. Eso es lo que se revela en la bios-grafía.

Biografía escolar refiere:

...a la experiencia escolar que los maestros vivieron en las escuelas siendo alumnos. En este sentido, cuando hablo de experiencia escolar me refiero a la experiencia previa, producto de todos los años que los maestros fueron alumnos, y no a la experiencia que los propios maestros construyen en las escuelas desde la posición de «docentes» (Alliaud, 2007, p. 7).

En ese sentido es la primera fase de la formación del docente, siendo la formación inicial (durante la formación en magisterio) un segundo proceso «donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumnos» (Gimeno Sacristán; citado en Alliaud, 2002, p. 39). En este mismo proceso de construcción de biografías los sujetos se van haciendo maestros durante un proceso de formación. Es en ese sentido que se considera pertinente relacionar la biografía con la elección de la docencia. A su vez, se recupera la experiencia formativa ocurrida en la escuela, la experiencia escolar vivida, más allá de los planes. Constituyen aprendizajes implícitos, estructurantes (Quiroga; citado en Alliaud, 2002), que dejan una huella, inaugurando una modalidad de interpretar lo real. Esas marcas remiten a que se interiorizaron las condiciones en que las vivencias tuvieron lugar. Siguiendo a la autora se configuran matrices de aprendizaje; las mismas se actualizan cuando las condiciones objetivas se asemejan a aquellas que las produjeron. Se relacionan con el *habitus*, que se define como: «...los sistemas perdurables y trasladables de esquemas de percepción, apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en el cuerpo (o en los individuos biológicos)» (Bourdieu, 2005, p. 187).

...sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares, sin ser el producto de la obediencia a reglas y colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, citado en Alliaud, 2002, p. 41).

La semejanza de las condiciones vividas favorece la actuación de los saberes incorporados. Siguiendo a la autora, se actualiza la propia experiencia escolar vivida, ya que los docentes apelan a dichas experiencias acumuladas como fuente de conocimiento. Recuperar la biografía escolar es el camino para comprender dicha formación y «acceder a los modelos y representaciones que los sujetos ponen en juego en la producción de sus prácticas» (Alliaud, 2002, p. 42). Se da importancia al contexto social y la posibilidad de construir identidades profesionales desde las narrativas. Ellas posibilitan entender la configuración (o sea el Magisterio) que constituyen los estudiantes de Magisterio. Se define como configuración una conformación social «que los individuos constituyen, y que puede entenderse a partir de la confluencia de trayectorias sociales diferentes» (Elías; citado en Alliaud, 2002, p. 74).

Habría diferentes espacios de formación y se rompería con la tradicional división de la formación de la teoría y de la práctica, en instituto de formación y en escuela de práctica respectivamente. Todos ellos pueden ser lugares en los que se generen oportunidades para dar lugar a la experiencia propia y la de otros, para la emergencia de ese saber que busca el sentido de lo vivido y la intervención en la realidad (Contreras, 2011). Importan no solo los contenidos sino la forma y variedad de modos en que las experiencias pueden llegar a las aulas, a los estudiantes. El papel de la escuela es dar sentido a la experiencia, a través de los diferentes espacios de formación, pero es, principalmente, el profesor quien tiene un rol fundamental. ¿Cuál es el papel del profesor en el aprendizaje de la experiencia? ¿Cómo ha sido el papel del sistema educativo en la vida de los sujetos que transitan por procesos de formación docente? ¿Ha sido formativo, en el sentido de ayudar a los estudiantes a ir descubriendo el sentido de la propia vida, considerándolos como seres en devenir, en movimiento, con una historia no determinada, con posibilidades de ser asumida en el aquí y ahora?

Bárcena (2014) plantea como función de la educación posibilitar la salida de la minoría de edad, no para incorporarse al mercado, ni desempeñar un puesto laboral o reunir las competencias para una profesión, sino que significa aprender a in-corporarse al mundo en el amplio sentido de hacerse cuerpo con el mundo. La función de la escuela, entonces, es

hacer de los hijos adultos responsables y mayores de edad, que los devuelva a la sociedad emancipados. (Bárcena, 2014) ¿Los cambios son en ese sentido? El estudiante, futuro docente, cuando se está educando ¿se plantea estas preguntas? Desde la educación como acontecimiento ¿se puede romper con esa manera de pensar?

## 2.4. Subjetividad y docentes

Si se considera fundamental la construcción de la subjetividad tenemos que pensar qué lugar tiene la Psicología en la formación de los docentes.

Las docentes del Departamento de Psicología, Goodson, Hernández e Isasa (2009) en Historia e imaginarios acerca de la presencia de la Psicología en la formación de grado en los institutos de formación docente de Montevideo (IINN, IPA, INET) se preguntan por el lugar de la psicología en la formación, que desde los comienzos presenta una fuerte matriz normalista, ya que la formación docente estuvo unida a la formación de maestros para primaria. Si bien se interrogan sobre la formación actual, se plantean el respeto a las matrices identitarias de cada carrera (Magisterio, entre las diferentes carreras docentes). Esa pregunta surgió en un momento de cambio hacia la departamentalización, en el 2008, y, a su vez, es reactualizada en el 2019, cuando también hay incertidumbre por cambios hacia la Universidad de Educación.

Se ha postulado que la identidad es un proceso que se construye a partir de las identificaciones. Si para Rascovan (2004) se configuraría en torno de las experiencias de satisfacción por un lado, y, del dolor por otro, que en conjunto establecen marcas que edifican la subjetividad, surgen algunas preguntas. ¿Qué experiencias de dolor, de separación, se están produciendo en instancias de una nueva institucionalidad? ¿Qué inseguridades aparecen por lo nuevo que dicha situación representaría?

Los docentes, en conjunto, han plasmado que consideran que «La educación es un compromiso político, con valores éticos, morales donde el desarrollo de la persona y la colaboración entre ellas es un factor importante en el conocimiento profesional» (Declaración del Departamento de CCEE y Departamento Histórico-Pedagógico-Filosófico, 2017).

Se preguntan acerca del lugar que tiene la Psicología en el nuevo plan ya que surge una concepción diferente de la profesión docente desde una perspectiva tecnicista y funcionalista. Se identifican competencias que debe tener el educador para prever resultados en sus alumnos en términos de racionalidad instrumental. Estos temores surgen en los docentes del Departamento de Ciencias de la Educación (Sociología, Psicología) conjuntamente con el Departamento Histórico-Pedagógico-Filosófico en reacción al intento de presentación del nuevo Plan 2017 y, a partir, del análisis de los Fundamentos y

Orientaciones, «Competencias y aprendizaje situado: foco en el sujeto que aprende», «Perfil general de egreso del profesional en educación por competencias». Se argumenta que:

Se subordina la profesión a lo que producen otros. Se parte de una desconfianza en que el docente/educador pueda generar un conocimiento pedagógico válido. La separación entre la teoría y la práctica, considerando que la práctica es la aplicación de la teoría, no habiendo entonces una relación dialéctica entre ellas. El aislamiento profesional, por el desarrollo de modelos metodológicos de aula. El dejar de lado los problemas morales, éticos, sociales y políticos de la educación ante el conocimiento formal (Declaración del Departamento de CCEE y Departamento Histórico-Pedagógico-Filosófico, 2017).

Estos discursos surgen en el marco de lo que OEI (2015) ha denominado la sociedad del conocimiento y del auge de las tecnologías de la información y de la comunicación, en el texto oficial de las Metas para el 2021, donde hacen referencia a las competencias en la formación.

Las competencias, para Perrenoud (2006), consisten «en una capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos pero que no se reduce a ellos» (p. 7). Las competencias utilizan los conocimientos, los integran y movilizan. Pero, para el autor, deben dar sentido a la escuela.

Recapitulando, nos preguntamos por el lugar que tiene la subjetividad en la formación de los docentes. Si la actual situación de transición hacia una cultura universitaria con sus incertidumbres (cambios de planes, de cargos, etcétera) puede estar produciendo cambios en la subjetividad de los docentes y, a su vez, cómo repercuten en los estudiantes de Magisterio que recién ingresan. La dificultad de los/las jóvenes de elegir qué quieren ser es parte del problema de identidad que es puesto en cuestión en la modernidad. Si para entender una práctica hay que tener en cuenta la trayectoria biográfica de los sujetos y la historia social que ese sujeto comparte con otros, nos habilita a preguntarnos ¿cómo incide en los estudiantes —en la elección de la docencia como proceso compartido con los docentes— la vivencia de la posibilidad de cambios educativos y sociales?

Por otro lado, la elección de la profesión probablemente tiene diferentes significados en relación al género. ¿Cómo ha incidido la socialización de rol desde la familia en los estudiantes, en la elección de la docencia considerada como carrera típicamente femenina?

Comenzaremos con la primera cuestión.

### **2.4.1. La elección de la docencia como proceso compartido**

La elección de la docencia no es considerada como proceso compartido por los docentes, quienes en su mayoría piensan que los estudiantes deben comenzar a estudiar Magisterio con vocación, sin plantearse que el maestro puede ser construido. Suele argumentarse que los jóvenes no saben lo que quieren, que son desinteresados por lo que se les brinda. Coincide con el planteo de Chaves (2005), que es una representación que aparece en los ámbitos de socialización, en las escuelas, en familias.

El rechazo, la indiferencia o el boicot hacia lo ofrecido —que es de interés para la institución, los padres, etc. — es leído como falta de interés absoluto, no como falta de interés en lo ofrecido. El no-deseo sobre el deseo institucional o familiar (ajeno a ellos) es tomado como no-deseo total, como sujeto no deseante. El joven queda así anulado por no responder a los «estímulos» y por lo tanto se refuerza la posición de enfrentamiento, ambas partes expresan «no ser comprendidas»: no les importa nada, no se interesan por nada, son apáticos y desinteresados, los llamas a hacer algo bueno y no vienen (Chaves, 2005, p. 15).

Otra de las representaciones sobre los jóvenes es el de víctima del acontecer social. Ante la existencia entre los estudiantes de varios jóvenes de menos recursos que solo tienen oportunidad de estudiar en un centro por la proximidad a su lugar de residencia, o porque a la vez trabajan, o tienen situaciones familiares complejas, suelen ser vistos como víctimas.

Joven como ser victimizado: aquel que no tiene capacidades propias será una víctima del acontecer social. Asimismo aquel que es todo en potencia, en posibilidad, pero que no puede SER porque no lo dejan, es aplastado, es dominado, está absolutamente oprimido, ese también será visto como víctima. Y hay un tercer espacio de la representación del joven víctima y es la justificación de los actos que entran en conflicto con la ley, la justificación de rupturas o quebrantos de la ley por su posición social de víctimas del sistema. A la víctima se suele acercarse desde la «comprensión» y la lástima, no desde el reconocimiento legítimo (Chaves, 2005, p.15-16).

Por lo tanto, no se consideran como jóvenes con posibilidades. La juventud está negativizada, según plantea Chaves (2005): «Tomando la propuesta de foucaultiana sostengo que la juventud está signada por «el gran NO», es negada (modelo jurídico) o negativizada (modelo represivo), se le niega existencia como sujeto total (en transición, incompleto, ni niño ni adulto) o se negativizan sus prácticas (juventud problema, juventud gris, joven desviado, tribu juvenil, ser rebelde, delincuente, etc.)» (p. 26).

Frente a esto, la antropóloga propone: «La apuesta teórica es pensar la juventud como relación, al joven como posibilidad, lo que incluye todas las caras, la posibilidad no es

positiva en el sentido de "lo bueno" o "lo deseable", sino en el sentido del poder hacer, del reconocimiento de las capacidades del sujeto» (Chaves, 2005, p. 26).

La hegemonía de alguno de los discursos, de algunas de las representaciones, se relaciona con la manera en que la sociedad piensa y trata a los jóvenes.

En sentido contrario, nosotros pensamos que los jóvenes pueden reflexionar y promover cambios en la medida que asumen su historicidad, de ahí que se proponga el empleo de las narrativas. Pero en ello deben colaborar los docentes, la propuesta educativa.

Marina Larrondo (2012) explora las autoconstrucciones identitarias que realizan los jóvenes sobre sí mismos, reflexionando sobre la relación entre la escuela, los jóvenes de sectores populares y la exclusión. Concibe la construcción de la identidad escolar en diálogo entre las estructuras institucionales y la construcción activa de los estudiantes, quienes valoran las actividades que les permiten expresarse, entretenerse y trabajar ellos mismos. Expresa como causas del rechazo: «frente a determinados procedimientos que realizan los docentes, frente a determinados estilos de enseñanza monótonos o frente a determinados contenidos percibidos como lejanos a su realidad» (Larrondo, 2012, p. 27).

Por lo tanto, «la preferencia o el gusto por algunas materias están fuertemente relacionados con la forma en la que se enseña esa materia y el vínculo de confianza y seguridad que puede construir el docente» (Larrondo, 2012, p. 27). Pero, además, señala el papel fundamental del vínculo construido por el docente, la reflexividad de los docentes que trabajan en equipo y de forma coordinada.

Los equipos docentes de estas escuelas tienen un grado de «reflexividad» (Tenti Fanfani, citado en Larrondo, 2012, p. 28) que les permite crear dispositivos, pero utilizarlos como estrategias de intervención estables. Como menciona el autor citado, la reflexividad consiste en la capacidad de dar cuenta y repensar los fundamentos de las propias acciones.

Considera que en las escuelas que investigó había «institucionalidad: normas y prácticas que tienden a ser estables y son capaces de regular la vida escolar de los docentes y estudiantes» (Larrondo, 2012, p. 29).

La autoconstrucción de los estudiantes se realiza con otros. Requiere de la reflexividad de los docentes en forma coordinada, de un rol más allá de la enseñanza, de cuidado, así como de la institucionalidad que brinde un marco de estabilidad.

El desarrollo de los procesos de subjetivación en los espacios de sociabilidad depende de la generación de un clima social, definido como:

El conjunto de características psicosociales de un determinado contexto institucional que le confieren un estilo particular y que condiciona las experiencias y los vínculos entre sus agentes. Se constituye por el cruce entre: a) las percepciones de los sujetos acerca de sí mismos y de sus relaciones con los otros en un contexto institucional y b) las condiciones

objetivas en las que ocurren estas interacciones (Onetto, Kornblit, Di Leo, citados en Di Leo, 2011, p. 61).

Bolívar (2015) plantea que las identidades (personal y social, atribuida y asumida) se construyen dentro de un proceso de socialización, en interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura con el reconocimiento del otro (Cattonar; Lopes; citados en Bolívar, 2015). De ese modo, también ocurre la socialización profesional donde la «identidad profesional» está configurada por varias dimensiones (sociales, culturales, personales y profesionales).

La forma identitaria de un grupo profesional se juega entre dos atribuciones de identidad, la identidad para sí y la confirmación por otros de dicha significación, planteándolo dentro de un proceso biográfico. Considera que hay un proceso de crisis de identidad profesional que sufre el profesorado de Secundaria en España, con motivo de la Reforma Educativa de los noventa. Al profesorado se le dificulta responder a las nuevas exigencias y funciones, así como a los cambios sociales y del alumnado; se habla de «una reconversión profesional» (Bolívar, 2015).

La hipótesis de la que parte Bolívar es que la resistencia del profesorado a los cambios educativos y sociales es expresión defensiva de la propia identidad profesional amenazada. Por eso, el autor vincula la crisis de identidad profesional (personal) a la reforma educativa (contextual) (Beijaard et al., citados en Bolívar, 2015). Entonces, la crisis de la identidad docente resulta del contexto (escolar y social) y está relacionada con dificultades en la (re)construcción identitaria. Se considera además contextualizado en la crisis de la modernidad (Giddens, Dubet, citados en Bolívar, 2015). Podríamos relacionarlo con nuestra realidad, el contexto de cambios y las resistencias como defensa a la identidad amenazada. Nos preguntamos si incide en la elección de la docencia.

## **2.4.2. Socialización de género y la elección de la docencia**

Nos preguntábamos cómo ha incidido la socialización de rol en la escuela. Ahora nos interrogamos acerca de cómo incide la familia en la elección de la docencia, en particular de Magisterio, si se la considera como carrera típicamente femenina.

La dificultad de los jóvenes de elegir que quieren ser es parte del problema identitario. Se relaciona con la Individualización de la sociedad, con los cambios en los roles esperados para la mujer, principalmente, que han repercutido en el hombre y en la familia (Borges, 2011). En Brasil ocurren en 1980, 1990 e 2000 «inspiradas em valores igualitários que tinham o objetivo de viabilizar a emancipação feminina» (Borges, 2011, p. 83).

La elección de la profesión probablemente tiene diferentes significados en relación al género. La mujer ha estado constreñida solamente al hogar, al cuidado de los hijos. Eso

dificulta la posibilidad de independencia, de transformación emancipatoria, así como de brindar su valioso aporte a la sociedad. La posibilidad de acceso a la educación, a una profesión, a un trabajo fuera del hogar requiere ser promovido e impulsado en la mujer. Al relacionar la profesión de maestra —en tanto se educa y cuida de los niños— con los roles esperados para la mujer, tal vez no represente la elección de la docencia una actitud clara de transformación. Por ello, es importante comprender los sentidos de la elección de Magisterio desde la perspectiva de los propios actores, la mayoría mujeres.

Por otro lado, De Gaulejac (2013) plantea al individuo como producido y productor de la Historia. En *Neurosis de clase* muestra como «la historia personal está marcada por los conflictos de la historia familiar, que, a su vez, está atravesada por las contradicciones de la historia social» (p. 32). Dichos conflictos no son solo psicológicos, de las primeras relaciones afectivas, sino ligados a la historia de su grupo de pertenencia en los que se apoya su identidad. La historia de las genealogías marca al individuo porque las relaciones son portadoras de aspectos ideológicos, culturales, sociales y económicos, constituyentes del sistema de *habitus* sobre el cual el niño va a apoyar su historia. Entonces, comprender la articulación entre la historia personal y la social es darle una dimensión sociopsicológica a la historia del sujeto, a su experiencia biográfica.

¿Cómo incide la socialización de género en el proceso de elección de la docencia?

Bourdieu (citado en Di Leo 2011, p. 65), plantea que *habitus* y *doxa* son reproducidos por la socialización de género. Según dicho autor:

En los procesos de socialización se producen y reproducen un conjunto de categorías de percepción, motivaciones, intereses, prácticas impensadas, que son incorporadas en los cuerpos y las conciencias de los agentes como una segunda naturaleza-*habitus*. La participación de los agentes en los diversos campos que componen el espacio social depende de la incorporación (más allá de la conciencia y la voluntad) de una *doxa*, conjunto de reglas prácticas, de axiomas que no se cuestionan, basada en la naturalización de las divisiones y oposiciones (por ejemplo, hombre/mujer, joven/adulto, rico/pobre, etc.) que estructuran los distintos campos y que son reproducidas a través del ejercicio de la violencia simbólica. En culturas androcéntricas como la nuestra, se socializa a los niños para corporizar *habitus* agresivos y competitivos, mientras se enseña a las niñas a no ser violentas y a veces a aceptar pasivamente las violencias masculinas (Mendes Diz y Schwarz; citados en Di Leo, 2011, p. 65).

Esa naturalización de la división entre ser hombre o mujer se explicita también en la elección de una profesión que corresponda al género. Se refuerza esta idea desde otros estudios empíricos, como el de Sáinz et al., (2004) que consideran a Magisterio una carrera típicamente femenina. La socialización de los roles de género influye en el desarrollo de los

esquemas sobre sí misma, en los valores personales y frente a diferentes actividades y en los estereotipos de las características asociadas con actividades de logro.

La socialización del rol de género puede afectar a los valores otorgados a una tarea a través de su impacto sobre la importancia que los hombres y las mujeres asignan a diversas características personales. En el caso del rol de género masculino, se le da más valor a la competitividad, la fuerza y la destreza física, mientras que en el caso del rol de género femenino se le da más valor al cuidado de los demás y a la demostración de las emociones (Sáinz et al., 2004, p. 113).

De ese modo, es más probable que la mujer elija determinadas carreras esperadas socialmente para la mujer y que rechace otras «típicamente masculinas». Elige carreras en relación al cuidado de otros, a la valoración de las emociones. Así reproduce el estereotipo femenino en la elección de este tipo de carreras «que vincula a la mujer con profesiones relacionadas con la ayuda y el cuidado de los demás, asumiendo, por lo tanto, la identidad de rol asociada a la condición de ser mujer» (Sáinz, López-Sáez y Lisbona, 2004, p. 115).

Algunas mujeres presentan una doble faceta de la identidad de rol: «por un lado, conscientemente, asumen la identidad de rol que tradicionalmente les ha sido impuesta, pero por otro lado, inconscientemente —debido a cómo la han interiorizado— no solo asumen dicha identidad de rol, sino que la justifican» (Sáinz et al., 2004, p. 122).

Explicitan la influencia de padres, familiares y maestros en la decisión de cursar Magisterio, lo que indica una fuerte influencia del entorno social en la elección de carreras típicamente femeninas (Eccles, citado en Sáinz et al., 2004). También dicha influencia está presente en la importancia de ser madres y esposas y la dificultad de compatibilizar la vida personal con las oportunidades de desarrollo profesional.

Sáinz et al. (2004) indican la incidencia de la socialización de rol a través del papel de la educación igualitaria de los padres en la elección, ya sea por oposición al estereotipo y al rol tradicional femenino, o por la confirmación del mismo.

Cabe resaltar que más allá de los determinismos de sus elecciones también hay una singularidad, ya que cada uno conserva la capacidad de modificarse y efectuar una reescritura. Es desde la conciencia de los condicionamientos que se pueden realizar modificaciones en el ejercicio de la libertad. La capacidad de integrar su historia posibilita invertir el porvenir que se considera indeterminado. De ese modo, se convierte en sujeto de su historia, con la posibilidad de abandonar habitus y adquirir otros frente a las nuevas situaciones, constituyéndose la función de historicidad. A la vez, considerarse parte de una clase social es dar una dimensión colectiva a dicha historicidad, pudiendo posicionarse como agente. En ese sentido, la educación, cuando es crítica, tiene un papel importante respecto a la posibilidad de ser transformadora. Se tratará dicho tema al considerar la educación entre la formación y la creación.

## 2.5. Educación: entre la formación y la creación

Nos preguntamos: ¿cuál es la influencia de la formación en la elección de la docencia de los estudiantes de formación docente? Más precisamente, ¿cuál es la influencia de las prácticas en dicho proceso? Requiere diferenciar la educación como fabricación y la educación como acción, según el planteo de Hannah Arendt, citado en Bárcena y Mélich (2014).

La educación como fabricación es propia de la Modernidad. Es burocrática, se desplaza al sujeto. Se considera el individuo ya educado como el objeto terminado, fabricado. La formación tiene un comienzo definido y un fin predecible. Es el rasgo de la fabricación, se diferencia de las demás actividades humanas. La educación como fabricación entonces tiene un tiempo, finaliza. La identidad deja de construirse, surge el sujeto sustancializado, totalitario (Bárcena y Mélich, 2014).

Se realiza bajo la guía de un modelo de acuerdo al cual se construye un objeto. Es un proceso reversible, el objeto es reproducible, se puede sustituir. Se educa a partir de un modelo de ser humano, se manipula según finalidades (educación clásica). Se exporta la fabricación a todas las facetas de la existencia; en ese mundo todo debe ser útil. Es el mundo del *homo faber*; en él todo tiene que servir para algo, ya que funciona según la lógica de la razón instrumental. La educación como fabricación se asocia con la instrucción y el currículo porque implica «una forma de educar a los niños como una producción planificada de enseñanza/aprendizaje» (Bárcena y Mélich, 2014, p. 83). Philippe Meirieu (citado en Bárcena y Mélich, 2014) manifiesta que esta concepción es propia de la modernidad, el poder instalado en el educador «se pretende controlar lo mejor posible los procesos educativos y actuar sobre el sujeto a educar de modo coherente, concertado y sistemático... para su máximo bien» (Bárcena y Mélich, 2014, p. 84).

En cambio, para Hannah Arendt (citado en Bárcena y Mélich, 2014) el hombre no se fabrica, nace. La esencia de la educación es la natalidad. Nacer es estar en proceso de llegar a ser, de devenir, en el que articula su identidad en una cadena de inicios, o sea de acciones y novedades. La acción es la única actividad que revela nuestra singular identidad, a través del discurso y la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública basada en la pluralidad (Bárcena y Mélich, 2014).

«La formación narrativa de la identidad posibilita que el sujeto descubra aquello que él es y consiga tramar el relato de su existencia» (Bárcena y Mélich, 2014, p. 87). La acción no es un medio para alcanzar un fin, no hay utilidad teleológica en la acción. No tiene sentido la misma sin un sujeto humano que actúa. Es lo que diferencia la acción educativa de la

fabricación de un objeto. «La acción es el medio; el medio puro, tal vez sin fin ni destino... » (Bárcena y Mélich, 2014, p. 87).

La historia de nuestra existencia muestra y configura una identidad que no decidimos. La acción hace imposible poner en palabras la esencia de la persona, quien habla y actúa.

Si nos preguntamos ¿cuál es la influencia de las prácticas cotidianas en la formación docente y en la elección de la docencia en los estudiantes? Se debería pensar desde la educación como acción, cuando se considera al sujeto, su proceso de llegar a ser... a través de su discurso, de sus relatos. La acción y el discurso que expresa en un flujo de vivencias, experiencias y relatos que solo existen en y desde ellos. Se transformarían en los protagonistas de la historia de su vida. El narrador será el autor y ellos podrían ser a lo sumo co-autores. Si la acción es la única actividad que revela la singular identidad, a través del discurso y la palabra ante los demás, se educa en la acción cuando se posibilita su iniciativa frente al grupo. De ese modo, se generan relatos de sus experiencias en relación a la biografía escolar que son compartidos, se producen identificaciones entre los compañeros y con sus maestros (en su memoria) que los acerca más a unos que a otros por la afinidad en sus sentimientos, en sus vivencias —ya sea de alegría, o de contención y acompañamiento en momentos difíciles de su vida—. La acción revela quién es, expone quiénes somos ante los demás, nos expresa, y por ella aparecemos en palabras y actos ante los demás. Aparecen las identidades, también las diferencias. Somos distintos porque podemos expresar y comunicar nuestro yo.

La vida y la acción necesitan de formas en que presentarse. «La acción es un *impulso a la forma*, es formación de sí» (Bárcena y Mélich, 2014, p. 79). Requiere de docentes que habiliten ese impulso: «la acción necesita de ese impulso —que conecta con la educación como experiencia original de formación— para lograr la *figura* apropiada para verse y mostrarse. La acción es objeto de un juicio estético» (Bárcena y Mélich, 2014, p. 79).

Se logra esa figura apropiada para cada uno cuando hay libertad; entonces se transforma en una obra de arte, en una creación especial.

Nuestra capacidad para actuar, desplegarlos, coincide con la acción. La educación como posibilidad de un nuevo comienzo se constituye como acción ética. En ese sentido, «la educación es libertad porque evoca la creación de un mundo nuevo de posibilidades, de un nuevo comienzo, de la natalidad. El poder abierto a la fuerza de lo que nace» (Bárcena y Mélich, 2014, p. 80).

«La educación es acción si rompe lo previsto, si sorprende» (Bárcena y Mélich, 2014, p. 85), «La acción como novedad radical está ligada al discurso, al relato» (Bárcena y Mélich, 2014, 85). Sin el discurso, la acción pierde su carácter revelador, pierde su sujeto. La acción educativa sostiene la pregunta: ¿Quién eres tú? Cuando hay crisis de la narración lleva consigo crisis de la subjetividad. Luego, la educación se vuelve adoctrinamiento, por ello la

acción necesita de la narración, del relato... porque la subjetividad surge entre la acción y el relato: quién soy, no el qué soy, que aduce a cualidades intercambiables (Bárcena y Mélich, 2014).

Pensando en el sentido de labor y de trabajo para Bárcena y Mélich (2014) nos preguntamos: ¿es posible que los jóvenes elijan más allá de las necesidades biológicas, de la labor? ¿O del trabajo como fabricación, en el que todo pueda ser útil?

Los jóvenes pueden tener dificultades al elegir qué quieren ser. Los jóvenes enfrentan los cambios en los roles esperados para la mujer, ampliando las posibilidades respecto a su historia familiar. Nos interrogamos: ¿es posible sorprenderse? ¿Es posible que los hijos sean otra cosa que los padres? ¿Qué nuevos sentidos tiene hoy la docencia? ¿Cómo resignifican los jóvenes la experiencia en la escuela?

Llinás (2015) plantea la posibilidad de ciertos sentidos comunes atribuidos a la experiencia escolar en diferentes escuelas argentinas a partir de la palabra de los estudiantes de escuela secundaria. Señala la importancia adjudicada al maestro y a la escuela en la historia escolar de los jóvenes. La escuela habilita o clausura caminos. Recuerdan las palabras de sus maestros que manifiestan «la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos, fundada en una postura política que parte, valora y aspira al principio de la igualdad, es clave en el proceso de transmisión escolar» (Llinás, 2015, p. 106). La valoración de la obtención de un título constituye un sentido tradicional (Llinás, 2015). Se sorprende al encontrar junto a sentidos históricos, tradicionales, lo que denomina «sentidos "híbridos" que ponen en diálogo las funciones tradicionales de la escuela con los procesos de cambio actuales» (Llinás, 2015, p. 91). A la vez, identifica otros sentidos denominados «emergentes» que plantean la resignificación de los sentidos tradicionales, así como rupturas, y constituyen claves para pensar el sentido de la escuela actual. Entre ellos, la resignificación de la experiencia escolar por parte de los estudiantes en relación «con "estar" en la escuela, con disfrutar y aprender en la acción» (Llinás, 2015, p. 107).

## 2.6. Experiencia vivida, experiencia formativa y elección

Cuando se considera la formación docente se relaciona con la posibilidad de la resignificación de las trayectorias (Alliaud, 2007). Se entiende la formación docente como el proceso comprendido entre la etapa escolar, la formación profesional propiamente dicha y las escuelas de inserción laboral (Alliaud, 2007). Durante ese recorrido escolar se han interiorizado «modelos de enseñanza» de los profesores, se han adquirido saberes y reglas de acción, pautas de comportamiento que constituyen la experiencia formativa. A partir de ellas, los docentes han ido construyendo esquemas sobre la vida escolar, se han formado

creencias, imágenes, teorías, supuestos, valores sobre la docencia y el trabajo docente. Constituyen los aprendizajes implícitos (Pampliega de Quiroga, citada en Alliaud, 2002) que remiten a las marcas, las huellas, las improntas que producen las experiencias vividas, más allá de los contenidos, de lo que aprende formalmente. Se aprende también, a ser docentes, a ser alumnos, a manejarse en una institución como es la escolar, a relacionarse con los conocimientos, etcétera. El concepto de «experiencia vivida» por los sujetos caracteriza el recorrido formativo. El concepto de «experiencia formativa», de Jorge Larrosa citado en Alliaud (2002) caracteriza lo que se vivió o se aprendió, en tanto les pasa a los sujetos, poniendo el énfasis en las vivencias de ellos.

La relevancia de esta investigación consiste en indagar la incidencia de la propia formación docente, principalmente en circunstancias de las prácticas de observación en las escuelas, cuando se las considera como insumos para la reflexión sobre la elección de la docencia.

Por ello, se considera interesante la explicitación de los motivos de la elección por la docencia por parte de los mismos actores, de la construcción de sentidos a partir de la biografía escolar, los trayectos de formación en general y de cómo se resignifican a lo largo de las trayectorias.

## Capítulo 3. Problema de Investigación, preguntas

### 3.1. Formulación del problema de investigación

El problema de investigación formulado surge de los antecedentes sobre el tema y los documentos institucionales que manifiestan una preocupación por la formación de los estudiantes de Magisterio. La elección por la docencia ha sido poco estudiada desde el punto de vista de los sujetos involucrados. Por ello, nos preguntamos ¿cómo ha influido la biografía escolar en la vida de los sujetos? ¿Qué sentidos adquiere en particular en la elección de ser maestro? ¿Cómo ha influido su recorrido formativo en el afianzamiento de la elección? En la investigación interesa estudiar los aspectos centrados en el sujeto, los sentidos que los mismos dan a su elección y formación...

¿Cómo ha sido el papel del sistema educativo en la vida de los sujetos que transitan por procesos de formación docente? ¿Ha sido formativo, en el sentido de ayudar a los estudiantes a ir descubriendo el sentido de la propia vida, considerándolos como seres en devenir, en movimiento, con una historia no determinada, con posibilidades de ser asumida en el aquí y ahora?

