

¿Qué profesional para qué educación?

**Exploración del proceso de construcción de identidad profesional de la estudiante de
Magisterio en Primera Infancia**

Amaro Vans, Camila

4.552.806-1

michi.amaro@gmail.com

Gutiérrez, Valentina

4.914.934-6

valegutierrez77@gmail.com

ÍNDICE	Pág.
RESUMEN	3
PALABRAS CLAVE:	3
INTRODUCCIÓN	4
MARCO TEÓRICO	11
En torno al concepto de Primera Infancia	11
En torno al perfil de egreso	15
En torno al concepto de identidad docente	17
En torno a las narrativas	20
TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS	22
ANÁLISIS	23
CONCLUSIÓN.....	36
PROYECCIONES	39
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	411
ANEXOS.....	42

RESUMEN

En el marco del egreso de la primera generación de Maestras en Primera Infancia, y como insumo teórico para futuras investigaciones, se pretende con este trabajo escrito, trazar una construcción identitaria de la primera generación de estudiantes de Magisterio en Primera infancia a partir de sus narrativas. Con esto se intentará brindar aportes sobre el proceso de construcción identitaria partiendo de la voz de las futuras profesionales de la educación.

PALABRAS CLAVE:

Maestra en Primera Infancia – Narrativas – Estudiantes – Identidad

INTRODUCCIÓN

La presente monografía de corte investigativo se enmarca en la carrera de Magisterio en Primera Infancia (MPI) como requisito de egreso. Ander Egg (2013), define este tipo de trabajo académico como “(...) *una descripción, narración o exposición explicativa, sobre un tema concreto dentro de una ciencia, disciplina, tecnología o sobre un asunto en particular*”. (p.17). En referencia al carácter investigativo, el mismo implica la selección de un tema pertinente y relevante, no circunscripto a una experiencia concreta sino que debe incluir trabajo combinado con un estudio bibliográfico sobre el tema en cuestión.

En referencia a la elección de una monografía de corte investigativo en el marco educativo, se considera relevante definir o conceptualizar este tipo de investigación. La investigación educativa es un proceso indagatorio de carácter científico, sistemático, con un problema claramente definido. Este problema se plantea en torno a preguntas que colaboran a la hora de definir objetivos, que a su vez estarán relacionados con un marco teórico disciplinar. Se podrá aplicar una metodología de tipo cualitativo o cuantitativo y se obtendrán resultados que no serán ni definitivos ni absolutos (Capocasale, 2015).

La estrategia metodológica seleccionada será cualitativa con un diseño exploratorio. En este sentido, el paradigma cualitativo tiene como interés la comprensión de la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. Este tipo de investigación está orientada al proceso y no a los resultados (Taylor y Bogdan, 1987 citado en García Montejo, 2015).

En este sentido:

Desde la perspectiva cualitativa se abordan realidades múltiples; se focaliza en la comprensión de la realidad social o educativa desde el punto de vista de los actores involucrados; se trabaja desde un diseño emergente y con estrategias flexibles y, en caso de generalizar, esta perspectiva se vincula con textos específicos. (García Montejó, 2015, p.102)

A su vez, García Montejó (2015), expresa como características de la metodología cualitativa a las siguientes: es inductiva, ya que desarrolla conceptos a partir de pautas de datos; es un diseño flexible, cuyo punto de partida y guía de la investigación son las interrogantes; es holística, pues los actores y escenarios se abordan como un todo; estudia a los individuos en los escenarios naturales en los que actúan; investiga detalladamente a los diferentes grupos o actores.

La técnica cualitativa seleccionada será la entrevista. En Abero (2015) se define esta técnica como un diálogo cara a cara entre entrevistador y entrevistado. El mismo se enmarca en un texto oral que emite el entrevistado a partir de temáticas sugeridas o preguntas enunciadas por el investigador. El tipo de entrevista seleccionada será la entrevista abierta o en profundidad, siendo estas las que se realizan en función del fenómeno que interesa y se dejan abiertas a la información que surja (Abero, 2015). Se propone una pauta a realizarle a un mínimo de 10 estudiantes que cursen el último año de la carrera.

En el marco del egreso de la primera generación de Maestras en Primera Infancia, se pretende con este trabajo escrito, trazar una construcción identitaria de la primera generación de estudiantes de Magisterio en Primera infancia a partir de sus narrativas.

La elección del tema responde al interés de generar insumos que recojan las percepciones de las estudiantes que actualmente cursan el último año de la carrera a través de sus narrativas. Con esto se intentará brindar aportes sobre el proceso de construcción identitaria partiendo de la voz de las futuras profesionales de la educación. Cabe destacar la intencionalidad detrás del uso del género femenino para nombrar al colectivo de estudiantes al que se hace referencia en este trabajo ya que actualmente todas las estudiantes de cuarto año de la carrera son mujeres así como la casi totalidad del estudiantado que transita toda la carrera, en sus cuatro años.

El presente equipo de trabajo plantea la siguiente **pregunta problema** que guiará el desarrollo de esta monografía: ¿Es posible reconocer una identidad particular de la estudiante de Magisterio en Primera Infancia?

Se plantea como **objetivo general**:

-Explorar el proceso de construcción de la identidad de la futura Maestra en Primera Infancia de las estudiantes que cursan el último año

Se plantean como **objetivos específicos**:

-Analizar el concepto de identidad individual y colectiva que portan las estudiantes que cursan el cuarto año de la carrera

-Analizar las percepciones sobre el perfil de egreso estipulado por el plan de estudios de MPI en relación a las percepciones recogidas

El enfoque de este trabajo tendrá como campo de estudio al desarrollo profesional docente, en particular el del profesional en Primera Infancia. En tanto, el Plan de estudios de Magisterio en Primera Infancia (2016) propone un perfil de profesional de la educación con un saber pedagógico y didáctico, que tiene competencias específicas y que, desde una perspectiva de “sujeto situado” en un contexto histórico específico, ejerce su tarea de forma científica, autónoma, colectiva y ética.

Este Plan de estudios establece además el desempeño profesional con niños desde el nacimiento a los seis años de edad y sus familias, haciendo hincapié en el trabajo en equipo o redes, generando acciones planificadas, creando vínculos pedagógicos, realizando aportes a la adquisición de conocimientos, promoviendo el aprendizaje y facilitando el desarrollo integral.

Como antecedentes en el ámbito nacional se tendrán en cuenta dos producciones. Por un lado, de Irastorza, K., Salvá, N., Varela D., Zamarrena, N. (2016). *La construcción de la identidad docente: una mirada desde la perspectiva de los estudiantes magisteriales de Montevideo*. En Memoria Académica. UNLP-FaHCE. Argentina, La Plata. Por otro lado, de Bordoli, E., Romano, A. (2010). *Currículum e identidad docente. Análisis de los planes de estudio de magisterio de 1910 y 1977 en el Uruguay*. En Políticas Educativas. Brasil, Porto Alegre.

Como antecedentes en el ámbito regional se tomó en cuenta a Mórtoła, G. (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Argentina, Buenos Aires: Noveduc.

