



Universidad de la República
Facultad de Psicología
Maestría en Psicología y Educación

**Tesis para optar por el título de
Magíster en Psicología y Educación
Opción: Educación Superior**

La construcción de identidad profesional docente.
Significados sobre ser maestro durante la formación inicial del Instituto de
Formación Docente de Florida, Uruguay.

Autor: Lic. Maximiliano Figuerola
Directora de tesis: Dra. Gabriela Bañuls
Directora académica: Dra. Esther Angeriz

Montevideo, Uruguay
Diciembre de 2021

Dedicado a Nadia y Serrana,
por tanto amor.

Agradecimientos

A Gabriela, Mónica y Francisco por la paciencia infinita y haberme dado su apoyo en los momentos más difíciles.

Resumen

En esta tesis se presenta un estudio sobre el proceso de construcción de identidad profesional docente durante la carrera de magisterio en el Instituto de Formación Docente de Florida, Uruguay.

Desde un marco conceptual que incluye diferentes perspectivas disciplinares, se toman aportes de la psicología de la educación, la pedagogía de la formación, la sociología de las profesiones y la filosofía social. Se analizan desde la investigación cualitativa los datos aportados por entrevistas grupales realizadas a tres grupos de estudiantes, que en 2017, se encontraban finalizando la formación inicial de maestro de enseñanza primaria en la órbita institucional del Consejo de Formación Docente de la Administración Nacional de Educación Pública.

Se analiza el proceso de construcción de identidad docente a la luz de las fuentes de reconocimiento profesional docente identificadas, las prácticas formativas y la relación con los saberes docentes. En consecuencia se destacan como categorías de análisis emergentes la desvalorización docente percibida, las tensiones pedagógicas de la práctica docente y las instancias de reflexión como elementos claves para comprender los significados construidos en torno a la profesión del maestro.

De los principales resultados se destacan; la resignificación de las posiciones identitarias de los maestros que formaron parte de la biografía escolar de los estudiantes en su construcción narrativa docente. Adicionalmente, la dinámica de reconocimiento recíproco con los agentes e instancias de la formación considerados de mayor relevancia; prácticas formativas, maestro adscriptor, director de prácticas y profesores promotores de la reflexión docente. También se realizan aportes para comprender la incidencia de la desvalorización social del maestro y algunas de las tensiones entre marcos de acción de pedagogías tradicionales y críticas por las que que atraviesa el estudiante durante la práctica formativa.

Palabras clave: Identidad profesional docente, formación inicial, práctica reflexiva.

Abstract

This thesis presents a study on the process of construction of professional teaching identity during the teaching career at the Florida Teacher Training Institute, Uruguay.

From a conceptual framework that includes different disciplinary perspectives, contributions are taken from the psychology of education, the pedagogy of training, the sociology of professions and social philosophy. The data provided by group interviews carried out with three groups of students who were finishing the initial training of primary school teachers, in the institutional orbit of the Teacher Training Council, are analyzed from qualitative research.

The process of construction of teaching identity is analyzed in the light of recognized sources of professional teaching recognition, training practices and the relationship with teaching knowledge. Consequently, the perceived teacher devaluation, the pedagogical tensions of the teaching practice and the instances of reflection stand out as emerging categories of analysis as key elements to understand the meanings built around the teacher's profession.

Of the main results, the following stand out; the resignification of the identity positions of the teachers that were part of the school biography of the students in their teaching narrative construction. Additionally, the dynamics of reciprocal recognition with the agents and instances of the training considered of greater relevance; formative practices, second teacher, director of practices and teachers who promote teacher reflection. Contributions are also made to understand the incidence of the social devaluation of the teacher and the pedagogical tensions that the student goes through.

Keywords: professional identity, initial education, reflexive practice

Tabla de contenidos

Introducción	1
Capítulo 1 - Fundamentación y antecedentes	4
1.1. Fundamentación	4
1.2. Antecedentes	6
1.2.1. Antecedentes internacionales de investigaciones en español	6
1.2.2. Antecedentes nacionales	11
Capítulo 2 - Problema, preguntas y objetivos de la investigación	15
2.1. Definición del problema de investigación	15
2.2. Objetivos	17
2.3 Preguntas de investigación:	17
Capítulo 3 - Marco teórico	19
3.1. El problema de la forma: entre el formarse y el ser formado	19
3.1.1. ¿Qué se entiende aquí por «formación»?	19
3.2. Las pedagogías de la formación docente	22
3.2.1. Entre la tradición y la tendencia pedagógica	23
3.2.2. Las tradiciones normalista y eficientista en la formación docente	23
3.3. La formación inicial docente como parte del desarrollo profesional	25
3.3.1. El desafío de la formación docente en el siglo xxi	25
3.3.2. Las reformas de la formación inicial y continua	26
3.3.3. Debates entre modelos de formación profesional	27
3.3.4. La formación inicial como base del proceso de construcción de identidad profesional	28
3.3.5. Los saberes de los docentes	29
3.3.5.1. La práctica reflexiva en la formación inicial	34
3.3.6. Identidad profesional docente	35
3.3.6.1. Identidad	35

3.3.6.2. Identidad profesional docente	36
3.3.6.3. Representaciones sociales e identidad docente	37
3.3.6.4. Los actos y fuentes de reconocimiento en el proceso de construcción de identidad profesional docente	38
Capítulo 4 - Diseño metodológico	41
4.1. Introducción	41
4.2. Fundamento metodológico	41
4.3. Diseño de la investigación	44
4.3.1. Contexto, participantes y fuentes de información	45
4.3.1.1. Inmersión en el campo	46
4.3.1.2. Estrategias de convocatoria	46
4.3.2. Procedimiento para la recogida de datos	47
4.3.3. Procedimiento e instrumentos de análisis	48
4.3.4. Aspectos éticos	50
Capítulo 5 - Resultados y análisis	52
5.1. Relatos biográficos de los estudiantes involucrados en la elección del magisterio	53
5.1.1. El juego infantil como motor para la elección del magisterio.	54
5.1.2. La biografía escolar y la elección por el magisterio	55
5.1.3. El magisterio como opción formativa local disponible	62
5.1.4. La presencia de la desvalorización docente	64
5.2. Los agentes y actos de reconocimiento profesional docente	67
5.2.1. La práctica formativa como principal acto de reconocimiento	67
5.2.2. El maestro adscriptor	69
5.2.3. El director de la escuela como agente de reconocimiento	72
5.2.4. El saber didáctico	73
5.2.5. Los profesores referentes en la reflexión teórico-práctica	75
5.3. Entre la teoría y la práctica	76

<u>5.3.1. El asignaturismo en el formato de la formación</u>	<u>77</u>
<u>5.3.2. El desfase entre la teoría y la práctica</u>	<u>77</u>
<u>5.3.3. Las necesidades formativas percibidas</u>	<u>78</u>
<u>5.3.4. La reflexión como puente entre la teoría y la práctica</u>	<u>80</u>
<u>Capítulo 6 - Conclusiones y recomendaciones</u>	<u>75</u>
<u>6.1. Conocer los relatos biográficos de los estudiantes del Instituto de Formación Docente de Florida relacionados a la elección del magisterio</u>	<u>82</u>
<u>6.2. Identificar cuáles son los actos y agentes de reconocimiento profesional que percibe el estudiante durante su formación inicial docente</u>	<u>83</u>
<u>6.3. Analizar las experiencias subjetivas de los estudiantes de magisterio relacionadas con la identidad profesional docente</u>	<u>85</u>
<u>6.4. Comprender el proceso de construcción de la identidad profesional del maestro durante su trayectoria por la formación inicial de magisterio en el Instituto de Formación Docente de Florida</u>	<u>86</u>
<u>6.5. Recomendaciones</u>	<u>88</u>
<u>Referencias bibliográficas</u>	<u>90</u>
<u>Apéndices</u>	<u>85</u>
<u>Apéndice 1 Entrevistas grupales desgrabadas</u>	<u>94</u>
<u>Entrevista grupal 1</u>	<u>85</u>
<u>Entrevista grupal 2</u>	<u>109</u>
<u>Entrevista grupal 3</u>	<u>132</u>
<u>Apéndice 2 Pautas de entrevistas grupales</u>	<u>171</u>
<u>Anexo 1. Autorizaciones y recaudos éticos.</u>	<u>175</u>

Introducción

La tesis “La construcción de identidad profesional del maestro. Significados sobre ser maestro durante la formación inicial del Instituto de Formación Docente de Florida” se presenta como condición para aspirar al título de Magíster en Psicología y Educación, opción educación superior, otorgado por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República del Uruguay.

En ésta tesis se aborda la temática relacionada a la identidad profesional docente en el marco de la formación inicial de magisterio con la pretensión de contribuir al desarrollo del conocimiento docente.

Se aborda el tema desde un marco conceptual que incorpora diferentes perspectivas disciplinares. En efecto, se toman aportes de la psicología de la educación, la pedagogía de la formación, la sociología de las profesiones y la filosofía social para analizar el proceso de construcción intersubjetiva por el que atraviesan los estudiantes de magisterio como sujetos del saber docente, pasando a reconocerse a sí mismos y siendo reconocidos como maestros profesionales de la educación formal en el Uruguay.

En este sentido, la presente tesis se fundamenta en la necesidad de comprender cómo dialogan los diferentes significados asociados a la tarea de la enseñanza formal en el marco del proceso de construcción de la identidad profesional docente por el que atraviesa el estudiante en el trayecto de la formación inicial.

Se analiza e interpreta desde la perspectiva de los propios estudiantes, próximos al egreso, sobre la experiencia de la formación, su relación con los saberes de la profesión, la práctica formativa y las fuentes de reconocimiento profesional que identifican e incorporan en sus relatos durante la formación inicial y la experiencia de prácticas formativas.

Esta investigación aborda el problema desde la perspectiva epistemológica socioconstruccionista, concibiendo a la identidad profesional docente como un fenómeno de múltiples interpretaciones y cuyos sentidos y significados, socialmente compartidos, son construidos por el propio sujeto en relación a un otro.

En cuanto a las decisiones metodológicas, se optó por la selección de un caso como estrategia de investigación cualitativa. Bajo los criterios de un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 2005) porque no tiene como objetivo generalizar, sino desarrollar un trabajo descriptivo sobre el fenómeno de estudio. El caso está constituido por el grupo de

estudiantes de magisterio de la cohorte 2013 del Instituto de Formación Docente (IFD) del departamento de Florida que forma parte del Consejo de Formación en Educación del Uruguay (CFE).

Como técnica para la recolección de datos se realizaron entrevistas grupales a la población de estudiantes participantes, los cuales se encontraban próximos al egreso, realizando su último año de prácticas formativas.

Para el análisis de los datos obtenidos se recurrió a la teoría fundamentada, realizando un proceso inductivo de análisis como metodología para interpretar los significados de los relatos de los estudiantes acerca del inicio de su construcción de identidad profesional docente.

Los resultados obtenidos brindaron información acerca de los relatos sobre; la biografía escolar de los estudiantes de magisterio resignificados en su tránsito por la formación, los agentes reconocimiento afiliación a la profesión docente y la perspectiva subjetiva en el trayecto formativo.

En las siguientes páginas se propone un recorrido por conceptos como: formación, desarrollo profesional docente, modelos pedagógicos, práctica formativa, saberes docentes, identidad y reconocimiento para analizar a la luz de los mismos, la configuración de identidad docente durante la etapa formativa. Adicionalmente se profundiza en las fuentes de reconocimiento de afiliación profesional y la reflexión sobre la práctica docente.

La tesis está dividida en seis capítulos que se desarrollarán a continuación; asimismo, cuenta con apéndices y anexos.

En el **capítulo uno** se incluyen la fundamentación de la temática elegida y las investigaciones antecedentes nacionales e internacionales seleccionadas.

En el **segundo capítulo** se describe el problema de investigación y se explicitan las preguntas y objetivos.

En el **tercer capítulo** se aborda el marco y desarrollo teórico. Se comienza trabajando las diferentes perspectivas sobre la concepción de formación. Luego se hace foco en los procesos de formación profesional para abordar la especificidad de la formación docente. Desde la pedagogía de la formación se introduce un recorrido por los modelos pedagógicos que circulan por la formación docente y en el proceso de construcción de la identidad profesional durante la etapa inicial. Además, se desarrolla particularmente el lugar de la reflexión en la formación del magisterio. En la misma línea se trabaja el ámbito de las

prácticas formativas, como ámbito clave para la identidad profesional. Como último punto de este capítulo, se considera el concepto central de la tesis, el marco conceptual sobre la identidad profesional docente y su vinculación con el reconocimiento.

En el **cuarto capítulo** se presentan de manera sintética las decisiones metodológicas adoptadas en este trabajo: el diseño y el estudio de caso como estrategia para la selección de la muestra. Se describen los participantes del estudio, el proceso de recolección de datos y la metodología utilizada para su interpretación y análisis. Asimismo se explicitan los recaudos éticos considerados.

En el **capítulo cinco** se describen e interpretan los datos obtenidos en las entrevistas grupales describiendo también las categorías de análisis construidas.

En el **capítulo seis**, último capítulo de la tesis, se presentan la discusión de los resultados obtenidos, las conclusiones y las recomendaciones que aporta la investigación.

Capítulo 1 - Fundamentación y antecedentes

1.1. Fundamentación

El mejoramiento de la profesión docente ha sido señalado como una de las metas educativas 2021 definidas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI):

Si se piensa en la calidad de la educación de un país, es inevitable hacerlo en relación con la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorga al fortalecimiento de la profesión docente. [...] Sin embargo, en la mayor parte de los países de la región, las inmensas demandas de transformación pedagógica que se les ha exigido a los docentes en las últimas décadas no han sido acompañadas de los debidos procesos de cambio de las instituciones que los forman, ni de las condiciones de trabajo y de desarrollo profesional necesarias (oei, cepal, segib, 2010, p. 74).

Unos años antes, Gros (2004) sostenía:

La formación actual de los docentes está expuesta a dinámicas de cambios muy rápidos por parte de la sociedad mientras que estos cambios no han acompañado la estructura y gestión de las instituciones educativas. Los profesores se han formado en una cultura y una visión del significado de su profesión que ha cambiado (p. 4).

En la misma línea, Vaillant (2017) indica que “las formas tradicionales de enseñar ya no sirven, porque la sociedad y los alumnos han cambiado”. La investigadora, referente nacional e internacional sobre estudios acerca de la formación docente, analiza las políticas y reformas educativas de las últimas décadas desarrolladas por los sistemas educativos nacionales de América Latina. Uno de los factores que ha obstaculizado la implementación asertiva de estas reformas son las limitadas acciones de los equipos técnicos encargados del diseño de las políticas educativas para generar acceso a debates y discusiones acerca del diseño de las mismas (Vaillant, 2017). Asimismo, identifica que en la década de los 80 y de los 90 se promovieron modelos de desarrollo profesional docente con énfasis en los aspectos del contenido del currículum.

Fullan (2002, como se cita en Vaillant, 2017) plantea la necesidad de reflexionar permanentemente sobre la política y los sistemas educativos actuales para sostener los procesos de cambio. Resulta imprescindible para generar cambios profundos e impactos en los procesos formativos de los docentes y de los estudiantes que se profesionalice el debate

en torno a las reformas y políticas educativas, pensándose desde su dimensión sistémica.

Lo que actualmente ocurre con el desarrollo profesional docente repercute profundamente en la vida de los estudiantes de hoy y de las décadas venideras. Y, sin embargo, los procesos de diseño y formulación de programas de formación en servicio tratan sobre todo de solucionar cuestiones acuciantes inmediatas o de encontrar modos más eficaces para mantener la práctica establecida en lugar de configurar el largo plazo (Vaillant, 2017, p. 34).

A partir de la necesidad de profesionalizar el debate y las discusiones en torno al desarrollo del conocimiento docente se fundamenta el aporte a la comprensión de la temática incorporando la perspectiva del sujeto de la formación, en consonancia con las nuevas orientaciones para la enseñanza centradas en el estudiante. En tal sentido, aún son escasas las investigaciones que abordan la formación docente incorporando este abordaje del problema.

Entonces, resulta menester centrar el protagonismo en quienes se forman. Anijovich et al. (2009) consideran necesario tener en cuenta los afectos, emociones, aspectos de lo inconsciente, conocimientos, experiencias e implicaciones del sujeto que transita por el proceso complejo de la formación profesional, y el impacto que tiene esta última en las prácticas de enseñanza. Estas perspectivas deben ser tenidas en cuenta para entender las prácticas educativas y para generar conocimiento científico que aporte a la adecuación y mejora de los planes y programas de formación y, con ello, la experiencia de los estudiantes que deciden prepararse profesionalmente para ejercer la docencia, contribuyendo a partir de ahí a la mejor de calidad de los sistemas educativos nacionales.

En el proceso de la construcción de identidad profesional docente pueden identificarse al menos cuatro momentos clave: los aspectos de la biografía personal y escolar previos, la formación inicial, la práctica y socialización profesional y la formación continua. Esta investigación se centra en la etapa de la formación inicial porque se entiende que es la base de la construcción de la identidad profesional. Supone que el sujeto de la formación revise sus determinaciones, concepciones, sus propósitos y necesidades previas al inicio del ejercicio de su profesión.

Actualmente, la formación docente en Uruguay está encomendada provisoriamente (MEC, ANEP, UDELAR, 2013) al CFE de la ANEP. Sin embargo, se encuentra en una situación de transición institucional, que tendría como resultado, aún pendiente, su migración al Instituto Universitario de Educación, según se prevé en la ley de educación vigente (ley 18.437). Esta transformación institucional —que implicaría el pasaje del carácter terciario de la formación docente al universitario, en el que se desarrollen las funciones de enseñanza, investigación

y extensión— pretende continuar la línea de la profesionalización de los docentes.

Entonces, en función de la realidad transitoria que atraviesa hoy la formación docente en el Uruguay, se justifica abrir y desarrollar nuevas líneas de análisis que permitan ampliar la perspectiva del desarrollo profesional docente y aportar insumos sobre la experiencia de estudiantes que transitan por la formación inicial en un instituto del interior del país.

La formación docente como institución educativa, sus contradicciones y sus desafíos actuales y la escasez de estudios sobre la perspectiva subjetiva de los estudiantes durante su proceso formativo hacen que sea un ámbito estratégico para abordar la identidad profesional docente durante la etapa inicial.

Por lo dicho, se fundamenta la relevancia de investigar el proceso de construcción de identidad profesional como contribución al estudio de las profesiones, en particular a la profesión de docentes de enseñanza primaria en el Uruguay. La comprensión de la temática de la identidad en el campo de estudio de las profesiones ofrece una oportunidad para contribuir desde la investigación en educación a la dimensión subjetiva de las políticas educativas dirigidas a la formación en educación.

1.2. Antecedentes

La construcción de la identidad profesional docente es considerada un fenómeno procesual que involucra diferentes etapas (Bullough, 2000):

1. Experiencia previas que motivan la elección por la docencia.
2. Formación inicial docente.
3. Inserción profesional al contexto escolar.
4. Formación permanente.

Dicho esto, interesa referenciar aquí los estudios antecedentes que abordan la temática de la identidad profesional docente durante la etapa de la formación inicial. A tales efectos, a continuación se presentan tres estudios antecedentes internacionales y tres nacionales.

1.2.1. Antecedentes internacionales de investigaciones en español

El primer estudio se titula “Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica” y su autora es Bedacarratx (2012).

Según Bedacarratx, la configuración de la identidad profesional atraviesa un importante conflicto que se genera al contrastar la experiencia de la escuela vivida, recordada y fantaseada con la escuela real en la que los estudiantes se inician como practicantes.

Esta investigación aborda la incidencia de las primeras prácticas docentes en la identidad profesional. Desde una perspectiva multirreferencial, Bedacarratx (2012) plantea algunas tensiones por las que transitan los estudiantes de la licenciatura en Educación Primaria de Ciudad de México y el modo en que esas tensiones van constituyendo su identidad como profesionales; algunos de estos aspectos se detallan a continuación.

Por un lado, se señala, en el ámbito de las prácticas preprofesionales estudiadas, un conjunto de identificaciones fantasmáticas (Kaës, 1976, como se cita en Bedacarratx, 2012) en las que el docente es posicionado en diferentes lugares imaginarios: madre, alfarero, molde, tutor, guía, partero, terapeuta, reparador, salvador, militante, destructor y transgresor. También se evidencian sentimientos ambivalentes producto del contacto real con la práctica docente y el escaso reconocimiento que tienen los practicantes en la institución escolar.

Por otro lado, la investigadora señala como un elemento constitutivo de la identidad docente durante la formación una serie de sufrimientos respecto a las condiciones laborales del maestro, que dan lugar a la emergencia de discursos heroico-vocacionales sobre la tarea docente.

Los estudiantes en formación revelan que hay una trama vincular compleja con los docentes formadores que acompaña todo el trayecto de las prácticas preprofesionales. Esta responde a diversas demandas de los docentes formadores —en muchos casos contradictorias— que son fuente de frustración.

Otra de las tensiones señaladas por Bedacarratx (2012) como constitutivas de la identidad profesional durante el trayecto formativo es la que existe entre optar por adaptarse a una institución alienante o por ser el portavoz del cambio de esas formas de alienación. Esto es señalado como una paradoja si se entiende que los estudiantes-practicantes por un lado cargan con el mandato institucional de adaptarse a lo instituido en la realidad escolar, pero a su vez también recae sobre ellos el mandato de la innovación.

Bedacarratx (2012) también subraya la percepción de incompletud de la formación entre los estudiantes, que se manifiesta por dos motivos: por no ser maestros titulados aún y porque se evidencia, durante la formación inicial, que la formación profesional es un proceso que no termina una vez que se egresa.

Por último, Bedacarratx (2012) propone, para la formación docente:

... señalar la necesidad de que las propuestas de formación inicial de los maestros incluyan estrategias que permitan —a sus protagonistas— la objetivación de la experiencia de inserción al mundo laboral, potenciando un re-posicionamiento del sujeto futuro docente respecto a la profesión que, luego del egreso, ejercerá en pleno (p. 146).

Este estudio aporta elementos para pensar el atravesamiento subjetivo y los conflictos presentes en el proceso de construcción de la identidad profesional docente durante las primeras experiencias de los estudiantes de magisterio en la docencia.

Otro de los antecedentes internacionales de este estudio es “La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo”, de Sancho et al. (2013).

Esta investigación fue desarrollada por un equipo de investigadores de cinco universidades de España. Como objetivo, se proponen describir, analizar e interpretar las nociones, representaciones y experiencias relacionadas con la identidad profesional de docentes de educación inicial y primaria que finalizaron la formación inicial y se encuentran transitando los primeros años del ejercicio profesional.

Desde una perspectiva construccionista de la investigación, proponen un estudio cualitativo que involucra el trabajo con grupos de estudiantes de dos regiones geográficas de España (Barcelona y País Vasco). Las técnicas para la recolección de datos que instrumentaron fueron entrevistas, observación etnográfica y grupos de discusión.

Sancho et al. (2013) evidencian que los nóveles maestros perciben su identidad profesional como un devenir y no como algo ya dado. En cuanto a los sentidos y significados que los estudiantes le asignan a la elección de la docencia como profesión, se identifica el contraste de dos posiciones. Por un lado, la elección de la docencia por vocación, es decir, que la presencia de ciertos rasgos o dones previos para la enseñanza motiva la elección de la carrera. Esto último puede traer aparejado la sensación de que se tiene todo lo necesario para desempeñar la práctica docente. En contraposición, la elección por descubrimiento y compromiso social. En muchos de estos casos, se evidencia como punto de partida la presencia de ideas romantizadas acerca de la infancia y de la escuela. Este posicionamiento, según los autores, puede traer como consecuencia la fragilidad cognitiva y emocional. En muchos de estos relatos, además, se identifica la construcción de sentido hacia la docencia puesta en la dimensión del cuidado hacia el otro.

En este proceso de búsqueda, el estudiante percibe una serie de dificultades. Algunas de

estas son:

- La carencia que tiene la formación para atender y dar respuesta a muchas situaciones de la práctica profesional.
- La escasez de los espacios de mentoría y referentes pedagógicos en la formación inicial y en los primeros años de trabajo.
- La soledad del trabajo docente y la insuficiencia en la formación cultural.

A su vez, Sancho et al. (2013) revelan una serie de preocupaciones que tienen que ver con la distancia entre lo que la institución formativa dice que debería hacerse y el sentido que esto tiene finalmente en la práctica.

Con respecto a la repetición de modelos y prácticas pedagógicas en los primeros años, Sancho et al. (2013) señalan que, en muchas ocasiones, el maestro novel, en el afán de integrarse a cierta comunidad escolar, termina aceptando la reproducción de prácticas pedagógicas tradicionales, lo que corta con el impulso innovador y transformador con el que viene a partir de su reciente proceso formativo.

Este estudio aporta a la comprensión de la construcción de la identidad docente desde su dimensión emocional. Se trata de un proceso dialógico y situado entre el estudiante, la «mochila biológica, biográfica y social» con la que llega a la formación inicial y la cultura escolar, las políticas educativas y la realidad social de los alumnos y sus familias.

A su vez, se evidencia la creciente complejidad de la profesión docente a partir de las transformaciones significativas de las infancias, el conocimiento y las tecnologías de la información. Se vislumbra así que la identidad docente de las nuevas generaciones de maestros está marcada por una lucha de reconocimiento social de su trabajo y por una necesidad de profundizar sus saberes como una acción y un compromiso político.

El último estudio antecedente internacional es «La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona», de Jarauta Borrasca y Pérez Cabrera (2017).

Tiene por objetivo conocer cómo se desarrolla la formación inicial docente de maestros en la Universidad de Barcelona y cómo ésta configura la identidad docente. Se pretende contribuir al problema considerando las experiencias previas al ingreso de la formación docente y también «los momentos de la formación claves para la construcción, deconstrucción o re-construcción de conocimientos alrededor de lo que significa ser y ejercer de maestro»

(Jarauta Borrasca y Pérez Cabrera, 2017, pp. 104-105).

La estrategia utilizada es el estudio de caso, particularmente el de la formación inicial de maestros de la Universidad de Barcelona. Como técnicas para la recolección de datos utilizaron relatos, grupos de discusión y entrevistas en profundidad. La definición de la población del estudio implicó la participación de alumnos, profesorado universitario y tutores de práctica de la Universidad de Barcelona. Dentro de las decisiones metodológicas realizadas en este estudio se destaca la opción por un diseño seccional cruzado. Se seleccionó una muestra longitudinal de la población de estudiantes participantes y se recogió información de personas que se encontraban en diferentes etapas y momentos de la formación de maestros. Esto permitió indagar en la evolución de la identidad profesional docente en la formación inicial a través del tiempo.

Como resultados, Jarauta Borrasca y Pérez Cabrera (2017) hallaron que entre los motivos de elección de magisterio se destacan elementos relacionados con la emocionalidad vinculada a la docencia. Así, en muchos casos la elección del magisterio está vinculada a la presencia de deseos provenientes de la niñez, ya sea a partir de las huellas de docentes que tuvieron en la primaria o a partir del juego simbólico o la referencia de algún familiar involucrado en la docencia. Esta carga emocional previa juega un papel importante al momento de la elección de la carrera y acompaña a los estudiantes en el inicio de su formación con una idea preconcebida e idealizada de lo que es ser maestro. Esto generalmente se deconstruye, sobre todo a partir de experimentar la complejidad de la profesión en el prácticum, e implica que el estudiante comience a construir su propio relato sobre el ser maestro.

En los cursos, algunos profesores de la carrera consideran oportuno incluir en sus asignaturas estas creencias previas e idealizaciones sobre la profesión docente y reconocen el impacto de reflexionar sobre la implicación con la profesión como clave para la constitución de la identidad profesional. Este tipo de iniciativas son muy valoradas por parte de los estudiantes, en la medida en que les permiten reflexionar sobre el tipo de maestros que quieren ser y cómo eso dialoga con el formato escolar actual. Se considera, entonces, que uno de los objetivos principales de la formación inicial docente es que los estudiantes tomen conciencia de sus creencias sobre el ser docente, sus motivaciones y necesidades personales y formativas.

En relación con la imagen de la profesión que tienen los estudiantes, el estudio encontró que, para ellos, ser maestro es ser un profesional que motiva a sus alumnos hacia el aprendizaje y construye contextos educativos seguros para el desarrollo del niño. Se

reconocen a sí mismos motivados y comprometidos con la mejora e innovación de la educación. Algunos estudiantes evidencian su voluntad de trascender el modelo pedagógico que experimentaron siendo alumnos para poder ofrecer una propuesta educativa más acorde al niño y sus aprendizajes. En este sentido, el diseño longitudinal de la investigación da cuenta de un cambio evolutivo en la percepción del estilo y las funciones del docente (Jarauta Borrasca y Pérez Cabrera, 2017). Al inicio de la formación inicial, la imagen docente se percibe desde la lógica de la transmisión del conocimiento, y luego —a partir de la profundización teórica y, sobre todo, del contacto con la práctica— pasa a percibirse desde la lógica de la guía y la orientación al alumno en el marco de sus aprendizajes.

Este estudio aporta a la comprensión de la identidad profesional como un proceso relacional, político y social, y destaca los elementos que hacen a la motivación y emocionalidad del estudiante a lo largo de la profesión, así como la necesidad manifiesta en sus relatos de trascender a los modelos pedagógicos que están impresos en su experiencia formativa.

1.2.2. Antecedentes nacionales

El primer estudio que se presentará como antecedente nacional es «Aprender a ser maestra. La construcción de la identidad profesional de las docentes de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo», coordinado por Pérez Gomar (2017).

Como objetivos se propone describir, analizar e interpretar las experiencias, representaciones y discursos sobre la constitución de la identidad profesional de los docentes de enseñanza primaria en el Uruguay, en el marco de sus prácticas preprofesionales —aunque también se incluyen en el análisis los primeros cinco años de ejercicio profesional—. Se pone el foco en la articulación entre la práctica preprofesional docente durante la formación inicial y el acceso a los primeros años de desempeño profesional. Esto resulta relevante para poder pensar cómo el estudiante de magisterio va deviniendo en maestro a lo largo de sus primeras experiencias de la práctica.

Se destacan a continuación algunas de las conclusiones sobre la formación inicial en la constitución de la identidad profesional docente.

En el estudio se evidencia la existencia de agentes involucrados en las prácticas preprofesionales que tienen un peso relevante porque promueven formas de pensar, percibir y actuar. Son quienes proveen el contacto con la cultura docente y quienes experimentan las configuraciones escolares que constituyen una forma de ser maestras. Las compañeras de estudio, las maestras adscriptoras y las directoras de práctica tienen mucha importancia en

este sentido.

Para los estudiantes, tiene una especial relevancia la figura de la maestra adscriptora. Tiene un significado posible de modelo y contramodelo, ya que encarna una diversidad de prácticas y de reflexiones didácticas. El trabajo en conjunto entre el estudiante y la maestra adscriptora es vivenciado como una relación de poder y atravesado por la tensión entre la reproducción y la creación del proceso formativo. De ahí la importancia de los aspectos afectivos y habilidades socioemocionales de la maestra adscriptora para acompañar el proceso que vive el estudiante durante la práctica. Por otra parte, las directoras son representantes de la autoridad escolar en las escuelas y también son las poseedoras del saber didáctico. Por último, las compañeras de estudio son relevantes al momento de reflexionar sobre las prácticas y constituyen un soporte de red emocional.

Pérez Gomar (2007) señala que la teoría y la práctica se experimentan como distanciadas una de otra. En la práctica, el estudiante aprende las «características de la maestra». Es decir, la postura docente con relación a las situaciones y acciones de los niños y de las familias. Se evidencia, también, la centralidad de la práctica tanto en el orden prescriptivo institucional como en la valoración de los estudiantes. La práctica es la «vertebradora» de la formación y de la identidad docente, lo cual tiene correlatos institucionales, curriculares y pedagógicos en el proceso de formación de los estudiantes de magisterio.

El segundo estudio que se tomó como antecedente nacional es «Una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo», de Salvá et al. (2017).

Fue realizado en el contexto de la formación de los institutos normales de Montevideo «María Stagnero de Munar» y «Joaquín. R. Sánchez». Se plantea como objetivo indagar en la perspectiva de los estudiantes de magisterio de Montevideo sobre la relación entre identidad, subjetividad y conocimiento a lo largo de su formación inicial. Para ello, se define un enfoque metodológico cualitativo y biográfico narrativo, y se implementa la técnica de grupos de discusión para analizar cómo los estudiantes de magisterio van construyendo significados sobre la profesión y, con ello, un pensamiento narrativo situado propio.

Entre los resultados arrojados por este estudio, interesa destacar la observación de que los sujetos no construyen significados solos, sino que lo hacen en conjunto con otros. En ese sentido, los estudiantes, sobre todo al inicio de la formación, «negocian» a nivel de grupo de pares las contradicciones y tensiones atribuidas a los rasgos constitutivos de la docencia presentes en los motivos de elección de la profesión. Así es que los significados representados en la figura del apóstol o salvador, o aquellos atravesados por la mediación

de familiares o referentes, se negocian a nivel de grupo de pares. A medida que los estudiantes se aproximan a la práctica y va aumentando la experiencia educativa, se amplía la mirada para pasar a ser más crítica y abarcativa.

Por otra parte, según Salvá et al. (2017), los estudiantes construyen su narrativa en dos escenarios: el instituto y la escuela.

En el primer escenario se identifican los nudos problemáticos:

- La angustia por los tiempos, la asistencia, las exigencias de la formación y las autoexigencias.
- El lugar del conocimiento en la formación magisterial, entre la reproducción y producción del saber.
- La vivencia de la distancia entre la teoría y la práctica en las modalidades de enseñanza de los docentes formadores.

El segundo escenario está atravesado por el deseo y aparece en la mayoría de los motivos de elección de la carrera, aunque se identifican dificultades para que se lo perciba desde la lógica de la institución formadora. Durante la formación, en la escuela predomina la realidad específica del aula más allá de la realidad integral del centro escolar; predomina una representación del estudiante aprendiz más que la de un sujeto que se está «preparando para».

El tercer y último estudio tomado como antecedente para este proyecto, por su relación con el problema de investigación y por su propuesta metodológica, es el realizado por Díaz y Zeballos (2008, recuperado de Díaz y Zeballos, 2017): «Biografía escolar y elección docente, el caso de los estudiantes de magisterio de Lavalleja que plantean no tener vocación». Las investigadoras proponen el estudio de un caso en un centro de formación docente del interior del país. En él se estudia el vínculo entre la biografía escolar y la elección del magisterio y se indaga sobre las representaciones ligadas a las experiencias escolares de la escuela primaria y su incidencia con la elección del magisterio. Para esto, se propone un análisis particular de aquellos estudiantes que durante su formación manifiestan no tener vocación.

Este estudio concluye que, en su mayoría, las representaciones que se tienen de la biografía escolar y la experiencia escolar de la niñez son positivas; esto da significado a un modelo del ser niño escolar, de la clase y del maestro, que es resignificado e «ingresa» junto con el estudiante al comienzo de su formación docente. El imaginario del ser docente, construido a

partir de la historia de la persona, aparece relacionado a la idea de un «maestro apóstol-misionero». Este imaginario subraya la alta valoración social que tienen los estudiantes sobre la profesión al ingresar en la formación. Además de los motivos explícitos de la elección del magisterio, como pueden ser los relacionados a la escasez de la oferta educativa terciaria de Lavalleja y a la rápida inserción laboral del maestro, se señalan otros motivos implícitos. Algunos de ellos, de orden inconsciente, que tienen que ver con las representaciones positivas sobre la figura y el rol del maestro que forman parte de su biografía escolar.

En este estudio se señala que, en el proceso de construcción de la identidad profesional, la alta valoración de la profesión de los estudiantes en el inicio de la carrera es un obstáculo, más que una posibilidad. En relación con esto último, uno de los aspectos sugeridos por las investigadoras para ser considerado en la formación es la necesidad de contar, en el IFD, con espacios de reflexión y problematización sobre el ser estudiante de magisterio y sus experiencias escolares. Este antecedente, de algún modo, sienta las bases para seguir investigando en el ámbito de la formación docente.

De la revisión de los estudios se evidencia un interés creciente de la academia por abordar desde diferentes perspectivas la temática de la identidad profesional docente. Se reafirma la consideración de un problema clave para la comprensión del impacto de las reformas educativas desarrolladas en el ámbito de la formación docente y los modos en que los docentes resuelven las tensiones que implican a la adaptación de su práctica frente a las transformaciones sociales y escolares del siglo XXI.

También se evidencia un interés creciente de la perspectiva constructivista por abordar la temática de la identidad profesional docente desde la experiencia del estudiante con diferentes focos. Todo lo anterior sienta las bases para seguir investigando en el ámbito de la formación inicial docente.

En tal sentido, la presente investigación no apunta a aproximarse a los motivos implícitos y explícitos de la elección por el magisterio como profesión, sino más bien a los relatos, sentidos y significados ligados a la construcción de la identidad profesional en los momentos finales de la formación inicial de un instituto de formación docente del interior de Uruguay, como lo es el IFD de Florida.

Capítulo 2 - Problema, preguntas y objetivos de la investigación

2.1. Definición del problema de investigación

Ser parte de esa transición de objeto a sujeto de la educación es una forma de superar los modelos de reproducción y dependencia. Significa ser y hacerse parte del proceso de conocer, discutir y argumentar sobre el conocimiento (Salvá, et al, 2018).

La educación entendida como un campo complejo de problemas es objeto permanente de investigaciones, reflexiones, discusiones y debates. La escuela, las formas de educar, los contenidos a enseñar o transmitir, los fines de las prácticas docentes y los objetivos de la educación contemporánea son puestos en cuestión ante la transformación de la sociedad. Los cambios en el contexto socio-histórico exigen una transformación de la educación y con ello la revisión de los modelos pedagógicos.

En este devenir, los significados construidos socialmente acerca de la docencia, en la que se incluye la figura del maestro de enseñanza primaria, también van cambiando al igual que se va transformando el conjunto de saberes necesarios para el ejercicio profesional. En este escenario los significados, en cuanto al ser y saber hacer docente entran en conflicto y dan lugar a la coexistencia de sentidos docentes asociados a pedagogías tradicionales con otros que se sustentan en teorías pedagógicas críticas, capaces de desarrollar autoría e innovación pedagógica. El docente puede ser concebido como transmisor del conocimiento o como guía de los aprendizajes.

En consecuencia los sistemas educativos, desde el ámbito de la política educativa han realizado repetidas reformas de los diseños curriculares e institucionales pero aún así, no se ha logrado el *aggiornamento* de los procesos formativos de los docentes e impactar en sus prácticas para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI.

El contexto socio histórico contemporáneo exige comprender a la formación de los docentes en términos de un desarrollo continuo de su conocimiento. No es algo que pueda ser reducido a un momento específico de la trayectoria educativa del sujeto. Intervienen en el

proceso, aspectos relativos a la historicidad de ese sujeto, a la construcción narrativa de su biografía escolar y aspectos posteriores a la formación inicial, como lo son el ámbito de la socialización profesional y los primeros años de sus prácticas docentes.

Resulta relevante entonces, abordar el problema de la formación docente desde otros ámbitos que puedan trascender la dimensión curricular e incorporar la perspectiva de los sujetos que la atraviesan. Para comprender así cómo se construyen los relatos, significados y sentidos sobre la docencia y explorar las posibilidades de potenciar su transformación.

2.2. Objetivos

Objetivo general: Comprender el proceso de construcción de identidad profesional en maestras/os durante su trayectoria por la formación inicial de magisterio en el contexto formativo del IFD Florida.

Objetivos específicos:

1. Conocer los relatos contruidos de los estudiantes de 4to año de magisterio del IFD de Florida acerca de sí mismos como maestros.
2. Identificar cuáles son los actos y agentes de reconocimiento profesional que percibe el estudiante durante su formación inicial.
3. Analizar las experiencias subjetivas de los estudiantes de magisterio relacionadas con la identidad profesional docente.

2.3 Preguntas de investigación:

¿Qué aspectos de la biografía escolar de los estudiantes están presentes en los motivos de elección del magisterio y en sus concepciones actuales sobre la docencia?

¿Cuáles son los relatos de los estudiantes de magisterio acerca de cómo se aprende a ser maestro de enseñanza primaria?

¿Cómo son las experiencias subjetivas relacionadas a la identidad profesional docente durante la carrera de magisterio en un instituto de formación docente del interior del país?

¿Cómo se relaciona la teoría con la práctica durante el trayecto formativo de magisterio?

¿Qué saberes identifican los estudiantes como relevantes para su identidad profesional?

¿Qué agentes de la formación valoran los estudiantes en el proceso de reconocerse y ser reconocidos como maestra/os?

¿Cómo se dan las instancias de reflexión sobre sí mismo como maestro durante la formación inicial de magisterio?

¿Qué espacios curriculares de la formación reconocen los estudiantes vinculados a la reflexión sobre su práctica docente?

¿Cuáles son los incidentes críticos en el proceso de construcción profesional docente durante la formación inicial?

Capítulo 3 - Marco teórico

3.1. El problema de la forma: entre el formarse y el ser formado

Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura (Ferry, 1991).

En el presente capítulo se plantea un recorrido teórico que gira en torno al problema de la formación profesional de los maestros/as. Se profundizará en el concepto de formación y sus modelos pedagógicos, los saberes docentes, la práctica durante la formación y las concepciones de identidad profesional docente.

3.1.1. ¿Qué se entiende aquí por «formación»?

La formación es uno de los ejes que la literatura educativa y la investigación científica señalan como clave para intentar comprender la identidad profesional, como se mencionó en el apartado de antecedentes de este trabajo. Resulta necesario, entonces, comprender de qué hablamos cuando hablamos de «formación». Pensar en ella exige comprenderla como un campo de problemáticas complejo, atravesado por múltiples dimensiones: socio-histórica, política, institucional, ética, subjetiva, consciente e inconsciente, entre otras.

Ferry (1997) señala que la formación docente históricamente se ha construido a partir de conocimientos teóricos, desde donde se constituye el saber docente y se desprenden las tareas asociadas a ese rol. En este trabajo, se adhiere a la perspectiva psicosocial de la formación profesional planteada por Ferry (1997). En ella, se concibe la formación como la articulación entre el recorrido personal de quien decide formarse profesionalmente y las exigencias institucionales del establecimiento escolar donde sucede la formación. «Cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone, obviamente, muchas cosas: conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a desempeñar, etcétera» (Ferry, 1997, p. 56).

La formación, para Monetti (2016), no es algo que el sujeto recibe pasivamente, sino que es él mismo quien va buscando su forma, quien se va moldeando en relación con un otro. Es, en definitiva, un proceso de desarrollo personal del estudiante en el que sufre transformaciones identitarias que van a redundar en la apropiación de los saberes,

conocimientos, competencias y habilidades «que considera valiosos» para el desempeño profesional. Monetti (2016) entiende que este no es un proceso exento de «disociaciones» y «contradicciones», sino que estos fenómenos ocurren en el vínculo entre las expectativas del estudiante, su deseo de saber y la propuesta formativa. También considera que la formación se construye en interacción con otros:

La formación profesional se produce en el interjuego entre los deseos y las expectativas relacionadas con el saber acerca de la profesión que el estudiante busca satisfacer, su experiencia universitaria y la modalidad de enseñanza. En general se producen o promueven procesos identitarios relacionados con la profesión, aún en aquellos casos en los que estos procesos se dan en contraposición a las modalidades de enseñanza (Monetti, 2016, p. 4).

El trayecto formativo, según Beillerot (1998), es una experiencia de transformación subjetiva que transita el sujeto. Se trata de un recorrido formativo que es abierto e indeterminado: el sujeto nunca vuelve al punto de partida en relación con sus maneras de pensar, sentir y actuar. Concebir a un sujeto que se está formando es pensarlo en relación a un tiempo y un espacio que no tienen un origen claro ni un final determinado. Abordar el tema desde esta perspectiva implica comprender a un sujeto con historia, que se forma y es formado, y que realiza un permanente ejercicio de pensamiento y reflexión sobre sí mismo.

Ahora bien, retomando a Ferry (1997), las concepciones sobre la formación se pueden clasificar en dos grupos. Por un lado, aquellas que hacen énfasis en la dimensión institucional, y, por otro, las que hacen énfasis en la dimensión subjetiva. Dependiendo de cuál de estos puntos de vista se tome, se verá como resultado diferentes representaciones de la profesión, de su función, alcances y objetivos. Así, la concepción de la formación docente con énfasis en la dimensión institucional arrastra un sentido de la enseñanza como una práctica técnico-instrumental, mientras que la formación que hace énfasis en la dimensión subjetiva reafirma el sentido del docente como profesional reflexivo, con consciencia de sí mismo como profesional.

En este trabajo, la perspectiva adoptada es aquella que concibe la formación como un proceso, más que como un estado; una construcción subjetiva en diálogo con el contexto de su propia producción, y no la mera adquisición de un contenido o saber. Para que se desencadene el proceso formativo, tiene que estar el sujeto en el centro y, siempre, junto a él, un mediador, sea una institución educativa de cualquier tipo, sea un medio construido ajeno al sujeto o construido por él. Para graficar esto último, Ferry (1997) aborda la fantasmática que subyace a toda actividad formativa de un sujeto. Propone dos imágenes que se encuentran en extremos opuestos. En uno de los polos, recurre al mito de Pigmalión

para representar la fantasía de la formación de un sujeto en tanto obra a la que el escultor da forma. Es decir, la formación aparece como resultado de un formador. En el polo opuesto recurre al mito del Ave Fénix para representar la fantasía en torno a la formación de un sujeto como un proceso que él mismo sostiene por sus propios medios.

Ferry (1997) plantea que, para que haya formación y se evidencie un trabajo sobre sí mismo, se tienen que dar tres condiciones. La primera y la segunda son las condiciones de lugar y tiempo para la reflexión, en este caso sobre la tarea y la profesión docente. Si ambas ocurren, se puede hablar de formación sobre sí mismo. La tercera condición de la formación es la representación de la realidad con la que se trabaja durante la formación profesional; una suerte de espacio transicional, en el sentido que Winnicott (1971) le asigna al juego infantil, en donde el sujeto se representa en la tarea docente y en el rol que va a tener en el futuro ejercicio de la profesión, en el espacio y en el tiempo de la formación.

Hasta aquí se han explicitado diferentes perspectivas sobre la formación y el posicionamiento singular desde el cual se aborda el problema de la construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial. Ahora resulta necesario seguir profundizando y esclareciendo algunas nociones centrales.

Por lo general, cuando se habla de «formación» suelen confundirse la noción de «dispositivos de formación» con el proceso formativo en sí (Monetti, 2016), por lo que es pertinente explicitar qué se entiende por «dispositivo formativo» en este trabajo.

Si pensamos en la noción de la formación docente del maestro en términos de dispositivo, podríamos decir que se trata de un conjunto de elementos heterogéneos subyacen en la experiencia formativa, por ejemplo; una currícula explícita y una oculta, un conjunto de saberes disciplinares, la práctica docente, las representaciones sociales acerca de la profesión del maestro y una cultura escolar propia, entre otros elementos.

Cabe ampliar aquí la idea de «cultura escolar», trabajada por Viñao (2002) como noción vecina a la de dispositivos formativos:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas (p. 33).