Así las narrativas pueden aportar para el conocimiento de sí por parte de los estudiantes cuando ellos se presentan a través de relatos de sí mismos, de sus prácticas, de sus valores. De ese modo los relatos modelan la realidad y a los mismos hablantes.

### 3.2. Las preguntas que se proponen son las siguientes:

1- ¿Cuál es la influencia de la experiencia en la escuela, en especial de las prácticas de observación, en el proceso de la elección de la docencia y en las prácticas cotidianas de los sujetos que transitan por un proceso de formación docente en la edad de adulto joven?

2- ¿Qué papel juegan las narrativas de los adultos jóvenes en la construcción de la elección de ser docente?

3- ¿Cómo ha sido el papel del sistema educativo en la vida de sujetos que transitan por procesos de formación docente?

4- ¿Cómo ha influido la biografía escolar en la vida de los sujetos, en particular en la elección de ser maestro?

## Capítulo 4. Objetivos

Se proponen los siguientes objetivos generales y específicos:

### 4.1. Objetivo General

Comprender los sentidos de la elección por Magisterio en relación a la influencia de la biografía escolar y de la experiencia en la escuela (en las prácticas de observación) en estudiantes de primer año de un instituto de formación docente del interior del Uruguay.

### 4.2. Objetivos Específicos

- Describir las motivaciones por la elección de la docencia en los estudiantes.
- Analizar la influencia de la experiencia en la escuela (en las prácticas de observación) y sus características en el proceso de elección por el Magisterio.
- Identificar los sentidos atribuidos a la biografía escolar de los estudiantes en la elección docente.

## Capítulo 5. Metodología

### 5.1. Metodología Cualitativa

Se aplicó una metodología cualitativa en tanto se pretendió lograr una mayor comprensión de un fenómeno social, a partir de la interpretación de los procesos de significación atribuidos por los sujetos a la elección de la docencia y las relaciones de estas significaciones con los contextos en que se producen.

Se empleó el método biográfico, el que para Valles (2003), involucra la conversación y la documentación. En esta investigación, la conversación refiere a la entrevista en el cual «el investigador y el entrevistado dialogan de una forma que es una mezcla de conversación y preguntas insertadas» (Erlandson y otros, citado en Valles, 2003). Aunque adopte la forma de diálogo, es un encuentro que está regido por reglas. La biografía sería un tipo de documento personal sobre la vida de una persona. El término «personal» fue origen de debate, ya que Pujadas lo restringe a los documentos naturales: «cualquier tipo de registro no motivado o incentivado por el investigador durante el desarrollo de su trabajo, que posea un valor afectivo y/o simbólico para el sujeto analizado» (Pujadas, citado en Valles, 2003, p. 238). Por lo tanto, plantea si pueden ser considerados como tales, los que se producen con la intervención del investigador; entonces los ubica dentro de los registros biográficos (por encargo). Para Allport, según el énfasis esté puesto: a) en quién lo escribe —sería un documento en primera persona o en tercera persona— o b) en la intervención o no del investigador —sería un documento biográfico por encargo, por ejemplo, o personal—, respectivamente (Allport, citado en Valles, 2003). Las biografías fueron solicitadas por el investigador, o sea por encargo, lo que las diferencia de las que surgen espontáneamente. El hecho mismo de ser una presentación pública no supone una descripción fiel de la socialización, sino la «presentación del yo» en ciertas situaciones de interacción (Goffman, citado en Valles, 2003). El investigador se transforma en el narrador que ha escrito acerca de lo que los estudiantes habían expresado (escrito u oral) sobre la docencia.

### 5.2. Respecto a la construcción de la muestra

La muestra y el universo coinciden, ya que el estudio pretende explorar o describir un solo fenómeno (los sentidos de la elección de la docencia). No está regida por la exigencia de generalización, sino «por la necesidad que las características de los sujetos seleccionados sean apropiadas para responder las preguntas de la investigación» (Kazez, 2009, p. 8).

Se seleccionó un grupo de primer año de un Instituto de Formación Docente del interior del país (ver en Anexo A). En él había estudiantes que recién empezaban Magisterio y, por lo tanto, que pudieran dar cuenta de por qué lo eligieron y cómo se va construyendo dicha elección con otros. El criterio que se tuvo en cuenta, además de ser un grupo de primer año de Magisterio, fue que las fechas de ingreso de los estudiantes se encontraran entre los años 2017 y 2016 (Plan 2008). Es una muestra estratégica, porque si bien se trabajó con todos los estudiantes de un primer año, se eligió que cumplieran las características antedichas para brindar la oportunidad de pensar la elección desde los inicios de la carrera de Magisterio. De ese modo, los jóvenes podrían producir sentidos en relación a su propia biografía escolar y lo vivido en las diversas experiencias que la formación docente facilitara.

Hubo dificultades para seleccionar el grupo, debido a que se buscaba que no hubiera muchos estudiantes recursando, o, respecto a las edades, que fueran jóvenes que recién ingresaran (o a lo sumo hubieran ingresado en el 2016), y que la cursada no representara la segunda carrera, sino la primera. A dicha situación se agregó el hecho de que el grupo cambió varias veces de profesor y, por lo tanto, de horarios, debiendo reprogramarse los encuentros en varias oportunidades.

Los estudiantes que participaron pertenecían a determinado grupo social (hijos de trabajadores; en un solo caso la madre era docente), jóvenes del interior del país de un centro poblado y zonas aledañas, la mayoría entre 18 y 20 años, de primer año de Magisterio.

Se aborda el objeto de investigación dentro de su contexto particular. Tomando en consideración el planteo mencionado, el ámbito en el que se realizó fue en un Instituto de Formación Docente del interior del país, en un grupo de primer año.

La elección del Instituto de Formación Docente se relaciona con su fácil acceso, al encontrarse a una distancia relativamente cerca del lugar de residencia del investigador, además de tener buena frecuencia en el servicio de ómnibus. Pero, se eligió, principalmente, por las características que presenta: ser un instituto de formación de maestros y estar ubicado en el interior del país. Se pensó en un departamento del interior, ya que la oferta educativa terciaria es escasa en comparación con la de Montevideo. Pero en el caso del instituto elegido, a diferencia de los otros del interior, tiene la carrera de Maestro de Primera Infancia (MPI) en el propio establecimiento y, además, a pocos kilómetros de él, está el Centro Regional de Profesores (CERP) para educación secundaria, lo cual amplía la oferta educativa de opciones: maestro de preescolar o profesor, respectivamente. No obstante, muchos estudiantes podrían elegir Magisterio por las facilidades que supone la cercanía del lugar de estudios. Estos hechos pondrían en cuestión la vocación, razón por la cual se decide investigar para comprender los sentidos de la elección de la docencia (en Magisterio).

### 5.3. Instrumentos de recolección de datos

De acuerdo al problema de investigación propuesto, las entrevistas fueron las técnicas principales empleadas para la recogida o construcción de información (Bassi, 2014).

#### 5.3.1. Entrevistas en profundidad

Las entrevistas en profundidad fueron empleadas con propósitos exploratorios, pero también para profundizar y contrastar la información obtenida. Requirió la preparación de un guión de entrevistas con temas y subtemas, a modo de un esquema abierto (Valles, 2003). Era posible de tener cambios en el orden o en la adición de elementos que fueran surgiendo en cada situación, en relación a los objetivos de la investigación. En ese sentido se eligieron los entrevistados.

#### 5.3.2. Las entrevistas Grupales

Algunos autores (Frey y Fontana, citado en Valles, 2003) contraponen esta técnica al grupo de discusión, y la asemejan al grupo focalizado, aunque este último método representa una modalidad más formal de entrevista pero con connotaciones del mercado. Las técnicas Grupales «en situación», en su ambiente, se realizaron en la sala de clase del grupo.

Los entrevistados estuvieron expuestos a una situación concreta como la visita a la escuela a la que concurren a observar. El guión de entrevista se elaboró a partir de los objetivos de la investigación. Los sujetos fueron el centro del estudio; por ello la entrevista se centró en las experiencias subjetivas, con el objetivo de conocer sus respuestas no anticipadas (Merton & Kendall, citados en Valles, 2003).

#### **Selección de Estrategias de obtención de datos y análisis:**

1- la investigación documental acerca de lo indagado en el tema (biografías, relatos, fuentes acerca del tema).

2- Se realizaron entrevistas Grupales e Individuales con los estudiantes (entrevistas en profundidad).

Se acordó con la dirección del centro y con el docente de Sociología (docente orientador) la necesidad de un espacio adecuado y de un tiempo para la realización de las entrevistas Individuales y Grupales, que fue parte del espacio pedagógico de Psicología, Sociología o Pedagogía.

### **Selección de informantes, en el contexto de un Instituto de Formación Docente del interior del país:**

Se consideraron los estudiantes que, en su mayoría, recién habían ingresado a un primer año de Magisterio, para que generaran sus biografías y explicitaran, entre otros aspectos, cuál fue su formación. Esto requiere el relato de los itinerarios personales, su recorrido personal (no solo escolar), así como también su recorrido de vida —formal e informal— que han considerado influencias importantes para la elección de la docencia (participación en campamentos, animadores, ayudantes preescolares, ayudantes en el estudio, entre otras).

### **Adecuación de las estrategias metodológicas y las técnicas en función de los objetivos que se propone la investigación:**

El primer encuentro con los estudiantes tenía la intención de informar sobre la investigación, esclarecer dudas, obtener el consentimiento. Las entrevistas tenían el objetivo concreto de profundizar en el conocimiento de las motivaciones de la elección de Magisterio e ir analizando cómo influye la formación docente y, en particular, las prácticas de observación en las escuelas, en dicha elección. También, indagar acerca de si dichas prácticas marcan un antes y un después de su realización. A su vez, investigar qué aportan las biografías escolares en la elección.

Una vez que se hubo accedido al grupo, a las personas, se les aclaró el objetivo de la entrevista biográfica. Se planteó cómo se iba a garantizar el anonimato (a través del empleo de un nombre ficticio), el uso de los registros solo a fines de la investigación y la función del entrevistador (en ningún caso evaluar ni juzgar), así como la autoría del informe (las normas deontológicas).

La primera entrevista Grupal se relaciona con «describir las motivaciones por la elección de la docencia en los estudiantes» (Objetivo específico). Por ello, se propusieron los interrogantes: por qué eligen la docencia y qué acontecimientos los llevaron allí.

La segunda entrevista Grupal se relaciona con «identificar los sentidos atribuidos a la biografía escolar de los estudiantes en la elección docente» (Objetivo específico). El objetivo consistió en que los estudiantes expliciten sus itinerarios, tanto de vida como escolares, cuáles fueron los obstáculos y los cortes encontrados y que se destaquen determinados acontecimientos (mudanzas, acontecimientos familiares o Individuales, como separaciones, duelos, etcétera) que influyeron en su vida y en la elección de la docencia. Por ello, se propone reflexionar sobre su historia de vida, su formación y la/s relación/es con la elección de la docencia. Repensar los sentimientos (de desamparo), recursos o cómo sobrellevan las crisis, repensar las elecciones en relación a la docencia, las influencias y las ansiedades.

Se registran (a nivel Individual y Grupal) instancias de formación en una línea de tiempo (fechas) y dos o tres momentos importantes, tanto formativos como de la vida familiar. Se identifican relaciones y coincidencias entre momentos familiares y formativos.

Se consideró la existencia de incidentes y puntos críticos, de personas críticas, de momentos de cuestionamiento y de fuertes influencias sociales que provocaron cambios, impactos en la vida de las personas, principalmente en la elección de la docencia, aunque no se restringe a ella y abarca la biografía personal.

Las posibles relaciones causales fueron inducidas a que las establezca el propio estudiante (Bolívar, 2015).

Se realizaron entrevistas Individuales a algunas estudiantes, las que manifestaron cierta movilización afectiva frente a la rememoración de acontecimientos de su historia personal. Se les informó de los servicios de apoyo psicológico de la Facultad.

### **Respecto a la participación:**

Al comienzo, en la primera entrevista Grupal, participaron diez estudiantes. En la segunda entrevista Grupal eran ocho estudiantes, debido al cambio de horario ocurrido por cambio de profesor. A ese hecho se agrega que algunos viajaban a villas y poblados del interior y tenían poca frecuencia de ómnibus. En la tercera y cuarta entrevista Grupal eran cinco y tres estudiantes, respectivamente. [Se considera que entre la segunda y tercera entrevista existieron otras dificultades y por esa razón se ausentaron. Las mismas fueron en relación a la propuesta, en la que debían recordar el proyecto parental y su incidencia en la elección de la docencia, lo que ocasionó movilizaciones afectivas. Las dificultades se conversaron Individualmente a través de entrevistas y se ofrecieron servicios de atención de Facultad de Psicología, como se había estipulado al comienzo. No obstante, las estudiantes reconocieron la importancia de pensar la elección, así como sus propias dificultades personales (en sus horarios, de trabajos, niños a su cargo, etcétera) pero no continuaron. Se piensa que los jóvenes no estaban dispuestos a profundizar]

Las entrevistas Grupales indagan las representaciones sociales de los estudiantes sobre algunos temas; en particular, sobre la escuela y los maestros. Sus expectativas acerca de la escuela (Tema de la entrevista Grupal 3), de los maestros, sus características, las posibilidades de identificación y proyección (Tema de la entrevista Grupal 4).

Las entrevistas Grupales 3 y 4 se relacionan con «analizar la influencia de la experiencia en la escuela (en las prácticas de observación) y sus características en el proceso de elección por el magisterio» (Objetivo específico). Para ello, en la entrevista Grupal 3 se pretende identificar los sentimientos e ideas acerca de las expectativas en relación a la escuela y la satisfacción o no de las mismas y reflexionar sobre las coincidencias y contradicciones frente a los sentimientos experimentados en la visita a la escuela, respecto

a las expectativas que se tenían. Aparecen sentimientos, vivencias, ideas, al comparar las expectativas ideales y lo encontrado en la realidad en la visita a la escuela, con coincidencias y contradicciones.

En la entrevista Grupal 4, para lograr el Objetivo específico antedicho, se relata lo que vivieron y experimentaron (sentimientos y vivencias) en la escuela rural relacionado con otras experiencias (la escuela de Tiempo Completo de la entrevista 3) e incluso con su propia experiencia escolar vivida siendo alumnos. Se apunta a identificar características de los maestros que les posibiliten proyectarse como tales. De ese modo, se busca comprender el sentido de la elección de la docencia, a partir de cómo se significaba la práctica dentro de los procesos de formación.

El objetivo de una investigación biográfica es la narración de la vida, mediante una reconstrucción retrospectiva, principalmente. También aparecen las expectativas, las perspectivas futuras y las circunstancias que han influido significativamente en ser quienes son, y en elegir Magisterio. Es una oportunidad para dar sentido a su vida y elaborar una identidad narrativa. Esta cuestión se reafirma en la entrevista Grupal, donde hay un encuentro de sentidos propios y colectivos a la elección de la docencia, dando un sentido a su vida elaborado con los otros.

#### **Respecto al número de entrevistas:**

Se realizó un ciclo sucesivo de cuatro entrevistas Grupales, en construcción recurrente, hasta que el tema a tratar alcanzó una cierta saturación. Se fueron realizando entrevistas Individuales durante todo el proceso.

## **5.4. Estrategia de Análisis de los datos**

En el análisis se retomó lo desarrollado conceptualmente.

Bolívar (2015) plantea diferentes modelos de análisis: temático, estructural, interaccional, performativo. Nos basamos, fundamentalmente, en el análisis temático, según el cual se enfatiza en el contenido del texto narrativo, se delimitan temas y categorías.

Una «teoría fundamentada» (Strauss y Corbin, citado en Bolívar, 2015) en los materiales recogidos es adecuada porque es una manera de dar prioridad a las palabras de los actores. Luego se requiere una categorización de la información; para ello se empleó un programa informático de análisis cualitativo (MAXQDA), cuidando recuperar las voces de los sujetos y se realizaron agrupaciones temáticas (por similitudes o diferencias). Los análisis de contenido, por medio de categorías temáticas, reducen la información y permiten su

interpretación (Bolívar, 2015). El investigador se plantea encontrar las regularidades, los aspectos centrales, los elementos comunes y los divergentes.

### **5.4.1. Categorización**

Se deben definir conceptual y operacionalmente las categorías y subcategorías apriorísticas, así como declarar los procedimientos empleados en el análisis de la información. De ese modo, «dar cuenta de forma precisa, del aparato metodológico que sustenta el trabajo investigativo y le otorga validez epistemológica» (Cisterna, 2005, p. 63).

Cisterna distingue entre categorías, que denotan un tópico, y subcategorías, que detallan dicho tópico. A su vez, las categorías pueden ser apriorísticas o emergentes. Las categorías apriorísticas son construidas antes del proceso de recogida de la información; en cambio, las emergentes surgen de la propia indagación.

Los tópicos surgen a partir de la formulación de los objetivos. Los tópicos centrales serían: formación docente, Magisterio (en el interior), motivaciones, experiencia en la escuela, «práctica de observación», proceso de elección y biografía escolar.

Las categorías surgen de los tópicos y, a su vez, ellas se desglosan en subcategorías.

### **5.4.2. Procesamiento de las entrevistas**

Procesamiento de las entrevistas Grupales según ejes:

a- Motivaciones y elección:

Describir o explicar las motivaciones de los estudiantes por la elección: vocación y personas significativas, ambas en relación con la elección (Se basa en la Entrevista Grupal 1).

b- Experiencia escolar (Práctica escolar) y elección

Se consideran:

Cualidades del maestro («buen maestro»)

Características Experiencia escolar: a) vivencial, b) Experiencia escolar formativa.

(Se basa en las entrevistas Grupales 3 y 4), c- Biografía.

Biografía personal:

Momentos críticos y personas críticas

El maestro como vínculo de apoyo.

Proyecto parental y socialización del rol de género.

(Se basa en entrevista Grupal 2).

Biografía escolar:

Se considera: rol docente, cualidades del maestro, experiencias como alumno (Se basa en entrevista Grupal 4, principalmente).

Biografía y elección: reafirmación o no de la elección (Se basa en las Entrevistas Grupales 3 y 4 en relación a la elección).

Procesamiento de las entrevistas Individuales según ejes:

Motivación y elección: ¿Qué sentido tiene la elección de la docencia para Ud.? ¿Cree que algunos siguen a pesar de los resultados? Entonces ¿qué los mueve a seguir?

Experiencia en la escuela (práctica observación) y elección: Se basa en la entrevista Individual en general, principalmente en la pregunta 1-¿qué importancia le atribuyen a la recuperación de su experiencia escolar en la elección de la docencia?

Biografía escolar y elección de la docencia: Se basa en la entrevista Individual en general, principalmente en la pregunta: ¿cómo fue su experiencia como alumno?

## 5.5. Consideraciones éticas

Se ampara en la Ley n.º 17.154 relativa al ejercicio de la profesión de Psicólogo. Sujeto a las disposiciones de la misma, «al planificar, implementar y comunicar sus investigaciones deben preservar los principios éticos de respeto y dignidad con el fin de resguardar el bienestar y los derechos de las personas y en general en los seres vivos que participen en sus investigaciones» (Art. 62).

En tanto se está trabajando con personas y/o instituciones, se requiere su consentimiento informado para la participación y el respeto a la confidencialidad de la información que se recabe en todo momento del proceso, incluyendo la publicación (Art. 65).

El Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República avaló el proyecto para su ejecución el 19 de abril de 2017, ya que cumplía con los criterios éticos para la protección de los seres humanos que participan como sujetos en procesos de investigación. Se debió presentar previamente la autorización por parte del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la investigación en uno de los institutos de formación docente. El mismo se expidió el día 24 de marzo de 2017.

El investigador toma decisiones y analiza en base a su subjetividad. Toda elección metodológica, toda formación y aproximación sistematizada de la realidad psicosocial conduce a una implicación necesaria, que por razones éticas deberá ser explicitada. La metodología investigativa cualitativa supone y necesita la implicación como parte de su

práctica. Requiere del investigador un trabajo con la transferencia y la contratransferencia (Devereux, 1997). Por lo tanto, la implicancia es dialéctica y dialógica; considerar su complejidad supone la vigilancia de la implicación y el distanciamiento.

Se trata de integrar en el objeto a la subjetividad como un elemento de conocimiento y un elemento a conocer. Por otra parte, en el contexto del liberalismo avanzado, Bolívar y Domingo (2006) advierte el peligro de «las biografías, convertidas en objeto de saber, se convierten en procedimientos de objetivación de los individuos en sujetos. Que, en su lugar, puedan ser un instrumento de autonomía Individual o de capacitación profesional, exige explicitar y negociar al máximo las condiciones de su ejercicio y uso» (párrafo 9). En relación al respeto a la confidencialidad, se emplearán nombres ficticios al aludir a los relatos de los participantes.

El investigador violenta el campo de intervención con su sola presencia; por eso es necesario analizar el grado de implicación si se realizan «abusos» de interpretación, puesto que implicarse no significa otra cosa que las múltiples relaciones conscientes e inconscientes que se establecen entre el investigador y el sistema institucional. El análisis de la implicación es el entendimiento del compromiso, socio, económico, político y libidinal.

Por ello es necesario, en la praxis, reflexionar sobre la implicación, así como a la hora del análisis e interpretación de los datos. La supervisión desde las tutorías colabora a la toma de distancia necesaria para la reflexión.

## Capítulo 6. Presentación de los datos y análisis

### 6.1. Motivación y elección

Elegir la docencia responde a la valoración tanto del sujeto como del contexto. Magisterio ha sido una carrera con prestigio social en nuestro país, aunque se ha desvalorizado en la actualidad.

Las motivaciones que impulsan a los sujetos a elegir pueden ser intrínsecas, extrínsecas o altruistas (prosociales, en relación a ayudar a otros). Ellas influyen en su compromiso profesional.

Las motivaciones extrínsecas estarían «centradas en lo que obtengo externamente» (Gratacós, 2014, p. 116). En cambio, las intrínsecas estarían «centradas en la autorrealización en la propia profesión» (p. 116). Plantea la necesidad de redefinir el concepto de motivación trascendente «llamadas también prosociales o altruistas en el ámbito educativo» (Gratacós, 2014, p. 11). Aparece el compromiso, afecto y amor pedagógico.

Se pretende describir o explicar las motivaciones de los estudiantes: la vocación, las personas significativas, ambas en relación con la elección de la docencia.

#### 6.1.1. Vocación y elección

En el proceso de elección inciden motivaciones extrínsecas, motivaciones intrínsecas y motivaciones altruistas.

Los motivos que explicitan se reiteran y se relacionan con la afinidad sentida por los niños. «Me gustan los niños y me llevo bien con ellos» (Sergio, Entrevista Grupal 1) Coincide con las investigaciones de Fernández Aguilar (2015) en la que muchos estudiantes magisteriales dicen haber elegido porque le gustan los niños o le gusta enseñar, el resto plantea otras causas de índole personal. Analizando estas respuestas la autora no identifica claramente que la vocación se asocie al gusto por los niños o por enseñar, ya que no implica necesariamente tener vocación para enseñar el gusto por ellos. No obstante lo expresado por ella, se puede considerar que no es suficiente pero sí es necesario cierto afecto por los niños. En ese sentido, en una investigación intercultural en EE. UU., Ghana y España consideran que «el amor por los niños» hizo una diferencia positiva (Cardelle-Elawar et al., 2007).

En nuestra investigación expresan el gusto de realizar con ellos una actividad: «me gustan los niños y ayudarlos en deberes. A mis hermanos... rol de maestra con ellos» (Loreley, Entrevista Grupal 1). En dicha actividad se sienten como maestras, manifiestan lo que conocen del rol. Expresan aspectos de transmisión y de aprendizaje, conocidos en relación al rol del maestro: «me gusta lo que tiene que ver con la docencia, aprender algo y poder transmitirlo...» (Alicia, Entrevista Grupal 1).

Participan en variadas actividades escolares: «El pedido de ayuda de mi hermanastra, deberes. Ayudar a mi hermana docente cuando planifica» (Ceci, Entrevista Grupal 1). «Ayudar a corregir trabajos» (Alicia, Entrevista Grupal 1).

«Al tener dos hijos me gusta el relacionamiento, estar al tanto (interesada) y participar en la actividad escolar, el trabajo de la maestra con mis hijas, escuchar las experiencias de las maestras y las hijas» (Mónica, Entrevista Grupal 1).

No se restringen a dichas actividades, sino también a «la interacción con niños, jugar con primos» (Alicia, Entrevista Grupal 1).

Se presentan motivos altruistas: «vas a ir a educar niños del futuro, es la base para los niños. Escuela primaria es lo primero que aprenden. Es base para todo leer y escribir, base para cualquier tipo de carrera...» (Ceci, Entrevista Individual).

El rol del maestro se expande a tareas de apoyo, compartir y cuidar al otro: «Muchas veces no van a aprender, van a estar con un grupo, la familia...Van a compartir, muchos tienen problemas en la casa. Eso se ve... [Nombre] que es maestra, le ha pasado que escapan de noche para ver a la madre que los ha abandonado. A la practicante le cuentan que se escapaban, ¡qué les va a decir! ¡Por lo menos tienen a alguien en qué apoyarse!...es momento que tiene de expresarse...Los padres tienen que trabajar» (Ceci, Entrevista Individual).

«No sé, ya te dije... me gusta compartir con los niños... cuidar niños. Tengo primos chiquitos, aparte de los referentes... de las maestras, me gustó cómo ellas enseñaban.... compartir con los niños... me encanta compartir...» (Loreley, Entrevista Individual).

En ese sentido, existe el riesgo de la desprofesionalización (Tenti Fanfani, 2008), ya que los docentes asumen nuevas tareas como la alimentación, la contención, entre otras, que los alejan de su rol; pueden convertirse en asistentes sociales, más que en maestros. Depende el sentido que el estudiante le haya dado a la actividad.

En el proceso, los estudiantes van realizando opciones en relación con la edad de los niños con los que les gusta estar. Aparecen aptitudes al expresar sentirse «mejor capacitada» con niños que con adolescentes: «después opté por niños, porque me siento mejor capacitada, trabajar con niños más chicos que con adolescentes» (Alicia, Entrevista Grupal 1). Refiere a motivaciones intrínsecas. Descubren el empoderamiento, tal como lo manifiesta en la actividad, al sentirse «útil... que aporta algo a los niños» (Alma, Entrevista

Individual). Refiere a la vocación en el sentido tradicional, se relaciona con las aptitudes, que son cualidades necesarias pero no suficientes, requiere la pasión: «Pasión por la carrera, de recibirse, poder hacer lo que a uno le gusta. No me puedo enfocar en resultados, me enfoco en el futuro. No estoy acá por materia, estoy acá porque quiero ser maestra. No tanto por el hecho de educar conocimientos, sino por el cariño, me parece hay carencia terrible... Poder brindar a esos niños educación, valores, algo que va mucho más allá, creo se ha perdido..., veo desde afuera...Es ese cariño hacia los niños. El mundo de la tecnología... pasa más al lado de la computadora que hablando con la madre. Se pierde cariño, motivación fundamental. La tecnología es buena en muchos aspectos pero se ha perdido eso de la familia» (Alma, Entrevista Individual).

De este modo, ejercer la vocación trasunta en una unidad entre sentimiento, pensamiento y la acción...«un todo continuo con su obra, una unidad entre el hombre que siente y piensa y el hombre que actúa y lucha» (Estable, 1970, p. 19). La estudiante manifiesta que se requieren cualidades afectivas para ser maestro, para tratar con los niños en la actualidad. Recuperar el cariño como una motivación fundamental. Además, la posesión de atributos morales que constituyen la representación que tiene del maestro (normalista) que atraviesan la historia de nuestro país desde el estado-nación (Martinis, 1995).

Aunque sea atractivo el ambiente infantil, como expresa Sergio, no tiene claro qué acontecimiento lo conduce a elegir. En cambio, otras estudiantes lo decidieron desde el liceo: «Desde secundaria siempre supe. Empecé CERP, no me gustó. Me cambié para acá» (Alicia, Entrevista Grupal 1).

Coincide con las investigaciones de Davini y Alliaud (1995), en Argentina, en que la docencia es una segunda opción luego de fracasar en la universidad:

«Iba a hacer Medicina. No me gustaba Montevideo, no conseguí la beca. Muy apegada a mi madre. Por vivencia en una escuela de la iglesia» (Alma, Entrevista Grupal 1).

«Iba a estudiar Medicina, Licenciada en Enfermería, el curso demoró. Educador preescolar me gustó. Terminé sexto en el 2017» (Ana, Entrevista Grupal 1).

«Arranqué por Facultad y dejé» (Ceci, Entrevista Grupal 1).

«Yo tenía pensado otra cosa... en la UTU. Yo quería ir a Facultad [la nombra], no se pudo por problemas económicos. Estaba el CERP y magisterio. Tá, me decidí por Magisterio» (Verónica, Entrevista Individual).

Verónica plantea las dos opciones posibles de estudio que se encuentran a su alcance en el lugar donde vive. Constituyen motivaciones extrínsecas, en relación con las posibilidades económicas. Varias estudiantes se sienten condicionadas por aspectos económicos. Es el caso de Ana y Alma aspiraban a realizar estudios universitarios de Medicina, pero están sujetas a obtener una beca o a lograr independizarse del vínculo con la

madre. La aspiración, por lo tanto no estaría en el campo de la realidad (Sánchez-Lissen, 2002). En cambio la elección se relaciona con preferencia, con las posibilidades de elección, como por ejemplo, entre CERP y magisterio como en el caso de Verónica, que se decide por Magisterio. Se diferencia la elección de la decisión. La elección conlleva a una decisión. La elección es el proceso, Se puede elegir; luego la decisión es el producto, como Ceci que comenzó Facultad aunque puedan ocurrir otras decisiones posteriores, como dejar y comenzar Magisterio.

La decisión se mantiene en el tiempo como vocación más arraigada (Sánchez-Lissen, 2002). En ese sentido, el tema de la vocación aparece en un solo discurso...

«Si tienen vocación, si les apasiona van a seguir a pesar de las dificultades que se presenten... Algunos no tienen (vocación) y la forman... capaz al principio... y después les gusta... Algunos porque es carrera corta y no quieren estudiar...» (Loreley, Entrevista Individual).

La estudiante plantea la vocación como construcción, como formación luego de haber ingresado sin vocación.

«Yo tenía pensado otra cosa...» (Verónica). Pensaba hacer facultad, pero esas aspiraciones no eran posibles económicamente y elige dentro de la realidad de su lugar. No obstante, elegir teniendo por motivo dicha facilidad se puede pensar que fuese contrario a la vocación. Eso ocurre cuando la vocación es considerada como innata, como un llamado. Pero si se la considera como construcción, entonces cambia la forma de abordarla, es posible comenzar una carrera sin vocación.

Un estudiante se pregunta: «¿Qué sentido tiene la elección de la docencia? Al principio no sé... porque me recomendaron... Hoy, honestamente... si hubiera sabido de niño... hubiera elegido. No es algo que se haga pensando...» (Sergio, Entrevista Individual).

Para el estudiante no hay certezas: «no tengo un acontecimiento claro. La docencia y el ambiente infantil no era algo que me desagradara. En el liceo, los adolescentes no me gustaban. Los niños más fácil tratarlos» (Sergio, Entrevista Individual).

Entonces la vocación, más que revelación o construcción de algo seguro, es un proceso de búsqueda inacabada, como la metáfora del horizonte que mueve al sujeto y lo pone a andar (Rascovan, 2004).

Las respuestas de los estudiantes nos llevan a plantear la importancia de considerar el tema en la formación de los futuros docentes desde una perspectiva crítica.

Como vimos en el marco teórico, Fuentes (2001) destaca la importancia de la docencia como vocación y experiencia que, en tanto transforma a la persona, puede convertirse en un aprendizaje ético. Entonces, no se define el concepto *vocación*, porque se remite a la experiencia en un contexto sociocultural de un sujeto singular que busca dar sentido a su vida en la relación con la tarea. Esta tarea incluye el modo de ser del docente. El mismo se

basa en las representaciones que tienen sobre la docencia. Solo si se reflexiona sobre ellas se puede tomar conciencia de las mismas para cambiarlas.