Es importante tener en cuenta que dos de los tres antecedentes mencionados, hacen referencia a la identidad docente desde el ejercicio de la profesión, y un tercero se enfoca en la construcción de la identidad docente de los estudiantes de Magisterio Primaria de los Institutos Normales de Montevideo. No se encontraron antecedentes de trabajos sobre construcción de la identidad de la Maestra en Primera Infancia por su reciente implementación. En ello radica el carácter exploratorio del presente trabajo.

La construcción del marco teórico estará dada a partir de tres ejes. En primer lugar el eje identidad, entendido como *“el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores”* (Gysling, 1992, p.12 citado en CFE, 2017 p.3) En segundo lugar perfil de egreso, cuyo abordaje será tomado del existente en el plan de estudios de la carrera y el que se podrá construir a partir de las percepciones de las estudiantes. Al hacer referencia a perfil de egreso se deberá tener en cuenta que esta noción está atravesada por varios factores, entre ellos, la formación recibida, la forma en que la misma fue impartida, las oportunidades que se brindaron en ese trayecto, y los diferentes dispositivos de enseñanza implicados.

A su vez, la estrategia metodológica seleccionada para recabar las percepciones de las estudiantes será el análisis de las narrativas, dónde los propios relatos de las estudiantes serán la base empírica de este trabajo. La narrativa no solo enuncia importantes

dimensiones de la experiencia vivida por un sujeto en particular, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. (Bolívar Botía, 2002, citado en Mórtoła, 2010)

Se propone entonces, explorar el proceso de construcción de la identidad profesional gestante en el Magisterio en Primera Infancia y su construcción narrativa. En relación a eso se podrá agregar que

La razón principal de la valoración del narrar es que todo sujeto es si tiene una razón sobre sí para contar, tanto para sí mismo como para otros. (...) De esta manera se valora la autointerpretación que hacen las personas en primera persona de sus vidas y experiencias adquiriendo así una posición central la dimensión temporal y biográfica de sus relatos. (Mórtoła, 2010, p.40)

Posteriormente, se realizará el procesamiento, análisis e interpretación de la información recabada con el fin de obtener categorías que colaboren en el proceso exploratorio sobre las percepciones de las estudiantes en torno al perfil de egreso de esta carrera. En relación a este momento de la investigación García Montejó (2015) resulta esclarecedora: *“Se realiza un análisis en profundidad, categoría por categoría, que posibilita establecer relaciones entre estas y/o entre sus diferentes niveles: propiedades o sus subcategorías y sus distintas dimensiones”*. (p.111).

También se sugiere que la propuesta pueda llegar a ser sustento teórico para posteriores investigaciones, en pos del mejoramiento de la calidad de la educación de los estudiantes.

MARCO TEÓRICO

En torno al concepto de Primera Infancia

En el proyecto de Plan de estudios de la carrera de Magisterio, ANEP-CFE (2016), se define Primera Infancia utilizando el informe de UNESCO:

De acuerdo con el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, en esta etapa están incluidos (...) todos los niños pequeños: desde el nacimiento y primer año de vida, pasando por el período preescolar hasta la transición al período escolar por lo que propone como definición de trabajo adecuada de la primera infancia, el período comprendido hasta los 8 años de edad. (Ver párrafo 23).

En nuestro país, así como en algunos otros, la educación primaria comienza a los 6 años, por lo que la Primera Infancia comprende de 0 a 6 años de edad.

En la actualidad, la atención a la Primera Infancia cuenta con una diversidad de diseños curriculares abocada a construir una nueva mirada de la educación. Por un lado, el Diseño Básico Curricular para niños y niñas de 0 a 36 meses (MEC, 2006) profundiza en el trabajo pedagógico y rol del educador frente a los primeros años de vida y, paralelamente, el Programa de Educación Inicial y Primaria (ANEP, 2008), que es el documento oficial con áreas y contenidos seleccionados para ser enseñados en las escuelas y jardines a partir de los tres años de edad, enmarcado desde los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación vigente. En diciembre de 2014, CCEPI crea un Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los 6 años de edad.

Este nuevo documento cuenta con fundamentos y principios de atención y educación y se organiza en competencias generales, áreas, ejes y competencias específicas para un mejor desempeño en el aula.

A partir de una lectura exhaustiva de los tres documentos, podemos observar que tanto el Diseño como el Marco orientan la práctica docente, partiendo de definiciones de infancia y de educadora/maestra. Tienen presente el desarrollo del individuo en la primera etapa de su vida, como sujeto de derecho, como sujeto en relación y también hacen hincapié en el compromiso de las adultas referentes con el proceso de educación de niñas y niños en nuestro país. Es decir, *“Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño/a, es decir, a la calidad de esos años”*. (MEC, 2006, p. 10).

La Primera Infancia, desde una perspectiva de sujeto de derechos:

El niño / la niña es un sujeto de derechos, una persona proactiva, portadora de un rico potencial y dotada de iniciativa, con capacidad para realizar sus propias opciones en los procesos personales de desarrollo y aprendizaje, en relación con personas adultas, pares, objetos y el entorno natural y cultural del cual forma parte. (CCEPI, 2014, p. 12)

En este mismo sentido, y desde una concepción de desarrollo, el Marco Curricular (CCEPI, 2014) comprende que es en los primeros meses de vida donde ocurren los cambios que son realmente significativos. Principalmente en los primeros dos años de vida, en los que el niño depende totalmente de un adulto para sobrevivir. Este desarrollo se produce en la interacción con el medio que rodea al niño, siendo este parte de él activamente,

incidiendo sobre su ambiente. Las diferentes vivencias y aprendizajes repercuten de forma particular para cada niño, entendiendo que no son únicamente el entorno ni las relaciones interpersonales los agentes que condicionan su desarrollo. Son parte de esto también sus características personales, las relaciones en las que se encuentra, el núcleo familiar, el entorno social y las características de las instituciones de las que es parte, así como el entorno sociocultural e histórico al que pertenece. En este primer núcleo en el que el niño se encuentra es donde desarrollan sus primeros lazos afectivos y su sentido de pertenencia, desenvolviéndose socialmente en la interacción entre la familia y las personas que intervienen desde otros espacios. (p. 11-12)

Por último, desde el lugar del adulto referente: *“La atención y educación de la primera infancia requiere de personas adultas comprometidas que se constituyan en facilitadores del desarrollo y en promotores de los aprendizajes de niños y niñas, conociendo y haciendo propias las estrategias que lo posibilitan”*. (CCEPI, 2014, p. 15)

Por otro lado, el Programa de Educación Inicial y Primaria, tiene como cometido regular y legitimar las prácticas educativas, con contenidos curriculares que varían en el tiempo en relación con cada cultura y momento histórico. Se organiza a partir de una fundamentación general, áreas de conocimiento, contenidos de enseñanza, redes conceptuales y ejemplificaciones. Se fundamenta en tres ejes que son Filosofía de la educación, Pedagogía y Didáctica, y es en ese sentido que el Programa conceptualiza ideas tales como educación, política y poder; educación, conocimiento y saber; y el docente como intelectual transformador.

En el programa se observa que su intencionalidad radica en fortalecer el proceso de enseñanza, por lo que no se profundiza en una concepción de infancia a la que apunte dicho proceso.