Asimismo, Anijovich et al. (2009) plantean la necesidad de pensar y problematizar acerca de la formación docente, centrando el protagonismo en quienes se forman. Destacan la

importancia de considerar aspectos como el de los afectos, las emociones, lo inconsciente, los conocimientos, las experiencias y las implicaciones del sujeto que transita por el proceso complejo de la formación profesional. Además, retoman la noción de «dispositivo» para pensar la formación docente como aquello que se pone a disposición de otros para provocar *disposición a o aptitud para*. Introducen otras dimensiones del dispositivo formativo, como «revelador», «organizador técnico» o «provocador» del discurso pedagógico en el transcurso de la formación inicial de los docentes. Estas autoras proponen que:

... un dispositivo de formación docente es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participen de él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción (Anijovich et al., 2009, p. 36).

Del mismo modo, se podría pensar en la formación como un proceso dialógico que sucede entre el dispositivo y el sujeto. El dispositivo formativo está integrado por mediadores: todo aquello ajeno al individuo. Son el otro, el formador y la trama vincular entre pares-estudiantes, pero también las lecturas, los marcos teóricos, las experiencias, los acontecimientos vividos, etcétera.

3.2. Las pedagogías de la formación docente

En el proceso de construcción de identidad profesional docente resulta ineludible detenerse en los modelos pedagógicos de la formación docente.

Tomando como referencia a Vives Hurtado (2016), un modelo pedagógico en sí mismo se define por un lineamiento determinado o modo de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, sus alcances y objetivos, el lugar de los contenidos y cómo se concibe al sujeto formador así como al sujeto de aprendizaje.

Entonces, el modelo pedagógico es la configuración de pensamiento y práctica pedagógica que supone posicionamientos conscientes e inconscientes respecto a la integralidad del proceso educativo. Sin embargo, el término «modelo» puede tener dos sentidos. Por un lado, el modelo en tanto representación de una forma de hacer (Vives Hurtado, 2016), digna de imitar o copiar, y, por otro, en relación con el modelo en tanto una representación de la estructuración teórica de la pedagogía.

3.2.1. Entre la tradición y la tendencia pedagógica

Davini (1997) trabaja en la tensión dada las tradiciones pedagógicas y las tendencias pedagógicas para abordar la formación docente. La autora sostiene que las tradiciones son las que efectivamente se encuentran y están sedimentadas en las prácticas cotidianas de enseñanza:

Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos (p. 20).

Por su parte, las tendencias pedagógicas comprenden ciertos marcos de acción críticos que, si bien están presentes a nivel del discurso, no logran orientar ni permeare las prácticas de la formación inicial, a pesar de la implementación de reformas para lograr su concreción:

... circulan en el discurso y en el imaginario de los docentes aunque sin plasmarse en planes concretos de formación. Realizando un análisis desde la lógica de las relaciones de poder, podría decirse que estas tendencias representan proyectos ideológico-pedagógicos de los docentes, como formas de resistencia a los proyectos de dominación de las tradiciones hegemónicas. Se apoyan en las propuestas más emancipadoras, que el pensamiento pedagógico contemporáneo ha construido para la escuela, la enseñanza y la formación de los docentes (Davini, 1997, p. 42).

Interesa aquí visibilizar la tensión entre tradición y tendencias pedagógicas como un conflicto que forma parte del proceso formativo del docente, que establece dificultades en el «ida y vuelta» entre la teoría y la práctica. A continuación, se desarrollan las principales tradiciones pedagógicas presentes en la formación docente en Uruguay.

3.2.2. Las tradiciones normalista y eficientista en la formación docente

En la tradición normalizadora-disciplinadora, la escuela era concebida como el aparato ideológico para lograr disciplinamiento, homogeneidad y norma. Se consideraba que este era el orden social que el mundo moderno requería. En este marco, el sujeto de la educación era un sujeto carente de diferencias, al que había que instruir para que fuera compatible con la sociedad industrial. El docente era considerado un apóstol capaz de llevar el nuevo mensaje del Estado-Nación, poseedor y transmisor de los conocimientos inmutables y universales en una única dirección (docente-estudiante).

En la tradición pedagógica normalista, el docente quedó investido en un lugar de reconocimiento social al cumplir una tarea imprescindible para los fines del Estado. Su rol se

entendía principalmente desde el disciplinamiento y el ejercicio de la autoridad escolar. La permanencia de algunos rasgos de esta tradición en las experiencias actuales de la formación inicial nos pueden servir para pensar acerca de la desvalorización social del rol docente y las estrategias que algunos estudiantes de magisterio desarrollan durante las experiencias de práctica para contrarrestar los efectos de esta desvalorización. Como consecuencia de esto, acaban recurriendo muchas veces a prácticas encapsuladas de tradición normalizadora-disciplinadora. Ejemplo de ello es el rescate de marcos de acción de autoridad escolar para enfrentar la incertidumbre de la práctica docente en aulas cada vez más heterogéneas y desafiantes.

Otra de las tradiciones pedagógicas trabajadas por Davini (1997) que pueden rastrearse en el ámbito de la formación docente actual es la tradición eficientista. Tuvo su auge en la década de los sesenta, cuando la escuela debía tener como fin posibilitar el «despegue» económico del subdesarrollo y colaborar para alcanzar un progreso de orden técnico. El sujeto de la educación era el objeto del cambio y del progreso técnico y racional. Se produjo una división de corte taylorista en el trabajo escolar. Se distinguían los roles de inspección, dirección, función docente y técnicos que elaboraban las políticas educativas, entre otros. En relación con ello, la identidad profesional docente era vista desde una perspectiva técnica, como un mero ejecutor de la política educativa. Así lo observa Davini (1997):

En función de este modelo, el profesor es visto esencialmente como un técnico. Su labor consistía en «bajar a la práctica», de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos (p. 37).

El docente trabajaba en el aula un saber-paquete elaborado por un técnico especialista. Herencia de la tradición eficientista es el furor de las planificaciones didácticas, estrategia para estandarizar y secuenciar el currículum y, con ello, el trabajo en el aula. Desde esta perspectiva, el conocimiento también es inmutable y universal, es generado por las disciplinas científicas e impartido de modo compartimentado y aislado. El aprendizaje es concebido como memorístico, repetitivo e incuestionable, por lo que no hay necesidad de comprensión, sino de incorporación.

Por lo dicho, y a los efectos de comprender cómo se construye la identidad profesional de los estudiantes de magisterio durante su formación inicial, resulta imprescindible pensar esta formación desde la pedagogía como campo de prácticas y develar los supuestos sobre el sujeto en formación, el sujeto formador y el saber-contenido que traen aparejado los diversos modelos de formación profesional.

Cada modelo o enfoque de la formación expresa una manera particular de entender el desarrollo profesional de los docentes y surge del compromiso con ciertos intereses, fuerzas sociales y teorías del campo educativo. Un modelo de desarrollo profesional implica tomar posición respecto de los elementos que se incluyen y se excluyen en la configuración del oficio docente y el tipo de articulaciones que se plantea entre estos componentes. Las pedagogías de la formación intentan configurar la identidad docente, incidir en su tarea prefigurando los procedimientos que se consideran válidos para su desempeño (Vezub, 2007).

En este sentido, podríamos pensar que cada sujeto en formación necesitará ser consciente de los diferentes modelos pedagógicos que forman parte de la tradición —y que aún circulan por el magisterio en el Uruguay— e ir más allá de ellos, para así tomar una posición singular en el marco de su desarrollo profesional.

3.3. La formación inicial docente como parte del desarrollo profesional

En la actualidad, hay un cambio de paradigma respecto a la formación docente. Ya no se la concibe como una etapa puntual y necesaria en la que se adquieren los saberes fundamentales para el ejercicio de las prácticas de enseñanza. A continuación, se trabaja la noción de «desarrollo profesional docente» como respuesta a la complejidad creciente del campo educativo.

3.3.1. El desafío de la formación docente en el siglo XXI

El fortalecimiento de la profesión docente ha sido uno de los desafíos centrales de las últimas décadas en los sistemas educativos nacionales. Se trata de una cuestión que ha estado presente como uno de los problemas claves a atender para la mejora de la calidad educativa y, con ello, de la formación y desarrollo de niños, jóvenes y adultos para el pleno ejercicio de sus derechos y su ciudadanía.

Asimismo, la demanda de mejoramiento de la práctica profesional docente se ve hoy amplificada a partir de la necesidad de atender las intensas transformaciones sociales y económicas de nuestro contexto socio-histórico y político.

Castells (2000) introduce la idea de «sociedad de la información y conocimiento» para pensar y describir estas transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que trae aparejado el avance de las tecnologías de la información y comunicación como centro del desarrollo de las sociedades, y su introducción en la vida cotidiana de la ciudadanía.

Como consecuencia, los docentes tienen que atender la demanda de las reformas provenientes de las políticas educativas para dar respuesta al vertiginoso cambio social de nuestra época (Esteve, 2012). Además, deben incorporar esta demanda como parte de su identidad profesional porque, a lo largo de su trayectoria profesional, necesitarán adecuar permanentemente su práctica para atender las necesidades de formación de la ciudadanía.

Entonces, la calidad de la educación y la formación docente son elementos cada vez más centrales para el desarrollo económico de los estados. Por este motivo, la formación técnica o profesional de los ciudadanos para el desarrollo de tareas laborales cobra cada vez más relevancia para los desafíos actuales de los sistemas educativos frente a la transformación tecnológica del siglo XXI.

Un fenómeno asociado a esto es el de la «brecha de habilidades». Vargas y Carzoglio (2017) la entienden como una inadecuación de las habilidades frente a los requerimientos de un empleo que se está transformando por el cambio de las tecnologías y las nuevas formas de la organización del trabajo. Es decir, se comienza a evidenciar una brecha entre la educación formal de los ciudadanos y las necesidades del mercado laboral, lo que amplía la brecha social porque es en los sectores de la población de contextos socio-económicos críticos, con menos formación, donde recaen las mayores dificultades de acceso al trabajo.

En suma, los sistemas educativos nacionales tienen como cometido a corto y mediano plazo atender esta demanda y, por tanto, los docentes deben incorporar estos cambios sociales en sus prácticas profesionales.

3.3.2. Las reformas de la formación inicial y continua

Para intentar dar respuesta a los cambios sociales, los sistemas educativos nacionales aplican desde hace décadas reformas recurrentes en la formación inicial y continua de los docentes. Al respecto, Marcelo y Vaillant (2009) señalan:

La avalancha de cambios sociales no se ha visto acompañada de las correspondientes transformaciones en los procesos de formación docente. En muchos casos, los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo profesional docente sostenido, y en la práctica, la formación docente ha probado ser «resistente» y difícil de cambiar (p. 2).

En este contexto, se comenzó a evidenciar la necesidad de dar continuidad a la formación de los docentes más allá de la formación inicial, lo que propició que se manifestaran diversos puntos de vista sobre desarrollo profesional docente.

En la década de los noventa las reformas en la formación docente fueron un aspecto relevante

en diversos sistemas educativos nacionales con el objetivo del mejoramiento de la calidad educativa. Se han realizado esfuerzos por modificar las instituciones de formación docente y formular políticas integradas para la formación inicial y continua. Los países iberoamericanos avanzan en términos de modernizar la formación docente inicial tratando de hacerla más acorde con las demandas de los tiempos actuales y de articular esta formación con la ofrecida a profesores en servicio en un sistema único de formación continua (Lombardi y Abrile, 2012, p. 59).

Así fue como se comenzaron a llevar a cabo políticas educativas dirigidas al perfeccionamiento docente, muchas veces denominadas como «formación continua» o «en servicio». Es decir, instancias formativas articuladas y posteriores a la formación inicial que transcurrían por lo general en el contexto escolar donde el docente se encontraba ejerciendo profesionalmente.

Actualizar y capacitar a los docentes fueron las acciones que aparecían como el camino directo a la mejora de los resultados educativos, una suerte de llave mágica que nos conduciría de nuevo al reino en donde todos aprenden en la escuela; no nos percatamos, sin embargo, de que ni «todos», ni «aprenden», ni «escuela» significan lo mismo que unos cuantos años antes. Tampoco vimos las consecuencias de la reducción con la que habíamos puesto en práctica el concepto de desarrollo profesional (Martínez Olivé, 2012, p. 80).

Mientras que en la formación inicial se establecen las bases de saberes, competencias y habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión, la formación continua se fundamenta desde un sentido deficitario, como una instancia necesaria que tiene que atravesar el docente para perfeccionarse. Desde esta concepción, bajo la premisa de la mejora de la calidad educativa, el docente queda investido con un significado de docente incompleto.

La formación a maestros y profesores en servicio en la década de los ochenta y de los noventa provocó duras críticas en América Latina. Algunas investigaciones mostraron el escaso efecto de los cursos de perfeccionamiento y a la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre el impacto de estas actividades (Vaillant, 2005, p. 31).

3.3.3. Debates entre modelos de formación profesional

La lógica de la formación continua, para Martínez Olivé (2012), es criticada por la literatura educativa reciente por varios motivos:

- Las dificultades de acceso masivo de los docentes a las instancias de formación continua.
- La réplica de modelos pedagógicos tradicionales y normalistas en dichas instancias

formativas.

- La formación descontextualizada de la realidad escolar donde el docente desarrolla su práctica.

Es así que, como señala Martínez Olivé (2012), se dio lugar a una tensión entre dos visiones del desarrollo profesional docente. Una de ellas es la que lo concibe como una serie de acciones dirigidas a actualizar la formación docente. La otra entiende el desarrollo profesional como un proceso continuo que inicia en la formación inicial y se sostiene a lo largo de todo el ejercicio profesional. En el presente trabajo, se adhiere a esta última perspectiva.

El desarrollo profesional es mucho más que cursos, aunque pueda incluirlos. Está formado por diversas acciones: el encuentro y la charla profesional entre pares, la lectura, la indagación sobre los diversos factores involucrados en el quehacer docente, la detección de las propias necesidades formativas, la toma reflexiva e informada de decisiones y la vuelta sobre ellas para afinarlas o transformarlas. Es la conformación de opiniones, la construcción y defensa de propuestas sobre la educación y la enseñanza. (Martínez Olivé, 2012, p. 85).

Se rompe entonces con la concepción del desarrollo profesional docente como trayecto estrictamente individual, estanco y dividido entre la formación inicial y la formación continua. Por el contrario, se lo concibe como un proceso secuencial conformado por tres etapas: la elección profesional, la formación inicial y el desempeño profesional. Se trata de un proceso activo de reflexión, en diálogo con una comunidad educativa y de aprendizaje que busca la mejor adecuación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo en niños, jóvenes y adultos para generar las capacidades que les permitan desempeñarse en la sociedad actual y en la que vendrá.

3.3.4. La formación inicial como base del proceso de construcción de identidad profesional

Se entiende a la formación inicial como la primera fase del proceso de desarrollo profesional del docente, cuya culminación significa, en el caso del magisterio en Uruguay, la habilitación para ejercer la docencia de aula.

3.3.5. Los saberes de los docentes

... el saber puede ser analizado, al menos, desde dos perspectivas: una que podemos denominar epistemológica, que supone distinguir los procesos sociales de producción,

circulación, validación y legitimación (o no) de esos saberes; y otra perspectiva, que refiere a los procesos subjetivos, psíquicos que entran en juego (Vercellino, 2015, p. 77).

Antes de continuar, se entiende necesario trabajar en la noción de «relación con el saber», en el entendido de que el proceso formativo del docente implica resignificar la manera en que este se vincula con los saberes. Esta idea se concibe aquí tomando como referencia la escuela francesa y uno de sus enfoques: el psicoanalítico. Beillerot (1998) la comprende como la relación que establece el sujeto con los saberes durante los procesos vitales de socialización primaria y secundaria.

El proceso primario de la relación con el saber se da a partir de las primeras experiencias infantiles del contexto familiar como principal ámbito socializador. Se inicia un proceso de subjetivación que imprime cierto modo en que el sujeto se relaciona con el saber y con el mundo.

El proceso secundario de relación se vincula al pasaje por la institución escolar, considerada el primer ámbito «exogámico» de socialización. Posteriormente, el modo de relación con el saber construido por el sujeto continúa en los vínculos laborales «con su propio reservorio de significaciones, lógicas de funcionamiento y demandas hacia el sujeto» (Vercellino, 2015, p 76).

Por su parte, Mancoksky (2009), siguiendo la perspectiva de Beillerot (1998), define la relación con el saber cómo el proceso por el cual un sujeto, a partir de los saberes adquiridos, produce saberes nuevos y singulares, que le permiten pensar, transformar y sentir el mundo natural y social. Por este motivo, considera que hay una estrecha relación entre saber y psiquismo.

En lo que sigue, se profundizará en los aspectos subjetivos de los docentes en formación y su relación con el saber.

Por su parte, Grieco (2013) indaga sobre la relación con el saber desde una perspectiva grupal e intersubjetiva, siguiendo a Kaës (2010). Esto refiere a la «estructura dinámica del espacio psíquico entre dos o varios sujetos. Dicho espacio común comprende procesos y formaciones específicas, a través de los cuales el sujeto se constituye» (Grieco, 2013, p. 83). Grieco evidencia la existencia de una doble apoyatura en la relación del sujeto con el saber: una intrapsíquica y otra intersubjetiva.

... la relación con el saber del sujeto individual, contiene una dimensión grupal originaria, constituida a partir de la grupalidad psíquica del sujeto. Dicha dimensión es la que permite la

creación, en un espacio transicional e intermediario, de la relación con el saber grupal (p. 93)

Por lo visto hasta aquí, la relación del docente con el saber es producto del proceso de socialización que inicia desde sus experiencias más tempranas. Esto resulta en un posicionamiento subjetivo (Vercellino, 2015) y un sentido otorgado por el sujeto que supone una articulación a la producción social de subjetividades. Por tanto, el sujeto en este proceso es atravesado por aspectos de su historia personal, las perspectivas familiares, las producciones de sentido acerca de por qué estudiar o no estudiar la carrera de magisterio, los vínculos con los otros, la imagen de sí mismo, las expectativas en torno al porvenir, las actuaciones académicas, las aspiraciones sociales, vocacionales y profesionales, etcétera.

Las investigaciones coinciden, asimismo, en que los docentes entablan con esos saberes diferentes tipos de relaciones en función del sentido que otorgan a cada saber. A la vez que dicha relación no es estable y que las trayectorias educativas y laborales pueden modificarlas (Jure, 2010) (Vercellino, 2015, p. 64).

Por otro lado, Tardif (2004) estudia los saberes docentes como un campo de problemas que se aborda desde la perspectiva teórica de la sociología de las profesiones:

En el ámbito de la modernidad occidental, el extraordinario desarrollo cuantitativo y cualitativo de los saberes habría sido y sería aún inconcebible sin un desarrollo concomitante de los recursos educativos y, en especial, de los cuerpos docentes y de formadores capaces de asumir, dentro de los sistemas educativos, los procesos de aprendizaje individuales y colectivos que constituyen la base de la cultura intelectual y científica moderna (p. 27).

La educación —y, con ella, la función de los docentes— tiene un rol protagónico en el proceso de aprendizaje de los saberes sociales en los estados modernos. Asimismo, los docentes, en el marco de sus prácticas, ponen en movimiento y desarrollan un conjunto de saberes que son considerados propios de la profesión y que coadyuvan a reconocerse parte de un grupo profesional.

En tal sentido, Tardif (2004) clasifica a los saberes docentes en:

- Saberes de las ciencias de la educación.
- Saberes pedagógicos.
- Saberes disciplinarios.
- Saberes curriculares.
- Saberes experienciales.

Entre los saberes profesionales se ubican los **saberes de las ciencias de la educación**. El rol que establece el docente con estos es de técnico o ejecutor más que de productor; este último está encomendado a «los científicos, así dispuesto en la dinámica de producción de conocimiento científico» (Tardif, 2004, p. 28).

La práctica docente no solo se nutre de los saberes provenientes de las ciencias de la educación, sino que también moviliza **saberes pedagógicos**. «Los saberes pedagógicos se presentan como doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa [...], racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.» (Tardif, 2004, p. 29). El saber pedagógico implica un permanente ejercicio de reflexión de parte del docente que surge a partir del encuentro con un otro.

Los **saberes disciplinarios** son los que provienen de los diversos campos del conocimiento científico, y los **saberes curriculares** son los representados por los programas de estudio y sus contenidos; son los saberes sociales transformados en saberes escolares.

Por último, los **saberes experienciales**, para Tardif (2004), son los que desarrolla el docente en relación con su práctica cotidiana en el contexto escolar. Se manifiestan en el *saber hacer* y *saber ser*. Son los más valorados por los docentes a lo largo de su formación inicial y desarrollo profesional continuo.

A propósito de los saberes experienciales docentes, Davini (2015) reconoce controversias y tensiones en el ámbito de las prácticas de la formación docente. La investigadora propone un recorrido por diferentes enfoques que acompañan y han acompañado históricamente la formación de la práctica docente.

El modelo normalista en la formación de la práctica se instaló desde el origen mismo del magisterio. Desde esa perspectiva, se concebía la práctica del docente como un campo de aplicación del saber curricular. Es decir, el énfasis de la formación para la práctica de los maestros estaba puesto en asegurar los saberes curriculares y técnicos que los niños necesitaban «adquirir». En ese sentido, el maestro necesitaba poseer los conocimientos que luego iba a «transmitir» a sus estudiantes. En perspectiva, los docentes fueron piezas claves en los procesos de alfabetización de los estados modernos, y, por ello, gozaron de un gran reconocimiento social.

Sobre el inicio del siglo xx tuvo lugar el enfoque academicista. Con él, la formación para la práctica docente perdió el énfasis en los saberes pedagógicos y se pasó a concebir desde los saberes disciplinarios. Es decir, se preparaba al docente para que dominara el saber

disciplinar bajo la premisa de que, cuanto mayor sea el dominio disciplinar, mejor enseñaría el docente el saber curricular, trabajándolo de manera más directa. Esta mirada asignaturista de la educación fue lo que terminó marcando la educación media en el Uruguay y en la región. Durante la década de los sesenta, la formación para la práctica docente se impulsó desde el enfoque tecnicista. El docente debía estar preparado para la aplicación de diversas técnicas en sus prácticas educativas, tales como «las planificaciones de objetos operacionalizables, la instrucción programada, las técnicas grupales, diversos recursos instruccionales y la evaluación de aprendizajes como medición» (Davini, 2015, p. 46).

Las perspectivas clásicas sobre la formación para la práctica docente tienen en común una concepción de la práctica docente como campo de aplicación. Es decir, el docente tiene un rol más bien pasivo y es el mediador de la aplicación de un conocimiento o saber curricular, técnico o disciplinar. Ahora bien, Davini (2015) sostiene que en la actualidad “se ha venido desarrollando un movimiento, que apunta a recuperar la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y las experiencias concretas que se desarrollan en ellas” (p. 56).

En las concepciones más recientes de la formación para la práctica docente, se evidencia un corpus conceptual más actual. Se jerarquiza la práctica reflexiva como fuente de experiencia y el desarrollo docente, un rol asociado a la investigación y construcción de una experiencia educativa singular, heterogénea y compleja. Aún así, estas concepciones no han logrado tener impacto masivo en las propuestas formativas iniciales de la práctica docente.

Para hacerlo —retomando y adaptando los aportes de Davini (2015)—, se proponen una serie de acciones clave a fin de potenciar el impacto de las prácticas formativas:

- **«Poner en tensión las teorías y las prácticas en contextos reales».**
Destacar los dos ámbitos (teórico y práctico) como objetos de conocimiento durante la formación, y promover posibilidades de ida y vuelta entre ellos.
- **«Trabajar sobre los supuestos y las creencias de los estudiantes».**
Resulta necesario poder trabajar con las experiencias previas y posiciones subjetivas con las que llega el estudiante a la formación de la práctica docente a los efectos de trascender sus limitaciones y construir nuevas miradas sobre el ejercicio de la docencia como profesión.
- **«Reflexionar sobre el papel de las rutinas prácticas».**
Reflexionar sobre el sentido de las rutinas y rituales del formato escolar resulta interesante para poder evaluar la instalación de nuevas rutinas o hacer conscientes

los sentidos de estas como estructuradores de la práctica escolar.

– **«Favorecer constantemente el pensamiento en la acción».**

Acompañar al estudiante en el marco de su formación práctica en el desarrollo del pensamiento reflexivo sobre y en la acción.

– **«Integrar lo individual y lo grupal».**

La formación en la práctica implica mayormente un proceso social, por lo que más allá del recorrido individual se entiende necesario promover el intercambio grupal permanente para analizar, debatir y discutir diferentes puntos de vista sobre la experiencia práctica.

– **«Contribuir a la modelización de las prácticas».**

Se propone dar continuidad al aprendizaje de «comportamientos, estilos y posibles resultados» de la práctica docente a través de la propuesta de enseñanza de otros: maestros adscriptores, practicantes y director de escuela, por ejemplo.

– **«Apoyar el conocimiento del currículum y las capacidades para enseñar y gestionar el aula».**

Durante la formación de la práctica, se deben trabajar las cuestiones relativas al currículum, tanto en la organización de los contenidos como también los aspectos que hacen a la gestión cotidiana del aula (planillas y registros de legajos y toda la información escolar que va más allá de los contenidos).

– **«Poner en práctica la evaluación continua y auténtica».**

Se sugiere introducir la evaluación continua a lo largo de toda la experiencia formativa en la práctica como insumo que pueda sistematizar la retroalimentación al estudiante-docente.

– **«Aprender el significado y la función social de la profesión».**

Se debe poder abordar, desde un punto de vista crítico, la variación de significados del docente según su enfoque o período histórico. Esto aporta a la reflexión y al compromiso ético y político de las prácticas de enseñanza.

3.3.5.1. La práctica reflexiva en la formación inicial

Schön (1992) estudia la práctica docente desde la perspectiva de profesionales reflexivos para comprender de qué manera enfrentan ellos la incertidumbre y la complejidad de lo contemporáneo. Para ello, se propone pensar el dispositivo formativo de los profesionales desde una epistemología de la práctica, ya que entiende la profesión docente como una

profesión esencialmente práctica y reflexiva. Ahora bien, existen tres fases que componen el conocimiento práctico y que deben estar presentes en el aprendizaje de la práctica de cualquier profesión. La primera consiste en el conocimiento de la acción —también definido por el autor como «conocimiento tácito»—, es decir, el *saber hacer* de la profesión, aquellos conocimientos teóricos y prácticos que se ponen en juego en la práctica profesional, que de algún modo no pueden ser explicitados verbalmente por quienes lo llevan a cabo. La fase siguiente es la de «la reflexión en la acción». Es decir, a partir de una situación emergente y novedosa de la práctica, se interpela el conocimiento sobre la acción o conocimiento tácito y hay una búsqueda de nuevas estrategias sobre la acción, durante la práctica *in situ*. La última fase es la «reflexión sobre la acción y sobre la reflexión de la acción», es decir, la reflexión *a posteriori* sobre lo acontecido en la práctica de enseñanza.

En esta línea, Vaillant y Marcelo (2015) expresan:

El análisis de la práctica observada o experimentada, a la luz de las creencias y conocimientos propios, permite poner en cuestión las propias ideas y avanzar hacia una mayor autoconciencia del conocimiento profesional, el proceso de interpretar o reinterpretar el significado de una experiencia (p. 56).

Atendiendo a estas consideraciones que se vienen desarrollando, Vaillant y Marcelo (2015) señalan que el ámbito de las prácticas sigue siendo considerado el aspecto del dispositivo formativo más valorado por los docentes en formación, más allá de otros contenidos del currículum. Sin embargo, para Ferry (1997), las prácticas durante la formación inicial no tienen un valor formativo si esas experiencias no se retoman en el IFD para describirlas, analizarlas y problematizarlas.

En este sentido, reflexionar sobre las prácticas es imprescindible para el cambio de perspectiva subjetiva respecto a la docencia, aunque, como se advierte en Monereo y Pozo (2012), para lograr tales efectos no siempre alcanza con generar y promover instancias de reflexión, sino que es necesario complementar de manera coordinada y sistemática la implementación de nuevos modos de evaluación, los proyectos de innovación didáctica y la promoción de la investigación educativa como función presente en la carrera docente. Estas acciones podrían significar una contribución para la revalorización de la docencia como profesión.

Davini (2015) hace referencia a la noción de prácticas docentes en acción:

La formación de estas capacidades se desarrolla a lo largo de la experiencia docente; sin embargo muchas de ellas requieren ser orientadas desde la formación inicial. Ellas hacen a la

organización de propuestas de enseñanza y su construcción metodológica, a la toma de decisiones en la acción, en el manejo y la gestión de los espacios, los tiempos, los alumnos, los recursos de enseñanza e información, los procesos de evaluación. Estas capacidades representan contenidos a desarrollar en los conocimientos prácticos (p. 78).

3.3.6. Identidad profesional docente

Hasta aquí se ha planteado un recorrido teórico sobre la formación y los saberes docentes como aspectos relevantes para abordar el proceso de construcción de identidad profesional docente. A continuación, se detalla parte del debate en torno a la categoría de identidad profesional docente.

3.3.6.1. Identidad

Existe una variedad de abordajes posibles del concepto de identidad: desde el pensamiento filosófico, antropológico y psicológico, entre otros. La identidad docente es interpretada, desde la perspectiva de Ricoeur (2006), como un fenómeno esencialmente narrativo que inicia el estudiante situado en un contexto de formación profesional.

Más allá de la identidad docente, el pensamiento filosófico de Ricoeur (2006) comprende la identidad personal como un fenómeno que no es dado ni fijo, sino que es móvil y dinámico. No se trata de una noción «coagulada» del ser, ni una foto. La identidad personal es producto de la dialéctica entre el núcleo de aspectos del sujeto que son de carácter inmutable, denominado «mismidad», y otro conjunto de aspectos (físicos, corpóreos, psíquicos, etcétera) que van cambiando, «ipseidad». Es un fenómeno narrativo del sujeto, que involucra como temáticas a las experiencias primarias y secundarias de las trayectorias vitales: vivencias familiares, escolares, laborales y de cualquier otro ámbito posible por los que transcurre la vida del sujeto. «La verdadera naturaleza de la identidad narrativa sólo se revela en la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad» (Ricoeur, 2006, p. 178).

La identidad personal sólo es posible en forma de identidad narrativa. Es el conocimiento de sí mismo el resultado de una vida contada, examinada y retomada para la reflexión. La identidad es comprendida y entendida dentro de su narración. Somos sujetos narrativos y en nuestras narraciones se entrecruzan historias pasadas y también presentes. En este sentido, Jiménez Flores (2013) señala:

La identidad personal puede adquirir la forma de un relato que sobre sí mismo narra cada societario día a día, negociando a cada momento este discurso con un otro. En el discurso sobre sí el otro está inmerso, presente. Es decir, el otro forma parte significativa de la identidad

personal (p. 36).

Por su parte, Bolívar et al. (2005), retomando a Ricoeur (1996), aportan:

La identidad del yo se explicita —entonces— en la crónica del yo en la geografía social y temporal de la vida, como una reflexión del sujeto sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible autodefinición en la unidad de un relato. Las personas construyen su identidad individual haciendo un autorrelato, que no es solo recuerdo del pasado sino un modo de recrearlo en un intento de descubrir un sentido e inventar el yo, que pueda ser socialmente reconocible (p. 3).

3.3.6.2. Identidad profesional docente

Para abordar la noción de identidad profesional docente, se toman elementos de la sociología de las profesiones (Tardif, 2004) y de la psicología de la educación (Monereo y Pozo, 2012). Este enfoque permite incorporar constructos teóricos que aporten al análisis del proceso de construcción de la identidad profesional docente como un fenómeno que se da entre lo singular y lo colectivo.

Monereo y Pozo (2012) se refieren a la identidad docente como «sí mismo docente» (p. 61). Es una integración cognitivo-emocional en la que interactúan concepciones, emociones y procedimientos para dar respuesta a un contexto demandante. Por su parte, Anijovich et al. (2009) señalan que la identidad profesional docente es el resultado de un proceso biográfico y social. Social en tanto se comparten valores, reglas y normas específicas de la profesión, y en virtud de que la socialización es un componente presente en el ejercicio de la docencia. Asimismo, dicho proceso implica una construcción singular, vinculada a la historia personal del sujeto, pero también es «un proceso relacional, es decir una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de los vínculos con los demás» (Anijovich et al., 2009, p. 32). A su vez, subrayan como cuestión clave de este proceso de la formación inicial la presencia de la reflexión sobre la identidad profesional durante la carrera docente. Esto podría contribuir a evitar las tensiones entre la identidad que empieza a delinearse durante la formación inicial y las demandas a la profesión docente una vez egresados.

En la misma línea, Vaillant (2007) aporta:

La construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración

de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente (p. 3).

Intervienen, en este proceso, aspectos relativos a la historicidad del sujeto, la construcción narrativa de su biografía escolar, la formación pedagógica y el desempeño de la práctica profesional. En esto último, juegan un papel importante tanto la pertenencia al ámbito de socialización profesional como la práctica profesional singular.

3.3.6.3. Representaciones sociales e identidad docente

Las identidades profesionales y en particular las identidades docentes no son estáticas, sino que se van transformando a medida que surgen nuevas demandas asociadas a su rol y a partir de la transformación del contexto socio-histórico, en vinculación con un otro (social, institucional, político) que asigna reconocimiento y sentido al sujeto. Se podría decir, entonces, que la construcción de la identidad docente implica el reconocerse y ser reconocido como parte de la comunidad de práctica de los maestros.

Es una dinámica de naturaleza compleja (Vaillant, 2007) que implica un proceso que se da entre lo individual y lo colectivo que construye y transforma la subjetividad.

Tomando los aportes de Abric (2001, como se citó en Chiavone, 2014), se considera que una de las funciones de las representaciones sociales es la función identitaria, en la medida en que las representaciones sociales brindan una definición sobre sí y sobre los otros:

Por esto el significado de una profesión, su identidad social, su legitimación, están determinados por las características de la sociedad en que surge y se desarrolla. La identidad tiene que ver, por lo tanto, con la organización que el sujeto hace de las representaciones que tiene sobre sí mismo y de los grupos a los cuales pertenece (p. 40).

En esta línea, Monereo y Pozo (2012) ponen de manifiesto tres dimensiones de representaciones presentes en la identidad docente:

- Representaciones sobre el rol profesional.
- Representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Representaciones sobre los sentimientos asociados a la docencia.

Además, agregan:

... si los cambios no afectan de manera armónica al ámbito de la identidad del profesor, o sea, al ámbito de las representaciones epistemológicas y disciplinares (lo que se piensa sobre lo que se enseña y aprende), de las estrategias docentes (lo que se hace y lo que se dice para producir aprendizaje) y de los sentimientos y afectos (lo que se siente en relación a esas

representaciones y acciones), esos cambios difícilmente se mantendrán y sobrevivirán y, ante una situación «crítica» suficientemente desestabilizadora, el docente retornará a aquellas concepciones, estrategias y sentimientos que le ofrezcan seguridad y le eviten ponerse en situaciones de vulnerabilidad frente a sus alumnos y colegas (Monereo y Pozo, 2012, p. 60).

También profundizan en la categoría de incidentes críticos como un camino para el análisis y la transformación de la identidad docente. Con «incidente crítico» se refieren a cualquier suceso, positivo o negativo, que se produce en una actividad —en este caso, en la de la docencia—. Pueden considerarse como incidentes que contribuyen a lograr un efecto determinado o bien entenderse a partir del significado usado más frecuente por la literatura educativa, es decir, como conflicto o crisis, en la medida en que desestabilizan y ponen en crisis la identidad docente.

Burnard (2005), retomado por Monereo y Pozo (2012, p. 66), estudia la dinámica de incidentes críticos que influyen de manera significativa en la construcción de la identidad docente durante esta etapa.

A propósito, propone la siguiente clasificación:

- Incidentes relativos al rol docente.
- Incidentes vinculados a cuestiones académicas.
- Incidentes relativos a la frustración de expectativas.
- Incidentes relacionados a situaciones de injusticia.

3.3.6.4. Los actos y fuentes de reconocimiento en el proceso de construcción de identidad profesional docente

Monereo y Pozo (2012) destacan la importancia del co-reconocimiento en el contexto para el reconocimiento de cada uno como docente. Para ello, se hace necesario superar la concepción moderna clásica del individuo autocentrado, y dar centralidad ético-política a la dialéctica del sí mismo y el otro (Di Leo, 2009).

Holquist (1990, como se citó en Monereo y Pozo, 2012), dice al respecto:

Para vernos a nosotros mismos, necesitamos apropiarnos de la mirada de los otros [...]. Solo las categorías de los otros me permiten ser un objeto para mi propia percepción. Veo mi yo como imagino que los otros pueden verlo. Para forjar un yo, tengo que hacerlo desde fuera. En

otras palabras, yo soy el autor de mí mismo (p. 28).

Se destaca, de este pasaje, el reconocimiento afiliatorio como fuente para el reconocimiento de sí como profesional.

Desde la perspectiva de la filosofía social Honneth (1997) aporta una teoría del reconocimiento que permite pensar al sujeto desde una dimensión intersubjetiva. Enclavado y parte de una dinámica social que establece un marco normativo y de justicia en la sociedad moderna. Plantea a la justicia en términos de reconocimiento pleno del sujeto que le permita desenvolverse de manera autónoma en la vida social. La identidad, depende en definitiva del reconocimiento, de lo relacional de la identificación y validación. Honneth llama a esto autonomía descentrada (1997) y plantea que la misma se va adquiriendo gradualmente a medida que el sujeto atraviesa y es atravesado por tres esferas de reconocimiento. Estas son; La esfera del amor, el derecho y la solidaridad o valoración social. No obstante, puntualiza en las consecuencias del no reconocimiento en cada una de éstas esferas que componen la identidad social. En ésta línea podemos pensar que el maestro necesita ser reconocido como parte de su colectivo profesional de maestros y comunidad educativa, pero también necesita para construir obtener reconocimiento en la esfera de la valoración social. De esta manera el reconocimiento social contribuye a construir su autonomía, autorrealización y libertad. Además Honneth (1997) describe las dinámicas de la sociedad contemporánea de ausencia de reconocimiento o reconocimiento desvalorizante y sus secuelas. Las describe como patologías sociales que afectan al sujeto, grupos sociales con comunidades que las padecen en su autoestima y autonomía. Una sociedad justa es aquella que permita a cada uno de sus habitantes sentirse reconocidos y apreciados en tanto sus cualidades dice.

Taylor (1993) por su parte, también desde la filosofía nos dice respecto a la identidad y reconocimiento “Nos transformamos en agentes humanos plenos, capaces de comprendernos a nosotros mismos y por tanto de definir nuestra identidad por medio de la adquisición de enriquecedores lenguajes humanos para expresarnos” pp 52.

Para Leite Cruz y Carrilho (2011), en la formación inicial la identidad profesional docente es la vinculación del sujeto con el grupo profesional. Esto encierra un sentido de hacer práctico, pero también simbólico. La afiliación al grupo implica adherir y pertenecer a él y compartir una serie de creencias, actitudes y vínculos mediados por una carga valorativa o por percepciones diferentes en el grupo, en relación con los demás. Esto supone un movimiento psicológico, con variaciones y fluctuaciones, orden y desorden, con una estabilidad relativa,

con transformaciones y permanencias.

Capítulo 4 - Diseño metodológico

4.1. Introducción

Esta investigación busca comprender el proceso de construcción de la identidad profesional del maestro/a durante su trayectoria por la formación inicial del magisterio. Los resultados obtenidos aportan información sobre los relatos biográficos de los estudiantes de magisterio en relación con la formación percibida, sus fuentes de reconocimiento de afiliación profesional y su perspectiva subjetiva en el recorrido por esta etapa.

A continuación, se presentan las decisiones metodológicas. Se propone un recorrido por la perspectiva socioconstruccionista como fundamento, los enfoques del interaccionismo simbólico y biográfico-narrativos y las diferentes etapas y actividades desarrolladas en este trabajo. También se aborda el estudio de caso como método estratégico para la selección del objeto de estudio y la técnica de entrevista grupal como herramienta para la recolección de datos, de la que se incluyen las particularidades de su implementación en el campo. Por último, se da cuenta de la perspectiva y estrategia de análisis de los datos obtenidos y las categorías construidas en este proceso.

4.2. Fundamento metodológico

En función de la temática elegida y de los objetivos, se optó por un diseño de investigación de tipo cualitativo, de alcance descriptivo.

La investigación cualitativa trata de comprender un fenómeno concreto, para lo cual se va a apoyar en la visión que del mismo tiene un sujeto o sujetos diferentes. Es por ello que en la investigación a través de entrevistas cobra especial relevancia basarnos en los puntos de vista de los entrevistados así como en una construcción de la realidad a través de los mismos, utilizando el texto de las transcripciones como material empírico (Hernández Carrera, 2014,p191).

La perspectiva epistemológica adoptada en este trabajo es la del socioconstruccionismo:

El socioconstruccionismo es una metateoría, un enfoque disciplinar y epistemológico que dice cómo construimos teoría; además, como dispositivo de conocimiento, hace énfasis en la mirada del investigador; pone acento menos en la realidad que en quien la estudia, puesto que en el ejercicio de conocer está la transformación de aquella (Cañón et al., 2005, p. 240).

El problema de la construcción de la identidad profesional docente, desde esta perspectiva,

es entendido como un proceso situado en el contexto formativo del sujeto. En este proceso el sujeto es quien asigna nuevos significados a la realidad y con ello construye su identidad profesional y personal. “Para el construccionismo el objeto no existe por fuera de la teoría, además reconoce que hay miradas diversas de la realidad, según el contexto en donde se la estudie.”(Cañón et al., 2005). Por tanto, la identidad profesional no existe como una propiedad o característica que posean intrínsecamente las maestras y los maestros ni es algo que se adquiere directamente con un título de nivel terciario —como en el caso de Uruguay— o universitario, sino que son los sujetos quienes invisten de una serie de propiedades y significados construidos socialmente la práctica de enseñanza para la que se preparan (Cañón et al., 2005).

A su vez, la identidad profesional docente, como se ha señalado anteriormente, es un fenómeno esencialmente narrativo. El sujeto construye un relato acerca de lo que significa ser maestro, pero también él es narrado en ese relato por otros actores. Algunos de ellos son los profesores de las asignaturas del IFD, los maestros adscriptores de práctica, los directores de escuelas de los contextos escolares en los que comienzan a desarrollar su práctica, los compañeros de estudio, los niños y las niñas y las familias.

La construcción de la identidad profesional docente, entonces, es una narración del sujeto hecha por un otro. En función de esto, Bruner (1991, como se cita en Cañón et al., 2005) señala: “... para que los seres humanos desarrollen la habilidad de hacer realidad su poder narrativo requieren no solo el aspecto mental, sino el social. Esta afirmación es fundamental, pues se dirige a sujetos relacionales construidos con y desde el otro”. p.252.

Por lo dicho, la epistemología socioconstruccionista (Estrada y Diazgranados, 2007) permite profundizar en la dimensión subjetiva e intersubjetiva de los estudiantes de magisterio, en este caso de un grupo del IFD de Florida, Uruguay. Por este motivo, se entiende que es la perspectiva más adecuada para describir el proceso de construcción identitaria del estudiante en el marco de una trama vincular compleja que caracteriza a la formación inicial.

Como ya fue mencionado, el estudiante construye una red de significados sobre la profesión docente y lo hace siempre en relación con un otro. A su vez, siguiendo a Jiménez Flórez (2013), la red de significados sobre «el ser maestro» también es compartida y es producto de las diferentes prácticas socialmente establecidas y de cierto abanico de representaciones sobre la figura del maestro que circulan en nuestra cultura.

Comprender este proceso nos permite explorar cómo se articula la identidad personal desde una perspectiva subjetiva. Este proceso subjetivo gira en torno a tres conceptos centrales que

son: internalización, objetivación y externalización. La dinámica que se establece entre estos tres elementos genera unos significados contruidos y compartidos por las personas. Los significados socialmente compartidos son también subjetivamente apropiados por las personas y se ubican, en consecuencia, en un lugar donde pueden llegar a hacer parte de las identidades colectivas o individuales de los societarios (Jiménez Flórez, 2013, p. 53).

Por esto, durante el proceso de construcción de identidad profesional se espera que el estudiante pueda resignificar las representaciones socialmente compartidas sobre «el ser maestro» y construir su propio significado.

Estrada y Diazgranados (2007), refiriéndose al socioconstruccionismo, refuerzan la idea de un sujeto con protagonismo y un papel activo en la construcción de su conocimiento de la realidad, a través del lenguaje y de la interacción con el otro.

En consistencia con lo dicho, el interaccionismo simbólico de Blumer y Mugny (1992) es una apoyatura metodológica y teórica de esta investigación. Por tal motivo, este trabajo se centra en el significado simbólico que le dan los sujetos a los objetos, focalizándose en los procesos de interacción entre ellos. Este abordaje se considera pertinente para describir y analizar los significados que le dan los estudiantes a la formación y a la profesión docente durante un trayecto de interacción. El significado que le otorga el sujeto a su profesión y a la formación es un producto social, resultado de su experiencia como estudiante durante su trayectoria educativa, pero sobre todo de las interacciones y vínculos generados durante la formación inicial.

En este sentido, Schwandt (1994, como se cita en Valles, 1997) aporta:

El interaccionismo simbólico de Blumer [...] que concibe a los seres humanos en tanto agentes, protagonistas de comportamientos autoreflexivos, inmersos en un mundo que deben interpretar en orden a actuar, [...] más que un conjunto de estímulos medioambientales a los que estén forzados a responder. Hay, por tanto, también aquí un rechazo del modelo estructural-funcional para el análisis de la acción humana; y una exigencia metodológica de atención a los contextos de interacción y a los puntos de vista definidos por los actores (p. 34).

Bajo ésta perspectiva interesa entonces describir y analizar el significado simbólico que le dan los estudiantes de magisterio a la profesión docente durante la formación inicial docente, tomando en cuenta para ello a los procesos de interacción. Debido a que la relación entre la realidad y el sujeto que conoce propicia pertinentemente la comprensión de las narrativas, las relaciones y las experiencias del estudiante de magisterio.

Por último, la investigación se complementa con el enfoque de investigación

biográfico-narrativo de Bolívar et al. (2005):

La investigación biográfico-narrativa como metodología cualitativa empleada en Educación posibilita dar voz a los docentes para poder aprender de sus vivencias experienciales. Se trata de una perspectiva específica que nos permite la interpretación de significados y la construcción de sentidos a partir de acciones temporales personales y con la ayuda del trabajo llevado a cabo por medio de la descripción y el análisis de datos biográficos (pp.21).

Este enfoque de investigación cualitativo resulta pertinente para comprender la identidad profesional docente en tanto producto del relato construido por los estudiantes durante su formación. Interesó especialmente recabar la interacción de estos relatos durante el trabajo de campo para tener elementos empíricos que permitan profundizar en los modos de sentir y actuar y los procesos autorreflexivos en torno a la docencia del grupo de estudiantes de magisterio que participó de esta investigación.

Con esta estrategia, se busca aportar al conocimiento teórico sobre el problema de la dimensión subjetiva de la construcción de la identidad profesional docente durante la formación.

4.3. Diseño de la investigación

En esta investigación se buscó responder la siguiente pregunta: ¿Cómo construyen las y los estudiantes de magisterio identidad profesional docente durante la formación en el IFD de Florida, Uruguay?

