

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**

Guillermo Pérez Gomar (coord.)

Informe final de investigación

Equipo de investigación

Director científico y coordinación general:

Dr. Guillermo Pérez Gomar

Colaboración académica:

Soc. Mariángeles Caneiro

Asistencia técnica:

Mtra. Lic. Analía dos Santos, Mtra. Noelia Caballero,

Mtra. Fernanda Cousillas, Soc. Daniela Preza, Mtra. Sofía Arcia.

La redacción de este informe estuvo a cargo de Guillermo Pérez Gomar.

Colaboraron: Mariángeles Caneiro y Daniela Preza (cap.2),

Analía dos Santos (cap.3), Fernanda Cousillas (cap.4),

y Noelia Caballero (cap.5).

Proyecto financiado por el Fondo Sectorial de Educación

ANII/CFE Modalidad “CFE Investiga”

(2da. edición, 2017)

Agradecimientos

A las estudiantes y a las maestras noveles que brindaron su tiempo y conocimientos para las entrevistas y los grupos de discusión.

Índice

1. Introducción general, aspectos metodológicos y trabajo de campo	
Aspectos metodológicos	20
Fases de la investigación y trabajo de campo	21
Estrategias de análisis de la información	22
2. Factores de contexto institucional de la formación inicial	
2.1. Orientaciones curriculares para la práctica preprofesional	23
2.2. Formación específica y otras orientaciones	30
2.3. La “doble agenda” de las escuelas de práctica	32
2.4. Propuesta pedagógica de la Inspección Nacional de Práctica del CEIP.....	34
2.5. La propuesta “Ideas”.....	37
2.6. Referentes de la práctica	40
2.7. Relevamiento sobre aspectos de formación y desarrollo de la práctica preprofesional.....	43
2.7.1. Estudiar magisterio, magisterio como actividad y como opción	45
2.7.2. Opinión y aspectos vivenciales sobre el cursado y la práctica.....	46
2.7.3. Opiniones y vivencias de la práctica	55
2.7.4. Fortalezas y debilidades	58
2.8. Síntesis del capítulo.....	60

3. La práctica preprofesional

3.1. Experiencias de las prácticas	65
Valoraciones	65
Actividades	68
Momentos claves	70
Experiencias	72
Síntesis	74
3.2. Maestra adscriptora	75
Significado del rol	75
Orientaciones	79
Prácticas	80
3.3. Directora	81
Aportes	81
Características de la maestra	85
Síntesis sobre los roles formativos	87
3.4. Orientación didáctica	89
Reflexión	90
Compañeras	92
Síntesis	94
3.5. Relaciones teoría y práctica	95
3.6. Ser maestra.....	99
Aprendizajes en la práctica	99
Significados	103
Atributos de la maestra	108
Síntesis	113

4. Inserción profesional

Ingreso	115
Acompañamientos	116
Evaluación	116
Condiciones de trabajo.....	118
Síntesis	119

5. Cambio en las prácticas

5. 1. Las posibilidades de desarrollar experiencias novedosas	121
Recepciones adscriptoras y dirección	125
Síntesis.....	128
5.2. Los discursos de las maestras noveles	130
Práctica preprofesional y profesional	130
Vínculos entre la teoría aprendida y la práctica profesional.....	132
Formación permanente.....	134
Cambios en ser maestra.....	136
Síntesis.....	139

6. Conclusiones generales

6.1. Sobre las prácticas preprofesionales	140
Las experiencias	141
Agentes participantes: maestra adscriptora y directora de escuela de práctica.....	142
Orientación didáctica	142
Relaciones teoría y práctica.....	143
Características de una maestra	143
6.2. Sobre los primeros años de trabajo	144
6.3. Continuidades y posibles rupturas en los discursos de las estudiantes y las maestras noveles	144
Experiencias novedosas	145
Relaciones teoría y práctica.....	145
Práctica preprofesional.....	145
Significados de ser maestra	146

7. Resultados

7.1. Factores del contexto institucional que inciden en la construcción de la identidad profesional	147
7.2. Listado validado de componentes de la práctica preprofesional que operan en la construcción de la identidad profesional, según la identificación de las experiencias	150
7.3. Matriz validada de caracterización de las principales dimensiones y aspectos constitutivos de la identidad de las maestras noveles	155
Los inicios.....	155
La formación de grado.....	157
La formación permanente	157
Ser maestra	158
7.4. Listado de puntos críticos para la renovación de las prácticas pedagógicas y para desarrollar estrategias de formación, inserción y acompañamiento de las maestras noveles que las permitan	159
1. Las articulaciones formativas entre escuelas de práctica y los espacios de formación en los institutos	160
2. Las relaciones institucionales entre las escuelas de práctica y los institutos de formación	160
3. La práctica preprofesional	161
4. La construcción de una cultura de investigación	162
5. El inicio de la profesión y el acompañamiento en los primeros años.....	162

8. Bibliografía.....	165
----------------------	-----

9. Anexos

Anexo 1. Análisis de la información	168
Anexo 2. Pauta de entrevista semiestructurada a estudiantes	169
Anexo 3. Guión del grupo de discusión con maestras noveles	171
Anexo 4. Cuestionario disparador del grupo de discusión con maestras noveles	172
Anexo 5. Sistema de categorías para el análisis de las entrevistas y los grupos de discusión. Dimensiones, categorías y códigos	173
Anexo 6. Matriz lógica del proyecto.....	175
Anexo 7. Estudiantes entrevistadas	176
Anexo 8. Maestras noveles participantes de los grupos de discusión.....	178
Anexo 9. Cuestionario sobre valoraciones y experiencias de la práctica pre-profesional realizado a estudiantes de magisterio	179
Anexo 10. Documentos/comunicados analizados	188

1. Introducción general, aspectos metodológicos y trabajo de campo

En el escenario general de los aspectos de la formación docente que actualmente requieren atención académica, este proyecto de investigación se interesó por las relaciones que existen entre los espacios de formación preprofesional y la inserción laboral inicial de las docentes de educación primaria¹, en el proceso de construcción de su identidad profesional. Tanto las docentes que hoy se están formando como las recién egresadas educarán al menos en los próximos 30 años, de ahí la importancia de aproximarnos a cómo aprenden a ser maestras y cómo ello puede potenciar o no dinámicas de cambio en las prácticas pedagógicas.

Se trata de una investigación que articula dos niveles: el de las futuras maestras (se focaliza en sus experiencias en la práctica preprofesional) con el de las maestras noveles, porque se entiende que en dicha articulación se encuentran aspectos fundamentales que hacen a la construcción de la identidad profesional, y que son dos niveles que constituyen una trayectoria continua en el sujeto, con fuertes influencias de uno en el otro.

Compartimos la idea de que la identidad docente no es estática ni fija (Hernández, 2011), que tiene influencias múltiples que hacen a la biografía y a la experiencia de estudiante (Goodson, 2004; Bolívar, 2007), que en ella opera tanto una dimensión personal como otra colectiva o social (Hargreaves 1996; Marcelo y Vaillant, 2009), que es resultado de la interacción entre la experiencia personal docente y los contextos institucionales en los cuáles desarrollan su trabajo (Rivas et al., 2010; Bolívar, Domingo y Pérez, 2014) y que existen al menos cuatro momentos claves: uno previo al ingreso a la for-

¹ La redacción del informe utiliza el género femenino ya que la profesión de maestra se ejerce fundamentalmente por mujeres y además el estudiantado que cursa la carrera magisterial también está constituido mayoritariamente por ellas. Desde una perspectiva inclusiva se entiende que también se refiere a los varones.

mación, otro que son sus estudios formativos, un tercer momento constituido por las prácticas de enseñanza y el último que son sus primeros años de docencia (Bullough, 2000).