Para establecer los parámetros de este trabajo en relación a la concepción de infancia de la que se parte, se considera de vital importancia relacionar a niños y niñas con un posible adulto referente que acompañe su proceso educativo formal dentro de una institución específica con condiciones particulares. Es por eso que se ubica al Marco Curricular como el documento con mayor amplitud a la hora de articular las líneas pedagógicas que atraviesan el Programa y el Diseño, planteando una nueva concepción de profesional de la educación. Congruente con lo que se explicita en el Plan de Estudios que *“La atención temprana del desarrollo, que incluye una acción educativa integral, tiene por cometido ofrecer a la niñez las condiciones más favorables para transitar esta valiosa etapa de la vida humana en el goce de sus derechos”*. (ANEP – CFE, 2017, párrafo 27)

En este sentido el Marco es concluyente al promover lo siguiente:

La complejidad e integralidad de la atención y educación en este tramo de la vida requiere de una sólida formación específica tendiente, entre otros aspectos, al desarrollo de actitudes y competencias profesionales tales como: la disponibilidad emocional y física, la empatía, la observación, la escucha; incluyendo el desarrollo de habilidades que posibiliten abordajes interdisciplinarios en el marco de la circulación de saberes. (CCEPI, 2014, p.15)

En torno al perfil de egreso

En relación al perfil de egreso, estos son preestablecidos por los organismos que crearon el Plan de Estudios de la carrera de Magisterio en Primera Infancia y se complementan de los perfiles de otros organismos que establecen un perfil o rol de esta nueva figura docente.

Es de gran importancia el vínculo entre la construcción de la identidad en correlación a los perfiles de egreso de esta carrera en particular, en tanto es el rasgo identitario profesional es lo que constituye la definición de los docentes hacia sí mismos y hacia otros. *“Es una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por la escuela, las reformas, los contextos políticos (...)”* (Larsky, citado en ANEP – CFE, p.1)

El CFE (2017) plantea un perfil docente que apunta hacia un profesional contextualizado en un tiempo particular, constituido con una determinada capacidad de análisis, interacción y anticipación a situaciones complejas, paralelamente a la tarea de transmitir saberes. Capaz de promover aprendizajes en situaciones de conflicto o exclusión social, si así se presentan, y de buscar caminos que garanticen los derechos de todos. (p. 1)

En relación a esto, el Proyecto de Plan de Estudios de Magisterio en Primera Infancia, propone específicamente para el perfil de egreso de esta carrera constituir una figura docente en la que se haga hincapié en el trabajo en equipo o redes, generando acciones planificadas, creando vínculos pedagógicos, realizando aportes a la adquisición de conocimientos, promoviendo el aprendizaje y facilitando el desarrollo integral, y enlista a continuación algunas actividades que le competen como profesional docente. Propone un perfil de profesional de la educación con un saber pedagógico y didáctico, que tiene

competencias específicas y que, desde una perspectiva de “sujeto situado” en un contexto histórico específico, ejerce su tarea de forma científica, autónoma, colectiva y ética. (ANEP, 2016, p.48)

A este esquema constitutivo de lo que se espera de quienes egresan de esta carrera y se insertan en su rol laboral, el Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos (CCEPI, 2014) complementa estableciendo la tarea del rol docente como generadora de “(...) *condiciones de posibilidad en el plano del sentir, del pensar y del actuar aplicando una metodología activa, lúdica y constructiva*”. (p.15).

No debemos perder de vista, que si bien la carrera de Magisterio en Primera infancia es una especificidad de la tarea global de la docencia, contempla un título intermedio, el de la Asistente Técnica en Primera Infancia. Este título intermedio, tiene una malla curricular particular, con competencias y un perfil de egreso específico. El Proyecto de Plan de Estudios (2016) está planteado de tal forma que este rol docente constituye un perfil que complementa a aquel particular de quienes continúan la carrera de Magisterio en Primera Infancia. Estos dos perfiles en conjunción constituyen una identidad propia de quienes transcurren por esta trayectoria educativa, aunque sus roles varían de acuerdo al cargo que ocupen.

En este sentido, se plantea a la futura profesional desde un lugar pedagógico didáctico de “(...) *atención integral [que] deberá involucrar aspectos de salud, nutrición, higiene, saneamiento ambiental, tanto como educación, aprendizajes, cuidado, afecto y protección. La atención temprana del desarrollo, (...) incluye una acción educativa integral, tiene por cometido ofrecer a la niñez las condiciones más favorables para*

transitar esta valiosa etapa de la vida humana en el goce de sus derechos". (Ver párrafo 27).

Todo lo que involucra el ejercicio del *ser* de este profesional, en conjunción con sus exigencias y el bagaje que le aporta su transición por la formación docente, conforman una identidad que se hace a partir de la relación de la trayectoria y la práctica, de las experiencias individuales y de las colectivas. Entendiéndose esta identidad profesional como un proceso complejo y en permanente deconstrucción y no como un hecho acabado.

Asimismo, este perfil se encuentra condicionado por diversos factores que varían de acuerdo a la formación recibida, a la forma en que esta haya sido impartida, a las oportunidades dadas para la búsqueda del conocimiento, *"en lugar de recibir un conocimiento ya construido para poder ser simplemente distribuido. (...) los distintos dispositivos de enseñanza puestos en juego en la formación de grado condicionarán la manera de ejercer la profesión de educar"*. (ANEP - CFE, 2016, p.4)

En torno al concepto de identidad docente

El término identidad proviene del latín tardío *identitas, -ātis*, y este deriva del latín *ídem* que significa "el mismo" o "lo mismo" y es definido por la Real Academia Española como el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. Es también entendida como la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.

Gustavo Mórtoła, docente argentino, en su libro *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente* (2010), define identidad desde su expresión

personal como el sentido de sí mismo que tiene un sujeto en el marco de un nosotros. A partir de esto, entiende identidad personal como la autoimagen que orienta y hace significativas las acciones de un sujeto. A su vez, la misma se sostiene en tres preguntas que la atraviesan, ¿Quién soy? que le permitirá reconocerse a sí mismo, ¿qué quiero ser? que lo habilitará a pensarse a futuro y por último ¿quién soy para los demás? que le permite verse en relación con otro.

Pero esta expresión de la identidad desde lo personal se confluye en lo colectivo, pues los individuos definen lo que son a partir de que reconocen que pertenecen a ciertos colectivos o categorías sociales con las que se identifican y que operan como fuente de sentido. Las identidades personales y colectivas son un aspecto crucial en la constitución y reafirmación de las interacciones sociales, por cuanto confirma relaciones de comunidad en conjuntos de variado alcance ligados por una pertenencia vivida como "hermandad". (p.30)

Mórtola (2010) afirma también que cuando el sujeto reconoce la existencia de otros que no son parte de su grupo de pertenencia, también reconoce la existencia de límites, del movimiento de entrar y salir de un grupo, un nosotros, de incluir o excluir. Se podrá afirmar entonces que se es en relación con otros, y a partir de ello cada sujeto deberá aprehender sobre límites que lo distinguirá de lo distinto, lo extraño. Los rasgos comunes que expresan un nosotros hacen necesaria la existencia de un núcleo de sentidos compartidos por los integrantes de un colectivo identitario. (p.31)La importancia de ese núcleo es fundamental, pues será el sostén y base de la significación compartida que permita la conformación de una identidad colectiva.