En función de ello, el alcance definido para este trabajo es el de describir cómo se desarrolla el problema planteado, en el contexto situado de la formación de un IFD del sector público, de un departamento del interior del país. En este caso, el IFD del departamento de Florida, que depende del CFE de la ANEP.

En este sentido, se hace referencia a la definición de estudios descriptivos en investigación, realizada por Hernández Sampieri (2014): “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis.” (p. 92).

Por otro lado, en cuanto al diseño de la investigación se optó por el estudio de caso como estrategia de investigación (Muniz, s. f.). Se trata de un estudio de caso de tipo instrumental (Stake, 2005) porque no tiene como objetivo generalizar, sino desarrollar un trabajo descriptivo sobre el fenómeno de estudio.

En efecto, los participantes son un grupo de estudiantes de 4to año de magisterio del IFD de Florida.

Se entiende que la selección del caso en cuestión es congruente con los objetivos definidos en esta investigación, en tanto permitió recoger los relatos de estudiantes avanzados para analizar el proceso de construcción de identidad docente de estudiantes. Con el análisis del caso planteado no se buscó generalizar sino comprender el proceso de construcción de identidad profesional docente del grupo de estudiantes de magisterio en particular situado en el contexto del IFD de Florida.

La elección de los participantes para este estudio, se fundó entonces bajo la premisa de que para comprender la dimensión subjetiva del proceso de construcción de la identidad profesional docente durante la formación inicial del magisterio, se necesita conocer los relatos de estudiantes con un grado de avance significativo y a su vez que hayan transcurrido por instancias de práctica docente, consideradas a priori clave para recuperar relatos sobre experiencias, perspectivas y conflictos percibidos de la formación. Resulta importante destacar en este sentido que la práctica docente de 4to año de magisterio es la más cercana al objeto real de la práctica docente del maestro. Es el primer año de la formación en que el estudiante concentra su experiencia práctica en un único grupo y clase durante todo el año lectivo, teniendo la aproximación más cercana a la práctica profesional autónoma en la etapa de la formación inicial.

4.3.1. Contexto, participantes y fuentes de información

La aproximación al objeto de estudio —esto es, el proceso de construcción de identidad profesional del grupo de estudiantes de magisterio— se dio en el contexto específico de la formación: en el ámbito del IFD de Florida. Este centro está ubicado en la capital departamental y recibe estudiantes de diferentes poblados del departamento, e incluso algunos de departamentos aledaños.

La oferta formativa del centro es de dos carreras de formación en educación: Maestro de Educación Primaria, de cuatro años —cuyo diseño curricular es el denominado Plan 2008— y Maestro en Primera Infancia. Se trata de dos carreras altamente feminizadas, si bien también hay presencia de varones. La selección del contexto formativo en el que desarrollar la investigación estuvo marcada por la facilidad de acceso al campo, dada por algunos vínculos laborales previos del investigador con un integrante del equipo de dirección y a partir de algunas experiencias puntuales de taller desarrolladas junto a estudiantes de magisterio de ese mismo centro de estudios. Se había dado, entonces, un acercamiento y

conocimiento previo de algunos actores y la dinámica formativa del IFD de Florida. A su vez, condicionó la selección del contexto el hecho de que fuera un IFD relativamente pequeño en matrícula estudiantil y ubicado en el interior del país, lo que posibilita observar de mejor manera las interacciones relevantes entre los actores de la formación y comprender la especificidad de la cultura escolar propia de un instituto sin las cargas simbólicas de los institutos normales de Montevideo.

4.3.1.1. Inmersión en el campo

Luego de las aprobaciones institucionales por parte del IFD de Florida y el CFE, y a partir de la obtención del aval del comité de ética en setiembre de 2017, se comenzó a desarrollar el trabajo de campo. Las aprobaciones y avales quedan disponibles para su consulta en Anexos nº1.

En octubre de 2017 se realizaron instancias de presentación de los objetivos y alcances de la investigación, primero al equipo de dirección del IFD de Florida. Allí se identificó la alta dedicación horaria que se les exigía a los estudiantes en ese momento del trayecto formativo (evaluaciones de asignaturas del IFD, evaluaciones de la práctica de cuarto año y elaboración de la tesina final de grado). Por estos motivos, se acordó convocar a los estudiantes el 27 de octubre, una vez que hubiera finalizado el año lectivo y ellos se encontraran preparando los exámenes, con menos demanda de dedicación horaria a las actividades formativas del IFD.

Mientras tanto, a pedido de la dirección del IFD, se realizó la presentación del proyecto de investigación durante una jornada académica denominada «Segundo coloquio ensayístico del IFD de Florida», y se invitó al investigador como comentarista de algunas tesinas finales de grado. La participación del investigador en esta instancia favoreció la aproximación a estudiantes de cuarto año de magisterio y a algunos profesores referentes del instituto que luego fueron claves para concretar la aplicación de las técnicas de investigación y el trabajo de campo.

4.3.1.2. Estrategias de convocatoria

Con autorización del equipo de dirección, se accedió al listado completo de estudiantes de cuarto año de magisterio que durante 2017 se encontraban cursando la práctica. A través de correo electrónico y WhatsApp, se lanzó la convocatoria a interesados en participar del estudio.

Se experimentaron dificultades para lograr conseguir la participación del número necesario

de estudiantes para las entrevistas grupales, debido principalmente a que el período de la convocatoria coincidió con el calendario de las últimas actividades académicas de la formación por la que se encontraban transitando los estudiantes. Luego de varios intentos frustrados para la convocatoria, se logró concretar con el primer grupo de estudiantes.

A partir de ese momento, se modificó la estrategia de convocatoria y el investigador se puso en contacto con un docente referente del IFD, de la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Docente, y logró contar con un espacio en el marco de sus clases para facilitar la participación de los estudiantes. Así, se consolidaron otros dos grupos de estudiantes.

4.3.2. Procedimiento para la recogida de datos

Según Hernández Carrera (2014), “ la entrevista cualitativa, como herramienta de recogida de información, trata de entender el mundo desde el punto de vista del sujeto” (p.16). Se seleccionó la entrevista grupal (Iñiguez, 2008) como instrumento de investigación por varias razones. Interesaba para este estudio conocer la perspectiva grupal del problema de investigación a través de las interacciones. Esto facilitó la construcción de narrativas de los estudiantes sobre aquellas experiencias y vivencias que le resultaron significativas en su pasaje por la escuela como alumnos, por su pasaje por la carrera del magisterio y reflexionar sobre las dinámicas implícitas en el reconocimiento de sí mismos como maestras/os. Este instrumento posibilitó que se generará el intercambio y varios puntos de vista de estudiantes sobre los aspectos involucrados en la construcción de identidad profesional. En este sentido, como señala Molina Rodríguez-Navas (s. f.),

la entrevista grupal [es] un método de investigación válido que, en un proceso dialógico, permite a los participantes complementar o contrastar sus experiencias para así generar fuentes de la memoria. De esta forma, los informantes, a la vez que aportan sus vivencias, son también participantes interesados por las experiencias relatadas por los demás en un acontecimiento compartido, vivencial, que trasciende los objetivos y logros de una entrevista individual que aísla a experto y entrevistado (p. 1).

Otro de los aspectos por los que se seleccionó esta técnica fue la posibilidad de realizar la inmersión al campo y el trabajo con la muestra poblacional de un modo más controlado en relación con lo que se pretendía indagar. Es decir, a diferencia de otras técnicas consideradas, como la de grupos de discusión, la entrevista grupal presentaba varias ventajas. Posibilitó elaborar previamente un guión y baterías de preguntas, en función de las áreas temáticas construidas a partir del marco teórico, de los objetivos y las preguntas de investigación para comprender el proceso de construcción de identidad profesional del

maestro durante su formación. También aportó en la planificación y ejecución individual de la recogida de datos y facilitó la identificación de temas importantes del problema de investigación.

Si bien en el proyecto inicial de investigación se preveía la aplicación de grupos de discusión (Canales, 2006), esta técnica se descartó en el entendido de que los participantes se conocían desde el comienzo de la formación, por lo que no era posible garantizar el encuadre formal de la técnica.

De los 40 estudiantes que se encontraban en situación próxima al egreso y habían cursado su último año de práctica docente —es decir, los que cumplían con los criterios de selección contruidos para la población objetivo de esta investigación— participaron un total de 18, de los cuales 14 eran mujeres y 4 varones.

Las edades de los participantes de las entrevistas oscilaban entre los 22 y los 35 años. La población finalmente se dividió en tres grupos, por lo que se concretaron tres entrevistas grupales, de una hora y media de duración. El criterio por el que se conformó el primer grupo fue el de la disponibilidad horaria para participar de la entrevista, ya que fueron los que respondieron a la convocatoria inicial. El de los otros dos grupos tuvo que ver con los horarios que ya estaban pautados por la docente de la asignatura de Análisis Pedagógico de la Práctica Docente.

Con respecto a la definición del tamaño de los grupos (Iñiguez, 2008) establece, “El criterio ha de ser siempre que se pueda garantizar un nivel de diálogo y discusión suficientes para producir la información grupal. En principio, de 6 a 8 personas debería ser un número suficiente.”

La primera entrevista grupal estuvo conformada por 6 participantes; la segunda, por 5, y en la última participaron 7.

4.3.3. Procedimiento e instrumentos de análisis

Se utilizó como método para el análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967, como se cita en Hernández Carrera, 2014).

Se realizó un proceso de análisis inductivo sobre el problema de investigación a partir de los datos que se fueron recogiendo de las participaciones en las entrevistas grupales. No se partió, entonces, de la teoría a una hipótesis de trabajo específica, sino que esta se fue construyendo en base a los datos empíricos. En este sentido, primero se fueron construyendo los códigos y luego las categorías de análisis a partir del proceso de

segmentación, codificación y elaboración de memos, como se detalla más adelante.

Como soporte informático para realizar el proceso de codificación y el análisis cualitativo se utilizó el *software* especializado MAXQDA en sus versiones 12 y 2020.

Siguiendo la lógica del análisis inductivo, como primer paso se procedió a segmentar y codificar los segmentos de las intervenciones de los estudiantes y las interacciones que el investigador consideraba relevantes en base a la frecuencia de aparición y la lectura previa del marco teórico sobre el proceso de construcción de identidad profesional docente.

En la figura 1 se detallan la totalidad de códigos generados en el proceso de análisis de datos y las relaciones establecidas entre estos.

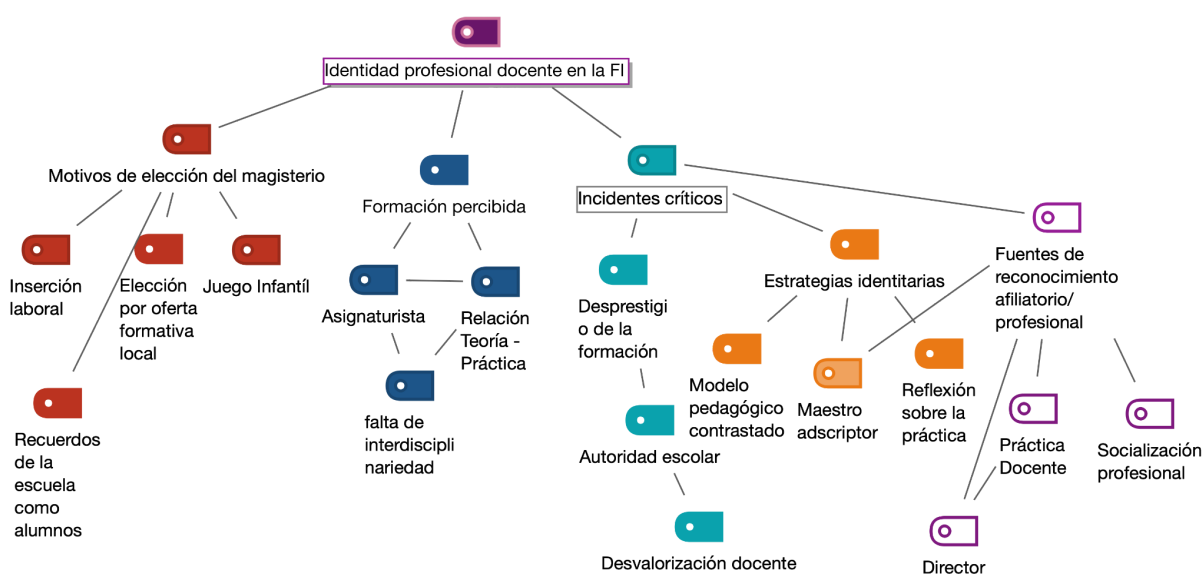


Figura 1

Las categorías construidas a partir de los códigos son:

- Biografía escolar y motivos de elección del magisterio.
- Formación percibida.
- Estrategias e incidentes críticos de la identidad docente durante la formación inicial.
- Agentes de reconocimiento de afiliación profesional a la docencia.

En la figura 2 se presenta gráficamente, con el recurso «nube de palabras» del *software* MAXQDA, la frecuencia de palabras contenidas en las entrevistas grupales que sirvieron como fuente de información para el proceso de codificación.

Se generaron espacios de presentación de la investigación, alcances y objetivos dirigidos a estudiantes y docentes del IFD de Florida. Se prevé, asimismo, realizar una instancia de encuentro para la presentación de los resultados obtenidos por la investigación con el equipo de dirección y los estudiantes, hoy maestros participantes de la investigación.

La documentación referida a autorizaciones institucionales y recaudos éticos se compartirá en Anexos nº1 y Apéndices nº 1 respectivamente.

Capítulo 5 - Resultados y análisis.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos de la investigación divididos en tres apartados.

El primer apartado propone el análisis de los relatos sobre identidad docente construidos por el grupo de estudiantes de magisterio que participaron del estudio. Se abordan los significados de ser maestro/a construidos desde la propia biografía escolar y su relación con los motivos de elección por el magisterio como opción de desarrollo profesional, así como con las concepciones de ser docente construidas a partir de allí. Se analiza también como una de las categorías emergentes, la percepción de la desvalorización docente en el proceso de elección formativa.

En el segundo apartado se analiza las fuentes de reconocimiento para la afiliación profesional docente que identifican los estudiantes como las más relevantes en la dinámica identitaria de reconocerse a sí mismos y ser reconocidos por otros como docentes. Se propone por los significados otorgados a la práctica formativa como principal fuente de reconocimiento. Luego se analiza como agente de reconocimiento para la identidad docente el vínculo del estudiante con la figura del maestro adscriptor en el marco de la práctica formativa. En este mismo sentido se analiza los significados construidos en torno a la figura del director de prácticas en tanto “poseedor” de uno de los saberes específicos del maestro, el saber didáctico. Por último, se analizan agentes de la formación que promueven la reflexión sobre la práctica docente como instrumento para la construcción de identidad profesional docente.

En el tercer apartado se aborda la perspectiva subjetiva de los estudiantes respecto a la formación magisterial. Se analizan las perspectivas en torno a la relación de la teoría y la práctica en la formación, las necesidades formativas percibidas y por último el espacio curricular para la reflexión sobre la práctica docente.

5.1. Relatos biográficos de los estudiantes involucrados en la elección del magisterio.

Se plantea el recorrido del primer apartado en la tabla 1, para abordar los relatos biográficos presentes en la construcción de identidad profesional.

5.1.1. El juego infantil como motor para la elección del magisterio.
5.1.2. La biografía escolar y la elección por el magisterio. <ul style="list-style-type: none">- La huella del maestro en su dimensión afectiva- La huella del maestro en su dimensión pedagógica- La huella de la autoridad escolar
5.1.3. El magisterio como opción formativa local disponible
5.1.4. La presencia de la desvalorización docente

Tabla 1

Los relatos biográficos involucrados en la elección del magisterio son un aspecto presente en la narración y reflexión que realizan los estudiantes sobre sí mismos. Por lo que en la medida en que la identidad docente involucra aspectos biográficos y sociales (Anijovich et al. 2009) interesa incluirlos en el análisis para abordar su incidencia en la construcción narrativa que hace el estudiante durante la formación inicial de magisterio.

Parte de las experiencias significativas de la biografía escolar que se recuperan en el relato acerca de los motivos de elección del magisterio traen consigo significados atribuidos a la docencia.

Los motivos de elección del magisterio son retomados en esta investigación por estudiantes que se encuentran próximos al egreso de la formación inicial y el comienzo del ejercicio profesional. En este marco, se integran significados sobre “el ser maestro” que formaron parte de los motivos explícitos que estuvieron presentes al momento de decidirse por la carrera.

Jarauta Borrasca y Pérez Cabrera (2017) plantean que en la reflexión de los motivos de elección formativa se recuperan elementos relacionados a la emocionalidad en la elección

por la docencia.

Entonces, analizaremos aquí los relatos de la biografía escolar y algunos de los elementos presentes en los motivos de elección por el magisterio como forma de aproximarnos a las ideas previas sobre la docencia con la que inician su trayectoria formativa inicial y su incidencia en la construcción de identidad profesional docente.

5.1.1. El juego infantil como motor para la elección del magisterio.

Una de las primeras experiencias biográficas recuperadas en la reconstrucción de los motivos por la elección del magisterio es la relacionada al juego infantil.

N: Ahí empecé a recordar cosas que hacía de niña, le digo a mi madre: «¿Vos te acordás cuando me compraste el pizarrón de tiza?». Yo jugaba con mis primos y decía: «Bueno, acá yo soy la maestra» (entrevista grupal 1, pos. 38).

Los recuerdos sobre el juego de “ser maestros” provenientes de la infancia son reactualizados en el presente del estudiante desde la afectividad y están asociados a experiencias gratificantes. Se trata de recuerdos en los que se ubica el deseo de ser maestro. Estos recuerdos ofrecen un primer registro de representación simbólica de la tarea de enseñar. Oficia como uno de los primeros mojones desde donde continuar la construcción narrativa sobre su identidad docente.

W: ... yo era la más chiquitita. Y ahí jugábamos a las maestras. Recuerdo que me encantaba. Yo quería ser maestra, maestra, maestra. Y eso se mantuvo (entrevista grupal 1, pos. 42)

La elección del magisterio entonces aparece en algunos casos ligada a la resignificación del deseo de la infancia y trae consigo representaciones de la tarea del maestro construidas a partir del juego simbólico. Los aspectos relacionados al deseo infantil (Jarauta Borrasca y Pérez Cabrera, 2017) forman parte de la mochila biográfica y emocional del estudiante en el momento de la elección formativa acompañándolos en el inicio de su formación con una idea preconcebida e idealizada de la profesión.

J: También, como decían las chiquilinas: de chico vos «prácticas» te ves en otros maestros.. (entrevista grupal 1, pos. 60)

En esas primeras experiencias de juego relacionadas al quehacer del maestro se da un primer momento de relación del sujeto con el saber docente. Un primer contacto al saber hacer y saber ser maestro. Siguiendo a Beillerot (1998) la deconstrucción y resignificación de la relación con el saber docente permite a los estudiantes pensar y pensarse en cómo fueron impregnados por estas experiencias primarias en el contexto de la construcción de su

posición subjetiva sobre la docencia como profesión. Esto es reflejado por ejemplo en la siguiente intervención de la estudiante P.

P:...yo elegí magisterio porque desde niña, porque desde chica ya quise, quería ser maestra. Quería ser maestra, quería ser maestra e hice el liceo y todo, y siempre tuve ese objetivo, esa meta. Desde chica, ya jugaba a la maestra y quería ser maestra y ta. Por eso enseguida que terminé el liceo, enseguida entré acá, al Instituto, y no me arrepiento. (Entrevista grupal número 3, Pos. 27)

Los/as estudiantes de magisterio inician su trayecto formativo cargando consigo estas huellas afectivas sobre lo que significa ser maestro y constituye una fuente desde donde tomar significados sobre la profesión.

5.1.2 La biografía escolar y la elección por el magisterio.

Además del juego infantil, los relatos biográficos también destacan la influencia de figuras significativas en la elección del magisterio. Estas figuras incluyen a maestros y maestras que dejaron una huella emocional y pedagógica en el estudiante.

Los recuerdos sobre la biografía escolar como alumnos que tienen los estudiantes de magisterio también forman parte de su construcción narrativa y de la reconstrucción de los motivos de elección por el magisterio. Interesa particularmente la recuperación de la huella de los maestros para continuar analizando las asociaciones elaboradas por los estudiantes respecto a su campo de prácticas. Como fuera señalado por Díaz y Zeballos (2008) el campo de la docencia es algo que previamente se conoce a partir de la propia experiencia como alumno en una escuela. Esta experiencia subjetiva trae consigo representaciones sobre el ser maestro, alumno y la escuela que se recuperan, se resignifican y se contrastan durante el proceso formativo que realiza el estudiante por magisterio.

En la recuperación de los registros previos sobre la profesión se abordan diferentes dimensiones de la práctica de enseñanza. Allí conviven diferentes modos de comprender la docencia; su función social, sus saberes y competencias profesionales.

A los efectos de organizar la información al lector los dividiremos en estas dimensiones en: Recuerdos desde la emocionalidad, recuerdos pedagógicos y recuerdos desde la autoridad escolar.

Recuerdos desde la emocionalidad.

Hay maestros que dejan marcas que siguen presentes de algún modo u otro en la narrativa de los estudiantes acerca de sí mismos como docentes. Se trata en general de recuerdos

positivos de la figura del maestro que son recuperados desde aspectos relacionados a los en particular a lo referido al vínculo educativo y la implicación afectiva de la práctica de enseñanza.

K: En mi caso yo sentí también que había un abordaje desde lo vincular, no solo desde lo curricular [...] Viste que eso también marca mucho. (Entrevista grupal 1 , Pos. 34)

Por su parte el estudiante (T) refiriéndose a uno los maestros que lo marcaron en su biografía escolar:

T: Sí, era muy afectiva y hacía que todo lo que ella nos proponía a nosotros, creo que fue un sentimiento general, porque nosotros cuando volvemos a juntarnos las generaciones, son maestros que se recuerdan con mucho cariño. O sea, se integraba todo, lo curricular y lo afectivo, y el estar siempre pendiente o qué sé yo... Siempre cuidar de nosotros (entrevista grupal 2, transcripción final, pos. 24).

Estos registros de la emocionalidad del docente se recuperan y se resignifican por parte de los estudiantes. Es lo que Tardif (2004) identifica como el saber experiencial del docente y como señalan Monereo y Pozo (2012) forman parte del complejo proceso de asociaciones cognitivo y emocionales por las que atraviesa un docente en el marco de su construcción de identidad docente.

B: ...de los maestros no tuve ninguna mala experiencia, me acuerdo de casi todos, se me borraron, por ejemplo, segundo y tercero los dos, se ve que no fueron muy significativos para mí esos docentes, no recuerdo los maestros, pero a los demás todos los recuerdo, incluso me los cruzo en la vida y... han sido mis directores o mis maestros adscriptores y todo y es como gratificante tener esa instancia y siempre el mismo vínculo, desde chica me acuerdo, no... (Entrevista grupo 2 - transcripción final, Pos. 32)

T: Mi maestra de segundo, fue la misma maestra que tuve en segundo y en tercero: excelente, siempre hasta el día de hoy. La encontrás y siempre te abraza, te da un beso. «No puedo creer, ah, qué horrible» te dice. Pero no, sí, esa. Muchas cosas lindas (entrevista grupal 2, transcripción final, pos. 14-15).

Estas últimas intervenciones dan cuenta de los recuerdos ligados a la emocionalidad de los maestros de su experiencia escolar que dejaron una marca positiva en la forma de comprender el vínculo educativo desde un lugar de cercanía vincular y afectiva. Desde donde enuncian una posición subjetiva posible para pensar su propia identidad docente.

Recuerdos desde la pedagogía

En la recuperación y resignificación de su biografía escolar, los estudiantes de magisterio no sólo se refieren a las huellas socioemocionales de los maestros sino que también movilizan

recuerdos que tienen que ver con los saberes pedagógicos de la práctica docente.

Y:...Uno compara la forma de la escuela, en cómo te enseñaban antes y como te enseñan ahora. Hoy desde otro rol, noto esas diferencias. Me siento vieja.. parece que pasaron años...

(Entrevista grupal número 3, Pos. 8)

Al reflexionar sobre las prácticas de enseñanza de los maestros que formaron parte de su biografía escolar, los estudiantes de magisterio reactualizan y resignifican sus propias prácticas pedagógicas, su concepciones y comprensión de la enseñanza. Estas reflexiones, que generan que se contrasten y resignifiquen uno de los saberes claves para el conjunto de los saberes docente, como es el pedagógico, permiten explicitar al estudiante una posición identitaria docente frente al modo comprender la enseñanza en la actualidad. En este sentido los estudiantes identifican diferentes de posiciones identitarias posibles (Hermans, 2008) que pueden servir como modelos identificatorios o bien como contramodelos,

V: Un modelo a no seguir. Por eso, vos me decís escuela... y me aparece su cara. (risas).

(Entrevista grupal número 3, Pos. 23)

Se desmarcan explícitamente de los recuerdos sobre el saber pedagógico de sus maestros vividos al ubicarlos en modelos pedagógicos tradicionales-normalistas. A partir de allí es que reafirmar una posición pedagógica identitaria, jerarquizando y posicionándose en paradigmas pedagógicos críticos y/o dialógicos.

M:...También recuerdo cuando te hacían repetir las palabras, por ejemplo. Eso me lo acuerdo patente. Una palabra que la escribirías con falta de ortografía, te hacían repetirla por dos hojas.

J: Le llamaban las planas.

M: Teníamos un cuaderno específico para eso. Era una cosa bastante complicada y recuerdo que pasaba escribiendo en el cuadernito. Me llevaba más tiempo el repetir las palabras que hacer los deberes. Eso siempre, mi cuadernito lleno. Me quedó en el recuerdo.

W: También el subrayado de palabras con faltas también (entrevista grupal 1, pos. 15-18).

El tipo de saber pedagógicos desde el que se diferencian su posición identitaria, tienen que ver con un maestro que desarrolla prácticas de enseñanza centradas en; la transmisión del saber, el desarrollo secuencial y lineal de los aprendizajes, la ejecución de la autoridad y la rigidez en los métodos de enseñanza, principalmente priorizando el aprendizaje desde lo memorístico.

J: Tenía una metodología diferente. Totalmente expositiva. Eso lo recuerdo con claridad (entrevista grupal 1, pos. 11).

W: Sí, también esa exposición estaba acompañada de la rigurosidad con el cuaderno. Yo tengo

el recuerdo de eso (entrevista grupal 1, pos. 14).

Los estudiantes de magisterio perciben e interpretan a la docencia y su saber pedagógico desde la perspectiva de su propio proceso de formación, incorporando las posiciones identitarias de sus maestros a su propia posición identitaria.

J: Pero en mi caso, por ejemplo recuerdo muy patente que la maestra trabajaba geometría, hacía todos los triángulos y después nos decía: “bueno ahora hagan lo que yo hice”. Esas cosas así, me quedaron en el recuerdo. Después obviamente el juego y el compartir..., entonces teníamos muchas cosas expositivas. Es así que recuerdo mucho la exposición. (Entrevista grupal 1, Pos. 11)

A su vez, en la necesidad de diferenciar su posición identitaria con la de sus maestros antecesores de su biografía escolar apelan a símbolos representativos de la pedagogía tradicional. Es así que al preguntarle recuerdos sobre la escuela vivida como alumnos los estudiantes incluyen.

W: Los bancos varelianos (risas).

K: Estaban pegados todavía, te movías y movías el del otro.

N: El escribir con tiza (entrevista grupal 1, pos. 5-7).

En la búsqueda de un marco de acción desde donde construir el relato de sí mismo como docente se atribuyen significados pedagógicos a la escuela vivida y a las prácticas de enseñanza de sus propios maestros. A su vez, estos diferentes significados, integran las diferentes posiciones identitarias de ser maestros con las que dispone el estudiante de magisterio durante su formación. Estas múltiples posiciones identitarias, las cuales algunas pueden resultar contradictorias entre sí, son parte del diálogo interno con el que construyen la narración sobre sí mismos que implica su identidad profesional docente.

El complejo proceso de construcción de identidad profesional docente implica entonces una dialéctica entre la producción social de significados acerca de la profesión de maestro y la construcción significados singulares

Las posiciones identitarias posibles, por un lado tienen origen social y también que forman parte del diálogo interno del estudiante que incorporan diferentes significados de ser maestro, configurando así el yo dialógico docente (Monereo y Badía 2020). Estas posiciones identitarias son de las que dispone el estudiante de magisterio durante el proceso de construcción de su identidad profesional. Son construidas entre los significados personales y sociales de ser maestros y forman parte su construcción narrativa. Es decir, las

distintas comprensiones del saber ser y hacer del maestro, que traen consigo diferentes significados y forman parte del diálogo interno del Yo dialógico docente. Al reflexionar sobre su relato identitario los estudiantes hacen explícitas algunos sentidos y significados a estas posiciones.

El proceso de construcción de identidad docente está habitado por múltiples posiciones identitarias docentes. Son voces que forman parte del diálogo interno que habla el estudiante en su narración y se refieren a diferentes formas de comprender “el ser maestro/a” y la tarea de enseñar.

Durante el tránsito formativo y a lo largo de todo su ejercicio profesional el Yo Docente (Hermans, 2020) va adoptando diferentes posiciones identitarias en función y dependiendo del escenario en el que desarrolle su práctica, de ahí su carácter dinámico. Estas diferentes posiciones identitarias, podríamos decir que provienen de fuentes internas y externas al sujeto forman parte de las posiciones subjetivas posibles a un contramodelo identificatorio. Es decir, se resignifican las huellas de maestros con prácticas pedagógicas tradicionales que forman parte de propia biografía escolar. Los estudiantes se distancian explícitamente de modelos pedagógicos tradicionales y se posicionan identitariamente desde un modo de concebir la enseñanza que corresponde más bien a marcos de pedagogías dialógicas o críticas.

T: Y aparte me hacía algo horrible que nunca le voy a hacer a mis alumnos, me agarraba el cuaderno y si estaba desprolijo me arrancaba las hojas y las rompía. Entonces eso fue mortal para mí, ta. (Entrevista grupo 2 - transcripción final, Pos. 10)

Sin embargo, no sólo incorporan posiciones identitarias de maestros tradicionales desde los cuales se diferencian para concebir y definir su propia posición identitaria como maestros sino que también recuperan concepciones pedagógicas desde las cuáles se identifican. Por ejemplo, en lo que respecta a la forma de establecer el vínculo educativo, la importancia de la empatía y la personalización del aprendizaje.

K: En mi caso yo sentí también que había un abordaje desde lo vincular, no solo desde lo curricular. Yo cuando estuve enfermo, también la maestra fue a visitarme. Viste que eso también marca mucho (entrevista grupal 1, pos. 34).

N: Lo que recuerdo en general son docentes. Docentes que me marcaron para bien y docentes que me marcaron para mal. En ese sentido recuerdo una docente en particular que nos exigió muchísimo, muchísimo y muchísimo. Pero fue con la que más aprendí, al punto que al día de hoy siempre digo que fue una de las mejores docentes que tuve (Entrevista grupal 1 , Pos. 21).

Las huellas de la autoridad escolar

Un elemento que aparece relacionado a lo pedagógico en la resignificación de los maestros que formaron parte de la biografía escolar del estudiante es el de la autoridad escolar. El ejercicio de la autoridad escolar es recuperado como una marca negativa de la práctica de enseñanza recordada.

N: Lo que recuerdo en general son docentes. Docentes que me marcaron para bien y docentes que me marcaron para mal (entrevista grupal 1, pos. 21).

El ejercicio de la autoridad escolar es contrastado desde la posición pedagógica actual del estudiante por varios motivos. Con ellos los estudiantes se distancian de la concepción del docente que ejerce la autoridad desde arriba y es dueño del saber.

I: Yo soy de la época en la que el docente tenía el saber. Cuando el docente ingresaba a la clase nosotros nos teníamos que parar al costado del banco. Si ingresaba algún otro adulto, aunque no fuera la directora, también teníamos que pararnos al costado del banco. No se podía hablar si había un adulto hablando también. Recuerdo todas esas restricciones, que ahora se viven totalmente diferente. Sí el respecto, pero en aula no se ve ese sistema tan estructurado (entrevista grupal 3, pos. 9).

También se distancian de la autoridad del docente como aspecto de su práctica significados como constrictores de la voz del estudiante y proceso de aprendizaje dialógico. Se distinguen rasgos de un tipo de autoridad escolar y pedagógica en las prácticas de enseñanza recordadas. Estas están caracterizadas por el ejercicio de un poder desmedido y desproporcionado acompañado por una justificación pedagógica. El estudiante las resignifica como experiencias negativas que ofician como un contramodelo identificatorio para la percepción de sí mismo como docente y para caracterizar sus prácticas de enseñanza.

D: A mí la de primero. Yo era muy prolija. En primer año, en la escuela que yo comencé. Y era de poner colores y esas cosas, siempre. Un día llevé los deberes y tenían colores, rayitas, todo muy prolijo. Entonces, la maestra, adelante de todos mis compañeros me dijo: «porque a vos tus deberes y tus trabajos te los hace tu madre». Me puso en penitencia. Y cuando eso... te paraban al lado del banco y me tuvo unas horas parada porque los deberes me los había hecho mi madre. Yo no sabía ni cómo explicarle que no, que los deberes los había hecho yo, y que yo era así. ¡Eso me marcó! (entrevista grupal 3, pos. 18).

Sin embargo, se evidencian indicadores en los relatos que recuperan algunas posiciones

identitarias que recuperan la autoridad escolar entendida desde un marco pedagógico tradicional como una competencia necesaria para el ejercicio de la profesión.

W: Ella también tenía su carácter. Es una maestra que marcó mucho por eso. Era como un combo, de algún modo era la maestra ideal, esa que decís nunca más la vas a tener.

N: En ese sentido recuerdo una docente en particular que nos exigió muchísimo, muchísimo y muchísimo. Pero fue con la que más aprendí, al punto que al día de hoy siempre digo que fue una de las mejores docentes que tuve (ustedes la conocen). (Entrevista grupal 1 , Pos. 21)

En la siguiente intervención J introduce un aspecto que nos permite pensar una de las conflictivas y encrucijadas de la dinámica identitaria al enfrentarse a situaciones en donde se experimenta incertidumbre o inseguridad frente a las prácticas de enseñanza.

J: En mi caso por ejemplo, viste que cuando tu aplicas un método en el aula, después apostás a la construcción del conocimiento. Cuando te ponés nervioso, ahí apelas a la exposición del tema (Entrevista grupal 1 , Pos. 11)

En este sentido, el marco de acción de las prácticas pedagógicas tradicionales (Díaz y Zeballos, 2008) conocido a partir de su propia experiencia como alumno puede funcionar como un refugio pedagógico conocido desde donde enfrentarse a las situaciones de inseguridad e incertidumbre de la práctica docente.

Lo relativo a la autoridad escolar, es visto por los estudiantes como una posición identitaria que vale la pena rescatar en el diálogo interno con la multiplicidad de voces docentes desde la que construye su narrativa identitaria.

S: Algo claro que ha pasado es lo que hablábamos hoy en cuanto a cómo ha cambiado la percepción del niño frente al maestro. Nosotros no podíamos concebir gritarle al maestro, ahora un niño te grita o te pega. A mí no me ha pasado, gracias a dios.

P: No solo el respeto del niño hacia el docente, sino de los padres hacia el maestro, hacia el docente. (Entrevista grupal número 3, Pos. 157-158)

Sancho et al. (2013) señalan a este aspecto como una de las tensiones constitutivas de la identidad docente del maestro novel. En su objetivo por integrarse y adaptarse a las prácticas de enseñanza de un centro educativo con su propia cultura escolar, se terminan reproduciendo prácticas pedagógicas tradicionales y constriñendo el desarrollo de pensamientos pedagógicos transformadores. Se pierde impulso para la acción educativa ejercida desde la propia autoría del docente y los saberes pedagógicos construidos en la

formación inicial pasan a un segundo plano. Lo aprendido de sus maestros en su biografía escolar muchas veces termina siendo estructurante de un modo de actuar la docencia y una vía de acceso rápido para enfrentar situaciones de inseguridad e incertidumbre de la práctica de enseñanza escolar. Se da entonces una tensión por resolver en la dinámica identitaria del estudiante de magisterio, ante el desafío de comenzar a dar sus primeros pasos profesionales en la docencia se entonces entre el despliegue de prácticas pedagógicas se enfrenta a la situación de construir su propia reflexión pedagógica sobre la práctica o el reproducir prácticas de enseñanza tradicionales aprehendidas.

5.1.3. El magisterio como opción formativa local disponible

La formación inicial de magisterio en el contexto de un departamento del interior del país, como es Florida, impregna con posiciones de identidad docente específicas a la construcción narrativa del estudiante.

El hecho de que forme parte de la oferta educativa terciaria o de educación superior forma parte de algunos de los motivos para la elección de la carrera que son explicitados por los estudiantes.

M: ... pero sabía que no quería irme de acá, porque no sé, es como una fobia que le tengo a Montevideo, pero sabía que algo tenía que hacer en la vida. Eso lo tenía más que claro. Entonces, estaba terminando el liceo... se me terminaba el año... no sabía qué hacer de mi vida. Y ta, pensé en hacer algún profesorado o en entrar acá. Antes de entrar acá [IFD] me tomaron en un jardín como auxiliar. Y ver eso me cambió (entrevista grupal 1, pos. 46).

En la mayoría de los casos no es la primera opción formativa que se considera, pero su disponibilidad local muchas veces termina inclinando la balanza. Ya sea por dificultades socioeconómicas para sostener una trayectoria educativa terciaria en la capital del país, donde están la mayoría oferta formativa.

B:...era como difícil ese año afrontar los gastos de mantenerme en Montevideo y de todo lo que implicaba la carrera que era una carrera muy cara. Entonces me vine a Florida, empecé a trabajar porque, nada, no se me ocurrió ingresar a magisterio ese año (Entrevista grupo 2, pos. 75).

Si bien en los últimos años se ha ampliado la oferta formativa terciaria en el interior del país, aún sigue siendo escasa.

W: ... sabía que quería hacer Derecho en el liceo. Eso lo tenía claro, quería hacer Humanístico y después Derecho. Quería hacer Letras. Lo tenía más que definido. Y claro empecé a dudar

entre magisterio y abogacía. Y ta, entré a magisterio que estaba acá [Florida] (entrevista grupal 1, pos. 42).

K: Yo quiero decir algo más sobre el por qué elegí la profesión. A mí me gustaba informática, siempre me gustó... y entonces hice el bachillerato de informática. Hice programación, pero descubrí que me gustaba más enseñar la informática que la informática en sí. En lugar de ir a Montevideo al INET (Instituto Nacional de Educación Tecnológica) a cursar profesorado, yo decido enseñar acá (entrevista grupal 1, pos. 72).

B: Yo como en el primer momento mi meta siempre fue irme para Montevideo, pero tuve prueba de ingreso y la perdí (...)

Entrevistador: ¿Y dónde ibas a estudiar?

B: En el Clínicas y hacer Psicomotricidad. Dos veces di la prueba y no tuve la oportunidad de ingresar. Entonces en ese año que yo estaba preparando la prueba, había realizado una tecnicatura en preescolar. Entonces, ta, era como otro... otro paso en ingresar a magisterio. Y ta, siempre fue algo que me gustaba pero bueno, quería irme para allá y vivir otra cosa y ta. No se me dio la posibilidad por ahora y por eso entré a magisterio y eso, me encanta. Me queda eso todavía (Entrevista colectiva grupo 2, pos. 51-53).

T: Bueno, y este, terminé el liceo y me fui a la ORT, hice una licenciatura de diseño y bueno, cuando terminé, este... fue muy difícil ingresar a facultad, fue un tema familiar, mis padres se habían separado

Por otro lado, existen motivos explícitos para la elección de magisterio relacionados con la inserción laboral.

N: Nunca trabajé, entonces necesitaba algo que me diera salida laboral (entrevista grupal 1, pos. 36).

M: Entonces, estaba terminando el liceo, se me terminaba el año... no sabía qué hacer de mi vida (entrevista grupal 1, pos. 46).

En estos casos, se identifica como una opción de inserción laboral segura. Con la obtención del título de maestra en enseñanza primaria existen posibilidades de insertarse laboralmente en escuelas de Florida o de otros departamentos del país.

La incidencia de lo local en las representaciones del docente

Por otro lado, en los relatos aportados por los estudiantes se observa la incidencia de la experiencia formativa local en las representaciones sobre ser maestros y en las posibles posiciones identitarias docentes con las que se llega a la formación inicial. La figura del maestro recordada por los estudiantes de magisterio en su experiencia escolar como alumno

era una figura con una fuerte presencia en la comunidad local. Recuerdan a sus maestros como portadores de reconocimiento social de la comunidad.

J: ... Era esa maestra *fulltime*. Entonces iba para la casa de la hermana, me acuerdo mucho de ir y sacarme dudas de como era tal o cual deber, e incluso recuerdo de que la llamara para evacuar tal o cual duda. Era un referente muy importante a nivel local... (entrevista grupal 1, pos. 31-32).

Es decir, el componente comunitario de la práctica docente es rescatado y valorado como una competencia de relevancia. Este componente forma parte la representación de ser docente con la que llega el estudiante a la formación, incorporando la especificidad de ser docente en un departamento del interior del país. En función de éste hallazgo aquí parece haber otra tensión por resolver por parte del estudiante en el marco de la construcción de su identidad profesional. Por un lado, rescatan las representaciones sociales que identifican reconocimiento de la comunidad como un valor positivo de lo que significa ser maestro, pero por otro lado existen fuertes indicadores de un reconocimiento social general desvalorizante respecto a la carrera y desarrollo profesional docente. Estas representaciones entran en contradicción y forma parte de otras de las tensiones constitutivas de la autopercepción de sí como maestros.

5.1.4. La presencia de la desvalorización docente

Una de las categorías de análisis emergentes que surgieron a partir de las entrevistas grupales con los estudiantes, tienen que ver con la aparición de relatos de los estudiantes sobre los motivos de elección de magisterio relacionados a la desvalorización social de la profesión y de la formación a la que estaban teniendo acceso.

W: Querían que estudiara otra cosa que fuera a más. Me llegaron a decir: «Tu cabeza da para más». En general era a modo de chiste, pero en definitiva decían ese, que yo estaba para otra cosa. Y yo no quería. Incluso mi cuñada que estudió Facultad de Derecho me decía que la peor decisión de ella había sido ser escribana, cuando la madre toda la vida le había dicho que fuera maestra. Porque la madre es profesora. En mi caso es distinto porque yo no tengo ninguna familiar docente. Los que me tiraban para atrás eran familiares puntuales que justamente habían emigrado a Montevideo (entrevista grupal 1, pos. 44).

K: Porque sí, lo hablaba W hoy. A mí había gente que me decía cuando contaba que estaba estudiando magisterio: «Ah, magisterio... ¿estás seguro que querés hacer eso?». (entrevista grupal 1, pos. 102).

El reconocimiento desvalorizante de la profesión y la carrera docente incide en la elección

de la formación y puede ser uno de los motivos implícitos en que magisterio no sea considerada como la primera opción formativa.

P: No, en mi caso no. A mi me gustaba de chica el tema de ser maestra. Pero terminé el liceo y no fuí para ese lado, porque está tan desvalorizado ser maestra. Que para mí era como no...ser maestra no. Entonces me fuí para la Facultad (Entrevista grupal número 3, Pos. 33)

Esta estudiante resignifica su deseo infantil en su decisión de estudiar su formación, pero enuncia explícitamente que el desprestigio social sobre el ser maestra incidió en que primero optara por otras propuestas formativas.

Se establecen comparaciones de reconocimiento social de las profesiones que cuentan con mayor prestigio que la del maestro. En este sentido, la devolución que hace el entorno es estereotipada, ven el magisterio como una profesión desprestigiada en su función y su reconocimiento social y económico.

J: Y el maestro... yo sé que es una discusión de toda la vida, de que el maestro debería ganar más. Yo entiendo eso, por supuesto (entrevista grupal 1, pos. 111).

N: Es más, la gente que opina a veces es muy ignorante, en el sentido que desconoce la formación y desconoce por todo lo que pasa un docente para estar allí, dentro de un aula con un grupo de niños... cuando uno de ellos es su propio hijo, pero además del hijo hay otros 30 más. Entonces creo que también pasa por esa parte, a mi criterio, un papelito que diga «universitario» no va a cambiar esa idea de la sociedad ahora. Te lo digo ahora, capaz que más adelante eso pueda cambiar (entrevista grupal 1, pos. 119).

Los estudiantes tienen que lidiar con la desvalorización social de la profesión y la formación en el marco del inicio de su proceso de construcción de identidad profesional docente. Se establece así una conflictiva que continúa a lo largo de la formación inicial. Los temas en torno a la desvalorización social docente percibida aparecen como un tópico relevante para los estudiantes en la construcción de sí mismos como docentes. Esto se vio reflejado en sus participaciones.

N: A mí una amiga me llegó a decir: «¿Con tu potencial vas a caer en esa mediocridad?». Eso me dijo... (entrevista grupal 1, pos. 103).

J: Porque como ser maestro es menospreciado, vos decías ser maestro. Incluso hasta ahora se sigue escuchando: «Si no podés ir a Montevideo, por lo menos estudia para ser maestro» te dicen, entonces... (entrevista grupal 3, pos. 33).

Siguiendo con los postulados de la teoría del reconocimiento de Honneth (1997) se podría pensar en ciertos aspectos patológicos sociales en el reconocimiento profesional del maestro a nivel de la valoración social del mismo. Esto podría estar incidiendo como impedimento social para la autorrealización del colectivo profesional de maestras/os. Las experiencias negativas de no reconocimiento o reconocimiento desvalorizante que aparecen en los relatos construidos por los estudiantes dan cuenta, en este sentido, de experiencias de sufrimiento social.

Ante la percepción de reconocimiento social desvalorizante sobre la profesión docente, los estudiantes desarrollan estrategias defensivas, tomando diferentes posiciones. Por un lado, recuperan y cuestionan la desvalorización como discursos que parten desde el desconocimiento de la complejidad de la práctica docente. Por otro lado, entienden que la desvalorización social de la profesión docente no se relaciona con el estatus académico, sino, más bien, con su retribución económica.

J: Para mí la carrera, no es por igualar a nadie, ni por el tema del prestigio, que se entienda... Para mí, el docente, profesor o maestro, debería tener un título universitario (entrevista grupal 1, pos. 115).

J: Si vos ganaras como un doctor... pongámonos un poquito a pensar la responsabilidad que vos tenés frente a esos 30 chiquilines, que por momentos sos mamá, por momentos sos doctor, en otros momentos.... vamos a la práctica mismo... (entrevista grupal 1, pos. 120).

N: Me puse a pensar en lo que dijo J que hablaba del título universitario y de las exigencias. En ese caso lo que puede provocar tener una mayor exigencia es que hayan mejores docentes formados, por lo tanto mayor calidad del cuerpo docente, a nivel de que, bueno... como tuvieron un nivel de exigencia mayor, van a ser mejores como docentes. Pero no creo, como decía, que eso tenga una incidencia a la idea que tiene la sociedad del docente, de la imagen de ese maestro, de la túnica (entrevista grupal 1, pos. 128).