En síntesis: Los estudiantes deciden realizar Magisterio luego de aspirar a la Universidad, de optar entre otras carreras que están cercanas, porque están condicionados por aspectos económicos, afectivos, etcétera. En dicho proceso de elección, además de las motivaciones extrínsecas, inciden motivaciones intrínsecas. La afinidad que expresan por los niños tiene múltiples sentidos que los estudiantes tienen que ir descubriendo en la acción con ellos. Al igual que Fernández Aguilar (2015), no podría considerarse vocación, ya que no es un descubrimiento ni una construcción, sino un proceso de búsqueda inacabada, que mueve al sujeto y lo pone a andar (Rascovan, 2004). Explicitan el cuidado, compartir con ellos, ayudarlos en lo que remite a la experiencia, pero no han reflexionado sobre el riesgo de la desprofesionalización (Tenti Fanfani, 2008) en dichas tareas que pueden alejarlos del rol del maestro, que es indelegable. Se basan en las representaciones que tienen sobre la docencia. Los estudiantes plantean que se requieren cualidades afectivas para ser maestro, la posesión de atributos morales que constituyen las representaciones del maestro (normalista) del estado-nación (Martinis, 1995). Los mueven motivaciones altruistas en relación a enseñar niños del futuro a leer y escribir, cuestionando las tecnologías que aíslan del vínculo. Solo si se reflexionan sobre dichas representaciones pueden llegar a cambiarlas, lo cual depende del sentido que el estudiante le haya dado a la actividad, y de su apertura para descubrir nuevos sentidos al rol del maestro, más allá de las tareas escolares, del juego, de la transmisión y la enseñanza, de la educación en valores. Supone considerar la tarea desde una perspectiva crítica, en el marco de un aprendizaje ético de transformación de la persona en la tarea (Fuentes, 2001).

### **6.1.2. Personas significativas y elección**

La elección se relaciona con las personas significativas que influyeron para elegir magisterio:

«Recomendación de mi madre (en 2º momento)» (Alma, Entrevista Grupal).

«Desde la charla con el abuelo que me apoyó» (Ceci, Entrevista Individual).

«La familia quería. Dos tíos maestros dicen “es fácil y lindo”» (Verónica, Entrevista Grupal).

La influencia que tienen sus familiares se puede relacionar con la edad, la dificultad en la elección de una profesión en un momento vital de cambios, de búsqueda de una nueva identidad y del cumplimiento de nuevos roles. Como plantea Carbajal (2015), es difícil entrar en el mundo adulto, dejar de ser niño. Supone crecer en autonomía, como parte de un proceso de desprendimiento.

Nos preguntamos si la adolescencia ha terminado, ya que su culminación se relaciona con la finalización del proceso de maduración y con la conquista de la independencia afectiva, económica, así como con la posibilidad de construir un proyecto de vida. Pero la misma se puede dilatar, porque la dificultad en la independencia está relacionada con la dependencia económica: «mi madre pinchaba... Mi madre me decía “me gustaba...” Pero veía que eran ¡4 años! Uno no recibe sueldo» (Mónica, Entrevista Individual). En ese sentido, Mónica es dependiente porque depende tanto de la aprobación de la madre (que le dice qué le gustaba) como de la necesidad de un sueldo (por el que le resulta larga tener que realizar antes una carrera de 4 años); vemos que en la maduración psicoafectiva inciden aspectos sociales y económicos.

Por otra parte, aparecen los ideales, los docentes ejemplares en la vida del estudiante como motivación a seguir, según dice Alicia: «creo que lo principal es la afinidad con los niños. Si no tenés eso... También cuando tenés un docente de ejemplo a seguir, también te motiva a seguir...» (Alicia, Entrevista Individual).

En síntesis: Se reitera la influencia familiar de personas que han sido significativas, por el apoyo que reciben de ellos y también porque les sugieren o recomiendan estudiar Magisterio o se constituyen en ejemplos. Esa dificultad en la elección de una profesión se puede relacionar con la edad, en un momento vital de cambios, y con la dificultad en la autonomía, que está relacionada con la dependencia económica. De modo que en la maduración psicoafectiva inciden aspectos sociales y económicos.

## 6.2. Experiencia en la escuela (prácticas de observación) y elección

Son diferentes los espacios de formación en el instituto de formación y en la escuela de práctica, estableciéndose en uno la formación de la teoría y en otro la de la práctica, respectivamente. No obstante, en ambos lugares se pueden generar oportunidades para dar lugar a la experiencia (Contreras, 2011).

Se entiende la formación docente como el proceso comprendido entre la etapa escolar, la formación profesional propiamente dicha y las escuelas de inserción laboral (Alliaud, 2007). Durante ese recorrido escolar se han interiorizado «modelos de enseñanza» y se han adquirido saberes y pautas de comportamiento que constituyen la experiencia formativa. Son la base sobre la que han construido esquemas acerca de la vida escolar, se han formado creencias, supuestos y valores sobre la docencia. Constituyen los aprendizajes implícitos (Pampliega de Quiroga, citada en Alliaud; 2002) que remiten a las marcas, que producen las experiencias vividas, más allá de lo que aprende formalmente. Se aprende a

ser docentes, a ser alumnos, a manejarse en la escuela, a relacionarse con los conocimientos. El concepto de «experiencia vivida» por los sujetos caracteriza el recorrido formativo. El concepto de «experiencia formativa» de Jorge Larrosa (citado en Alliaud (2002) caracteriza lo que se vivió o se aprendió, en tanto les pasa a los sujetos, enfatizando en las vivencias.

### **6.2.1. Influencia de la experiencia en la escuela (en la práctica de observación) y la elección**

La experiencia en la escuela con motivo de la práctica de observación de primero de Magisterio fue objeto de reflexión para comprender, desde la misma, los sentidos de la elección de la docencia. Se consideran: experiencias vivenciales, formativas, cualidades del «buen maestro» (Se basa en las entrevistas Grupales 3 y 4 y la entrevista Individual).

#### *6.2.1.1. Las cualidades del maestro (en la práctica de observación):*

Se idealiza al maestro y la escuela, lo que encuentran en la experiencia en la escuela no coincide con lo que esperaban: «se divirtieran con los niños... no fueran tan rígidas» (Sergio, Entrevista Grupal 3)

«Las Maestras aburridas, están ahí para cumplir un horario. Los niños imitaban animales y andaban como loquitos. Las maestras tenían que ser las que guíen. Hablaban sobre indios. Pinturas geniales en las paredes. Mural de indios que la mujer sabe mucho y las maestras ni idea. Los niños la tienen que soportar. Monólogo de la maestra. Ella eligió. Los niños no eligieron estar ahí! ¿Qué esperaba?... que se divirtieran con los niños, no fueran tan rígidas» (Alma, Entrevista Grupal 3).

Se observan maestras «aburridas» que establecen monólogos, «rígidas», niños «como loquitos», lo que no coincide con lo que esperan de ellas (maestras que guíen, que sepan, «que se divirtieran con los niños y no fueran tan rígidas»).

“No me esperaba los niños castigados por pegarle a una niña. Esperaba mejor comportamiento por parte de los niños” (Alicia, Entrevista Grupal 3).

Respecto a las características de los niños en la práctica de observación: El niño también es idealizado, se esperaba «un mejor comportamiento». No coincide con el niño real, «niños insoportables» (Loreley, Entrevista Grupal 3).

Probablemente se sienten más identificados con los niños, con su propia etapa infantil. Establecen una diferencia con las maestras de preescolar: «no todas, igual. En ronda, vi que bailaban y se divertían» (Sergio, Entrevista Grupal 3).

En la escuela de práctica se produce un cambio de la utilización de los conocimientos, además de un cambio de rol. Los estudiantes tenían la tarea de observar, y descubren: «esperaba que las Maestras fueran más observadoras. Un niño sin regalo y no se percataron de eso...» (Sergio, Entrevista Grupal 3). De ese modo, cuestionan de alguna manera los aprendizajes teóricos de las maestras y los propios, reflexionan sobre las prácticas y plantean alternativas:

«...si reforzaran (refiriendo a la maestra) sus buenas actitudes... Se supone que ellas [refiere a las maestras] son ejemplos» (Alma, Entrevista Grupal 3).

«Hablarlo el maestro para solucionarlo, no los estudiantes. Vos [refiriéndose a sí misma] no tenés autoridad, te ven chica», «Hablarles, aconsejarles... que eso que hicieron está mal» (Alicia, Entrevista Grupal 3).

Se manifiesta un cuestionamiento de la autoridad. La autopercepción de su juventud («te ven chica») iría en desmedro de la posibilidad de representar la autoridad. En ello incide la época, a lo que se agrega la dificultad por el lugar ambiguo que ocupa el estudiante en la escuela, ni completamente maestro ni alumno. Todo lo antes mencionado coadyuva a cuestionar la potencia formativa de la práctica (Davini, 2002).

No obstante, en la situación aparecen aprendizajes implícitos del oficio de maestro en el manejo del grupo. De modo que las escuelas se constituyen en modeladoras de las formas de pensar, percibir y actuar. Se cuestionan ¿qué aprendizaje se genera en los niños? Ya que los niños estaban felices a pesar de la penitencia: «niños en la puerta de la Dirección y ellos cuentan... como que no pasa nada... A mí me mandaban a Dirección y ¡me moría! Ellos, tranquilos... Te faltan el respeto» (Ceci, Entrevista Individual). Entonces, para los estudiantes, el aprendizaje moral se relacionaría con el sentimiento de culpa, basado en ciertas representaciones del maestro de la tradición normalista (Martinis, 1995). En consonancia con ello el niño debía reprimir sus tendencias impulsivas, disciplinarlas. Hay repetición de ciertos patrones de sus vivencias escolares: niños «castigados», «mandarlos a Dirección». Los estudiantes recuerdan que si ellos eran llevados a dirección se morían, o cómo podía ser que los niños no se arrepintieran... como ellos. Los estudiantes comparten con los maestros un habitus similar, se crean regularidades de pensamiento, acción, de modo que se posibilita ser agentes reproductores a través de sus prácticas (Davini, 2002). El papel de la escuela es dar sentido a la experiencia a través de los diferentes espacios de formación, pero es, principalmente, el profesor quien tiene un rol fundamental. De ese modo, se plantean si reproducir las prácticas o mejorarlas ante la reflexión sobre la situación, al concientizarse de dichas rutinas, como parte de la formación, tanto en el instituto como en la escuela, aunque no está clara la continuidad entre ambas prácticas. Por ello, esta investigación pretende comprender los sentidos de la elección de la docencia desde las experiencias en la escuela, constituyéndose conjuntamente con el instituto en una

«experiencia formativa total» (Mardle y Walker, citados en Davini, 2002, p. 28) que propicie la autoformación.

En síntesis, a través de las cualidades del «buen» maestro, se lo idealiza, se plantea cómo debe ser: que se divierta con los niños, que baile (se alude a la maestra de preescolar), que no fuera tan rígida; que represente la autoridad: que resuelva, que aconseje lo que está bien pero que no castigue ni mande a Dirección, que refuerce las buenas actitudes, que sea ejemplo, referente, que guíe; y respecto al saber: que sepa, sea más observadora y que no establezca un monólogo.

Habría una crítica a la carencia de referentes, que podría pensarse, más allá de la escuela, en la sociedad y en una crisis de las significaciones imaginarias sociales que impiden la fabricación de sujetos para esa sociedad que los hizo (Castoriadis, 1997).

#### *6.2.1. 2. Características de la experiencia escolar (en escuela de tiempo completo o TC)*

Es una experiencia vivencial, en un ambiente agradable generado por el recibimiento de las maestras, los vínculos más familiares. Explican que había premios para los niños por imitar animales. Fue organizado por los estudiantes (Sergio, Entrevista Grupal 3).

«Sentí muchas emociones: felicidad y alegría. Me gustaba el ambiente. Mucha emoción, tensión, adrenalina porque era el ámbito donde me iba a desempeñar» (Sergio, Entrevista Grupal 3).

Se vivencian emociones, tensión, adrenalina, así como felicidad, alegría y gusto por el ambiente, en una actividad organizada por parte de los estudiantes.

La experiencia en su cualidad formativa: Aparecen muchos aprendizajes. Se explicita que aprenden a «tomar observaciones... Lo único que tenías que hacer... (Para el trabajo de Sociología)» (Sergio, Entrevista Grupal 3), a registrar, que es la tarea específica de la «Práctica de observación», pero más allá de ello motivó, generó otros aprendizajes... «Me sentí con curiosidad... ¿cómo trabajan los niños?, lo que hacían, ¿cómo era la escuela?...» (Verónica, Entrevista Grupal 3), todo lo cual los movió a observar, a comparar.

«Tienen más tiempo de recreación. Encontramos dos niños en la Dirección. Se sientan en herradura...distintas a las filas cuando yo iba, distinto los bancos... La última vez que fuimos aprendí a observar a los niños...» (Verónica, Entrevista Grupal 3).

Surge el descubrimiento de la diferencia entre la escuela que imaginan y la realidad (más tiempo de recreación, disposición espacial de los bancos en herradura, los bancos fueran distintos, etcétera) y su expectativa de que las maestras fueran referentes, pero también descubren sus propios intereses en la escuela:

«Me encanta una obra [de teatro] que hicieron» (Verónica, Entrevista Grupal 3).

«Nos damos cuenta que a muchos nos gusta el arte...» (Alicia, Entrevista Grupal 3).

Aprenden a tener iniciativa para resolver situaciones:

«¿Aprendí? Cómo atender niños insoportables... cómo tratar con chicos rebeldes...»  
(Loreley, Entrevista Grupal 3).

## **6.2.2. Características Experiencia escolar (en la escuela rural)**

Aspectos vivenciales, ambiente escolar, vínculos y experiencia escolar formativa. (Se basa en la Entrevista Grupal 4, en la Entrevista Individual).

La experiencia en las prácticas de observación: Se compara con la otra escuela el recibimiento por parte de las maestras. «Muy grata, linda. Recibimiento más cálido, amable [por parte de las Maestras]» (Alicia, entrevista Grupal 4).

Se compara el ambiente, la clase con pocos niños: «...gusta el ambiente de la escuela rural, más ameno ir a una clase donde hay pocos [niños] que en donde hay 30 [niños]» (Sergio, Entrevista Grupal 4).

La posibilidad de generar vínculos: «...más cercano, el vínculo más familiar, más interacción» (Alicia, Entrevista Grupal 4). «Interactuamos con los niños, jugamos a la rayuela, tal vez fue lo mejor de cuando fuimos a la escuela» (Sergio, Entrevista Grupal 4). Se considera que la preocupación que se generó en la observación anterior, de la otra escuela, por el manejo del grupo y la posibilidad de reducir la cantidad de niños en la escuela rural, provocó en los estudiantes un sentimiento de poder frente al grupo: «Se puede especificar (dedicar) más en el que se porte (mal). Si son 25 que se portan mal ¿qué hacés?» (Alma, Entrevista Grupal 4).

Se diferencia la educación rural, los valores: «Diferentes la educación: la escuela rural mantiene valores que en la ciudad se han perdido: la unidad, re compañeros, se matan a palos pero se aman a la vez» (Alma, Entrevista. Grupal 4).

Lo que plantea Alma alude a la experiencia formativa, a lo que se aprende más allá de los planes: «no solo clase de Lengua o Matemáticas, ir más allá... Que el niño te pueda ver como una segunda madre...» (Alma, Entrevista Individual).

Respecto a las características de la experiencia escolar (ambas escuelas): aparecen diferencias en las experiencias en la escuela de Tiempo Completo (TC) y en la escuela rural. En la escuela de TC se vivencian emociones, tensión, adrenalina, así como felicidad y alegría, gusto por el ambiente y en una actividad organizada por parte de los estudiantes. Si bien durante la experiencia descubren la diferencia con la escuela imaginada (con más recreación, otros bancos), también descubren sus propios intereses (arte) y capacidades (resolver situaciones). En ese sentido es una experiencia formativa, logran muchos aprendizajes, además de los antes mencionados, a observar, ya que se generó curiosidad

acerca del trabajo de los niños, qué hacían, cómo era la escuela que los movió a observar, a comparar. Además, aparecen aprendizajes implícitos del oficio de maestro en el manejo del grupo. De modo que si bien las escuelas se constituyen en modeladoras de las formas de pensar, percibir y actuar, ellos pueden hacer un corte cuando se cuestionan ¿qué aprendizaje se genera en los niños? ¿Las maestras no debieran ser referentes?

A su vez, desde la observación y reflexión de las actitudes de las maestras, las estudiantes de magisterio se plantean cómo ser ellas como futuras maestras. En ese proceso descubren la base de sus representaciones en la tradición normalista (Martinis, 1995). Los estudiantes comparten con los maestros un *habitus* similar, se crean regularidades de pensamiento, acción, de modo que se posibilita ser agentes reproductores a través de sus prácticas (Davini, 2002). Dicha situación se puede cambiar al reflexionar, concientizarse de dichas rutinas. El papel de la escuela es dar sentido a la experiencia, a través de los diferentes espacios de formación pero es, principalmente, el profesor quien tiene un rol fundamental.

Ellos comparan el recibimiento más amable y cálido por parte de las maestras de la escuela rural con la primera experiencia en la escuela de tiempo completo (primera escuela visitada), las clases con menor cantidad de niños que posibilita otro vínculo más familiar, a la vez, un sentimiento de poder frente al grupo. Vínculo que se valora considerándola a la maestra como una segunda madre, a la vez, que permita aprender más allá de los planes aludiendo a una experiencia formativa. Dicha experiencia es planteada desde la vivencia total de la escuela, en tanto hablan de la diferencia de la educación de la escuela rural «mantiene valores que en la ciudad se han perdido: la unidad, re compañeros, se matan a palos pero se aman a la vez».

Las prácticas son parte de la formación tanto en el instituto como en la escuela, aunque no está clara la continuidad entre ambas prácticas. Por ello, esta investigación: pretende comprender los sentidos de la elección de la docencia desde las experiencias en la escuela, constituyéndose conjuntamente con el instituto en una “experiencia formativa total” (Mardle y Walker, cit. en Davini, 2002, p. 28) que propicie la autoformación.

### **6.2.3. Importancia de recuperar la experiencia y la elección de la docencia**

Nos basaremos en la Entrevista Individual para indagar la importancia que se le atribuye a la recuperación de su experiencia escolar en la elección de la docencia.

Recuperar la experiencia: Los estudiantes coinciden en la falta de práctica: «tuvimos el contacto con un juego, nomás» (Ceci, Entrevista Individual 1).

Esa carencia en primer año de magisterio les impide definirse: «El año que viene voy a saberlo bien que tenés práctica. Este es todo teoría» (Verónica, Entrevista Individual). Surge la importancia de la práctica escolar considerada como lo específico del trabajo a realizar como profesional: «Ahí entra el trabajo, como el relacionamiento con niños» (Ceci, Entrevista Individual 1). «La experiencia con los niños me encantó. Muchos niños juntos... re cariñosos. Empiezo con cosas buenas. Confirmaron la elección de lo que estoy haciendo» (Alma, Entrevista Grupal 3).

Además de la experiencia con los niños, aparece el aprendizaje del oficio de maestro: «Me aportó, ya que me hace pensar cómo quiero enseñar en el futuro: si desde una postura tradicional o de la escuela nueva» (Alicia, Entrevista Grupal 3).

«Pensar cómo quiero ser cuando sea docente...» (Alma, Entrevista Grupal 3). El lugar de la reflexión sobre las prácticas permite que se cuestione si reproducir o mejorar: «Creo que es importante porque uno puede pensar en su propia experiencia para poder reproducir cuando uno sea docente. A la vez, las cosas que a uno no le gustaron, o no se sintió tan cómodo, poder mejorarlo a la hora de aplicarlo» (Alma, Entrevista Individual).

Surge la importancia del afecto del maestro, de la buena relación, del vínculo y el deseo de ser como él: «Recuerdo cómo él (maestro) trabajaba y su forma de ser. Ojalá tenga esa cercanía (refiere al vínculo)... No solo clase de Lengua o Matemáticas, ir más allá... Que el niño te pueda ver como una segunda madre...» (Alma, Entrevista Individual).

También la importancia del ambiente escolar: «Sí, las vivencias en la escuela. Ver si te gusta el ambiente, cómo trabajan...» (Alicia, Entrevista Individual).

«Tengo ganas de ir a la escuela rural, es como incentivo. Se puede especificar (dedicar) más en el que se porte mal» (Alma, Entrevista Grupal 4).

Aparece la importancia del saber que surge de la experiencia: «Tuve que empaparme sobre lo que era para poder saber» (Sergio, Entrevista Individual).

La importancia de las cualidades de la experiencia, que sea una buena experiencia en la escuela, con el maestro, el alumno y el compañerismo: «Sí. Si tenés una experiencia buena sobre la escuela o cualquier trabajo, es algo que va en el alumno y en la maestra que te toca, en el compañerismo. Lugar apto para trabajar, elegir para estar todos los días allí» (Ceci, Entrevista Individual 1).

#### *6.2.3.1 Síntesis respecto de la importancia de recuperar la experiencia*

Todos los estudiantes coinciden en plantear la falta de práctica en primer año que se reduce a la realización de un juego nada más, o a pensar que en el año próximo (2º año) van a saberlo bien porque hay práctica. Marcan, entonces, que primer año «es todo teoría», que hay saberes que solo se adquieren con la práctica. Contreras (2011) plantea que en

ambos lugares, instituto y escuela de práctica, se pueden generar oportunidades para dar lugar a la experiencia propia y la de otros, para la emergencia de ese saber que busca el sentido de lo vivido y la intervención en la realidad. No obstante, surge la importancia de la práctica escolar considerada como anticipatoria del trabajo a realizar en el futuro, principalmente en el relacionamiento con niños. Es tal su importancia que les permite cuestionar si reproducir o mejorar las prácticas de los maestros, valorar la importancia del afecto del maestro, de los vínculos buenos o la buena relación, del ambiente escolar y de plantear, incluso, que una experiencia buena, respecto a la maestra y el compañerismo, puede conducir a la confirmación de la elección.

#### **6.2.4. La Experiencia y la importancia determinante en la Elección:**

Para algunos estudiantes es determinante y les permite confirmar la elección: «La experiencia con los niños me encantó. Muchos niños juntos... re cariñosos. Empiezo con cosas buenas. Confirmaron la elección de lo que estoy haciendo» (Alma, Entrevista Grupal 3).

«Tengo ganas de ir a la escuela rural, es como incentivo. Se puede especificar (dedicar) más en el que se porte mal» (Alma, Entrevista Grupal 4).

Una estudiante remite a la falta de práctica, un solo juego: «Cada vez más segura que quiero estar acá a pesar de la falta de práctica... Tuvimos el contacto con un juego, nomás. Ahí entra el trabajo, como el relacionamiento con niños...» «A veces, cuando hacés la práctica, te das cuenta...» (Ceci, Entrevista Individual 1)

Otras estudiantes precisan de la práctica de 2º para asegurarse en la elección: «El año que viene voy a saberlo bien, que tenés práctica. Este es todo teoría» (Verónica, Entrevista Individual).

Algunas ya saben desde niña: «Siempre me gustó, desde niña jugaba a ser maestra: enseñaba a mis hermanos, primos. Entiendo temas y me gusta explicárselos... ¡así me lleve 30 horas!» (Loreley, Entrevista Individual).

La experiencia incide en todos de diferente manera, hay una singularidad. Los estudiantes que ya saben confirman la elección, o se proyectan cómo van a ser como docentes, en el vínculo, o pudiendo manifestar su preferencia por la escuela rural. Otros dicen haber tenido pocas opciones, que requieren otro tiempo, otro año (2º año) para saberlo bien, ya que tendrán más práctica. Un estudiante que estaba indeciso llega a afirmar la necesidad de haber ingresado para saber, de empaparse en la experiencia para poder saber: «Yo creo que fue la base. Supongo que no me gustaría si no hubiera hecho eso. No sé si (es) lo fundamental mi etapa escolar (respecto a la influencia) y (para) que yo haya elegido magisterio y la experiencia... No estoy muy claro por qué decidí... Sé que decidí

porque tenía falta de ideas... Siempre lo vi como algo que debía hacer. En sí tenía pocas opciones, como primera opción porque no sabía qué hacer. No sé si me influyó la etapa escolar para optar por hacer magisterio... sino que cuando entré ahí sí me gustó. Primero tuve que empaparme sobre lo que era para poder saber» (Sergio, Entrevista Individual).

Estas diferencias confirman la necesidad de la experiencia, de la práctica y de la reflexión sobre la misma, del empleo de las biografías para comprender los sentidos de la elección de la docencia desde la experiencia de cada uno.

#### *6. 2. 4.1. Síntesis respecto a recuperar la experiencia en relación con la elección*

La experiencia incidió en todos los estudiantes de diferente manera, manifestando la singularidad. Contreras (2011) plantea que tanto en el instituto de formación como en la escuela de práctica se pueden generar oportunidades para la experiencia propia y la de otros, para que surja el saber que busca el sentido de lo vivido y su papel en la realidad.

No obstante, surge la importancia de la práctica en exclusividad en la escuela. Alguna estudiante apela a que ya desde que era niña aspiraba a ser maestra. Para otras estudiantes la experiencia afectuosa con los niños, los vínculos, son determinantes; de ese modo, una experiencia buena respecto a la maestra y el compañerismo les permite confirmar la elección. Otras se proyectan cómo van a ser como docentes, resignificando el vínculo o pudiendo definir su preferencia por la escuela rural porque se puede dedicar de modo más personal en el comportamiento. Otros dicen haber tenido pocas opciones o que requieren más tiempo, otro año (2º año) para saber bien, ya que tendrán más práctica y la misma les permite saber, a diferencia de la teoría (1er año). Un estudiante que estaba indeciso llega a afirmar la necesidad de haber ingresado a la docencia, de empaparse sobre lo que era para poder saber. Estas diferencias confirman la necesidad de la experiencia, de la práctica y de la reflexión sobre la misma, a través de las biografías, para comprender los sentidos de la elección de la docencia desde la experiencia de cada uno.

#### *6. 2. 4. 2. Síntesis de las características de la experiencia, recuperación de la misma, en relación con la elección*

Se descubre la diferencia entre la escuela imaginada (con más recreación, bancos diferentes) y la realidad. También descubren nuevos intereses, capacidad de autonomía que desconocían frente a situaciones nuevas de la escuela. En ese sentido es una experiencia formativa, porque logran muchos aprendizajes más allá del plan: un sentimiento de poder frente al grupo menos numeroso, un vínculo más familiar que compara a la maestra con una segunda madre. Se alude a una experiencia formativa, porque fue planteada desde la

vivencia total de la escuela, en tanto hablan de la diferencia de la educación en la escuela rural que mantiene valores de unidad y compañerismo.

Aparecen aprendizajes implícitos del oficio de maestro. A su vez, desde la observación y reflexión de las actitudes de las maestras se plantean cómo ser ellas en el futuro, ya que han descubierto que se basan en ciertas representaciones del maestro de la tradición normalista (Martinis, 1995). Los estudiantes comparten con los maestros un *habitus* que posibilita que sean agentes reproductores a través de sus prácticas (Davini, 2002). Más allá de la escuela, hay una crisis de las significaciones imaginarias sociales, pérdida de referentes, según Castoriadis (1997). Esta situación respecto a la escuela se puede cambiar al reflexionar, al concientizarse de dichas rutinas.

En los relatos de los estudiantes surge la importancia de la práctica en exclusividad en la escuela. Alguna estudiante apela a que aspiraba a ser maestra desde que era niña. A otras estudiantes una experiencia buena y afectuosa con los niños, así como los vínculos respecto a la maestra y el compañerismo, les permiten confirmar la elección. Hay estudiantes que se proyectan cómo van a ser como docentes, resignificando el vínculo o pudiendo definir su preferencia por la escuela rural, porque consideran que se enfoca en el comportamiento. Las escuelas han modelado las formas de pensar, de percibir y actuar que han transmitido a los alumnos, que hoy son estudiantes de magisterio. De este modo, cuando se preguntan si ellas como maestras reproducen o cambian, o se cuestionan qué aprendizaje se genera en los niños, se opera un corte en dicha transmisión, promovido por esta investigación. Si bien debiera haber continuidad entre ambas prácticas (de la escuela y del instituto), ya que las prácticas son parte de la formación tanto en el instituto como en la escuela, se debería pensar en qué sentido tendría que ser dicha continuidad. Esta investigación pretende comprender los sentidos de la elección de la docencia de los estudiantes desde las experiencias en la escuela, constituyéndose conjuntamente con el instituto en una «experiencia formativa total» (Mardle y Walker, citados en Davini, 2002, p. 28) que propicie la autoformación.

### 6.3. Biografía

Arendt (2008) plantea que en la *bios-grafía* cada uno va poniendo la firma en sus conductas, se revela «quién» es a través de las historias contadas. De ese modo, el protagonista de las acciones se identifica y se reconoce.

Biografía escolar refiere: «...a la experiencia escolar que los maestros vivieron en las escuelas siendo alumnos. En este sentido, cuando hablo de experiencia escolar me refiero a

la experiencia previa, producto de todos los años que los maestros fueron alumnos» (Alliaud, 2007, p. 7).

### **6.3.1. A) Biografía personal: momentos críticos y personas críticas**

Nos remitiremos a la Entrevista Grupal 2 realizada, en la que se solicitó a las/los participantes que recuerden dos o tres momentos importantes, tanto formativos como de la vida familiar.

Entonces emergen momentos críticos en torno a personas, familiares que cuidan, encuentran, dan para adelante y aconsejan, a quienes los estudiantes relacionan con situaciones de pérdidas (soledad, muertes, divorcios) y que movilizan sus afectos.

Una estudiante expresa que su abuela la cuidaba; tenía «domingos familiares». Su pérdida la afectó: no quería festejar su cumpleaños de quince: «Fallece mi abuela. Estaba haciendo 1er año de liceo. Me afectó mucho, la quería mucho, nos cuidaba (cuando la madre llevaba al hermano a Montevideo). Tenía domingos familiares; todos los domingos íbamos a comer... no quería festejar mis quince» (Loreley, Entrevista Grupal 2).

En el caso de otra de las estudiantes vemos también que su abuelo era importante como estímulo. Dice: «el único que me dio para adelante, un año antes, dejé facultad (nombra), (el abuelo) muere» (Ceci, Entrevista Grupal 2).

A la vez, recuerdan momentos en relación a la escuela que marcan sus vidas: momentos de ingreso, de egreso, de elección por la nota, el viaje de sexto, la graduación, compartir con compañeros.

«Fui solo a la escuela. Me perdí, no sabía dónde estaba, me encontró mi madre» (Sergio, Entrevista Grupal 2). Manifiesta la soledad, el desprendimiento de la madre y el reencuentro.

«El egreso de la escuela lo sufrí. Terminar y empezar otro ciclo me asustaba y no quería» (Mónica, Entrevista Grupal 2). Manifiesta sufrimiento al terminar la escuela, incluso que el «otro ciclo», el crecimiento, le producía miedo y lo negaba. Pero también hubo lindos momentos. Rememora: «El viaje de sexto, momento lindo con compañeros. Quedan recuerdos lindos» (Mónica, Entrevista Grupal 2).

El recuerdo de un maestro o de algún profesor se vuelven significativos: «la charla, la pasión del maestro, la chispa, los juegos» (Alma, Entrevista Grupal 2).

Otras estudiantes recuerdan: (cuando la) «Eligen por la mejor nota los profesores. La fiesta de graduación de bachiller con todos mis compañeros» (Alicia, Entrevista Grupal 2).

«Me gradué, compartí con amigas. Fue un momento feliz... Las situaciones que pasé me fueron afectando en la educación» (Loreley, Entrevista Grupal 2).

Ser elegido, haberse graduado de bachiller, son momentos que marcaron a los estudiantes por representar un reconocimiento, constituyéndose los profesores, además de los compañeros, en amigos significativos en sus vidas (Coincide que ambas estudiantes primero habían aspirado a ser profesoras antes de decidirse por magisterio).

#### *6.3.1.1. Síntesis respecto a momentos críticos en torno a personas:*

Los/las estudiantes describen a familiares que cuidan, motivan, aconsejan en situaciones de pérdidas (soledad, muertes, divorcios) que movilizaron sus afectos. A la vez, recuerdan momentos de la escuela que marcan su vida: el ingreso, el egreso, la elección por la nota, el viaje de sexto, la graduación, compartir con compañeros. Se manifiesta el miedo que produce el crecimiento: «terminar y empezar otro ciclo me asustaba». Pero también se rememoran «momentos lindos con compañeros, quedan recuerdos lindos». Una estudiante plantea «la charla, la pasión del maestro» y otra el recuerdo de los profesores que la eligen por la nota, o la graduación, momentos que marcaron por representar un reconocimiento, constituyéndose de esta manera los maestros, los profesores, además de los compañeros, en amigos significativos en sus vidas. La experiencia la constituyen el entretrejo entre la experiencia escolar que vivieron en las escuelas siendo alumnos o biografía escolar (Alliaud, 2007) y la experiencia personal o biografía personal.