Las identidades sociales se construyen a partir de articular las tensiones entre el plano biográfico y el plano social o relacional. De esto se desprende la conformación de la identidad a través de dos dimensiones que se entrelazan. Por un lado la dimensión personal, enfocada en la unidad y la continuidad personal del sujeto (identidad para sí), y a la vez una social pues se construye en la identidad colectiva (identidad para otro).

Por su parte, la identidad laboral llevada al plano de la docencia, pertinente en este trabajo, se constituye, según Mórtoła (2010) a partir de la noción de sí mismo que porta un sujeto en cuanto enseñante. (p.35). Expresa también las representaciones que el sujeto sostiene respecto del trabajo de enseñar y se construye en la interacción con otros docentes, discursos y otros actores que participan del quehacer escolar a través del desarrollo biográfico. Bolívar Botía y Segovia en Mórtoła (2010) distinguen dos dimensiones de la identidad laboral. Por un lado la identidad para sí, responde a la autocomprensión en representaciones que un actor hace de sí mismo como construcciones subjetivas y su diferenciación respecto de quienes son los otros. Este proceso biográfico tiene un carácter de construcción de una trayectoria en el tiempo. Por otro lado, la identidad para otros, es decir las representaciones y construcciones que confieren las personas de su entorno (alumnos, colegas, directivos y familias). En este sentido, la identidad profesional se construye y vive cotidianamente en ese cruce de miradas entre la docencia, las familias y los alumnos. En este proceso relacional se refiere al reconocimiento que acontece en un espacio y tiempo determinados, situados en contexto. (p.36).

Mórtoła (2010), analiza el discurso de varios autores acerca de la posible construcción de la identidad docente (p.37). Entre ellos a Nias (1989) quien realiza un estudio sobre más de sesenta maestras y maestros británicos y concluyó en que no todos los

docentes incorporan una identidad ocupacional en su autoimagen y los que no lo hacen abandonan la profesión o pierden interés en la misma. Es por esto que afirma que la identidad docente muestra un crecimiento lento, ya que mientras para una minoría tiene sus raíces en la niñez, para el resto parece conformarse a través de la experiencia repetida en los sucesivos años de trabajo.

En torno a las narrativas

El uso de narrativas como estrategia de investigación, desde un paradigma cualitativo, Mórtola (2010) afirma que el valor de narrar radica en que todo sujeto *es* si tiene una historia sobre sí para contar, tanto para *sí mismo* como para *otros*. Estas narraciones responden a la descripción de momentos, experiencias vividas que marcan un antes y un después en la vida de todo sujeto. Implica un relato en el que el mismo “se presenta” con un argumento, con núcleos dramáticos, con personajes buenos y malos, enmarcado en un tiempo y escenarios particulares. Desde el punto de vista de lo metodológico las narrativas parten de historias que están vinculadas con biografías o experiencias de vida y se pueden obtener de textos autobiográficos, diarios, historias y relatos de vida, crónicas de experiencias personales, entrevistas, etc. Con las narrativas se valora la autointerpretación que hacen las personas en primera persona de sus vidas y experiencias, y con ello colocan en una posición central la dimensión temporal y biográfica de sus relatos. Este tipo de abordaje logra que los sujetos puedan pensar y pensarse a sí mismos siendo parte de un todo mayor que los conforma. (p.40)

Bolívar Botía (2004, en Mórtola, 2010) sostiene que *“Narrarse consiste en dar un orden al conjunto de los sucesos pasados, encontrando un hilo conductor que establezca las relaciones necesarias entre lo que el narrador era y lo que hoy es. De esta manera, la*

narración media entre el pasado, el presente y el futuro, entre las experiencias anteriores y el significado que ahora han adquirido para el narrador en relación con los proyectos futuros”. (p.32).

Por último, Mórtoła (2010) establece dos grandes corrientes de investigaciones narrativas a partir del análisis de varios autores. Por un lado, el *análisis paradigmático de datos narrativos*. Este tipo de análisis parte de las diversas trayectorias individuales y se enfoca en buscar temas comunes o agrupaciones conceptuales. Por otro lado, el *análisis narrativo propiamente dicho*. Se dirige más estrechamente a los datos obtenidos sin aspirar a generalizaciones. Aquí, lo narrado tiene el fin de plasmar auténticamente la vida individual sin manipular la voz de los participantes. (p.41)

Andrew C. Sparkes y José Devís (2011) establecen que entre las distintas formas de análisis narrativo se distingue las que colocan el énfasis en el contenido y las que lo hacen en la estructura. Existen cuatro tipos: el **paradigmático de contenido**, que establece diferencias y similitudes entre los relatos y cuenta con la capacidad para desarrollar un conocimiento general sobre el tema de estudio y cuyo proceso de análisis consiste en dividir el texto en pequeñas unidades de contenido y someterlas a tratamiento descriptivo o estadístico; el **holístico de contenido**, en el que se utiliza el relato completo para el estudio del contenido; el **categorico de la estructura**, que examina los aspectos formales de diferentes secciones o categorías y se centra en la práctica narrativa en acción de varios relatos, buscando similitudes y diferencias; y el **holístico de la estructura**, en el que se abordan los relatos en su conjunto y el material narrativo se utiliza para conocer las variaciones de su estructura. Permite descubrir la construcción personal que el individuo

hace del proceso de su experiencia. (p.8-10) Para este trabajo en particular serán pertinente combinar el primero y el tercero.

TRABAJO DE CAMPO Y ANÁLISIS

A partir de la lectura que sostiene el marco teórico, se consideró relevante realizar un trabajo de campo basado en entrevistas en profundidad a estudiantes del cuarto año de la carrera con el fin de poner en tensión la teoría con la práctica, partiendo de la voz de las implicadas.

Se diseñó una pauta de entrevista que constó de cuatro preguntas de datos básicos sobre la entrevistada (nombre, turno, generación, situación laboral, trayectoria educativa anterior o paralela a MPI) y posteriormente diez preguntas abiertas que responden a tres abordajes: relativo a la institución de formación, a la formación en sí misma, al perfil y a la idea de identidad personal y colectiva.

Esta pauta se le realizó a diez estudiantes de los tres turnos de formación en los Institutos Normales de Montevideo “María Stagnero de Munar”. Es importante tener en cuenta que el diseño e implementación de esta técnica de investigación no pretende llegar a conclusiones generales ni deterministas, sino, como quedó expresado en la introducción, obtener la perspectiva de las estudiantes a través de la vivencia de su formación.

Análisis

En la tabla que se presenta a continuación se ubican los datos que refieren al turno, generación, situación laboral y trayectoria educativa anterior o paralela a la carrera de magisterio de las estudiantes entrevistadas con el fin de organizar el posterior análisis.