N: No estoy tan de acuerdo en el sentido de que la sociedad juzga en realidad al docente, es al docente y esa figura del docente. Creo que no se pregunta de donde se recibió, si hizo facultad, si es universitario, sino sobre esa figura. Es más, la gente que opina a veces es muy ignorante, en el sentido que desconoce la formación y desconoce por todo lo que pasa un docente para estar allí, dentro de un aula con un grupo de niños... cuando uno de ellos es su propio hijo, pero además del hijo hay otros 30 más. Entonces creo que también pasa por esa parte, a mi criterio, un papelito que diga «universitario» no va a cambiar esa idea de la sociedad ahora. Te lo digo ahora, capaz que más adelante eso pueda cambiar (entrevista grupal 1, pos. 118-119).

Estos relatos ponen de alguna en relieve el propio interés de los estudiantes en reflexionar sobre el reconocimiento estigmatizante y desvalorizante percibido en la construcción de sí mismos como docentes. Honneth (1997) nos dice aludiendo a la esfera de la solidaridad o valoración social que sin el reconocimiento de la participación social el sujeto no puede lograr autoestima ni la autonomía descentrada para su adecuado desarrollo como miembros de una comunidad.

J: El cambio a veces se ve en el país, a partir de la educación. Ahí está la vuelta (entrevista grupal 1, pos. 126).

La construcción narrativa, de esencia intersubjetiva, que realizan los estudiantes durante su formación tienen presencia de indicadores de sufrimiento social (Honneth, 1997) frente al reconocimiento desvalorizante percibido al momento de elegir el magisterio como opción de desarrollo profesional y también durante el recorrido formativo. Frente a esto existe conciencia de injusticia y se evidencia una búsqueda por recuperar el reconocimiento social del maestro en base a la función social de su trabajo. Al igual que parte de los resultados hallados en el estudio antecedente de Sancho et al. (2013) se considera este aspecto como un incidente crítico de la identidad docente que genera la demanda y la lucha por el reconocimiento social de la función docente por parte de las nuevas generaciones de maestros.

5.2. Los agentes y actos de reconocimiento de profesional docente

5.2.1. La práctica formativa como principal acto de reconocimiento
5.2.2. El maestro adscriptor
5.2.3. El director de la escuela
5.2.4. El saber didáctico.
5.2.5. Los profesores referentes en la reflexión teórico-práctica

Tabla 2.

5.2.1. La práctica formativa como principal acto de reconocimiento.

A través de la experiencia de la práctica formativa los estudiantes “ponen a prueba” y experimentan múltiples posiciones identitarias sobre la docencia en el contexto real del ejercicio profesional. Como se ha dicho, estas posiciones tienen origen en su biografía escolar previa al ingreso a la formación y en las que van conociendo a medida que van avanzando en el proceso formativo. Es esta la instancia de la formación donde los estudiantes comienzan a sentirse parte del “nosotros” maestros, como grupo profesional. Además, las prácticas formativas, en el modo en que son estructuradas, dan cuenta de una concepción pedagógica en sí misma (Davini, 2015). Estableciendo un modo específico de concebir la enseñanza, el aprendizaje y también un modo particular de concebir al conocimiento y desarrollo profesional docente. Por tal motivo interesa analizar los relatos de los estudiantes cuando se refieren a la práctica en su formación.

La práctica formativa es por unanimidad la instancia formativa más valorada por los estudiantes de todo su proceso formativo.

B: Y para mí es lo más importante, si bien lo disciplinario, lo precisamos, lo necesitás, te podés seguir formando, te tenés que seguir formando, te tenés, no te podés, te tenés que seguir formando. Lo disciplinar uno se sienta, lee un libro y lo aprende, pero la práctica tenés que vivirla, tenés que aprender, tenés que experimentar, tenés que disfrutarlo... (entrevista grupal 2, transcripción final, pos. 195).

Es en el ámbito de las prácticas formativas donde se construye el saber experiencial docente (Tardif, 2004). Los demás saberes docentes; los provenientes de las ciencias de la educación, los disciplinares, los curriculares y los pedagógicos, son vistos desde una perspectiva utilitaria y se valoran en la medida en que aporten al saber experiencial.

M: ... la mayoría de los estudiantes de magisterio empiezan a valorar la carrera recién en segundo. Que es cuando realmente te das cuenta si es eso lo que realmente quieres hacer [...] ¿Por qué esperar a segundo para saber que no te gusta? Algo que de entrada se relacione con la práctica, así sea mínimo. Así podrás tener una idea de lo que te vas a enfrentar (entrevista grupal 1, pos. 59).

Al referirse al primer año de la carrera M reafirma el sentido utilitario de los saberes docentes para con el saber experiencial.

M: Sí, es como más teórico y tampoco es que sea algo que esté tan relacionado a la escuela. A partir de segundo es como que todo lo que trabajas está entrelazado (entrevista grupal 1, pos.

53).

El saber experiencial es el que otorga al estudiante la posibilidad de saber hacer y saber ser en el contexto educativo real de la práctica del maestro y por ello es considerado uno de los principales actos de reconocimiento de afiliación a la docencia.

M: Así fue que en un momento yo me sentía desilusionada. Pero cuando arrancamos segundo año, que comenzamos con la práctica, fue donde dije «¡Sí! Es esto lo que quiero realmente».

Es tal la relevancia otorgada a la práctica formativa en el marco de su construcción identitaria, que la inmersión gradual de la misma, que inicia en el segundo año de la carrera, es visto por los estudiantes como un aspecto deficitario de la formación. Se enuncia en muchos casos la necesidad de contar con la experiencia, en el contexto real de la práctica profesional lo antes posible en la formación para interactuar con los actores que forman parte de esta.

K: Para mí primer año no fue lo que esperaba. Yo quería práctica, yo quería ver a los niños (entrevista grupal 1, pos. 66).

Por lo tanto, desde el comienzo de la formación se jerarquiza el ámbito de la práctica formativa, que es visto como una de los principales actos de reconocimiento profesional.

N: El clic lo haces... al menos yo recuerdo que fue el primer día que di una clase. Al menos así lo recuerdo. Si vos disfrutas lo que estás haciendo, ta... es lo tuyo. Más allá de que uno tenga otro tipo de habilidades para otras cosas. Cuando uno disfruta de lo que hace ya está... (entrevista grupal 1, pos. 71).

En contraste, existen posiciones que recuperan el recorrido curricular previo a la experiencia práctica y destacan el sentido que tiene la aproximación gradual al contexto escolar donde se desarrollan como profesionales maestros. Es el caso planteado por J:

J: Para mí es necesario que arranque en segundo, no digo que previo a ello haya algún otro acercamiento a la escuela. Ahí coincido con los compañeros, pero sí necesitas psicológicamente que a vos te sitúen. Indagar acerca de «esto te puede pasar», «esto no», o por lo menos, aunque sea un ideal lo que vemos en primero, pero que vos primero lo puedas ver desde distintas perspectivas. Uno viene [al IFD] con una idea cerrada en uno que tiene que ver con un ideal de escuela. Pensás que te ponés la túnica y todos los niños te van a querer y te van a adorar alrededor y te van a abrazar y es mentira. No es así, sabemos que la realidades de las escuelas son como tantos niños hay, los contextos son variados.

W: Yo considero lo mismo que J. En el sentido de la práctica. Primer año es fundamental en el sentido de la preparación previa para la práctica (entrevista grupal 1, pos. 60-61).

Por otro lado, las primeras experiencias de práctica también pueden llegar a considerarse definitivas para la continuidad o no del proceso formativo y la concomitante proyección como profesional docente. En tal sentido, W aporta:

W: Es como que genera dos cosas el primer año de práctica. O aceptación o rechazo y me voy (entrevista grupal 1, pos. 49).

Además, N agrega:

N: El famoso filtro... (entrevista grupal 1, pos. 50).

De ahí que surja como la primera fuente de reconocimiento afiliatorio de la formación inicial.

5.2.2. El maestro adscriptor

El maestro adscriptor es visto como uno de los principales agentes de reconocimiento y afiliación profesional a la docencia: "Me ayudó a sentirme como maestro". Esta figura juega un papel importante en el posicionamiento subjetivo del estudiante respecto a la profesión, en tanto para la definición de sí mismo como maestro necesita del reconocimiento del otro. En el marco de la práctica formativa, es con el maestro adscriptor que se comienza a desarrollar sus primeros saberes experienciales docentes y también es con quien negocia los sentidos atribuidos a la docencia, poniendo en tensión la teoría y las prácticas de enseñanza en el contexto de trabajo en el aula.

N: Es muy importante el rol del docente adscriptor, porque te construye a vos también. Y si es bueno no (dijera la compañera), pero si sabe cómo comunicarte tus errores, y te potencia, así como nosotros queremos hacerlo con los niños, se pueden lograr cosas espectaculares y uno potenciarse (entrevista grupal 1, pos. 195).

El maestro adscriptor como agente de reconocimiento presente en todas las instancia de prácticas formativas y sobre todo a partir de 4to año, es relevante para favorecer el propio pensamiento en la acción del estudiante y el desarrollo de su conocimiento sobre la docencia.

Esta figura es percibida en dos sentidos, puede oficiar de modelo identificadorio profesional, o bien como contramodelo desde donde construir sus propias posiciones subjetivas respecto a la docencia. Esto se puede ver reflejado en varias intervenciones de los estudiantes.

N: En mi caso he tenido a docentes adscriptores que digo me gustaría tener algo de ellos, de su impronta, y otros en los que no. Puede ser un modelo por la positiva o un modelo por la negativa (entrevista grupal 1, pos. 193).

B: Identificado y también querer llegar a ser un docente como algunos que hemos estado. (entrevista grupal 2, pos. 190).

W: Para mí puede ser un referente positivo o no. Es a la persona que vos decís «bueno, tomo parte de ella» o directamente no influye en tu formación (entrevista grupal 1, pos. 194).

S: Pero está el otro caso que vos decís «me encantaría trabajar como ella, porque trabaja divino» (entrevista grupal 3, pos. 97).

El maestro adscriptor, al igual que los maestros vividos que formaron parte de la biografía escolar de los estudiantes previa al magisterio, son agentes de reconocimiento recíproco forman parte del interjuego identitario docente. Esto se da entre la construcción social de significados acerca de la docencia y el conocimiento individual que construye el estudiante sobre su profesión. Esto se da a través del diálogo y negociación de sentidos entre el estudiante y sus maestros, pasando a sentirse parte del grupo profesional de maestros.

B: es como el combo de la experiencia y de los que vos vivís, porque uno siempre va a adquirir del docente que tiene como adscriptor que es el referente que tiene y los maestros también que tuvo cuando fue niño, qué quiero, qué no quiero, qué elijo ser, y bueno y ver, experimentar. (Entrevista grupo 2 - transcripción final, Pos. 234)

Por otra parte, parecería ser que cuanto mayor duración tiene el vínculo con el maestro adscriptor, mayores son los efectos formativos. Esto es planteado por K con relación a su experiencia práctica de cuarto año, en el que los estudiantes no tienen rotación por diferentes niveles, sino que permanecen en un único grupo. Al respecto, V señala:

V: en los años anteriores, en segundo y en tercero nosotros pasamos por tres maestros adscriptores diferentes (entrevista grupal 3, pos. 94).

En cuarto año es el único maestro adscriptor durante todo ese ciclo lectivo.

K: Esa es la diferencia del cuarto año de la formación. Cuarto tiene eso, la práctica de cuarto es todo el año, y ese es el diferencial... porque permite esas cosas. Identificarte o no con el maestro adscriptor y profundizar en los vínculos con los niños (entrevista grupal 1, pos. 197).

Asimismo, en cuarto año el vínculo entre estudiante y maestro adscriptor es planteado desde el diseño curricular en término de dupla pedagógica, configurándose un vínculo educativo entre estudiante y maestro adscriptor muy próximo a la horizontalidad.

V: Son el 98 por ciento, te da ese lugar. Porque si vos tenés un maestro adscriptor que en cuarto te da la libertad de que vos formes parte de la dupla pedagógica con él, vos ya sos el

maestro, te da ese lugar (entrevista grupal 3, pos. 90).

A partir de esta experiencia se comienza a evidenciar una posición subjetiva del estudiante de magisterio como un docente responsable de su propia autoría pedagógica. Como dice S:

S: Ahí vos ya estás tomando decisiones pedagógicas. «Elegite tu contenido, vos te secuenciás la actividad». Todas esas decisiones, que antes uno a veces esperaba que le dieran, como en segundo año... «Bueno dame el objetivo, contenido, todo.. y el posible recorrido didáctico». Vos ahora sos libre en ese sentido. «Vos tenés la capacidad de elegir qué contenido va a ir primero». Aunque después vayas cambiando, porque la secuencia misma después se te va yendo para otro lugar o aparecen los emergentes. [...] La dupla pedagógica implica eso (entrevista grupal 3, pos. 93).

La configuración de la dupla pedagógica en la práctica formativa de cuarto año de magisterio, si logra concretarse efectivamente, permite vivenciar experiencias de avances significativos en el recorrido de afiliación a la docencia como profesión.

V: A mí lo más lindo que he sentido es cuando una actividad que la había planificado estrictamente para mí, onda yo soy más de la maestra. De golpe terminamos las dos dando la clase. Con soltura, porque, claro, pasa todo un año, entonces vos aprendés a conocer al otro, el otro aprende a conocerte y cuando logra funcionar eso, es realmente cuando vos decís «pah, qué bueno que está esto». Entonces, por eso yo opino igual que lo que comentaba el compañero, en el sentido de que el maestro es el 98 % del año. Si vos te sentís cómodo con el maestro, lo demás es cuento... te podés adaptar (entrevista grupal 3, pos. 101).

En ese recorrido, la preparación del maestro adscriptor para acompañar desde los aspectos vinculares resulta muy importante.

S: Sí, y después desde lo personal también. No nos olvidemos que somos humanos, somos personas y desde ese punto de vista hace también a esa dupla pedagógica en la escuela. Parte de ahí también, mucho de lo personal, de lo humano, del vínculo que se genera con el otro. No es solo que están pensando estrictamente en las planificaciones, sino que gira todo en torno a «bueno, somos los dos, decidimos los dos». Desde el «¿Cómo estás? ¿Cómo te sentís?». El apoyo desde ese lugar también es importante (entrevista grupal 3, pos. 104).

El lugar de las dimensión intersubjetiva para la construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial es enfatizado por M:

M: En toda la formación, vos vas adquiriendo más cosas, vas aprendiendo del otro y como que si algunos ya entraron con vocación; me parece que se fortalece más acá adentro. Realmente si seguiste es porque te gustó, y salís sabiendo realmente qué es lo que querés (entrevista grupal

1, pos. 48).

5.2.3. El director de la escuela como agente de reconocimiento.

Otro de los agentes que los estudiantes reconocen como relevantes en la dinámica de reconocimiento recíproco como profesionales docentes, es el del director de las escuelas por las que transitan durante la práctica formativa. En el diseño curricular actual, Plan 2008, está presente, al igual que el maestro adscriptor desde el segundo año de la formación con el comienzo de la práctica.

G: Yo creo que en los dos primeros años de práctica (segundo y tercero) vos acudís más al director. Estás como más pendiente de él. Él también te demanda más, porque en los primeros años él te tiene que guiar. Ahí te explica cómo funciona la escuela, qué es lo que tenés que hacer vos con tu maestro, es como que él es el referente de toda la escuela. Te tienen a cargo a vos y como que en los primeros años es eso, ahora en cuarto es un poco diferente (entrevista grupal 3, pos. 108).

Es decir, el director de la escuela de práctica, cumple durante segundo y tercer año también con el rol de docente de la asignatura didáctica; en cuarto año pasa a tener un papel más secundario para con los estudiantes: el de coordinador de práctica.

P: Claro, tenemos más horas de taller, compartimos más horas con el director. Ahora en cuarto no, solamente es una vez a la semana, dos horas (entrevista grupal 3, pos. 110).

El director en el aula es un ejemplo modélico de la profesión y se identifica como fuente de reconocimiento afiliatorio.

J: Nosotros en la práctica vemos clases modélicas, y tomás ciertas cosas. Sobre todo la gestualidad, cómo pararte en un principio, como lo hace el director. El director para mí es el principal actor (entrevista grupal 1, pos. 185).

Esta figura es percibida como experta en uno de los saberes que los estudiantes consideran específicos de la profesión del maestro. Así es señalado por J:

J: ¿Sabés lo que él/ella hace? Entra con nosotros y entonces en un momento se para. Señala desde su experticia didáctica «esta persona se puso nerviosa, se tensionó». En su didáctica empieza a señalar de esta manera, de esta no. Y empezás a copiar, este ademán, esta postura, ésta no. A copiar, pero desde tu impronta. El director luego te va a ir a ver y va a decir «no digo que digas lo mismo que yo, sino que te estoy enseñando a volar» (entrevista grupal 1, pos. 189).

La figura del director también es considerada desde su rol de relevancia como docente que

acompaña el proceso de aprendizaje de la instancia de práctica formativa, como sostén académico y vincular. Así lo señala B:

B: En lo diario también en que tenés un año malo y tenés un cinco y estás a punto de perder tu año pero vos sabés que podés dar más, qué necesitás: que venga un director y te diga no, te voy a visitar todos los días, te fogueo, te ayudo, o sea, podés ser mejor (entrevista grupal 2, pos. 177-178).

El director entonces, es un agente de relevancia al evaluar, reconocer las competencias docentes y promover la reflexión del saber didáctico a partir de las prácticas formativas por las que pasa el estudiante durante su formación.

5.2.4. El saber didáctico

La didáctica es vista como un saber docente específico del maestro, por lo que, en definitiva, la relación con este saber, su experimentación y dominio también es fuente de reconocimiento docente. La didáctica como campo del saber vehiculiza la reflexión sobre la práctica durante la formación inicial docente.

G: ... lo didáctico creo que se hace en la práctica. Tu didáctica es la que vos hacés, es tuya, la que vos desarrollás en el aula, es esa. Porque la que me dice fulanito, ta, yo tengo alguna herramienta, pero algunas veces capaz que ni me sirven y no coinciden con mi realidad. Entonces la didáctica, para mí, vos la construís día a día, me parece a mí (entrevista grupal 3, pos. 136).

El estudiante se va a construyendo a sí mismo como docente en la medida en que también construye su saber didáctico. Esta idea se sintetiza en el aporte de V:

V: Vos tenés una forma y no te acordás de Edith Litwin cuando estás trabajando. A mí me pasa eso. Opino igual, vos te vas construyendo y vas tomando herramientas según la clase y según el alumno. Porque tenés individualidades, y tenés que usar didácticas diferentes. Entonces tenés que adaptarte a que toda la clase y la generalidad vaya a un ritmo pero determinadas individualidades... «ah, atendamos a la diversidad y hagamos acá algo diferente». Entonces tu didáctica ya es diferente, las herramientas que usás son diferentes (entrevista grupal 3, pos. 141).

Es a partir de esta mirada de los fenómenos que acontecen en la práctica ligada a la didáctica como disciplina que los estudiantes reconocen el saber didáctico como fuente de afiliación profesional.

N: Sí, hay algo que hace el docente que no lo puede hacer ninguna otra persona. Esa famosa

transposición didáctica de la que hablamos todos... Pueden haber un montón de contenidos, pueden saber muchísimo, puede venir un licenciado o especialista en tal tema a tener 30 alumnos ahí adelante y dar cátedra. En lo disciplinar podrá ser el mejor, pero si no tiene esas herramientas, en donde entra la creatividad, en donde entran un montón de cosas, esos juegos de palabras que nosotros hacemos, o los chistes para poder enseñar, etcétera... Si no está esa transposición no se puede enseñar. Y eso lo hace el docente y se forma para eso (entrevista grupal 1, pos. 143).

De ahí el énfasis y el lugar que tiene este campo del saber en el reconocimiento de sí como profesional docente y en la distinción con otras profesiones del campo educativo.

En este sentido, “el poseedor” del saber didáctico en la formación magisterial es el director. Es “referente modélico” en tanto maneja con experticia y flexibilidad diferentes posiciones pedagógicas según sean requeridas por la diversidad de contextos educativos. El director “es el que te enseña a volar” en la profesión docente. Puede llegar a tener ese valor simbólico en el proceso de construcción de la identidad profesional.

5.2.5. Los profesores referentes en la reflexión teórico-práctica

Se reconocen como otra fuente importante de afiliación profesional durante la formación inicial a los profesores del IFD que acompañan los procesos reflexivos sobre la experiencia de la práctica formativa.

G: Valoramos los que hacen dialogar más la disciplina con la práctica. Porque si vos estás formando maestros... tiene que estar también esa experiencia que te cuenta, ese tratar de encontrar ese hilo conductor que relaciona lo que te enseñan acá [el instituto] con lo que vos vivís allá [escuela donde se realiza la práctica]. Muchas veces vemos eso. Que los que nos enseñan acá no lo vemos allá, sino todo lo contrario. Entonces, valoramos mucho esos profesores que a su vez son maestros y que tuvieron cierta experiencia que también aporta mucho (entrevista grupal 3, pos. 53).

I: Es otra gran cosa que es muy rescatable de los docentes cuando comparten lo que saben, no es que se lo deja para él y te dicen «bueno, anda a leer tal cosa». No. «Andá y leé tal cosa, pero además vení que le vamos a encontrar la vuelta», y aprendés (entrevista grupal 3, pos. 54).

En esta misma línea, dice P:

P: A veces hacemos catarsis con algún profesor que agarremos en el momento (risas). Algo que nos pasó en la práctica y que nos desbordó y venimos, lo comentamos y lo hablamos a

nivel general. Pero no es que este espacio esté siempre (entrevista grupal 3, pos. 76).

Los estudiantes reconocen el rol de estos profesores referentes en el desarrollo de las competencias reflexivas como una dimensión importante para enfrentar la incertidumbre de algunas situaciones vivenciadas en la práctica formativa. No ubican con claridad espacios curriculares destinados exclusivamente al desarrollo de estas competencias que formen parte de la estructura curricular, quedando sujeto a la interacción que pueda darse con cada uno de sus profesores del IFD.

V: A mí me ha pasado que me doy cuenta cómo de a poco te vas autoformando con ese estigma de maestro, cuando ves que tenés un emergente y lo podés solucionar. Capaz que si ese emergente me pasaba en segundo yo miraba a la maestra y me ponía a llorar, porque no sabía cómo resolverlo. Ahora tengo herramientas, como decir... voy a dar una actividad y resulta que di por obvio algo que no debería haber dado por obvio en la previa (entrevista grupal 3, pos. 82-84).

En este sentido, son valorados los profesores que contribuyen a retomar aspectos vivenciados en la práctica formativa y su saber experiencial para zurcirlos con los demás saberes docentes con los que los estudiantes dialogan durante la formación. Esto es visto como una etapa más de la afiliación y cómo la bienvenida a la profesión docente.

G: Es así... te das cuenta que hay algunos que como maestros te marcan (tono enfático) y hay profesores del instituto que también te marcan.

P: Son necesarios durante la etapa de estudio. Te ayudan a encarar los temas, a reflexionar sobre cómo entender y encarar el tema de enseñar, la conducta de los niños. Por ejemplo, la profesora con la que estábamos recién, es un placer escucharla, no es solamente que da clases desde lo teórico, desde lo disciplinar, te ayuda a comprender los temas desde otra integración de los temas educativos y de la práctica (entrevista grupal 3, pos. 49-50).

En suma, de los relatos de los estudiantes recabados se identifican una serie de instancias y actores que tienen un rol relevante como agentes de reconocimiento recíproco de afiliación profesional. Estos son: las instancias de prácticas formativas, la figura del maestro adscriptor, el director en tanto docente de didáctica y coordinador de práctica, el saber didáctico y los profesores que acompañan los procesos reflexivos sobre los acontecimientos de la práctica docente. Esta última es considerada el ámbito central de la formación del maestro. Podríamos decir, entonces, que es en el campo de la práctica donde convergen todas las fuentes de reconocimiento afiliatorio claves.

Los agentes y actos de reconocimiento recíproco significan un camino intersubjetivo para la autorrealización de los estudiantes, necesaria para su autoestima por su tránsito formativo y

para finalmente ir construyendo su autonomía como profesionales docentes. El reconocimiento es necesario para poder desplegar el potencial y desarrollo de la práctica docente. Siguiendo a Honneth (1997) el reconocimiento en definitiva lo que está en juego en la construcción de identidad.

5.3. Entre la teoría y la práctica

5.3.1 El asignaturismo en el formato de la formación
5.3.2 El desfasaje entre la teoría y la práctica
5.3.3 Las necesidades formativas percibidas
5.3.4 La reflexión como puente entre la teoría y la práctica

Tabla 3

5.3.1. El asignaturismo en el formato de la formación.

En perspectiva, las impresiones que tienen los estudiantes del primer año de la carrera presentan críticas sobre la organización curricular asignaturista, considerándola como una continuidad al formato de la educación media.

N: Me pareció que primero era muy accesible, porque era estudiar materias y ya está.

W: Era muy liceo. Era como lo mismo, porque ni siquiera tuvimos una visita a la escuela; bah, sí tuvimos una, pero no tuvimos contacto con niños (entrevista grupal 1, pos. 36-37).

G: Pero el primer año no tenés esa noción, aún es muy liceo, hasta en los horarios. Entrás a las 8:00 y salís a las 12:00. Entrás a un materia y salís a otra. Era parecido hasta en algunos contenidos que se retomaban de años anteriores [época del liceo]. Los trabajabas con más profundidad, pero no eran nuevos. A mí me pasó. No recuerdo un contenido que haya dado que me resultara novedoso (entrevista grupal 1, pos. 51).

Las instancias curriculares teóricas y la práctica formativa son vistas en un comienzo de la formación como instancias sin interrelación.

M: Sí, es más teórico y tampoco es que sea algo que esté tan relacionado a la escuela. A partir del segundo es como que todo lo que trabajas está entrelazado (entrevista grupal 1, pos. 53).

A su vez, algunos estudiantes señalaron los altos requerimientos de carga horaria que les insume transitar por ambos espacios de la formación.

G: Es muy demandante. Vos tenés mucha cantidad de materias y además una práctica. Entonces, el día tiene 24 horas y vos estás 4 horas en la práctica, salís de la práctica (en el caso de que vayas de tarde) y entras acá [Instituto] porque salís a las 5 de la escuela y 5:20 tenés clase hasta las 10:30 pm. O sea, desde la 1 de la tarde, un poco antes, 12:30, a 10:30 de la noche es exclusividad de magisterio. Y ni hablar del tiempo que te lleva estudiar para todas esas horas, esas 10 o 12 horas que vos estás ahí. Entonces vos decís...

P: Además el trabajo (entrevista grupal 3, pos. 40-41).

5.3.2. El desfasaje entre la teoría y la práctica

La interacción de la teoría y la práctica durante la formación inicial es percibida como desfasada.

N: ... muy desfasada con la escuela. La formación que nosotros tenemos acá está muy desfasada de la escuela.

Este desfasaje se identifica principalmente en la asincronía temporal de los saberes disciplinares con respecto a su abordaje y tratamiento en el ámbito de las prácticas formativas.

N: En el simple hecho de materias específicas como Matemática y Lengua a veces vos entrás a segundo, estás en la práctica y todo lo que diste en esas materias no tenés el apoyo acá [en el IFD], no hay un ida y vuelta (entrevista grupal 1, pos. 57).

W: En definitiva sentíamos que había un desfasaje de un año entre lo que que veíamos en el IFD y lo que pasaba en la escuela durante la práctica, [...] coincido con N en que está totalmente desfasado, pero eso en todos los años. Por ejemplo, recién ahora que estoy terminando la carrera le encuentro sentido a materias como Biología. En su momento salvé el examen pero no entendía cómo eso me iba a servir para la práctica. Pero que estaba desfasado, estaba desfasado (entrevista grupal 1, pos. 61).

5.3.3. Las necesidades formativas percibidas

A partir de las vivencias en las prácticas de enseñanza que transcurren en la escuela, como contexto real de la práctica profesional, se perciben necesidades formativas.

B: Hay un montón de cosas que nosotros salimos de acá sin saberlas y estamos criticando docentes o reflexionando sobre accionares docentes donde ellos salieron de acá con lo mismo o menos que nosotros y, claro, es facilísimo mirar el ojo del otro, pero nosotros ¿cómo vamos a salir? (entrevista grupal 2, pos. 85-86).

La percepción de “incompletud” de los saberes docentes necesarios para el ejercicio de la

profesión se ve amplificada a medida que los estudiantes van construyendo progresivamente la autonomía en las decisiones pedagógicas implementadas y que se aproxima el egreso de la formación inicial. En este sentido, se percibe la necesidad de contar con instancias formativas para el trabajo en contextos de diversidad y heterogeneidad en el aula.

N: Para saber trabajar con niños con capacidades diferentes, también. No estamos formados para eso. Y hoy hay una ley de inclusión pero no estamos formados para atender a niños con diferentes capacidades. Aspectos que tenemos que tener en cuenta para poder trabajar adecuadamente con ellos y no dejarlos fuera. Eso falta... (entrevista grupal 1, pos. 157).

W: Lo que respecta a la formación en educación sexual... Ahora está toda la discusión a partir del libro que salió. Tuvimos un taller solo en segundo año y yo no me considero con las herramientas como para hacer un buen abordaje con esa temática. A mí me gustaría en ese sentido, necesitamos tener más formación (entrevista grupal 1, pos. 163).

También se evidencian necesidades formativas en lo que respecta a la integración de las tecnologías digitales enfocadas a lo pedagógico.

C: Pienso que también se da un desfasaje, como algunas de las cosas de las que veníamos hablando hasta ahora. No estamos preparados para lo que nos dan. Nos dan un equipo Ceibal y no nos enseñan, desde acá, qué aplicaciones tiene o en qué la pueda usar, en qué área, etcétera. Por ejemplo, las tablet, yo recién ahora me estoy enterando en mi clase cuáles son las aplicaciones que tiene, cuales son los juegos educativos. Todo eso no está. Queda sujeto a la experiencia que puedas tener vos en la práctica (entrevista grupal 3, pos. 189).

Además, en lo que tiene que ver con la dimensión administrativa de la profesión:

V: Personalmente yo siento que a mí me falta algo más de la gestión del maestro. Me parece un debe para mí. Yo me voy a recibir, me van a dar un grupo a cargo y yo no voy a saber hacer más nada que dar actividades. Actividad, secuencia, actividad. Entonces la parte pedagógica y didáctica creo que la tenemos fortalecida en cierto aspecto, pero todo lo otro que hace el maestro no tengo idea (entrevista grupal 3, pos. 154).

W: De eso y de todos los cambios nuevos. El otro día hablábamos de eso con una compañera y nos preguntamos: ¿Nos recibimos y qué hacemos? ¿A dónde vamos? (risas) ¿Vamos a la inspección?, ¿preguntamos? ¿Llevamos el título? (entrevista grupal 1, pos. 202).

N: Eso es algo que falta también, no sabemos qué hacer después del egreso a nivel administrativo (entrevista grupal 1, pos. 202-203).

En las necesidades formativas también se evidencian las inseguridades puestas en la

proyección que hace el estudiante de su práctica profesional. En ese sentido, dice G:

G: Vos salís de acá [IFD] y no te sentís seguro. El maestro va a seguir estudiando toda la vida (entrevista grupal 3, pos. 200).

A esto se le agrega el punto de inflexión que implica el egreso de la formación inicial respecto a la autonomía de la gestión pedagógica del aula, como expresan los estudiantes T y M pensando en su futuro próximo como profesionales maestros.

T: Claro. Sí, yo qué sé, yo lo que hablaba... me parece que el primer tiempo tal vez te da como ese miedito del estar solo ahí... (entrevista grupal 2, pos. 295).

M: A mí me parece que los primeros años de la profesión van a ser un poquito complicados. Si bien imagino que van a ser los mejores, porque es cuando vos... Van a estar complicados en el sentido de que vos vas a aprender a los «porrazos», vos estás preparado, pero siempre con alguien diferente. Cuando vos salís de acá, vos te hacés cargo de tu clase, es tu clase, son tus decisiones. Y para eso, me parece que uno, no está del todo preparado. Me parece que uno va a ir aprendiendo, y va a ir tomando decisiones a partir de la experiencia. Los primeros años van a ser de «a ver cómo resuelvo esto», porque sos nuevo. Me parece que vas a necesitar de otro, porque siempre vamos a estar aprendiendo... Como que después ya va a ser otra cosa, ya vas a saber resolver algunos problemas, ya vas a tener otra experiencia que te va a hacer mejorar (entrevista grupal 1, pos. 200).

Ante las necesidades formativas los estudiantes enuncian una posición respecto a cómo comprenden el desarrollo del conocimiento docente en el momento culmine de su formación inicial. En este sentido asumen que la formación inicial es el inicio de un desarrollo continuo que deberán seguir atendiendo como docentes para atender las transformaciones educativas y sociales a las que se enfrentarán durante su desarrollo profesional.

G: Vos salís de acá [IFD] y no te sentís seguro. El maestro va a seguir estudiando toda la vida. (entrevista grupal 3, pos. 200)

J: Yo lo imagino desde el lugar del estudio, porque pienso seguir formándome (entrevista grupal 1, pos. 206).

5.3.4. La reflexión como puente entre la teoría y la práctica

Uno de los tópicos presentes en relación con las experiencias subjetivas de los estudiantes respecto al vínculo entre la teoría y la práctica de la formación tiene que ver con el desarrollo de la reflexión sobre la práctica. Los estudiantes señalan:

J: Nosotros a su vez como docentes tenemos que reflexionar, cuidarnos a nosotros mismos y

tener un autoconocimiento impresionante de nosotros mismos. [...] me ha pasado de ver... de docentes que se detienen en un momento y logran recorrer ese camino de reflexión, de ponderar las decisiones que tomas después y sus repercusiones (entrevista grupal 1, pos. 88).

La reflexión sobre la práctica aparece en relato como una metacompetencia para la autorregulación de las competencias docentes. Como un proceso que permite el desarrollo continuo y el fortalecimiento de la práctica pedagógica. revisar las posiciones subjetivas.

W: ... el hecho de que la criticidad. De replantearse desde la práctica, pero desde el cuestionamiento de uno. Constantemente tienes que preguntarte: ¿Estoy enseñando bien? El reflexionar sobre la práctica.

N: La autorreflexión.

M: Yo en ese sentido pienso que el maestro tiene que ser abierto. También en el aceptar que se aprende del otro (entrevista grupal 1, pos. 75-78).

Los estudiantes identifican algunas instancias curriculares que promueven la reflexión sobre la práctica como competencia profesional. Dos de estas son las evaluaciones y los talleres de práctica formativa que acompañan los directores, quienes a su vez son profesores de didáctica y coordinadores de la práctica.

N: Didáctica que va junto con la práctica, en segundo y tercero.

J: En cuarto depende un poco de la escuela esa dinámica, va a depender de cada director y como se maneje al respecto (entrevista grupal 1, pos. 174-175).

En algunas asignaturas del instituto,

K: Están los contenidos del año, pero por lo general se dan estas charlas acerca del contexto de trabajo, ya sea en psicología, en sociología, pedagogía, pero, claro, está el tema de los contenidos del año... y a veces se hace difícil (entrevista grupal 1, pos. 171).

Por otro lado, hay testimonios que evidencian la reflexión *in situ* en el contexto de la práctica.

S: «Es en la cancha», como te dicen.

V: Es en la cancha... tal cual. A mí me ha pasado que me doy cuenta cómo de a poco te vas autoformando con ese estigma de maestro cuando ves que tenés un emergente y lo podés solucionar (entrevista grupal 3, pos. 83-84).

S: Yo eso lo veo en el autoevaluarse, también... ser crítico también con uno mismo. Decir «ta, no me fue tan bien porque... quizás hubiese hecho énfasis en otras cosas». Ser crítico y constructivo a la vez. Buscando que una actividad salga bien. Incluso en las autoevaluaciones por las que uno pasa durante estos años vas percibiendo los cambios. Incluso en la forma de planificar, vas viendo cambios, la progresión se va viendo y ahí uno se da cuenta solo de que

«no puedo poner esto, no puedo hacer esto...» (entrevista grupal 3, pos. 85).

En suma, en la experiencia subjetiva de los estudiantes relacionada con el vínculo entre la teoría y la práctica se identifican críticas al formato asignaturista de la formación, además de un conjunto de necesidades formativas percibidas de cara al egreso y los primeros años de trabajo como maestros y la relevancia de la reflexión sobre la práctica como una competencia profesional.

Capítulo 6 - Conclusiones y recomendaciones

En este apartado se presentan las conclusiones que responden a los objetivos y las preguntas de investigación. Se organizan en tres secciones, una por cada objetivo específico. Luego, se incluye un apartado transversal en el que se articula el análisis con el objetivo general para ofrecer una perspectiva integral del propósito de la investigación. Como corolario, se formulan algunas recomendaciones para generar planes de formación docente en magisterio y se esbozan otras posibles líneas de investigación que surgen como consecuencia de este trabajo.

6.1. Conocer los relatos contruidos de los estudiantes de 4to año de magisterio del IFD de Florida acerca de sí mismos como maestros.

Los relatos sobre los motivos de elección del magisterio, como opción formativa, son relevantes para comprender la construcción de identidad docente. Allí se enuncian diferentes sentidos y significados sobre la profesión.

En la construcción narrativa sobre sí mismos como docentes, los estudiantes de magisterio resignifican la experiencia biográfica relacionada a los motivos de elección formativa. En la justificación de su elección profesional se rememoran experiencias emotivas ligadas al juego simbólico infantil y a las marcas afectivas y pedagógicas del vínculo con maestros de la etapa escolar; es decir, a las experiencias escolares vivenciadas como alumnos. En este sentido, desarrollan como estrategias identitarias el contraste y el distanciamiento de los modelos pedagógicos experimentados.

En los relatos biográficos de los estudiantes se identifican una variedad de motivos manifiestos que los llevaron a decidirse por la carrera de maestro en enseñanza primaria como propuesta de desarrollo profesional.

Para la mayoría de los estudiantes, el magisterio no fue considerada la primera opción formativa terciaria o universitaria. Influyó, sin embargo, el hecho de que fuera una oferta disponible a nivel local y de inserción laboral segura. Por otro lado, se evidencian discursos del entorno social cercano de algunos estudiantes que contienen representaciones desvalorizantes acerca de la formación y de la profesión. Cabe preguntarse aquí si el hecho de que magisterio no fuera la primera opción formativa considerada se relaciona con estos discursos sociales que tienden a desvalorizarla.

En la elección del magisterio también se pueden identificar recuerdos de la experiencia escolar infantil vivida como alumnos, que por lo general están asociados a vivencias que dejaron marcas afectivas, también desde los aspectos pedagógicos. Los estudiantes que participaron de esta investigación se encontraban próximos al egreso de la carrera, por lo que contaban con un cúmulo de saberes, experiencias formativas y prácticas desde las que resignificar las huellas de sus maestros. Estas forman parte de su biografía, de sus vivencias y de su historia.

En el plano de las experiencias subjetivas, los estudiantes remarcaron las vivencias emocionales vinculadas con intervenciones positivas o negativas de maestras que dejaron huella en su trayectoria formativa. Estas marcas son rememoradas, comparadas y contrastadas en la construcción de los motivos de elección de la profesión, pero también como parte del acervo que caracteriza los modos de ser, estar y actuar como maestros. En consecuencia, los estudiantes ingresan a la formación inicial con una representación de ser maestro de la cual intentan diferenciarse, y deconstruyen para luego construir desde su singularidad sus propios significados acerca del ser maestro.

Los estudiantes entonces resignifican las experiencias pedagógicas vividas junto a los maestros de su etapa escolar y las ubican como posicionamientos identitarios docentes que corresponden a marcos de acción pedagógicas tradicionales o normalistas. Ellos, por su parte, se identifican desde un posicionamiento asociado a las pedagogías críticas.

En la primera etapa de la formación inicial se reactualizan los modos de relacionarse con los saberes sociales y los aprendizajes que el estudiante experimentó durante sus procesos primarios de socialización, en la familia y en su pasaje por la escuela como alumno.

6.2: Identificar cuáles son los actos y agentes de reconocimiento profesional que percibe el estudiante durante su formación inicial.

En relación con las instancias formativas y con los actores que los estudiantes identifican como relevantes para su transformación subjetiva de estudiante a docente un conjunto de actos y agentes de reconocimiento profesional. Para ello identifican como claves, las instancias práctica formativa, la figura del maestro adscriptor y del director de la práctica formativa, el saber didáctico y los espacios de reflexión sobre la práctica.

El ámbito de las prácticas formativas es preferido por los estudiantes frente a las instancias en asignaturas de saberes disciplinares del Instituto de Formación Docente y a otros

espacios formativos, y es considerada la principal instancia de reconocimiento afiliatorio profesional. En las prácticas transitan un proceso gradual de reconocimiento exógeno y reconocimiento de sí mismos como maestros. De esta manera, los estudiantes comienzan siendo observadores, luego practicantes y, finalmente, en cuarto año, se consideran parte de una dupla pedagógica de trabajo en el aula; de esta forma, construyen una autonomía progresiva respecto a sus decisiones pedagógicas.

El campo de las prácticas formativas es significado para el estudiante como el comienzo de la dinámica intersubjetiva de para la construcción de su identidad en el contexto de su formación inicial. Es a partir de allí donde deconstruyen y se enfrentan la experimentación de los marcos de acción aprendidos en otras instancias de la formación.

Se comprobó lo señalado por Monetti (2016) con relación a la consideración de la formación como proceso activo del estudiante, recorrido en el cual se va “moldeando” en relación con el otro. En este sentido, uno de los principales referentes modélicos y fuentes de afiliación profesional identificadas por los estudiantes es la figura del maestro adscriptor. Es también quien tiene la posibilidad, en función de su rol, de acompañar al estudiante, no solo en la construcción de la consciencia de sí mismo como un integrante del grupo social de maestros. El maestro adscriptor es percibido por los estudiantes como un actor más cercano en la horizontalidad, es una de las principales referencias modélica o contra modélica en el proceso de construcción de identidad profesional. Es una figura de relevancia en todos los años de práctica formativa, pero cobra especial relevancia en cuarto, cuando configura la dupla pedagógica de trabajo con el estudiante en un mismo nivel educativo, a lo largo de todo el año lectivo. Es esta figura la que le da la bienvenida a la comunidad de práctica en el contexto escolar.

Por otro lado, se destaca el rol del director de las escuelas donde se desarrollan las instancias de prácticas formativas como proveedor de reconocimiento profesional. Cumple diferentes papeles en las instancias de la práctica: director responsable de la gestión pedagógica y administrativa de la escuela, profesor de didáctica y coordinador de práctica. Es este actor el que posee la experticia del saber didáctico. Este campo de saberes es reconocido por los estudiantes como específico e identificado como un saber propio de la práctica profesional docente. En este sentido, el director es quien acompaña el proceso de reflexión pedagógica.

Por último, otra de las fuentes de reconocimiento afiliatorio profesional que reconocen los estudiantes en el contexto de su formación son los profesores de asignatura que trabajan a nivel del IFD y que moderan la reflexión sobre los saberes teóricos y disciplinares en relación

con la práctica.

Las narraciones sobre sí mismos que construyen los/as estudiantes de magisterio durante su formación inicial presentan indicadores de un tipo de reconocimiento social desvalorizado y desvalorizante del ser maestro y su función social. Se interpretan estos indicadores como una demanda de reconocimiento social de la figura del maestro/a durante el proceso de construcción de identidad profesional docente. Este aspecto presente en la dinámica identitaria de ser reconocido y reconocerse a sí mismo como docente es uno de los incidentes críticos hallados como resultados de este estudio y es relevante para pensar en el tránsito del maestro por un proceso de desarrollo del conocimiento docente que permita generar autoconfianza y autoestima para enfrentarse a los desafíos de la tarea educativa.

6.3. Analizar las experiencias subjetivas de los estudiantes de magisterio relacionadas con la identidad profesional docente.

En cuanto a las experiencias subjetivas de los estudiantes en la formación, se identifica como una dificultad el desfasaje entre las instancias teóricas y las prácticas, al formato de aprendizaje disciplinar en la formación y a la relevancia de las instancias de reflexión sobre la práctica. Los estudiantes critican la asincronía de los aprendizajes de cada año de la carrera y el énfasis disciplinar de la práctica del mismo ciclo.

Durante su formación, los estudiantes se relacionan con los saberes docentes desde una abordaje utilitario y aplicacionista. Perciben, valoran y jerarquizan los aprendizajes que pueden ser “reutilizados” en el contexto áulico de práctica. Todos los saberes o instancias formativas que se alejen de este sentido utilitario y aplicacionista son pasibles de ser criticados.

Las competencias docentes que implican reflexionar sobre la práctica de enseñanza son percibidas como relevantes por los estudiantes como parte del proceso de desarrollo profesional continuo. Las consideran una competencia intrínseca y necesaria de la profesión. En el marco de la reflexión, los estudiantes construyen consciencia de sí mismos como docentes y de las consecuencias de sus prácticas de enseñanza. Identifican instancias y posibilidades de reflexión sobre la práctica (Schön, 1992), curricularizadas en la formación inicial, aunque escasas. Si bien reconocen varias fuentes que moderan las instancias de reflexión en la formación, mayormente asocian la escuela como escenario de la reflexión formativa, más que el ámbito del IFD. Se identifica la necesidad de multiplicar este tipo de espacios a nivel del ámbito curricular del Instituto, de modo tal que se puedan interrelacionar de mejor manera la teoría y la práctica y que los estudiantes tengan

momentos por fuera del contexto escolar para reflexionar sobre la acción y sobre la reflexión de la acción. En este último sentido, se adhiere a lo planteado por Monereo y Pozo (2012): para lograr mejores efectos formativos no alcanza con generar y promover instancias de reflexión, sino que es necesario complementar de manera coordinada y sistemática la implementación de nuevos modos de evaluación, los proyectos de innovación didáctica y la promoción de la investigación educativa.

Los estudiantes identifican necesidades formativas relacionadas principalmente con saberes docentes del siglo XXI, como la integración de tecnologías con sentido pedagógico, los saberes para trabajar en contextos de inclusión educativa, heterogéneos y diversos y los enfoques para la educación sexual. Dominan la didáctica pero perciben como necesidad fortalecer este tipo de saberes para enfrentarse a desarrollar la práctica profesional con mayor seguridad.

6.4. Comprender el proceso de construcción de la identidad profesional del maestro durante su trayectoria por la formación inicial de magisterio en el Instituto de Formación Docente de Florida

La formación inicial de magisterio en el Instituto de Formación Docente de Florida significa una experiencia de aprendizaje que transforma el posicionamiento subjetivo de los estudiantes que la transitan. El estudiante no vuelve al punto de partida en relación con sus maneras de pensar, sentir y actuar la docencia. El estudiante en formación transita en referencia a una temporalidad marcada por la duración de la formación inicial, sin embargo identifica a partir de su transcurso la necesidad de seguir desarrollando su conocimiento docente luego del egreso. La formación docente entonces, es concebida por el estudiante en términos de desarrollo profesional docente, considerado un fenómeno abierto e indeterminado y que se plantea bajo la necesidad de desarrollar saberes y competencias docentes como un modo de enfrentarse e ir adaptando su práctica ante las continuas transformaciones del contexto educativo real de la práctica profesional.