### **6.3.1. b) Biografía personal: Proyecto parental y socialización del rol de género**

El proyecto parental incide en la elección, ya que las aspiraciones de los hijos se relacionan con las de sus padres, incluso como parte de un proyecto sociocultural en el que las aspiraciones se relacionan con aspectos socioeconómicos. Además, incide la valoración de los padres de las carreras esperadas para el hijo o la hija desde el punto de vista del género. Se basa en la Entrevista Grupal 2 y en la Entrevista Individual.

Un estudiante plantea una situación de encontrarse perdido camino a la escuela y haber sido encontrado por su madre, de la ampliación de los vínculos a partir del fútbol y el cambio que representa empezar a estudiar y a vivir solo. El relato de Sergio en relación a salir de lo familiar hacia el mundo, como la metáfora de un viaje, se constituye en el verdadero aprendizaje para Bárcena (2014).

«Fui solo a la escuela, me perdí, no sabía dónde estaba, me encontró mi madre. Me gusta el fútbol, los deportes, entrenar. Conocí personas que hoy sigo tratando. Se amplían los vínculos... Empecé a estudiar Magisterio, a vivir solo (menciona el lugar). Fui apegado a mi madre, te acostumbras. Los fines de semana voy a (pueblo del interior)» (Sergio, Entrevista Grupal 2).

Hay cierta ruptura necesaria para el crecimiento y la maduración psicoafectiva. Rupturas y cortes que aparecen en Mónica abruptamente: en el viaje de sexto, en el que descubre que se independiza de sus padres, en la salida de la escuela. Luego en el embarazo, del que dice: por él «...tuve que cortar con los estudios. Te cambia la vida» (Mónica, Entrevista Grupal 2). Era su madre —no ella— la que decía que le gustaba magisterio.

También la madre incide en Alma: «Los consejos de mi madre que no hiciera medicina. No veía que eso fuera lo que me gustaba, odiaba biología». Aunque hay otros acontecimientos que pudieron haber incidido y la hicieron dudar, como haber perdido un examen de biología, y, principalmente, que ella había empezado a valorar el estar con los niños. No obstante, expresa: «...que el niño te pueda ver como una segunda madre» (Alma, Entrevista Individual).

Se puede relacionar la elección con el proyecto parental, ya que las aspiraciones de los hijos se relacionan con las aspiraciones de los padres. A su vez, manifiesta la incidencia del origen socioeconómico, ya que las aspiraciones de los padres se relacionan con la posición social. De ese modo, el proyecto parental expresa el proyecto social de aspiraciones del medio familiar y cultural, condicionadas por el contexto social (De Gaulejac, 2008). La confrontación de los dos proyectos, el paterno y el materno, depende de las diferencias sociales, económicas, ideológicas, culturales, etcétera.

La elección de la profesión probablemente tiene diferentes significados en relación al género. ¿Cómo ha incidido la socialización de rol desde la familia en los estudiantes, en la elección de la docencia considerada como carrera típicamente femenina?

En Mónica ocurre el embarazo cuando ella aspiraba a realizar otros estudios (en UTU). «Quería ir ahí (menciona estudios), estudiar. La familia en contra porque era para hombres» (Mónica, Entrevista Grupal 2).

Dichos estudios suponían tener a la familia en contra, porque representaba una carrera para hombres. No encajaba dentro del proyecto parental, de lo esperado para una joven mujer. En ella se juegan identificaciones con el abuelo: «me encantaba porque mi abuelo vivía afuera y siempre salía con él a hacer tareas de campo, a andar a caballo» (Mónica, Entrevista Grupal 2).

La sociedad incide a través de los padres en la valoración de la carrera como típicamente masculina o femenina. La entrevistada fue incentivada por la madre para hacer magisterio, carrera que es considerada típicamente femenina (Sáinz et al., 2004). La socialización de los roles de género influye en el desarrollo de la autopercepción, de la autovaloración de sí misma frente a diferentes actividades y en los estereotipos de las características asociadas con logros. De ese modo, es más probable que la mujer elija determinadas carreras esperadas socialmente para la mujer y que rechace otras típicamente masculinas». Elige magisterio, que está entre las carreras en relación a la ayuda, al cuidado

de otros, a la valoración de las emociones. De ese modo reproduce el estereotipo femenino en la elección de este tipo de carreras «asumiendo, por lo tanto, la identidad de rol asociada a la condición de ser mujer» (Sáinz et al., 2004, p. 115). Además, estaría entre las mujeres que presentan una doble faceta de la identidad de rol: «no solo asumen dicha identidad de rol, sino que la justifican» (Sáinz et al., 2004, p. 122).

«Me gusta, me siento cómoda, la carrera. Estoy deseando recibirme para ir a una escuela. Sentarme con mi hija a hacer los deberes, enseñarle, buscar información... con los hijos vas conociendo, vas viendo...» (Mónica, Entrevista Individual).

Por otro lado, «en el caso del rol de género masculino, se le da más valor a la competitividad, la fuerza y la destreza física» (Sáinz et al., 2004, p. 113). Se podría asociar también al deporte, como el fútbol en el caso de Sergio.

Respecto a la influencia de los padres en la decisión de cursar magisterio, coincide con lo señalado por varios autores acerca de la fuerte influencia del entorno social en la elección de carreras típicamente femeninas (Eccles, citado en Sáinz et al., 2004). También esta influencia se manifiesta en la importancia de ser madres y esposas que se ejemplifica en Mónica, aunque a una edad demasiado joven.

Se confirma el papel de la educación igualitaria de los padres en la elección de Mónica que indican la incidencia de la socialización de rol, en este caso por la confirmación del estereotipo y del rol tradicional femenino (Sáinz et al., 2004).

En síntesis, la dificultad de los jóvenes de elegir qué quieren ser es parte del problema identitario, en el cual incide la sociedad y la cultura.

El proyecto parental expresa el proyecto social de aspiraciones del medio familiar y cultural que están condicionadas por el contexto social (De Gaulejac, 2008).

La elección de la profesión probablemente tiene diferentes significados en relación al género, ya que la mujer ha estado constreñida al hogar y al cuidado de los hijos. Eso dificulta la independencia, la transformación emancipatoria, así como la posibilidad de brindar su valioso aporte a la sociedad. Es importante promover en la mujer la posibilidad de acceso a la educación, así como a una profesión fuera del hogar que no sea necesariamente relacionado con los cuidados. Al relacionar la profesión de maestra —en tanto educa y cuida de los niños— con los roles esperados para la mujer, tal vez no represente la elección de la docencia una actitud clara de transformación. En ese mismo sentido, Alma habla de la maestra como una segunda madre y Mónica desea recibirse para sentarse con la hija a hacer los deberes, a enseñarle. Por ello es importante comprender los sentidos de la elección de magisterio desde la perspectiva de los propios actores, la mayoría mujeres.

### **6.3.2. Biografía escolar**

Se relaciona con la experiencia escolar, producto de todos los años en que los estudiantes fueron alumnos (Alliaud, 2007). En ese sentido, es la vida escolar la primera fase de la formación del docente y la formación inicial en magisterio la segunda, «donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumnos» (Gimeno Sacristán, citado en Alliaud, 2002, p. 39). En este mismo proceso de construcción de biografías los sujetos se van haciendo maestros. Por esta razón se relacionó la biografía con la elección de la docencia y se recuperó la experiencia formativa ocurrida en la escuela. Esta última consiste en la experiencia escolar vivida, más allá de los planes, constituyen los aprendizajes implícitos, estructurantes (Quiroga, citado en Alliaud, 2002), que inauguran una modalidad de interpretar lo real, configurándose matrices de aprendizaje. Las mismas se actualizan cuando las condiciones objetivas se asemejan a aquellas que las produjeron.

Se relacionan con el *habitus* (Bourdieu, citado en Alliaud, 2002) La semejanza de las condiciones vividas en las escuelas favorece la actuación de los saberes incorporados. Se actualiza la propia experiencia escolar vivida, ya que los docentes apelan a dichas experiencias como fuente de conocimiento. Entonces, recuperar la biografía escolar es el camino para comprender dicha formación y «acceder a los modelos y representaciones que los sujetos ponen en juego en la producción de sus prácticas» (Alliaud, 2002, p. 42).

Nos basaremos en la entrevista Grupal 4. Se considerará: rol docente, cualidades del maestro y experiencias como alumno.

#### **6.3.2.a) Respecto al rol docente**

Surge la importancia del vínculo de confianza con el alumno, pero también la transmisión de valores en relación al conocimiento, al aprendizaje:

«Quisiera ser alguien que pueda desempeñar bien su labor como docente, transmitir bien el conocimiento, transmitir que el estudio es algo bueno, transmitir valores... El aula no sea algo malo, pesado, sea bueno, donde aprendamos. Ser docente atento y amable. Pueda generar vínculos de confianza con los alumnos en un ambiente más amigable...» (Sergio, Entrevista Grupal 4).

Con Mónica aparece el vínculo de afecto y la diferencia con el rol del psicólogo: «Se da más en las escuelas rurales...Bah! En estas... están desamparados, con tema de abandono, solos. El lugar que recibe más afecto es en la escuela... Sé que no es parte de la maestra, pero yo conociéndome como persona ¡de eso no voy a zafar! Una profesora dijo que la maestra no es psicóloga, ni nada, ahí empieza a desbordarse... Va a ser inevitable vincularme...» (Mónica, Entrevista Individual).

Se destacan los aspectos emocionales de la motivación del alumno para aprender empleando el juego como medio de aprendizaje, considerándose un vínculo mediado:

«No solo limitarme a dar una clase y cumplir un horario, sino en lo emocional, y no solo el conocimiento. Lograr que el niño tenga ganas de ir a la escuela y no diga: “¡uy, otra vez!”. Utilizar más el juego como medio de aprendizaje. En la teoría todo se ve ¡tan lindo!» (Alma, Entrevista Grupal 4).

Se manifiesta la importancia de brindar herramientas para aprender, además de un vínculo de confianza: «... (si) tengo un alumno que no rinde: brindarle confianza para que no se rinda, herramientas para que quiera aprender y estudiar, vínculo más allegado y cercano, que lo que sienta me lo haga saber para buscar una alternativa...» (Alicia, Entrevista Grupal 4).

En síntesis, respecto al rol del maestro: Los estudiantes manifiestan la importancia de generar vínculos de confianza con los alumnos, pero además de brindar herramientas para aprender y transmitir valores en relación al conocimiento, al aprendizaje. Aparece el vínculo de afecto, la diferencia del rol del maestro con el rol del psicólogo. Se destacan los aspectos emocionales, la motivación del alumno para aprender, el empleo del juego como medio de aprendizaje, considerando al vínculo mediado. Incluso un estudiante se identifica como autodidacta en su relación con el conocimiento. En este caso, siguiendo a Martinis (1995), se aprecian «tendencias críticas» frente a las tradiciones (normalista y tecnicista), al igual que cuando se valoriza la transmisión de valores y, entre ellos, del conocimiento. No obstante, en algunas intervenciones de los estudiantes se aprecian las tradiciones cuando se plantea el rol de la maestra como el de una segunda madre.

### **6.3.2. b) Cualidades de las maestras que recuerdan de su historia escolar**

Los estudiantes manifestaron, entre las cualidades más importantes que recuerdan de las maestras, las siguientes:

- La forma de decir: «No diría “vos nunca vas a poder...”, depende de la autoestima y el apoyo familiar... Cuando entrega el carné “vos vas a repetir”. No me tenía fe para nada. Mis padres fueron, mi madre discutió: “BR era bajo”, “no” (le dijo). Hizo que reaccionara, me marcó por eso. Me puse las pilas... era la primera vez que tenía una nota baja. No sabía dividir, tuve que aprender a dividir... (¿?) Hay formas y formas de decir” (Alicia, Entrevista Grupal 4).
- El temperamento que provocaba miedo, sumisión, que la diferenciaban de otras maestras que eran tranquilas y pausadas. «La maestra de 4º, muy grande, gran temperamento, voz pronunciada... Me sentía muy sumiso. Gritaba, por su forma de ser. Imposible no acordarme...» «Otras tranquilas, pausadas, despacio. Ella era

así... Le daba miedo a muchos, a mí no tanto, única que tuve así...» (Sergio, Entrevista Grupal 4).

En cambio, otra estudiante recuerda a una docente que le provocaba cariño, que se preocupaba por cómo se sentían y le había hablado en un momento particular de su vida:

«El maestro de 5º y 6º. Era súper amable. Se preocupaba más allá de la educación, cómo estábamos, si nos pasaba algo. Te re encariñabas. Cuando nació mi hermano chico hablaba que no me pusiera mal, que iba a ser bueno. Difícil aceptarlo para mí. Todavía tengo contacto con ese maestro...» (Alma, Entrevista Grupal 4).

- La disponibilidad, estar siempre ahí. Aparece el vínculo del maestro como apoyo en situaciones difíciles de nacimientos pero también de pérdidas:

«Tuve un profesor rebueno. Siempre me gustó. Siempre ahí para ayudarte cuando necesitabas... Después nombra a una maestra. Porque se fue cuando... el año antes de cambiarme de escuela, tercero, antes de fallecer mi abuela... Siempre estuvo, me apoyó, hasta el día de hoy la sigo viendo (se cruza de brazos, gesto con el cuerpo hacia atrás, visiblemente angustiada). Me siento feliz, fue una persona importante en ese transcurso de vida. Me alegro cada vez que la veo» (Loreley, Entrevista Individual).

Se recuerda a maestras atentas a los aprendizajes, que organizaban la fiesta de fin de cursos, y eran maestros compartidos:

«Yo no me acuerdo... sí, de sexto, que estaban atentas a que aprendiéramos y en la fiesta de fin de cursos todo lo organizaron ellas... Tenía otra, pero estaban los dos sextos juntos, juntaban las clases: maestros compartidos...» (Ceci, Entrevista Individual).

En síntesis, se recuerdan maestras que dejaron alguna marca: por su forma de decir que provocó una reacción o un cambio, en circunstancias que por primera vez tenía una nota baja; u otra, por el temperamento que provocaba miedo, sumisión, lo que la diferenciaba de otras maestras que eran tranquilas y pausadas. En cambio, otra estudiante recuerda un maestro que provocaba cariño, que se preocupaba por lo que le pasaba, por cómo estaba y le había hablado en un momento particular de su vida. Aparece la disponibilidad del maestro que siempre está, que apoya en situaciones difíciles de nacimientos pero también de pérdidas. Se recuerda a maestras atentas a los aprendizajes, que organizaban la fiesta de fin de cursos y eran maestros compartidos.

### **6.3.2. c) Recordar experiencias como alumno**

Algunos pocos estudiantes han sido buenos alumnos; otros no tanto, si se considera lo expresado por ellos (en relación al rendimiento).

Es nivel terciario; no obstante una estudiante expresa: «recién este año asumí la responsabilidad. No es que me llevaba materias, es por un hecho de cambio de la cabecita» (Ceci, Entrevista Individual).

Aparece la idea de trabajo, de cumplir deberes: «si yo me tuviera que describir... sería tranquilo, trabajador, hacía actividades en las clases y era de cumplir los deberes. Nunca tuve problemas con hacer ese tipo de actividad y en sí me gustaba bastante. Como alumno... Sería eso...» (Sergio, Entrevista Individual).

Coinciden en reconocer la importancia de recordar los docentes que tenían y sus cualidades: fueron buenos; te ayudaban, te incentivaban, pero también te exigían (en Secundaria). Respecto a la pregunta en relación a cómo fueron como alumnos dan importancia al rendimiento escolar, ya que todos lo incluyen en sus respuestas, excepto Sergio. Él dice: «¿Usted preguntó solo alumno...? ¿Podría se relacione con afectividad?... ¿si me proyecto igual? Sigo igual; la escuela, el liceo igual. Ahora trato de seguir el mismo camino» (Sergio, Entrevista Individual).

Por otra parte, la estudiante que se sintió marcada por la maestra por el cuestionamiento de su promoción ante el bajo rendimiento, niega la situación de conflicto, y expresa: «Para mí fue muy buena. Siempre tuve buenos momentos. Una sola vez quedé a examen. Me desempeñé bien en la escuela, en secundaria. Nunca tuve conflictos con compañeros, profesores. Bien, sí...» (Alicia, Entrevista Individual).

Esta situación conduce a la reflexión acerca del lugar que se da a los afectos en la formación y de la percepción que de ello tienen los estudiantes.

En síntesis, respecto a recordar experiencias como alumnos, resulta muy llamativa la importancia adjudicada al rendimiento escolar, ya que todos lo explicitan en la respuesta, cuando la pregunta era amplia, acerca de cómo fueron como alumnos. La excepción es Sergio, que manifiesta cualidades de su personalidad (tranquilo, trabajador, cumplía) y se cuestiona si la afectividad es parte de la pregunta.

Esta situación es motivo de reflexión acerca del lugar de la subjetividad en la formación de los docentes. Por esa misma razón, se confirma la necesidad de tratar ese tema en la formación como docentes y, además, de emplear como material de reflexión sus propias vivencias, las biografías, ya que resulta contradictorio que cuando se interroga acerca de cómo fueron como alumnos, mientras todos reconocen en sus relatos la importancia del vínculo con el maestro en sus vidas y en sus aprendizajes, a la vez, manifiestan en sus respuestas que solo importa el rendimiento...

### 6.3.3. Biografía y la elección

Se ha planteado desde el comienzo el interés de indagar la incidencia tanto de la biografía personal como de la biografía escolar en la elección de la docencia, principalmente luego de la experiencia en la escuela (práctica) y de revivir experiencias. Se basa en las Entrevistas Grupales 3 y 4, y en la Entrevista Individual en relación a la elección.

Hay variedad de situaciones. Algunas estudiantes tienen seguridad acerca de la influencia de su experiencia escolar en la elección: «siempre me gustó, desde niña jugaba a ser maestra: enseñaba a mis hermanos, primos. Entiendo temas y me gusta explicárselos... ¡así me lleve 30 horas!» (Loreley, Entrevista Individual).

Otros estudiantes no se dan cuenta, no tienen conciencia si les influyó la experiencia escolar para elegir magisterio: «al principio, no sé... porque me recomendaron... Hoy, honestamente, si hubiera sabido de niño... hubiera elegido. No es algo que se haga pensando... Lo más cercano a la práctica, ir a jornadas... solo dos veces... No tuvimos experiencia cercana... Porque en sí nunca lo tocamos (al tema). Nunca un minuto para pensar lo que haríamos a futuro. Siempre en las materias, los deberes y en eso...» (Sergio, Entrevista Individual).

Algunas estudiantes tienen claro que inciden las características de los maestros, su forma de ser, esa cercanía, ese vínculo, con aspectos maternos que desea poder replicar como docente: «me recuerdo cómo él (maestro) trabajaba y su forma de ser. Ojalá tenga esa cercanía (refiere al vínculo)» (Alma, Entrevista Individual).

Llegó a realizar un proceso de apropiación de la decisión, desde expresar que eligió por recomendación de su madre en la primera Entrevista Grupal, a manifestar (al final): «Acá estoy... uno hace magisterio por decisión propia» (Alma, Entrevista Individual).

Incluso manifiesta elegir la escuela rural, ya que posibilita un vínculo más personal: «tengo ganas de ir a la escuela rural, es como incentivo» (Alma, Entrevista Grupal 4).

En otro caso, ya tiene una hija y desea ser maestra para enseñarle: «Me gusta, me siento cómoda, la carrera. Estoy deseando recibirme para ir a una escuela, sentarme con mi hija a hacer los deberes, enseñarle, buscar información... con los hijos vas conociendo, vas viendo» (Mónica, Entrevista Individual).

Una estudiante valora la experiencia, explicita que depende de la misma para elegir: «Si tenés una experiencia buena sobre la escuela o cualquier trabajo, es algo que va en el alumno y en la maestra que te toca, en el compañerismo. Lugar apto para trabajar, elegir para estar todos los días allí» (Ceci, Entrevista Individual).

En cambio, otra reconoce que si bien al principio no tenía la motivación, luego la descubrió: «algún día me voy a recibir... las ganas... y que me gustan... los niños. Al principio no.... Yo me pregunto, a veces, por qué elegí la docencia y me ayudó en eso... a

descubrir por qué me gusta...me gusta enseñar a los niños...» (Verónica, Entrevista Individual).

Un estudiante expresa que al entrar le gustó, aunque antes de ingresar no lo tenía claro. Desde esta investigación: «Me lo hizo replanteármelo, con la práctica bastantes veces y lograr optar por esta carrera» (Sergio, Entrevista Individual).

De ahí la importancia de tratar el tema de la elección de la docencia desde el comienzo de la carrera, para habilitar estos cuestionamientos en los jóvenes.

En resumen, respecto a Biografía y elección: Vemos que se plantean variedad de situaciones, desde la estudiante que tiene seguridad acerca de la influencia de su experiencia escolar, quien recuerda que revivía a la maestra en sus juegos infantiles, hasta el que no se da cuenta, no tiene conciencia si eso le influyó para elegir magisterio. Hay estudiantes que tienen claro que son las características de los maestros, su forma de ser, ese vínculo que se genera incluso con aspectos maternos, el que desea poder replicar como docente eligiendo la escuela rural que posibilita un vínculo más personal. En la misma línea, en otro caso, desea ser maestra para enseñarle a su hija, y hacer los deberes con ella. Otra estudiante expresa que depende de las experiencias vividas, del compañerismo, para elegir la escuela como lugar apto para trabajar y para estar. En cambio, otra reconoce que al principio no tenía la motivación, pero luego de un tiempo en el instituto la generó. Un estudiante dice que después de entrar le gustó, aunque antes de ingresar no lo tenía claro. Estos relatos reafirman la importancia de tratar el tema de la elección de la docencia desde el comienzo de la carrera para habilitar que los jóvenes se cuestionen y construyan su identidad profesional desde las narrativas (Alliaud, 2002).

#### 6.4. Los Sentidos atribuidos a la biografía escolar de los estudiantes en la elección de la docencia

Si bien a lo largo del trabajo se plantearon los sentidos de la elección, se requiere profundizar en los mismos. Al indagar acerca de los sentidos atribuidos a la biografía escolar en la elección de la docencia se encuentra que todos los estudiantes significan y valoran su experiencia en la escuela. Creemos que de los relatos acerca de los maestros de sus experiencias en las escuelas que manifiestan en las biografías y de su relación con las representaciones que tienen de la docencia surgen los sentidos de la elección de la misma. Por ello, se piensa en caracterizar dichos sentidos, en un primer momento, según el planteo de Martinis (1995), en sentidos tradicionales y sentidos críticos. Luego de la lectura de Llinás (2015) se vislumbran otros posibles, considerados como nuevos sentidos, que plantean

rupturas y que representan una oportunidad para los docentes y estudiantes de resignificar el rol docente y la relación con el alumno en la escuela actual.

Con el fin de facilitar el análisis, hemos integrado en tres grupos de sentidos que se presentan a continuación:

#### Sentidos tradicionales:

Se relacionarían con la vocación innata como parte de una concepción «apostólica» de la tarea docente.

La maestra se visibiliza con atributos morales, idealizada, ejemplar, con cualidades afectivas, como la segunda madre, o como la de apóstol. Se relaciona con profesar una religión, surge, entonces, la *profesión*.

Se identifica el rol que se le otorga de transmisión de saberes, alfabetizador, depositario del saber legítimo. Se ignora que el maestro está sujeto a un rol como representante de un modelo social, sin autonomía.

El niño es idealizado: debía reprimirse, disciplinar sus tendencias y adaptarse a la propuesta escolar.

La escuela es vista con una función socializadora, de integración social en la consecución del estado-nación.

#### Sentidos críticos:

Se replantea el rol docente en la escuela a través de la relación del maestro con el alumno. La importancia de generar vínculos de confianza y brindar herramientas para aprender, considerando un vínculo mediado. Mediador, guía de los aprendizajes.

Aparece el cuestionamiento de la autoridad en relación a la autopercepción de su juventud y la carencia de referentes en la sociedad, debido a una crisis de las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1997).

Se cuestionan el lugar de las nuevas tecnologías.

La docencia es un trabajo, pero también se preguntan: ¿es una profesión?

La función de la escuela de integración al mundo del trabajo favorece la reproducción del sistema social a través de la relación pedagógica; la escuela que excluye.

#### Nuevos sentidos:

En esta investigación aparecerían nuevos sentidos, como la posibilidad de no tener certezas acerca del acierto en la elección de la docencia. La elección como segunda opción. Desencuentros entre la experiencia en la escuela y lo que esperaban.

Se visibilizan nuevos roles del maestro en relación al vínculo, al cuidado del otro más allá de la enseñanza.

Se jerarquizan los vínculos con los maestros, las experiencias vividas, el compañerismo.

También, los maestros con cualidades que dejaron alguna marca, por su forma de decir, en un momento particular.

Los entrevistados cuestionan el lugar del saber. Plantean la posibilidad del autoconocimiento, la reflexividad, de descubrir sus propios intereses, por ejemplo, en el arte, sus capacidades en las experiencias en la escuela. A la vez, se preguntan por el lugar del disfrute en el aprendizaje.

Nuevos alumnos, consideración de nuevos escenarios: sectores populares

Los diferentes sentidos los veremos en relación con las categorías planteadas: motivaciones, personas significativas, características de experiencia, cualidades del maestro, elección, biografía (rol, cualidades docentes y experiencia como alumno), todas en relación a la elección.

En la mayoría de los relatos los estudiantes de magisterio expresan como motivaciones de la elección la afinidad por los niños. Dicha afinidad no necesariamente tiene un sentido único. Explicitan el cuidado, compartir con ellos, ayudarlos, lo que remite a su experiencia como alumnos, si bien no han reflexionado de modo suficiente sobre el riesgo de la desprofesionalización (Tenti Fanfani, 2008) cuando los docentes asumen tareas como la alimentación y la contención, que irían más allá del rol del maestro. ¿Pero no es el cuidado función de la escuela? Se constituye una ruptura entre las funciones de la escuela, que serían tanto la enseñanza como el cuidado (Linás, 2015).

Las actividades relativas al rol más allá de la enseñanza referidas al cuidado son propias de escuelas de sectores populares y son de gran importancia cuando están unidas a cualidades del equipo docente como la reflexividad (Larrondo, 2012).

Entonces es posible que dicha afinidad tenga múltiples sentidos que los estudiantes irían descubriendo en el vínculo con los niños, en la acción con ellos. Del mismo modo, el cuidado, apreciado en carne propia por los estudiantes como alumnos, se resignificaría en los nuevos escenarios, donde se agrega la importancia de pensar con otros comprendiendo la función de integración social de la escuela.

Algún relato plantea la motivación en relación a educar niños del futuro, a sabiendas que son diferentes a los niños que ellos fueron, pero al plantear que les enseñarán a leer y escribir habría en ello un sentido tradicional, ya que fundacionalmente la escuela ha tenido esa misión alfabetizadora. No obstante, en el cuestionamiento al lugar de las tecnologías «que aíslan del vínculo», podría considerarse un sentido crítico, en tanto se pone en tela de juicio la diferencia que se genera en los vínculos presenciales y el aislamiento a partir del vínculo virtual.

Respecto a la vocación, no aparece espontáneamente en los relatos como motivo de la elección, excepto en un caso que desde niña quería ser maestra y se expresaría como innata, considerado entonces desde un sentido tradicional. Solo una estudiante la plantea como una decisión que se mantiene en el tiempo; otras estudiantes lo decidieron desde el liceo o lo plantean como construcción, como formación luego de haber ingresado a magisterio como segunda opción. Un estudiante no tiene claro qué acontecimiento lo conduce a elegir. Pero en todos los relatos emerge ligada a la tarea. Como vimos en el marco teórico, para Fuentes (2001) la vocación remite a la experiencia de un sujeto singular en determinado contexto sociocultural que busca dar sentido a su vida en la relación con la tarea, con el modo de ser del docente. Se basa en las representaciones sociales que el estudiante que recién comienza tiene sobre la docencia, con un sentido tradicional.

Se requiere un proceso de reflexión, tomar conciencia de estas representaciones desde la acción para cambiarlas. Ello depende del sentido que el estudiante le vaya dando a la actividad y de su apertura para descubrir nuevos sentidos al rol del maestro, más allá de las tareas escolares, de la transmisión y la enseñanza, de la educación en valores. En sus prácticas compartieron juegos con los niños, descubrieron su importancia para el aprendizaje como mediadores entre la cultura y el educando. De ese modo se habilita la emergencia del Otro como sujeto en el proceso de aprendizaje (Martinis, 1995).

La idea de transmisión de saberes en un primer momento estaría dentro de un sentido tradicional, así como la educación en valores. Cada institución define ciertos valores a transmitir que se manifiestan en los relatos. Emergen valores en relación a la unidad y el compañerismo en la escuela rural, al respeto entendido de modo unilateral, autoritario, igual que en la escuela de tiempo completo; al mismo tiempo, la valoración del arte, el compromiso en el cuidado de lo público cuando el propio instituto fomenta la actitud de reparación de materiales escolares. Los estudiantes resignifican la experiencia escolar en relación «con «estar» en la escuela, con «disfrutar y aprender en la acción» (Llinás, 2015, p. 107).

No aparece de modo explícito en los relatos una perspectiva crítica, que supondría considerar la tarea, en el marco de un aprendizaje ético, en relación a una sociedad igualitaria y desde una dimensión política. No obstante, la consideración de que todos los niños que participan en la fiesta deben recibir regalos, deja traslucir un sentido implícito de la igualdad en una situación concreta.

La importancia de «recibirse», «tener un título, es un logro», se constituye en una marca de identidad que los empodera. Es parte de una visión instrumental en tanto los habilita para ingresar al mercado de trabajo y se constituye en una resignificación de los sentidos tradicionales, coincidiendo con Llinás (2015).

Otro de los valores que aparece en algunos relatos es el del conocimiento, pero no desde la perspectiva de la sociedad del conocimiento. Habría una manera nueva de vincularse con el mismo, ya que cuestionan el lugar del saber a partir de la situación ocurrida en la escuela, en la cual la invitada sabe más acerca de las pinturas que la propia maestra. Incluso un estudiante plantea la alternativa de constituirse en autodidacta y de las posibilidades de la reflexividad grupal.

Entonces, es la experiencia la que se constituye en fuente de conocimiento siempre renovada. Desde ese lugar jerarquizan las experiencias vividas con los compañeros y con las maestras. Es lo que determina que sea la escuela «el lugar apto para trabajar, elegir para estar todos los días allí», según dice una de las estudiantes.

Se reitera en todos los relatos la influencia de personas que han sido significativas por el apoyo que les han brindado y que, a su vez, son quienes les sugieren estudiar magisterio. Entre ellas hay familiares, principalmente, y maestros, quienes son ejemplos de vida, lo que constituiría un sentido tradicional. La importancia de la influencia externa para definirse se puede relacionar con la edad de los jóvenes, la dificultad en la elección de una profesión en un momento vital de cambios y con las pocas posibilidades de autonomía, en tanto depende de factores económicos pero también sociales que inciden en la maduración psicoafectiva.

Respecto al rol del maestro:

La mayoría de los estudiantes manifiestan la importancia de generar vínculos de confianza con los alumnos, pero además de brindar herramientas para aprender y transmitir valores en relación al conocimiento, al aprendizaje.

En algunas intervenciones de las estudiantes se aprecia el sentido desde las tradiciones cuando se plantea el rol del maestro como el de una segunda madre. Subyace una concepción «apostólica» de la tarea docente en la que se asume con sus alumnos una relación familiar intentando compensar carencias (Martinis, 1995).

Se destacan los aspectos emocionales, se jerarquiza la motivación del alumno para aprender y el empleo del juego como medio de aprendizaje, considerando al vínculo mediado. Emergería el reconocimiento del alumno como sujeto diferente, con intereses propios, y de la necesidad de su consideración en las propuestas escolares como parte de la construcción del rol docente. La importancia adjudicada al maestro y a la escuela en su historia escolar es señalada también por Llinás (2015). Nosotros además nos preguntamos por la influencia de la biografía escolar en la elección de la docencia.