<i>Turno</i>	Matutino	Vespertino	Nocturno
	2	1	7

<i>Generación</i>	2013	2014	2015
	4	5	1

<i>Situación laboral</i>	Trabajan	En educación	Otro rubro
	10	9	1

<i>Trayectoria educativa anterior o paralela a MPI</i>	Si	No
	9	1

Se organizó el discurso de las entrevistadas a partir de cuatro conjuntos de narrativas para posteriormente obtener categorías. Estos serán: narrativas que aluden a la institución, a la formación, al perfil de egreso y a la identidad individual y colectiva.

Narrativas que aluden a la institución

E1: “Creo que no se piensa mucho en los estudiantes” “Es una carrera nueva implica un montón de cosas que se van ajustando sobre el momento, pero creo que no está bien manejada (...) nosotros estamos pagando todos los platos rotos juntos, es una realidad”

E2: “Creo que ésta carrera fue bastante destrutada”. “Yo creo que ellos esperan que funcionemos cual robot, cursemos las materias correspondientes sin emitir ningún tipo de queja y egresemos como si todo funcionara perfectamente sin intervenir y sin intención de realizar algún cambio positivo o dejar alguna huella en el transcurso de la carrera”.

E3: “No hay rumbo, no hay un hacia donde ir con respecto a la carrera”. “No se piensa en el alumno en magisterio”.

E4: “No hay nada concreto, es todo sobre la marcha, no hay una organización”.

E5: “Un ingreso más para estudiar o para ocupar el salón y llenar grupos”.
“Entiendo que ya existió lo que es primera infancia entonces la temática no es nueva”.

E6: “Esperan que vayamos [cursemos] y sigamos todo como ellos pretenden sin modificar nada”. “No está bueno el manejo que hacen porque si bien tienen los planes pensados, los piensan sobre la marcha”.

E7: “Creo que uno tiene que hacerse acá adentro. Y esa es la forma de sobrevivir”. “Habrá que mejorar un montón de cosas a futuro, más que nada para una educación de calidad, ¿no?”.

E8: “Hay muy poco espacio habilitado para el pensamiento, el espacio propio y la opinión. Y generalmente está censurada”. “Nosotros somos la primera generación y somos como el conejito de indias que la fue sacando adelante”.

E9: “La formación se concentra mucho en como que los alumnos cumplan y no reflexionen sobre el rol docente”. “En realidad me parece que a nivel más administrativo hay un problema como de organización bastante significativo”. “Siempre hay una cosa mal organizada, que yo en otros centros [educativos] no lo he visto”.

E10: “Formar sin importar demasiado la calidad”. “Al estudiante no lo tienen en cuenta”. “En realidad, buena no es [la formación], pero es mucho mejor que lo que había antes”.

De las palabras de las entrevistadas, surge como idea común que en la institución de Magisterio **a las estudiantes no se las tiene en cuenta**. Esta categoría responde en gran parte a las preguntas uno y dos de la pauta de entrevista y fue planteada con la intención de indagar en la relación que se establece entre estudiantes e institución, desde la perspectiva de las estudiantes. La relación existente radica en la adquisición de los saberes necesarios para obtener un título. No se profundiza más allá de eso, y no se tiene en cuenta la voluntad de las estudiantes a la hora de configurar el manejo, organización y desempeño de la carrera.

También hacen gran hincapié en la desorganización que se observa en la institución en cuanto al manejo de la carrera frente a la duda de las estudiantes y al acompañamiento que la estudiante necesita para atravesar su formación.

Narrativas que aluden a la formación

E1: “Lo que más rescato es aprender con el otro, como la gran mayoría de las compañeras trabajamos una rescata y aprende de las modalidades de todas y también de las maestras adscriptoras”. “Yo pienso en alguien de 18 años, alguien que no tiene ningún tipo de experiencia y pienso, pobrecita, la compadezco”. “Hoy cuento los días para que se termine, esa es la realidad”. “La transité, es una experiencia. Me quedo con los intercambios”.

E2: “El primer acierto es la implementación de la carrera, en el ámbito público”. “Nos sentimos destratadas o un poco a la deriva”. “Yo siempre quise estudiar algo relacionado con los niños”. “La volvería a elegir, capaz que un poco más acomodada pero la volvería a elegir”. “Muchas veces tuve que salir a defender (...) y muchas veces estaba como podrida de la negatividad de la carrera porque también está la puerta, por Soriano y te podes ir a tu casa”. “Estoy agradecida de la formación”. “Siento que muchas de nosotras o la mayoría no tenemos la formación real que nos va a dar el título. Pero ta, ya está, que me lo den”.

E3: “Dificultades tiene muchas porque primero ni se conoce, no se sabe que existe”. “Por una cuestión de habilitarte, de ponerle nombre a tu saber”. “Cuando ingresé a magisterio común me saturó”. “Me cuesta mucho encontrarle algo positivo a la formación en sí”. “Lo peor que debe haber para un estudiante que está empezando algo es que la gente

que te reciba te diga que no tiene ni idea de que es lo que tiene que hacer”. “Y no, no fue una linda experiencia porque fue todo el tiempo remando contra la corriente”.

E4: “Viene de las raíces mías. Siempre estuve interesada, y siempre me gustó la primera infancia”. “Tenés otra participación. Es más familiar, te conocés con la gente, aunque sea de vista pero las conocés”. “Como un proceso [el de mi formación] bastante acelerado y bastante intenso”.

E5: “Me mata la carga horaria y obligatoria en cuanto a teórico”. “Cuando empecé a trabajar ahí descubrí que realmente me gustaba eso pero no había una formación específica”. “Más práctica, más cancha de estar en un aula”. “Ni bueno ni malo. Medio. Porque yo tenía experiencia pero no tenía la teoría y necesitaba de la teoría para que me avale todo esto”.

E6: “La dificultad es obviamente la carga horaria”. “Empecé con el tema de hacer el CIEP. Me gustaban los niños pero no la típica me gustan los niños para sentarme a jugar con los niños, sino para ver la evolución, y más cuando son chicos, todas las cosas que van aprendiendo como si fueran esponjas”. “Me metí en maestro común, creo que duré una semana. Claramente no estaba relacionado con lo que yo buscaba”. “Lo evalué como algo positivo”. “Tengo una necesidad de seguir formándome”.

E7: “Me parece que es una carrera específica de la primera infancia (...). Yo le agregaría un poco más de práctica”. “Haciendo la práctica de cuarto, creo que este fue el mejor año”. “A mí no me motivaba primaria y me daba cuenta que no rendía porque no era lo que me gustaba. Y una vez que arranqué esta carrera lo hice con ganas”. “Estoy convencida de que me gusta lo que elegí. Yo creo que por eso vamos a egresar, porque

estamos convencidas. Si no, sería muy difícil”. “Yo creo que nosotras sí, por más que sea una carrera que salió a los ponchazos y lo remarco porque me parece que es así, me parece que salimos capacitadas, que si pudimos con esto vamos a poder con lo que venga”. “Creo que cada una sale con un único perfil, pero a su vez con una diferente trayectoria”.