En el proceso de construcción de identidad profesional docente, el estudiante pone en juego su subjetividad e historicidad. Se movilizan recuerdos de la biografía personal y escolar, anteriores al comienzo de la formación inicial. Se recuperan vivencias que traen consigo significados y sentidos provenientes de la infancia acerca de lo que es la escuela, de lo que es ser estudiante y ser docente. En la construcción del relato acerca de sí mismo como docente, se remite a la propia relación con los saberes y con el aprendizaje. Se rescatan así múltiples posiciones identitarias que comprenden de diferente modo la docencia, su práctica

y su marco de acción. En la construcción narrativa del sí mismo docente se abreva entonces de diferentes fuentes; las experiencias de juego simbólico de la infancia, los significados asociados a la profesión de referentes y entorno familiar y la experiencia escolar vivida como alumno, desde donde recuperan las huellas que dejaron sus maestros. Por este motivo, se puede decir que el estudiante de magisterio accede a la formación inicial con una diversidad de sentidos previos acerca de los que significa ser maestro, los que sirven a veces de voces desde la que establecer el diálogo interno con las que se construirá su relato identitario y sus los lazos socio psíquicos para con la profesión de maestro.

A su vez, el proceso de construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial está marcado por la dinámica intersubjetiva. Es decir, por la presencia de actores referentes que progresivamente la invisten de sentido de pertenencia profesional. Este proceso es entendido como una construcción simbólica narrativa sobre sí mismo que construye el estudiante en relación a un otro. En tal sentido, el estudiante no construye su narración identitaria docente en solitario, sino que lo hace en relación a diferentes actos y agentes de reconocimiento que son considerados claves en la dinámica identitaria dada por reconocerse a sí mismos y ser reconocidos por otros como parte de la categoría social de maestro. Para configurar su identidad docente se establecen relaciones de reconocimiento recíproco con los maestros adscriptores, directores de práctica formativa y profesores de disciplinas que promueven la reflexión sobre la práctica docente, estos son considerados los agentes de reconocimiento de mayor relevancia. Como actos de reconocimiento recíproco adjudican una especial relevancia a las instancias la prácticas formativas y la reflexión sobre las mismas como las principales fuentes de reconocimiento del dispositivo formativo del magisterio.

En lo relativo al reconocimiento social de la profesión del maestro, se integra del diálogo identitario un tipo de reconocimiento social desvalorizado y desvalorizante de la figura del maestro y de su formación. Este es considerado como uno de los incidentes críticos en el proceso de construcción de identidad docente. Este incidente crítico percibido por los estudiantes emerge de los relatos construidos sobre los los motivos de elección por el magisterio como opción de desarrollo profesional y a lo largo de su trayectoria por la formación como una demanda y lucha por reconocimiento social de la formación y función social por las que se encuentran transitando.

En cuanto a los saberes docentes, durante el proceso de construcción de identidad profesional de los estudiantes se jerarquizan los saberes experienciales. Aquellos que construyen con los agentes de reconocimiento en la órbita del ámbito de prácticas

formativas. En tal sentido, los estudiantes desarrollan estrategias identitarias que implican un modo específico de vincularse con los saberes de la formación, marcado por un sentido utilitario. Bajo esta dinámica, ponderan al saber didáctico como fuente de conocimientos y competencias que consideran específicas de la profesión y necesarias para el desarrollo de la práctica educativa.

Respecto a la dimensión pedagógica existe una tensión generada ante situaciones de inseguridad e incertidumbre de la práctica docente que resulta importante tener en cuenta para la comprensión de la identidad docente del maestro. A pesar del distanciamiento explícito a marcos de acción de pedagogías tradicionales, desde las que se diferencian para definir su posicionamiento pedagógico en pedagogías críticas, muchas veces recurren al primer modelo que tienen como referencia inicialmente como una forma de transitar por la inseguridad que genera las primeras experiencias en la docencia.

Por último, en el proceso formativo, el estudiante realiza un permanente ejercicio de pensamiento y reflexión sobre sí mismo y su implicación con la tarea de enseñar. Reconocen en la reflexión sobre la práctica del maestro un potencial formador muy relevante para la construcción de la identidad profesional docente. Poniendo en cuestión las representaciones con las que acceden a la formación inicial, las tensiones pedagógicas y los sentidos de las prácticas de enseñanza vivenciadas en la práctica formativa, los saberes docentes y la función social asociada a la profesión del maestro para la que se están preparando.

Esta investigación se propuso comprender el proceso de construcción de la identidad profesional docente de un grupo de estudiantes durante su tránsito formativo en el IFD de Florida, Uruguay. Se pretendió aportar elementos para comprender la perspectiva subjetiva, de construcción de conocimientos y de profesionalidad que atraviesan los estudiantes en el marco de su proceso formativo y las fuentes de reconocimiento de afiliación profesional con las que se interactúan en este proceso.

6.5. Recomendaciones

Como cierre, a partir de los resultados y conclusiones de esta investigación se dejan planteadas algunas líneas de investigación a los efectos de continuar profundizando en el estudio de la identidad profesional docente.

Ante la relevancia asignada por los estudiantes de magisterio a las prácticas formativas dentro de la reflexión sobre sí mismos como docentes, se identifica una oportunidad de

continuar investigando en éste ámbito específico. Hacer foco en la dinámica intersubjetiva de la formación en el contexto real de la práctica profesional de los maestros/as. Investigar la identidad profesional docente durante la formación inicial en el contexto de las escuelas de práctica permitiría conocer los elementos que influyen en su propia configuración, identificar con mayor precisión los desafíos que enfrentan los futuros profesionales de la educación y elaborar estrategias de formación que permitan atender las necesidades específicas de los estudiantes.

Asimismo se deja planteada la oportunidad de investigar en lo que refiere a la incidencia de la práctica rural durante la construcción de identidad profesional docente durante formación inicial del IFD de Florida, Uruguay. De manera de aproximarse a la comprensión de la experiencia y sus especificidades en un posible ámbito de ejercicio profesional con el que cuentan los estudiantes de magisterio luego de su titulación y egreso.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bedacarratx, V. (2012). Futuros maestros y la construcción de una identidad profesional: una mirada psicosocial a los procesos que se ponen en juego en los trayectos de formación en la práctica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-bedacarratx2012.html>
- Beillerot, J. (1998). Los saberes, sus concepciones y su naturaleza. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi, *Saber y relación con el saber* (pp. 19-42). Buenos Aires: Paidós.
- Blumer, H., y Mugny, G. (1992). *Psicología social. Modelos de interacción*. Buenos Aires: CEAL.
- Bolívar, A., Fernández Cruz, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 6(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En I. Goodson, T. Good y B. Biddle (Coords.), *La enseñanza y los profesores*, vol. I (pp. 99-166). Barcelona: Paidós.
- Cañón, Ó., Peláez, M., y Noreña, N. (2005). Reflexiones sobre el socioconstruccionismo en psicología. *Diversitas*, 1(2).
- Castells, M. (2000). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol. II: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Chiavone, L. (2014). *Representaciones sociales de la identidad profesional del ingeniero en docentes de grado de la Facultad de Ingeniería de la UdelaR: posibles repercusiones en su práctica docente* (Tesis de maestría inédita). Universidad de la República, Montevideo.
- Davini, M. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Di Leo, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas*, 31, pp. 67-100.
- Díaz, D., y Zeballos, Y. (octubre, 2017). Estudio sobre la incidencia de la biografía escolar en la elección y formación docente. En *Jornadas de Investigación en Educación Superior*, Montevideo.

- Esteve, J. M. (2012). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-28). Madrid: OEI.
- Estrada, A., y Diazgranados, S. (Comps.) (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- García Fanlo, L. (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. *A Parte Rei*, 74. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/page84.html>
- Grieco, L. (2013). Síntesis de la Tesis de Maestría: La dimensión grupal de la relación con el saber. Estudio de caso en el escenario de la Educación Superior. *Querencia*, 14. Recuperado de <https://revista.psico.edu.uy/index.php/querencia/article/view/160>
- Hernández Carrera, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, pp. 187-210.
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Crítica.
- Iñiguez, L. (2008). *Métodos cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades Universidad de Guadalajara.
- Jarauta Borrasca, B., y Pérez Cabrera, M. J. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona. *Profesorado*, 21(1). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/58053>
- Jiménez Flórez, M. (2013). *Identidad personal desde el socioconstruccionismo* (Tesis de maestría inédita). Facultad de Humanidades de la Universidad del Valle, Colombia.
- Leite Cruz, F., y Carrilho, M. (2011). Trajetórias na identidade profissional docente: aproximações teóricas. *Psicologia da Educação*, 33, pp. 7-28.
- Lombardi, G., y Abrile, M. I. (2012). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 59-66). Madrid: OEI.
- Mancoksky, V. (2009). ¿Qué se espera de una tesis de doctorado? Breve introducción sobre algunas cuestiones y expectativas en torno a la formación doctoral. *Revista Argentina de Educación Superior*, 1. Recuperado de <http://www.untref.edu.ar/raes/documentos/Que%20se%20espera%20de%20una%20tesis%20de%20doctorado.pdf>
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Nancea.

- Martínez Olivé, A. (2012). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 79-88). Madrid: OEI.
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), pp. 243-248.
- Monereo, C; Badia, A (2020) "Un enfoque dialógico del self para comprender la identidad del profesor en tiempos de innovaciones educativas». *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, [en línea], 2020, Vol. 22, n.º 2, p. e1572, <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1572> [Consulta: 24-11-2021].
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (Eds.) (2012). *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- Monetti, E. (abril, 2016). Una herramienta didáctica para la formación docente universitaria. En *III Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad «Formación, Sujetos y Prácticas»*, Universidad Nacional de la Pampa, General Pico.
- Morín, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Muñíz, M (s/f). Estudio de caso en la investigación cualitativa. Facultad de Psicología, División de Estudios de Posgrado Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de: https://psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/1_estudios-de-caso-en-la-investigacion-cualitativa.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2010). *Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios. Documento final*. Madrid: OEI.
- Pérez Gomar, G. (Coord.) (2017). *Aprender a ser maestra: La construcción de la identidad profesional de las docentes de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo* (Informe final de investigación). Recuperado del sitio de ANEP: <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/845>
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México D. F.: Siglo Veintiuno.
- Salvá, N., Irastorza, K., Varela, D., y Zamarrena, M. (2017). La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo. *Superación*, 7, pp. 133-143.
- Sancho, J., Hernández, F., Martínez, S., Padilla, P., Montané, A., Herraiz, F., Creus, A. (noviembre, 2013). La construcción de la identidad docente del profesorado de educación infantil y primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. En *Simposio Internacional* del Ministerio de Economía y Competitividad, Barcelona. Recuperado de http://som.esbrina.eu/aprender/docs/IDENTIDOC_RESUMEN.pdf
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Taylor, Ch (1995) Identidad y reconocimiento. Texto original de una conferencia impartida en el Centro Cultural Internacional de Cerisy L^A Salle (Francia) en junio de 1995 cedido por el autor para su publicación en el presente número de la RIFP. Traducción del francés por Pablo Carbajosa.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación y Cultura, Administración Nacional de Educación Pública y Universidad de la República (2013). *Desarrollo profesional docente y mejora de la educación: informe país*. Montevideo: MEC.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: Re-inventado el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2012). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-38). Madrid: OEI.
- Vaillant, D. (setiembre, 2007a). La identidad docente. La importancia del profesorado. En *Congreso Internacional «Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado»*, Buenos Aires.
- Vaillant, D. (setiembre, 2007b). La importancia del profesorado como persona. En *Congreso Internacional «Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado»*, Barcelona.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vargas, F., y Carzoglio, L. (2017). *La brecha de habilidades para el trabajo en América Latina: Revisión y análisis en la región*. Montevideo: OIT/Cinterfor.
- Vercellino, S. (2015). Revisión bibliográfica sobre la 'relación con el saber': Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. *Educare*, 19. Recuperado de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582015000200004&script=sci_abstract&lng=es
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, 11(1). Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- Vives Hurtado, M. P. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para la pedagogía del sur. *Revista REDIPE*, 5(11). Recuperado de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/140>
- Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Gedisa.

Apéndices

Apéndice 1. Entrevistas grupales desgrabadas

Entrevista grupal 1

Entrevistador: Hecha la presentación de la investigación en cuestión, vamos a comenzar con el desarrollo de la entrevista grupal. La que tiene como objetivo relevar los datos a fin de contribuir al análisis de mi investigación. Vamos a comenzar por sus recuerdos de la infancia. Pero antes de una aclaración, no es una entrevista psicológica, les pido que se aparten de esa idea, sino que es una excusa para darle un orden cronológico a la entrevista.

¿Qué recuerdos tienen de la época de la escuela? En general, cuando ustedes pasaron por ella como alumnos.

N: Pero con respecto a la enseñanza o en general.

Entrevistador: Empecemos por lo general. ¿Qué es lo primero que recuerdas al pensar en la época escolar?.

W: Los bancos varelianos (risas).

K: Estaban pegados todavía, te movías y movías el del otro.

N: El escribir con tiza.

Entrevistador: ¿Todos hicieron la escuela en el departamento de Florida?

M: Sí

K: Sí

J: No, yo la hice en un colegio en el interior de Florida. Tenía una metodología diferente. Totalmente expositiva. Eso lo recuerdo con claridad. En mi caso por ejemplo, viste que cuando tu aplicas un método en el aula, después apostas a la construcción del conocimiento. Cuando te ponés nervioso, ahí apelas a la exposición del tema. Pero en mi caso, por ejemplo recuerdo muy patente que la maestra trabajaba geometría, hacía todos los triángulos y después nos decía: «bueno ahora hagan lo que yo hice». Esas cosas así, me quedaron en el recuerdo. Después obviamente el juego y el compartir. Después otras

doctrinas, porque era un colegio católico, entonces teníamos muchas cosas expositivas. Es así que recuerdo mucho la exposición.

Entrevistador: De alguna manera contrastar lo aprendido en tu formación como maestra, el modelo pedagógico que recordás sostenía la escuela en la época que pasaste como alumna. ¿Ese modelo pedagógico era bien diferente a la experiencia en la escuela de hoy?.

J: Sí

W: Si, también esa exposición estaba acompañada de la rigurosidad con el cuaderno. Yo tengo el recuerdo de eso. A mi me pasaba que conversaba mucho en la escuela, era como lenta copiando (obvio, si me distraía conversando) y los trabajos los terminaba a medias, no los terminaba de copiar en el pizarrón, pocas veces lo lograba. Un día, tenía un compañero que se iba a llevar el cuaderno de clase para que lo vean sus padres, y claro yo re contenta quería llevar el mío también, se lo mostré a la practicante (ese año tuve una maestra practicante además de la que era mi maestra) y quedó sorprendida, se lo mostró a la maestra y ella me dijo de todo, en frente de toda la clase. Me dijo que el cuaderno no estaba apto para que lo pueda llevar a mi casa, que estaba muy desprolijito, que esto, que lo otro. Más que nada porque mis trabajos no estaban terminados, no tanto por la prolijidad, porque también gastaba mucho tiempo en eso. Le intentaba poner color en todos lados y me perdía. Entonces eso me quedó marcado. Que me haya dicho vos no te podés llevar tu cuaderno. LLoraba y lloraba, me acuerdo del momento y me acuerdo que habían compañeros que se reían todavía, porque yo no terminaba. Entonces esa rigurosidad con el cuaderno estaba también. Ahora es otra libertad, ahora el cuaderno, antes no. Antes teníamos todos los cuadernos iguales, era la época en que nos hacían pasar la raya roja debajo del título.

M: Yo me acuerdo de eso. También recuerdo cuando te hacían repetir las palabras por ejemplo. Eso me me lo acuerdo patente. Una palabra que la escribirías con falta de ortografía, te hacían repetirla por dos hojas.

J: Le llamaban las planas.

M: Teníamos un cuaderno específico para eso. Era una cosa bastante complicada y recuerdo que pasaba escribiendo en el cuadernito. Me llevaba más tiempo el repetir las palabras que hacer los deberes. Eso siempre, mi cuadernito lleno. Me quedo en el recuerdo.

W: También el subrayado de palabras con faltas también.

N: Mis recuerdos, son totalmente diferentes a los que están planteando. Yo siempre estuve muy conforme con la escuela. A me la escuela, para mi la escuela era lo mejor (risas). Lo

recuerdo como un trayecto muy bueno.

V: A pesar de lo que dije recién yo también tengo muy buenos recuerdos de la escuela. Pero por lo que comentaba J recordé eso primero. Yo lloraba cuando no iba a la escuela, hasta en el día de mi cumpleaños iba, que estaba como permitido faltar.

N: Lo que recuerdo en general son docentes. Docentes que me marcaron para bien y docentes que me marcaron para mal. En ese sentido recuerdo una docente en particular que nos exigió muchísimo, muchísimo y muchísimo. Pero fue con la que más aprendí, al punto que al día de hoy siempre digo que fue una de las mejores docentes que tuve (ustedes la conocen).

Entrevistador: ¿Esa fue la que te marcó para bien?

N: Otras también. Pero por ejemplo tuve una maestra que me marcó para mal. En el sentido de que no de que fuera mala, de que grite, de que maltratara. En el sentido de que ella no trabajaba de alguna manera. Era como que se iba a tomar el té. Nos dejaba solos en la clase a un grupo de 35 chiquilines. ¿Qué podía pasar? Todos los papeles volando (risas). Recuerdo eso, que trabajaba poco, que faltaba muchísimo. Encima la tuve dos años consecutivos. Esos años yo paseaba de una clase a otra, porque yo no faltaba nunca y a veces ni avisaba que no iba. Ese es el recuerdo que tengo que de repente no está tan bueno. Pero después siempre me gustó muchísimo, con el tema del cuaderno siempre era muy estricta, muy perfeccionista en un montón de cosas, por eso era que me gustaba. También por el apoyo que en mi casa siempre tuve, que creo que es primordial. Mi madre siempre me inculcó el estudiar, que la escuela, que formarme, era muy importante. Entonces creo que también eso influye y uno va a la escuela con otro disposición.

Entrevistador: ¿Alguien quiere compartir algo más acerca de los maestros que los hayan marcado en su época escolar?

K: Sí, yo tuve a B, la directora del IFD, que fue mi maestra de 6to. Y fue el mejor año para mí. Por lo menos en 6to sí. También fue la misma situación que N. Porque hay maestros.

J: Yo recuerdo en primero una situación. Yo vivía en un pueblo muy chico, una sociedad muy chica. Había una situación del pasado relacionada a un familiar mío con el padre justamente de esa maestra, mi maestra. Una situación fea, ta. Mi padre era ajeno a todo eso, hacía poco tiempo que nos habíamos mudado y tuvo que explicármelo por si alguien me decía algo en la escuela. No teníamos vínculo con ese familiar, valga la redundancia tuve una situación de abuso con él, fue una infancia muy fácil de llevar porque mis padres estuvieron

conteniendo en todos los sentidos, pero fue muy difícil para que la escuela en aquel momento (yo tengo 35 años). En esa situación que había tenido a una maestra, no me animaba a preguntarle. Un día dije; yo le voy a preguntar, lleve unos caramelos y le dije: maestra yo le voy a hacer una pregunta: ¿Vos a mi me querés?. Y me dijo la maestra: «Si, por supuesto». Esperando que yo le dijera porque le hacía esa pregunta. Me mira y le dije: No porque a mi me contaron, ésta situación en particular. Mi tío tiene un problema mental sumamente grande y había tenido un incidente con el padre de ella y había llegado a desembocar en un incidente muy violento. Una situación bastante fea, que nosotros la estamos absorbiendo por haber llegado en ese momento al pueblo. Y ella me dice con un profesionalismo que hasta el día de hoy lo recuerdo: «Mi amor, yo no tengo nada en contra ti. Tu sos mi alumna y siempre, pase lo que pase, en la clase vas a estar protegida, ta.» Me dejó claro eso y fue la docente que después me marcó. Porque ella toma la decisión de pasarme en primer año (yo era más chica, cumplo antes de junio) y era hasta el 22 de mayo las inscripciones y ella toma la decisión. Para lo que me hizo un prueba, no por el hecho de pasarme, sino para manejar el nivel de frustración. Entonces ella habla con mis padres, me busca un apoyo, me deriva a un médico.

Entrevistador: ¿No lo identificas tanto esa marca que dejó tu maestra desde lo estrictamente curricular sino más bien desde lo emocional, desde su calidez humana?

J: Desde lo curricular también: Yo al ser más chica, tenía una maduración diferente al resto de mis compañeros. A esa edad se nota. Yo tenía compañeros de 7 años y yo recién cumplía 6. Entonces recuerdo de esa docente ver que se sentaba conmigo y me decía: «Bueno, A a ver, vamos por acá, ¿Cómo lo hacemos?». Me traía propuestas diferentes para que yo alcanzara a mis compañeros a nivel curricular. Recuerdo que después alcance al resto y fue cuando se hizo una reunión con mis padres. Eso sí lo recuerdo. También de escribirme a parte en el pizarrón. Por qué yo no tomé la escritura en el mismo momento que los demás. En marzo digamos, todos manejaban la escritura de las letras a mano alzada (en aquella época se estilaba mucho la copia las letras) y yo recién estaba en el dibujo.

Quería divertirme a parte de todo. Ella también tenía su carácter. Es una maestra que marcó mucho por eso. Era como un combo, de algún modo era la maestra ideal, esa que decís nunca más la vas a tener.

Entrevistador: No solo tenía fortalezas a nivel curricular sino que vos identificar fortalezas importantes en aspectos emocional o socioemocionales.

J: Incluso te puedo decir más. Ella en ese momento no vivía en el pueblo, sino en otra

localidad, pero su hermana si vivía en el pueblo y me decía cuando te trabes con algo, anda a la casa de mi hermana (en aquel momento no era como ahora que hay más facilidades de comunicación) y consultas el deber. Era esa maestra «fulltime». Entonces iba para la casa de la hermana, me acuerdo mucho de ir y sacarme dudas de como era tal o cual deber, e incluso recuerdo de que la llamara para evacuar tal o cual duda.

Entrevistador: Era un referente muy importante a nivel local...

J: Sí, a parte venía de una familia muy humilde. Yo veía que años después iba a darle un beso a la maestra. Y esa maestra era la única que se interesaba por saber cómo estaba. No lo veía solo conmigo, sino con todos mis compañeros.

K: Yo quiero decir algo que está relacionado con lo que dijo ella. En mi caso yo sentí también que había un abordaje desde lo vincular, no solo desde lo curricular. Yo cuando estuve enfermo, también la maestra fue a visitarme. Viste que eso también marca mucho.

Entrevistador: Así que vos también esa marca del maestro la recuerdas no solo desde lo curricular sino desde lo vincular también. Bien ¿cuales fueron lo motivos por los que decidieron estudiar magisterio?

N: Nos han hecho muchas veces esa pregunta. Mi caso, yo creo que es muy particular. Yo llegué acá por el «voy a probar». Porque a mi siempre me gustó todo, pero nunca sabía a lo que me quería dedicar. Entonces empecé el CERP para ser profesora de matemática, después estuve en UTU e hice un curso de administración. Nunca trabajé, entonces necesitaba algo que me diera salida laboral. Después hice construcción, que es un bachillerato, fui ayudante de arquitecto. Y luego ta, me convencieron en mi trabajo. Me decían porque no intentas, que no se que, que no se cuanto. Así que empecé. Me pareció que primero era muy accesible, porque era estudiar materias y ya está ta.

W: Era muy liceo.

N: Era muy liceo. Y bueno, en segundo dije, bueno acá voy a hacer el clic. Y bueno...me encantó. Ahí empecé a recordar cosas que hacía de niña, le digo a mi madre: «¿Vos te acordas cuando me compraste el pizarrón de tiza?». Yo jugaba con mis primos y decía: «Bueno acá yo soy la maestra». A mi de chica me decían «modelito asqueante».

Entrevistador: ¿Cómo?

N: Modelito asqueante. (Risas). Es una particularidad de como soy viste.. prepotente! Me gustaba mucho desfilarse también y todo eso, ahora ya pasó (risas) soy más carlitos que modelo, pero igual. Y si estoy acá (IFD) y me encanta. Es más nunca pensé (el otro día lo

hablaba con mi madre), va ninguna de nosotras, ni ella ni yo (ella me ha acompañado en todo) que iba a ser maestra y que lo disfrutara tanto como lo disfruto.

Entrevistador: El resto... los motivos por los que eligieron estudiar magisterio.

W: A mi me pasó que cuando estaba en el bachillerato. Yo entré a bachillerato con 14. Y mis vecinas que son amigas las conocí cuando tenían 5 y yo con 7 años, nos llevábamos 2 años. Entonces claro yo me sentía muy acompasada con ellas. Yo era la más chica de 5 hermanos de una familia bastante tradicionalista. Entonces claro, yo seguía teniendo muñecas, barbies... ese tipo de juegos. Ponele yo a los 13 tenía un barbie y mis compañeras de liceo no jugaban a las barbies. (Risas). En realidad no jugaba con esa barbie (muñeca), la tenía de adorno, a veces la peinaba, armabas las casas y las dejaba y no jugaba más. Yo me seguía juntando con mis vecinas. Entonces cuando entré a 4to año de liceo.. fue distinto porque todos cumplíamos 15 y era un dilema en cuanto a que íbamos a hacer, que compañeros tenía, que donde estaba. ¿Viste toda esa disyuntiva?. Liceo nuevo, yo era la más chiquitita. Y ahí jugábamos a las maestras. Recuerdo que me encantaba. Yo quería ser maestra, maestra, maestra. Y eso se mantuvo. Luego sabía que quería hacer Derecho en el liceo. Eso lo tenía claro, quería hacer Humanístico y después Derecho. Quería hacer letras. Lo tenía más que definido. Y claro empecé a dudar, entre magisterio y abogacía. Y ta entré a magisterio que estaba acá (Florida). En 6to año tuve una profesora de Derecho que me encantaba, ese año fuimos a todas las facultades. Y fue pisar el primer escalón de la Facultad de Derecho y me dije: esto no. No quería entrar, esto no me gusta. veía entrar a gente de traje mientras recorría y nos mostraban yo decía.. esto no. Lo único que me gustó de la recorrida fue el patio divino que tiene la Facultad, precioso. También quedé fascinada con la biblioteca que era tan grande. Pero después dije no, esto no es lo mío. Esto no es lo que quiero para mí. Y bueno ahí arranque magisterio. En el caso de mi familia no se esperaban que iba a hacer magisterio.

Entrevistador: ¿Y por qué te parece que no se lo esperaban?.

W: Yo tengo 3 hermanas mujeres y 2 hermanos varones. Una de ellas se había ido a estudiar a Montevideo (ahora es trabajadora social). Me comparaban con ella y nos veía al revés. Ella como más de casa, de estudiar acá. Por su forma de ser era la que encajaba más con el perfil de estudiar acá. Y yo era como la que encajaba más con el perfil de Montevideo. Algo de eso. También por el hecho que tenía familiares que veían que magisterio era poco para mí. Querían que estudiara otra cosa que fuera a más. Me llegaron a decir: «Tu cabeza da para más». En general era a modo de chiste, pero en definitiva decían ese, que yo estaba para otra cosa. Y yo no quería. Incluso mi cuñada que estudió

Facultad de Derecho me decía que la peor decisión de ella había sido ser escribana, cuando la madre toda la vida le había dicho que fuera maestra. Porque la madre es profesora. En mi caso es distinto porque yo no tengo ninguna familiar docente. Los que me tiraban para atrás eran familiares puntuales que justamente habían emigrado a Montevideo. Y bueno, cuando entré a magisterio me encantó. También comparto que el primer año era muy liceo. Era como lo mismo, porque ni siquiera tuvimos una visita a la escuela, va si tuvimos una, pero no tuvimos contacto con niños. Después en segundo año me fascino. El segundo año con las prácticas fue el mejor. La escuela donde hice esa práctica tenía como directora a la misma directora de la escuela a la que fui y tenía el recuerdo de cuando era chiquitita. Sigue estando y sabe que encontré mi profesión.

Entrevistador: El resto de los compañeros, los motivos por los que eligieron la carrera.

M: Yo, eh.. bueno en realidad.. desde los 15 años o 14 trabajé como niñera, desde chica. El vínculo que tengo con los niños es como... no sé... A mí un niño me cambia el humor.. y bueno.. ta. Llegué a 6to sin saber que hacer de mi vida, pero sabía que no quería irme de acá, porque no sé, es como una fobia que le tengo a Montevideo, pero sabía que algo tenía que hacer en la vida. Eso lo tenía que claro. Entonces, estaba terminando el liceo.. se me terminaba el año.. no sabía qué hacer de mi vida. Y ta pensé en hacer algún profesorado o en entrar acá. Antes de entrar acá (IFD) me tomaron en un jardín como auxiliar. Y ver como que dice ver eso me cambio. Comparto también que en el primer año veía que era lo mismo que el liceo. Decía: que diferente que es a lo que veía en el jardín, era todo muy teórico. Y me preguntaba dónde estaba eso que yo había visto en el jardín. Así fue que en un momento yo me sentía desilusionada. Pero cuando arrancamos 2do año, que comenzamos con la práctica fue donde dije sí! Es ésto lo que quiero realmente. Y me encanta realmente. Voy con un humor y unas ganas a estudiar, estar en la clase, ver lo niños a mi me cambia totalmente el humor. Yo creo que la vocación la adquiere uno estando acá adentro. Quizás algunos ya vienen con la vocación, pero me parece que el estar acá te hace más, me parece a mi que si.

Entrevistador: ¿Estar en el instituto o en toda la formación en general?

M: En toda la formación, Vos vas adquiriendo más cosas, vas aprendiendo del otro y como que si algunos ya entraron con vocación; me parece que se fortalece más acá adentro. Realmente si seguiste, es porque te gustó y salis sabiendo realmente que es lo que quieres.

W: Es como que genera dos cosas el primer año de práctica. O aceptación o el rechazo y me voy.

N: El famoso filtro...

W: O estudiar porque no te queda otra para terminar.. pero sabiendo que después de los 4to años se hacen cuesta arriba. Lo digo por el caso de algunos compañeros.. Pero el primer año no tenés esa noción.. aún es muy liceo... hasta en los horarios.. entras a las 8:00 y salís a las 12:00. Entrás a una materia salís a otra.. era parecido hasta en algunos contenidos que se retomaban de años anteriores (época del liceo). Los trabajabas con más profundidad pero no eran nuevos. A mí me pasó.. no recuerdo un contenido que haya dado que me resultara novedoso.

Entrevistador: ¿Eso solo en primer año?

M: Sí, es como más teórico y tampoco es que sea algo que esté tan relacionado a la escuela. A partir de segundo es como que todo lo que trabajas está entrelazado. Es eso, es como mucho teórico que vos decís, para qué me sirve esto, hasta que lo ves. En segundo año es como que tenés la bajada a tierra de lo teórico.

Entrevistador: ¿Coinciden en el resto de los compañeros con esa perspectiva de la formación?

N: Si, el primer año es como muy teórico.

Entrevistador: ¿Cómo definirían la formación? ¿Cómo describirían su experiencia por los 4 años de la formación? Desde su experiencia.

N: Desde mi experiencia (Lo estuvimos hablando con K antes de entrar) es que está muy desfasada con la escuela. La formación que nosotros tenemos acá está muy desfasada de la escuela. En el simple hecho de materias específicas como matemática y lengua a veces vos entras a segundo, estás en la práctica y todo lo que diste en esas materias no tenés el apoyo acá (en el IFD) no hay un ida y vuelta. En paralelo tenés matemática y lengua pero referidas a otros temas, quizás un poco más complejos, que no son talleres. Por ejemplo esos talleres aparecen en 4to, o en 3ero. Cuando vos estás enfocada a ciencias sociales y ciencias naturales y te aparece un taller de matemática. Entonces para que lo quiero si yo en matemática me especifiqué en el año anterior. Y cosas así..

W: Hubieron materias que te decían en 1er año que pensar como un niño. Recuerdo por ejemplo en matemática todos buscábamos soluciones distintas a un problema y decíamos esto no puede ser tan sencillo. Todos buscábamos maneras distintas, pero la manera menos rebuscada no. Hasta que la profesora nos decía: «chiquilines, esto es para que piensen como niños». Nos exigían pensar como niños cuando aún no habíamos tenido contacto con

niños. Salvo aquel estudiante que tenía hermanos más chicos. En definitiva sentíamos que había un desfase de un año entre lo que veíamos en el IFD y lo que pasaba en la escuela durante la práctica.

M: Yo creo que también la mayoría de los estudiantes de magisterio empiezan a valorar la carrera recién en 2do. Qué es cuando realmente vos te das cuenta si es eso lo que realmente quieres hacer. Entonces me parece: ¿Por qué arrancar la práctica en 2do? ¿Por qué no adquirir las prácticas antes y mostrarle la realidad de una? ¿por qué esperar a 2do para saber que no te gusta.? Algo que te de entrada se relacione con la práctica, así sea mínimo. Así tener una idea de lo que te vas a enfrentar.

J: Yo tengo un punto de vista diferente. Será que cuando fui a elegir la carrera, estaba entre psicología y magisterio. Por todo lo que era la ideología en mi casa de lo que significaba ser maestro. También, como decían las chiquilinas: de chico vos «practicar» te ves en otros maestros.. pero que paso. Cuando llego acá, al cursar Psicología me dio respuesta a esa pregunta que yo tenía. Si yo no hubiese tenido Psicología en 1ero, además de que tuvimos una excelente docente. Me pasaba que me ponía en la situación que me preguntaba ¿para qué? ¿qué me importa a mi si la mamá se va enojada? por ejemplo no... ¿el vínculo entre el niño y la madre?. Claro, después.. llevado a la práctica en 2do año, le encontré sentido. Por eso yo tengo otra visión respecto al comienzo de la práctica. Para mi es necesario que arranque en 2do, no digo que previo a ello haya algún otro acercamiento a la escuela. Ahí coincido con los compañeros, pero si necesitas psicológicamente que a vos te sitúen. Indagar acerca de «ésto te puede pasar», «ésto no», o por lo menos, aunque sea un ideal lo que vemos en primero, pero que vos primero lo puedas ver desde distintas perspectivas. Uno viene (al IFD) con una idea cerrada en uno que tiene que ver con un ideal de escuela. Pensas que te ponés la túnica y todos los niños te van a querer y te van adorar alrededor y te van a abrazar y es mentira. No es así, sabemos que la realidades de las escuelas son como tantos niños hay, los contextos son variados. Si bien hay escuelas por contexto, cada casa es un mundo. Entonces a mi lo que me amplió la mirada el cursar la materia psicología fue eso. Esa materia y otras. Pero esa fue una materia que me quedó. Por eso di esa respuesta. Yo también me pregunte porque no empezar en 1ero y haces un filtro. Porque también nosotros pasamos por aquellos grupos tan numerosos en 1ero, donde tu no escuchas.. pero donde necesitas escuchar.. por ejemplo matemática... como dijo la compañera vos necesitás tener un saber más complejo que un niño.. ir de lo macro a lo micro. Entonces quedé con esa situación y mi respuesta es desde ese lugar.

W: Yo considero lo mismo que J. En el sentido de la práctica. 1er año es fundamental en el

sentido de la preparación previa para la práctica, pero también coincido con N en que está totalmente desfasado, pero eso en todos los años. Por ejemplo recién ahora que estoy terminando la carrera le encuentro sentido a materias como Biología. En su momento salvé el examen pero no entendía cómo eso me iba a servir para la práctica. Pero que estaba desfasado, estaba desfasado. También considero que podría ser pertinente en el primer año en el Instituto (IFD) tener un acercamiento o dos a la escuela. Tener contacto con una directora de práctica, con una maestra o con un docente que te ayude a conocer la institución educativa.

J: En primero tuvimos sociología y hacíamos una observación...

M: Pero era ir al centro y observar por ejemplo cuántas carteleras había, cómo eran las características de la escuela. Pero no íbamos a observar cómo una maestra daba clase, era una observación más general. Entrás al salón y tenías que hacer un registro de lo que había no de cómo se trabajaba.

K: Igual nosotros hicimos juegos con los chiquilines de la escuela..

Entrevistador: Vos JK opinas lo mismo que las compañeras respecto a la formación.

K: Si yo opino lo mismo que ella. Para mi primer año no fue lo que esperaba.. yo quería práctica.. yo quería ver a los niños.

Entrevistador: ¿Todos coinciden en el comienzo de las prácticas como el mojón a identificarse e interactuar con la profesión?

Todos: Sí

Entrevistador: Hay dos posiciones respecto al primer año de la formación no... hay quienes de ustedes afirman que el primer año y la profundización en lo disciplinar aportó y los preparó para lo que después significó la práctica. Sin embargo para otros parece que 1ero simplemente dilato la práctica.

W: Es que en segundo año vos te das cuenta de si eso me gusta o no me gusta. Si es o no para mi. Es en lo único que piensas o es esto o no es esto. Todavía no piensas en como integrar lo aprendido en el año anterior.

N: El clic lo haces... al menos yo recuerdo que fue el primer día que dí una clase. Al menos así lo recuerdo. Si vos disfrutas lo que estás haciendo, ta... es lo tuyo. Más allá de que uno tengo otro tipo de habilidades para otras cosas. Cuando uno disfruta de lo que hace ya está...

K: Yo quiero decir algo más sobre el por qué elegí la profesión.. A mi me gustaba informática, siempre me gustó.. y entonces hice el bachillerato de informática. Hice programación, pero descubrí que me gustaba más enseñar la informática que la informática en sí. En lugar de ir a Montevideo al INET a cursar profesorado, yo decido enseñar acá. Entonces, bueno.. nada, vengo acá y si.. el primer año no era lo que yo esperaba. Yo quería estar con niños, enseñarles.

¿Qué competencias profesionales debe tener el docente para trabajar en el contexto actual? El maestro de hoy.. ¿Qué competencias profesionales tiene que tener?.

N: Ser proactivo, no hay chances. Tiene que ser proactivo y autocrítico. Me parece a mi no, es como muy individual ésta acotación... es como que el maestro necesita estar todo el tiempo en formación...todo el tiempo estudiando. De lo que tiene, tiene que lograr lo mejor. Sus aspectos positivos remarcarlos y potenciarlos. Siempre promoviendo los logros del otro.

W: También el hecho de que la criticidad. De replantearse desde la práctica, pero desde el cuestionamiento de uno. Constantemente tienes que preguntarte: ¿Estoy enseñando bien?. El reflexionar sobre la práctica.

N: La autoreflexión.

W: Tiene que buscar las formas para mejorar las prácticas, desde la exigencia hacia uno y con espíritu crítico. Porque el otro no se para desde esa criticidad. Por eso es tan necesario pararse desde ahí, en ese sentido.

M: Yo en ese sentido pienso que el maestro tiene que ser abierto. También en el aceptar que se aprende del otro. Siempre aceptar la propuesta que traiga el alumno. aceptar que uno aprende del otro siempre. Estar atento a lo que ellos te den es fundamental. También para atraparlos, sabiendo lo que a ellos les gusta. «Bueno vamos a trabajar con esto y sabes que proponiendoles otra manera de trabajar más placentera me parece» Aceptar siempre las ideas y lo que ellos tengan para dar.

W: También hay una cosa. También la aceptación que ella dice. Por qué después la realidad... es difícil en el sentido que lo veo en los docentes que he visto ahora, en lo que llevo de práctica, es como difícil reunir las tres cosas en una persona sola.

N: No te olvides de las exigencias del programa que estamos siempre detrás de ello, de las exigencias de las políticas educativas, de las exigencias y de las mochilas que tiene el ser docente.

W: Cuando entré en la carrera, todavía tengo la esperanza... cuando entre en la carrera

tenía la idea de que me iba a recibir de la mujer maravilla...(risas). Después vas aterrizando, y vas aterrizando.. pero claro.. tenés aterrizajes que están buenos y hay otros que no tanto. A mi me pasaba que me decía a mi misma: «bueno W vamos a tranquilizarnos..no me voy a recibir de la mujer maravilla... voy a dar todo de mi por mejorar todo lo que pueda mis prácticas educativas y en relación a mis alumnos en ese sentido, pero también sé que ta..que tenés la exigencia de un programa.. que estás en una institución educativa que tenés que respetar también cierto orden. Tenés también el tema de la sociedad.. de la implicancia que tiene en vos, en lo que es tu rol, en los niños. Y más que nada hoy en día... que está más que cuestionado el rol docente.

Entrevistador: ¿Cómo creen que la sociedad percibe el rol docente? o mejor dicho ¿Cuál creen ustedes es la valoración de la figura del docente que hace hoy la sociedad?

N: Ahí puedo citar a Fullan... (risas). Pero se podría decir que es mínima. Ya el privilegio se perdió y no sé a qué puede estar referido.

W: Solo la persona docente, docente me refiero a los profesores y maestros, valora el trabajo de otro docente. Valora lo que estás estudiando... más o menos también.

Entrevistador: ¿Y por qué creen que sucede esto?

W: Y no sé.. quizás porque saben lo que hace la otra persona, los gajes del oficio.

N: Tiene que ver con los cambios en la sociedad,

J: Claro, tiene que ver con que vivimos en una posmodernidad. Justo hablaba de eso con unos compañeras el otro día, porque tiene que ver con parte de mi ensayo final, tiene que ver con lo que es conocimiento de sí. Entonces qué pasa.. estamos a las corridas no. (lo intento hacer, pero no siempre lo puedo hacer) yo me acuerdo que mi padre y mi madre que siempre cuando terminábamos de cenar, yo me iba a dormir y ellos se quedaban hablando.. yo a veces los escuchaba y claro se preguntaban todo el tiempo.. estaremos haciendo las cosas bien, que nos podrá ayudar económicamente etc etc. Hoy (vamos a ser realistas) en día los padres no tienen esos espacios, ta. Nosotros a su vez, como docentes tenemos que reflexionar, cuidarnos a nosotros mismos y tener un autoconocimiento impresionante de nosotros mismos, para que los otros, para que los chiquilines, también lo tengan. Porque es la sociedad que estamos formando.. .Entonces. a veces veo que digo pa... me a pasado de ver... de docentes que se detienen en un momento y logran recorrer ese camino de reflexión, de ponderar las decisiones que tomas después y sus repercusiones.

N: Tus acciones te determinan..

J: En algunos casos lo he visto así... pero en otros no lo veo. Estoy hablando del docente, uniendolo no. Lo que me pasa, es que veo también, claro, que la figura de maestro. No sé si es por esa misma vorágine o que... pero se choca con eso totalmente. Empezamos en los años 90 que la noción de que los padres debían ser los amigos de sus hijos, ta.. yo discrepo, porque se perdió el tema de los límites... y todo bien.. yo te voy a tratar pero la última en tener la palabra soy yo, no sos tú... Entonces, pasamos a otro sentido, al extremo.. de culpa el hecho de no poder estar el tiempo necesario con ellos.. También podría pasar que un padre diga, mirá «Yo tengo un sentido de culpa por no poder estar... y capaz que la docente me tira dos o tres lineamientos».

Entrevistador: Por lo que entiendo, según decís.. tiene que ver con un cambio en la lógica de los cuidados hacia los niños...

W: Es que yo considero que la visión que hoy en día se tiene de la escuela es que la escuela es una guardería. Ta, el niño va y aprende.

J: Un depósito de niños...

N: Uy, que fuerte eso...

W: Claro, en donde la maestra en su rol y la escuela ya no es tan importante como agente socializador, porque están los medios masivos de comunicación...La maestra en ésta pérdida de la escuela como agente socializador está haciendo de niñera.. rol que antes llevaban adelantes los propios papás. Por ejemplo, yendo a algo concreto, que quizás no tenga mucho que ver.. el tema de la enseñanza lectura placentera..hay una autora que dice que los padres delegan en la figura del maestro.. la enseñanza y la formación de lectores competentes. Entonces los docentes no pueden hacer todo a la vez.. no se puede formar lectores competentes sino tiene apoyo en sus casas que vaya en ese sentido.

Entrevistador: Pero a pesar que parece que las familias deleguen aspectos de cuidado de los niños.. dicen ustedes que la figura del maestro, a pesar de eso, se desvaloriza.

J: Totalmente...

W: Si, obvio.. es contradictorio.

Entrevistador: No es que digamos.. hay un corrimiento del cuidado de las familias hacia la escuela y se revaloriza, sino que parece que pasa todo lo contrario.

K: La carrera en sí está muy desprestigiada socialmente.

Entrevistador: La carrera en sí para vos... ¿Por qué?

K: Porque sí, lo hablaba W hoy. A mí había gente que me decía cuando contaba que estaba estudiando magisterio: «Hay magisterio.. estás seguro que querés hacer eso..».

N: A mi una amiga me llegó a decir: «¿Con tu potencial vas a caer en esa mediocridad?. Eso me dijo...

M: A mí me dijeron: «Cualquiera se recibe de ahí... solo vos estudiás eso».

N: También.

W: A mi una profesora me lo dijo.. cuando fuí a buscar el pase al liceo, estaba con una amiga y nos encontramos con ésta profesora. Le contamos con mucho entusiasmo que nos habíamos anotado en formación docente para ser maestras y la cara de esa profesora se desfiguró y nos dijo: ¿Eso van a estudiar chiquilinas?. Y eso que era una mujer que tenía sus ideales marcados, de que la figura del docente era impresionante.. y por eso no entendimos su reacción.

K: Ahí está el tema porque yo pienso que también los docentes mismos, los propios maestros no valoran su formación. Porque fue una maestra la que me dijo a mí.. «Pero vos estás para otra cosa..estás para hacer algo más..».

Entrevistador: Tiene que ver con la formación o con aspectos relacionados a las condiciones laborales del docente como trabajador.

W: Yo particularmente pienso que tiene que ver con la dimensión del trabajo en sí. No la formación vos tenés... porque la gente no sabe la formación que vos recibiste.

K: Pero en este caso que comentaba.. la maestra si sabía la formación que recibimos.

J: También va justamente.. en que hay mucha gente que al momento de elegir la carrera. Mucha gente lo hace por la salida laboral, ta. Y vamos a ser sinceros.. por el trabajo que se pasa y a partir de todo lo que hemos visto en la práctica.. estamos trabajando con el cerebro de los chiquilines.. es una responsabilidad muy grande. Y el maestro.. yo sé que es una discusión de toda la vida, de que el maestro debería ganar más.. yo entiendo eso, por supuesto.. pero qué pasa..en medio de eso cae gente (no los juzgo) que lo hace por salida laboral y se toman la profesión como una cuestión de hacer pasar las horas, eso es un tiempo perdido. Deben haber otros casos de gente que se engancha con la profesión en ese camino y lo llegue a considerar su vocación...

N: Y ahí se juega con el tiempo del niño..

J: Quienes son (entrecomillas) víctimas. En vez de criar a una persona que pueda salir a desenvolverse en ese mundo del que antes hablábamos.. estás criando una persona que va a ser lo mismo que vos; pasar el tiempo en la escuela.

W: A nosotros una persona de psicología, acá, nos dijo que el desprestigio que tenía la carrera, su desvalorización la generábamos nosotros. Me acuerdo que fue en uno de los paros del año pasado o el otro. Nos dijo que nosotros éramos como los culpables, no nosotros de nosotros y nos nombraba ejemplos que no eran tan locos tampoco. Vos decías puede ser, se puede asociar por eso lado.