Por esto también nos interesan las primeras experiencias laborales de las docentes recién egresadas, cuando tienen que enfrentarse a los desafíos de la profesión. Es un momento fundante para aprender a enseñar, que puede reforzar o no lo que han interiorizado en sus prácticas preprofesionales (Vaillant, 2014). Nos interesan porque pueden permitir o clausurar las posibilidades de innovación o cambio, que se suelen perder cuando se integran a un centro que posee sus propias lógicas (Chapato y Errobidart, 2008 y 2011). Porque además existe cierta tendencia a reiterar lo que se aprendió durante años de formación inicial y escolarización (Lortie, 1975; Huberman, 1992). Y porque en general no cuentan con la posibilidad institucionalizada de que alguien las acompañe en ese inicio, en ese proceso de integración a una realidad donde ya no es la estudiante practicante sino la maestra novel.

De esta forma, el objetivo general de la investigación fue describir, analizar e interpretar las experiencias, representaciones y discursos que se relacionan con la construcción de la identidad profesional de las docentes de educación primaria en el Uruguay, especialmente las que se vinculan a sus prácticas preprofesionales y a sus primeros cinco años de trabajo en los centros escolares, y a los procesos de articulación entre ambos momentos.

A su vez, sus objetivos específicos y resultados asociados fueron los que siguen:

a. Establecer los factores del contexto institucional de la formación inicial que participan en la construcción de la identidad profesional;

Resultado: Factores del contexto institucional de la formación inicial que inciden en la construcción de la identidad profesional.

b. Identificar los componentes de la identidad profesional en las estudiantes de último año que se relacionan con las experiencias de la práctica preprofesional;

Resultado: Listado validado de componentes de la práctica preprofesional que operan en la construcción de la identidad profesional, según la identificación de las experiencias.

c. Caracterizar los aspectos constitutivos de la identidad profesional de las maestras noveles a partir de su inserción en las escuelas en relación a las condiciones de trabajo, las concepciones de la docencia, la integración al centro, las figuras de referencia y acompañamiento pedagógico, y la evaluación de sus prácticas;

Resultado: Matriz de caracterización de las principales dimensiones y aspectos constitutivos de la identidad de las maestras noveles.

d. Indagar acerca de las tensiones y las posibilidades que se vivencian en los procesos de articulación entre la formación inicial y los de incorporación a las prácticas profesionales institucionalizadas, al momento de generar prácticas pedagógicas de cambio en la escuela;

Resultado: Listado de puntos críticos para la renovación de las prácticas pedagógicas y para desarrollar estrategias de formación, inserción y acompañamiento de las maestras noveles que las permitan.

Este informe presenta los principales hallazgos que se refieren a cada uno de los objetivos específicos. El **segundo capítulo** aborda los principales factores del contexto institucional de la formación inicial de la carrera magisterial que participan del proceso de construcción de identidad profesional.

El **tercer capítulo** se refiere a los componentes de la práctica preprofesional de las estudiantes que se vinculan a dicho fenómeno: sus experiencias, los roles que participan de su formación y sus orientaciones, las relaciones entre teoría y práctica, y los significados sobre ser maestra.

El **cuarto** se centra en la inserción profesional de las maestras noveles. El **quinto** indaga en las posibilidades de realizar prácticas pedagógicas que se consideren innovadoras o diferentes a las que tradicionalmente se realizan en las escuelas. A continuación, el **sexto capítulo** presenta las conclusiones generales de la investigación, y el **último** incluye sus principales resultados.

Aspectos metodológicos

Desde un enfoque y una metodología cualitativa, esta investigación se ubicó en el campo de los llamados “métodos biográficos” que apuntan a la producción de relatos de vida, en estrecha relación con la perspectiva socio-constructivista, que analiza la identidad docente como una dimensión colectiva, construida históricamente y que afecta la acción de los sujetos en diálogo con los contextos institucionales que transitan. Más específicamente, adoptó una estrategia propia de la investigación biográfico-narrativa. Como en todo estudio de esta naturaleza, no tuvo pretensión de generalizar estadísticamente los conocimientos, proposiciones o descubrimientos.

La población objeto de estudio estuvo constituida por estudiantes avanzadas de magisterio con 3 años de práctica preprofesional aprobada, y maestras noveles con inserción en escuelas del país (egresadas del Plan de Estudios 2008 y con hasta 5 años de experiencia laboral).

Se realizaron entrevistas a estudiantes y grupos de discusión con maestras noveles, en base a una selección basada en criterios:

- Año de estudio en la carrera magisterial: estudiantes de 4to año (con los tres años de práctica realizados)
- Maestras noveles: con hasta 5 años de egreso del Plan de Estudios 2008 y práctica profesional
- Territorial: estudiantes y maestras noveles de los institutos de formación de los departamentos de Montevideo, Paysandú, Treinta y Tres, Colonia y Maldonado.

Fases de la investigación y trabajo de campo

a. **Primera fase:** análisis de documentos.

Se analizaron documentos sobre la práctica preprofesional² y el Plan de Estudios 2008, con foco en el objetivo específico 1 y su respectivo resultado.

b. **Segunda fase** (cuantitativa): aplicación de un cuestionario.

Se aplicó un cuestionario online autoadministrado a estudiantes de los dos últimos años de la carrera, con foco en el objetivo específico 1 y su resultado asociado. Se recibieron 164 respuestas.

c. **Tercera fase** (cualitativa): realización de entrevistas semiestructuradas y de grupos de discusión.

Entre los meses de agosto y setiembre de 2018 se realizaron un total de 30 entrevistas semiestructuradas desde una perspectiva narrativa y biográfica a estudiantes de último año de la carrera magisterial. Se desagregan de la siguiente forma: Montevideo, 9 entrevistas; Paysandú, Colonia y Maldonado, 5 entrevistas en cada caso; Treinta y Tres, 6 entrevistas.

A la vez, se realizaron 5 grupos de discusión entre los meses de setiembre y noviembre de 2018, desagregados de la siguiente forma: Montevideo: 2 grupos; Paysandú, Colonia y Treinta y Tres: 1 grupo en cada ciudad³.

² Los documentos a analizar fueron compartidos por la Inspectoría Nacional de Práctica, Mtra. Lucila Moreira, a través de una entrevista personal realizada en agosto de 2018.

³ Para realizar el trabajo de campo fue importante el apoyo dado al proyecto por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP/ANEP). A su vez, contamos con la voluntad y generosidad de las direcciones de los institutos de formación involucrados. El grupo de discusión con maestras noveles del Departamento de Maldonado no se concretó debido a la falta de apoyo y voluntad de la Inspección Departamental del CEIP de dicho Departamento.

La participación en las entrevistas y en los grupos fue voluntaria y su realización se concretó en el Instituto de formación correspondiente.

Estrategias de análisis de la información

Los discursos que se recogen en las entrevistas y en los grupos de discusión fueron procesados con el Programa Atlas Ti (6ta edición) para datos de corte cualitativo. Se utilizó el método de comparación constante de la Teoría Fundamentada, desarrollándose procedimientos analíticos de segmentación, separación y ordenación de datos. Se utilizaron categorías a priori (de acuerdo a los objetivos específicos) y otras emergentes, en un proceso deductivo-inductivo. Esas categorías funcionaron como elementos de orientación para la producción de datos; luego las categorías emergentes se incorporaron para la fase de análisis e interpretación.

En relación a los problemas de validez y de confiabilidad se emplearon estrategias de triangulación de fuentes de datos (estudiantes avanzados y maestras de egreso reciente) y de instrumentos de producción de información (entrevistas y grupos de discusión), una descripción exhaustiva de las categorías previas y emergentes y un muestreo teórico.

Como instancias de validación de los resultados preliminares se realizaron 5 talleres con estudiantes de tercer año de los Institutos Normales de Montevideo. Se buscó también de generar en ellas una reflexión intencionada en relación a la práctica preprofesional.