E8: “Lo más importante que tiene es que se abrió una carrera pública que te permitía estudiar esto”. “Como dificultades creo que lo más difícil de llevar es los turnos, la práctica a contraturno”. “Hoy por hoy la veo como una herramienta de trabajo que me habilita a un mejor sueldo porque lo público siempre está mejor pago”. “Está bien enfocada en la primera infancia y eso capaz que es una carencia en cuanto a los profesores porque muchos no están formados en primera infancia”. “Sentí que magisterio me dio todo lo teórico que el CIEP no me daba y a su vez sentí que el CIEP me dio todo el trabajo práctico con el niño”. “Fue una carrera mucho más padecida que disfrutada”.

E9: “En el transcurso de la carrera tuve la posibilidad de trabajar y estudiar al mismo tiempo”. “Hay cierta lógica de formación que tiene que ver con cumplir órdenes y no tanto con elaborar proyectos, elaborar trabajos, con pensarte como docente”. “Yo sentía en ese momento que ser maestra era como ponerme un techo y quizá tenía como ciertos prejuicios a lo que era la formación como maestra y por eso fue que seguí la carrera de comunicación donde aprendí mucho y me encanto. Pero al final termine volviendo, porque en definitiva me mueve mucho la educación”. “Es una formación en donde no hay tanta formación disciplinar”. “Considero que he aprendido mucho pero que ese aprendizaje que he tenido en muchos aspectos se debe a mis propias búsquedas personales y no tanto a las exigencias en sí mismas de la carrera”.

E10: “Tiene que ver con la mala organización, la falta de créditos y mala información, mala formación por parte de nuestros docentes porque de hecho sabemos que hay docentes que nos dan clases a nosotros y que no tienen ni idea de primera infancia”. “aciertos muchos, yo aprendí muchísimo. Creo que todas hemos aprendido mucho. Podría haber sido mejor todo, siempre puede ser mejor. Pero yo estoy feliz, y es mi orgullo esta carrera”. “Yo siempre estaba esperando mpi, pero por sobre todas las cosas es porque, bueno, amo la primera infancia, me gusta superarme como persona, en ese momento yo tenía el jardín y necesitábamos tener un título”. “Me parece que hay otra apertura, otra manera de ver la infancia”. “Creo que somos más sensibles, más abiertas, y somos, quizás, más jugadas, mandadas a probar otras cosas que tengan que ver con el niño, dar posibilidad, no tan estructurantes, ni tan escolarizante. No los preparamos para nada, simplemente los dejamos ser, vivir y dejándolos ser”. “Aprendí muchísimo y aprendí de mis pares, por sobre todo fue una construcción”.

La construcción de esta categoría surge a partir de las respuestas obtenidas de las preguntas tres, cuatro, cinco y ocho que aluden a la formación recibida en la carrera de Magisterio en Primera Infancia desde varias aristas, tales como: aciertos y dificultades, elección personal y trayectoria. Podemos categorizar las narrativas obtenidas de estos discursos de la siguiente forma: **remar contra la corriente**.

Esta categoría engloba todas las sensaciones que se recuperan de la interpretación discursiva realizada. Las entrevistadas entienden el proceso de su formación como positivo, como necesario para la obtención del título que las habilitará a un cargo público, con altos y bajos en cuanto a la calidad de la formación -dependiendo muchas veces del docente- pero teniendo claro que el camino para lograr el objetivo de egresar como Maestras de Primera

Infancia es el transitado. Profundizando un poco más en el proceso de formación, si bien encuentran dificultades en lo que respecta al manejo y organización de la carrera, la mayoría logra visualizar aspectos positivos de la formación específica en el área de primera infancia. Esta formación se ve enriquecida gracias a los intercambios que surgen entre las estudiantes, muchas con formación y experiencia de trabajo anterior, haciendo más ameno el camino hacia el tan ansiado título.

Narrativas que aluden al perfil de egreso

E1: Conozco “el plan de estudios porque se me dio por investigarlo”. “En la teoría está buenísimo, creo que está interesante, pero no es lo que estamos teniendo”. “Yo siento que hoy en día mi perfil de egreso tiene que ver con mi formación profesional, con mi búsqueda o mi experiencia que en lo que [tuve] en MPI”.

E2: “Sí, lo conozco”. “No es lógico que los estudiantes estemos explicándoles a los docentes cuál es nuestro plan de estudio”. “Creo que es un perfil que tiene que existir, uno también va a poner de su impronta”.

E3: “En el momento que salió lo leí, y, no, no me parece mal”. “Habla de un maestro que no solamente trabaje en la escuela y eso no lo vimos en toda la carrera”.

E4: “Lo leí pero no lo recuerdo”

E5: “Lo leí capaz que cuando salió pero no lo conozco”. “La práctica no concuerda con todas las posibilidades del perfil de egreso”.

E6: “Sí. Al perfil de egreso no lo tengo muy presente”. “Podría ser modificado pensando más en el enfoque de la carrera”.

E7: “Le falta para mí, le falta todo lo que es artístico”. “Me parece que (el plan) nombra cosas que después en la carrera no se tocan, no se explican, nadie sabe”.

E8: “Yo creo que de las cinco generaciones que van pasando por magisterio ninguna tuvo la misma formación que la otra”.

E9: “Lo conozco”. “Sacarle espacio a la práctica no está bueno. Las estudiantes de cuarto año de magisterio común están todo el año en una clase, haciendo todo el recorrido, no rotan. Nosotros rotamos varias veces, no estamos solas”. “[Lo que] se pretende desde el plan de estudios, que es bueno, más o menos tener una idea, ahí, básica de que es esto, pero no te metas en profundidad”. “Ser docente es ser investigador pedagógico, pero el perfil del docente que están incentivando a partir de recortes de materias de ese tipo no es ese. Esto responde a algo a nivel más macro que tiene que ver con el recorte de materias de mayor corte teórico en los nuevos planes, no solamente en MPI sino en común y en algunos planes de secundaria”. “Muchas de nosotras tenemos otra formación, como de salvataje que otras compañeras no tienen y van a morir en la orilla”. “No lo leí. Leí el de ATPI en su momento”.

E10: “No conozco el plan de estudios”. “Desconozco el perfil de egreso”.

Esta categoría se obtiene a partir de las preguntas seis y siete de la pauta de entrevista y responde al **perfil de egreso**. De las respuestas se obtiene que si bien la mayoría de las entrevistadas conoce el plan de estudios, no tienen presente el perfil de egreso de la carrera. Enfatizan en la importancia de construir el perfil de egreso a partir de las trayectorias educativas personales de cada una, y no únicamente con los aprendizajes obtenidos en la carrera de MPI. A su vez, algunas entrevistadas hacen referencia a la

existencia de un perfil de egreso más amplio inscripto en el plan de estudios que ubica a la Maestra en Primera Infancia no solamente en el aula de la educación pública o privada, sino también en otros ámbitos, como por ejemplo el de la salud. Y añaden que la formación que recibieron se perfiló únicamente para el trabajo en el aula, sin la posibilidad de realizar prácticas en otros espacios.

Narrativas que aluden a la identidad individual y colectiva:

E1: “Creo que vamos construyendo entre nosotros” “Y creo que la identidad es eso, esa mezcla que se da”. “(...) desde afuera creo que seguimos siendo como algo aparte del magisterio en sí”.