Respecto a las relaciones pedagógicas con los alumnos, una estudiante plantea que la maestra establece un monólogo; por lo tanto, que no considera al otro. Se manifiesta la dificultad de construir al otro como un sujeto de conocimiento con el cual establecer un

vínculo educativo. El docente construye su identidad en relación a su alumno, lugar que para la estudiante estaría vacío (Martinis, 1995).

Hay en todos los relatos de la experiencia en las prácticas una idealización del maestro. Entre las cualidades que debiera tener plantean: que represente la autoridad, que resuelva, aconseje lo que está bien pero que no castigue, que refuerce las buenas actitudes, sea un ejemplo, un referente, que guíe. Aparecen las cualidades morales que dan cuenta de un sentido tradicional en la representación del maestro. Pero también asoman entre los mismos estudiantes otros nuevos sentidos, al considerar la posibilidad que las maestras no fueran tan rígidas y se diviertan con los niños.

En la crítica a las maestras actuales habría una crítica a la sociedad; debido a la carencia de referentes es que podría pensarse, más allá de la escuela, en una crisis de las significaciones imaginarias sociales (Castoriadis, 1997). Las mismas se ponen en cuestión y se resignifican.

Respecto a las cualidades de las maestras, de su historia escolar se recuerdan las docentes que dejaron alguna marca por su forma de decir que provocó una reacción o un cambio en circunstancias que por primera vez tenía una nota baja, u otra, por el temperamento que provocaba miedo, sumisión, que la diferenciaban de otras maestras que eran tranquilas y pausadas.

A la vez, en las estudiantes surgen aspectos afectivos en el recuerdo de un maestro que provocaba cariño, que se preocupaba por lo que le pasaba, por cómo estaba y le había hablado en un momento particular de su vida. Se constituye en una figura de apoyo afectivo, presente en diferentes circunstancias vitales de la niñez.

A través de las palabras de las maestras aparece la escuela que habilita o cierra caminos u oportunidades. Manifiestan «la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos, fundada en una postura política que parte, valora y aspira al principio de la igualdad, es clave en el proceso de transmisión escolar» (Llinás, 2015, p. 106).

Si bien no se plantea explícitamente en los relatos la socialización de rol de género, las maestras de las que hablan, son las que cuidan, son mujeres. Una joven relata que vio truncada su carrera por ser madre adolescente y tener que cuidar a su hijo, planteándolo como lo esperado para la sociedad, sin alternativas. No obstante, el relato del varón es diferente, jerarquiza otros elementos más objetivos como la importancia del temperamento de la maestra y el rol de transmisión del conocimiento.

Respecto a recordar experiencias como alumnos, adjudican mucha importancia al rendimiento escolar, al responder acerca de cómo fueron como estudiantes. La excepción es un entrevistado que responde nombrando cualidades de su personalidad (tranquilo, trabajador, cumplidor) y se cuestiona si la afectividad es parte de la pregunta.

Esta situación es motivo de reflexión. Su pregunta la hacemos propia acerca del lugar de la afectividad en la formación de los docentes, e incluso, agregamos qué lugar tiene lo masculino en una carrera que está feminizada por haber predominancia de mujeres en su población, o por considerarse femenina. Por otra parte, la estudiante que como escolar se sintió cuestionada por su bajo rendimiento y tambaleó su promoción, omite ese tema y expresa que le fue bien. Esta situación conduce a la reflexión acerca de la posible ausencia del trato de los afectos en la formación de los docentes y/o cómo lo perciben los estudiantes. Por esa misma razón, se confirma la necesidad de considerar ese tema en la formación, empleando como material de reflexión sus propias vivencias, las biografías de los futuros docentes.

En ello inciden, entre otros aspectos, la valoración de la productividad y la eficiencia, a través de la evaluación, en la que se pautan las habilidades requeridas para la docencia y se mide el rendimiento en base a un modelo tecnocrático-eficientista que incidiría, pero no solo en la educación. También por la jerarquización del tema en los planes y programas oficiales, que manifiestan una concepción del mundo, del estudiante y de la educación, con el que puede colaborar la traducción que hacen los docentes en sus clases, su apropiación por la participación en los mismos y cómo se hace carne en la institución.

Nos preguntamos por la influencia de la biografía escolar, en particular por las prácticas en la elección de la docencia. En todos los relatos se expresa la importancia de las prácticas en la escuela para la definición de la elección. Un estudiante que estaba indeciso llega a afirmar la necesidad de empaparse sobre lo que era la docencia para poder saber. Para la mayoría de las estudiantes la experiencia afectuosa y los vínculos son determinantes, de modo que, una experiencia buena respecto a la maestra, los niños y el compañerismo, les permiten confirmar la elección. Aunque algunos plantean que no son suficientes las prácticas que están establecidas en el primer año para definirse. Si bien estos sentidos pueden considerarse tradicionales, fundacionales de la profesión respecto a la valoración de las prácticas en la formación del maestro, debiera pensarse en los nuevos sentidos con los que los estudiantes de hoy las resignifican al posibilitarles repensar su rol, ya que en ellas se proyectan cómo van a ser como docentes, reinterpretando el vínculo o pudiendo definir su preferencia por algún tipo de escuela, como plantean algunos, la escuela rural, porque posibilita una dedicación más personal.

Estas diferencias confirman no solamente la necesidad de la experiencia y de las prácticas, sino de la reflexión sobre las mismas a través de las biografías, para comprender los sentidos de la elección de la docencia desde la experiencia de cada uno. Pero también permiten plantear la dificultad de la continuidad de la formación entre el instituto de formación y la escuela de práctica, que obstaculiza el diálogo necesario entre práctica-teoría-práctica del cual se nutren para la formación y la autoformación.

Respecto a las características de la experiencia, en relación con la elección surge el descubrimiento de la diferencia entre la escuela que imaginan y la realidad.

En ese sentido, es una experiencia formativa, porque logran muchos aprendizajes más allá del plan: por ejemplo, empoderarse en el vínculo con los niños. Además, porque fue planteada desde la vivencia total de la escuela, en la que destacan el contexto de la escuela rural porque mantiene determinados valores de unidad y compañerismo. Se recupera un sentido tradicional respecto a la función socializadora de la escuela.

A su vez, desde la observación y reflexión de las actitudes de las maestras adquieren aprendizajes implícitos del oficio de maestro. Se proyectan cómo ser o no en el futuro, ya que han descubierto que se basan en ciertas representaciones del maestro de la tradición normalista y prefieren posiciones más críticas (Martinis, 1995). Los estudiantes comparten con los maestros un *habitus* que puede convertirlos en agentes reproductores de las prácticas (Davini, 2002). Pero también nace la posibilidad de transformarse en agentes de cambio cuando reflexionan y toman conciencia acerca de dichas rutinas, cuando descubren su capacidad para resolver situaciones en la escuela, sus propios intereses por el arte y por aprender. Entonces surgen nuevos sentidos en relación a la escuela y los maestros. La educación como posibilidad de un nuevo comienzo se constituye como acción ética.

Los estudiantes le dan un nuevo significado a la escuela, el placer por el conocimiento desde la acción, ya que a través de la misma se revela la singular identidad. A diferencia del sentido tradicional del sacrificio para aprender y la promesa de ascenso social, los jóvenes dan nuevos sentidos a la experiencia escolar en relación «con “estar” en la escuela, con disfrutar» (Llinás, 2015, p. 107).

## **Capítulo 7. Conclusiones**

### **7.1 Conclusiones en relación a los objetivos**

#### **7.1.1.Describir las motivaciones por la elección de la docencia en los estudiantes**

Los/las estudiantes deciden realizar magisterio luego de aspirar a la universidad, optan entre otras carreras que consideran cercanas porque están condicionados por aspectos económicos y afectivos. En este proceso de elección han incidido además de las motivaciones extrínsecas (socioeconómicas), motivaciones intrínsecas (afectivas) y motivaciones altruistas. La mayoría, al comienzo, expresa que tiene afinidad por los niños. Esa expresión tiene múltiples sentidos que los estudiantes tienen que ir descubriendo en el transcurso de su formación y de las experiencias con ellos.

Fernández Aguilar (2015) plantea que no podría considerarse vocación por el simple hecho de decir que le gustan los niños. Si bien estamos de acuerdo con ella, hay que ir más allá y recuperar los sentidos de su elección. Siguiendo a Rascovan (2004), que considera que la vocación no es un descubrimiento ni una construcción sino un proceso de búsqueda inacabada que mueve al sujeto y lo pone a andar, entonces los jóvenes tienen que vivir experiencias que colaboren en el encuentro de dichos sentidos. Al mismo tiempo, deben recuperar su experiencia como escolar y posibilitar la reflexión sobre ellas. En relación a esto, explicitan que se han motivado a comenzar la carrera por haber realizado actividades de cuidado de los niños, compartir con ellos o ayudarlos en tareas escolares, lo que remite a la experiencia, pero no han reflexionado sobre el riesgo de la desprofesionalización (Tenti Fanfani, 2008) en tareas no específicas del rol del maestro. Los mueven motivaciones altruistas en relación a educar niños del futuro, enseñarles a leer y escribir, pero dichos relatos se basan en las representaciones que tienen sobre la docencia. Los estudiantes plantean que se requieren cualidades afectivas para ser maestro, la posesión de atributos morales que constituyen las representaciones del maestro (normalista) del estado-nación (Martinis, 1995). La reflexión sobre dichas representaciones posibilita llegar a cambiarlas, lo que depende del sentido que el estudiante le haya dado a la actividad, y de su apertura para descubrir nuevos sentidos al rol del maestro, más allá de las tareas escolares, del juego, de la transmisión y la enseñanza, de la educación en valores. Supone considerar la tarea desde una perspectiva crítica, en el marco de un aprendizaje ético de transformación de la persona en la tarea (Fuentes, 2001).

Hay personas que se visibilizan como significativas, como familiares, maestros que aconsejan y cuidan en situaciones de pérdidas de los estudiantes, que movilizaron sus afectos y motivan la elección.

### **7.1.2. Analizar la influencia de la experiencia en la escuela (en las prácticas de observación) y sus características en el proceso de elección por el magisterio**

Contreras (2011) plantea que tanto en el instituto de formación como en la escuela de práctica se pueden generar oportunidades para la experiencia propia y la de otros, para que surja el saber que busca el sentido de lo vivido y su papel en la realidad.

No obstante, surge la importancia de la práctica en exclusividad en la escuela debido a que traen sus experiencias infantiles y a que las políticas han definido el protagonismo de la escuela de práctica.

La experiencia incidió en todos los estudiantes de diferente manera, manifestando la singularidad. Alguna estudiante apela a que ya desde que era niña aspiraba a ser maestra. Para otras estudiantes la experiencia afectuosa con los niños y los vínculos son determinantes; de ese modo, una experiencia buena respecto a la maestra y el compañerismo les permiten confirmar la elección. Otras se proyectan cómo van a ser como docente, resignificando el vínculo o pudiendo definir su preferencia por la escuela rural porque se puede dedicar de modo más personal en el comportamiento. Otros dicen haber tenido pocas opciones o que requieren más tiempo, otro año (segundo año) para estar seguros, ya que tendrán más práctica y la misma les permite saber, a diferencia de la teoría (primer año). En un caso de indecisión el haber vivenciado la experiencia, le permite empaparse sobre la misma para poder saber.

Estas diferencias confirman la necesidad de la experiencia y de la práctica por parte de los estudiantes, pero, principalmente, de la reflexión sobre la misma a través de las biografías para comprender los sentidos de la elección de la docencia desde la experiencia de cada uno. Porque el hecho de la importancia exclusiva de la práctica, ubicada principalmente en la escuela de práctica, permiten plantear la dificultad de la continuidad de la formación entre instituto de formación y la escuela de práctica. De ese modo, se obstaculiza el diálogo necesario entre la teoría y la práctica, para nutrir la formación y la autoformación.

Por otro lado, la experiencia está teñida de la idealización, en gran parte proveniente de la historia infantil donde la escuela que imaginan está enaltecida ante las diferentes realidades de las escuelas visitadas (recreación, disposición espacial de los bancos en

herradura, etc.). De sus recuerdos de sus experiencias como alumno se destaca la importancia adjudicada al rendimiento escolar, ya que todos lo explicitan en la respuesta, y, por otro lado, la dificultad de percibir el lugar de los afectos en la formación docente. Resulta contradictorio que mientras todos reconocen en sus relatos la importancia del vínculo con el maestro en sus vidas y en sus aprendizajes, a la vez, manifiestan en sus respuestas que solo importa el rendimiento.... Pero, también, descubren sus propios intereses por el arte y su capacidad de resolver situaciones en la escuela dentro de experiencias consideradas formativas, porque posibilitan muchos aprendizajes, más allá del plan. Aprenden un sentimiento de poder frente al grupo menos numeroso, un vínculo más familiar. Se alude a una experiencia formativa porque fue planteada desde la vivencia total de la escuela, cuando hablan de la diferencia de la educación con la escuela rural, que mantiene valores de unidad y compañerismo.

Aparecen aprendizajes implícitos del oficio de maestro. Los estudiantes comparten con los maestros un *habitus* que posibilita sean agentes reproductores a través de sus prácticas (Davini, 2002). Dicha situación se puede cambiar al reflexionar, al concientizarse de dichas rutinas. También, desde la observación de las actitudes de las maestras y la reflexión acerca de las representaciones en que se basan; por ejemplo, de la tradición normalista, según Martinis (1995), se plantean cómo ser en el futuro, si reproducir o mejorar. Otra característica que surge es la exclusividad de la práctica en un ámbito, ya que en los relatos de los estudiantes surge la importancia de la práctica en exclusividad en la escuela. Alguna estudiante apela a que aspiraba a ser maestra desde que era niña. Para otras estudiantes una experiencia buena, afectuosa con los niños, los vínculos respecto a la maestra y el compañerismo, les permiten confirmar la elección. Otras se proyectan como docentes, resignificando el vínculo o definiendo su preferencia por la escuela rural. Las escuelas han modelado las formas de pensar, de percibir y actuar, que han transmitido a los alumnos, que hoy son estudiantes de magisterio. De este modo, cuando se preguntan si ellas como maestras reproducen o cambian, o se cuestionan qué aprendizaje se genera en los niños, se opera un corte en dicha transmisión. Esto ocurre en el instituto de formación, a raíz de esta investigación. Si bien debiera haber continuidad entre ambas prácticas, de la escuela y el instituto, ya que las prácticas son parte de la formación tanto en el instituto como en la escuela, se debiera pensar en qué sentido debiera ser dicha continuidad. Si no debiera el instituto generar mayor capacidad crítica, reflexionar sobre las representaciones con las que ingresan, por ejemplo, cuando compara a la maestra con una segunda madre, también acerca del lugar que se da a los afectos en la formación, así como pensar el sentido por el que eligen la docencia.

Esta investigación pretendió comprender dichos sentidos de los estudiantes considerando, las experiencias del instituto conjuntamente con las experiencias en la

escuela, que pudieran, de ese modo, constituirse en una “experiencia formativa total” (Mardle y Walker, cit. en Davini, 2002, p. 28) que propicie la autoformación.

### **7.1.3. Identificar los sentidos atribuidos a la biografía escolar de los estudiantes en la elección docente**

La experiencia la constituyen el entretendido entre: la experiencia escolar que vivieron en las escuelas siendo alumnos o biografía escolar (Alliaud, 2007) y la experiencia personal o biografía personal. En ellas han incidido momentos críticos en torno a personas, momentos que marcaron por representar un reconocimiento, constituyéndose los maestros, los profesores, además de los compañeros, amigos en significativos en sus vidas. Se recuerdan momentos de la escuela que marcan su vida: el ingreso, el egreso, la elección por la nota, el viaje de 6º, la graduación, compartir con compañeros. Se manifiesta el miedo que produce el crecimiento “terminar y empezar otro ciclo me asustaba”. Pero, también se rememoran “momentos lindos con compañeros, quedan recuerdos lindos”, con “la charla, la pasión del maestro”. En síntesis, la dificultad de los jóvenes de elegir qué quieren ser, es parte del problema identitario, en el cual incide la sociedad, la cultura.

El proyecto parental expresa el proyecto social de aspiraciones del medio familiar y cultural que están condicionadas por el contexto social (De Gaulejac, 2008).

En la decisión de cursar magisterio, hay una fuerte influencia del entorno social por considerarse una carrera típicamente femenina (Eccles, citado en Sáinz et al, 2004). También se manifiesta en la importancia atribuida a la madre, que se observa en las sugerencias de elegir magisterio explicitadas por los estudiantes, así como de ser madre. Se plantea el papel de la educación igualitaria de los padres en la elección que indican la incidencia de la socialización de rol, por la confirmación del estereotipo y del rol tradicional femenino (Sáinz et al., 2004). Se manifiesta en una estudiante el conflicto con sus padres por su deseo de hacer otra carrera considerada masculina. La elección de la profesión probablemente tiene diferentes significados en relación al género ya que la mujer ha estado constreñida al hogar y al cuidado de los hijos. Eso dificulta la independencia, la transformación emancipadora, así como, la posibilidad de brindar su valioso aporte a la sociedad. Por ello, es importante promover en la mujer la posibilidad de acceso a la educación, a una profesión, a un trabajo fuera del hogar, que no sea necesariamente relacionado con los cuidados. Al relacionar la profesión de maestra -en tanto educa y cuida de los niños- con los roles esperados para la mujer, tal vez, no represente la elección de la docencia una actitud clara de transformación. En ese mismo sentido, una estudiante habla de la maestra como una segunda madre y, otra, que desea recibirse para sentarse con la

hija a hacer los deberes. Por ello, es importante comprender los sentidos de la elección de magisterio desde la perspectiva de los propios actores, la mayoría mujeres.

Los estudiantes recuerdan maestras que dejaron alguna marca: por su forma de hablar que provocó una reacción, un cambio, en circunstancias que por primera vez tenía una nota baja, u otra, por el temperamento que provocaba miedo, sumisión, que la diferenciaban de otras maestras que eran tranquilas y pausadas. En cambio, otra estudiante recuerda un maestro que provocaba cariño, que se preocupaba por lo que le pasaba, por cómo estaba y le había hablado en un momento particular de su vida. Aparece la disponibilidad del maestro, que siempre está, que apoya en diferentes situaciones difíciles, tanto de pérdidas como también en nacimientos. Se recuerda a maestras atentas a los aprendizajes, que organizaban la fiesta de fin de cursos, y eran compartidas. ¿Qué sentido tiene para ellas? ¿Modelos identificatorios?

Respecto al rol del maestro, los estudiantes manifiestan la importancia de generar vínculos de confianza con los alumnos, pero además brindar herramientas para aprender, transmitir valores en relación al conocimiento, al aprendizaje. Aparece el vínculo de afecto, la diferencia del rol del maestro con el rol del psicólogo, ¿pero la diferencia con el rol materno? Se destacan los aspectos emocionales, la motivación del alumno para aprender, el empleo del juego como medio de aprendizaje, considerando al vínculo mediado. En este caso, siguiendo a Martinis (1995), se aprecian "tendencias críticas" frente a las tradiciones (normalista y tecnicista). Al igual cuando se valoriza la transmisión de valores, entre ellos del conocimiento. No obstante, en algunas intervenciones de los estudiantes se aprecian la existencia de las tradiciones cuando se plantea el rol del maestro como el de una segunda madre.

Respecto a biografía y elección: se plantean variedad de situaciones, desde la estudiante que tiene seguridad acerca de la influencia de su experiencia escolar, recuerda que revivía a la maestra en sus juegos infantiles, hasta el que no se da cuenta, no tiene conciencia si eso le influyó para elegir magisterio. Hay estudiantes que tienen claro la incidencia de las características de los maestros, su forma de ser, ese vínculo que se genera, incluso con aspectos maternos que desea poder replicar como docente eligiendo la escuela rural que posibilita un vínculo más personal. En otro caso, ya tiene una hija y desea ser maestra para enseñarle. Otra estudiante expresa que depende de las experiencias vividas, del compañerismo para elegir la escuela como lugar apto para trabajar, para estar. En cambio, otra reconoce que al principio no tenía la motivación, pero luego de un tiempo en el instituto la generó. Un estudiante dice que después de entrar le gustó, aunque antes de ingresar no lo tenía claro. Estos relatos reafirman la importancia de tratar el tema de la elección de la docencia desde el comienzo de la carrera para habilitar que los jóvenes se cuestionen, y construyan su identidad profesional desde las narrativas (Alliaud, 2002).

La investigación fue realizada en un grupo pequeño de estudiantes de primer año de un instituto de formación docente del interior (Uruguay).

El prestigio que ha tenido la formación docente en el Uruguay es un elemento a considerar cuando se plantean las motivaciones de la elección de la docencia.

Si bien la vocación es el supuesto por el que se elige la docencia sólo una estudiante lo explicitó como motivación. En ese sentido sigue planteada la pregunta acerca de qué los mueve a la elección. La cercanía del lugar de estudios y las facilidades que ello conlleva inciden. Las personas significativas, familiares, maestras motivan la elección porque coincide con el hecho de ser quienes aconsejan, cuidan en situaciones de pérdidas de los estudiantes que movilizaron sus afectos. De ese modo, se manifiesta la dificultad de los jóvenes de elegir qué quieren ser, lo cual es parte del problema identitario de su edad, en el cual incide la sociedad, la cultura.

La posibilidad de ser maestro puede ser parte del proyecto parental que expresa las aspiraciones del medio familiar y cultural que están condicionadas por el contexto social (De Gaulejac, 2008). En la decisión de cursar magisterio, hay una fuerte influencia social por considerarse una carrera típicamente femenina (Eccles, citado en Sáinz et al., 2004). En la decisión del estudiante, en la mayoría mujeres, son aspectos que pesan a la hora de elegir, frente a conflictos que se presentan ante la preferencia por carreras típicamente masculinas. No obstante, son los aspectos socioeconómicos los determinantes, de modo que una beca o un curso demorado incide en las decisiones, en relación a los tiempos que están dispuestos a esperar para la formación, frente a la premura por la satisfacción de necesidades a través del trabajo.

La elección de magisterio probablemente tiene diferentes significados en relación al género, en relación a los estereotipos planteados, ya que la tarea está ligada a los cuidados. Al relacionar la profesión de maestra -en tanto educa y cuida de los niños- con los roles esperados para la mujer, nos preguntamos si la elección de la docencia representa una actitud clara de transformación. En ese sentido, una estudiante habla de la maestra como una segunda madre y, otra, que desea recibirse para sentarse con la hija a hacer los deberes. ¿Qué sentidos tiene la elección de magisterio desde los estudiantes, la mayoría mujeres? ¿Podrían considerarse las maestras modelos identificatorios, ya que los estudiantes recuerdan maestras que dejaron alguna marca, y se refieren a ellas como modelos a seguir? En ese sentido, se confunde el rol. El rol materno está indiscriminado con el rol del maestro. Por ello, es interesante la reflexión sobre la biografía, para que descubran dichos sentidos. Si el vínculo que recuerda tiene aspectos maternos ¿es suficiente para considerarlo como motivación en la elección aunque exprese que desea poder replicarlo como maestra? Desde ese lugar ¿cómo podría ejercer el rol?

Revivir a la maestra en los recuerdos de sus juegos infantiles ¿es suficiente para considerarlo como motivación para la elección? Aparece el vínculo de afecto, la diferencia del rol del maestro con el rol del psicólogo, pero también hay que diferenciarlo del rol materno como ya se expresó. Son la expresión de sus relatos y el diálogo crítico sobre los mismos los que van generando a ese maestro...

Surge en los relatos de los estudiantes la importancia de generar vínculos de confianza con los alumnos, pero además brindar herramientas para aprender, transmitir valores en relación al conocimiento, al aprendizaje. Si bien se destacan los aspectos emocionales, también aparece la motivación del alumno para aprender, el empleo del juego como medio de aprendizaje, considerando al vínculo mediado. Entonces, se aprecian "tendencias críticas" de los estudiantes frente a la existencia de las tradiciones normalista cuando planteaban el rol del maestro como el de una segunda madre. (Martinis, 1995).

¿Qué características tienen las experiencias que se ofrecen a los estudiantes? ¿Posibilitan desarrollar aspectos críticos y transformaciones en el rol del maestro? Surge a partir de los relatos de los estudiantes la importancia de la experiencia, considerando como tal, la práctica en exclusividad en la escuela. En ello, incide que es en el ámbito de la escuela que rememoran sus experiencias infantiles, además, que las políticas educativas del país han definido el protagonismo de la escuela de práctica en la formación de los maestros.

La idealización de la escuela, del maestro está presente en la experiencia, tal vez, porque «la infancia del hombre es el origen del tiempo y de la historia» (Agamben; citado en Bárcena, 2002, p. 110), por ello la necesidad de la crítica de la misma. Las experiencias se transforman en formativas porque posibilitan muchos aprendizajes, más allá del plan. Los estudiantes descubren sus propios intereses y capacidades en la escuela. Aprenden un sentimiento de poder frente a un grupo pequeño, un vínculo más familiar. También hay aprendizajes implícitos del oficio de maestro cuando comparten un habitus común con los mismos que posibilita sean agentes reproductores a través de sus prácticas (Davini, 2002). Dicha situación se puede cambiar al reflexionar, concientizarse de dichas rutinas. Un ejemplo es la importancia del rendimiento escolar, elemento que surge sin ser preguntado cuando expresan recuerdos de sus experiencias como alumno. Se destaca, además, la dificultad de percibir el lugar de los afectos en la formación docente. Resulta contradictorio que mientras todos reconocen en sus relatos la importancia del vínculo con el maestro en sus vidas y en sus aprendizajes, a la vez, manifiestan en sus respuestas que sólo importa el rendimiento....Por esa razón, vemos que se ha reproducido hasta el nivel terciario sin la reflexión necesaria para quienes, a su vez, van a ser maestros y, por lo tanto, continuarán reproduciendo... Las escuelas han modelado las formas de pensar, de percibir y actuar, que transmiten a los alumnos, que hoy son estudiantes de magisterio. Cuando las estudiantes se

preguntan si ellas como maestras reproducen o cambian, o se cuestionan qué aprendizaje se genera en los niños, se opera un corte en dicha transmisión. Esto ocurre en el instituto de formación, a raíz de esta investigación. Si bien se considera que debiera de haber continuidad entre ambas prácticas (de la escuela y el instituto) ya que las prácticas son parte de la formación tanto en el instituto como en la escuela, es necesario pensar en qué sentido debiera acontecer dicha continuidad. Si el instituto debiera generar mayor capacidad crítica para reflexionar sobre las representaciones del maestro que tienen los estudiantes cuando ingresan y también acerca del lugar de los afectos en la formación del maestro, así como pensar los sentidos por los que eligen la docencia, cuestiones todas que corresponden a la formación del maestro tanto en la escuela como en el instituto de formación. Entonces, el maestro aportaría desde la investigación de sus prácticas en la escuela, lo cual contribuiría al cuestionamiento de su propia formación, que retroalimentaría al instituto de formación para que, a su vez, lo emplee como insumo para sus investigaciones acerca de la formación del docente, de los sentidos de la elección, entre otros temas. Con esta humilde investigación se pretende aportar en ese sentido.

## 7.2. Consideraciones finales

Esta investigación pretendió comprender los sentidos de la elección por magisterio en relación a la influencia de la biografía escolar y de la experiencia en la escuela (en las prácticas de observación) en estudiantes de primer año de un instituto de formación. Se logró que un pequeño grupo se preguntara por qué estaba allí, qué acontecimientos de su vida o de su formación incidieron, a la vez que realizaba su ingreso en las prácticas de observación en la escuela, a la que «vuelve», de alguna manera, pero como estudiante de maestro. Y que entonces pudieran pensar en el rol docente, expresar cuestionamientos, ya que antes de esta investigación no habían tenido ninguna oportunidad de pensar y, a partir de ahora, habían logrado, la mayoría, confirmar su elección.

No obstante el pequeño número de participantes, así como el acotado horario disponible de los estudiantes de magisterio para acceder a las entrevistas que constituyeron limitaciones, la investigación representa un aporte para la formación de los mismos.

Por todo ello, se sugiere incluir un seminario o taller desde primer año de magisterio dentro de las actividades curriculares de los estudiantes, ya que entonces se contemplarían sus tiempos. Asimismo, la posibilidad de generar narrativas sobre la elección de la docencia requiere un tiempo de producción y de reflexión. Se debiera incluir desde primer año, porque se da la oportunidad que desde el ingreso el estudiante se pregunte por su elección y, de ese modo, optimizaría sus tiempos de formación; además, se considera que el perfil de

quien guiara esos seminarios o talleres fuera de alguien que pudiera reflexionar sobre las prácticas desde cierto extrañamiento, desde otro lugar.

## Referencias bibliográficas:

- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia: destrucción de la experiencia y origen de la historia*. Córdoba: Adriana Hidalgo.
- Aguilar Villanueva, L. (2004). Recepción y desarrollo de la disciplina de Política Pública en México. Un estudio introductorio. *Sociológica*, 19(54), 15-27.
- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. En Davini, C. et al. *De Aprendices a Maestros: Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Alliaud, A. (2007). La biografía escolar en el desempeño de los docentes. Conferencia 11 de junio de 2006. En *Seminario Permanente de Investigación de la Escuela de la Educación de la UdeSA*. Documento de trabajo 22, 2-30. Recuperado de <http://live.v1.udes.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT22-ALLIAUD.PDF>
- Araújo, O. (1911). *Historia de la Escuela Uruguaya por Orestes Araujo*. Montevideo: Imprenta El Siglo Ilustrado.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción: Introducción de Manuel Cruz*. Paidós. Barcelona: Paidós.
- Aisenson, D., Castorina, J., Elichiry, N., Lenzi, A. y Schlemenson, S. (2007). En *Aprendizaje, sujetos y escenarios: investigaciones y prácticas en psicología educativa*. (1ª ed.) . Buenos Aires: Noveduc.
- Arteaga, N. (2008, setiembre-diciembre). Vulnerabilidad y desafiliación social en la obra de Robert Castel, *Sociológica*, 23(68), 151-175. Recuperado de [www.revistasociologica.com.mx/pdf/6806.pdf](http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6806.pdf)  
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/bitstream/.../Perez%20Pollero%2C%20Agustina.pdf>
- Bárcena, F. (2002). Hanna Arendt: Una poética de la natalidad. *Revista de Filosofía*, 26, 107-123.
- Bárcena, F. (2014). ¿Una puerta cerrada? Sobre la educación y la corrupción pedagógica de la juventud. *Revista Brasileira de Educação* [en línea], 19: Recuperado 8 de septiembre de 2018 de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27531116009>> ISSN 1413-2478.
- Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barrán, J. (2011). *Historia de la Sensibilidad en el Uruguay*. Montevideo: Banda Oriental.
- Bauman, Z. (2007). *La sociedad Individualizada*. (2ª ed.) Madrid: Cátedra.
- Benjamin, W. (1991). *El narrador (1936)*. Madrid: Editorial Taurus.
- Bleger, J. (1963). *Psicología de la Conducta*. Buenos Aires: Paidós.

- Bolívar, A; Fernández, M; Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozial forschung/Forum Qualitative Social Research*, 6(1), art. 12. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), art. 12.
- Bolívar, A. (2014). Las Historias de Vida del Profesorado. Voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711-734. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461004>
- Bolívar, A. (2015). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. Universidad de Granada, España. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/282868267>
- Borges, C. (2011). *Permanências e mudanças: Individualismo, trajetórias de vida e família*. (Tesis inédita de Doctorado). Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: PUC.
- Bourdieu, P. (1989). La ilusión biográfica. In: *Historia y Fuente Oral*, 2, 27-33. Recogido en *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997. [Razões Práticas: Sobre a teoria da ação, Campinas, Papirus Editora, 1996].
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una reflexión a la Sociología reflexiva*. (1a ed.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Camps, A y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la Universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. ISSN: 1887-4592 Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/579/public/579-2168-1-PB.pdf>
- Caporossi, A. (2009). La narrativa como dispositivo para la construcción de conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Sanjurjo, L., *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.107-147). Santa Fe: Homo Sapiens.
- Carbajal, S. (2015). De encuentros y desencuentros: los jóvenes, la vocación y la universidad. En Bañuls. G. (Coord.). *Educación y psicología en el siglo XXI* (pp.151-173). Montevideo: Universidad de la República del Uruguay.
- Cardelle-Elawar, M., Irwin, L., y Sanz de Acedo, M.L. (2007). A cross cultural análisis of motivational factors that influence teacher identity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 565–592.
- Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Eudeba.