2. Factores de contexto institucional de la formación inicial

En este apartado se repasan elementos que enmarcan aspectos relevantes de la formación inicial para el proceso de construcción de la identidad docente desde lineamientos institucionales. Para ello se sintetizan algunos puntos relativos a los marcos formativos, sobre todo referidos a la práctica preprofesional, y la valoración de estos por parte de las estudiantes. En este sentido se mencionan los contenidos más relevantes de los Planes de Estudios de los años 2008 y 2005, y un conjunto de propuestas formativas como ser Cursos de formación para Maestros Adscriptores y “Didáctica para formadores de escuelas de práctica del CEIP”.

Asimismo, se sintetiza y analiza un conjunto de documentos que contienen fundamentos y pautas para la acción en la práctica preprofesional dirigidos fundamentalmente a las figuras referentes (maestras adscriptoras y directoras de práctica) como ser los contenidos en los documentos relativos a “La doble agenda de las escuelas de práctica” y las circulares y comunicados de la Inspección Nacional de Práctica entre los años 2005 y 2010⁴.

2.1. Orientaciones curriculares para la práctica preprofesional

Como referencia para analizar estas orientaciones se aborda el Plan 2008, por ser el que ha regido las prácticas de las estudiantes consultadas. En el inicio de su fundamentación, presenta una de las líneas en lo que refiere a la concepción educativa, pedagógica y de allí a la práctica preprofesional docente al menos en lo declarativo: la adscripción a corrientes teóricas críticas para situarse y fundamentar sus propuestas. Así, en el perfil de egreso se establece que “la definición del perfil de egreso del profesional docente parte

⁴ Suministrados por la Inspectora Nacional de Práctica en agosto de 2018.

de la relación dialéctica de la educación y la transformación social, enmarcada en los fines institucionales de docencia, investigación y extensión” (CFE, 2008:22).

En su intento de superar algunas de las limitaciones del plan anterior (2005), el Plan Único de Formación docente presenta una fundamentación genérica de la docencia. Esta se entiende como una profesión pero también como una actividad específica, contradictoria y compleja, dado su carácter de punto de convergencia de diferentes disciplinas y tipos de saberes, es así que:

“(...) integra una complejidad de campos en su ejercicio: saber qué enseñar (el conocimiento específico); [atendiendo a] saber cómo enseñar (conocimientos teórico-prácticos de pedagogía y didáctica); saber a quiénes se enseña, una dimensión que se hace progresivamente relevante: la realidad de los estudiantes en el nivel en que se encuentren, en el marco del instituto educativo y de su comunidad y, finalmente, saber para qué se enseña, es decir saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar, y con ello preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto” (CFE, 2008).

Con una estructura que organiza las actividades en áreas y núcleos, uno de estos últimos, el núcleo Didáctica y Práctica docente, presenta todas las actividades que encuentran en la práctica magisterial su punto de apoyo, esto es: además de las horas de práctica, se encuentran en esta unidad los talleres disciplinares y por área, las didácticas y la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Docente.

Específicamente para la formación magisterial esta propuesta curricular destaca como acción fundamental el desarrollo de “situaciones de enseñanza diversificadas” con especial énfasis en la capacidad para enfrentar y hasta propiciar el cambio, explicitando la diferenciación entre una formación inicial curricular, y una formación continua y permanente a través del ejercicio profesional:

“Concebir a la docencia como una profesión y al maestro como un profesional, es considerarlo simultáneamente como un creador y un ejecutor. En este sentido, tendrá que saber seleccionar un problema, aislarlo, conceptualizarlo, elaborar una solución y llevar a cabo su aplicación” (CFE, 2008: 12).

Esta dinámica -que presenta la estructura genérica de la secuencia investigativa- enfatiza la intervención con carácter crítico y con componentes de reflexividad de su fundamentación. Ambas dinámicas parecen confluir -en una apelación lógica- a la centralidad de la práctica y en ella, a propiciar actividad y participación a través de la misma desde las etapas iniciales de la formación. Se indica como componente de importancia la autonomía profesional y en función de esto, algunos saberes para los que se menciona explícitamente como desafío la articulación entre la teoría y la práctica:

“Formar para el ejercicio de la autonomía profesional requiere considerar estos aspectos desde la formación inicial, mediante el desarrollo de saberes conceptuales e instrumentales, puestos en juego en un currículo centrado en las prácticas docentes” (CFE, 2008:13).

Como se ve, se explicita que serán las prácticas preprofesionales los núcleos organizadores del desarrollo curricular, en un movimiento dialéctico entre estas dimensiones. Esto se verifica en la organización curricular del Plan 2008 en las que se advierte una carga importante y progresiva de horas de práctica.

En efecto, las horas prescriptas para la práctica preprofesional docente tienen un carácter incremental en horas y cualitativamente más exigente en responsabilidades conforme se avanza en la carrera.

Tabla 1. Distribución de horas de práctica en la formación magisterial según el Plan de estudios 2008

Año	Horas semanales	Horas anuales
1°		40
2°	12	360
3°	12	360
4°	16	480
Total		1240

Fuente: Plan de estudios 2008

Así, en primer año las horas de práctica exigidas por el Plan de Estudios son 40, pasando a una dedicación semanal que va de 12 a 16 horas de tercero a cuarto año. En estos últimos ya se prevén actividades de planificación e intervención. Cabe precisar que no aparecen en el Plan orientaciones sobre contenidos o actividades específicas. Lo que sí ocurre en otros documentos analizados más adelante a partir del trabajo de los docentes de didáctica a nivel del IFD y la Inspección Nacional de Práctica.

La integración de saberes es para la configuración de la práctica magisterial también integración de ámbitos, ya que existen dos espacios institucionales diferenciados en los que estos se desarrollan: el instituto (IINN o IFD) y las escuelas de práctica. Sin duda esto constituye un desafío en múltiples planos: para la logística y coordinación, para la planificación y el uso del tiempo y, desde un plano conceptual, para la integración de conocimientos. En virtud de las lógicas y fines institucionales diferentes y más allá de los objetivos formativos del Plan, existen códigos, reglas y actores con posiciones diferentes que será necesario concertar en alguna medida. Más allá del fin estrictamente formativo de los institutos de formación, las escuelas de práctica, su dinámica interna, sus objetivos y gestión cotidiana exceden con creces los fines de formar futuros maestros.

En posible relación con esto, el propio Plan explicita lo que aquí se entiende como uno de sus retos fundamentales: apoyar a los distintos actores que dinamizan la práctica docente para favorecer aprendizajes situados e integrales sobre la misma por parte de los estudiantes. Para ello la estrategia desde el diseño es utilizar la práctica como núcleo integrador, proponiéndola como una de las instancias en una relación dialéctica con la teoría en el sentido de Carr y Kemmis (1986).

“Este enfoque crítico reflexivo en el currículo de la formación inicial, permite que las experiencias en Prácticas Profesionales”, se tornen en el eje que a modo de fuerza centrípeta desencadene la dinámica curricular, evitando que las distintas asignaturas que lo componen actúen como compartimentos estancos. De esta manera la integración del currículo cobra vida en el desarrollo del mismo, yendo de las prácticas a la teoría y de ésta a las prácticas permanentemente. Se evita de esta forma concebir a la práctica como teoría aplicada, encontrando así una manera de articular teoría-práctica.” (CFE, 2008:14)

Aparece una noción clave en este apartado como es la de desarrollo curricular, en el entendido de que se trata de un proceso, de una dinámica, que cobra sentido en su realización en forma de retroalimentación continua. Con qué estrategias y actores esto es posible es una de las primeras interrogantes y una apuesta desde lo teórico y organizacional que caracterizará en el currículo prescripto y en el currículo realizado la propuesta de formación de maestros, como veremos.

Ya en un trabajo anterior (Pérez Gomar y Caneiro, 2013) se señaló el lugar destacado que la práctica en tanto forma de saber o de aprender “el oficio” de ser docente tenía en el Plan de formación y también, cómo a la vez era el espacio de aprendizaje mejor valorado que a la vez contribuye a uno de los aspectos más negativos de la propuesta curricular.