J: Para mi la carrera, no es por igualar a nadie, ni por el tema del prestigio, que se entienda.. para mi el docente, profesor o maestro, debería tener un título universitario. Con lo que ello implica... yo no estoy diciendo que se tire por la borda todo lo que se hace acá.. porque acá tenemos la directora y un equipo que están a favor de que nuestros ensayos lleguen a un nivel de excelencia. Yo lo que estoy hablando de mayor exigencia, que es necesario un título universitario porque le va a dar prestigio y que se diga a ver cuánto se va a pagar a ésta persona y que se vea realmente como un profesional de la educación. Yo te digo doctor y enseguida piensas en fulano, mengalo.. yo hoy te digo maestro.. y enseguida podés pensar en 500 personas negativas y en 2 buenos... nos pasó acá.. en la misma entrevista.

Entrevistador: Y cómo sería pensar en un maestro profesional de la educación con grado universitario.

J: En realidad sería lo mismo que ahora, quizás con distinto nombre... vamos a ser sinceros. La sociedad lo pide en realidad un poco también.. Es una manera de decir, yo he escuchado esto en la calle.. a vas a ser magisterio... no hagas una carrera terciaria, andate a la facultad. Quien me da la seguridad de que en la facultad voy a aprender esto.. me entiendes. No hay nada que determine nada.. eso me parece a mi..

Entrevistador: El grado universitario de la formación docente contribuiría en la mejora de la valoración social que se tiene del maestro en la actualidad... Vos N no estabas tan de acuerdo con eso..

N: No estoy tan de acuerdo en el sentido de que la sociedad juzga en realidad al docente es al docente y esa figura del docente. Creo que no se pregunta de donde se recibió, si hizo facultad, si es universitario, sino sobre esa figura. Es más, la gente que opina a veces es muy ignorante, en el sentido que desconoce la formación y desconoce por todo lo que pasa

un docente para estar allí, dentro de un aula con un grupo de niños... cuando uno de ellos es su propio hijo, pero además del hijo hay otros 30 más. Entonces creo que también pasa por esa parte, a mi criterio, un papelito que diga «Universitario» no va a cambiar esa idea de la sociedad, ahora. Te lo digo ahora, capaz que más adelante eso pueda cambiar.

J: Si vos ganaras como un doctor... pongamos un poquito a pensar la responsabilidad que vos tenés frente a esos 30 chiquilines, que por momentos sos mamá, por momentos sos doctor, en otros momentos.... vamos a la práctica mismo...

N: En ese sentido, he escuchado a doctores decir... a profesionales...que el maestro no hace nada, qué va 4 horas y se va a su casa a dormir. Lo escuchado en muchas personas y personas que son profesionales.

M: Y todavía dicen para qué exigen más salario, sino hacen nada, van 4 horas, que no es nada.

W: Yo por ejemplo, es como que estoy como en el medio de las posiciones. Considero lo mismo que Mica, pero por ejemplo pienso con respecto a la ignorancia de lo que es la sociedad, cuando se hablaba del aumento del presupuesto nacional destinado a la educación, del 6% para la educación.... todos luchando y luchando por eso, pero la gente ni idea de qué hacer con eso finalmente se sumó.. era mínimo respecto al gasto que hay, o sea que no toman esa dimensión. Toman sólo la dimensión de eso mismo que decían... que las maestras y los docentes están manifestando solamente para obtener un aumento de salario y pierden de vista que no es lo único. No se ponen en consideración otros aspectos; el salón donde estudia tu hijo, las condiciones donde se está educando.. eso.

¿Cómo les parece que son las condiciones laborales del maestro?

K: Estoy muy de acuerdo con lo que dice Isabel, porque hay que tener en cuenta los modelos educativos de otros países que realmente tienen buenos resultados en cuanto a educación.. es muy discutible el tema porque hay gente que dice que son sociedades distintas, etc.. Son sociedades distintas pero me parece que se pueden implementar acá muchas cosas de allí.

J: El cambio a veces se ve en el país, a partir de la educación. Hay está la vuelta.

K: Es la solución a todos los problemas.. aunque hay gente que dice que no...

N: Me puse a pensar en lo que dijo Isa, que hablaba del título universitario y de las exigencias. En ese caso lo que puede provocar tener una mayor exigencia, es que hayan mejores docentes formados, por lo tanto mayor calidad del cuerpo docente, a nivel de que

bueno...como tuvieron un nivel de exigencia mayor, van a ser mejores como docentes. Pero no creo, como decía, que eso tenga una incidencia en la idea que tiene la sociedad del docente, de la imagen de ese maestro, de la túnica.

K: Yo no estoy de acuerdo.. ¿por qué?.. no es lo mismo un doctor que un maestro. Pero en otros países tener el mismo prestigio social es posible.

W: Yo no coincido con la idea de que el maestro deba tener el mismo prestigio social que el médico. Puedo sonar cruel y rígida... pero no. El doctor va a ser el doctor, porque estudió un lote de años y salva vidas por el mundo y nosotros somos maestros, es así.

J: En el medio de la clase un niño se te ahoga con un caramelo y vos hiciste una preparación de primeros auxilios, cómo hacen las maestras y se te ahoga con un caramelo que lo escondió... situación vivida ta.. y la maestra le aprieta su abdomen y le aplica una técnica para eso..ahí salvó una vida.. pero eso no se va a conocer.

Entrevistador: ¿Qué es para ustedes ser maestro hoy?

J: Un desafío.

N: Es cierto.

W: Es linda palabra esa...

J: Un desafío... Te lo digo con 33 años y después de haber tomado un montón de decisiones.

Entrevistador: ¿Y por qué es un desafío para vos?

J: Y por todos esos factores y dificultades de las que estuvimos hablando.. de la familias... por el niño. El poder ser creativo y despertar esa incertidumbre en el niño, si logras eso, aunque sea en un momento del día, viste. No es pararte a dar cátedra, porque los conocimientos están. Pero los niños tienen que tener capacidad de asombro, nuestros niños perdieron eso...la capacidad de asombro. Pienso yo por toda la inmediatez de la información que tenemos nosotros. Un clic y te dicen maestra eso ya lo vi anoche. Y entonces le planteas, pero bueno vamos a verlos desde otro lugar... poder tener ciertas estrategias...

Entrevistador: ¿Y entonces que es ser maestro? Sino es trabajar con contenidos, si la información ya está.. para ustedes que es ser maestro?.

W: El buen manejo de esa información...

J: Y que el contenido resulte atractivo al alumno... no trabajando simplemente con los intereses del alumnos, sino sobre su propia realidad. ¿Me explico?..

Entrevistador: ¿N vos querés agregar algo?

N: Si, hay algo que hace el docente que no lo puede hacer ninguna otra persona. Es esa famosa transposición didáctica... de la que hablamos todos... Pueden haber un montón de contenidos.. pueden saber muchísimo... puede venir un licenciado o especialista en tal tema a tener 30 alumnos ahí adelante y dar catedra.. en lo disciplinar podrá ser el mejor.. pero sino tiene esas herramientas, en donde entra la creatividad, en donde entran un montón de cosas.. esos juegos de palabras que nosotros hacemos... o los chistes.. para poder enseñar.. etc.. Sino está esa transposición no se puede enseñar. Y eso lo hace el docente y se forma para eso.

Entrevistador: ¿Algún punto de vista diferente?

Todos: Estamos muy de acuerdo con eso...

W: ¿Puedo decir algo respecto al anterior tema? Al de la desvalorización... Vuelvo con la incidencia de los medios masivos de comunicación.. juegan un rol muy importante, en el sentido de que últimamente las noticias no se ve lo bueno de la educación.. va lo bueno de nada.. pero con la educación siempre se señala.. ésta maestra hizo tal cosa.. esta maestra hizo otra.. por ejemplo la última noticia «buena» que ví que paso acá en Florida fue en secundaria, la de la bicicleta... Solo en prensa local..

N: También a nivel nacional...

W: La cuestión fue que un grupo de un liceo ganó un viaje.. ta en síntesis los chiquilines cambiaron el viaje para comprarle una bicicleta a un amigo...

Otro caso no... la maestra de masterchef.. ella decía yo estoy acá por mis niños.. porque la habían incentivado ellos... y ta Puglia empezó a ironizar y desvalorizar el trabajo del maestro.. le dijo que era sorprendente que una maestra tuviera ese entusiasmo, esa dedicación y esa capacidad de asombro que generaba con esos niños.

N: Eso se va construyendo no... por eso digo que no es imposible ese cambio. Sino que se va a tener que dar a medida..

Entrevistador: Bien, vamos a cerrar ese capítulo... vamos camino a las últimas preguntas.

En cuanto a los saberes del maestro, han mencionado algunos aspectos como la transposición didáctica, hablaron de los aspectos disciplinar también.. ¿Algún otro saber que

tiene que tener el maestro de hoy?

Todos: Psicología...

Entrevistador: Psicología.. ¿Porqué?

N: Para utilizarla como una herramienta...

J: Claro, porque tú tenés que saber en qué edad... te estoy diciendo cosas básicas no? Pero por ejemplo, para poder tener en cuenta qué edad está atravesando, qué etapas está atravesando el alumno, cómo le puedo hablar en esa etapa... Te pongo una situación: No es lo mismo que un niño en 1ero, en donde no tiene ningún preconcepción, que un niño de 6to que si lo tratas de la misma manera la estás frustrando.

N: Para saber trabajar con niños con capacidades diferentes también. No estamos formados para eso.. y hoy hay una ley de inclusión pero no estamos formados para atender a niños con diferentes capacidades. Aspectos de qué tenemos que tener en cuenta para poder trabajar adecuadamente con ellos y no dejarlos fuera. Eso falta...

Entrevistador: Ustedes, ¿consideran que herramientas y trayectos de la formación que los hayan preparado para trabajar en esas situaciones de diversidad, de heterogeneidad e inclusión las tuvieron durante la formación?

Todos: No

K: Un taller en 4to...

Entrevistador: ¿Qué otros aspectos no fueron trabajados en la formación y ustedes consideran que forman parte de la tarea y el ejercicio profesional del maestro?

N: Más disciplina..

W: Lo que respecta a la formación en educación sexual... Ahora está todo la discusión a partir del libro que salió.. Tuvimos un taller solo en 2do año y yo no me considero con las herramientas como para hacer un buen abordaje con esa temática. A mi me gustaría en ese sentido, necesitamos tener más formación.

J: Ahora que hablamos de esos aspectos relacionados a la Psicología es que yo veo en el equipo interdisciplinario en las escuelas es un psicólogo de referencia y apoyo a los niños. ¿Y nosotros?. El docente en general.. ahí hay un vacío...

W: Un apoyo a los docentes. Un mecanismo de contención para el docente.

J: Qué el docente tenga ese lugar.. porque muchas veces uno lleva esa carga al hogar... hay que ver la carga que lleva el docente. Un psicólogo puede encaminar un apoyo.. Nosotros trabajamos con el niño y su realidad y nosotros también somos humanos.

W: Pasa con los policías y los trabajadores sociales (lo sé por mi hermana) que cada cierto tiempo tienen que tener asistencia psicológica.

Entrevistador: O sea que lo emocional, las competencias emocionales y las habilidades emocionales de los docentes, ustedes lo consideran como algo muy importante. Al punto que identifican ustedes sería bueno tener un apoyo hacia ustedes en la escuela.

W: También desde acá..desde la formación docente.. con un profesor de psicología se podrían trabajar sobre éstas situaciones.

Entrevistador: ¿En qué momento de la carrera han podido reflexionar sobre éstas cuestiones y también reflexionar sobre la práctica?

K: Están los contenidos del año.. pero por lo general se dan éstas charlas acerca del contexto de trabajo, ya sea en psicología, en sociología, pedagogía.. pero claro está el tema de los contenidos del año... y a veces se hace difícil.

W: Yo en segundo año, en psicología teníamos 2 horas de clase y la primera parte de la clase, la primera media hora o 15 minutos la profesora se dedicaba a escucharnos, porque siempre estábamos abordando un tema y salíamos y arrancamos todos a contar las experiencias. EraN como experiencias que eran buenas, porque a partir de ahí vos podías ver las estrategias que implementan otros docentes. En ese momento sentíamos que nos liberamos. En ese contexto sentíamos que nos estábamos formando todos, que no era vos sola que tenías ese peso en los hombros, sino que era un interés de todos.

Entrevistador: ¿En qué otros momentos del trayecto formativo pudieron trabajar y reflexionar sobre aspectos de la práctica docente?

Todos: Didáctica también.

N: Didáctica que va junto con la práctica, en 2do y 3ero.

J: En 4to depende un poco de la escuela esa dinámica, va a depender de cada director y como se maneje al respecto,

Entrevistador: Ya que hablan de los directores... ¿Cómo describirían el rol del director de la escuela en su formación?.

N: Ser director es algo muy difícil. Tenés que tener una cabeza muy estable, muy centrada que sepa a dónde quiere ir. Veo al rol del director como un pulpo o como esa diosa que tiene no se cuantas manos, es más que un docente, es un docente potenciado. No solamente está a cargo de niños, sino del docente, sino de un montón de proyectos.

W: Cuando vas a una escuela de práctica.. está el alumno, el alumuno-docente y está el docente. Ella/os tienen que mediar entre todo eso. Las exigencias después...a nosotros nos pasó qué 2do año que las docentes hacían sentir muy bien la diferencia entre los alumnos-docentes y las docentes, en ese caso ese director no sabía ser pulpo mediador (risas).

N: Entre nosotros mismos, futuros colegas nos estábamos desvalorizando..

J: Yo lo que he visto son situaciones.. buenas o malas. Pero las directoras en las que he visto y he pensado en «wow como lo hacen», he visto que siempre tiene un asesor. La familia la acercan a la escuela, tiene el mismo tratamiento para el hijo de uno o de otro. Esa capacidad de equilibrio.. debe ser hermoso llegar a tener los equilibrios que tienen en cuanto a conocimiento. Te pongo en ésta situación: 15 alumnos-docentes esperando para tener su devolución y sacarse dudas sobre su evaluación, 2 o 3 papás esperando afuera y 2 o 3 alumnos...

Entrevistador: O sea que ustedes en cuanto al aprendizaje de la práctica, la experiencia de la práctica, en esto de que el director es un pulpo y tiene que atender un montón de emergentes, a pesar de eso ustedes lo ven como una figura importante para su formación....

J: Yo lo que trataba de decir es que hay casoS en que ese «pulpo» cumple todas las funciones. Vemos otros que se desbordan y no pueden..

N: También es comprensible, por supuesto. Somos humanos, a veces nos olvidamos un poco.

J: Nosotros en la práctica vemos clases modélicas y tomás ciertas cosas. Sobre todo la gestualidad, como pararte en un principio, como lo hace el director. El director para mí es el principal actor.

Entrevistador: ¿Es el principal modelo para vos?

J: Ya te digo, si logra ese equilibrio del que hablábamos se toma como modelo enseguida.

Entrevistador: Con los aspectos referidos al aula también.

J: Sí, si logra el equilibrio entre la gestión y lo pedagógico si. Sabes lo que él/ella hace?

Entra con nosotros y entonces en un momento se para. Señala desde su experticia didáctica, ésta persona se puso nerviosa, se tensionó.. en su didáctica empieza a señalar de ésta manera, de ésta no. Y empezás a copiar, éste ademan, ésta postura, ésta no. A copiar, pero desde tu impronta. El director luego te va a ir a ver y va a decir, no digo que digas lo mismo que yo, sino que te estoy enseñando a volar.

W: Es variable eso... a mi no me paso.

Entrevistador: Y en cuanto al maestro adscriptor: ¿Cómo describirían ese rol, esa figura? ¿Qué papel han jugado para su formación los maestros adscriptores con los que se han encontrado en la práctica?

K: Ahí yo voy a decir lo que decía Valentina hoy... Como que se pone mucho en cuenta que nosotros seamos críticos nosotros, pero falta de criticidad.

N: En mi caso he tenido a docentes adscriptores que digo me gustaría tener algo de ellos, de su impronta y otros en lo que no. Puede ser un modelo por la positiva o un modelo por la negativa.

W: Para mí puede ser un referente positivo o no. Es a la persona que vos decís..»bueno, tomo parte de ella» o directamente no influye en tu formación.

N: Es muy importante el rol del docente adscriptor, porque te construye a vos también. Y si es bueno no (dijera la compañera) pero si sabe como comunicarte tus errores, y te potencia, así como nosotros queremos hacerlo con los niños, se pueden lograr cosas espectaculares y uno potenciarse.

W: Es como... eso si sabe... la función que cumple el docente adscriptor es fundamental en el sentido de que si está preparado o no para ser docente adscriptor.. Mejor dicho, si está preparado no, si se siente preparado o no. O si le gusta o no. Yo me remito a lo que me pasó éste último año, por eso traigo lo de si se siente preparado. Traigo ésto de «si se siente preparado», porque a mí me pasó este año (último año de práctica) a la vuelta de la práctica rural, a menos de un mes del parcial de práctica, mi maestra se enfermó... y ante ese escenario estaba la posibilidad de que me cambiaran de clase, lo cual yo no quería...la directora (ahí el pulpo) me dijo que iba a tomar la mejor decisión para vos. Porque tampoco me iba a dejar con alguien que no tuviera las herramientas para ayudarme a mí. Frente a esa situación de desborde, aparece una docente nueva que justamente había sido practicante en la misma escuela 10 años atras, mi directora le tenía mucha confianza porque había sido excelente como practicante. Mi directora la veía capacitada a ella para

orientarme, pero la dificultad estaba en que no tenía tantos años de práctica, en el sentido de la continuidad de su trayectoria, porque hacía «retenes». No tuvo cargos de efectividad, ni interinatos.. y ta... a partir de esa confianza que ellas tenían, lo que hace mi directora es contarle como era yo y como venía respecto a la práctica. Le dijo que yo venía muy bien, que era como que me faltaba el último pasito. Que básicamente consistía en pasar el último parcial de práctica, que no iba a modificar demasiado mi situación, entonces me aceptó. Cuando ella vino, me dijo que ella nunca había tenido practicantes.. ojo la otra maestra tampoco nunca había tenido practicantes y hacía muchos años que estaba recibida... pero siempre desde el decir «bueno, yo me abro a recibirte» siempre desde las ganas, en pro de las dos, desde el aprendamos juntas.. eso fue lo que me marcó a mi en éste año de práctica, desde la disposición hacia el aprendizaje. Las dos fueron grandes referentes, aunque eran totalmente distintas. Ésta última maestra inclusive considero que soy yo en diez años.. es como cuando hay por días.. me veo muy reflejada en el otro.

K: Puedo decir algo muy cortito? Esa es la diferencia del cuarto año de la formación. 4to tiene eso, la práctica de 4to es todo el año, y ese es el diferencial... porque permite esas cosas. Identificarte o no con el maestro adscriptor y profundizar en los vínculos con los niños.

W: Y eso que estuve solo un mes con la docente. Pero fue.. viste cuando vos decís «woow» como me ayudo la otra en lo que había crecido y a sentirme como maestra y para darme las últimas herramientas como maestra. Ese apoyo en los 3 años previos de práctica nunca lo recibí.

Entrevistador: Les hago las últimas dos preguntas... La primera tiene que ver con: ¿Cómo imaginan su trayectoria profesional de acá a largos años? Pero antes, como imaginan los primeros años del ejercicio de la profesión?

M: A mi me parece que los primeros años de la profesión van a ser un poquito complicados. Si bien, imagino que van a ser los mejores, porque es cuando vos.. Van a estar complicados en el sentido de que vos vas a aprender a los «porrazos», vos estás preparado, pero siempre con alguien diferente. Cuando vos salís de acá, vos te haces cargo de tu clase, es tu clase, son tus decisiones. Y para eso, me parece que uno, no está del todo preparado. Me parece que uno va a ir aprendiendo, y va a ir tomando decisiones a partir de la experiencia. Los primeros años van a ser de «haber como resuelvo esto», porque sos nuevo. Me parece que vas a necesitar de otro, porque siempre vamos a estar aprendiendo... Como que después ya va a ser otra cosa, ya vas a saber resolver algunos problemas, ya vas a tener

otra experiencia que te va a hacer mejorar.

K: Yo opino lo mismo, creo que también se trata de eso... de ir aprendiendo a medida que pasa el tiempo en todas las áreas.

W: De eso y de todos los cambios nuevos. El otro día hablabamos de eso con una compañera y nos preguntamos «¿nos recibimos y qué hacemos?» ¿A dónde vamos? (risas) . ¿Vamos a la inspección?, ¿preguntamos?, ¿Llevamos el título?.

N: Eso es algo que falta también, no sabemos qué hacer después del egreso a nivel lo administrativo.

W: Justamente mi maestra este año me explicó cómo era el concurso. Todas esas cuestiones nosotros no las sabemos, la aprendemos a los ponchazos. De hecho eso nos han dicho las chiquilinas que han egresado en años anteriores, nos dicen que el primer año aprendes a los ponchazos, a la fuerza en lo que es gestión. En lo que es clase lo tenés bastante controlado, no va a ser tan distinto. Vas a tener tu clase nada más, vas a estar vos sola, y vos buscás herramientas y estrategias, vos vas a tener libertad de cátedra.

Entrevistador: El resto de los compañeros... ¿Cómo imaginan los primeros años? ¿Y el resto de su trayectoria profesional?

J: Yo lo imagino desde el lugar del estudio, porque pienso seguir formándome. Todavía a nivel personal tengo que pasar una serie de etapas, a nivel de salud.. pero me imagino siempre formándome, no despegada del estudio.. por su utilización.. pero para no perder ese hilo del aprendizaje que te lleva... a mi me gusta. Después, es también como dicen los chiquilines vas a encontrar un montón de cosas que.. vuelvo al viejo dicho: «La práctica hace al maestro», vas a caer en un montón de errores y van a haber un montón de decisiones que las vas a tomar bien. Entonces de aquí a 10 años tiene que correr mucha agua bajo el puente... no para decir ahora soy el maestro, siempre vamos a ser maestros, sino a lo que voy es que hay un fogueo con el grupo que es diferente a la situación de la práctica pre-profesionales en donde estábamos bajo la mirada de otro. Es diferente la situación en cuanto estés solo, tu mirada frente a los demás.. que pasa, nosotros siempre como practicantes estamos como en un pasito menos, pero casi cerquita del niño y ellos en el rol de manipulador saben que nosotros somos un número. Solo ese hecho te deja en una posición desfavorable para que el niño haga lo que quiera en la clase. Es diferente cuando entra el maestro y le dice bueno yo soy el maestro nuevo de hoy, la reacción del niño es diferente, entonces me encantaría saber si ese primer día va a ser igual que ese primer día de práctica, donde yo tenía los padres atrás.. tenés esa cosa en desfavor que el

niño juega un poco contigo, porque se siente cerca tuyo. A nivel de autoridad se juega diferente, porque en definitiva los dos en ese espacio somos alumnos. Por eso en el ejercicio me veo tomando decisiones desde el lugar de los contenidos, como trabajarlos?, desde qué lugar?, cómo?, porqué? Y bueno.. todo eso que ya nosotros hemos aprendido y después desde el lugar justamente de autoridad.. cómo ejercerlo. Ese ejercicio.. la verdad que yo me escribiría algo.. porque vamos con mucho miedo. Esa es la verdad... no con miedo al grupo..

N: Yo la llamaría incertidumbre..

J: Incertidumbre... no sabemos a qué escuela, como marcar la autoridad.. tenés una competencia.. porque en definitiva seguimos.

Entrevista grupal 2

Entrevistador: Vamos a empezar entonces por las experiencias de ustedes como alumnos de esta escuela. Vamos, como buen psicólogo, a referirnos a recuerdos tempranos, por lo menos para empezar a entrar en calor por ahí. Y bien general, qué recuerdos tienen de la época de la escuela, qué es lo primero que se les viene a la cabeza cuando piensan en su experiencia de la escuela como alumnos. Hicieron la escuela acá en Florida, podemos empezar por eso si quieren. Hicieron la escuela en Florida las tres?

Entrevistadas: Si.

¿En escuelas urbanas?

Si

Escuelas urbanas las tres. Qué recuerdo tienen? Como experiencia, la escuela siempre algo remite.

T: Yo tuve una experiencia muy linda en la escuela, a mí me encantaba, o sea, una sola mala experiencia que quedó como grabada: en cuarto yo iba de tarde y bueno, hubo un problema y yo tengo un carácter muy fuerte, especial digamos, y bueno, ta. Tuve un encontrón con la maestra y qué sé yo, un encontronazo y dije ta, me cambio a la mañana o no voy más a la escuela. Como que tenía posibilidad de eso, ¿no? Bueno ta, y me cambiaron para la mañana y después terminé en el turno matutino.

Aja

T: Pero bueno, a mi me... yo tuve una experiencia re linda, yo qué sé, no tengo malos recuerdos.

¿Y esa experiencia no tan buena a qué se debió?

T: Si, la recuerdo mucho. Y no tenía mucha compatibilidad con la maestra, era una persona... no sé, en aquel momento yo tenía nueve años, yo la veía como super mayor, super grande y tá, yo era bastante fatal en realidad, conversaba mucho y todo lo demás, entonces todo el tiempo si pasaba algo en la clase era yo, aunque yo no hubiese sido, siempre era T, T, T, todo el tiempo, todo el tiempo. Y yo decía, no puede ser que por todo

siempre la que nombran sea a mi. Entonces dije: bueno está, no va. Y aparte me hacía algo horrible que nunca le voy a hacer a mis alumnos, me agarraba el cuaderno y si estaba desprolijo me arrancaba las hojas y las rompía. Entonces eso fue mortal para mí, ta. Eso fue mortal y aparte era vecina, o sea, la conocía porque era vecina, entonces se ve que como que no sé... Y ta, fue esa experiencia pero en realidad, o sea, a principio de año, hasta mitad de año más o menos que fui y que tá, hasta ahí llegué, y en julio, en las vacaciones me acuerdo que me hicieron el pase para el otro turno y ya después de vacaciones empecé en la mañana. Y ta,

Y T, esa fue una de las experiencias que vos más recordarás, o sea, vos recordarás experiencias negativas. Y algún maestro que te haya marcado? Positivamente recordás...

T: Si, si. ¿Te lo nombro?

Si. O si querés comentar algo...

T: MI maestro de segundo, fue la misma maestra que tuve en segundo y en tercero: excelente, siempre hasta el día de hoy. La encontrás y siempre te abraza, e da un beso. «No puedo creer , ah, qué horrible» te dice. Pero no, si, esa. Muchas cosas lindas.

Pero también.

T: Compañeros que hasta hoy nos tratamos, no sé. Re bien, que no se rompió ese vinculo, a pesar de pasar al liceo y después no estar todos juntos, por supuesto porque los grupos van cambiando y después la vida misma que te lleva a separarte.

Claro

T: Pero no, no.

¿Y esos buenos recuerdos de este maestro de segundo y tercero, mestro o maestra?

T: Maestra

¿Tienen que ver con una cuestión vincular o también lo asociás a lo académico, a lo curricular?

T: Si, a ambas cosas.

A ambas cosas

T: Si, era muy afectiva y hacia que todo lo que ella nos proponía a nosotros, creo que fue un sentimiento general, porque nosotros cuando volvemos a juntarnos las generaciones, son maestros que se recuerdan con mucho cariño. O sea, se integraba todo, lo curricular y lo afectivo, y el estar siempre pendiente o qué sé yo... Siempre cuidar de nosotros, que en aquel momento, o sea, yo tengo 42 años, en aquel momento era una época, en qué yo que sé, si decías había un piojo, yo que sé, te señaaban, ahora ni loco se hace eso. Y te juro que me acuerdo que había un murito, estábamos todos sentaditos en fila con la cabeza baja porque nos revisaban. Ella en eso era... le daba un ataque, no permitía ese tipo de cosas, viste. Nos pasaba en otras clases, pero ella no permitía ese tipo de cosas, siempre estaba como cuidándonos y que nos daba vergüenza o yo que sé. Iban a la escuela a vacunarnos, por ejemplo. Ta, a mi si me agarró, en ese sentido ella era muy... se recuerda, hay maestras que se recuerdan con mucho cariño, digamos. Hay otras que bueno, ta...pero tal vez no tenía que ver con el docente, uno hoy se da cuenta, tal vez no tenía que ver con el docente era que uno también como niño...

Si, si también pedía la escuela del

T: Claro, y aparte también yo reconozco que era bastante traviesa

Bien de bien

T: Entonces bueno claro

B, Q, ¿recuerdos de la escuela, algún docente que las haya marcado en esa época como alumnas?

B: Yo esa época en la escuela, la viví muy agradable, soy trilliza y éramos con los tres como super cuidados por el personal de la escuela.

¿En distintos grupos estaban?

B: Uno de mis hermanos en inicial tuvo que trasladarse a una escuela especial y ahí nos separamos, hicimos un año solos y ta, ahí se cambió. Pero después con mi otro hermano, que era muy fatal, muy fatal, éramos como re cuidados y él era como que todo el mundo siempre andaba atrás de él, hasta los más grandes incluso. Después de los maestros no tuve ninguna mala experiencia, me acuerdo de casi todos, se me borraron, por ejemplo, segundo y tercero los dos, se ve que no fueron muy significativos para mi esos docentes, no recuerdo los maestros, pero a los demás todos los recuerdo, incluso me los cruzo en la vida

y... han sido mis directores o mis maestros adscriptores y todo y es como gratificante tener esa instancia y siempre el mismo vínculo, desde chica me acuerdo, no...

Y qué pasa cuando te los cruzas de repente acá en florida, te cruzás con alguno de ellos y tenés buen vínculo.

B: Si, si si, por eso. Incluso han sido maestros adscriptores míos ahora en la carrera y directores también en las escuelas y profesores acá adentro también y siempre como que el vínculo sigue. Digo, y en la escuela también, eso de que el llegar a la escuela todos los docentes, los auxiliares y todo. Y ta, y después recuerdos tenés como el patio que vas a la escuela ahora y te recuerda todo lo que vos viviste ahí. Y lo otro que me acuerdo que me encantaba era la modalidad de que teníamos medio horario con un docente y después cambiábamos, en quinto y en sexto, que tenías medio horario con un docente y después del recreo cambiabas a otra docente. Entonces tenías en el año dos maestras y eso ayudaba pila a la formación, porque a veces como nos decían ellas y nos dicen ahora. Cuando una estaba en un área más floja, por ejemplo, una maestra te daba ciencias naturales, matemática y lengua y la otra te daba ciencias sociales, matemática y lengua, y eso también como que cambiaba la dinámica del grupo, y tá, lo vivimos en quinto y en sexto año que estaba buenísimo.

Y eso particularmente en tu escuela, como dispositivo de una escuela, de una organización.

Q: En la mía también.

¿En la tuya también?

Q: Había eso.

T: Mis hijas no tuvieron.

B: Fueron dos años o tres años que se implementó. E incluso estaba la especialización de las maestras. Había una especialización que hacían para poder generar eso. Si las dos maestras tenían esa especialización podían hacerlo.

Complementar, bien, bien.

Vos Q, qué recuerdo tenés de la escuela.

Q: Si, yo eso que contaban que se cambiaban, uno de mis buenos recuerdos, con las dos maestras de sexto porque tanto desde lo curricular y los vínculos también, en sexto como

que el mejor año en la escuela. Después como que lo negativo, que en primero lo recuerdo de cambiar mucho de maestra, de no tener una maestra fija. Tuve como cuatro maestras y tá, fue sufrido.

Fue sufrido, más bien, arrancando la escuela, ¿no?

Q: Si, y yo me había cambiado, porque fui al jardín. Era nueva en la escuela, tá vivir eso fue como... Y después era una escuela práctica, me acuerdo de en quinto y sexto de los practicantes, me acuerdo,

Mirá, ¿te acordás de los practicantes?

Q: Si, y hay uno que es profesor acá y lo recuerdo.

Mirá, y lo recordás a él practicante?

Q: Si.

Y ahora yendo un poquito más acercándonos hacia el presente, más bien hace 4 años, o tal vez algunos más, cuáles fueron los motivos por los cuales eligieron estudiar magisterio. Esta pregunta, supongo que se las habrán hecho varias veces, sobre todo en el arranque, después uno ya se va dibujando eso y va construyendo esos motivos, pero cuales fueron... ¿recuerdan cuáles fueron los motivos por los que eligieron estudiar magisterio?

B: Yo como en el primer momento mi meta siempre fue irme para Montevideo, pero tuve prueba de ingreso y la perdí,

¿Y dónde ibas a estudiar?

B: En el clínica y hacer psicomotricidad. Dos veces di la prueba y no tuve la oportunidad de ingresar. Entonces en ese año que yo estaba preparando la prueba, había realizado una tecnicatura en preescolar. Entonces ta, era como otro... otro paso en ingresar a magisterio. Y tá, siempre fue algo que me gustaba pero bueno, quería irme para allá y vivir otra cosa y tá. No se me dio la posibilidad por ahora y por eso entré a magisterio y eso ta, me encanta. Me queda eso todavía.

Claro. Bien.

B: No fue que lo elegí, que dije voy a magisterio.

¿Y hay antecedentes en tu familia de casos de docentes?

B: No, nada.

¿Nada? Vos Q ¿por qué elegiste estudiar magisterio?

Q: En mi caso fue, cuando estaba en el liceo, como nunca tuve bien claro que iba a hacer, fui cambiando mucho tiempo. Y ta, cuando llegué a sexto iba a ser profesora de dibujo, tenía opción B magisterio, entonces hice arte y en sexto, ya finalizando sexto, me encontré que no quería el profesorado, y tá, como

Hiciste artístico?

Si,

Ah mirá, ¿qué sos de la primera generación de artístico?

Q: No, no no no, como la segunda o la tercera.

Segunda o tercera?

Q: Ya cumplió diez años este año.

Ahí va, diez años...

Q: Y ta, y como era mi segunda opción. Me quedé por ahí, y pensaba hacer preescolar, o sea, hacer la especialización, yo vine acá preguntando porque quería hacer preescolar o inicial, sería ahora. Pero tá, me dijeron que no, que venía...

Lo que ahora es maestro técnico de primera infancia.

Q: No estaba cuando yo vine. Me dijeron que tenía que hacer los 4 años, venir acá y cada dos años venía el curso. Entonces ta, por ahí entré.

Ahí va. O sea que, a vos te interesaba lo preescolar. Primero en la adolescencia el dibujo y...

Si, si si.

¿Y vos T? ¿Cuáles fueron los motivos?

T: A mi siempre me gustó magisterio, siempre. Siempre me gustó, pero en el liceo, por ejemplo, cuando yo hice el liceo, para ingresar en magisterio, te exigía, mirá la pavada que voy a decir, pero fue lo que... te exigían bachillerato humanístico, entonces yo...

¿Solo el humanístico era?

T: Solo el humanístico, entonces yo como era el humanístico, ni loca, biología mucho menos, por lo tanto voy a hacer el científico. Entonces hice el científico e hice arquitectura, que era otra de mi gran pasión, que también me quedó medio pendiente. Bueno, y este, terminé el liceo y me fui a la ORT, hice una licenciatura de diseño y bueno, cuando terminé este.. fue muy difícil ingresar a facultad, fue un tema familiar, mis padres se habían separado, era como difícil ese año afrontar los gastos de mantenerme en Montevideo y de todo lo que implicaba la carrera que era una carrera muy cara. Entonces me vine a Florida, empecé a trabajar porque nada, no se me ocurrió ingresar a magisterio ese año, ¿viste?, ta como a mitad de año, empecé a trabajar y bueno, y me casé, tuve dos hijas y trabajar, trabajar, trabajar hasta ahora, y cada vez que quería ingresar a magisterio me encontraba con la traba de la edad, me decían «no, es hasta los 25», yo tenía 30, «no, pero es hasta los 33», yo tenía 35, y así era cada vez. Y hasta que un día me llaman de acá en 2013 y me dicen «mirá, se abrió un grupo nocturno» y digo «claro, pero yo ya no tengo 35, ya tengo 38, imposible» Y me dicen «no, no no, no hay límite de edad, podés ingresar. Estás interesada?» Si, bárbaro. Y bueno, y así ingresé. Y este, tá, yo trabajaba, salía a las 7. Me venía volando para acá porque el grupo nocturno que empezaba a las 5 y 20. Daba los exámenes libres, los que me iban quedando que no podía cursar los daba libre, y bueno, y así lo hice, hasta que... me llevó 5 años, me llevó un año más por trabajo, y bueno...por lo demás.

Si, si, me imagino.

T: Claro, trabajaba, las prácticas, y era imposible. EL segundo año, por ejemplo, que fue cuando comenzamos la práctica, casi me muero ese año, porque claro, en mi casa ni de casualidad me encontrabas, entonces claro, separé y me llevó un año más, pero a mi me encanta. O sea, siempre me gustó, lo único que yo no me decidí de entrada porque tenía que hacer humanístico. Y dije, humanístico no, y bueno ta. Lo que pasa es que sabés que pienso, que es muy difícil... yo lo veo en mi hija que tiene 19 años. Es muy difícil con 18, 19 años que vos tengas que decidir que querés a futuro. Es muy difícil.

Si, si si.

T: Es muy difícil, yo lo veo en ella. Y ella, yo veo que ella ni sabe para dónde va a agarrar: Le encanta esto y le encanta aquello. «Y no sé qué hago, y bueno, pero no me fue tan bien. Ah mamá, yo no te quiero desilusionar.» NO, no es desilusionar, por favor, no es que te vayan a desilusionar, es que es muy difícil que vos con menos todavía, con 16 años tenés que elegir un humanístico, un biológico o en mi época era un científico, pero ahora tienen arte y no sé qué más. Hay dos bachilleratos más, creo. Ya tenés que decidirlo con esa edad, y te abre puertas diferentes, porque vos decís, y si hago arte ¿qué puedo hacer después? Y te quedás... y después decís, no, tengo que hacer biológico, o no, tengo que hacer... Y eso es lo que yo veo, que ellos tienen que decidirse, tenemos que decidirnos a una temprana edad, para un futuro que está lejos.

Bien, bien. Y cómo describirían en líneas generales su experiencia por la formación? Como la describirían si tuvieran que contarle a alguien cómo su tránsito por la formación, a alguien que no conozcan, cómo lo describirían, cómo ha sido su experiencia? Desde su experiencia cómo ha sido el tránsito pro la formación, estos 4 o 5 años de formación.

B: Yo lo primero que digo cada vez que me preguntan, digo «El primer año es el filtro, es pesado, mucha carga horaria. Materia, materias, materias. No lo disfrutás. Cuando llega.. tenés... Yo siempre les digo, aguantá a segundo que vos conocés la práctica y lo vivís y ves si te gusta esto o no. Tenés que aguantarte el primer año, yo al primer año lo sufrí, no quería hacer magisterio, mi idea era irme, entré como con un año super caído porque me había desvanecido que no podía llegar a lo que quería y lo sufrí, lo sufrí, lo sufrí, lo sufrí, me llevé exámenes, venía como tren de paseo, pero digo, fue donde realmente dije bueno, vale la pena. Y llegué a segundo y me encantó, lo disfruto, me encanta la carrera. En cuanto a la formación, hay materias creo que tienen muy poca carga horaria y otras que no son tan necesarias me parece, que exceden la cantidad de horas, o sea, que no sirven. Igual que hay materias que no le veo, ahora capaz, el fruto que va a tener. Como «necesarias» podríamos llamarlas pero... Es que nos vamos en un debe en varios aspectos de la formación.

¿Ah si?

Si.

¿Por ejemplo?

B: Por ejemplo en esto de los trabajos finales que nos abocamos más a la práctica, a lo que vivimos. Hay un montón de cosas que nosotros salimos de acá sin saberlas y estamos criticando docentes o reflexionando sobre accionares docentes donde ellos salieron de acá con lo mismo o menos que nosotros y claro, es facilísimo mirar el ojo del otro, pero nosotros ¿Cómo vamos a salir?

Y B, a qué hace referencia por ejemplo? En qué cosas considerás que la formación no aportó lo que debe tener quizás un maestro para...

B: No, lo que hemos hablado y hemos visto claramente en los ensayos es ahora con las dificultades de aprendizaje, tenemos un seminario que son 30 hs ¿y que podemos aprender en 30 hs nosotros para el día de mañana estar en un aula con un niño que tenga alguna diferencia, una discapacidad?, qué vamos a hacer? Una patología, ¿qué vamos a hacer? Eso parte por cuenta nuestra, pero por qué esas 30 hs no extender una materia anual para a poder beneficiarnos y formarnos un poco más. Los cuatro años tenemos seminario.

¿Fue el recuerdo de las dos con esa perspectiva?

T: Totalmente.

Q: Si

O sea, en cuanto a herramientas para el trabajo en la diversidad del aula, la heterogeneidad ahí del aula, es que ustedes sienten que no, que la formación quizás este...

Q: Falla

Ahi va.

T:Queda en el debe en muchas cosas.

Bien

B: Igual que también los seminarios, los talleres de expresión corporal, de psicomotricidad y esas cosas que en la escuela, si bien tienen el profesor de educación física como dicen, está bueno que la maestra esa formación y ese acercamiento. El año pasado cuando conocimos el de psicomotricidad fue algo disfrutable, pero fue como nada, unas horitas y nos quedamos con eso, y vos querés llevarlo al aula, pero tampoco sabés, porque repito, que son cosas que pueden aportarnos mucho más pero...

Bien. ¿Qué otras cosas cambiarían o agregarían a la formación?

B: En la práctica, los talleres famosos que tenemos en la escuela, que se nos va un día como quien dice práctica estando en la clase en el aula, que estamos en un taller con el director y que muchas veces.

T: un día y medio.

El taller tiene un cometido de...

B: Teórico, más que nada teórico sobre la práctica

Q: y depende mucho de las propuestas que lleva el director también. Cómo ¿Qué es lo que puedo vos sacás de este taller? O si pasás tiempo...

T: Imaginate que si es un director están continuamente necesitando a esa persona, no? Lo llaman todo el tiempo, sale, entra al aula, sale va y viene. Como que... son tres días nomás de práctica en segundo, son tres días, y un día y medio estamos en taller.

Claro.

T: Es mucha la carga de taller para... que en realidad o que se necesita, considero, porque después tenemos didáctica acá en el instituto, o sea, tenemos taller y después tenemos una materia anual acá de 3 horas con el mismo director de la escuela. Entonces dejar la didáctica en el instituto como está, pero que la práctica sea práctica. Que estemos en el salón, que estemos en la clase aprendiendo de ese docente que es nuestro maestro adscriptor, y bueno, me parece que es mucho más provechoso. Y aparte el primer año, no sé si les pasó a ustedes o a mi, que yo me sentía re grande que a mi me daba hasta vergüenza los chiquilines, después se me pasó. Pero la primer clase, la segunda, ah... aquello era como una carga, no me hallaba, no...

B: Ahí yo a eso lo experimenté con sexto año, una vergüenza, claro eran de mi estatura los niños, pero no... es como el primer momento y el estar ahí parado y decir ¿qué hago? ¿Cómo no? Lo vivimos todos a eso.

T: Después es nada... pasa nomás

Está bien. Así que ustedes pensando como en su experiencia pasando por la formación y su pasaje por la formación identifican segundo, como un mojón importante eso de la práctica.

T: Para mí eso es... Más de primero... porque cuando vos salís del liceo, por ejemplo, vos ya salís con ese tipo de materias, por ejemplo, sería como una extensión del liceo. Salís con esa extensión más profunda del liceo, pero en segundo ya tenés práctica, ya tenés que planificar, ya entrás en otra, en otra dinámica, entonces claro, yo creo que ahí el enfrentarte a la clase eso, eso es el decir o sigo o no.

Claro.

T: Si. ¿Puedo con esto o no? ¿Me veo? Si, tal cual.

Entrevistador: *Bien, así que algunas cosas que ustedes cambiarían entonces: los talleres de la escuela en donde tiene como cometido profundizar teóricamente sobre la didáctica quizás...*

T: Que la podemos hacer acá.

Ahí va. Aprovecharlo como para profundizar en la cuestión de la práctica. Y qué competencias, con qué competencias y habilidades, después nos vamos a meter directamente con los conocimientos y los saberes del maestro, pero a nivel de competencias o habilidades profesionales, ¿cuáles tiene que tener un maestro hoy en día?. O sea, ¿qué competencias y habilidades profesionales? Más allá del conocimiento que es algo que vamos a tratar después. O si quieren discutirlo... ¿Qué les parece? Por lo que han visto en la práctica. ¿Cuáles son las habilidades que tiene que poner en juego hoy en día en una escuela X?

T: Y las propuestas tienen que ser muy motivadoras, con los chiquilines, por ejemplo.

Poder motivar entonces el aprendizaje.

T: Tienen que ser motivadoras, tienen que ser atractivas. No todo se puede: porque hay algunas que ta, que sabemos que...

B: La voluntad de intentar también.

T: Intentar hacer cosas nuevas para que... para poder atraparlos, ¿no?

B: Y a todos, capaz que alargarse a la atención a la diversidad para todos que falta. Que claro, que salimos a veces en desfasaje, pero falta y eso es lo que está haciendo que las aulas cada día estén cambiando, por no decir que están... no sé, pero se nota cuando

íbamos nosotros a la escuela de lo que es hoy ir a la escuela, y ver niños que se van de la clase, que están todo el día con la tablet. Que si no hace nada, bueno que no haga nada, que no moleste, no sé. Tratar de, de animarse a estar para todos. Que cuesta hoy la inclusión.

T: Estar disponibles.

O sea que dentro de las competencias profesionales que debería tener un maestro está el poder contemplar los diversos procesos de aprendizaje. Ser innovador, ser creativo en las propuestas como para motivar. ¿Qué otras competencias y habilidades se les ocurre que tendrías que tener, que tiene que tener un maestro en función de lo que ustedes han experimentado hasta el momento en las prácticas?

T: Tiene que estar comprometido con lo que está haciendo, muy comprometido, en un 100%. No digo que no se vea, se ve en muchos casos, pero en otros no, y bueno, y se ve cuando no están comprometidos no hay manera, no hay vínculo entre los alumnos y el docente, las propuestas son como, yo qué sé, agarradas del momento, sacadas del momento, y yo qué sé, no sé, pero pasa.

Claro. Bien. ¿Y en cuanto a la visión de la sociedad? Si tuvieran que decir, ¿cuál es la visión o el lugar que le asigna hoy en día la sociedad a la figura del maestro? ¿Qué dirían? Es algo, digamos que ha cambiado, ¿cómo lo ven? Cómo es el imaginario... viendo el imaginario social de la figura del maestro.

T: Totalmente. Yo creo que la figura del docente está muy desprestigiada, muy desprestigiada.

B: No se respeta ya a esta altura...

T: No se respeta, totalmente, totalmente. Incluso a la carrera en sí docente más allá de ser maestro o ser profesor, a la carrera docente, ah... te dicen. Ah, yo qué sé. Mi hija estaba haciendo, por ejemplo, pongo el ejemplo de mi hija porque es lo que tengo al lado, es lo que veo y que tá.

Si.