- Chaves, M (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 23, 9-32.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Contreras, J. (2010). Ser y saber ser en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 61-81.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60-63. Universitat de Barcelona. N° IDENTIFICADOR: 417.014. [https://www.researchgate.net/publication/335224252\\_El\\_lugar\\_de\\_la\\_experiencia/link/5d584649299bf151badcd35f/download](https://www.researchgate.net/publication/335224252_El_lugar_de_la_experiencia/link/5d584649299bf151badcd35f/download)
- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, 1(1), 14-30. Recuperado de <http://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2518/1703>
- Coordinadora de Psicólogos del Uruguay, Sociedad de Psicología del Uruguay, Facultad de Psicología (Udelar) y Facultad de Psicología (UCU). (1997). *Código de Ética Profesional del Psicólogo/a*. Recuperado de <http://www.psicologos.org.uy/codigo.html>
- Córdoba, F., Ortega, R. y Pontes, A. (2006). La docencia en educación secundaria como salida profesional para el alumnado de Humanidades y Ciencias Sociales: un estudio sobre intereses y motivos. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 519-540.
- Cháves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: Representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década* 23, 9-32.
- Davini, C. y Alliaud, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI: un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Davini, C. et al. (2002). *De Aprendices a Maestros: Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Editores.
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. 1ª ed. Buenos Aires: Mármol-izquierdo editorial.
- De Gaulejac, V. (2013). *Neurosis de clase. Trayectoria social y conflictos de identidad*. Buenos Aires: Editorial Del Nuevo Extremo.
- Delio Machado, L. (2004). Cuadernos de Historia de las ideas. Vol. 6. Recuperado de [http://www.fder.edu.uy/contenido/ideas/pdf/chi6\\_2004.pdf](http://www.fder.edu.uy/contenido/ideas/pdf/chi6_2004.pdf)
- Devereux, G. (1997). *De la ansiedad en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI editores.
- Díaz, D. y Zeballos, Y. (2008). *Biografía escolar y elección docente. El caso de los estudiantes de magisterio en Lavalleja que plantean no tener motivación*. Informe de investigación en el marco de fondos concursables. Dirección ejecutiva de Formación y Perfeccionamiento Docente, ANEP.

- Di Leo, P. (2011). Violencias, sociabilidades y procesos de subjetivación: un análisis de sus vinculaciones en experiencias de jóvenes en tres ciudades de Argentina. *Persona y Sociedad*. Universidad Alberto Hurtado. Vol. XXV(3), 55-78.
- Erikson, E. (1985). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Estable, C. (1970). *El Reino de las vocaciones*. Montevideo: Editorial Medina.
- Fernández Aguilar, L. (2015). *Magisterio en Uruguay: ¿El presente de una carrera sin futuro?* Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/9923/1/TTS\\_Fern%C3%A1ndezAguilarLaura.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/9923/1/TTS_Fern%C3%A1ndezAguilarLaura.pdf)
- Fernández, T., Cardozo, S., Pereda, C. (2010). Desafiliación educativa y desprotección social. En Fernández, T. (Ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas*, (pp.13-26). Montevideo: Udelar.
- Fernández Palomares, F. (2003). (coord.). *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson educación. Recuperado de [www.FreeLibros.me](http://www.FreeLibros.me)
- Fernández Sáenz, C. (2012). Puntuaciones sobre el problema de la autoridad pedagógica. Debates contemporáneos en Infancia e Institución(es). *INFEIES–RM*, 1(1). Recuperado de <http://www.infeies.com.ar>
- Fernández Serrón, G. (2016). *Motivos de la elección de Magisterio en ingresantes a la carrera en Montevideo* (Tesis de Maestría). Facultad de Psicología, Montevideo.
- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (2ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fuentes, T. (2001) La vocación docente: una experiencia vital. En *Ars Brevis*. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/90309/142320>
- García Garduño, J. (2010) Los determinantes de la elección vocacional de una semiprofesión. Un estudio de estudiantes de primer ingreso a la carrera de profesor de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XL (1), 95-110. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27018883005>
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo: El Yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, Hernández e Isasa (2009). Historia e imaginarios acerca de la presencia de la Psicología en la formación de grado en los institutos de formación docente de Montevideo (IINN, IPA, INET). *II Congreso Nacional e Internacional de Formación Docente*. ANEP-CODICEN.
- Gratacós, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro*. (Tesis de Doctorado). Universitat Internacional de Catalunya. España. Disponible en:

[https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/134986/Tesi\\_Gloria\\_Gratacos\\_Ca sacuberta.pdf?sequence=1](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/134986/Tesi_Gloria_Gratacos_Ca sacuberta.pdf?sequence=1)

- Hernández, O. (2010). El Sentido de la Escuela. Análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 945-967. [fecha de Consulta 26 de Junio de 2020]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14015585012>
- Kaufmann, J. (2013). A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo. *Petrópolis*, Río de Janeiro: Vozes.
- Kazez, R. (2009). Los estudios de caso y el problema de la selección de la muestra. *Aportes del Sistema de Matrices de Datos. Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 13(1), 71-89. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339630252005>
- Larrondo, M. (2012). ¿Nuevos alumnos? La construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la Ciudad de Buenos Aires. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(1), 18-31, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>
- Latorre, C., González, L. y Espinoza, O. (2009). *Equidad en Educación Superior: Análisis de las políticas públicas de concertación*. Santiago de Chile: Equitas.
- Lévi-Strauss, C. (1981). Prólogo. En Lévi-Strauss, C. (Ed.) *La Identidad*. (pp.7-10) Barcelona: Petrel.
- Llinás, P. (2015). Sentidos de la experiencia escolar en la escuela secundaria: percepciones de los alumnos en cuatro jurisdicciones argentinas. *Páginas De Educación*, 2(1), 91-113. Recuperado de <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.704> <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/704/695>
- López Sáez, M. (1995). *Elección de una carrera típicamente femenina o masculina: desde una perspectiva psicosocial la influencia del género*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Martinis, P. (1995). *Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuelas públicas de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos* (Tesis de Maestría). FLACSO, Argentina.
- Mc Clelland, D. (1989). *Human motivation*. Madrid: Narcea.
- Mendoza, C. (2008). La hermenéutica: posibilidad en la búsqueda del sentido de la praxis pedagógica. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, (pp. 119-128).
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici.

- Athenea digital*, 2. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55>  
<https://atheneadigital.net/article/view/n2-mora>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Muñiz, M. (s/f). Estudios de caso en la investigación cualitativa. U.A.N.L.  
[http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1\\_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf](http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf)
- Palomeque, L. (2017). *Historia de la educación uruguaya*. Tomo 4. Vol. 1. Montevideo: Ediciones de la plaza.
- Pampliega de Quiroga, A. (1991). *Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Perrenoud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez editor.
- Pidelló, M., Rossi, B. y Sagastizabal, M. (2013). Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes. *Educación XXII*, 43, 113-128.
- Pichon-Rivière, E y Pampliega de Quiroga, A. (1985). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.
- Pogré, P. (2017). *La propuesta 2017 y la transformación de la cultura institucional*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=PGfv57gimg0>
- Quiñones, M., Supervielle, M. y Acosta, M. (2015). *Introducción a la Sociología cualitativa: Fundamentos epistemológicos y elementos de diseño y análisis*. Facultad CC.S.S. Montevideo: Ed. Universitarias.
- Rambur, M. (2015). *Ser docente hoy: Una aproximación a las razones que fundamentan la elección* (Tesis de grado inédita). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1164/te.1164.pdf>
- Rascovan, S. (2004). Lo vocacional: Una revisión crítica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(2), 1-101.
- Rozas, S. (2012). *Descartes, Hume, Kant.: Pasaje del paradigma ontológico al paradigma de la conciencia*. Montevideo: Psicolibros.
- Sáinz, M. López-Sáez y A. Lisbona (2004). Expectativas de rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Acción Psicológica*, 3(2), 111-123.
- Sánchez-Lissen, E. (2002) Elegir magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela abierta*, 5, 99-120. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/286618.pdf>
- Sanjurjo, L., Hernández, A. y Caporossi, A. (2010). La narrativa como dispositivo para la construcción de conocimiento profesional de las prácticas docentes. En Vázquez, A.,

- Novo, M., Jakov, I., Pelliza, L (comp.) (2010). *Jornadas sobre lectura, Escritura y aprendizaje disciplinar*, (pp. 753-765). Río Cuarto: Unirío.
- Sosa, J. (2010). *Vida de un Maestro*. Vol. 28. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos.
- Souto, M. (2007). *Hacia una didáctica de lo Grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998 [2002]). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: Análisis comparado de Brasil, Perú y Uruguay*. (1ª ed.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2008). Profesionalizar a los profesores sin formación inicial. Puntos de referencia para actuar. Seminario internacional. 2-6 de junio de 2008. *Sociología de la profesionalización docente*. Recuperado de <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. (3ª ed.). Madrid: Editorial Síntesis.
- Ventrici, G. (2008) Las Instituciones y los procesos de subjetivación. *Cuadernos del Campo Grupal*, Año 1, (3), 9-11.
- Ventura, M. (2010) Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiencia. Universidad de Barcelona. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comp.). (2010) *Investigar la experiencia educativa*, (pp. 225-240). Madrid: Morata.

## Fuentes documentales

- ANEP- CODICEN (2010). Maestra Militante de la vida: Enriqueta Compte y Riqué/Demarchi, Marta (comp.). En *Clásicos de la Educación Uruguaya*, 2. ISBN: 978-9974-688-10-0  
Recuperado de: [http://www.redsolare.com.uy/pdf/maestra\\_militante\\_de\\_la\\_vida](http://www.redsolare.com.uy/pdf/maestra_militante_de_la_vida)
- ANEP (2013). *Dos décadas en la historia de la Escuela Uruguaya: el testimonio de los protagonistas*. Montevideo: Tradinco.
- Archivo Histórico de los Institutos Normales “María Stagnero de Munar” y “Joaquín R. Sánchez” UY-AHIINN-FIINN- Recuperado de [http://iinn.cfe.edu.uy/images/PDF/ArchivoHistorico/folleto\\_marzo\\_10.pdf](http://iinn.cfe.edu.uy/images/PDF/ArchivoHistorico/folleto_marzo_10.pdf)
- CEIP (s/f). Desde la memoria. Recuperado de: <http://www.ceip.edu.uy/desde-memoria>
- CFE (2014). Acta no 1, Res. 35, de enero de 2014.

- Delors, J. et al. (s.f.) *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Dirección General de Instrucción Pública (1877). Decreto-Ley Nº 1350 de Educación Común. [Compilación de Leyes y Decretos de la R.O.U T. X].
- Espinoza, O. (2013). *Equidad e inclusividad en la educación superior en los países andinos*. CIE.
- Federación Uruguaya de Magisterio. (1957). *Conferencia del maestro Clemente Estable sobre Programa de Escuelas Urbanas*. Montevideo, mayo 15 de 1957. Montevideo: FUM.
- INEed. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Montevideo: INEed. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf> 2013 Evolución de las profesiones docentes <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-profesiones-docentes.pdf>
- MEC, ANEP y UdelaR. (2013). *Desarrollo profesional Docente y Mejora de la Educación. Informe País*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de [http://www.posgrados.udelar.edu.uy/resources/3/0/1/7/8\\_75bdd95fd3a636e/30178\\_18f322cec714f60.pdf](http://www.posgrados.udelar.edu.uy/resources/3/0/1/7/8_75bdd95fd3a636e/30178_18f322cec714f60.pdf)
- OEI (2009). *Nueva Ley general de educación 18.347*. <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article4389>
- OEI (2012). *Miradas sobre la Educación en Iberoamérica / Metas Educativas 2021 / OEI*. Recuperado de <http://www.oei.es/historico/metas2021/index.php>
- OEI, CEPAL, Secretaría General Iberoamericana (2015). *Metas Educativas 2021*. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/metas2021/libro.htm>

## Anexo A

### Magisterio en el Uruguay (Capítulo Marco Teórico)

Se recorrerán algunos aspectos de la historia de la formación docente en el Uruguay.

El magisterio en el Uruguay ha tenido históricamente un desarrollo desigual, en la capital y en el interior del país. Las políticas educativas impulsadas por los gobernantes han sido diferentes en diferentes momentos históricos. La creación de institutos de formación docente, hoy ubicados en todo el país, marca diferencias en relación a los comienzos de siglo XX en los que la formación estaba prácticamente centralizada en Montevideo. Actualmente se vive la transición hacia la creación de una Universidad de Educación.

En sus comienzos, la formación de los maestros estuvo a cargo de las Escuelas Normales. Eran los tiempos de construcción del Estado-Nación, en los que el magisterio tenía la misión de funcionario de Estado tejida con la vocación y la moral (Rambur, 2015). Esta función se correspondía con la misión «civilizadora» asignada a la institución escolar, constituyendo la tradición pedagógica normalizadora (Puiggrós, citada en Rambur, 2015).

Desde el decreto de 1827 se piensa en la creación de una Escuela Normal; el mismo versa así: «Se establecerá en el pueblo residencia del Gobierno» (p. 231), en referencia a lo que hoy es Canelones. Pero dicho centro recién se crea, con la denominación de Instituto, en 1974. Se hace efectivo en 1882 el funcionamiento del primer centro de estudios, el *Internato Normal de Señoritas* que formaría a las maestras y estaba ubicado en Montevideo.

¿Por qué la denominación «Escuela Normal»? Lakanal (1794), citado en Palomeque (2017) define «Normal» de «norma», regla, debido a la idea de que estas escuelas deben ser «la regla de todas las otras» (p. 231). «Escuelas» porque «requería un establecimiento escolar donde realizar la práctica de enseñanza, observando la cual los aspirantes aprendían» (Palomeque, 2017, p. 232).

José Pedro Varela (1876) en sus *Memorias* se refiere a los maestros de la época como *personal enseñante* sin preparación, heterogéneo en ideas, hábitos, costumbres y de todas las nacionalidades. Agrega que son movidos «por vocación los menos, por conveniencia los más» (Araújo, 1911, p. 430), y que solo algunos han estudiado siguiendo cursos normales en Europa y aunque una minoría ha adquirido conocimientos, la mayoría ha visto interrumpida o frustrada la carrera a que se dedicaba. La mayor cantidad de los maestros eran mujeres (Araújo, 1911). Las autoridades argumentan esa diferencia expresando que el magisterio era un triste porvenir para los maestros varones y que las mujeres tenían mejores cualidades como educadoras. Había también mayor número (casi 60 %) de maestros extranjeros repartidos tanto en escuelas públicas como privadas. El problema consistía en

que gran parte de los «maestros» no eran avalados, solo aquellos que se sometían a una junta examinadora que pasó a ser obligatoria en 1876. De allí surge la discusión acerca de que el título no asegura la vocación, dividiéndose los maestros entre los «titulados» y los «vocacionales». Lo anteriormente expuesto representa algunas de las causas para la necesaria Reforma Educativa, imprescindible para la formación del ciudadano.

La gratuidad comenzó a efectivizarse desde los tiempos de la reforma. En 1877, por el Decreto Ley n.º 1.350 de Educación Común [Compilación de Leyes y Decretos de la R.O.U T. X], por el que faculta a la Dirección General de Instrucción Pública: «...para establecer, organizar y sostener la Escuela Normal de Maestros y Maestras en la ciudad de Montevideo, con el objeto de dar instrucción gratuita a aquellas personas residentes en la República que quieran dedicarse a la enseñanza» (1877, art. 42-44).

A pesar de la propuesta del Decreto Ley de 1877, de los principios de obligatoriedad y de gratuidad de la educación, esto no fue una realidad sino con posterioridad a la muerte del Reformador (Delio Machado, 2004).

Posteriormente, por iniciativa del Inspector Nacional Jacobo Varela, hermano del Reformador, se crea el *Internato Normal de Señoritas* que comienza a funcionar el 15 de mayo de 1882.

En el año 1889, por Ley de Presupuesto se crea el *Internato Normal de Varones*, que comienza a funcionar el 14 de abril de 1891. Según documentó el Señor Director Joaquín R. Sánchez, en el libro de *Ocurrencias Diarias* (folio 1, año 1891), los primeros 19 alumnos «procedentes de varios departamentos de campaña», que participaron de la inauguración del *Internato Normal de Varones* fueron de Canelones (3), Cerro Largo (3), Durazno (3), Maldonado (2), Soriano, Salto, Río Negro, Treinta y Tres (2), Rocha y Lavalleja (2). Sus edades estaban comprendidas entre los 16 y 20 años (Archivo, s.f., p.1).

Estos jóvenes desarrollaban la mayor parte de sus actividades dentro del Internato en horarios sumamente estrictos. Desde las 6 a. m. (hora de levantarse) hasta las 11:15 p.m. (hora de tomar el té y acostarse), con un «Horario que regulaba actividades de clase, estudio y descanso, teniendo en cuenta, “el tiempo que imperiosamente exigen las prescripciones de la Higiene» (Archivo, s.f., p. 1), expresa el señor Director.

De ese modo no solo hay control, sino que se convierten en homogéneos los hábitos y las ideas de los futuros maestros, lo cual hace afín la tarea educativa con la finalidad del Estado de forjar la naciente nación, para lo cual hay que civilizarla, disciplinarla.

En junio de 1900 ambos Internatos pasan a ser Institutos. Dejaron de recibir alumnos internos; en primer lugar el Internato de Señoritas, desde el año 1889 y en 1900 todos los establecimientos pasan a ser externos. Algunos alumnos son becados y obtienen una modesta pensión de quince pesos para manutención y alojamiento.

Tanto el Internato Normal de Señoritas como el Internato Normal de Varones van a depender del *Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal*, ente autónomo creado en el año 1918 (Archivo, s. f.).

En 1923, por ley, «el Instituto Normal de Señoritas pasa a llamarse *María Stagnero de Munar* y el Instituto Normal de Varones pasa a denominarse *Joaquín R. Sánchez*; llevando el nombre de quienes fueron sus primeros Directores (Archivo, s. f., p. 2).

A partir de 1935, ambos Institutos —*María Stagnero de Munar* y *Joaquín R. Sánchez*— comienzan un proceso de fusión, constituyéndose los *Institutos Normales de Montevideo* (II.NN), nombre que mantienen hasta la actualidad (Archivo, s.f., p. 2).

En 1943, durante el régimen de facto, la ley previó que la recién creada Facultad de Humanidades tendría entre los cometidos formar el «Profesorado de Enseñanza Secundaria y Normal» (Palomeque, 2017, p. 234), pero la ley de 1945 que reorganiza la facultad nada dice del tema de formar docentes.

Palomeque (2017) enumera las exigencias para acceder a magisterio acorde a los planes de 1955, las leyes n.º 14.101 (1973) y n.º 15.739 (1985), según se detalla:

En el plan de 1955 de magisterio se exige por primera vez para ingresar, la aprobación de 4º año de Educación Secundaria.

En 1973 se habla de una formación terciaria o de tercer nivel, pero se adquirirá dicho nivel cuando se requiera bachillerato completo para ingresar a Magisterio.

Desde 1985 se plantea la posibilidad de convenios de la formación docente con la Universidad.

En este momento, la actual ley de educación (2008) plantea la formación docente como universitaria, aspiración que aún no se ha concreado y sigue en debate.

Luego de haber recorrido algunos de los hechos más importantes de la historia de la formación docente en el Uruguay, desde la creación de los Internatos en Montevideo en los que pernoctaban los estudiantes de magisterio del interior, separados por sexo, se focalizará en el interior del país. Se mencionarán los planes que habilitaban (desde la práctica) a ser maestro a personas con menos recursos que no podían viajar a la capital, y que, a partir de ese momento, podrían acceder a formarse en el interior.

## **a) Magisterio en el interior de Uruguay**

Se expande el sistema público educativo, el que llega a abarcar la casi totalidad de la población. En 1916 es libre el acceso a la educación secundaria y superior; «seis liceos departamentales (Artigas, Salto, Durazno, Florida, Maldonado y Rocha) fueron habilitados en forma provisoria para que en ellos se realizaran los estudios magisteriales» (Palomeque,

2017, p. 238). Un egresado con 4º de liceo, con seis materias más la práctica, obtenía el título de maestro de primer grado.

Los planes de formación regían para todo el país, pero algunos tuvieron una notoria incidencia en el interior: de ello se trata este apartado.

El plan de 1925 de magisterio comprendía seis años, de los cuales los dos últimos constituían el ciclo profesional que consistía en la «Práctica de la enseñanza» (Palomeque, 2017, p. 242). A este último también se podía acceder luego de cuatro años de Secundaria.

Desde 1930 existieron centros de formación de iniciativa privada, los que se oficializaron en 1949. En ese momento se podía acceder a la carrera de magisterio con el egreso de escuela primaria; el aspirante debía tener menos de treinta faltas y una declaración de aptitud, además de realizar un examen de ingreso (Palomeque, 2017).

En 1934, el Consejo de Primaria reduce de cuatro centros normalistas a uno en Paso de los Toros, tomando en cuenta su ubicación y las posibilidades de comunicación. Dicha decisión se fundamenta en la falta de recursos materiales y de docentes, lo que se contradice con el aumento de la población escolar que se duplica de 1910 a 1930, pasando a 157.300 matriculados, distribuidos en 1.100 escuelas (Palomeque, 2017). Asimismo, el número de maestros pasa de 2.300 a 3.600 en los mismos años (Bralich, citado en Palomeque, 2017, s/p).

Se oficializa Paysandú desde 1946 y en 1965 lo mismo ocurre con siete institutos, entre ellos Florida. Se fundamenta en el número de alumnos, el número de egresados en los últimos tres años y la integración del cuerpo de profesores. Luego se sucederán otros institutos en San Ramón (1966) y Trinidad, en Carmelo (1968), en Pando y Canelones (1974).

## **b) La formación del maestro rural: creación en 1949 del Instituto Normal Rural**

La vocación es un elemento de la docencia que se ha considerado una cualidad importante a lo largo del tiempo que se ha llegado a valorar por encima de la titulación, como expresaba Varela.

Respecto a la vocación, en *El Reino de las Vocaciones*, el pedagogo uruguayo plantea tres interrogantes: ¿qué quiero ser?, ¿qué puedo ser? y ¿qué debo ser? (Estable, 1970). La primera pregunta remite a los motivos internos, la segunda a limitaciones en relación a las aptitudes —«la vocación es la aptitud más la pasión; es la aptitud con un halo de amor» (Estable, 1970, p. 19) y la tercera se relaciona con la valoración de la situación por parte del sujeto, con la Ética. De ese modo logra «un todo continuo con su obra, una unidad entre el hombre que siente y piensa y el hombre que actúa y lucha» (Estable, 1970, p. 19).

Por otra parte, Jesualdo Sosa (1933) afirma la propia vocación cuando sostiene que «tratamos que dominar a nuestra labor didáctica» (ANEP, p. 11). Expresa que ama a los niños, que aprende con ellos a ser más humilde; valoriza la expresión infantil e intenta dar orientación a la vocación. Hay preocupación social y «vitalización» de la escuela. Respecto a su formación, este autor es crítico y plantea que no conoció al niño, ni sus deberes, ni sus derechos, porque en su formación hubo demasiada teoría y que no llegaron a crear afecto en él (Sosa, 2010, p. 67); por ello la necesidad de desaprender. En diciembre de 1933 dice: «el amor no puede ser la consecuencia de un conocimiento total, sino que debe ser el propio conocimiento» (Sosa, 2010, p. 17).

Los maestros han reconocido diversas motivaciones en los estudiantes de magisterio. En ese sentido, una estudiante del Instituto Normal Rural en 1960, Elda Manrique (citada en ANEP, 2013), expresa:

Muy variadas eran las motivaciones de los que iniciaban el curso; algunos veían la posibilidad de acercarse aunque fuera por un año a la capital y aprovechar cines, teatros, exposiciones, conciertos, es decir, distintas manifestaciones culturales que eran casi vedadas para un habitante del interior; otros que habían participado en cursos de vacaciones, conocían algo de lo que un curso de un año podía significar en profundidad para su futuro quehacer docente; otros no traían una expectativa definida (p. 309).

En la misma dirección, Ana María Angione (citada en ANEP, 2013, p. 304) reconoce: «...hubo una invaluable evolución en el personal docente que se enriqueció, como siempre ocurre en los procesos de interaprendizaje, con las inquietudes y experiencias de sus alumnos tan maestros como ellos».

Representaba la primera formación enriquecedora (especialización, para algunos) en docencia rural, participativa, integrando a los vecinos y a la comunidad en los procesos. «Sus egresados se sintieron capaces de remover algunas de las graves dificultades del medio rural, (otros) quedaron motivados para el estudio y... cursaron nuevas especialidades» (ANEP, 2013, p. 304).

En otros textos se relatan las experiencias de Angione (1987) durante la especialización en el Instituto Normal Rural y las experiencias en La Mina o las Misiones Socio-pedagógicas (Soler, citado por ANEP, 2013), ambas con maestros-estudiantes de formación docente.

En ello, lo Individual se convierte en colectivo «desde una doble dimensión: en relación a la posición que se construye, y en la proyección que estas formas de subjetividad adquieren en relación con la experiencia de ser docente» (Bolívar, 2014, p. 20).

En síntesis: se manifiesta la importancia adjudicada a la formación con énfasis en la práctica desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Los propios documentos plantean el protagonismo de los Internatos en Montevideo (desde 1891). En el interior, la

formación en algunos liceos (1916) y luego en los institutos que, a partir de los planes (1925) de formación docente, exigían dicha práctica para ser maestros. Pero había pocos institutos: Paysandú desde 1946, el Instituto Normal Rural en 1949 y en 1965 se oficializan otros siete institutos.

A su vez, se destaca a comienzos del siglo XX la precariedad de la formación del docente, ya que solo se enfatiza en la práctica escolar sin la necesaria reflexión que aporta la formación terciaria. En esta investigación, cuando nos referimos a las experiencias, nos ubicamos más allá de esa concepción de la práctica, que ha tendido a ritualizarse.

### **c) Universidad de Educación: Educación Superior Universitaria en la formación de maestros en Uruguay**

Sin duda que la profesión docente está en el centro de la sociedad e impacta de una manera u otra en todos sus componentes, como lo plantea la OEI (2015). El abordaje de la formación y la capacitación de los docentes, así como la certificación de los docentes y su actualización pedagógica constituyen su núcleo principal. Respecto a la educación superior, la OEI (2015) plantea que el acceso a la educación superior aparece como una de las metas recientes. Acorde al cumplimiento de dichas metas en nuestro país, merece señalarse el momento socio-histórico y cultural en el que se encuentra la formación docente en Uruguay.

Se halla en un período de transición de una formación docente terciaria a una formación docente universitaria. En este sentido, se ha iniciado un proceso de transformación que según la Ley de Educación 18.437 (2008) comienza en 2009 con la Comisión de implantación y debería culminar con la creación del IUDE, *Instituto Universitario De Educación*. El artículo 8 de la mencionada Ley —que concibe la educación como derecho humano fundamental y como bien público y social— plantea el derecho a la educación.

La creación del IUDE está pendiente desde el gobierno anterior; se ha facultado al CODICEN, que ha creado al CFE. Se manifiesta así la autonomía relativa de las políticas públicas respecto de la política, en la medida se ven condicionadas por las herencias recibidas por los gobiernos y en que requiere una capacidad técnica que permita llevar a la práctica las ideas (Aguilar Villanueva, 2004).

La formación de docentes se incluye mayoritariamente en el ámbito público, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y, secundariamente, en el resto de las instituciones (públicas o privadas).

«Corresponde señalar que todos ellos, según la Ley de Educación 18.437, formarán parte de la Educación Terciaria» (MEC, 2013, p. 17). La misma está constituida por la Universidad de la República, el Instituto Universitario de Educación y los Institutos de Educación Terciaria. La formación inicial de los docentes en la actualidad es un desafío, y

debe continuar desarrollándose en el marco de una práctica altamente profesionalizante, según plantea Loaces (2013, citada en MEC). El CFE tiene la misión de asegurar la continuidad y superación de la calidad educativa de la formación de grado y posgrado de docentes y educadores, así como concretar la instalación e implementación del Instituto Universitario de Educación. Asimismo, de profundizar y consolidar el ejercicio de las tres funciones universitarias esenciales: enseñanza, investigación y extensión (MEC, 2013).

Se elabora un plan unificador para la formación docente de grado (Plan 2008) de maestros y de profesores con «el diseño curricular de las asignaturas ubicadas en un núcleo profesional común, en la firme convicción de que la docencia es una profesión en sí misma, con un alto grado de especificidad...» (MEC, 2013, p. 22), en la que «la didáctica es más que una asignatura, es la bisagra natural del sistema de formación, y asume una multidimensionalidad real articuladora de la formación pedagógica, específica y práctica» (Loaces, 2002, citada en MEC, 2013, p. 23).

Se implementó el Plan 2008 de formación de docentes y se concretó la departamentalización, pero se debe continuar en la construcción de una cultura de investigación.

En el nivel educacional superior los fines declarados, en particular en cuanto a las oportunidades de acceso, se han ampliado a la formación universitaria al promulgarse la ley de educación actual. Este momento constituye un período de transición hasta la instalación del IUDE (Instituto Universitario de Educación), creado por la actual Ley de Educación (art. 84): «con el propósito de desarrollar actividades de enseñanza, investigación y extensión y su finalidad es la formación de maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores» (MEC, 2013, p. 17). Actualmente ha cambiado su denominación, se denomina Universidad de Educación (UDE).

A modo de síntesis: luego de plantear algunas características de la política y del sistema educativo uruguayo en transición hacia la Universidad de Educación, así como las características de la cultura institucional, surge la inquietud por la poca participación de los sujetos en un momento de debate y cambios por las características de la nueva institucionalidad. La pregunta es si ella garantizará la inclusión en relación con la equidad para lograr una educación de calidad, potente en experiencias, que repercutan en los aprendizajes de los futuros docentes para que, a su vez, brinden el tesoro que otras generaciones han legado.

Se observa que el MEC (2013) pone énfasis en la práctica al expresar «la práctica profesionalizante» y se refiere al grado de especificidad y a la docencia como una profesión (MEC, 2013). No obstante, se debe resignificar el concepto de calidad en relación a lo que tiene sentido para la formación de los educadores; se debe continuar en la reflexión sobre qué es lo importante para su formación.

## Anexo B

### Muestra (Capítulo de Metodología)

Los estudiantes pertenecen a un grupo de primer año de Magisterio de un instituto de formación docente del interior. Se emplearon nombres ficticios para preservar la identidad de los mismos. Algunos datos (estudio, lugar, beca) son generales, por el mismo motivo antedicho.

Datos básicos de los estudiantes: Nombre, edad, lugar de procedencia (si el/la estudiante viaja), estudios cursados (escuela primaria, tipo, otros estudios), con quien vive, trabaja o si tiene beca (tres estudiantes perciben becas).

Sergio: Tiene 18 años. Nació en el campo, luego se mudó a una villa distante de la ciudad donde luego va a estudiar. Asistió a una escuela rural de la zona y jugó al fútbol. Su padre falleció. Vive solo (con motivo del estudio de magisterio).

Alma: Tiene 19 años. Sus padres están separados y vive con su madre en la ciudad. Asistió al jardín de infantes y a una escuela de práctica. Realiza catequesis. No trabaja.

Loreley: Tiene 19 años. Vive en una villa del interior. Asistió a dos escuelas de primaria con motivo de una mudanza. Vive con un familiar. Estudió un idioma extranjero. No trabaja.

Alicia: Tiene 18 años. Sus padres están separados. Vive con su madre en la ciudad. Asistió al CAIF, jardín de infantes y escuela de práctica.

Mónica: Tiene 27 años. Vive en la ciudad. Asistió al jardín de Infantes. Realizó liceo nocturno. Vive con las hijas y la madre. Realizó estudios en UTU. No trabaja.

Ceci: Tiene 19 años. Vive en la ciudad, con su madre. Asistió a un jardín de Infantes católico. Realizó estudios incompletos en una facultad.

Verónica: Tiene 19 años. Vive en la ciudad, con su madre. Asistió a jardinera y posteriormente a una escuela primaria de práctica. Desde 2016 cursa magisterio.

## Anexo C

### Entrevistas a Estudiantes:

#### a) Entrevistas Grupales:

Las consignas en las diferentes entrevistas son las que siguen:

- 1. Narrar por qué eligen la docencia y qué acontecimientos los llevaron allí. Identificar similitudes y diferencias.
- 2. Registrar en una línea de tiempo (fechas) instancias de formación y dos o tres momentos importantes, tanto formativos como de la vida familiar. Identificar relaciones, coincidencias entre momentos familiares y formativos.
- 3. «Lo que esperaba...» (Expectativas) y «Lo que encontré...» en la escuela (de tiempo completo)
- 4. Vivencias en la escuela rural. (Relación con otras experiencias: La escuela de tiempo completo, su propia experiencia como niño). Recuerdo de algún maestro, vivencia.