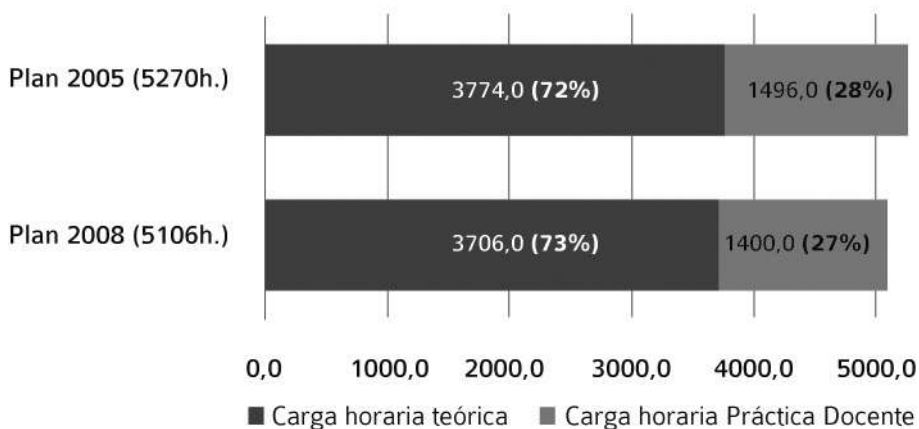
Tal como se observó en su momento y se reafirmará actualmente, esta centralidad tiene una contracara percibida como negativa en

su realización concreta como es la sobrecarga horaria y la fragmentación de actividades.

“La documentación disponible permite constatar una carga horaria promedio de 37,5 hs semanales, distribuidas en 10,5 hs de práctica promedio y 27 hs teóricas promedio considerando la totalidad de la trayectoria académica (...) Más allá de la distribución, la carga total semanal de horas de dedicación de la prescripción curricular fue valorada como excesiva por parte de diferentes actores, pero sobre todo por parte de las estudiantes” (Pérez Gomar y Caneiro, 2013:30-38).

Sobrecarga y fragmentación resultan nudos críticos, y esto se verifica tanto en el plan 2008, como en su antecesor plan 2005, que se pretendió mejorar. Justamente, en el plan 2008 la carga horaria se disminuye levemente a merced del recorte de la práctica que, como veremos, es uno de los aspectos mejor valorados y verdadera señal de la identidad docente, al menos en su etapa inicial.

Gráfico 1. Distribución de carga horaria total. Planes de formación docente 2005 y 2008



Fuente: Elaboración propia en base a las mallas curriculares de los planes de formación 2005 y 2008.

Entre las asignaturas del Plan 2008 hay dos que están directamente vinculadas a la práctica y que componen el núcleo “Práctica docente” mencionado. Una de ellas es: “Análisis Pedagógico de la Práctica Docente”. Esta actividad curricular se dicta en el último año de la carrera magisterial y es una de las innovaciones curriculares del Plan 2008 respecto del Plan 2005.

El Programa de la asignatura, desde 2011 se establece refiriéndose con énfasis a la especificidad de ser docente: “Esta especificidad está centrada en:

- la fuerte vinculación teórico-práctica desde el primer año de la carrera,
- la formación disciplinar y pedagógica simultánea,
- el desarrollo del conocimiento pedagógico-didáctico.”

En este espacio la pretensión parece ser promover una reflexión de perfil pedagógico, si se quiere más teórico, pero con el acumulado que brinda la práctica, en su ya tercer año de desarrollo. De manera que se podría visualizar la reserva en tiempo y espacio del currículum tanto para la reflexión de corte didáctico (tercer año) pero también para la reflexión pedagógica en un espacio destinado a la síntesis en términos de esa relación dialéctica.

Por su parte, la asignatura Didáctica plantea la posibilidad de que el futuro docente se apropie de los fundamentos epistemológicos de la Didáctica como Ciencia de la Educación, confrontando los distintos enfoques y corrientes teóricas (CFE, 2008). Una vez más, en este espacio formativo se explicita la necesidad de “Fomentar la reflexión sobre la relación teoría – práctica (...) resaltando la facilitación de la apropiación por parte del futuro docente de los conocimientos básicos que permitan crear y llevar a cabo propuestas de enseñanza, fundamentadas y direccionadas por finalidades educativas en el ámbito de la Educación Inicial y Primaria” (Programa de Asignatura Didáctica, tercer año; Plan 2008).

2.2. Formación específica y otras orientaciones

Como se señalara, además de las orientaciones curriculares existen otros espacios formativos en los que se pueden advertir trazos del posicionamiento discursivo institucional sobre las prácticas y su relación con la construcción de la identidad docente. También en estas iniciativas, la relación teoría-práctica entendida como dialéctica acapara las fundamentaciones, explicitando el enfoque teórico crítico de referencia en términos pedagógicos y didácticos.

Uno de estos espacios es el curso: “Didáctica para formadores de escuelas de práctica del CEIP (2015)”. Se trata de una instancia de orientaciones dirigida a directoras y maestras adscriptoras, con el objetivo de posibilitar la actualización y profundización de sus conocimientos en tanto formadoras de formadoras. En este sentido se enfatiza que la actualización de las figura de maestras adscriptoras es una condición imprescindible para lograr la coherencia entre la teoría y la práctica educativas (Didáctica para formadores de escuelas de práctica, Programa del curso 2015).

La articulación teoría-práctica es también uno de los pilares sobre las que se estructura el curso, tanto desde lo conceptual como desde su perspectiva metodológica, enfatizando la reflexión crítica específica sobre las prácticas a partir de un abordaje investigativo (ibídem, 2015). Asimismo, se mencionan contenidos específicos referidos a la relación de enseñanza entre el maestro adscriptor- y el estudiante y las responsabilidades y alcances de sus tareas en esta formación.

Es advertible en esta propuesta la identificación de la maestra adscriptora como uno de los referentes claves en el sostenimiento de la práctica, hecho que se confirma en el resto de la documentación analizada y las opiniones de una parte de las estudiantes de tercer y cuarto año. Vale mencionar que en el año 2017 se realiza otro curso de actualización dirigido específicamente a Maestras Adscriptoras denominado “Curso de desarrollo profesional para docentes adscriptores en ejercicio de la ANEP”, en atención a necesidades detectadas. Ante esto, uno de los objetivos de la formación -que

puede entenderse como una línea de continuidad con la propuesta anterior- es:

“Contar con un espacio que permita pensar sobre una de las principales mediaciones que inciden en el camino de la construcción de la identidad profesional de los futuros docentes. Pensar en la mediación que realiza el adscriptor, procurando construir colectivamente maneras de optimizar las prácticas de enseñanza y la educación en general”.

Es interesante ver que en esta propuesta se hace referencia explícita a la construcción de la identidad docente como uno de los factores de atención y especialmente en el rol que la figura de la maestra adscriptora tiene en este proceso. Aún más, se aspira a “contribuir a fortalecer la identidad profesional de los profesores adscriptores, dada su incidencia y relevancia en la formación de los futuros docentes.” Esto es, hay en juego una doble construcción identitaria en relación a la práctica diferenciada, que asignaría a maestros adscriptores y practicantes espacios de protagonismo diferencial en virtud de sus roles, pero con aprendizajes e impactos en las prácticas de ambas:

“Se espera favorecer la reflexión de los adscriptores sobre sus propias prácticas docentes y de acompañamiento, con la finalidad de conmovérlas, de modo de habilitar nuevos aprendizajes que impacten en sus cotidianidades y rutinas” (CFE, Curso de Adscriptores 2017).

La reafirmación sostenida de esta centralidad también encuentra evidencias sólidas en las actividades denominadas con la expresión: “Doble agenda” en referencia las escuelas de práctica y sus actores. En ella se define con claridad la función y competencia de las adscriptoras.