T: Ella estaba haciendo medicina, este año hizo medicina en Montevideo, entonces me dijo, «yo no quiero viajar, yo no quiero estar más, no quiero y no quiero...voy a hacer lo que yo quería hacer que es profesorado. Vino, se anotó al CERP, entonces gente de nuestro

entorno, o sea, no? Dice «ah, pero entonces, vos que querías tener una profesional en tu familia, te vas a quedar sin tener una profesional», entonces vos decís, «perdón, ¿cómo?» es eso el decir, ah como no hace medicina, pero como va a hacer un profesorado es inferior, es menos, ya no es un profesional, ¿y qué es? No entiendo. ¿Viste? Y ese comentario lo escuchás todo el tiempo: «Ah, pero los maestros no hacen nada»

B: Se llevan 4 meses de vacaciones.

T: «Ya vas a ver cuando te recibas», no sé, nosotros te puedo decir que nos matamos haciendo de todo.

Bueno ... [ininteligible]

T: Vení un día, pasá un día en casa.

Bien.Q, B, con respecto al imaginario social, ¿cómo lo ven, cómo... qué opinión tienen con respecto a eso, cual es la visión de la sociedad?

B: No, que se ha perdido el respeto, que no es una figura como quien dice...ni para la sociedad: padre, lo que sea, ni para los niños tampoco, ha dejado hasta para los niños de ser una figura. Y si, está cambiando.

¿Y eso lo asumen propio de las dinámicas sociales, de cambios sociales o algo particular? T señalaba que quizá esa desvalorización de la figura va desde, venga de la mano de la desvalorización de la formación, ¿a qué otros factores se puede deber?

B: No, muchas veces hay docentes que también generan que la sociedad piense eso, no es que siempre...

T: Exacto.

B: Sea así desde la sociedad, hay docentes que generan eso y bueno, después entramos todos en la misma bolsa.

T: Claro, ni hablar.

Q: Pero te das cuenta en el vínculo, en el mismo vínculo con los niños nomás o con los padres, me parece que parte de los padres de los adultos más bien, la empatía también hacia el docente, con el docente ya como que no hay porque no... de ponerse en el lugar, o lo primero que pase... yo lo que veo es que tener que estar como cuidándote en todo lo que

hacés, siempre tenés que saber que tenés ese ojo que te está mirando nunca o positivo ni lo que hiciste sino lo negativo, por qué no lo hiciste, entonces no... y lo primero que cuentan como dicen las chiquilinas es que tenés vacaciones o algo de eso, peo después del trabajo que hay detrás o del trabajo que hay en tu casa, todo lo que vos pensás o lo que vivís ahí adentro también que es como un paseo o un... como que no vale. Yo te digo, empatía me parece que falta,

T: Sí totalmente.

Q: Desde el adulto, porque los niños ta, me parece que lo que pasas después entre el vínculo del docente con los niños es también lo que ellos ven en la casa o como tienen en la casa la figura del docente también te das cuenta de eso en el vínculo de los niños y la familia, ver la familia que hay detrás y como hasta el vínculo de los padres cuando van a la escuela a hablar maestra, vos ves cómo se vincula el niño con la maestra.

Claro.

Q: Que también, también va en el docente, en cómo sea el docente y cómo esté la actitud o el vínculo o los prejuicios del docente, particularmente este año me di cuenta así de los prejuicios que tiene el docente para con los niños y ahí es como el vínculo y lo que dicen en la casa como que se mete todo en una bolsa y eso te baja. Te baja mucho el prestigio

Ahí va.

T: Ayer estaba hablando con una amiga que es maestra, ella trabaja en Montevideo hace años y ella se especializó en niños que tienen problemas de lenguaje verbal, no sé exacto como es la licenciatura esa que tiene y ayer me decía que ella por ejemplo, a los dos hijos de ella, van a escuela pública, por supuesto, y bueno, ella está encantada, fascinada con las maestras que le han tocado, encantada y te dice,» son divinas». Dice, «esas cosas que vos decís, es un placer ver cómo trabajan, como la quieren, como la respetan». Pero claro, también me contaba a veces lo negativo que ha pasado a veces en las escuelas que van sus hijos y me decía que hubieron dos episodios de violencia este año, por el cual se han hecho paros obviamente en manifestaciones contra eso y hubo uno la semana pasada, que fue el último, de una chica recibida hace un año, dos años que estaba recibida, era nueva en esa escuela y dice que una madre la agarró del brazo, pero dice que la dejó... que no la quebró... dice que la agarró así, todos los dedos marcados le dejó y le dio un cachetazo. ¿Por qué? Porque no le puso en su carnet la nota que la madre quería, fue por una nota de carnet, no estaba de acuerdo la madre porque su niño era brillante y bueno, tenía que

ponerle otra nota la cual la docente no estaba de acuerdo. Dice. «¿por qué no le pegan al médico?» cuando vas a buscar algo que no conseguís del médico, no le pegan al médico, no le pegan al abogado que de repente hizo algo para vos y... no ganó un juicio ponele, no agreden al... ¿por qué? ¿por qué al docente si? Está como muy... me parece que está... yo sigo pensando que se ha desvalorizado mucho y eso tiene que ver mucho con la casa, es imposible que el niño en la clase, en la escuela respete ya sea al docente, al director, a sus compañeros, es imposible si en la casa están continuamente desprestigiándonos.

Claro. No... y esto como una reflexión colgada ¿no? Pensás que tenga que ver con el corrimiento que muchos señalan, el corrimiento del cuidado y de la autoridad de la familia a la escuela, entonces el maestro de alguna manera es el que, digamos, apoya sobre los hombros como la responsabilidad de cuidar del niño y de ser la figura... una figura de autoridad.

T: Claro

Entonces, también hay como ahí un ruido que se genera en la familia que está... digo como una dimensión que está como para pensarlo... Bien, ahora más allá de las habilidades que Q sumaba alguna más en cuanto a la posibilidad de establecer vínculos más allá del prejuicio con los niños, con los alumnos. A nivel de los saberes específicos, saberes o conocimientos del maestro, cuáles son esos saberes o conocimientos del maestro, específicos ¿qué les parece?

T: ¿A nivel de capacitación decis tú? ¿Tú haces referencia a las capacitaciones?

Si, del conocimiento, de lo que hablamos de las habilidades más necesarias, ahí hay un mundo que es lo disciplinar, más que lo disciplinar las disciplinas, ¿qué otro saber o conocimiento forma parte como del pool de herramientas del maestro? ¿qué les parece?

T: ¿Más allá de la preparación? yo no termino de entender...

No, no

T: ¿Más allá de la preparación que tiene el maestro? ¿Extra? ¿De lo que tiene que tener extra? Y bueno, como decía B hoy, toda la preparación... todo lo que tiene que... o sea cuando llegan chicos acá, con capacidades diferentes o ese tipo de cosas, nosotros nos... el docente no está preparado para afrontar esa situación.

Pero debería ser un saber específico del maestro, decis vos.

T: Y yo pienso que debería estar preparado para eso, y no en ese momento que ingresa un chico porque ha pasado de que repente en niños con TA van a ingresar a una escuela y de repente no ingresan a esa escuela y van recorriendo escuelas a ver a donde es aceptado, ¿a qué va eso? A que no hay una preparación, el docente no se siente seguro, no se siente preparado para enfrentar esa situación, Entonces ¿qué tiene que hacer el docente? Salir afuera a buscar información, a que lo capaciten, para poder...

B: Claro, o experimentar en el momento.

T: Claro, y tampoco está bueno eso porque yo me parece que uno tiene que tener por ejemplo herramientas para poder enfrentarse a las situaciones que nosotros las vamos a ir viendo a medida que vamos a ir trabajando porque es la verdad, porque así nos ha ido pasando en las prácticas. La diferencia de la práctica es que tenés al docente al lado.

Claro, tenés un apoyo.

T: Que no estás sola en el aula.

Claro

T: Y hoy por hoy no pasa solo por lo curricular lo del docente, cubre muchas áreas que no son su... no es parte de su trabajo, considero, si bien lo hacemos con el mayor placer del mundo no...

Por ejemplo, ¿qué áreas?

T: Y hay tanta cosa que tenés que descubrir en un niño...tenés que darle afecto, yo que sé, mi maestra este año fue cuatro, cinco veces por lo menos como a buscar a un niño a la casa porque faltaba, y faltaba, y faltaba y la excusa de la madre era que bueno, que tá, yo que sé, que no podía llevarlo. Pero sin embargo no podía llevarlo a la escuela y vivía a una cuadra de la escuela, no lo podía llevar pero el niño de mañana andaba al kioskito de enfrente, iba y venía en bicicleta, no tenía que llevarlo, el niño andaba solo, podía ir y venir, no era eso.

B: La contención también, no solo para los niños sino para la familia muchas veces. Que, por ejemplo este año en la escuela de contexto, lo vivenciamos con la docente, la directora, traer a la familia y en lo que se la pueda ayudar todo el colectivo aporta. La contención de los niños que pueden tener algún episodio en la casa y pueden requerir de la docente para que pueda salir adelante, tener que hacer cargo la directora llamar a los padres, tener que

llegar a hacer una denuncia para tener que cortar con un caso de violencia con un niño de seis años, por ejemplo, muchas veces esas cosas nos afectan a nosotros como maestros practicantes y que lo vamos a vivenciar en un futuro porque también es un peso hacia la carrera y que no estamos preparados. Que para algo está el equipo interdisciplinario también, pero siempre uno termina involucrado.

T: Dejan los niños en la escuela hasta....

B: Hasta las siete de la tarde.

T: Cuarenta y cinco minutos, una hora después de terminada la clase... hay que llamar a la policía comunitaria, ¿Dónde se vio? Hay cosas que... y sin embargo el docente tiene que estar allí esperando que el padre se decida venir a buscarlo, porque a veces puede suceder algo, cómo no, puede suceder un imprevisto, lo que sea, se avisa, no hay un problema. Pero hay niños que es a diario. Y pasa, todo el tiempo.

Bien. Y bueno, ustedes señalaban el ámbito de la práctica como, algo... un aspecto digamos crucial de su formación, ¿no? Que a partir de segundo ustedes empiezan a identificarse más con el ejercicio profesional del docente, o sea, como a meterse más en el mundo del docente, primero quizás ofició más de bueno, de profundizar lo disciplinario, y bueno, no ofreció tanto al nivel de la práctica. Pero a nivel de la práctica, ¿cómo describirían la figura del director? A partir de sus experiencias, qué rol jugó para su formación como maestros el director de la práctica, el director de la escuela, no? En el caso de tercero el docente de didáctica, en el caso de cuarto el coordinador de práctica, pero cómo visualizan la figura del director. ¿Qué experiencia han tenido?

B: Claro, en dos de las escuelas como que fue super rescatable, Más allá de que queda fea la palabra rescatable, pero como que son directoras que te marcaron, que cumplían su tarea y que bueno, con nosotros como practicantes, un vínculo y como una... y académico también muy bueno, que nos ayudó a la formación. En otro caso no fue así tanto en la tarea diaria en la escuela como en nuestra formación, fue como un escalón que tuvimos que no nos sentimos como un año que nos formamos, que no nos aportó, que no lo disfrutamos tampoco porque era como una falta hacia nosotros y ta, y creo que los maestros también se vivenciaba eso en la escuela, que a los maestros también les faltaba como ese papel de director, ese supervisor, esa persona que los tenía que apoyar y ayudar en casos equis como en el aula en sí.

Alguien que ejerza liderazgo decís vos.

T: Exacto.

Q: Es clave porque me parece para mí es muy clave y más en una escuela práctica.

B: Por supuesto

Ahí va, es clave ya de por sí la figura del director... Y en el caso de las buenas experiencias, ¿en qué se sintieron apoyadas por el director?

B: Desde el primer día hasta el último, desde que te va mal en una actividad, buscás donde, quien, bueno, como lo podemos hacer, otra oportunidad, te fue mal en un parcial, bueno, que te apoye para el segundo que te vaya mejor, no capaz que en el otro caso nos fue mal y bueno, te fue mal, capaz que no estudiaste, entendés? Eso también para nosotros como alumnos, necesitamos eso, porque capaz que te fue mal en un parcial y bueno, dejó la carrera porque me fue mal en un parcial. Pierdo la práctica. En lo diario también en que tenés un año malo y tenés un cinco y estás a punto de perder tu año pero vos sabés que podés dar más, qué necesitás, que venga un director y te diga no, te voy a visitar todos los días, te fogueo, te ayudo, o sea, podés ser mejor.

O sea que es un... por lo que comentan es un rol bien importante para el aprendizaje en la práctica

B y Q: Si

¿No?

B: En la escuela seguro que también, pero para nosotros es fundamental.

A nivel de la formación de ustedes es como el que, digamos en las buenas experiencias o en las experiencias que marcaron positivamente, ha sido el que digamos ha guiado o como ¿no?

B: Porque muchas veces los maestros adscriptores también corren ese papel, dejan ese papel de adscriptor y te dicen «bueno, andá a hablar con la directora» o es lo segundo que tenes, tenés el maestro del aula pero también tenés otra ayuda.

Claro. ¿Y el maestro adscriptor cómo lo han visto? La figura.

B: Casos y casos, casos muy buenos y casos que... que bueno, que quizás no me...

¿Ha pasado por ejemplo, que alguna se haya identificado con algún, con el estilo de algún maestro adscriptor o algún director?

B: Si

Q: Si, si.

T: Claro, sin duda.

B: Identificado y también querer llegar a ser un docente como algunos que hemos estado.

Ahí va, bien. E identificado por la negativa también, digamos este modelo es el modelo que no quiero llegar a ser.

T: Sin duda.

B: Si, que no quiero repetir.

Eso también? Aja, bien. Y bueno, ya que estamos sobre la práctica, han dicho alguna cosa pero cual es la relevancia para la formación de las experiencias de la práctica? Cuán relevante es para ustedes, cuán relevante fue para ustedes la experiencia de la práctica.

B: Y para mí es lo más importante, si bien uno disciplinarmente, lo precisamos, lo necesitás, te podés seguir formando, te tenés que seguir formando, te tenés, no te podés te tenés que seguir formando, lo disciplinar uno se sienta, lee un libro y lo aprende, pero la práctica tenés que vivirla, tenés que aprender, tenés que experimentar, tenés que disfrutarlo, digo no, la práctica, incluso capaz tener los cinco días de la semana, digo ir todos los días de la semana como que nos falta también eso.

Q: Si, sacarle el jugo,

B: claro, poder disfrutarlo más como experiencia.

T; Aparte sucede que al tener tan pocas horas de práctica, tan pocas horas perdón en el aula, en el caso por ejemplo, como dijimos de segundo y en tercero pasaba lo mismo, teníamos taller también, qué sucede, ese día que estamos en el aula tampoco damos clase nosotras,

Q: No observamos. Y si estás con un compañero, tampoco. Si, las que compartimos no podemos ser la maestra. Y pasamos una rotación que vimos muy pocas actividades.

T: entre nosotras pero siempre entre nosotras.

Q: Claro.

Ustedes dicen que no hay, que claro la escasez de tiempo en la práctica lo que les exige es que ustedes cuando están en el grupo estén dando clase no puedan observar a través de vos, desde tu experiencia, no de ver al docente trabajar porque es muy poco lo que lo vemos.

Q: Claro.

B: Y los docentes también, este, se ven beneficiados con eso. Trabajan las practicantes, hoy no trabajo y así la vamos llevando todas las semanas entonces nunca los ves trabajar y si lo ves trabajar lo ves trabajar en una actividad de arte, porque no lo vas a ver en matemática, obvio que matemática es mil veces en la Tablet.

Q: Y la actividad de aprendizaje queda planteada para después de que nosotros nos vamos.

B: Claro, la actividad de aprendizaje claro que no... y es lo que más

Una división con el adscriptor de vos das esto, vos das esto y ¿en qué momento sucede la reflexión sobre la práctica?

B: con las correcciones que el día que te vio, porque muchas veces tampoco ni siquiera te ven con la evaluación que te hacen de que cosas mejorar y que cosas no, ahí vos vas viendo.

Q: también depende del docente

B: Del docente, sin duda.

O sea que hay mucho del estilo del docente adscriptor.

Q: Claro, porque hay muchos docente que dicen « no, esta actividad la dejo porque vos estás para que la veas»

B: Pocos

Q: claro, son pocos. Como hay otros que vos tenés que andar atrás diciendo «cuando vas a dar... y la actividad aquella? Mirá que ya estamos en tercero, nosotros en segundo das

primero lengua y después matemática la segunda mitad del año. Vas sumando, como quien dice, o sea a vos te interesa en la segunda mitad del año actividades de matemática y eso es lo que a vos te interesa porque viene tu parcial.

B: claro, tenés que aprender de eso.

Q: y no las veías, o veías siempre lengua, o en tercero que teníamos ciencias naturales y ciencias sociales ves lengua. Ya estuvimos en segundo mirando esas actividades, necesitamos de las otras. O sea tengo que estar como persiguiendo.

O sea que hay como un desfasaje entre lo que ustedes encuentran en lo disciplinar, en la formación y en lo que ustedes ven en la práctica ¿puede ser?

T: eso también. Eso es otra cosa, hay un desfasaje dentro de la formación nuestra y acá dentro del instituto con la escuela si, hay un desfasaje total, por ejemplo, un ejemplo te soy solamente, en primero tenemos historia, ¿no? Nosotros en la escuela ciencias sociales lo venimos a dar en tercero, o sea.

Ahí el programa de primaria no coincide con lo que ustedes dan en la práctica.

T: No. Nosotros venimos a dar clases, o sea, a tener actividades de ciencias sociales la mitad de historia en tercero, en la práctica nuestra de tercero, ero ya tuvimos nuestro año porque es una materia de una años solo en primero. Está como desfasado, bueno, como esa materia hay un montón que están desfasadas y bueno tá, esa es una cuestión, pero en la escuela pasaba lo que decía Paula, nosotros por ejemplo en segundo año que es nuestro primer año de práctica nosotros damos lengua el primer semestre y en segundo damos matemática, de repente no veíamos actividades de matemática, seguíamos viendo lengua, lengua, lengua o... porque era lo que más se daba ¿no?

Q: si, es lo que más se da.

T: es lo que más se da, lengua es lo que más se da. Las otras áreas, bueno, ahí las van llevando o nosotras estamos encargadas de todas las demás, ¿no?

Claro

T: pero es lo que nos pasa, ¿no?

B: En cuanto a lo que decías del programa de primaria, hay contenidos que si los hemos trabajado pero obvio que no todos. Hay cosas que si las hemos aprendido acá y hemos trabajado.

Bien, bueno, ustedes hablaban hoy de la figura del maestro como profesional y hacían mención a que muchas veces no era visto como profesional por parte de otros actores sociales, digamos, ¿y en cuanto al maestro como trabajador? ¿cómo lo ven? O sea, en cuanto a las condiciones laborales, de trabajo, el maestro como trabajador, ¿qué podrían decir al respecto? Una cosa es como profesional, bueno, las competencias, las habilidades, los saberes que pone en juego, ¿pero en cuanto a trabajador?

T: Hay mucho trabajo atrás de un día de clase, por ejemplo, hay mucho trabajo atrás, muchísimo. A nosotras por ejemplo, tal vez cuando empezamos, ahora estamos más acostumbradas a planificar todo el tiempo, pero nos lleva, mirá que capaz que nos lleva dos horas planificar, pensar en una actividad, cómo la vamos a hacer, qué vamos a trabajar, de qué manera, porque cada clase tiene su particularidad, si trabajás en tercero este año no quiere decir que vas a poder trabajar de la misma manera porque los niños cambian y bueno, uno tiene que tener otras estrategias a mano pero hay mucho trabajo detrás de una clase, detrás de un día de clase, ¿me entendés? Mucho, imagínate si tenés un doble turno. El trabajo es doble, no trabajás cuatro horas, mínimamente trabajás siete, ocho horas.

Q: si

¿Cómo hacés? ¿Cómo se ve por ejemplo el doble turno?

T: no, no, por supuesto que tenés que organizarte muy bien con los tiempos para poder hacerlo, ¿no? Pero hay mucho trabajo atrás de un solo día de clase, imagínate toda la semana de lunes a viernes.

B: No, y que muchos planifican un sábado para toda la semana y van viendo más o menos en la semana que van a hacer, empiezan el fin de semana también, no es que vos solo trabajás de lunes a viernes nada más tampoco. Los horarios varían también.

T: claro.

Bien, ya hablamos de eso entonces. Ahora es una pregunta más general: ¿Cómo se aprende a ser maestro? Ustedes tienen que responder esa pregunta general, ¿cómo se aprende a ser maestro?

B: es como el combo de la experiencia y de los que vos vivís, porque uno siempre va a adquirir del docente que tiene como adscriptor que es el referente que tiene y los maestros también que tuvo cuando fue niño, qué quiero, qué no quiero, qué elijo ser, y bueno y ver, experimentar.

Ahí va.

T: La experiencia,

Q: en lo que vos hacés también, aparte de lo que observás y de lo que lleva el otro. También en tu vínculo con los alumnos, como decíamos hoy en la diversidad, en como le llegás a cada uno o tratás de llegarle a cada uno y qué estrategias también, qué cosas te sirven, qué cosas no, darte la cabeza contra la pared, también, está bueno.

T: a mi me...

B: tenés que tener esa cabeza de que no siempre lo que llevás es acertado, mañana llevás una propuesta y no era lo adecuado, bueno, lo vuelvo a intentar con otra parecida, la mejoro, la reformulo

Ahí podemos agregar otra competencia necesaria para ser maestro, el ser como flexible, estar dispuesto a rever el trabajo. Que no sea «mi planificación es esta»

T: Totalmente. Autocrítico.

B: Obvio, no, eso no existe a esta altura. Llegás al aula, capaz que llevaste una actividad y no, ves el rumbo que no es ese y bueno, hay que cambiar todo, eso pasa, no nos pasa a nosotros que no lo podíamos hacer, pero cuando tengamos un curso a cargo si.

Bueno, una intermedia y después ya nos vamos desviando hacia el cierre. Respecto a la integración de tecnologías digitales, ¿qué opinan con respecto a la integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza? ¿qué experiencia han tenido? ¿Sienten que es algo que le puede aportar al docente o no?

T: es un tema lo digital.

B: Hoy en día si, porque los niños están más en eso y digo, los docentes tenemos que estar dispuestos a incluirla en el aula, pero de la manera correcta. Mi experiencia, este año, por ejemplo, nos fuimos un mes en la práctica rural mi maestra se encargó como todo ese mes

como no tenían practicante para trabajar los niños desde que llegaban a la escuela hasta que se iban estaban jugando con su Tablet, entonces cuando nosotras llegamos en el mes de agosto, teníamos nuestro parcial ¿hoy vamos a jugar con la Tablet? Y nosotros nos mirábamos con mi compañera y decíamos, con qué vamos a salvar un parcial si estos niños lo único que nos piden es usar la Tablet. Y nosotros no podíamos dar un parcial con los niños con una Tablet porque el grupo era complicado. No podemos... podés, no podíamos no, si tuviéramos herramientas podríamos hacerlo.

Claro.

B: Pero no era a esa altura del año planificar una actividad con la inclusión de la tecnología en tu último parcial. No se nos ocurrió tampoco, dijimos «tenemos que hacer algo para cortar esto», y ahí éramos las malas «ay, hoy no vamos a poder usar la Tablet, ay no!» Pero claro, esa rutina los mató y fue durante todo un mes.

Claro

B: Fue super complicado. Pero hay docentes también que le dan un buen uso a la tecnología y es super favorable, sin duda.

T: A veces lo que más complica es también el tema de las correcciones y las cosas. Es complicadísimo a veces, a veces uno evita trabajar pero por un tema de que vos tenés veinticinco niños en una clase, de los cuales se pueden conectar cinco, cuando logran conectarse cinco, esos cinco que ya estaban conectados se les cae el sistema, es... entonces a veces estás media mañana en eso.

Si, si, tiene que ver también con las condiciones laborales también del maestro, ¿no?

T: claro, media mañana en eso, entonces qué pasa, este año mi maestra trabajó muchísimo con tecnología pero también muchas cosas mandaba tipo de tarea domiciliaria.

B: Esto está bueno igual

T: En la plataforma dejo tal tarea y

B: pero después están... «yo en mi casa no tengo conexión», igual en este caso yo no porque tenía primero, pero años anteriores he escuchado

T: si claro, es complicado la tecnología... hay muchos docentes ya mayores que se niegan a usarla, se niegan

Q: Si, en mi caso este año no se tocó. En la escuela de acá no, y en la rural que nos pedían un maestro para integrarla y creo que fue la única vez que pude trabajar con todo el grupo en una actividad con segundo, tercero y una niña de cuarto con todos a la vez, actividades diferentes, yo me sentía como «Fah», la plataforma, la red funcionaba y todo correcto

Y eso a través del impulso del maestro adscriptor.

Q: Claro, de.

B: De los tres docentes de la escuela rural. Que querían intentar, querían enseñar...

Q: hicimos un buen intento

T: Qué bueno

Bien. Bueno, nos vamos como metiendo en el final de la entrevista y les voy a hacer una pregunta más si se quiere, de la situación institucional de la formación docente y es ¿qué opinan del contexto de transformación de la formación docente? Se viene el diseño curricular nuevo, o sea la letra nueva para el 2019 y bueno, parecería que entra en el debate parlamentario el proyecto de la universidad de la educación que integraría al menos dos funciones nuevas: la extensión y la investigación en la formación de... todas las formación de docente: profesorado, magisterio, educación social, qué opinan, qué perspectivas tienen con respecto a eso, consideran que puede hoy en día contribuir al mejoramiento del imaginario social del maestro, o no, o

T: SI,

B: mayoritariamente eso, creo que puede cambiar eso.

Ahí va

T: Si, puede ser...

B: después en cuanto a lo académico van como a clasificarse más los docentes por sus acreditaciones.

Ahí va.

B: Va a ser como que va a haber como más competencia. Más competencia, va a dejar de ser el ámbito de acá que tenemos, que somos compañeros va a ser como más competencia, me parece, no sé.

Bien.

B: Puede que cambie eso también acá adentro, la estructura.

T: Si, puede ser si.

Bien. Y no sé si quieren agregar algo más de esta, sino a modo de cierre, y en esta si les pido que se explayen tranquilamente, son dos preguntas en una: la primera es: como se imaginan, no sé si están todas en situación de egreso, les fueron bien en los exámenes a todas bien.

B: Si

T: Si

Q: Si, lo estás leyendo, entonces estamos todas como ahí...

Ahí, bueno. Si, ojalá que se dé así, si aprueban las últimas instancias el año que viene, si están ahí en un concurso de ganar un cargo, ¿cómo se imaginan los primero años de ejercicio de la profesión y cómo se imaginan su trayectoria más pensando quizás en veinte años, por decir algo, los primeros años y después en veinte años, como se imaginan.

B: Los primeros años va a ser como el primer día de práctica.

Q: Si.

B: Estamos solas en un aula, y bueno, volver a vivir eso.

¿Y qué diferencias va a tener?

B: Que vamos a estar solas.

Van a estar solas

B: Y que sos vos a cargo de los veintitantos niños que vas a tener, pero no sé, me imagino como... no sé, en un lindo ambiente, con un buen vínculo con mis alumnos, tratar de... lo

primordial va a ser eso, el vínculo, y lo académico... eso depende también de la institución que uno tenga, ¿no? Pero lo primordial el vínculo con los niños y bueno, después

Q: después llega lo otro.

B: después si, cumpliendo.

Q: Tiene que estar en continua formación también, tenés que estar continuamente actualizándote y estudiando, y bueno, eso va en cada uno, es lo ideal

¿Ya desde los primeros años?

T: Y yo me lo imagino, y si porque nosotros, dijimos hoy, nos vamos con muchos debes y esos debes.

B: Eso va a implicar también la institución donde te toque y ver tu grupo de alumnos, capaz que no el primer año, porque nos vamos a formar el día que nos enfrentemos a eso, yo creo que va a ser así, que nos enfrentemos y que necesitemos esas herramientas y vamos a decir, bueno, lo necesito y tengo que buscar, me tengo que formar. No, no... Yo por lo menos no me veo el primer año siguiendo...

T: No, no,

B: algo para formarme, o sea, capaz que tengo ganas de seguir estudiando algo pero digo, no, no sé si tanto como así... a eso, a lo que hablaba hoy.

Ahí va

T: Claro. Si, yo que se, yo lo que hablaba... me parece que el primer tiempo tal vez te da como ese miedito de el estar solo ahí y que...

B: Claro, disfrutarlo y tratar de...

T: Claro, disfrutarlo al máximo. Porque han sido años duros de mucha dedicación y mucho estudio, entonces este... ya es hora de poder disfrutar de una clase y de poder bueno, tratar de generar lo...

B: Y ser vos no siempre con la limitación del docente o de la directora, o que tenés que dar este contenido, ¿no?, ser vos la que encamine tu año, voy a empezar por acá, sigo esto, conocer los alumnos, ver la modalidad de trabajo, capaz que tenés que cambiar tu

modalidad. Yo por ejemplo, que soy de gritar, hablar fuerte, estar todo el día caminando por todo el salón, que tenga que cambiar de modalidad por una que sea más callada o más tranquilo.

T: exacto.

B: O lo contrario, no ser tan simpática capaz y ponerme un poco firme, poner límites, que no me ha pasado de tener que poner límites porque tenés un docente que lo hace, vos sos... son cosas que vamos a ir viendo en la experiencia...

Y la integración con el resto del colectivo docente de esa escuela donde vayan a trabajar, ¿cómo se imaginan?

B: Ay, ojalá sea todo bien, que sea disfrutable

T: Ojalá que sea bueno.

Q: Si, todo depende...

T: claro. De la relación

B: Hemos tenido experiencias de que llegás a una escuela

Ustedes lo consideran una relación importante.

B: Si, obvio. Por completo. Ir a trabajar un año en un lugar incómodo, que no te sientas bien, que no tengas buen relacionamiento... no debe estar nada bueno.

Claro, ¿y en veinte años cómo se ven?

B: ¡estamos muy lejos! No, yo creo que voy a seguir en magisterio, voy a seguir como maestra y no sé. No sé cómo me veo. Cómo me vería

Vos Q, ¿cómo te imaginás?

Q: No, yo... yo me imagino ejerciendo la profesión con más formación, no sé, me gustaría hasta hacer otra carrera también o ir matando también cosas que se te vienen y que te gustaría hacer, poder...

B: Articular

Q: Trabajar en esto y mechar cosas, no sé, otras... me gustaría seguir estudiando y a la vez trabajar, ejercer, no... no dejar de...

Pero algo que sea digamos que...

Q: Que lo complemente, que te enriquezca en el aula, si. Si, si, si

Bien. Bien. ¿Y vos T?

T: Y yo soy más grande que ellas ¿no? Yo tengo cuarenta y dos años, y bueno, a mi me gustaría... tal vez no el primer año y el segundo que empiece a trabajar, digo, pero si me gustaría hacer un profesorado.

Un profesorado.

T: Si, si, si me gustaría, si. Si, porque yo ya... o sea, estoy terminando otra etapa, yo ya tengo... ya mis hijas están grandes, es otra cosa, en el caso de las chiquilinas, capaz que piensan, empiezan a trabajar y en formar su familia, yo ya la tengo, está como al revés, está como... dirían mis amigas, está como viviendo al revés, claro, todas estudiaron y recién tienen niños de uno y dos años, yo hice al revés. Entonces me encantaría seguir, me gustaría mucho hacer química.

Siempre por el lado de la docencia...

T: Si.

Bien, bien, bien. Bueno, este, no sé si alguien más quiere agregar algo que le haya quedado pendiente, algo «Ah mirá, si, me quedó pendiente una pregunta» o algo por el estilo. Sino vamos cerrando y nada, les agradezco muchísimo bueno, el haberse venido en esta fecha loquísima, dieciocho de diciembre, este, les agradezco y les pido disculpas a la vez.

A coro: No, por favor

Bueno, muchas gracias por participar. Bueno, cierro el audio y no... con respecto a ... esto ya como que...

Entrevista grupal 3

Entrevistador: Si les parece comenzamos.... Nos vamos a remitir a la infancia, como para comenzar. ¿Qué recuerdos tienen ustedes de la escuela en su experiencia como estudiantes?. Experiencia, algún recuerdo concreto, etc.

Yessica: Yo soy de Durazno. Tuve 2 experiencias bien diferentes durante la escuela. Comencé la escuela en una escuela rural, que es totalmente diferente. Después pase a la urbana. Pase de compartir un salón con todos, tenía compañeros de inicial, hasta sexto a pasar a un nivel solo.

Entrevistador: Experimentaste el multigrado desde tu experiencia escolar.

Y: Exactamente!

Entrevistador: ¿Y cuando pensás en la escuela durante tu niñez y que es lo primero que recordás?

Y: No sé... los amigos... recuerdos lindos. Uno compara la forma de la escuela, en cómo te enseñaban antes y como te enseñan ahora. Hoy desde otro rol, noto esas diferencias. Me siento vieja.. parece que pasaron años...

I: En mi caso por ejemplo desde la época de la escuela pasaron muchos años. Hice la escuela en la década del 80, por ahí.. Yo soy de la época en la que el docente tenía el saber. Cuando el docente ingresaba a la clase nosotros nos teníamos que parar al costado del banco. Si ingresaba algún otro adulto, aunque no fuera la directora, también teníamos que pararnos al costado del banco. No se podía hablar si había un adulto hablando también. Recuerdo todas esas restricciones, que ahora se viven totalmente diferente. Si el respecto, pero en aula no se ve ese sistema tan estructurado.

Entrevistador: Hay un contraste con el modelo pedagógico en el que se están formando.... es así?

V: También hasta en el mobiliario la escuela ha cambiado. Antes te levantabas del banco y le movías todo al compañero. (risas).

Entrevistador: Todos tuvieron clases en bancos varelianos?

Y, I, G, V, P: Sí

T: Yo llegue a la mesa ya,

T: Yo lo que recuerdo de la escuela por ejemplo es el comedor. Me encantaba. Era una escuela de barrio, una escuela de contexto. Toda la escuela la hice en la misma escuela. Y nada, siempre, lo que recuerdo es que todo pasaba entorno a la escuela. Recuerdo que yo me quedaba siempre a ayudar en el comedor y entonces me regalaban una fruta más o un postre más. Siempre me gustaba hacer de mesero porque tenía premio. Igual que ayudar a fregar los platos y eso.. Siempre te daban un premio, una fruta etc.

Después recuerdo al director, que cosas como no tirar un papel y mantener la escuela en orden también lo aprendimos ahí. Una agradable experiencia.

Entrevistador: ¿Maestros que los hayan marcado?

D: A mí la de primero. Yo era muy prolija . En primer año, en la escuela que yo comencé. Y era de poner colores y esas cosas, siempre. Un día lleve los deberes y ta tenían colores, rayitas, todo muy prolijo. Entonces, la maestra, adelante de todos mis compañeros me dijo: «porque a vos tus deberes y tus trabajos te los hace tu madres». Me puso en penitencia. Y cuando eso.. te paraban al lado del banco y me tuvo unas horas parada porque los deberes me los había hecho mi madres. Yo no sabía ni cómo explicarle que no! Que los deberes los había hecho yo, y que yo era así. Eso me marcó! El otro día mamá se encontró con esa maestra. Y le dijo, D está estudiando magisterio. Dice mamá: «Yo tenía unas ganas de decirle y mostrarle como son tus cuadernos...» (risas). Porque mamá tuvo que ir a explicarle que la que hacía los trabajos y los deberes era yo... Esa maestra me marcó! A parte fue adelante de todos... yo re vergonzosa y que la mujer dijera que los deberes me los hacían...

T: A mí con el pelo largo. Tenía el pelo largo y una maestra en jardinera, no me voy a olvidar más. Se acercó, no me lo dijo a mí, yo lo escuche y se lo dije a mi madre. Habría que cortarse el pelo... pero no me lo dijo a mí.. lo dijo arriba, como hacemos nosotros cuando le queremos decir algo particular a los niños.

Entrevistador: Alguien más... que quiera compartir alguna marca, alguna huella que haya dejado un maestro.

V: Yo tengo una marca... en un principio creí que era para mal. Porque era como el recuerdo horrible que tenía de la escuela, de una maestra en particular, que pobre.. no le sacaba nada bueno. Capaz que yo era bandida sí, pero ella no tenía mucha paciencia tampoco. Entonces tenía como actitudes despectivas hacia los niños, entonces vos vas creciendo con esos recuerdos feos. Yo era gorda... era más feíta ahora, yo me sentía en esa posición...

hablábamos de la alimentación saludable y la mujer me preguntaba que tanto comía yo por ser así. Eh, o por ejemplo yo me sentía mal del estómago y la mujer me decía.. «Y sí no te vas a sentir mal de la panza con todo lo que comes». Entonces, así crecí... con el recuerdo horrible y con el contra modelo de no llegar a ser como esa persona. La vueltas de las vida, hicieron que yo me reencontraron con esa persona, con esa imagen que yo tenía de niña. A tal punto de que yo dependiera de ella en un montón de cosas. Y entonces una persona me dijo, date una oportunidad de tener otra imagen de esa persona, porque en algún momento quien sabe si no van a compartir más tiempo juntos. Entonces bueno, esa era mi visión de niña, vaya a saber si era así... o una la fue construyendo. Entonces dije ta.. borrón y cuenta nueva. Ahora, de grande que yo tengo potestad como quien dice para defenderme de alguna manera, que tal es mi relacionamiento con ella. Para mi sorpresa cambió absolutamente. Primero porque yo me permití conocer a la persona. Segundo porque me di cuenta, que quizás... a ver.... ese recuerdo va a a estar ahí. Pero me pude dar una segunda oportunidad desde ese rol de maestra y entender un poco más lo que yo quiero ser y a lo que no me quiero parecer. Por ahí.. Qué sabe mucho.. Admiro todo lo que sabe! Pero como yo tengo esa experiencia, trato de no reflejar eso... a mí me marcó en ese sentido.. en el yo no quiero seguir eso.

Entrevistador: Como un contramodelo...

V: Un modelo a no seguir. Por eso, vos me decís escuela... y me aparece su cara. (risas).

I (¿): En mi caso, recuerdo a mi maestra de 4to año. Era un amor. Nosotros nos portábamos bien durante toda la jornada para que nos cantara antes de irnos. Nos cantaba la canción de pinocho malherido. (risas). Eso era lo mejor que podía pasar porque todo la clase se complementaba para que ella nos cantara., sino ella no cantaba. Además era excelente como... a mi será que me potenció mucho. En 1er año y en 2do me acuerdo clarito de ver el carnet, habían tres cuadraditos y en uno de ellos te ponían «con dificultad» que era cuando vos conversabas. Esas clases anteriores para mí no existieron, viste cuando sentís que un maestro te motiva. Fue a partir de ahí que empecé con los sobresalientes. Me acuerdo de ella, porque fue mi cambio en la escuela, a partir del vínculo. Ella me dio una cuota de.. porque converses no quiere decir que no seas sobresaliente. Así era con todo el grupo. El canto de ella lo recuerdo hasta ahora, todos sentaditos apoyados en el banco escuchándola a ella. Tremendo clima en la clase.

I: Yo era re responsable en la escuela. Y un día, en tercero, fui sin los deberes. Se me pasó hacer los deberes, no sé qué me paso. Entonces, llegó la hora en que la maestra pidió los deberes y yo no los tenía. Lloré todo ese día. Entonces veo, en realidad el respeto y el

compromiso que había. De todo el grupo, si alguien no llevaba los deberes era mal visto, totalmente. No era que se le aplicara ninguna sanción, pero si teníamos mucho respeto con el hecho de hacer los deberes. Ahora uno no lo ve en los niños. No hacen los deberes y no les importa. Sin embargo el respeto que teníamos hacia el maestro... para mi, durante mi etapa escolar el maestro era una gran figura, era el respeto. Y eso ahora no se ve...

Entrevistador: Ese tema lo vamos a tocar nuevamente... ¿Cuales fueron los motivos por los que eligieron estudiar magisterio en Florida?.

P: Yo, desde niña, aunque no tuve grandes experiencias en la escuela con los maestros. , respondiendo la pregunta anterior. La única maestra que recuerdo, que ahora me lo volví a encontrar en el Instituto es la maestra de jardinera, la de inicial de 5. Nada, ella me encantaba, todo ella. Todo lo que transmitía, la paz.. viste que en inicial es de muchos juegos, vivís muchas cosas, entonces ta. Del resto de las maestras me acuerdo, pero no es que vos digas...En esa escuela, lo que no me gustaba eran los compañeros, viste.. los alumnos. No era como yo en muchos sentidos, entonces ellos me lo hacían saber todo el tiempo. Y bueno, yo elegí magisterio porque desde niña, porque desde chica ya quise, quería ser maestra. Quería ser maestra, quería ser maestra e hice el liceo y todo, y siempre tuve ese objetivo, esa meta. Desde chica, ya jugaba a la maestra y quería ser maestra y ta. Por eso enseguida que terminé el liceo, enseguida entré acá, al Instituto, y no me arrepiento.

S: Y estás a meses de ser maestra...

C: ¡A dos meses!

Todos: Vamos!

Entrevistador: Los demás compañeros...¿Los motivos por los que eligieron magisterio? ¿Qué recuerdan de ese momento en el que tuvieron que elegir luego de terminado el liceo? quizás. ¿En todos los casos fué la primer carrera que hicieron?.

Varios: No.

Pato: No, en mi caso no. A mi gustaba de chica el tema de ser maestra. Pero termine el liceo y no fuí para ese lado, porque está tan desvalorizado ser maestra. Que para mí era como no...ser maestra no. Entonces me fuí para la Facultad. A hacer Ciencias Económicas, contabilidad. Fuí a Montevideo, viajaba. Hice un año, terminé y me fue mal en matemáticas. Siendo una de las materias que más me gustaban. Y eso me produjo un shock. No pude seguir, por más que podría seguir arrastrando materias, hasta no sé cuantas materias puedes arrastrar. Y entonces tuve que volver, por mi situación económica, porque mi compañero se

quedó sin trabajo y empecé a trabajar. Cuando empecé a trabajar valoré el hecho de estudiar, no para lo económico y a nivel de lo que voy a ganar sino de lo que quiero colaborar, ayudar o potenciar. Entonces, como yo tenía trabajo, y sigo trabajando, lo hice porque realmente quería, la parte de enseñar, pero de enseñar por placer y no por lo que me van a pagar. Yo siempre lo digo, incluso ahora con el trabajo que tengo, que no es lindo pero gano más de lo que voy a ganar como docente. Entonces, me dí la oportunidad de estudiar algo que yo quería. Incluso quiero seguir estudiando después, pero ir para el lado de los niños. Por ejemplo la Psicología de la Educación, y no volver a la contabilidad. pero siempre enfocado en los niños. Si bien me sigue gustando la parte de la contabilidad y todo eso, me pude dar el gusto de estudiar lo que yo quería. Pero perdí años, debido a ese afán de ser un profesional en alguna otra cosa. Porque como ser maestro es menospreciado, vos decías ser maestro. Incluso hasta ahora se sigue escuchando: «Si no podés ir a Montevideo, por lo menos estudiá para ser maestro. Te dicen, entonces...

Ah por lo menos estudiá para ser maestro

Paula: Yo por ejemplo hice un montón de cosas antes. Incluso deje de estudiar un tiempo, por temas personales. Hice derecho antes, intenté hacer enfermería por 2 meses. No llegué a nada. Y nada, en realidad en el momento en el que terminé el liceo, que lo terminé de más grande. Lo terminé libre todo. Me acuerdo que yo tenía el afán de entrar a la facultad de derecho antes. Entonces agarré un día y dije ta. Ahora tengo que terminar. Me despidieron de un trabajo, cobré una plata. Y dije ta! Ahora es el momento! Entonces, hice 5to en diciembre libre y 6to en febrero, para ingresar a la facultad en marzo y llegué! Y cuando llegué a la Facultad, me di cuenta que la gente era muy cerrada, muy seca, no me gustaba, era todo muy frío. No me sentía cómoda. Eh, y ta. Entre las opciones yo tenía a magisterio. Era psicología, magisterio o Derecho. Y bueno, cuando me vine para acá dije ta. Voy a probar! Fue así! No sé si me gusta o no me gusta, pero voy a probar. Voy a probar, voy a probar. Fue así. Me empezó a gustar cuando empecé la práctica. recién ahí. ahí es el punto. Porque primer año es como el liceo, en sí.

Entrevistador: ¿Cómo describirían la formación? Desde lo longitudinal. Todo el trayecto. Desde primero hasta este momento. ¿Si tuvieran que describirla como la contarían?

Santiago: Grande y caótica (risas). Ss

Giorgina: Porque estás trabajando con personas. Entonces vos si... siempre decimos. Te tiene que gustar lo que estás haciendo y tenés que disfrutarlo. Porque sino no tiene sentido, sino andáte para otro lado. No pasa por lo económico, hoy en día ganas mejor trabajando de

otra cosa. La tarea de enseñar te tiene que gustar, la tenés que sentir. Sino...

Entrevistador: Eso es a partir del primer acercamiento a la práctica. Que es en segundo...

Giorgina: Es muy demandante. Vos tenés mucha cantidad de materias y además una práctica. Entonces, el día tiene 24 horas y vos estás: 4 horas en la práctica. Salís de la práctica (en el caso de que vayas de tarde) y entras acá (Instituto) porque salís a las 5 de la escuela y 5:20 tenés clase hasta las 10:30 pm. O sea desde que la 1 de la tarde, un poco antes: 12:30, a 10:30 de la noche es exclusividad de magisterio. Y ni hablar del tiempo que te lleva estudiar para todas esas horas, esas 10 o 12 horas que vos estás ahí. Entonces vos decís...

Pato: Además el trabajo.

Giorgina:

PuAdemás el trabajo. Entonces vos decís... Yo opino igual que Santiago en ese sentido. Algo te tiene que gustar, porque sino no sé como harías para poder brindar todo eso que te exigen, más tu carga de responsabilidad a cambio de plena satisfacción. Porque lleva mucho gasto económico, continuamente. En cada actividad haces cosas preciosas pero te llevan plata. Tené por lo menos 30 chiquilines que le tenés que dar una fotocopia a cada uno. Pero no das una actividad por día. Das como 4 o 5. Entonces, todo se incrementa. Se incrementa, se incrementa; que los regalitos de los niños, que los regalitos de la rotación. Entonces, algo de todo esto te tiene que gustar para pasar por todo esto, algo de la tarea te alienta a seguir, eso es lo que pasa. Sino encontras motivación en algo, no seguís.

Giorgina: Y uno... creo que está estudiando acá. En la institución porque sabe que tiene que hacerlo, para poder después ir a donde más te gusta que es la escuela.

Todos: Exacto!

Giorgina: O sea, esto vos lo tenés que hacer si o si para después poder ir a la escuela. Que es el lugar que vos te sentís cómodo y te gusta.

Entrevistador: ¿Qué trayecto o instancia de la formación valoran?

Todos: La práctica.

Giorgina: En realidad. Vos después que pasan 4 años en el instituto te das cuenta que hay docentes que tiras más para uno o para otros. Es así.. te das cuenta que hay algunos que como maestros te marcan (tono enfático) y hay profesores del instituto que también te

marcan.

Pato: Son necesarios durante la etapa de estudio. Te ayudan a encarar los temas, a como reflexionar sobre como entender y encarar el tema de enseñar, .la conducta de los niños. Por ejemplo, la profesora con la que estabamos recién, es un placer escucharla, no es solamente que da una clases desde lo teórico, desde lo disciplinar, te ayuda a comprender los temas desde con otra integración de los temas educativos y de la práctica.