E2: “Me siento, no sé si la palabra es empoderada porque no es que me sienta Hulk”. “No titubeo cuando digo que voy a ser maestra de primera infancia”. “Creo que el colectivo no se siente identificado positivamente, creo que somos pocas y por lo general que das como la conformista”.

E3: “Considero que no estoy reconocida en ningún lado, solo yo sé que soy una estudiante de mpi a punto de recibirse, y mis compañeras. Saliendo de mi grupo no siento reconocimiento, no tenemos identidad afuera *de*”. “Tenemos una conciencia de lo que somos, de lo que queremos hacer, de lo que venimos a hacer, y esto de la formación problemática que tuvimos creo que nos unió en ese sentido, como que tuvimos que hacernos lugar”.

E4: “Me reconozco como MPI”. “De afuera creo que todavía falta que nos reconozcan”.

E5: “En mi trabajo, que es el ambiente que me manejo con este rol sí hay una identidad”. “Me parece que socialmente falta un poco más de conocimiento de la carrera y de nuestro rol. De la primera infancia sobre todo”.

E6: “Tengo la camiseta puesta con la carrera, con el título de maestra”. “Es una carrera muy nueva y todavía la gente no tiene mucha información al respecto”.

E7: “Me veo todavía en un camino por construir más conocimiento”. “Me veo aportando a esta carrera”. “Creo que de a poco vamos ganando más importancia. Ojalá que las generaciones que vienen tengan más reconocimiento”.

E8: “No me imagino trabajando en el ámbito público en un tiempo cercano”. “Entonces me cuesta mucho proyectarme y sentirme parte de un colectivo al cual siento que me falta mucho para pertenecer”. “Me parece que la construcción del reconocimiento va a llevar mucho tiempo y va en la práctica que ejerzamos”.

E9: “¿cuál es el símbolo que identifica a las maestras?, la abeja, ¿cuál es el símbolo que identifica a los profesores? El búho”. “el símbolo de la abeja representa el cooperativismo, la laboriosidad, siempre entregada a su trabajo, virtudes que está interesante tener pero que evidentemente implican un estar dentro de un sistema y responder a él, responder de manera automática. La abeja tiene una reina que la regula y que la manda. En cambio el búho que es símbolo más asociado a los docentes de secundaria y más para arriba, refleja a un animal nocturno, contemplativo, que esa contemplación la hace en solitario, que se asocia mucho más al plano de lo intelectual, de lo reflexivo. Y bueno eso, yo digo ¿porque las maestras son abejas? A parte eso también, la reina, la abeja, el universo de lo femenino también. Las maestras son mujeres, son abejitas. A mí me deja

como eso decir, ya el mismo símbolo te está poniendo como un techo, de una visión tradicional del universo de lo femenino, como una visión tradicional de la maestra como aquella que responde a otros, que es laboriosa, que es buenita, que hace todo lo que le dicen, que tiene buena letra, que escribe sin faltas de ortografía, que hace regalitos para los niños, que es amorosa, pero no una maestra que piense, que analice, que observe la realidad de su espacio, que conozca, que sea una intelectual. Yo por lo menos me identifico más con el búho. Considero que tenemos que ser búhas”. “Casi no hay estudiantes que no trabajen, casi todas trabajamos en educación inicial también, entonces eso nos hace como un colectivo con particularidades que otros estudiantes no tienen, Nos da una visión de las cosas que está re interesante en realidad”. “Somos bastantes en este camino de autoconstruirnos, de auto valorarnos, ser personas que piensan, que reflexionan, que le meten cabeza, que no se quedan solo en la chiquita”.

E10: “Yo me siento recontra identificada con esta carrera. Es mi bandera, es mi identidad y defiendo al Mpi, a la carrera, maestro en primera infancia, para que se enteren, porque muchos no saben, me tomo el tiempo para decirlo. Maestro en Primera Infancia”. “Nos reconocen lo que podamos mostrar, somos un poco vanguardistas en esto, creo que las ATPI que estamos trabajando en la escuela pública somos las que, digamos, más mostramos”. “Veo mucha inseguridad por parte de algunas compañeras entonces yo creo que la identidad colectiva no está tan fuerte”. “como colectivo no tenemos mucha fuerza, no hay mucha identidad, porque eso quiebra a las compañeras como para decir ¡wow!, me embandero, en algunos casos, ¿no? Pero bueno, no sé...”.

Esta categoría se obtiene a partir de las preguntas nueve y diez de la pauta de entrevista, que responden a la posible **construcción de identidad individual y colectiva**

desde la perspectiva de las estudiantes. Desde lo individual, la mayoría de las entrevistadas se sienten identificadas como estudiantes y futuras Maestras en Primera Infancia –algunas más empoderadas que otras-, no sucede lo mismo en cuanto a la identidad colectiva. Las entrevistadas refieren a la identidad colectiva a partir de la visión que tiene la sociedad en relación a la carrera y todas concluyen que aún falta mucho para reconocer y legitimar la validez de esta carrera como una formación terciaria. A su vez, algunas entrevistadas hacen referencia a la diferencia entre elegir Magisterio Primaria y Primera Infancia, considerando que se reconoce y se legitima con más facilidad a los primeros, teniendo en cuenta que la formación en primera infancia tendrá al finalizar el 2018 su primera generación de egresadas.

Cabe destacar que las entrevistadas, en su mayoría, aluden a la importancia del colectivo de compañeras, por un lado de forma positiva, con la intención de construir una identidad de la Maestra en Primera Infancia y posterior reconocimiento y legitimación social. Por otro lado, una visión un tanto pesimista que tiene que ver con las dificultades que tuvo para esta generación el transcurso de la carrera, experiencia que influyó negativamente a la hora de organizarse y construir una identidad colectiva fuerte.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo de análisis interpretativo surgen algunas líneas de pensamiento que se plasman en estas conclusiones.

La primera idea fuerza que subyace tiene que ver con responder la pregunta que guía este trabajo: ¿Es posible reconocer una identidad particular de la estudiante de Magisterio en Primera Infancia? Se podrá responder de forma afirmativa. El proceso de construcción de identidad al que nos referimos responde a entender la identidad como una creación narrativa enunciada a partir de equilibrar los acontecimientos y situarlos para poder objetivarlos. Entendida como proceso de construcción, se articula a partir de trayectorias pasadas, presentes y también futuras manifestadas en un plan de vida deseable. Los relatos que la constituyen se conforman por personas, fortalezas, debilidades, una temporalidad, un espacio determinado, pérdidas y ganancias que a veces son entendidas como causa y efecto, que se justifican a través de acciones que se llevan adelante.

Se podrá decir entonces que la identidad puede entenderse como un relato público de sí mismo, en colaboración con ayuda de la memoria. Es una forma de representación donde cada sujeto a partir de su discurso se da a conocer nuevamente a sí mismo y a los demás. Es importante tener en cuenta que esa “ayuda de la memoria” responde a una selección de recuerdos a partir de un conjunto más grande y también a la reinterpretación de esos recuerdos o vivencias.