2.3. La “doble agenda” de las escuelas de práctica

Es en este espacio que podemos situar los documentos orientadores identificables a partir de la expresión “Doble agenda”, que es sin dudas otro de los aspectos centrales de las acciones formativas, pero esta vez aludiendo al correlato que las mismas suponen para las instituciones y sujetos de referencia. En efecto, esta “doble agenda” se aplica tanto a las escuelas de práctica como a sus referentes, sobre todo las maestras adscriptoras, que una vez más, se muestran como sujetos claves. En este caso se apela a clarificar la doble responsabilidad de atender la formación de alumnos y estudiantes magisteriales, y ante estas últimas, la mentada articulación entre la reflexión y la acción, la práctica y la teoría, lo prescripto y lo real.

A fines de 2016 se elaboró un documento por directoras de escuelas de Práctica y Habilitadas de Práctica, donde se expone su doble finalidad en tanto atiende dos niveles educativos. Por un lado: Educar a los escolares de acuerdo al Programa de Educación Inicial y Primaria y a las líneas de política educativa del subsistema. Por otro: Contribuir con los procesos formativos de los estudiantes magisteriales y, en tal sentido, tomar a su cargo orientación de la Práctica Docente de la Unidad Didáctica-Práctica Docente del Plan de Formación Magisterial 2008.

Son las directoras y maestras de estas escuelas quienes “orientan y evalúan las intervenciones de enseñanza de los practicantes”, al mismo tiempo que cuestionan sus propias prácticas (Inspección de Escuelas de Práctica, 2019).

Se describe a la docente adscriptora como aquella que tiene a su cargo a practicantes en su clase y les efectúa un determinado seguimiento. La maestra adscriptora se propone y busca que las practicantes elaboren su saber docente, la maestra adscriptora es además una experta sobre enseñanza y tiene entre sus funciones la de elaborar esta “doble agenda”, una para sus alumnos escolares y magisteriales, en la cual contiene un registro de la acción docente a desarrollar posteriormente.

La planificación de la maestra adscriptora tendrá en cuenta varios elementos. Por un lado el contenido a enseñar a las practicantes en concordancia con los contenidos disciplinares para los alumnos escolares y se abordarán de forma secuenciada. Al finalizar la práctica, las docentes adscriptoras deberán realizar un informe en el cual se dará cuenta del proceso de enseñanza de los contenidos seleccionados, exponiendo valoraciones y sugerencias individualizadas. Tales contenidos son acordados a principio de año entre “todos los docentes adscriptores y serán consignados en el proyecto anual de práctica docente de la escuela. Para la elaboración de este proyecto de práctica se tendrá presente el programa de Didáctica del IFD.”

Por otro lado la planificación debe explicitar el objetivo, es decir lo que se espera que la practicante alcance con la actividad lleva adelante. También debe exponer la actividad que se le sugerirá a través de la cual construirá su saber profesional. Por último se postula un espacio de reflexión para abordar y analizar determinados temas con las practicantes.

El rol de este se define conjuntamente con el rol de la maestra directora, procurando constituir relaciones dialécticas entre teoría-práctica. Se deja en claro que la relación que se entable entre enseñantes y aprendientes es de carácter asimétrico.

“El docente adscriptor realizará una previsión de los temas a analizar con los practicantes. Este tiempo planificado por el adscriptor se basará en la reflexión como metodología de trabajo para deconstruir, analizar y proyectar nuevas intervenciones”.

Esta reflexión se manifiesta como otro puente, esta vez desde lo conceptual, para amalgamar la concretitud de la práctica con su par teórico en una dinámica conversacional, esto es, de retroalimentación: “La reflexión ha de entenderse como una dinámica conversacional, en donde se convocan múltiples voces a una conversación en busca de sentidos para la acción, o nuevas acciones que superen el sin sentido del hiato, denominado así por Carr y Kemmis (1986)

a la separación entre teoría y práctica”(Área de escuelas de práctica Rivera-Tacuarembó, 2016).

2.4. Propuesta pedagógica de la Inspección Nacional de Práctica del CEIP

Como parte de la dimensión contextual de la práctica, se ha intentado rastrear el sentido, el rol y las definiciones relativas a la práctica preprofesional y nociones afines contenidas en un conjunto de documentos emitidos por el CEIP, casi en su mayoría desde la Inspección Nacional de Práctica y la Inspección Técnica.

“Las finalidades de estas Escuelas responden a los niveles educativos que atienden y son: 1- Educar a los escolares de acuerdo al Programa de Educación Inicial y Primaria y a las líneas de política educativa del subsistema y, 2-Contribuir con los procesos formativos de los estudiantes magisteriales y, en tal sentido, tomar a su cargo orientación de la Práctica Docente de la Unidad Didáctica-Práctica Docente del Plan de Formación Magisterial 2008”.

Cabe destacar que este corpus de normativa es la única referencia institucional identificada, más allá de los reglamentos y bases programáticas del propio plan de estudios 2008. Este conjunto se compone de quince documentos que se enviaron en la modalidad de circular a las inspecciones y escuelas de práctica entre los años 2005 y 2010, con diferentes objetivos. Entre ellos: informar y solicitar documentación, pero también orientar sobre algunos aspectos de la práctica y su desarrollo, en algunos casos con intenciones de fundamentación teórica, y en la mayoría de los casos con un perfil marcadamente práctico. A continuación se sintetizan los contenidos más relevantes de este proceso. Los destinatarios principales son los inspectores/as de práctica y a través de ellos, las direcciones y maestras de práctica de las diferentes escuelas.

Se advierte en estos la finalidad de orientar la reflexión y las acciones que hacen a la práctica, con más énfasis en los aspectos teórico/conceptuales en los documentos iniciales (años 2005 y 2006) con un perfil más práctico y operativo hacia los últimos.

Los contenidos en su mayoría refieren a temas y acciones concretas, con la intención de construir una agenda que ordene la actividad relativa a la práctica y el quehacer de sus principales referentes: directoras, maestras adscriptoras y a partir de allí, la actividad de las practicantes. El formato de comunicación y sugerencia de concreción hacen que este orden de actores sea preceptivo: las orientaciones se suceden en una escala jerárquica descendente. Las mediaciones que implica este ciclo también son espacios de construcción de sentido y por tanto, condicionantes de la construcción de las nociones de interés y de los roles de sus referentes.

No obstante esta intencionalidad y la explícita aspiración a argumentar teóricamente estas acciones, hay una carga notoria de orientaciones operativas concretas, en virtud de que se trata justamente de documentos de trabajo más que nada operativos. En esta línea en todos ellos se identifican lineamientos concretos para organizar contenidos de discusión, generar agenda para las reuniones y solicitar documentación. Por lo general vienen acompañados de alguna referencia teórica en la que se intenta visibilizar la importancia de la actividad, por ejemplo, la planificación, la elaboración de informes o la sistematización de resultados.

No obstante es posible advertir una línea teórica consistente en la explicitación de la propuesta pedagógica de las escuelas de práctica. El enfoque, reiterado, se autodesigna tributario de las corrientes pedagógicas críticas, con distintas referencias que exhiben puntos de continuidad.

Los documentos también identifican sujetos prioritarios diferenciados, no de la comunicación - mayormente dirigida a inspecciones y direcciones de práctica, sino de las orientaciones que ésta contiene: “a: (...) los niños desde Nivel 4 años de Educación Inicial hasta 6°

año de Educación Primaria y, (...) b: los estudiantes de la Carrera Magisterial de instituciones públicas y privadas. Esta expresión se extrae de forma literal en varios espacios a partir de la “Propuesta Ideas”, que sintetizamos más adelante e identifica los sujetos de aprendizaje mencionados en la “doble agenda” de los formadores.

En atención a estos destinatarios se estipulan como finalidades institucionales para estos centros:

1. “Educar a los escolares de acuerdo al Programa de Educación Inicial y Primaria y a las líneas de política educativa del subsistema y,
2. “Contribuir con los procesos formativos de los estudiantes magisteriales y, en tal sentido, tomar a su cargo la orientación de la Práctica Docente de la Unidad Didáctica-Práctica Docente del Plan de Formación Magisterial 2008”.