#### b) Entrevista Individual (Guión)

¿Cómo fue su experiencia como alumno?

1-¿Qué importancia le atribuye a la recuperación de su experiencia escolar en la elección de la docencia?

2-¿Considera que alguna entrevista debería sacarse, debería agregarse alguna o realizar alguna modificación para llegar a comprender el sentido de la elección de la docencia del estudiante? ¿Por qué?

Se recuerda en qué consiste cada Entrevista Grupal (especifique además si no asistió).

3-¿Faltó a alguna de las Entrevistas Grupales? ¿Por qué?

4-¿Invitaría a algún compañero? ¿A quién? ¿Por qué lo invitaría? ¿Qué le diría?

5- ¿Qué sentido tiene la elección de la docencia para usted?

6-¿Considera que los resultados de las pruebas parciales influyen en la elección de seguir la carrera? ¿O cree que algunos siguen a pesar de los resultados? Entonces ¿qué los mueve a seguir?

7-¿Piensa que los puede mover a seguir la motivación de logro, de afiliación o de lo contrario, cuál otra?

8- ¿Hubiera preferido esa manera de preguntar a usted individualmente (Entrevista) en vez de participar grupalmente? ¿Por qué?

9-¿Le parece que esta investigación aportó para encontrar el sentido de la elección?

## Entrevista Grupal 1- Guía

Tema: Narrativas del proyecto de vida para repensar el sentido de la elección de la docencia.

Objetivo: Narrar por qué eligen la docencia y qué acontecimientos los llevaron allí.

¿Por qué elegí la docencia?

—*Amo a los niños y su inocencia. La carrera me sigue gustando Medicina, más. Recomendación de mi madre (en un segundo momento), en un primer momento porque no sabía qué hacer, falta de ideas qué hacer.* (Alma)

—*Me gustan los niños y me llevo bien con ellos.* (Sergio)

—*Me gusta la carrera, los niños y adquirir conocimientos en futuros alumnos.* (Mónica)

—*Experiencia y me gustan los niños y la docencia.* (Ani)

—*Me gustan los niños chicos, no el CERP.* (Vero)

—*Me gustan los niños y ayudarlos en deberes. (Ayudo) a mis hermanos... rol de maestra con ellos.* (Loreley)

—*Acercamiento al llevar mi hija a la escuela. Me encantan los niños y me sigue gustando.* (Milagros)

—*Me gustan los niños. Importa la educación primaria, los primeros seis años.* (Talía)

—*Me gusta lo que tiene que ver con la docencia, aprender algo y poder transmitirlo...* (Alicia)

Indica los diferentes acontecimientos que te trajeron aquí:

—*Iba a hacer Medicina. No me gustaba Montevideo, no conseguí la beca. Muy apegada a mi madre. Por vivencia en una escuela de la iglesia.* (Alma)

—*No tengo un acontecimiento claro. La docencia y el ambiente infantil no era algo que me desagradara. En el liceo los adolescentes no me gustaban. Los niños más fácil tratarlos.* (Sergio)

—*Al tener dos hijos me gusta el relacionamiento, estar al tanto (interesada) y participar en la actividad escolar, el trabajo de la maestra con mis hijas, escuchar las experiencias de las maestras y las hijas.* (Mónica)

—*El pedido de ayuda de mi hermanastra, deberes. Ayudar a mi hermana docente cuando planifica.* (Ceci)

—*Iba a estudiar Medicina, licenciada en enfermería, el curso demoró. Educador preescolar me gustó. Terminé sexto en el 2017* (Ani).

—*La familia quería. Dos tíos maestros dicen «es fácil y lindo». Dos hermanos me piden ayuda en los deberes. Una amiga que entró sin gustarle y luego le encantó.* (Vero)

—*Ayudar a los niños, rol de maestra con hermanos, primos, vecinos.* (Loreley)

—*El jardín. Me encanta actividad de ahí, manualidades.* (Milagros)

—*Me gustan los niños: niñera, ayudar a hacer los deberes. Desde la escuela me decidí.*  
(Talía)

—*Ayudar a corregir trabajos. Son docentes: mi madre..., mi padre.... La interacción con niños, jugar con primos.* (Alicia)

(Milagros y Talía participaron solo de esta 1ª instancia).

## Entrevista Grupal 2- Fecha: 14 de agosto de 2017

Eje temático: Narrativas del proyecto de vida acerca del sentido de la elección de la docencia.

Objetivo: Reflexionar sobre su historia de vida, su formación y la/s relación/es con sus elecciones, principalmente de la docencia.

Contenidos: Repensar los sentimientos (de desamparo), recursos o cómo sobrellevan las crisis, repensar las elecciones en relación a la docencia, las influencias, las ansiedades.

Técnica: Registrar en una línea de tiempo (fechas) instancias de formación y dos o tres momentos importantes, tanto formativos como de la vida familiar. Identificar relaciones, coincidencias entre momentos familiares y formativos.

Dinámica Grupal: en relación a la técnica, explicitan sus historias, las que se registran con un color diferente para cada caso. Se marcan con etiquetas los momentos fuertes, lo que ayuda a relacionar y a encontrar coincidencias entre momentos fuertes familiares y formativos, así como las elecciones en relación a la formación.

Destinatarios: estudiantes jóvenes que recién ingresan a magisterio (primer año). En un caso la estudiante tiene 27 años, pero por diferentes motivos cursa por primera vez. Asisten siete estudiantes en esta oportunidad (eran once en la Entrevista Grupal n.º 1).

Alicia: 1) *Me escapé del CAIF. Fui a buscar flores para la maestra, el abuelo me encuentra.* 2) *La pancarta, en el desfile (en conmemoración a un hecho histórico). Eligen por la mejor nota, los profesores.* 3) *La graduación 2016. La fiesta de graduación de bachiller con todos mis compañeros.*

Ani.: 1) *El día que mi madre me fue a anotar, yo en el patio de la escuela esperándola, ansiedad. Deseaba salir para ir a verlos a mis hermanos, estaba re entusiasmada.* 2) *Mi hermana mayor se fue de casa (cara triste).* 3) *En 2012 mi abuela se perdió.*

Loreley: 1) *En 2006 fallece mi abuela M. que vivía con ella, no es de sangre.* 2) *En 2012 Fallece mi abuela P. Estaba haciendo primer año de liceo, me afectó mucho, la quería mucho, nos cuidaba cuando mi madre llevaba a mi hermano a Montevideo. Tenía domingos familiares, todos los domingos íbamos a comer... no quería festejar mis quince.* 3) *En 2015 me gradué, compartí con amigas. Fue un momento feliz.*

Mónica: 1) *1994. El egreso de la escuela lo sufrí. Terminar y empezar otro ciclo me asustaba y no quería.* 2) *El viaje de sexto, momento lindo con compañeros, quedan recuerdos lindos. Dos días. Primera vez que te independizas de tus padres. Quería ir ahí (estudios de UTU), estudiar. La familia en contra porque era para hombres. Me encantaba porque mi abuelo vivía afuera y siempre salía con él a hacer tareas de campo, andar a caballo.* 3) *El embarazo uno de los hechos más importantes de mi vida. Tuve que cortar con los estudios. Te cambia la vida.* 4) *En el 2002 mi hermano se fue del país. (Agrega este*

hecho. Reconoce que no lo había valorado tanto hasta el momento). “Lo puse cuando aquella (compañera Ani) lo dijo.”

Ceci: 1) *En el 2009 el divorcio de mi padre.* 2) *En el 2016 el abuelo, el único que me dio para adelante (se refiere a que lo motiva para la carrera de maestra, un año antes dejó facultad), muere.* 3) *En el 2017 la visita a la escuela de tiempo completo.*

Alma: 1) *En el 2011 en la escuelita me di cuenta me gustaban los niños, mi hora favorita. Recibía más de lo que das.* 2) *En el 2015 la charla, la pasión del maestro, la chispa, los juegos.* 3) *En el 2016 los consejos de mi madre que no hiciera medicina. No veía que eso fuera lo que me gustaba (refiriéndose a Medicina), odiaba Biología.* (Agrega: 4) *En 2017 la visita a la escuela lo reforzó).*

Sergio: 1) *En el 2004 fui solo a la escuela, me perdí, no sabía dónde estaba, me encontró mi madre.* 2) *En el 2008 “debuté” (dice con ironía) en la liga. Me gusta el fútbol, los deportes, entrenar. Conocí personas que hoy sigo tratando. Se amplían los vínculos.* 3) *En 2017 empecé a estudiar magisterio, a vivir solo (en el hogar). Fui apegado a mi madre, te acostumbra. Los fines de semana voy a ( nombra pueblo del interior.*

Comentarios. Conclusiones:

Mónica dice «No sé si hay un por qué...» aduciendo al desconocimiento. Al final reconocerá que «uno trata de tapar». «Mi línea de tiempo es larga, necesito otra hoja» debido a que es la mayor del grupo. En Loreley hay confusiones en los sentimientos respecto a dónde ubicar los hechos familiares y los formativos: «la muerte de un familiar ¿va en la línea de formación?». Depende de cómo lo sintió... se le responde.

Se transcriben las evaluaciones: «Me removió mucho lo de mi hermano. Al día de hoy no lo supero. No lo voy a aceptar...» «Nació mi sobrina, la conocí a los diez años...» «Lo de mi hermano lo puse cuando ella (se refiere a una compañera que menciona que su hermana se va de la casa) lo dijo...»

Ani (la que fue mencionada): «Me replanteo lo de mi abuela... mi hermana no influyó en mi educación».

Ella plantea en relación a la entrevista: «Me hizo revivir cosas... No las hablas... para olvidar...» Pero agrega: «para que mis compañeros conozcan de mí y yo de ellos».

No obstante plantean que sirvió para recordar «momentos lindos y feos», para hablar. Algunas no se sintieron bien, manifestando nostalgia por la separación, por la muerte, que aún afecta pero que la han expresado: «No todo siempre es bonito... todo nos ayuda para crecer» (evaluación Individual). Otras plantean reconocer la importancia de «afrentar grupalmente». Se reitera que la experiencia de los otros ayuda a darse cuenta de la propia... que tiende a reprimirse «sobre todo en el pensamiento sobre nuestro futuro».

La que había expresado «todo triste» (Loreley) mientras hacía su historia, no lo plantea al evaluar Individualmente por escrito, entonces expresa «(se sintió) muy bien al ver cómo las situaciones que pasé me fueron afectando en la educación».

Se tiende a rescatar lo positivo, el conocimiento grupal y el autoconocimiento.

(Ani participó por última vez, en esta instancia).

## Entrevista Grupal 3- 28 de agosto de 2017

Eje temático: Narrativas del proyecto de vida acerca del sentido de la elección de la docencia.

Objetivo: Identificar los sentimientos e ideas acerca de las expectativas en relación a la escuela y la satisfacción o no de las mismas. Reflexionar acerca de las coincidencias y contradicciones frente a los sentimientos experimentados frente a la visita a la escuela, respecto a las expectativas que se tenían.

Contenidos: Sentimientos, vivencias, ideas, comparando las expectativas ideales y lo encontrado en la realidad en la visita a la escuela, coincidencias y contradicciones.

Técnica: para investigar expectativas.

Dinámica Grupal: Resonancias de la última entrevista en relación a las trayectorias de vida y escolares. Retomar lo que para algunos (solo en dos casos) representó un impacto respecto a la visita a la/s escuela/s destinada/s a la práctica de observación (respecto a las resonancias de la Entrevista Grupal 2:

*Alma: Me incomodó un poco decirlo (en grupo) ... (en cambio) contigo sola...*

Psicóloga (Psi): *¿Alguien más?*

*Sergio: Yo también. Muy bien no los conozco. Pero si es cara a cara es más fácil.*

*Alma: Algunas personas se sintieron analizadas.*

(Algunos lo hablaron —se supone— solo con la entrevistadora. Ellas eran Alicia y Ani).

*Alicia: Pienso igual que Alma. En sí está bueno, te conoces más con los compañeros.*

*Psi: El año que viene van a vivir cosas juntos y les allana el camino.*

(Cuando se refieren a la sesión anterior emplean el término «clase», dicen la segunda «clase»).

Reflexión: ¿Qué sentí al llegar a la escuela? ¿Cómo es la vida en la escuela? ¿Cómo aprenden y afrontan las situaciones? Y yo, ¿aprendí?, ¿qué? Para no reiterar los registros realizados, ¿qué emplear para comenzar la reflexión? Se parte de la escritura completando frases inconclusas:

«Al llegar a la escuela sentí...» «Cuando tuve que enfrentar la situación (describir la situación), lo que hice fue... (decir qué acciones)» «En la escuela aprendí...» «La vida en la escuela consiste en...»

Colectivizar lo reflexionado individualmente, categorizándolo: «Lo que esperaba...» (Expectativas) y «Lo que encontré...» clasificando en sentimientos, vivencias, aprendizajes (de otros y propios), descubrimientos...

Destinatarios: estudiantes jóvenes que recién ingresan a magisterio (primer año).

Frente a la propuesta relativa a «¿aprendí?», «¿qué?» expresan:

Loreley: *Cómo atender niños insoportables... ¿Por qué castigarlos? ¿Por pegarle a un niño?*

Vero: *Me encanta una obra que hicieron.*

Loreley: *Nosotras cuando tengamos... relinda clase...*

Alicia: *Nos damos cuenta que a muchos nos gusta el arte...*

(Comentarios mientras escribían)

Psi: *Bueno... Respecto a ¿Qué sentí al llegar a la escuela? ¿Cómo es la vida en la escuela? ¿Aprendí? (leyendo la propuesta) ¿Qué encontré? (escribo)*

Vero: *Fuimos sabiendo que había una obra de teatro (jardinera) lleno de niños. Tienen más tiempo de recreación. Encontramos dos niños en la Dirección. Se sientan en herradura, distinta a las filas cuando yo iba, distinto los bancos... La última vez que fuimos aprendí a observar a los niños...*

Sergio: *Había un trabajo de Sociología: tomar observaciones... Lo único que tenías que hacer...*

Loreley: *...lo que decía el «folleto».*

Vero: *Me faltó el primero (se refiere a «lo que esperaba...»). Me sentí con curiosidad... ¿cómo trabajan los niños?, lo que hacían, ¿cómo era la escuela?*

Loreley: *Ellos se acercaron (se refiere a los niños en Dirección). Pregunté el motivo del castigo. Por qué le pegaron a una niña. No se arrepentían. Explico que no podían hacerle eso. Aprendí... cómo tratar con chicos rebeldes...*

Psi: *¿Qué esperabas?*

Loreley: *Esperaba algo más tranquilo, eran rebeldes.*

Alma: *Tengo cosas negativas.*

Loreley: (expresión: cara larga)

Alma: *La experiencia con los niños me encantó. Muchos niños juntos... re cariñosos. Empiezo con cosas buenas. Confirmaron la elección de lo que estoy haciendo. Las Maestras aburridas, están ahí para cumplir un horario. Los niños imitaban animales y andaban como loquitos. Las maestras tenían que ser las que guíen. Hablaban sobre indios. Pinturas geniales en las paredes. Mural de indios que la mujer sabe mucho y las maestras ni idea. Los niños la tienen que soportar. Monólogo de la maestra. Ella eligió. ¡Los niños no eligieron estar ahí! ¿Qué esperabas? Se divirtieran con los niños, no fueran tan rígidas.*

Sergio: *Aislaban a los niños (refiriendo a los que estaban solos en Dirección) mientras otros estaban en el patio. Las maestras eran un poco rígidas...*

Loreley: *Tradicional...*

Sergio: *No todas igual. En ronda, vi que bailaban y se divertían.*

Loreley: *Las de preescolar...*

Sergio: *Sentí muchas emociones: felicidad y alegría. Me gustaba el ambiente. Mucha emoción, tensión, adrenalina, porque era el ámbito donde me iba a desempeñar. Esperaba... se divirtieran con los niños... no fueran tan rígidas.*

Alicia: *No me esperaba los niños castigados por pegarle a una niña. Esperaba mejor comportamiento por parte de los niños. Si son así de niños... ¿No lo aprenden de la casa...? ¿Golpeadores? ¿Educarlos? ¿Así? ¿Aislados? ¿Quién tiene autoridad?*

Sergio: *Antes todos en el patio, otros en Dirección en penitencia. Y luego (a los que estaban en penitencia) los mandó a ver la obra. No se sentían culpables... Estaban felices. Hablarlo el maestro para solucionarlo, no los estudiantes. Vos (refiriéndose a sí mismo) no tienes autoridad...*

Alicia: Vos (refiriéndose a sí misma) *no tienes autoridad, te ven chica.*

Psi: *¿Cómo...? ¿Entonces...?, les pregunto.*

Alicia: *Hablarles, aconsejarles... que eso que hicieron está mal...*

Alma: *Si reforzaran (refiriendo a maestra) sus buenas actitudes...*

Psi: *Influencia de la casa...*

Alma: *Se supone que ellas (refiere a las maestras) son ejemplos.*

Loreley: *Modelos...*

Psi: *¿Son modelos? ¿Para quién?*

Alma: *Sí, ejemplos.*

Sergio: *Esperaba que las maestras fueran más observadoras.*

Psi: *¿Por qué lo dices?*

Sergio: *Un niño sin regalo y no se percataron de eso... (Explican que había premios por imitar animales, organizado por los estudiantes)*

Psi: *¿No será que ponen demasiadas cosas en el maestro? «Tiene que ver...» ¿Más que un modelo, no será un referente? (Se plantea que si dicen que el maestro es «modelo» están posicionados desde determinada perspectiva, es diferente si dicen que es guía, es un referente a seguir o no. Se les plantea que lo relacionen con la teoría. Entonces lo relacionan con «maestro tradicional y de la escuela nueva» (de Pedagogía).*

Loreley: *Referente.*

Psi: *Pensar más allá de esta escuela... ¿A qué escuela fuiste, qué maestros tuviste? Esto es cómo lo ven ahora... (Acoto a ello —a partir de los registros— que todos fueron a escuela pública, dos no son de la capital del departamento)*

Psi: *Vamos a evaluar lo tratado hoy.*

Alma: *Hoy me sentí bien. Fue productivo.*

Alma: *Me sentí bien cómoda al contar las experiencias vividas en la escuela.*

Vero: *Me aportó porque me hizo empezar a pensar sobre la experiencia de la escuela y todo lo que la rodea.*

Sergio: *Fueron productivas... las distintas opiniones, la situación vista de distintas maneras* (referido a la penitencia de los niños en dirección).

Alma: *Pensar cómo quiero ser cuando sea docente...*

Alicia: *Me aportó ya que me hace pensar cómo quiero enseñar en el futuro, si desde una postura tradicional o de la escuela nueva.*

Loreley: (No quiso evaluar oralmente) *Pero en su registro dice: conocimiento sobre cómo quiero ser cuando sea docente...*

Me autoevaluó: Se empleó 1 hora 40'. Se les invita a que escriban bitácoras al visitar la/s escuela/s.

Me propongo entrevistar a los estudiantes que faltaron.

Reencuadrar la Entrevista 4 para los que faltaron a la 3.

Coordinar con otros: Docente Orientador Educativo (DOE), Directora para aclarar la necesidad de continuidad y, por ello, de autogestionar la fecha de la Entrevista 3, ante la ausencia de fecha y de haber sido pospuesto por la propia institución por segunda vez.

Contra-transferencialmente: Había aspectos negativos que se fueron explicitando y el grupo quedó relajado. Yo sentí, desde el lugar del maestro, que eran muy idealistas y hablaban desde un lugar de desconocimiento de la experiencia del maestro... Expresa la profesora de Pedagogía: «Están encantados».

## Entrevista Grupal 4- Fecha: 25/09/17

Eje temático: Narrativas acerca del sentido de la elección de la docencia...

Objetivo general: abordar la experiencia escolar que los estudiantes fueron acumulando en el curso de una trayectoria escolar de formación para comprender el sentido de la elección de la docencia.

Objetivos:

Relatar lo que vivieron y experimentaron (sentimientos y vivencias) en la escuela rural, relacionando con otras experiencias (la escuela de tiempo completo, su propia experiencia escolar como alumnos).

Identificar características de los maestros que les posibiliten proyectarse como tales.

Fundamentos: (rastrea la trayectoria escolar para comprender el sentido de la elección de la docencia, a partir de cómo se significa la práctica dentro de los procesos de formación y desarrollo profesional). Se basa en la Investigación de Alliaud.

1- ¿Cómo viviste la experiencia en la escuela? ¿Podrías relacionarla con otra/s experiencias?

Sergio: *Interactuamos con los niños, jugamos a la rayuela (también en TC jugaron: imitaron animales, Interactuamos con los niños, tal vez fue lo mejor de cuando fuimos a la escuela. Ambiente lindo. Nos acogieron las maestras. Me agrada... Gusta el ambiente de la escuela rural, más ameno ir a una clase donde hay pocos (niños) que en donde hay treinta (menor número de niños).*

Alicia: *Muy grata, linda. Recibimiento más cálido, amable porque hubo más interacción, por los vínculos que se forman (distintos en ambas escuelas... más cercano el vínculo, más familiar, más interacción).*

Alma: *Me encantó. Los niños amables, más revoltosos que en la otra, tenían alegría contagiosa. Diferente la educación: la escuela rural mantiene valores que en la ciudad se han perdido: la unidad, re compañeros, se matan a palos pero se aman a la vez. Tengo ganas de ir a la escuela rural, es como incentivo. Se puede especificar (dedicar) más en el que se porte (mal). Si son veinticinco que se portan mal ¿qué haces?*

(Preocupados por lo que tenemos que hacer, cómo hacer para que sea mejor. Cuestionan al maestro por poner en penitencia. Ustedes se cuestionan ¿yo qué haría?)

“A todos nos gustó la experiencia, la interacción, vínculos. ¿Qué hacer con niños diferentes al hablar, expresarse, la solidaridad?” (Alma)

2- ¿Qué nombres de maestros recuerdas, de qué clase y por qué los recuerdas?

Recuerdo Maestros, vivencias:

Sergio: (Nombra) *De 4º, muy grande, gran temperamento, voz pronunciada... Me sentía muy sumiso. Gritaba, por su forma de ser. Imposible no acordarme... Otras tranquilas,*

*pausadas, despacio. Ella era así... Le daba miedo a muchos, a mí no tanto, única que tuve así...*

*Alicia: De 3º (nombra). Con ella empecé bajo (BR), conversaba mucho, no atendía. Cuando entrega el carné "vos vas a repetir". No me tenía fe para nada. Mis padres fueron, mi madre discutió: "BR era bajo", "no", le dijo. Hizo que reaccionara, me marcó por eso. Me puse las pilas... era la primera vez que tenía una nota baja. No sabía dividir, tuve que aprender a dividir... Hay formas y formas de decir. No diría "vos nunca vas a poder..." depende de la autoestima y el apoyo familiar.*

*Alma: (Nombra) De 5º y 6º. Era súper amable. Se preocupaba más allá de la educación, cómo estábamos, si nos pasaba algo. Te re encariñabas. Nació mi hermano chico, me hablaba que no me pusiera mal, que iba a ser bueno. Fue difícil aceptarlo para mí. Todavía tengo contacto con ese maestro...*

Yo como maestro:

(Identificar características de los maestros que les posibiliten proyectarse como tales)

*Sergio: No solo limitarme a dar una clase y cumplir un horario sino en lo emocional y no solo el conocimiento. Lograr que el niño tenga ganas de ir a la escuela y no diga "¡uy, otra vez! Utilizar más el juego como medio de aprendizaje. En la teoría todo se ve ¡tan lindo!*

*Alicia: No haría lo que hizo la de 3º conmigo. (Si) Tengo un alumno que no rinde: brindarle confianza para que no se rinda, herramientas para que quiera aprender y estudiar, vínculo más allegado y cercano, que lo que sienta me lo haga saber para buscar una alternativa...*

*Sergio: Quisiera ser alguien que pueda desempeñar bien su labor como docente, transmitir bien el conocimiento, transmitir que el estudio es algo bueno, transmitir valores... El aula no sea algo malo, pesado, sea bueno, donde aprendamos. Ser docente atento y amable. Pueda generar vínculos de confianza con los alumnos en un ambiente más amigable...*

*Alma: Amor, eficacia, amabilidad, creatividad, responsabilidad. Que pueda, sepa enseñar, transmitir, que se preocupe por los niños.*

*Alicia: Atento, brinde confianza, amable, responsable, trabajador, interactivo, cercano, allegado a los alumnos, que juegue con ellos. Innovador, creativo, imaginativo, hace que motive al alumno a querer aprender.*

*Sergio: Autodidacta.*

Conclusiones:

Si bien se traen experiencias desafiantes (¿experiencias límite?) de la escuela, como la posibilidad de repetición del año, el miedo ante el otro y el miedo de los otros, al mismo tiempo aparecen aspectos positivos: medirse a sí mismo, superar ese miedo, darse cuenta

de su autoestima y del apoyo familiar. En el caso de la estudiante que enfrenta el nacimiento de un hermano chico recuerda que el maestro es cariñoso, que la acompaña.

En la reflexión «Yo como maestro» buscan sacar lo bueno, ser así como fueron con ellos o cambiar, para no repetir lo vivenciado... como una forma de proyectarse en la futura profesión a partir de la repercusión de las vivencias.

Se transcriben las evaluaciones:

«Me gustó... recordar experiencias de niño», «maestros que no veo...», «vivencias para sacar lo bueno, y lo malo analizarlo, cambiarlo, no repetir lo mismo». «Si queremos ser así como fueron con nosotros o cambiar y ser de otra manera». «Cómo nos proyectamos cuando seamos maestros, si seríamos así o cómo...»

## Entrevistas Individuales

Entrevista estudiante Alicia. Fecha: 6/10/17

¿Cómo fue su experiencia como alumno?

*Para mí fue muy buena. Siempre tuve buenos momentos. Una sola vez quedé a examen. Me desempeñé bien en la escuela, en secundaria. Nunca tuve conflictos con compañeros, profesores. Bien, sí.*

Psi: ¿Y tu experiencia acá?

*Por ahora bien, igual que en el liceo.*

1) ¿Qué importancia le atribuyen a la recuperación de su experiencia escolar en la elección de la docencia?

*Bien. Porque te ayuda a recordar qué docentes tenías, si ser así o cambiar, ser de otra manera. ¿Qué tipo de educación implementar? Si la tradicional o de la escuela nueva...*

2) ¿Algún taller debería sacarse o debería agregarse alguno, o realizar alguna modificación para llegar a comprender el sentido de la elección de la docencia del estudiante? ¿Por qué?

*Capaz el taller en que fue, en el que hubo que contar la familia. Porque muchos se sintieron mal, incómodos en contar... Hacerlo de otra manera más personal, siempre y cuando se sientan cómodos.*

3) No faltaste.

4) ¿Invitaría a algún compañero a algún taller? ¿A quién? ¿Por qué lo invitaría  
*A ( nombra) la invitaría porque es con la que mejor me llevo, más afinidad tengo.*

Psi: ¿Qué le dirías para que viniera?

*Que está bien, porque te ayuda. Está bien recordar. Te ayuda a ver si lo que elegiste es lo correcto o no, si lo que estás haciendo es lo correcto o no.*

5- ¿Qué sentido tiene la elección de la docencia para usted?

*Desde secundaria siempre supe. Empecé CERP, no me gustó. Me cambié para acá. Veía (familiar) planificar, corregir escritos. Después opté por niños, porque me siento mejor capacitado, trabajar con niños más chicos que con adolescentes...*

6-¿Considera que los resultados de las pruebas parciales influyen en la elección de seguir la carrera?

*¿Resultados? No. Por más que te vaya mal no significa que tienes que rendirte sino al contrario, seguir adelante, ¡estudiar más y está!*

Psi: ¿Cree que algunos siguen a pesar de los resultados? (refiere a los resultados de las pruebas de evaluación).

*Creo que sí. Hay compañeros que están en duda si seguir o no, (Nombró) creo que a pesar de los resultados va a seguir. Muchas entusiasmadas con las prácticas y eso...*

Entonces ¿qué los mueve a seguir?

*La afinidad que tienen con los niños y todo lo que tenga que ver con el rol docente. Unos de chicos y otros después... Creo que lo principal es la afinidad con los niños, si no tienes eso... También cuando tienes un docente de ejemplo a seguir, también te motiva a seguir...*

7) ¿Piensa que los puede mover a seguir la motivación de logro, de afiliación o cuál otra?

*(Relata que un conocido iba a hacer otra carrera). Pero nunca pensó lo hizo por descarte, dice le gusta.*

*Sentimiento de logro de algo... capaz. Motivación de sentirte que perteneces puede ser.*

Psi: ¿Estas son tus motivaciones?

*Sí, la primera que nombraste (de logro). Para mí es todo un desafío, antes fui vergonzosa: presentarme a una clase y ¡querer darla! Y que lo quiero cumplir.*

8) ¿Hubiera preferido esa manera de preguntar a usted Individualmente (Entrevista) en vez de participar en talleres? ¿Por qué?

*No. Cualquiera de las dos. Participar te ayuda a conocer a compañeros, entornos de su vida y recordar cosas de su infancia. Individual, es otra la confianza y la comodidad. Para mí las dos...*

9) ¿Te parece que esta investigación aportó para encontrar el sentido de la elección?

*Para mí no tanto... Más bien está bueno recordar y ver los tipos de maestros que tuve y si quise ser así o no. Y lo de educación que quiero implementar...*

Psi: ¿Qué falta?

*Test vocacional, algunos entran por descarte, no saben qué hacer y prueban. A veces un test...*

Psi: ¿Y talleres? ¿Conversar de la experiencia?

*Sí, las vivencias en la escuela.*

Psi: ¿Te parece ayuda?

*Ver si te gusta el ambiente, cómo trabajan... Pero el 2 no sé si tanto. Hablamos de la vida familiar e instancias de formación, puedes elegir otra carrera. Sí influye la línea de tiempo, qué cosas ocurrieron, me ayuda a pensar por qué elegiste. Si pasas una película...*

*Ese Taller como más Individual.*

*(Me saluda)*

Entrevista estudiante Alma. Fecha 6/10/17

¿Cómo fue su experiencia como alumno?

*Mi experiencia como alumno es buena. Mis maestros siempre fueron buenos, me incentivaron un montón, me sentía útil. Después en secundaria no te dan importancia. Me fue muy bien. Acá estoy... uno hace magisterio por decisión propia. En secundaria sí o sí. La exigencia es otra. Las materias no son las que uno quiere pero igual sigue siendo bueno. Como todo... tiene cosas buenas y malas.*

1) ¿Qué importancia le atribuye a la recuperación de su experiencia escolar en la elección de la docencia?

*Creo que es importante, porque uno puede pensar en su propia experiencia para poder reproducir cuando uno sea docente. A la vez, las cosas que a uno no le gustaron, o no se sintió tan cómodo, poder mejorarlo a la hora de aplicarlo. Como te decía la otra vez (refiere a la Entrevista Grupal), te había dicho de (nombre) un referente, en la escuela lo quería, nuestra clase tenía afecto por él. Me recuerdo cómo él trabajaba y su forma de ser. Ojalá tenga esa cercanía (refiere al vínculo). No solo clase de Lengua o Matemáticas, ir más allá... Que el niño te pueda ver como una segunda madre... Me fui por las ramas me parece...*

2) ¿Algún taller debería sacarse o debería agregarse alguno, o realizar alguna modificación para llegar a comprender el sentido de la elección de la docencia del estudiante? ¿Por qué?

*Creo que no. Los talleres me hicieron reflexionar de muchas cosas. Rescaté que nos tenemos que valer a nosotros mismos y no criticar al otro. Los últimos, 3 y 4, fueron los que más me gustaron, rescaté cosas para poder aplicar. ¿Los anteriores? Uno no se plantea qué pasamos para estar donde estamos, están buenos esos momentos.*

Psi: Se recuerda en qué consiste cada taller (especifique además si no asistió):

*Yo recuerdo que el taller 2 no fue aceptado por los alumnos (se señala), a mí me gusta hablar. Vi que otros se vieron afectados y eso no les gustó. Taller delante de tus compañeros, les afectó más mostrar sus sentimientos que otros. Al mirar atrás no todos los momentos son lindos, ni todos son positivos, uno tiene recuerdos no tan buenos... Me fue bueno recordar cómo llegué hasta acá. Mejor si fuera mano a mano.*

Psi: ¿Ese tendría que ser entrevista Individual?