Entrevistador: No es solo desde lo disciplinar... Sino que logra articular lo disciplinar con la realidad de la práctica. No queda como un saber aislado de la práctica. ¿Esos casos son lo que valoran más?

Todos: Sí

Giorgina: Valoramos los que hacen dialgoar más la disciplina con la práctica. Porque si vos estás formando maestros... Tiene que estar también esa experiencia que te cuenta, ese tratar de encontrar ese hilo conductor que relaciona lo que te enseñan acá (el instituto) con lo que vos vivís allá (escuela donde realizan la práctica). Muchas veces vemos eso. Que los que nos enseñan acá, no lo vemos allá, sino todo lo contrario. Entonces, valoramos mucho esos profesores que a su vez son maestros y que tuvieron cierta experiencia que también aporta mucho.

Isabel: O que comparten lo que saben. Esos otra gran cosa que es muy rescatable de los docentes cuando comparten lo que saben, no es que se lo deja para él y te dice «bueno, anda a leer tal cosa». «No, anda y lee tal cosa, pero además vení que le vamos a encontrar la vuelta» y aprendres.

Paula: A mi me pasa, no sé si le pasa al resto, que de todas las disciplinas que das como maestro ya ta vas inclinando a una. Y creo que ahí también hay una influencia de ese docente que te hace gustar ese camino. Entonces, cuando la maestra (maestro adscriptor de prácticas) te da a elegir que área querés dar...vos no sabes ni qué vas a dar, pero vos te vas para esa área, viste.

Entrevistador: Eso ya lo comienzan a identificar durante la formación.

Giorgina: Eso va a depender de como te enseñe ese profesor, si te hace gustar eso. La idea es que despues, el maestro, al niño le hagan gustar todas las áreas.

Entrevistador: ¿Cómo ven la relación entre la teoría y la práctica durante la formación?

Paula: Desfazada en algunos casos...

Yessica: En la mayoría..

Entrevistador: ¿Desfazada en qué sentido?

Pato: Claro, por ejemplo. Hay cosas que acá nos enseñan que nos sabemos como llevarla a la escuela. Por ejemplo en como hacer la trasposición didáctica.

Todos: Exactamente.

Paula: Hay un desfazaje en la formación también. Porque por ejemplo.. hay cosas que se van a reveer, porque va a haber un cambio en el plan, pero nos ha pasado, en ésto de que tenemos que dar determinada disciplina, resulta que recién tenemos la profundización en esa disciplina al año siguiente. Tenemos necesidades en la práctica que se ven desfazadas en el instituto. Por ejemplo, nosotros tenemos un taller de profundización en lengua, en 3ero, cuando en realidad lengua damos firme en 2do. Tenemos un taller de profundización en fisico - química, que está en 4to el taller de fisico-química, cuando en realidad empezamos a dar físico-química es en tercero. Con matemática igual. Entonces, siempre vamos como atras. Era lo que planteabamos nosotros, cuando el taller llega, decís: «fa, como me hubiese hecho falta esto al momento de tener que dar ésta disciplina (en la práctica).

Santiago: Y pudimos (perdoname) en Ciencias Sociales, en Geografía, nosotros tuvimos antes (de la práctica) el taller, te acordás? El taller, para llevarlo a la escuela. Y sentimos

Paula: Sí.

Santiago: Ahí pudimos aprovechar. El taller, para llevarlo a la escuela, en el mismo año. Ese fue un ejemplo de una instancia articulada entre teoría y práctica.

Entrevistador: Y sintieron que eso potenció la práctica.

Todos: Sí, sin duda.

Pato: Si, porque si vos tenías dudas, o tenías algún inconveniente, no había problemas en venir y que la docente te pudiera dedicar 20 min a trabajar en como poder abordar ese contenido a nivel de la práctica. En qué tiene que entender el niño, en cómo tenés que preguntar y todo eso. Entonces, eso es lo que precisamos. Porque uno va, con los conocimientos disciplinares y con lo que estudia, pero el tema es saber como hacer la transferencia, como el niño construye y hace su proceso de aprendizaje. Porque uno ya lo sabe, pero el niño. Capaz que a veces preguntamos mal y nos dan una respuesta que no queremos.

Entrevistador: ¿Y la reflexión sobre la práctica? Más allá de estos idas y vueltas que

podieron tener con estos docentes de asignaturas del instituto. ¿En qué instancias han podido reflexionar sobre la práctica? En la práctica in situ.. en qué instancias?

Yessica: En el Instituto no, yo en el instituo al menos no tuve esa instancia. Yo creo que vos la reflexión la hacés. A mi por ejemplo, siempre llego a las reflexiones (dentro de la práctica)cundo vos llegas a cumplir eso. A mi me pasa en los parciales, que yo digo: «Llegué a lo que quería, lo hice bien» Ahi reflexionas pero acá....llegar acá (instituto) y relfexionar sobre la práctica no tenemos. Particularmente a mi me parece que no. Yo veo como dos mundos totalmente diferentes, el uno del otro.

Viviana: No entendí bien por donde venía la pregunta.

Entrevistador: Claro, teniendo en cuenta que la reflexión sobre la práctica en sí mismo es un proceso de aprendizaje. Qué instancias tienen a nivel del Instituto de retomar eso que sucede en la práctica, para poder pensarlo, en otro momento, reflexionarlo y bueno aprender de esas situaciones que ustedes se enfrentan cotidianamente.

Pato: Se debería hacer en los talleres no? A veces hacemos catárisis que venimos y lo comentamos y lo trabajamos a nivel general, pero no es algo que tengamos siempre.

Paula: A veces hacemos catarsis con algún profesor que agarremos en el momento (risas)... Algo que nos pasó en la práctica y que nos desbordó y venimos, lo comentamos y lo hablamos a nivel general. Pero no es que este espacio este siempre...

Entrevistador: ¿No está curricularizado?.

Todos: No...

Pato: El tema de la reflexión es algo que intamos hacer a partir de los parciales de la práctica.

Giorgina:Creo, en cuanto al tema de la reflexión, es lo que intentamos hacer en filosofía ultimamente... Tratar de reflexionar a partir de algunos autores sobre lo que vivimos y lo que estamos viendo, con lo que pasa ahora acá, con el tema de la modalidad o con los tiempos.. «con ésto y con lo otro».

Camila Pero recién ahora en cuarto, después de que pasaron...

Viviana: Si, claro! Pero es en la práctica donde vos aprendes a ser «maestro»..

Santiago: «Es en la cancha»... como te dicen...

Viviana: Es en la cancha... tal cual. A mi me ha pasado, que me doy cuenta, como de a

poco te vas autoformando con ese estigma de maestro, cuando ves que tenés un emergente y lo podés solucionar. Capaz que si ese emergente me pasaba en 2do; yo miraba a la maestra y me ponía a llorar, porque no sabía cómo resolverlo. Ahora tengo herramientas, como decir.. voy a dar una actividad y resulta que que dí por obvio algo que no debería haber dado por obvio en la previa. Un ejemplo: que ellos (niños) sabían algo previo y cuando llego a la actividad me doy cuenta de que no sabían algo básico como la diferencia entre el círculo y la circunferencia. Tuve que hacer «así» mi planificación, y no pude dar nada de lo que tenía planificado y tuve que atender un emergente. Entonces dije, fa.. que bueno que pude acomodarme y atender éste emergente en éste caso. Porque en otra ocasión creo que miraba a la maestra y salía corriendo. Entonces a partir de ésta situación: Creo que está bueno cuando vos lo empezás a vivenciar en ese sentido. Es cuando vos decís: Qué cambio! Qué cambio he logrado para conmigo en ésta formación. En perderle el miedo...

Santiago: Yo eso lo veo en el autoevaluarse también... ser crítico también con uno mismo. Decir, «ta, no me fue tan bien porque.. quizás hubiese hecho énfasis en otras cosas» Ser crítico y constructivo a la vez. Buscando que una actividad salga bien. Incluso en las autoevaluaciones por las que uno pasa durante éstos años vas percibiendo los cambios. Incluso en la forma de planificar, vas viendo cambios.. la progresión se va viendo y ahí uno se da cuenta solo de que «no puedo poner ésto, no puedo hacer ésto...

Entrevistador: Esa progresión que traen ustedes está basada en la experiencia de la práctica?

Todos: sí.

Paula: A parte, vos también te vas fogueando en manejar el programa (contenidos curriculares para la enseñanza primaria). Y ya sabés.. viste que a veces te hablan y vos decís a no pero ese no es el contenido de 5to, ese es el contenidos de 3ero. Entonces vos vas construyendo esos conocimientos. Entonces, uno se va preparando y siente: «Vení, preguntame, que te doy la clase que quieras...»

Santiago: En éste caso, un rol importante es el de los maestros adscriptores, no?.

Todos: Son el 98 por ciento, te da ese lugar. Porque si vos tenés un maestro adscriptor que en 4to te da la libertad de que vos formas parte de la dupla pedagógica, con él, vos ya sos el maestro, te da ese lugar.

Entrevistador: ¿Todos lo vivieron en esa lógica de dupla pedagógica?

Todos: Sí, se siente.

S: Ahí vos ya estás tomando decisiones pedagógicas. «Elegite tu contenido, vos te secuencias la actividad». Todas esas decisiones, que antes uno a veces esperaba que le dieran, como en 2do año...»bueno dame el objetivo, contenido, todo.. y el posible recorrido didáctico.. vos ahora sos libre en ese sentido. «Vos tenés la capacidad de elegir que contenido va a ir primero». Aunque después vayas cambiando, porque la secuencia misma después se te va yendo para otro lugar o aparecen los emergentes, como dice Vivi, también. La dupla pedagógica implica eso..

V: Capaz que tiene que ver (no sé si vos sabes) que en los años anteriores, en 2do y en 3ero nosotros pasamos por 3 maestros adscriptores diferentes.

Entrevistador: Si, lo tenía presente. ¿Consideran que puede ser un ejemplo modélico el del maestro adscriptor?

P: Depende, hay casos en los que vos decís: nunca quiero ser como ésta persona.

S: Pero está el otro caso que vos decís, me encantaría trabajar como ella, porque trabaja divino.

P: Vos tomás el ejemplo, vos tomás lo bueno y lo malo.

Entrevistador: ¿Se han visto poniendo en marcha alguna estrategia a partir de verla en un maestro adscriptor?

Todos: Si, nos ha pasado.

V: A mi lo más lindo que he sentido... es cuando una actividad que la había planificado estrictamente para mí, onda yo soy más de la maestra. De golpe terminamos las dos, dando la clase. Con una soltura.. porque claro.. pasa todo un año, entonces vos aprendes a conocer al otro, el otro aprende a conocerte y cuando logra funcionar eso, es realmente cuando vos decís, pah que bueno que está esto. Entonces, por eso yo opino igual que lo que comentaba el compañero, en el sentido de que el maestro es el 98% del año. Si vos te sentís cómodo con el maestro, lo demás es cuento.. te podés adaptar.

G: Vos seguís siendo estudiante, él es tu referente, el que nombraron para que esté con vos todo el año. Es tu referente o tu ejemplo, lo seguís o no. Pero a partir de ahí vos seguís progresando.

S: Evalúa.

S: Si, y después desde lo personal también. No nos olvidemos que somos humanos, somos personas y desde ese punto de vista hace también a esa dupla pedagógica en la escuela.

Parte de ahí también, mucho de lo personal, de lo humano, del vínculo que se genera con el otro. No es solo que están pensando estrictamente en las planificaciones sino que gira todo en torno a.. «bueno, somos los dos, decidimos los dos». Desde el «¿Cómo estás?, ¿Cómo te sentís?. El apoyo desde ese lugar también es importante.

Vos haces referencia entonces a la importancia que tienen desde lo emocional para enfrentar la práctica, más allá de lo estrictamente profesional, de los contenidos, de tener como...

S: Claro, no estamos tampoco todo el día conversando acerca de lo que hicimos el fin de semana. Pero te digo, se genera eso del vínculo que es muy fuerte, y está muy arraigado.

Entrevistador: ¿Y el rol del director? ¿Cómo lo ven? ¿Cómo ha influido en sus aprendizajes a partir de la práctica? ¿En su construcción como maestros?

Gi: Yo creo que en los dos primeros años de práctica (2do y 3ero) vos acudís más al directora. Estás como más pendiente de él. Él también te demanda más, porque en los primeros años el te tiene que guiar. Ahí te explica como funciona la escuela, que es lo que tenés que hacer vos con tu maestro, es como que él es el referente de toda la escuela. Te tienen a cargo a vos y como que a los primeros años es eso, ahora en 4to es un poco diferente.

Entrevistador: Los directores en los primeros años de práctica son sus profesores de didáctica también...

P: Claro, tenemos más horas de taller, compartimos más horas con el director. Ahora en 4to no, solamente es una vez a la semana, 2 horas. Cuando hay...

Entrevistador: Y en los años anteriores trabajan abocados a lo que es la trasposición didáctica?

Todos: Claro, exacto! (silencio prolongado).

Entrevistador: Ahí va.. en general piensan que es un rol....

V: Para mi es clave, porque no solamente es el que te tiene a cargo a los maestros que son adscriptores tuyos. Porque en la escuela hay experiencias preciosas, pero también hay de las otras. En el cual, vos necesitás recurrir a alguien para decir, mirá esto no está funcionando de la mejor manera, y ahí el director es clave, si el directora de entrada, maneja las mismas normas para todos, vos te sentís respaldado, decís: ah bueno, si algo no está bien, yo lo puedo plantear». Nos ha pasado. A mi en particular no me ha pasado, pero sé de

compañeras que no se animaban a decir su situación y el director en plena confianza se abrió y solucionó el problema planteado, sin detalles. Ahí la gestión del director es clave.

Entrevistador: ¿Qué saberes y conocimientos tiene que tener el maestro?

Y: Todos!

Entrevistador: Todos, hacen referencia al abanico de saberes disciplinares... matemática, lengua, ciencias naturales, etc.

P: No solamente desde lo disciplinar, porque te cuentan situaciones personales, etc.. desde la psicología también.

C: Yo creo que hoy en día, son más importantes esos conocimientos que los disciplinares. Porque capaz que rescatas más, formarlo como persona, que respete al otro, etc antes de que sepa algo específico de matemática o algo. Hoy en día está más le necesidad desde ese lado, que del lado disciplinar, que sepa sumar. Por lo menos, eso lo veo en la escuela que estamos ahora, que es una escuela de contexto socio-económico crítico. Lo disciplinar es importantísimo, pero tenés que saber de todo.

Y: Lo que pasa que el maestro, en la clase, hoy en día es maestro, es mamá. No siempre pasa, pero muchas veces.

C: Es el que se hace cargo que el niño tenga las vacunas al día, de que el carnet del niño esté al día, por ende que el niño vaya al médico y se controle.

Gia: Es psicólogo también, te enfrentas a esos emergentes....

Camila: De que se lave los dientes, del cepillado de todos los días, sacar plata de nosotros para la merienda del niño, sino tiene merienda...

S: Los hábitos..

Y: Los valores. Si bien valores, y todo eso son contenidos del programa, pero también hay cosas que tenés que enseñar vos desde el sentido común al niño, porque desde la casa, no llega. Entonces tenés que saber de todo, además de lo disciplinar, tenés que saber.

G: Primero tenés que saber de la persona. De como llegarle a él, para después transmitirle lo que querés enseñarla en cuanto a conocimiento de teoría, vamos a decir. Pero primero es lo primero. Qué es.. escuchame, atendeme, levantá la mano, respetá.. etc. Que deberá venir ya desde la casa, pero cuando no existe, o hay ausencia de eso, es el maestro el que tiene que enseñar todo eso.

Entrevistador: Se podrían englobar en lo que ahora se denominan habilidades socioemocionales?

Gi: Y si, o competencias emocionales..

S: Desde lo emocional, una experiencia particular que tuvimos el año pasado, donde vamos.. que iba en la línea de educar desde las emociones. En donde el niño pudiera en primera lugar identificar sus emociones, cuando estaba mal o estaba triste, porque tenía reacciones en base e diferentes emociones. Es algo que se está abordando.

Entrevistador: Volviendo a los saberes, podríamos decir formales o disciplinares que tiene el maestro.... Qué otros saberes son propios del maestro?.. la didáctica podría ser considerado como un saber del maestro?

C: Depende del maestro... Porque hay maestros que no lo tienen no logran hacer la trasposición.

S: Lo deberían tener...didácticamente somos formados..

C: No necesariamente, tenemos formación en ello, pero vos para ser docente, y nos pasa a todos hay materias que ya la tuvimos, historia por ejemplo que la tuvimos en primer año. Yo para dar historia me tengo que sentar a estudiar como cualquier otra área que haya dado acá (Instituto). Y vos ves que hay muchos docentes que van con lo básico..

G: Con el cuentito...

C: Con el cuento de siempre entendés. ¿Está lo didáctico ahí o no está?. Yo me tengo que sentar a estudiar para todas las clases que dé.

G: A eso voy...la didáctica está en los libros, alguno te puede dar alguna orientación o algún «tip». Pero lo didáctico creo que se hace en la práctica. Tu didáctica es la que vos hacés, es tuya, la que vos desarrollas en el aula, es esa. Porque la que me dice fulanito ta, yo tengo alguna herramienta, pero algunas veces capaz que ni me sirven y no coinciden con mi realidad. Entonces la didáctica para mí, vos la construís día a día, me parece a mi.

C: O no..

Entrevistador: ¿Todos opinan igual?

G: Pero vos construiste tu didáctica...

S: Vos tenés un perfil de trabajo..

V: Vos tenés una forma y no te acordás de Edith Litwin cuando estás trabajando. A mi me pasa eso. Opino igual, vos te vas construyendo y vas tomando herramientas según la clase y según el alumno. Porque tenés individualidades, y tener que usar didácticas diferentes. Entonces tenés que adaptarte a que toda la clase y la generalidad vaya a un ritmo pero determinadas individualidades...»ah atendamos a la diversidad y hagamos acá algo diferente. Entonces tu didáctica ya es diferente, las herramientas que usas son diferentes.

Entrevistas: ¿Y que otras habilidades o conocimientos les parece que debería tener el maestro hoy?

II: Y eso que estábamos hablando hoy... Tendríamos que tener más conocimientos.. porque ahora se está dando mucho situaciones de «inclusión» en las escuelas. Nosotros acá no aprendemos como sobrellevar ese tema, entonces eso es uno de los saberes que tendríamos que tener. Si bien tenemos talleres de dificultades de aprendizaje por ejemplo, son talleres de 30 horas. Es algo que tendríamos que tener... nosotros es algo a los que nos enfrentamos desde el sentido común y tratamos de apoyarnos en otras partes pero es algo que tendríamos que tener.

G: Cómo la misma didáctica, vos lo probás... Vos en la práctica estás todo el día probando, vas probás otras cosa, vas por éste lado, por el otro. Vos ves que ese niño no se adapta a eso, entonces probás otra cosa. Vos te adaptás a ellos!

Entrevistador: O sea, que una estrategia que emplean para ir probando como atender emergentes de inclusión educativa en el aula es ir probando.

P: Si, porque no lo tenemos desde el modelo, no tenemos desde donde agarrarnos. Entonces es la estrategia que tenemos... acá no te lo enseñan eso.. Es un saber que tendría que estar.

Entrevistador: Algún otro saber o experiencia que les parezca a ustedes que tendría que haber estado en la formación?

S: Clases de ser mejor persona... Pero por más algunos les enseñen...sino son...

Gi: Creo que tendría que haber un poco más de algunas materias que vos sabes que van a ser fundamentales, que te exigen, que tenés que enseñar tal cosa. Entonces, vos sentís que hay un vacío, el instituto es el que te tiene que enseñar.

Entrevistador: ¿Por ejemplo?

G: Y yo que sé... por ejemplo, como decía la compañera, historia, matemática. Matemática

tenemos mucho, nos brindan conocimiento, pero no sabemos como abordarlo, entonces ahí volvemos otra vez a la didáctica. Vamos a la prueba de nuevo y lo hacemos como a nosotros nos parece que está bien. Entonces, si me dicen que la suma la tengo que hacer así y el niño va a poder aprender así, entonces yo voy a seguir con eso. Es muy entreverado.

P: Para mí tendríamos que tener matemática los 4 años, lengua, los 4to años..

I: Y didáctica específica de cada disciplina los 4 años...

V: Personalmente yo siento que a mi me falta algo más de la gestión del maestro. Me parece un debe para mi. Yo me voy a recibir, me van a dar un grupo a cargo y yo no voy a saber hacer más nada que dar actividades. Actividad, secuencia, actividad. Entonces la parte pedagógica y didáctica creo que la tenemos fortalecida en cierto aspecto.. pero todo lo otro que hace el maestro no tengo idea. Entonces, me va a pasar que van a haber formularios que no voy a tener idea de como rellenar, el tema de Gurí sólo se como pasar la lista.. con qué periodicidad se hacen determinadas cuestiones... estaría bueno que dentro de ésta formación haya algo de formación en paralelo, que diga, bueno, vos vas a enseñar, para eso vas a aprender a enseñar tener que aprender a hacer este tipo de cosas. Por ejemplo: Nosotros tuvimos la experiencia de la práctica rural y pudimos ver por ejemplo el rol del director. Vos no sabés si el día de mañana te va a tocar una escuela en el medio de la nada, que tengas que ser unidocente. Yo no sé como ser directora. Entonces me parece que estaría bueno, dentro de ésta formación hubiera un aspecto que diga mirá... te podés encontrar con esto. Porque esa sí es una variable del maestro que sí está controlada. No depende de la individualidad de un niño, va en un caso. Vos sos maestro, o sos maestro de apoyo, o sos suplente o sos... Y para mí nos está faltando eso... más del campo, más de bueno... que pasas si yo llego a elegir una determinada cantidad de horas... más de la gestión. Eso me pasa a mí!

S: Algo que tiene que ver con esto.. a mi me parece que deberíamos trabajar mejor saber a quien recurrir si necesitamos apoyo con determinada situación. Es decir, los grupos pedagógicos y de apoyo, algunos hemos presenciado algún caso. Pero bueno, es necesario saber como hacer una solicitud a un equipo de apoyo, que casos ameritan ésta solicitud.

Entrevitador: Si tuvieran que caracterizar los rasgos del maestros a nivel histórico.

S: Algo claro que ha pasado es lo que hablábamos hoy en cuanto a como ha cambiado la percepción del niño frente al maestro. Nosotros no podíamos concebir gritarle al maestro,

ahora un niño te grita o te pega. A mi no me ha pasado, gracias a dios.

P: No solo el respecto del niño hacia el docente, sino de los padres hacia el maestro, hacia el docente.

G: O sea, es algo social. Tiene otra visión del maestro. No digo que sea el 100%, hay muchos familias que siguen respetando a la figura del docente, del profesor, del maestro.

P: Algo de eso se ve en la experiencia de la práctica rural.

V: Yo acá me voy a ganar el odio del todo el mundo. Pero para mí eso es culpa de la formación docente. Porqué? Porque somos todos maestros sí, pero vos a veces ves a determinadas personas que no entendés como egresaron. Se las ayuda a que salgan, hasta ese punto me entendés. Durante la formación se la da ayuda a la persona que necesita un empujón, está bárbaro. Pero después, llega a 4to o en los hechos se recibe y dicen: ¿Qué hicimos?. Entonces no se hasta que punto la sociedad es culpable de nuestro desprestigio o la formación es culpable de nuestros desprestigio. De esa flexibilidades en la formación. Capaz que estoy totalmente errada. Pero más de uno conocemos a uno, dos o tres o incluso más personas que vos decís: «Yo no te puedo creer, no te puedo creer lo que está haciendo ésta maestro». Y uno que todavía no es maestro... para mi es como una mezcla. Si, es verdad que se siente ese desprestigio.

Entrevistador: ¿Todos están de acuerdo con la percepción de desprestigio en torno a la figura del maestro?

Todos: Sí..

Y: Creo que tiene que ver con las dos cosas que venimos hablando. Por la sociedad y por la formación.

V: Creo que tiene que ver también con el funcionalismo que nos han dado también. Tenemos un montón de funciones que escapan de enseñarle al otro. Entonces, los padres dejaron de dedicarse a un montón de cosas, quizás, porque se encarga el maestro. Si es el que está en contacto con otras 30 personas. Entonces, de alguna manera el sistema le sirve, porque es una persona que atiende a 30, está bárbaro, no tenés que ir puerta por puerta. Entonces, en algún punto el padre dice, que se encargue el maestro.

Entrevistador: Quizás eso que vos traes se pueda entender en términos de un corrimiento de los cuidados de las familias, hacia la figura del maestro. ¿Eso lo evidencian en la práctica?

P: La parte de conducta, los valores, todo eso te lo enseñaban en tu casa. Por ejemplo,

antes hacían uso del comedor, los que realmente necesitaban. Ahora no, vayan a comer al comedor, así no tengo la necesidad de cocinar. no sé.

Y: Lo que pasa, es que hoy también ha cambiado eso. Los padres ahora, o son madres solteras, los padres son pocos los que están a cargo de los niños. En cualquier caso, los dos tienen que salir a trabajar, entonces, no hay quien esté en la casa para construir ese tipo de valores. A ver... hay casos y casos

S: Para mi no.

V: Para mi no, siempre hubieron madres solteras y siempre hubieron mujeres que trabajaron, y sin embargo el respeto al maestro estaba y ahora no.

S: Mi madre trabajaba desde las 8:00 a las 10 de la noche y yo iba a la escuela y hacía lo que el maestro me decía.

C: Fue un cambio totalmente radical, pasamos de tener un docente en frente al que respetábamos, de considerar palabra santa todo lo que decía a que ahora el niño en realidad no le presta atención. No toma al docente como una autoridad. En realidad el docente es una autoridad dentro de la clase. Aunque no quiere decir que todo lo que diga el docente el niño diga si, porque se supone que tenemos que formar seres que piensen críticamente, no?. Pero tampoco....

V: Y hasta donde el pensamiento de un niño no viene condicionado por el contexto al cual pertenece. Para mí la actitud del niño es el reflejo del pensamiento de los padres. Capaz que generalizo...

Entrevistador: ¿Cómo debería ser el vínculo pedagógicos entre el maestro y el niño?

S: Hay casos y casos, no? Hay casos en los que si vos no le das un vaso de leche primero el niño no va a participar de la clase. Llega y lo primero que quiere es tomar un vaso de leche. Después de ahí vos podés encaminar la jornada con «normalidad», el contexto que trae de la casa influye.

C: Yo creo que el vínculo con el docente debería ser igual al que tenemos con un sobrino, un hijo...

G: No, entonces, ahí te corres de tu rol.

C: El vínculo, dentro del salón de clases... pienso yo, particularmente.

G: Yo lo que pienso que el vínculo si, tiene que estar y tiene que ser un muy buen vínculo

para vos vayas con lo que vos querés.

Y: Para mí no, para mí el vínculo que tenemos que tener con el niño es de que sepan que vos sos el docente. Un vínculo de respecto entre los dos, pero que el sepa.. vos tenés que ser la figura de autoridad.

C: Y tu sobrino no piensa que vos tenés que ser la figura de autoridad? Yo pienso que sí.

S: El vínculo se genera desde lo emocional. Si el niño no te ve que vos... a ver llegás todos los días al aula y no decís: «buen día» o no lo saludas. Si vos generas eso... ese vínculo...

V: Yo creo que el objetivo es que el niño que aprenda y yo he visto varias prácticas y nos ha pasado que los niños parecen que no tiene un vínculo afectivo con los niños y los niños aprenden. Entonces, vos decís: Tengo que ser lo «dicharachera» que quiero ser para que ellos aprendan? O de alguna manera tengo que mostrar ese respecto y esa autoridad y poder posicionarme para que ellos aprendan? Entonces, me parece que también depende del objetivo que vos quieras con el grupo. Hemos vistos casos, que tiene muy buen vínculo con sus estudiantes y vos llegas a la clase y no vuela una mosca. Los chiquilines se posicionan y «aquello» se da de forma natural.

G: El vínculo es ese «enlace» que vos tenés con el niño. Capaz que yo tengo una vínculo diferente al que tienen ellos (señalando a sus compañeros) capaz. Pero vos tenés que encontrar esa comunicación en pos del objetivo, que es generar situaciones de aprendizaje.

C: Y no todos los niños son iguales. Hay niños que necesitan del maestro un vínculo más afectivo, como otros no.

V: Necesitan a la autoridad, es increíble. Se va la maestra, quedás vos como practicante y no podés hacer silencio para que te escuchen, la ven venir por la ventana y se callán todos.

C: Ellos ya saben que vos sos practicantes, se dan cuenta de esa «escala de autoridad». Aunque la maestra le diga: «ella es una maestra más».

Entrevistador: Con respecto a las tecnologías digitales, cual ha sido su experiencia.

C: Pienso que también se da un desfazaje, como algunas de las cosas de las que veníamos hablando hasta ahora. No estamos preparados para lo que nos dan. Nos dan un equipo Ceibal y no nos enseñan desde acá, que aplicaciones tiene o en que la pueda usar, en qué área.. etc Por ejemplo las tablet, yo recién ahora me estoy enterando en mi clase, cuales son las aplicaciones que tiene, cuales son los juegos educativos.. todo eso no está. Queda sujeto a la experiencia que puedas tener vos en la práctica.

Entrevistador: ¿Todos acuerdan que pueden ser potenciadores de los aprendizajes?

V: Nosotros estamos en una escuela que es Red Global, entonces la mayoría ha pasado por otro tipo de experiencia en cuanto al uso de la tecnología. Ahí conocimos ese tipo de escuela, ese tipo de manera de enseñar con el uso de la tecnología como apalancadora y potenciadora de los aprendizajes. Pero por estar en esa escuela, y no desde acá (haciendo referencia al Instituto). En esa escuela, la tecnología forma parte del aula.. no sé si pasa en todas las escuelas. Para los niños la computadora es como el cuaderno, sacan la computadora y sacan todos la computadora. Es como que se dio un habito en la escuela, que viene de años, de bueno, de manejarse así... Pero sí, eso en la práctica.

C: Acá (Haciendo referencia al Instituto) cuando tuvimos informática, a mi me enseñaron cosas que yo ya sabía.

G: «Guardé en disquette decía el parcial». No podíamos creer, yo use disquette en 1ero de liceo. Ahí es donde otra vez percibís el desfazaje entre el Instituto y la práctica.

G: Vos sabes que hoy por hoy, al niño, lo atrapa más una pantalla que el cuaderno. Muchas veces..

S: El tema de las maestras de apoyo ceibal, el rol que cumplen es fundamental. Por el apoyo que te dan en como integrar la tecnologías, su uso pedagógico-didáctico. Nosotros, en la práctica ahora estamos experimentando con una tecnología nueva que es una pantalla táctil CISCO. Es un plan piloto que se está generando, y es ésta escuela es la primera del país, es en la que tenemos práctica nosotros, en mí salón (risas).

V: Eso va mucho en el liderazgo de la escuela y en el querer hacer. En decir, ésto es nuevo, ésto sirve... no pongamos tanta resistencia al cambio.

Entrevistador: Como para ir cerrando: ¿Cómo imaginan sus primeros años de ejercicio profesional?

Todos: Caos:

C: A puro reteen, creo que es la manera, porque yo todavía no me siento segura para tener una clase a cargo, me parece.

G: Vos salís de acá y no te sentís seguro. El maestro va a seguir estudiando toda la vida. Pero yo, estoy desaaando tener mi clase, yo si quiero dar clases.

P: Si, yo también. Pero se tienen que alinear los planetas para agarrar

S: Yo me imagino en una escuela rural.

Y: Yo me imagino en una escuela de contexto. Me gustaría trabajar ahí a mi.

P: Yo siento miedo, pero también me gustaría trabajar en contexto.

Entrevista: La última... Se me está ocurriendo ahora...

G: Hablamos una cosita...

Todos: (risas).

V: Yo tengo una aporte para tu conclusión. Te lo puedo decir antes de qué me olvidé?

Entrevistador: Dale..

V: Estaría bueno, capáz que ya existe, no lo sé muy bien. Pero estaría bueno que el maestro tenga un psicólogo.

Todos: (risas).

V: No, pero en serio... fuera de broma! Porqué...

G: Por salud mental!

V: Por tu salud mental y por la de tu familia. A qué me refiero con ésto, nosotros estamos en 4to recien. Vamos a llamarle así.. y pobe, nuestra familia, nuestros amigos, a nuestros hijos, a los que formen parte de nuestro entorno, los tenemos atomizados! Lo único que les contamos es: «no sabes lo que me pasó en la escuela, qué horrible lo que me pasó en magisterio, no sabes...» Entonces yo creo, que sería necesario un apoyo psicológico, para nosotros poder canalizar nuestras acciones con un psicólogo. Yo no voy al psicólogo. Creo que fui una vez de chica, pero después de grande no he ido. Entonces, estaría bueno que pueda haber un espacio para el maestro.

Entrevistador: Por lo que tengo entendido, en la reforma de la salud que se realizó hace años ya. Existe la posibilidad de participar de terapias grupales breves y tengo entendido que los maestros tiene prioridad para participar de éstos grupos. Tendría que empaparme un poco más al respecto en cuanto al uso de ese recurso.

P: Claro, uno es psicólogo, entre comillas, del niño cuando vos ni siquiera saber manejar a veces tus propios problemas, me entendés..

G: No en vano hay muchos docentes con licencia médica por cuestiones de estrés y salud mental. El síndrome del quemado por ejemplo.

V: Ese es un ejemplo que donde más pasa es en la docencia y en los médicos.

Y: Qué vendría siendo?

Entrevistador: Bueno, básicamente es la metáfora de me «quemé con el trabajo». Se traduce en cierto desgano, falta de motivación.

V: No es solamente estrés, es una de los múltiples malestares que tiene el docente. Pero cual era tu pregunta?

Entrevistador: Cómo se definirían como maestros?

P: Yo me defino como exigente. Conmigo misma y con los chiquilines también. Siempre trato de que vayan a más. Capaz que les exijo mucho a veces, ojo.

G: Eso sería como somos nosotros. Sino todos somos como ella, todos la conocemos. Siempre tiene todo preparado. ,

S: Yo me imagino así como estoy pero sin el título. No espero que se genere un cambio solo por tener el título. Porque pasa no...

Y: Yo no creo que de acá el año que viene cambiamos tanto como para decir.. «ta yo voy a ser distinta de lo que soy ahora por tener un títulos, no sé»

Entrevistador: Capaz que es una pregunta que quedará abierta...

Varios: Preguntanos en unos años...

En unos años venís y me describis como un maestro reflexivo, crítico (en tono de broma).

Todos: Risas.

Entrevistador: Yo les agradezco muchísimo su participación en la entrevista.

Varios: ¡Por favor, esperemos que te vaya bien!

Apéndice 2. Pauta de entrevistas grupales.

Aspectos biográficos de los estudiantes presentes en la elección del magisterio como opción de desarrollo profesional.

1 - ¿Qué recuerdos tienen de la época de la escuela en la etapa en la que pasaron por ella como alumnos?

2 -¿Qué recuerdos tienen de sus maestros durante esa etapa?

3- ¿Recuerdan a algún/a maestro que lo haya marcado? ¿Cuál? ¿Por qué?.

4- ¿Cuáles fueron los motivos por los que decidieron estudiar magisterio?

Experiencias subjetivas del trayecto formativo

5- ¿Cómo definirían la formación? ¿Cómo describirían la experiencia de la formación inicial de magisterio en el IFD de Florida?

6- ¿Qué trayecto o instancia de la formación valoran en el recorrido formativo?
más el estudiante según su identidad profesional?

7- ¿Cómo se aprende a ser docente?

Los saberes docentes durante la formación inicial.

8- ¿Qué competencias profesionales debe tener el docente para trabajar en el contexto educativo actual?

9- ¿Consideran que los saberes de la formación inicial docente son los necesarios para ejercer la profesión docente?.

10- ¿Cuáles son los rasgos que para ustedes han caracterizado históricamente al docente?

11- En relación a la pregunta anterior. ¿Cuáles son las características del docente del siglo XXI?

12- Respecto a la integración de tecnologías digitales, ¿qué opinan con respecto a la integración de las tecnologías en los procesos de enseñanza? ¿qué experiencia han tenido? ¿Sienten que es algo que le puede aportar al docente o no?

13- ¿Consideran que las habilidades emocionales deberían formar parte de las habilidades o competencias profesionales del docente? ¿Por qué?

14- ¿Qué saberes tiene que tener los maestros hoy?

15- ¿Qué trayectoria de la formación identifican en las que se hayan preparado para trabajar en situaciones heterogeneidad en los aprendizajes e inclusión educativa?

16- ¿Consideran que haya algún aspecto necesario para la práctica docente que no hayan

trabajo durante la formación?

La práctica docente.

17- ¿Qué relevancia ha tenido para su formación las experiencias de la práctica docente?

18- ¿Qué opinión tienen del maestro como adscriptor?

19- ¿Cómo creen que debería ser el vínculo pedagógico entre alumno y maestro?

20- ¿Qué lugar consideran que ocupó la reflexión sobre las prácticas docentes en su formación como maestros?

21- ¿Qué momentos de la formación identifican que pudieron reflexionar sobre la práctica?. ¿Podrían referirse a alguno de estos momentos?

22- ¿Cómo consideran que ha sido el vínculo entre la experiencia de las prácticas y la formación recibida en el IFD de Florida?

23- Y en cuanto al maestro adscriptor: ¿Cómo describirían ese rol, esa figura? ¿Qué papel han jugado para su formación los maestros adscriptores con los que se han encontrado en la práctica?

24- ¿Cómo describirían el rol del director de la escuela en su formación?.

25-¿Cómo ven la relación entre la teoría y la práctica durante la formación?

Representaciones sociales percibidas sobre la figura del maestro

26- ¿Cómo creen que la sociedad percibe el rol docente? o mejor dicho ¿Cuál creen ustedes es la valoración de la figura del docente que hace hoy la sociedad?

27- ¿Cómo ven en la actualidad la relación entre Estado y la escuela pública?.

28- ¿Cómo se imaginan los primeros años de ejercicio de la profesión?

29- ¿Cómo imaginan su trayectoria profesional como docente?

Anexo 1 - Autorizaciones y recaudos éticos.



Montevideo, 09 de agosto de 2017

Exp.: 191175-000985-17

CONSTANCIA ENTREGA DE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El Lic. Maximiliano Figuerola presenta en el día de la fecha, el proyecto de investigación titulado "**La construcción de identidad profesional en maestros. En el caso de estudiantes magisteriales que cursan prácticas pre-profesionales del último año de la formación inicial en IFD-Florida**", ante el Comité de Ética en Investigación de Facultad de Psicología.

Se expide la presente constancia en Montevideo, a los nueve días del mes de agosto de 2017.



Femenia Barboza
**COMITÉ DE ÉTICA
EN INVESTIGACIÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

Montevideo, 30 de agosto de 2017

Ref.: Exp. 191175-000965-17

En el día de la fecha se reúne el Comité de Ética en Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, a los efectos de expresarse respecto al proyecto de investigación: **"La construcción de identidad profesional en maestros. En el caso de estudiantes magisteriales que cursan prácticas pre-profesionales del último año de la formación inicial en IFD-Florida"**, a cargo de la Lic. Maximiliano Figueroa

Dicho proyecto CUMPLE CON LOS CRITERIOS ÉTICOS para la protección de los seres humanos que participan como sujetos en procesos de investigación, por lo que este Comité de Ética en Investigación **OTORGA EL AVAL** para su ejecución.

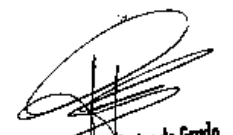
Pase a notificación de la Lic. Maximiliano Figueroa, (responsable del proyecto).


 Mag. María Pilar Bacci
 Comité de Ética en Investigación
 Facultad de Psicología

Mag. Darío De León
 Comité de Ética en Investigación
 Facultad de Psicología

Mag. Raquel Galeotti
 Comité de Ética en Investigación
 Facultad de Psicología

**COMITÉ DE ÉTICA
 EN INVESTIGACIÓN**
 FACULTAD DE PSICOLOGÍA


 Secretaría Académica de Grado
 Formación Permanente y Posgrado
 Facultad de Psicología

27/9/18
 DE DEJA CONSTANCIA QUE FUERON
 RECIBIDOS DE PARTE DE
 MAXIMILIANO FIGUEROA:

- RECONSIDERAR
 - AVAL DEL COMITÉ DE ÉTICA.
 - SOLICITUD DE PROBLEMA



Ac. Sec. 15
Res. 36
Exp. 2017-25-5-006455
VB/mr

Montevideo, 25 JUL. 2017

VISTO: la solicitud presentada por el Lic. en Psicología **Maximiliano Figuerola;**

RESULTANDO: I) que por la misma solicita se la autorice a realizar la investigación "*La construcción de identidad profesional en maestros. El caso de estudiantes magisteriales que cursan prácticas preprofesionales del último año de la formación inicial en IFD de Florida*";

II) que según expresa el interesado la investigación se llevará a cabo en el marco de la Maestría en Psicología y Educación, en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República;

CONSIDERANDO: I) que según informa la División Planeamiento Educativo el interesado cumple con las bases establecidas en el Protocolo para las solicitudes de investigación, estudios y proyectos, aprobadas por Resolución N° 31, Acta N° 34 de fecha 25 de setiembre de 2015;

II) que resulta pertinente acceder a lo solicitado;

ATENCIÓN: a lo establecido en el Artículo 63 de la Ley 18.437 de fecha 12 de diciembre de 2008 y en Acta Ext. 5 Resolución N° 1 de fecha 24/06/10 adoptada por el Consejo Directivo Central;

LA SECRETARÍA GENERAL DEL CONSEJO DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN, ACTUANDO EN ACUERDO CON LA SECRETARÍA ADMINISTRATIVA, en ejercicio de las atribuciones conferidas por Acta 17, Res. 31 de fecha 18 de mayo de 2016;

RESUELVE:

1) Autorícese al Sr. **Maximiliano Figuerola**, C.I. 4.906.737-0, a realizar la investigación: "*La construcción de identidad profesional en maestros. El caso de estudiantes magisteriales que cursan prácticas preprofesionales del último año de la formación inicial en IFD de Florida*", en el marco de la Maestría Psicología y Educación, en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

2) Establecer que el interesado deberá dar cumplimiento a lo establecido en Resolución N° 31, Acta N° 34 de fecha 25 de setiembre de 2015.



CARTA AVAL DE LA INSTITUCIÓN PARTICIPANTE

Montevideo, 12 de Julio de 2017.

Señores
Comité de ética en investigación de Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Presente

Por la presente notificamos a ustedes que se ha resuelto apoyar la ejecución por parte del Sr. Maximiliano Figuerola, C.I. 4.906.737-0, Responsable del Proyecto denominado "La construcción de identidad profesional en maestros. El caso de estudiantes que cursan prácticas pre-profesionales del último año de la formación inicial en IFD de Florida."

Declaramos conocer y aceptar los términos y condiciones previstas para la ejecución del Proyecto, estando conformes con todas aquellas actividades que se prevean realizar en el Proyecto.

Sin otro particular, saludamos a ustedes atentamente,

Nombre: Mtra. Isabela Urdampilleta
Directora I.F.D Florida

Cargo: Directora

Institución: IFD Florida

Firma: 



HOJA DE INFORMACIÓN

Título del proyecto de tesis: La construcción de identidad profesional en maestros. El caso de estudiantes magisteriales que cursan prácticas pre-profesionales del último año de la formación inicial en IFD de Florida.

Objetivo:

El objetivo de este estudio es caracterizar el proceso de construcción de identidad docente durante la formación inicial docente. Para ello se estudiará el caso de estudiantes de 4to año del IFD de Florida que cursan su último año de la formación inicial de magisterio.

Fecha de realización de las entrevistas grupales: Diciembre de 2017.

Fecha de finalización del estudio: Julio 2018.

Responsable: Lic.Psic.Maximiliano Figuerola. C.I:4.906.737-0.

Teléfono:099314550. Correo electrónico: maxifigue@gmail.com.

Directora de tesis: Gabriela Bañuls. **Directora académica:** Esther Angeriz.

Riesgos y Beneficios:

Los riesgos asociados a este estudio están relacionados al proceso de construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial de estudiantes de magisterio del instituto de formación docente del depto de Florida. En tanto ese proceso supone la construcción de una narración que exige pensar(se) y reflexionar sobre las implicaciones éticas en el marco de la formación profesional y, sobre todo, durante las primeras experiencias docentes que son vivenciadas en el ámbito de las prácticas pre-profesionales. Estas prácticas iniciales suponen el primer acercamiento a ese otro que va a estar presente durante el ejercicio de la profesión. Esa narración del yo que se va construyendo está determinada por el lugar que asigna el otro, como los docentes, compañeros, niños/as o referentes familiares de los niños/as con lo que el estudiante de magisterio se vincula durante su formación. Ese otro, también es otro institucional y social.

Beneficio, posibilitar la reflexión sobre lo que acontece en el ámbito de la práctica de enseñanza en relación a la tarea docente de alguna manera puede significar un aporte a la reflexión formativa.

Se realizarán entrevistas grupales con estudiantes del instituto de formación docente IFD Florida que se encuentren cursando en 2017 el último año de prácticas pre-profesionales. También se realizarán entrevistas en profundidad a referentes calificados y análisis de documentos oficiales.

Manejo de la información:

Para la realización de esta investigación se realizará un consentimiento informado sobre los objetivos y alcances de la investigación, destinado para las autoridades del CFE, equipo de dirección del IFD de Florida y estudiantes de 4to año que participen directa o indirectamente. No se identificarán datos personales de ninguno de los actores que participen en cualquiera de las fases de esta investigación, y se promoverán instancias de encuentro para la presentación de los resultados obtenidos.

CONSENTIMIENTO INFORMADO DESTINADO A ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LAS ENTREVISTAS GRUPALES:

Estimado/a estudiante:

Solicito su participación en el estudio: **"La construcción de Identidad profesional en maestros. El caso de estudiantes magisteriales que cursan prácticas pre-profesionales del último año de la formación inicial en IFD de Florida"** que forma parte de mi tesis de maestría en psicología y en educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República.

Su participación consistirá en la asistencia entrevista grupal de aproximadamente una hora y media (1,5 horas) junto a otros/as estudiantes de 4to año de magisterio, donde se lo invitará a intercambiar acerca de las representaciones que posee usted sobre el ejercicio de la profesión docente en la actualidad.

Su participación contribuirá a comprender la representaciones sociales sobre la profesión docente durante la formación inicial y su incidencia en la construcción de la identidad profesional de los docentes de enseñanza primaria.

Puede decidir participar o no de las instancias propuestas. Si en alguna de las instancias, la moderación, las preguntas o intercambios con otros participantes resultan incómodos para usted, puede decidir no contestar o no continuar con su participación en este estudio.

Se prevé grabar en audio y video y desgrabar la entrevista grupal. No se identificarán con su nombre o datos personales la información y los datos que proporcione. Se mantendrá la reserva de los mismos, durante el transcurso de la investigación y la presentación de los resultados.

Declaro haber participado de instancia de preguntas sobre la investigación y conocer la información del estudio: **"La construcción de la identidad profesional docente en maestros, el caso de estudiantes magisteriales, que cursan prácticas pre-profesionales en IFD de Florida"** y otorgo el consentimiento para participar de la investigación.