En la línea que intenta orientar desde lo conceptual puede leerse un posicionamiento y concepción de la práctica como objeto de reflexión y también como práctica cooperativa, en coincidencia con lo anotado para los planes y cursos descritos. Así, puede apreciarse en el primer documento titulado “Reflexiones sobre la enseñanza y los aprendizajes al finalizar un curso” en el cual se hace referencia explícita a la práctica de enseñanza como “(...) objeto de estudio, de análisis, como campo de conflictos, de indagación y construcción de soluciones” (Comunicado 8/noviembre de 2005).

Asimismo, el comunicado inmediatamente posterior (Comunicado 10/2005) tiene como objetivo acopiar documentación sobre el desarrollo de la práctica, siempre partiendo de la intervención educativa y cómo se entiende ésta, pero definiendo sus distintos niveles. Para ello, se reiteran los procesos de análisis y reflexión sobre la práctica reconociendo esta vez como sus contextos: el colectivo institucional y/o de subgrupos por nivel o por grado. Lo anterior contiene otro rasgo significativo, y es la interacción y el trabajo colaborativo, ya que se entiende esta reflexión y acción desde el intercambio y la construcción con otros docentes (ibidem, 2005).

Como se mencionara y en consonancia con otros espacios, en el primer tramo de orientaciones se hace referencia a las corrientes pedagógicas y didácticas críticas. Una lectura transversal de las orientaciones del período permite advertir varias referencias consistentes con esto en relación a la práctica, a saber:

- La idea de práctica como componente de una permanente relación con fundamentos teóricos, con alusión explícita a la relación dialéctica que existe entre ambas.
- Ciertas referencias genéricas al contexto de cada centro y jurisdicción.
- La deriva de entender la práctica como situación y marco para la acción comunicativa en alusión clara a la teoría desarrollada por J. Habermas, aunque sin referencia explícita en el documento.

La ilación de algunos de los componentes de los documentos permitiría esbozar una definición de práctica desde lo conceptual que la entiende como una actividad compleja, en la que confluyen el saber didáctico y disciplinar, desde sus dimensiones teórica y práctica en permanente retroalimentación.

Estas definiciones, y sobre todo la concepción de la práctica docente como espacio de indagación informado por la teoría, en una “relación dialéctica” recorren toda la línea de orientación desde el Plan de Estudios a los documentos operativos. También se explicita en la “Propuesta Ideas”, referencia reiterada en los documentos y comunicaciones de trabajo.

2.5. La propuesta “Ideas”

La Propuesta “Ideas” es el modelo educativo que se ha diseñado y desarrollado en las Escuelas de Práctica y Habilidades de Práctica. Si bien se construye en varios años, se logró concretar en junio del 2005 con tal denominación definiéndose como un “proyecto

abierto, dinámico e inacabado”. Dicha propuesta también se posiciona dentro de las teorías críticas y propone el análisis de la práctica docente (tanto de los Maestros como de los futuros Maestros), entendiéndola como objeto de conocimiento, a través de la didáctica, entendida como didáctica crítica, lo cual “Significa considerar al Docente como sujeto de enseñanza y de aprendizaje del proceso educativo”. De este modo se evitaría caer en “concepciones intuitivas, ingenuas, instrumentales o meramente pragmáticas.” Se destaca la importancia del Maestro (Docente), su rol protagónico en tanto profesional de la educación y como quien posee la más completa información de la práctica, en tanto son quienes actúan tanto para educar como para pensar la educación.

Es importante señalar que se entiende a la práctica profesional como un espacio académico cooperativo y de investigación educativa. Por ello la importancia y la necesidad de conocimientos disciplinares y didácticos. Por otro lado se plantea la necesidad de que los docentes debatan sobre los fines de la educación para poder definir la enseñanza. Así como también se expone que la propuesta educativa contiene “selección y organización de contenidos educativos, determinación de objetivos, elaboración de situaciones de enseñanza y situaciones de evaluación de la enseñanza y los aprendizajes”.

Se destaca como una necesidad imperiosa la producción y comunicación de conocimiento sobre procesos educativos, el cual se entiende de fundamental valor pedagógico.

También se subraya que el conocimiento ha de tener carácter público, es decir no solo es pertinente sino que es necesario que salga del ámbito de producción, generando espacios de difusión y debate que motiven a otros docentes, y de este modo contribuir a mejorar la educación de toda la población y así garantizar el derecho a la educación.

Se mencionan dos aspectos de gran valor en el proceso de implementación: por un lado la consolidación de procesos de planificación del Proyecto Curricular de cada Escuela. Por otro la formación de

“situaciones de interacción interrogativo-reflexivas en los colectivos docentes”. Esto va en consonancia con algunos de los contenidos y actividades sistematizadas en el marco del curso de formación para maestras adscriptoras mencionado más arriba en el cual se enfatiza pensar la didáctica construida desde situaciones reales de enseñanza donde se funde la relación dialéctica teoría – práctica, alentando a teorizar desde la práctica.

En lo que concierne a la importancia del rol de la directora e inspectora en la materialización del modelo se describe como esencial, sobre todo en la elaboración proyecto educativo. Del mismo modo la participación profesional de las maestras en el colectivo docente en la producción de conocimiento.

Poniendo el foco en los contenidos, se expone la necesidad de reflexionar sobre qué contenidos científicos serán parte de los contenidos educativos, teniendo en cuenta la gran producción de conocimiento en todas las disciplinas. Es por ello que es menester “someter periódicamente a revisión y reformulación los contenidos de planes y programas”. Que haya por tanto “apertura, flexibilidad y contextualización a los procesos de enseñanza”. A su vez se resalta la necesidad de que los docentes permanezcan en formación.

Por último se señala explícitamente a la evaluación como parte del proyecto educativo, el conocimiento que haya sido objeto de enseñanza será objeto de evaluación. De este modo se obtendrá información que habilitará la comprensión del estado de construcción de los conceptos.

Como se ha visto, hay un posicionamiento teórico de referencia, asumido y explicitado desde la Teoría crítica, con referencias alternadas a “Didáctica crítica”, Enseñanza crítica o propuestas reflexivo-deliberativas. La intención explicitada y sostenida desde este enfoque parece ser la de transitar por los espacios de interés, decisión y acción que implica la práctica desde concepciones ingenuas o intuitivas hacia posiciones teóricamente fundadas, desde referencias explícitas a contribuciones teóricas críticas como ser S. Kemmis o J. Habermas.

Esta aspiración puede entreleerse en el fondo de los diferentes tópicos relativos a la práctica y los componentes de la misma, que los sucesivos documentos van retomando, marcados en su emergencia y contenido concreto por los ritmos de los distintos ciclos lectivos, pero manteniendo esta posición teórica de base.

2.6. Referentes de la práctica

La revisión de la documentación disponible también permite identificar la definición de distintos roles y su importancia relativa para el desarrollo y orientación de las actividades de práctica. Sin dudas tienen un lugar destacado en este entramado las directoras de las escuelas de práctica y a la vez docentes de didáctica pero sobre todo, las maestras adscriptoras. El rol de éstas últimas se define en el Comunicado N° 02/2010 con bastante claridad y remarca en de definición de sus funciones este rol mediador y dual:

“El Maestro Adscriptor será el responsable de pensar la enseñanza relativa a la Práctica Docente en su grupo clase. Realizará las adecuaciones a la realidad educativa del grupo y a su proyecto educativo en el marco de los acuerdos institucionales y en coordinación con el Director de la Práctica. (...) Para el Maestro Adscriptor su trabajo incluye dos aspectos básicos: enseñar y enseñar a enseñar”

Tal como se señalara respecto de las orientaciones contenidas en las actividades denominadas “Doble agenda”, el principal rasgo del rol de maestra adscriptora es su dualidad. La figura central de la maestra adscriptora estriba en que en ella está depositada la necesaria y obligada articulación de un cúmulo de dualidades: teoría y práctica, enseñar y enseñar y enseñar a enseñar, prescripción y realización, didáctica y conocimiento disciplinar.