*Ese particularmente (asiente con la cara). Remueve cosas de uno mismo. Hablar de su propia experiencia remueve cosas...*

3) Psi: No faltaste a ninguno.

4) ¿Invitaría a algún compañero a algún taller? ¿A quién? ¿Por qué lo invitaría? ¿Qué le diría?

*Creo a (nombra a alguien que nunca vino) por el hecho que ella ha cambiado de decisión: Primero CERP, luego acá y antes otra cosa. Le es difícil definirse. Sería bueno reforzar o irse de Magisterio...*

Psi: ¿Qué le diría?

*Uno tiene que hacer lo que le gusta, lo motiva a venir a esforzarse. A mí me definió la decisión. Podrías ver cosas buenas o malas. También mostramos las cosas que nos trajeron hasta acá. Cada taller me llevó a ver la docencia desde distintos puntos de vista, eso hace más enriquecedora la experiencia.*

5) ¿Qué sentido tiene la elección de la docencia para usted?

*Porque me encanta estar con los niños, como decía la primera vez. Tenemos escuelita que tengo contacto con niños desde años. Me siento útil, que vale la pena. Uno se siente que aporta algo a los niños. No sé cómo explicarlo...*

6) ¿Considera que los resultados de las pruebas parciales influyen en la elección de seguir la carrera?

*Sí, influyen un montón. Porque muchas veces, por más que quieras si te va mal... «al final no sirvo para esto» y no siempre es así. Este año tenemos solo teórico. Lo que define si es lo tuyo o no, son las prácticas. No podemos realmente tener una decisión ahora. A mí me va mal con una materia y te desmotivas un montón. Te esfuerzas y no sale. Si te va en muchas mal te desmotivas y no quieres seguir. A veces los obstáculos nos detienen en vez de avanzar. Depende de la persona.*

Psi: ¿Por qué siguen a pesar de los resultados?

*Pasión por la carrera, la meta de recibirse, poder hacer lo que a uno le gusta. No me puedo enfocar en resultados, me enfoco en el futuro. No estoy acá por materia, estoy acá porque quiero ser maestra. No tanto por el hecho de educar conocimientos, sino por el cariño, me parece hay carencia terrible. Me estoy desviando... No contesto pregunta tal cual...*

Psi: está bien.

7) ¿Piensa que los puede mover a seguir la motivación de logro, de afiliación o cuál otra?

*Me parece la motivación de logro te mueve en todas las carreras, no solo magisterio... La afiliación no me parece que sea motivación para seguir estudiando, no me siento identificada con eso. Hablo por mí: para mí son los niños y el fin, la esencia de la docencia.*

Psi: ¿Cuál es?

*Poder brindar a esos niños educación, valores, algo que va mucho más allá, creo se ha perdido..., veo desde afuera... Es ese cariño hacia los niños. El mundo de la tecnología... pasa más al lado de la computadora que hablando con la madre, se pierde cariño, motivación fundamental. La tecnología es buena en muchos aspectos pero se ha perdido eso de la familia.*

8) ¿Hubiera preferido esa manera de preguntar a usted individualmente (Entrevista) en vez de participar en talleres? ¿Por qué?

*No. Los talleres me gustaron un montón, puede haber intervenciones: yo opino, y otro opina de otra manera. Ver otros puntos de vista y discutir con respeto. Eso ayuda al crecimiento de uno. Si yo solo hablo y uno que me diga yo no pienso igual que vos, voy a pensar que lo que dije está bien. Está bien ver otro punto de vista. Los talleres me encantaron. Ver otro punto de vista de personas que hacen exactamente lo mismo que yo. Se ve esa diversidad que está generando... Uno aprende un montón...*

Psi: ¿Te aportó para encontrar por qué elegiste?

*No sé si en la elección. Si en la elección de... si estaba bien lo que estaba haciendo... Empecé sabiendo. Uno está esperando otras cositas que te hagan sentir más seguro. Me re gusta, para mí es lindo, veo algo diferente.*

Entrevista estudiante Ceci.

Hubo dos entrevistas: (La primera fue el mismo día del 3er taller, preentrevista, 28 de agosto de 2017).

Psi: ¿Qué te pareció la actividad?

*Me gustó. Ayudó a conocerse entre nosotros, por uno mismo. Lo que nos pasó a todos nosotros y que nos damos cuenta, es como que sacamos afuera lo que pasaba, no nos dábamos cuenta y está bien cuestionarnos.*

Psi: ¿Qué cosas te cuestionaste?

*Por qué estamos acá. En general, conocernos a nosotros mismos en profundidad. Ver si estás preparada, si en realidad nos gusta... vaya a saber... ver situación está bien para entender...*

Psi: A alguna otra cosa que te pueda aportar...

*Está bien, porque tomamos decisiones importantes sin cuestionarnos... pensamos por arriba pero no en profundidad. No es mi caso. Algunos están porque los padres se lo ofrecieron y no lo cuestionan. En general nos gustó a todos, sí. Aparte es algo distinto que sale de la rutina y no es tanto libro, libro.*

Psi: Respecto a la elección de la docencia... ¿Qué se te ocurre? ¿Aportó?

*Cada vez más segura que quiero estar acá a pesar de la falta de práctica. A algunas las ayudó un poco más. Siempre terminamos hablando del «taller».*

Psi: ¿Dices que faltó práctica?

*Tuvimos el contacto con un juego no más. Ahí entra el trabajo, como el relacionamiento con niños.*

Psi: ¿Mencionaste la práctica? ¿Con quién/es?

*Con Profesora (nombre de profesor de Sociología). Da idea de lugares, la escuelita atrás de (nombra lugar), averiguaron. Fuimos a (nombra un lugar y número de Escuela), encontramos niños en la puerta de la Dirección y ellos cuentan... ¡como que no pasa nada!*

Segunda fecha: 2/10/17

¿Cómo fue su experiencia como alumno?

*Fue buena, pero recién este año asumí la responsabilidad. No es que me llevaba materias, es por un hecho de cambio de la cabecita. Si seguía en el liceo, me llevaba en 4º una, en 6º una y la remaba a fin de año...*

1) ¿Qué importancia le atribuyen a la recuperación de su experiencia escolar en la elección de la docencia?

*Sí. Si tienes una experiencia B sobre la escuela o cualquier trabajo, es algo que va en el alumno y en la maestra que te toca, en el compañerismo. Lugar apto para trabajar, elegir para estar todos los días allí.*

2) ¿Algún taller debería sacarse o debería agregarse alguno, o realizar alguna modificación para llegar a comprender el sentido de la elección de la docencia del estudiante? ¿Por qué?

*No (gesto).*

Se recuerda en qué consiste cada taller (especifique además si no asistió).

3) ¿Faltó a alguno de los talleres? ¿Por qué?

*Falté a los dos últimos porque no avisaron. Cuando estábamos acá justo, al tercero avisaron un rato antes. Al cuarto no avisaron, por eso se quedaron muy pocos.*

*(Me llama la atención porque yo avisé ¡un mes antes!)*

*Nos avisan poca cosa. Tenemos que ver nosotros si vienen o no los profesores.*

Psi: Ahora tienen profesor de Lengua...

*Sí por fin, menos de un mes... Tenemos tres con esta (clase).*

Psi: El primer día... tuvieron

(Profesor 1) *ya había renunciado, luego (Profesor 2) se enferma, luego (Profesor 3) consiguió otro trabajo, llegamos al primer parcial y se fue, no hubo tiempo de armar una devolución...*

Psi: *tenían un horario...*

*No, cambió dos veces... un día entramos a las 11, luego a la 13 y salíamos más tarde. No sé si problemas del profesor...*

*No fui a la escuela rural porque acompañé a mi madre al médico... Estamos en un corto que basamos en la escuela, otros para restaurar la sala de lectura (con goma, puf), mañana o pasado iré.*

Psi: *¿Por qué faltaste al taller?*

*Avisaron a último momento y no me podía quedar...*

4) *¿Invitaría a algún compañero a algún taller? ¿A quién? ¿Por qué lo invitaría? A (nombra a tres). A (nombra) la noto como entretenida. En el taller de la línea de tiempo nos fuimos todos conversando de eso.*

Psi: *¿Qué le diría?*

*Que está bueno, que es una ayuda para ver si queremos seguir esa carrera, que a veces las preguntas no te la hacen tan profunda...*

Psi: *¿Por qué?*

*Lo de la experiencia no me lo había preguntado...*

Psi: *¿qué encontraste en la escuela T.C.?, ¿qué esperabas?*

*Fuimos el día que había taller. Primero vimos niños «puestos en Dirección», no me olvido. A mí me mandaban a Dirección y ¡me moría! Ellos tranquilos... Nos atendieron B. Se coparon con los juegos. Te faltan el respeto...*

Psi: *¿Qué maestros recuerdas?*

*Yo no me acuerdo... sí, de sexto, que estaban atentos a que aprendiéramos y en la fiesta de fin de cursos todo lo organizaron ellas... Después profesores y maestras... no me acuerdo el nombre.*

Psi: *¿Te acuerdas algún hecho o vivencia?*

*Aparte mi maestra le había tocado a (un familiar). Yo no podía hacer relajo porque enseguida me comparaba. (El Familiar) era fatal. Decía en lo que era diferente, hablaba y todo. Hacía cuentos de él que jugaba, peleaba...*

Psi: *¿De 6º?*

*Tenía otra, pero estaban los dos sextos juntos, juntaban las clases: maestros compartidos...*

5) *¿Qué sentido tiene la elección de la docencia para usted?*

*Vas a ir a educar niños del futuro, es la base para los niños. Escuela primaria es lo primero que aprenden. Es base para todo, leer y escribir, base para cualquier tipo de*

*carrera. Muchas veces no van a aprender, van a estar con un grupo, la familia... Van a compartir, muchos tienen problemas en la casa. Eso se ve... (nombra) que es maestra, le ha pasado que escapan de noche para ver a la madre que los ha abandonado. A la practicante le cuentan que se escapaban, ¡qué les va a decir! ¡Por lo menos tienen a alguien en qué apoyarse...! es momento que tiene de expresarse... Los padres tienen que trabajar...*

6) ¿Considera que los resultados de las pruebas parciales influyen en la elección de seguir la carrera?

*Sí, en el sentido que la gente prueba y no sabe. Ve que en una materia o muchas le va mal... se bajonea y empiezan a dejar... Si estás seguro, al ser institución que está acá, mucha gente puede acceder, que puede hacer un «descarte». Con los parciales se bajonean o siguen por seguir.*

Psi: ¿O cree que algunos siguen a pesar de los resultados?

*Sí. (Nombra) estudiamos juntas. Le pasó dos veces perderla y se había bajonado. Le habían puesto 6 de promedio... Le dieron nota de escrito, perdió (5 o 4). Igual ella sigue dando clases y esforzándose, supongo para poder salvar el examen. Ella sigue.*

Psi: Entonces ¿qué los mueve a seguir?

*Que le gusta la profesión, los niños. Te tiene que gustar de verdad. Sabe que una vez no pudo... pero otra vez... A veces no es tema de estudio, se ve que tiene problemas afuera. «Traje el resumen pero si no puedo leer en casa no sirve de nada».*

7) ¿Piensa que los puede mover a seguir la motivación de logro, de afiliación o cuál otra?

*Me parece que es logro. Si vos lo logras va a ser para vos y los alumnos.*

8) ¿Hubiera preferido esa manera de preguntar a usted Individualmente (Entrevista) en vez de participar en talleres? ¿Por qué?

*Los talleres estuvieron bien. Capaz este tipo de pregunta más personal mejor (ind.) Capaz lo de (nombra) si ella no lo decía... yo no te lo iba a contar... Va en las cosas que uno no quiere decir delante de los demás. Capaz se siente mal, se da cuenta que acá se esfuerza... No sabes cómo va a reaccionar el otro...*

¿Qué preferís? ¿En grupo?

*La línea de tiempo, la que más me quedó... Escuchabas e íbamos encontrando cosas en común. Ahí ayudaba en las cosas que no recordaba.*

Psi: ¿A algunos no les gustó?

*Hay gente que le movió cosas que no quería, a veces pasas por alto... le cuesta, cosas que no las superas. Cada uno decide lo que quiere hablar...*

9) ¿Te parece que esta investigación aportó para encontrar el sentido de la elección?

*Sí. Me ayudó a encontrarme a uno mismo y los motivos ocultos, no solo por gusto, o porque te gustan los niños, sino otros...*

Psi: ¿A ti?

*Desde la charla con el abuelo que me apoyó lo que hablamos de las escuelas, el lugar lindo para trabajar, el compañerismo... Para mí es fundamental, tiene clima. Vos vas a enseñarle a otro, hacerlo B, para que los demás aprendan B. estén en un lugar menos bajonados...*

*Vimos el compañerismo... decían «por descarte» antes (de la entrevista) y tenían sus motivos...*

Entrevista estudiante Loreley. Fecha: 2/10/17

¿Tuvieron Lengua?

*Sí, ahora. Desde julio...*

¿Cómo fue su experiencia como alumno?

*Desde la escuela... a mí no me fue bien siempre... Siempre me gustó. Tuve profesor rebueno. Siempre me gustó. Siempre ahí ara ayudarte cuando necesitabas...*

Psi: Nombra algún maestro o profesor que recuerdes...

*Todos... (Nombra tres)*

Psi: ¿Una que sea significativa? ¿Por qué?

*Nombra. Porque se fue cuando... el año antes de cambiarme de escuela, 3º, antes de fallecer mi abuela... Siempre estuvo, me apoyó, hasta el día de hoy la sigo viendo (se cruza de brazos, gesto con el cuerpo hacia atrás, visiblemente angustiada).*

Psi: Cuando piensas en ella ¿qué sentís?

*Me siento feliz, fue una persona importante en ese transcurso de vida. Me alegro cada vez que la veo.*

1) ¿Qué importancia le atribuyen a la recuperación de su experiencia escolar en la elección de la docencia?

*Siempre me gustó, desde niña jugaba a ser maestra: enseñaba a mis hermanos, primos. Entiendo temas y me gusta explicárselos... ¡así me lleve 30 horas! Ahora me pasa... Vivo con mi (familiar), va a (clase). La re ayudo porque tiene que ir a (nombra especialista). Problema de aprendizaje, no procesa, no entiende. Sabe signos, pero no sabe sumarlos, restarlos... ¡está en (clase)! Problemas de interpretación, le han dicho.*

*Siempre buenas referencias de las maestras. ¡Fueron excelentes maestras las que tuve! Con la mayoría tuve relación porque dieron clases a mis hermanos.*

2) ¿Algún taller debería sacarse o debería agregarse alguno, o realizar alguna modificación para llegar a comprender el sentido de la elección de la docencia del estudiante? ¿Por qué?

*Para mí estuvieron bien... cuando hiciste la pregunta esa de «los momentos fuertes...»  
No para todos... no algo que quisiera compartir...*

Psi: ¿Por qué te parece no se podría compartir?

*Yo soy cerrada que los demás no sepan cosas personales, no me gusta...*

Psi: Si los demás saben ¿puede ocurrir algo?

*No, pero... No soy la única que piensa así... Tampoco, porque no somos amigos,  
algunos con otros... tampoco es algo que se comparta «a la primera...»*

Psi: ¿Cómo que todavía no son como un grupo, con confianza?

*Con algunos sí, con otros no... Aparte yo soy cerrada... hasta que no confío un 100 %...*

Psi: ¿Si lo dieran los profesores?

*No sé, no lo veo...*

3) ¿Faltaste a alguno (de los talleres)? ¿Por qué?

*Al último. Porque mi (familiar) estaba enfermo, tuve que cuidar a mi (otro familiar,  
pequeño) que estaba solo en casa.*

Psi: ¿Sabes de qué trató? De la última experiencia, última escuela rural...

*Sí ( nombra el número de escuela).*

Psi: Comparamos con alguna otra experiencia...

*¡Me re encantó! Simpático. Me encantó el espacio para que puedan mantenerse.  
Amplio.*

4) ¿Invitaría a algún compañero a algún taller? ¿A quién? ¿Por qué lo invitaría? A  
( nombra a alguien que vino a todos los talleres).

Psi: ¿Qué le diría?

*Ven porque está muy bueno, ¡aprendes cosas! Te da la posibilidad de saber por qué  
elegiste la carrera y si estás en lo correcto, porque a veces, cuando haces la práctica, te das  
cuenta...*

Psi: ¿Por qué a ella?

*Porque estoy más tiempo...*

Psi: ¿Otras?

(Nombra tres, una de ellas vino siempre...)

5) ¿Qué sentido tiene la elección de la docencia para usted?

*No sé, ya te dije... me gusta compartir con los niños... cuidar niños, tengo primos  
chiquitos, aparte de los referentes... de las maestras, me gustó cómo ellas enseñaban...  
compartir con los niños... me encanta compartir...*

6) ¿Considera que los resultados de las pruebas parciales influyen en la elección de  
seguir la carrera?

*A veces, no sé... El año pasado hice CERP, a veces con los profesores y amigos del CERP si las notas de los parciales... si pierdes un examen obligatorio, eso desanimaba un poco...*

¿O cree que algunos siguen a pesar de los resultados?

*Sí, hoy bastantes siguen. Si generalmente le ponen empeño... «aprendes más en el examen» muchos profesores han dicho...*

¿Qué los mueve a seguir?

*Si tienen vocación, si les apasiona van a seguir a pesar de las dificultades que se presenten...*

Psi: ¿Tú piensas que existe la vocación?

*Algunos no tienen y la forman... capaz al principio... y después les gusta... Algunos porque es carrera corta y no quieren estudiar...*

7) ¿Piensa que los puede mover a seguir la motivación de logro, de afiliación o cuál otra?

*Creo que va en cada uno la motivación para hacer la carrera...*

Psi: ¿La motivación de logro, de afiliación (pertenecer a un grupo), o de poder?

*Capaz que la de pertenecer a un grupo. Si yo tuviera que elegir, si no fuera por vocación sería pertenecer a un grupo.*

8) ¿Hubiera preferido esa manera de preguntar a usted individualmente (Entrevista) en vez de participar en talleres? ¿Por qué?

*En algunos está bien compartir en grupo, en algunos es personal...*

¿Qué te da compartir en grupo?

*Conoces mejor, saber por qué cada uno está ahí... poder ser mejores compañeros...*

9) ¿Te parece que esta investigación aportó para encontrar el sentido de la elección?

*Sí, lo que dije.*

Entrevista con estudiante Mónica. Fecha 25/09/17

Psi: ¿Cómo te sentiste con el taller?

*No me sentí incómoda, hay temas que uno esquiva. Me removieron... no para mal. No me sentí incómoda. Mis compañeros ya son como familia... 8 horas convivimos más con ellos que con mi propia familia. No me dio ni vergüenza, ni nada por la edad. Capaz si fue más grave yo no lo cuento... Si algo no lo quiero contar, no lo cuento.*

Psi: ¿Te afectó?

*Yo no, sí sensible... De mi hermano no hablo porque me siento mal... hasta hoy porque lo extraño horrores. Va en la personalidad de cada uno. Yo soy mucho más grande, ya uno tiene más cosas asimiladas...*

Psi: Más madurez...

Sí. Sentís te sirve. Está bien. Me gusta. Está bien más allá que pases horas. Uno no se sienta a contar... Conocí pila de cosas que no las sabía. Uno tiene más afinidad con uno que con otro, en parte está bien. Hay otros como más tímidos, no te cuentan, no hablas...

Psi: ¿Quiénes más tímidos?

Nombra (Vero, Sergio, Milagros), *depende... está «más dada» ahora* (refiere a la última nombrada). *Después me parece que no. Yo hablo con todos, te das cuenta que unos como que más...*

Psi: ¿Cómo te sentís con la elección de ser docente?

Estoy feliz. Fui contando, mi hijo, el embarazo joven. Mi madre pinchaba... Mi madre me decía me gustaba... ¡Pero veía que eran 4 años! Uno no recibe sueldo. Me animé y estoy chocha, me encanta. Empiezas a ver resultados, para todo lo que tengo... aparte de ello...

Psi: ¿Piensas en los resultados? ¿Pueden condicionarte seguir viniendo?

*Sí, porque me pasó... perder el parcial de (materia). Pensé se me terminaba el mundo. Yo sabía había estudiado y tá. Fue el único. Yo me sentí mal. Yo me exijo... si voy a hacerlo, hacerlo bien. Yo me levanto muy temprano y dedico horas y horas, quiero resultados. Puede resultar que no te guste lo que estás haciendo... por más que estudias, si no te gusta...*

Psi: A pesar de lo resultados ¿qué te impulsó a venir?

*Me gusta. Me siento cómoda, la carrera. Estoy deseando recibirme para ir a una escuela. Sentarme con mi hija a hacer los deberes, enseñarle, buscar información... con los hijos vas conociendo, vas viendo...*

Psi: ¿Algunas cosas que más te han ayudado a apoyar la decisión?

*Las visitas a las escuelas que hemos hecho. Fuimos a la escuela rural. Un niño de "nombra ONG", me contaba que tenía un cumple de 15, tenía traje. Me iba a sacar foto, se acurrucan ¡qué falta de amor! De hecho vamos a volver. Tenemos un proyecto. ¡Es divino! Se da más en las escuelas rurales...*

Psi: ¿Por qué más en las rurales?

*¡Bah! En estas... están desamparados, con tema de abandono, solos. El lugar que recibe más afecto es en la escuela...*

Psi: ¿Tú lo relacionas con magisterio?

*Sé que no es parte de la maestra, pero yo conociéndome como persona de eso ¡no voy a zafar! Una profesora dijo que la maestra no es psicóloga, ni nada, ahí empieza a desbordarse... Va a ser inevitable vincularme...*

Psi: La invito al taller...

*Tengo el proyecto con otros compañeros, quedamos de encontrarnos...* (Refiere a un proyecto de mejora del ambiente físico de la escuela: Biblioteca-reparación de muebles, libros, etc. a cargo de los estudiantes, que de ese modo reponen horas de ausencia de la práctica).

Entrevista estudiante Sergio. Fecha: 16/10/17

¿Cómo fue su experiencia como alumno?

*Si yo me tuviera que describir... sería tranquilo, trabajador, hacía actividades en las clases y era de cumplir los deberes. Nunca tuve problemas con hacer ese tipo de actividad y en sí me gustaba bastante... ¿cómo alumno? Sería eso... ¿Ahora? ¿Usted preguntó solo alumno? ¿Podría se relacione con afectividad? ¿Si me proyecto igual? Sigo igual la escuela, el liceo igual. Ahora trato de seguir el mismo camino.*

1) ¿Qué importancia le atribuyen a la recuperación de su experiencia escolar en la elección de la docencia?

*Yo creo que fue la base. Supongo que no me gustaría si no hubiera hecho eso. No sé si lo fundamental mi etapa escolar y que yo haya elegido magisterio y la experiencia... No estoy muy claro por qué decidí... Sé que decidí porque tenía falta de ideas... Siempre lo vi como algo que debía hacer. En sí tenía pocas opciones, como primera opción porque no sabía qué hacer. No sé si me influyó la etapa escolar para optar para hacer magisterio... sino que cuando entré ahí sí me gustó. Primero tuve que empaparme sobre lo que era para poder saber.*

2) ¿Algún taller debería sacarse o debería agregarse alguno, o realizar alguna modificación para llegar a comprender el sentido de la elección de la docencia del estudiante? ¿Por qué?

Se recuerda en qué consiste cada taller si lo solicita.

*Yo... (Piensa) tal vez eso de «registrar en una línea de tiempo...» no es que la idea está mal, creo que hacerlo de forma oral frente a las personas que no tengo vínculo cercano, o que se sienten incómodas. No sé si es bueno... Creo que si hubiera sido personal, capaz otros podrán ser más abiertos. No digo esté mal... pero no sé... al vez la idea era hacerlo oral y hacer vínculo con los compañeros...*

*Me sentí incómodo. Se podía ver en sus caras cuando revivía la experiencia de un familiar fallecido. Temas que cuesta hablar a las personas... pero no sé...*

Psi: ¿De otros talleres?

*Me gustaron bastante...*

3) No faltaste.

4) ¿Invitaría a algún compañero a algún taller? ¿A quién? ¿Por qué lo invitaría?

*A ( nombra) porque nunca vino a los talleres tal vez le podría gustar...*

Psi: ¿Qué le diría?

*Algo que tal vez la motive. Que tal vez antes de entrar se te haya pasado una hora, cuando estás adentro te cambia... y hablan de temas interesantes y se te pasa volando. A ella le gusta bastante lo que es la docencia. Sigue porque le gustaría ser maestra. Acá se toman «¿por qué elegiste la docencia?» Tocan lindos temas...*

Psi: ¿Por qué te parece que no vino nunca?

*Sé que trabaja. Otra (compañera) viene lunes y trabaja en ese horario (del taller).*

Psi: ¿Por algo no viene?

*Ella atareada con los tiempos. No sé. Pero si no es el trabajo es porque no era obligatorio...*

5) ¿Qué sentido tiene la elección de la docencia para Ud.?

*¿Qué sentido? Me reitera... ¿Qué sentido la elección de la docencia? Al principio no sé... porque me recomendaron... Hoy, honestamente... si hubiera sabido de niño... hubiera elegido. No es algo que se haga pensando...*

Psi: ¿Te incidieron los talleres?

*Me lo hizo reformulármelo. Lo más cercano a la práctica: ir a jornadas... solo dos veces... No tuvimos experiencia cercana...*

*Porque en sí nunca lo tocamos (al tema). Nunca un minuto para pensar lo que haríamos a futuro. Siempre en las materias, los deberes y en eso...*

6) ¿Considera que los resultados de las pruebas parciales influyen en la elección de seguir la carrera?

*Tipo ¿si te va mal? Puede te desmotive un poco pero si te gusta... te puedes ir a examen... si te va mal es porque no pusiste esfuerzo. Es cierto te puedes desmotivar, no todos son iguales, ni tienen iguales capacidades. Si te gusta en serio «te la comes en dos panes». Si puedes fuerza en lo que estás estudiando, difícil te vaya mal. Tienes que tener un incentivo...*

Psi: ¿Cuál es ese incentivo? ¿Qué mueve aunque le vaya mal?

*Le gusta su profesión a futuro. «Si quiero ser maestro voy a lograr ser maestro».*

Psi: En una palabra ¿qué es la docencia?

*Es más que transmitir conocimientos, sería inculcar valores. Hoy en día me acuerdo más de los valores que me han transmitido los maestros y profesores, que del conocimiento que me han aportado... pasa por la memoria mía... Más que si inculcas valores positivos de alguna forma lo estás educando...*

7) ¿Piensa que los puede mover a seguir la motivación de logro, de afiliación o cuál otra?

*¿Logro? ¿Porque se siente déspota, autoridad de más gente: como ser cabeza de grupo? Si es por plata, no creo que sea. En mí no lo veo por ahí.*

*Es un logro recibirse y ser maestro, pero no sé, no es lo primordial.*

Psi: ¿Qué es lo primordial?

*Logro: Ser docente, tener un título, es un logro... te sentís parte de un grupo...*

Psi: Eso es «afiliación». ¿Cuál grupo?

*Cuando sos maestro y tenés a tu responsabilidad, donde pueden forjar amistades, valores, donde todos son unidos, una clase armoniosa, ahí es cuando funciona un grupo.*

8) ¿Hubiera preferido esa manera de preguntar a usted individualmente (Entrevista) en vez de participar en talleres? ¿Por qué?

*Prefería en talleres para saber la opinión de los demás. Es más o menos...*

Psi: ¿En grupo?

*Porque es más ameno, el debate, intercambiar opiniones. Es más interesante y llevadero.*

Psi: (Se le pregunta respecto si hacer en grupo al taller 2)

*No creo haya tanta afinidad. No todos se conocen. A un amigo tal vez, un problema no contás. Tenés que tener una afinidad grande para el segundo taller, principalmente por eso...*

9) ¿Te parece que esta investigación aportó para encontrar el sentido de la elección?

*Me lo hizo replantearme, con la práctica, bastantes veces y lograr optar por esta carrera. Así creo que es verdad. Cuando «le agarras la mano» se vuelve más llevadero. No ves la práctica como trabajo, sino que disfrutás y te evalúan. La pasás bien, no las ves como trabajo... te evalúan*

Entrevista estudiante Vero. Fecha: 2/10/17

Psi: ¿Cómo fue su experiencia como alumna?

*Buena. No excelente. Nunca fui Sote. Pero bueno, aceptable vamos a decir.*

Psi: ¿Acá cómo te está yendo?

*Ahora bien. Empecé mal. Debía materia de 6º, me tenía preocupada. Venía sin ganas... primeros parciales mal. Ahora me fui a examen, me puse las pilas. Y ahora estoy estudiando y voy a dar exámenes para poder seguir el año que viene.*

6) ¿Considera que los resultados de las pruebas parciales afectan en la elección de seguir la carrera?

*¿Cómo que afecta? (pregunta)*

Psi: Si te afecta a ti...

*Yo pienso darlo, tengo la mentalidad que voy a salvar. No sé si seguro... pero el año que viene darlo y salvarlo.*

¿O cree que algunos siguen a pesar de los resultados? Entonces ¿qué los mueve a seguir?

*Que algún día me voy a recibir... las ganas... y que me gusta... Los niños. Al principio no. Yo tengo hermano chico, hagan deberes, que aprendan. También tengo (familiar) chica.*

Psi: ¿Al principio?

*Yo tenía pensado otra cosa... en la UTU. Yo quería ir a Facultad (Nombra), no se pudo por problemas económicos. En (nombra la ciudad) estaba el CERP y magisterio. Tá, me decidí por magisterio.*

Psi: ¿Por qué magisterio?

*Me gusta enseñarles a los más chicos que a los grandes...*

Psi: ¿Por qué no MPI (Maestro de Primera Infancia)?

*Porque en primera infancia son muy chiquitos, por ahora no sé cómo tratarlos... No me veo tampoco con niños chiquitos... El año que viene voy a saberlo bien que tenés práctica. Este es toda teoría.*

1) ¿Qué importancia le atribuyen a la recuperación de su experiencia escolar en la elección de la docencia?

*Mucha, porque es la que voy a hacer para siempre...*

2) Se recuerda en qué consiste cada taller (especifique además si no asistió)

*Último no vine No había comido y tá.*

Psi: ¿Sabes de qué trató? Vivencias en la escuela rural.

*Me hizo acordar de otras experiencias... Yo iba al comedor de la escuela (nombra), me hacía acordar al lugar, la mesa y eso con relación...*

Psi: Sí, a tu experiencia...

(Se cambió el orden de las preguntas para continuar con el tema).

5) ¿Qué sentido...? ¿Por qué elegiste la docencia?

*Porque me gusta enseñar a los niños...*

Psi: ¿Qué sentido...? ¿Si tuvieras que decirlo con una sola palabra?

*Enseñar...*

4) ¿Invitaría a algún compañero a algún taller? ¿A quién? ¿Por qué lo invitaría?

*A (Nombra) porque compartimos muchos días de clase juntas, nos sentamos y conversamos...*

Psi: ¿Qué le diría?

*Que venga, que es muy interesante, que le va a gustar...*

Psi: ¿Invitaría a algún otro compañero?

A (Nombra) *porque es muy buena.*

*(Se cambia el orden de las preguntas porque favorece la fluidez de la entrevista)*

8) ¿Hubiera preferido esa manera de preguntar a usted individualmente (Entrevista) en vez de participar en talleres? ¿Por qué?

*Sí, por un lado sí, por otro lado es bueno ver la opinión de los demás, está B enriquecerme con las opiniones de los demás. Por ahí... yo no sé y es importante que sepa... Las experiencias que tuvieron en la escuela.*

Psi: ¿Ahora o de niños?

*Las dos.*

Psi: ¿Por qué te parece que sirve?

*Porque tenés distintos puntos de vista...*

7) ¿Piensa que los puede mover a seguir? ¿la Motivación de logro, de afiliación o cuál otra?

*La segunda, pertenecer al grupo de docentes.*

9) ¿Te parece que esta investigación aportó para encontrar el sentido de la elección?

*Sí. Yo me pregunto, a veces, por qué elegí la docencia y me ayudó en eso... a descubrir por qué me gusta...*

Psi: ¿Qué descubriste?

*Que me gusta enseñar a los niños...*