Mórtola (2010) dirá que todo relato identitario es una creación personal que suele enunciar una convicción de autonomía, voluntad propia o libertades de elección. Pero estas elaboraciones personales subjetivas se pondrán en relación con las condiciones objetivas que expresan un marco de relaciones grupales, familiares o institucionales. (p.43)

No se puede perder de vista que ninguna narrativa sobre sí mismo es completa, sino que implica una versión situada que intenta dar cuenta de lo vivido. No por eso es ficción, sino que la narrativa da cuenta de un momento, unos valores, una forma de entender el mundo particular, atravesado por las formas de entender y vivir en la sociedad que circunda al sujeto y lo enmarca.

De esta idea fuerza que posibilita la creación del carácter identitario de las estudiantes de Magisterio en Primera Infancia, deviene la importancia de utilizar las narrativas y posterior análisis narrativo interpretativo del discurso de algunas estudiantes de la carrera. Esta investigación exploratoria surge con la intención de reivindicar la voz de las estudiantes, considerándolas como sujeto central del hecho educativo. Atraviesa el discurso de las entrevistadas la necesidad de hacerse oír, la necesidad de nombrarse como Maestras en Primera Infancia, de dar a conocer esta nueva concepción de niñez desde su singularidad y por ende la especificidad de los futuros formadores. También se resalta la posibilidad que ofrece el análisis narrativo de mostrar las particularidades que tiene esta formación en tanto trayectorias educativas de las estudiantes, experiencia de trabajo y consciencia de su formación.

Cabe destacar que se aprecian diferencias en cuanto a la construcción de la identidad individual o colectiva en las respuestas de las entrevistadas. Desde el punto de vista de lo individual, la mayoría de las entrevistadas posee una fuerte identidad como futuras maestras en primera infancia que va siendo conformada a partir de los intercambios entre compañeras, a partir de aportes de algunos docentes y a partir de las experiencias vividas en la práctica y en la labor como educadoras desde antes o durante la formación en Magisterio. Pero en cuanto a lo colectivo, separan la visión social que puede existir de la

carrera y la que puede tener el colectivo de estudiantes del que son parte. En primer lugar, casi todas aluden a la idea de proceso en esto de darse a conocer como profesionales de la educación teniendo en cuenta que serán la primera generación de egresadas, y hacen énfasis en la importancia del ejercicio del rol de las Asistentes Técnicas en Primera Infancia y el futuro rol como Maestras en Primera Infancia, como los espacios que podrán fortalecer este reconocimiento social. Por otro lado, en cuanto a lo grupal, si bien los intercambios son destacados como fuente de energía que fortaleció el tránsito por esta formación, muchas de las entrevistadas manifiestan una sensación de “aún falta mucho”, y esperan ansiosas el ejercicio de la profesión para fortalecer los lazos del colectivo, haciendo énfasis en que los obstáculos que atravesaron en la carrera hicieron que el colectivo no logre consolidarse como hubieran deseado.

Atravesar un proceso de construcción identitaria no es ni será fácil. Para las futuras Maestras en Primera Infancia, todo en cuanto a su rol como formadoras es novedoso y todo lo nuevo genera desconcierto. Sus relatos son producto de un tiempo y un espacio particular y constituyen la expresión libre y autónoma de su manera de transitar la formación.

Es indiscutible la importancia de los lazos que sostienen la relación entre compañeras y futuras colegas y hacia ahí apunta este trabajo. Reivindicar la importancia de construir un *nosotros* sin perder de vista los procesos individuales de formación de cada una. Este trabajo plantea la exploración de la noción de identidad con la firme convicción de que podrá ser base de futuros trabajos a partir del ejercicio de la profesión.

PROYECCIONES

Como se expresó anteriormente este trabajo monográfico tiene carácter exploratorio, cuya intencionalidad es servir de base para posteriores investigaciones, teniendo en cuenta que en diciembre recién egresará la primera generación de Maestras en Primera Infancia y por lo tanto no han sido objeto de estudio aún de otras investigaciones.

Como aporte en el camino de proyectar posibles líneas de investigaciones posteriores, se entiende pertinente plantear las siguientes:

Una posible línea de investigación a partir de este trabajo radica en la construcción de un perfil de ingreso de la estudiante de Magisterio en Primera Infancia. Esto surge a partir de la información obtenida de las entrevistas donde, frente a la pregunta sobre trayectoria educativa anterior o paralela a esta formación, nueve de diez respuestas aseguran tener otras formaciones. Este equipo de trabajo considera que las trayectorias educativas en otras instituciones conforman una de las particularidades de esta generación a punto de egresar. Por un lado, se relaciona con la necesidad imperiosa de formarse en primera infancia en el ámbito público, teniendo en cuenta que hace muchos años se había interrumpido la formación en educación inicial en la órbita pública, restringiendo la posibilidad de formación para esta franja etaria al ámbito privado. Por otro lado, se sugiere otra línea de pensamiento que tiene que ver con la “llegada tardía” a la formación docente, no siendo ya la primera elección al egresar de la educación secundaria.

A partir del egreso de esta primera generación, y habiendo transcurrido algunos años del ejercicio de la misma, se podrá generar una línea de investigación en función de rastrear la identidad docente de la Maestra en Primera Infancia. Esto posibilita la confrontación desde la identidad como estudiante y como maestra y también permite

relacionar las ideas previas del ejercicio de la profesión que plantean en este trabajo algunas estudiantes respecto a lo que podría suceder en la realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abero, L., et al. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo, Uruguay: Contexto
- ANEP – CFE. (2016). *Proyecto de Plan de Estudios. Maestro/a de Primera Infancia. Asistente/a Técnico en Primera Infancia*. Montevideo, Uruguay
- A NEP - CFE (2017). Eje I... Uruguay. Disponible en <http://www.propuesta2017.cfe.edu.uy/eje1.pdf>
- CCEPI. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niños y niñas uruguayas del nacimiento a los seis años*. Montevideo, Uruguay
- Mórtola, G. (2010). *Enseñar es un trabajo. Construcción y cambio de la identidad laboral docente*. Buenos aires, Argentina: Noveduc
- Sparkes, A. C., Devís, J. (2011). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Revista Movimiento, volumen (17)*, 11-38.

ANEXOS

Pauta de entrevista para estudiantes de cuarto año de la carrera de Magisterio en Primera Infancia

Nombre

Turno

Generación

Situación laboral

Trayectoria educativa anterior o paralela a MPI

- 1- ¿Qué se espera de un estudiante dentro de esta institución?
- 2- ¿Cómo evalúa el manejo y modalidad de la carrera en la institución?
- 3- ¿Qué aciertos y/o dificultades tiene estudiar MPI?
- 4- ¿Por qué eligió la carrera de MPI?
- 5- ¿Qué características particulares tiene la formación de MPI?
- 6- ¿Conoce el plan de estudios? ¿Qué opinión le merece?
- 7- ¿Qué opina del perfil de egreso que establece el plan de estudios?
- 8- ¿Cómo evalúa el proceso de su formación al día de hoy?
- 9- Entendiendo identidad como el mecanismo mediante el cual los docentes se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, es decir, la de docentes: ¿cuál es su autopercepción como estudiante de MPI?
- 10- ¿Cómo considera usted que se reconoce el colectivo?