Esta doble responsabilidad o doble rol de las maestras adscriptoras se advierte en la lectura transversal de varias acciones institucionales y es una clave para interpretar la centralidad que se le pretende dar, pero también un factor característico de la docencia como es la

polivalencia y la multiplicidad de tareas. Una polivalencia que en este caso tiene un espectro de dimensiones vasto, que idealmente va desde lo epistemológico a lo operativo, y tiene como núcleo central a la actividad de intervención docente. Esta debe estar tanto planificada para su grupo-clase, pero en conjunción con “... la organización y orientación de la Práctica Docente de los practicantes”, que debe incluirse en la planificación de su trabajo, configurando de este modo la denominada “doble agenda” de las escuelas de práctica.

También se alude al rol de las maestras adscriptoras en el Comunicado N° 3/2009, atribuyéndoles junto con a la Dirección e Inspección de Escuelas de Práctica “la responsabilidad de participar y generar espacios de reflexión continua, análisis comparativos, fundamentación teórica de las prácticas y consolidación de la propuesta curricular institucional a través de un trabajo profesional cooperativo en el cual se integra el practicante desde su lugar de estudiante”. Esto retoma para la actividad concreta de las adscriptoras un enfoque para la concepción y gestión de la práctica en línea con la inspiración en las corrientes críticas y el necesario diálogo que estas implican. También demanda -como se ha señalado- acciones de planificación y diálogo que representan un desafío de articulación de ámbitos y actores institucionales.

“Se le plantea al maestro adscriptor como desafío: promover construcciones metodológicas, guiar, acompañar, comprender, ayudar a creer al estudiante en sus posibilidades que les permitan desarrollar estrategias y poner en juego lo aprendido en las escuelas de práctica y en el Instituto de Formación Docente.”

En la programación de los cursos de formación para referentes de práctica repasados, también se advierten contenidos más concretos respecto de cómo organizar esta comunidad y enfrentar este desafío, especificando agentes, tareas y momentos, así como el marco formativo curricular.

“Los contenidos de la práctica docente serán seleccionados al comienzo del año en acuerdo con todos los docentes adscriptores y serán consignados en el proyecto anual de práctica docente de la escuela. Para la elaboración de este proyecto de práctica se tendrá presente el programa de Didáctica del IFD.” (CEIP, 2016)

“Al finalizar cada pasantía por parte de los estudiantes, los docentes incluirán en sus informes las valoraciones y sugerencias individualizadas para continuar el proceso de enseñanza de los contenidos seleccionados.” (Ibidem, 2016)

Por último, en esta propuesta formativa se señala un espacio delimitado específicamente destinado a la reflexión sobre las actividades de intervención, a su valoración y reorientación.

El rol de dirección de escuelas de práctica que coincide con la referencia docente de Didáctica en tercer año, se identifica con la responsabilidad de generar los conocimientos didácticos sobre los que se apoyará la práctica desde un punto de vista teórico, así como de liderar la planificación de las actividades en concordancia con ello en el espacio de la escuela de práctica. A este respecto, adscriptores y directores participan de instancias de formación y son orientados por la Inspección Nacional de Práctica a través de distintos medios y mecanismos dispersos (circulars, acuerdos de inspección, reuniones y visitas) no habiéndose encontrado una definición normativa de sus roles, perfiles o funciones.

La documentación revisada aporta algunos indicios en línea con lo revisado respecto del enfoque pedagógico y didáctico de manera muy general, con definición de tareas en distintas circulars de forma dispersa y discontinua. Entre ellas puede mencionarse a modo de ejemplo, estas definiciones contenidas en los lineamientos de aplicación de la propuesta “Ideas”:

“(…) la función del Maestro Adscriptor, el Director e Inspector de Escuelas de Práctica tienen la responsabilidad de participar y generar espacios de reflexión continua, análisis comparativos, fundamentación

teórica de las prácticas y consolidación de la propuesta curricular institucional a través de un trabajo profesional cooperativo en el cual se integra el practicante desde su lugar de estudiante” (Comunicado N.º 3/2009).

Más allá de la vaguedad de las definiciones de rol, se establece con claridad la diferencia entre figuras referentes y su papel orientador, y el lugar de las estudiantes con un rol que puede suponerse de aprendizaje, con pocas menciones a sus actividades o capacidad propositiva.

También compete a la Dirección de la escuela de práctica, conjuntamente con los colectivos docentes, la determinación de las temáticas en las que se centrará la práctica docente (Comunicado N°2, 2010)

Asimismo, se entiende a la directora de práctica como “líder pedagógico” con la función de orientar el análisis reflexivo apuntando explícitamente a “comprender las intenciones e intereses que actúan en la formación didáctica” (Ibidem, 2010).

Cabe destacar que a partir de las fuentes consultadas, desde el punto de vista normativo no es destacable el lugar de otras referencias, como puede ser el de pares u otros docentes, salvo a partir de referencias indirectas como de trabajo cooperativo o colaboración de la comunidad educativa.

2.7. Relevamiento sobre aspectos de formación y desarrollo de la práctica preprofesional

Además de la revisión de la documentación a la que se pudo acceder se buscó obtener información respecto de cómo se valoran algunos de estos puntos por parte de estudiantes de Magisterio de diferentes puntos del país, a saber: Maldonado, Montevideo, Paysandú, Rosario, Treinta y Tres sobre algunos de los aspectos que hacen a su formación, orientados desde la normativa en los distintos espacios institucionales. Para ello se aplicó un cuestionario autoadministrado vía correo electrónico a estudiantes con actividad.

El criterio de inclusión fue la experiencia como estudiantes con práctica curricular cursada y un conocimiento de aspectos relativos al instituto de formación que permitieran la valoración de aspectos de uno y otro ámbito. El marco muestral estuvo conformado por estudiantes de magisterio de los departamentos mencionados (muestra general del proyecto) con actividad, en cursos de tercer y cuarto año. Con este criterio y mediante una solicitud de información a la Dirección de Estadística del CFE se obtuvieron 876 direcciones de correo electrónico provenientes de los registros de inscripción. Entre ellos, hubo un total de 23 direcciones erróneas y un total de 19 devoluciones automáticas por errores de registro. El cuestionario estuvo habilitado por el lapso de un mes, entre los días 2 de noviembre y 3 de diciembre del año 2018. Durante ese período, se realizó un seguimiento de las respuestas con dos instancias de reenvío y contacto vía mail. Vale aclarar que no se pudo realizar un seguimiento con contacto telefónico por no acceder a esa información, solicitada pero no otorgada por la División Estadística del CFE.

En atención a esto, se puede contabilizar un conjunto de 834 contactos válidos, de los cuales se obtienen 164 respuestas completas, lo que configura una tasa de respuesta del 19,6%, que si bien es baja, concuerda con las tasas habituales de este modo de administración como única vía, sin posibilidad de seguimiento. A este respecto cabe aclarar que en ningún momento se pretendió realizar generalizaciones a partir de este relevamiento, sino una referencia más y más específica que pudiera profundizar en algunos aspectos del desarrollo de la práctica al momento del cursado.

Las dimensiones para la confección del formulario intentan nuclear impresiones de las estudiantes sobre aspectos curriculares del Plan 2008, aspectos específicos de la práctica prescripta en el mismo, así como la actividad y dinámicas sociales y de trabajo en ambos espacios. En base a esto, las secciones en las que se organiza el listado de preguntas son:

1. Estudiar magisterio, magisterio como actividad y como opción.
2. Opinión y aspectos vivenciales sobre el cursado y la práctica.
3. Fortalezas y debilidades.

2.7.1. Estudiar magisterio, magisterio como actividad y como opción

En su mayoría (34,4%) la estudiantes habrían ingresado a la carrera magisterial antes del 2014, en dicho año tan solo un 16%, en 2015 un 25,2% y en 2016 un 24,5%.

Por otro lado al consultarles sobre en qué momentos estudia, la mayoría respondió: regularmente, algunos días de la semana. Un 25% los fines de semana. Mientras que un 11% contestó que solamente estudia para exámenes o pruebas.

Al consultar por su dedicación en horas con el corte en 10 hs semanales, la mayoría de las estudiantes declara dedicar al estudio más de 10 hs semanales, aunque con poca diferencia: el 55,2% más de 10hs semanales y un 44,8% menos de 10hs semanales. Esto especifica un dato del censo de estudiantes del CFE realizado en 2015 según el cual el 41,3% dedica más de 6 hs semanales al estudio fuera del horario de asistencia a clases. A esto se suma, según la misma fuente, la dedicación de más de 6 hs semanales a asistir a clases declaradas por el 68,9% de las estudiantes de magisterio consultadas en aquella oportunidad.

Esto es congruente con lo referido respecto a la prescripción del Plan de Estudios respecto de horas presenciales de dedicación si se consideran las horas de clase, las horas de práctica. La alta dedicación presencial desde lo curricular, considerando horas presenciales y tiempo de preparación y estudio redunda, como veremos, en una situación de sobrecarga horaria manifiesta para esta población. Mucho más si se toma en cuenta otro dato del censo docente del CFE de 2015 respecto de la situación laboral: si bien las estudiantes de magisterio representan la proporción menor de estudiantes de formación docente que trabaja, no es menor observar que un 30% sí declara hacerlo.

El relevamiento para este trabajo muestra que para la mayoría (65,6%) estudiar magisterio es la primera opción de Educación Superior, mientras que para el porcentaje restante (34,4%) no lo es, ya que anteriormente se habían inscripto a otra carrera de Educación Superior. Si se observan estos datos en el censo del CFE de 2015, esta distribución es algo diferente: solo el 11,6 declara haber cursado o estar cursando estudios previos de nivel terciario o universitario.

De las estudiantes consultadas la mayoría (41,1%) se encontraba desarrollando la práctica de tercer año, el 28,8% la práctica de 4to año, y un 30,1% no se encontraban haciendo la práctica.

Cabe mencionar que hubo una cantidad atendible que afirma no estar realizando la práctica (29,9). Esta proporción de estudiantes se encuentran fuera de lo esperado en términos de currículum prescripto, dados los criterios de conformación de la muestra (estudiantes de tercer y cuarto año). En el marco de las motivaciones generales propuestas en caso de no realizar la práctica fueron mayormente mencionadas las limitaciones personales (24,5%).

2.7.2. Opinión y aspectos vivenciales sobre el cursado y la práctica

En lo que refiere a su opinión sobre el cursado y la práctica, se consultó acerca de distintos aspectos que tienen que ver con el desarrollo y valoración de aquella y su relación con los cursos del IINN, a saber:

- Normativa y orientaciones formales
- Referentes
- Actividades

Respecto de la normativa y las orientaciones, la consulta fue acerca de la documentación con las que se había tenido contacto, en una lista que incluyó el Plan 2008 de Formación docente, los programas de asignatura, el reglamento de estudiantes de CFE y reglamentación sobre la práctica en sentido amplio.

Las respuestas indican un alto grado de contacto con el Plan de estudios (89,6%), así como con los programas de cursos (70,1% de respuestas). Por otro lado, es llamativo que menos de la mitad de las estudiantes entrevistadas manifiesta no haber tenido ningún contacto con la normativa que regula su actividad como estudiantes (41,1%). En relación a la reglamentación sobre la práctica, el 36,6% declara haber tenido algún contacto con ella.

Esta observación va en la misma dirección que lo señalado respecto a las dificultades señaladas para acceder a documentación que regule o formalice las actividades de práctica preprofesional. La ausencia o invisibilidad de las regulaciones formales para esta actividad es sin duda un factor a considerar para interpretar estas respuestas, máxime si se atiende la valoración de la práctica, su importancia y capacidad formativa, como veremos más adelante.

Gráfico 2: Normativa vinculada a la práctica con la que tuvo contacto

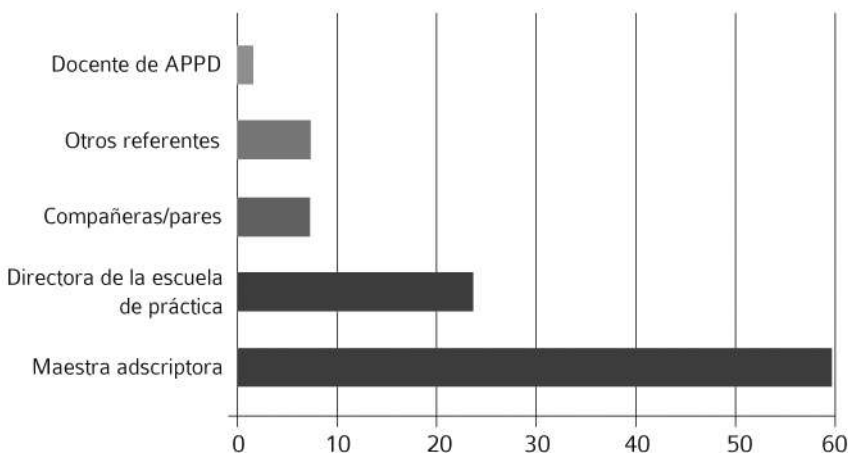


Elaboración propia en base a relevamiento de estudiantes del IINN.
Montevideo, 2018.

También se consultó acerca de las figuras de referencia para el desarrollo de la práctica. En este apartado, se confirma lo mencionado más arriba respecto del lugar central que en esto representa la maestra adscriptora, con casi el 60% de menciones. Llama la atención la menor medida en la que se mencionan la figura del Director de la escuela de práctica (23%) y en muy pocos casos se mencionaron las compañeras o pares de práctica (practicantes) y las docentes de APPD (7,3% y 1,8% respectivamente).

El gráfico 3 muestra esta distribución y el lugar destacado de la maestra adscriptora tiene como referente. Esto concuerda con la presencia de este rol en el análisis de la normativa a la que se ha podido acceder (Comunicados 03/2009 y 02/2010), así como a las distintas actividades formativas y regulatorias.

Gráfico 3: Figura que identifica como referente para el desarrollo de la práctica



Elaboración propia en base a relevamiento de estudiantes del IINN.
Montevideo, 2018.

Esto de alguna manera es coherente con lo anotado sobre la figura de la maestra adscriptora respecto de su centralidad vinculada a la responsabilidad de mediación entre saberes, entre actores y entre

ámbitos, ya que la definición no solo incluye tareas concretas, sino la adopción de un enfoque y la delimitación de reglas y códigos como corresponde a cada realidad y cultura institucional.

En este sentido también fue de interés indagar a través de qué acciones concretas se aspira a esta realización en el desarrollo de la práctica. Por ello se consultó a las estudiantes acerca de cuáles eran las tareas que mayoritariamente realizaban en el ámbito de la escuela de práctica. El resultado es concordante con la centralidad de la actividad de enseñanza que se supone unas y otras deben realizar, en un marco de reflexividad o retroalimentación con la teoría si se atiende a las respuestas mayoritarias. De ellas la que se realiza con mayor frecuencia en la escuela de práctica es la planificación y desarrollo de clases (95,6%), seguida de estudio para la práctica (45,6%). En menor medida y con la misma proporción de confirmaciones manifestaron realizar actividades lúdicas y recreativas (40,6%), actividades de asistencia a la maestra (38,1%), así como Planificación y preparación de clases (38,1%).

Se aprecia que las maestras practicantes consultadas realizan actividades directamente vinculadas con el quehacer docente, participando de forma mayoritaria en la planificación y desarrollo de clases por encima de otras actividades más relacionadas con la asistencia.

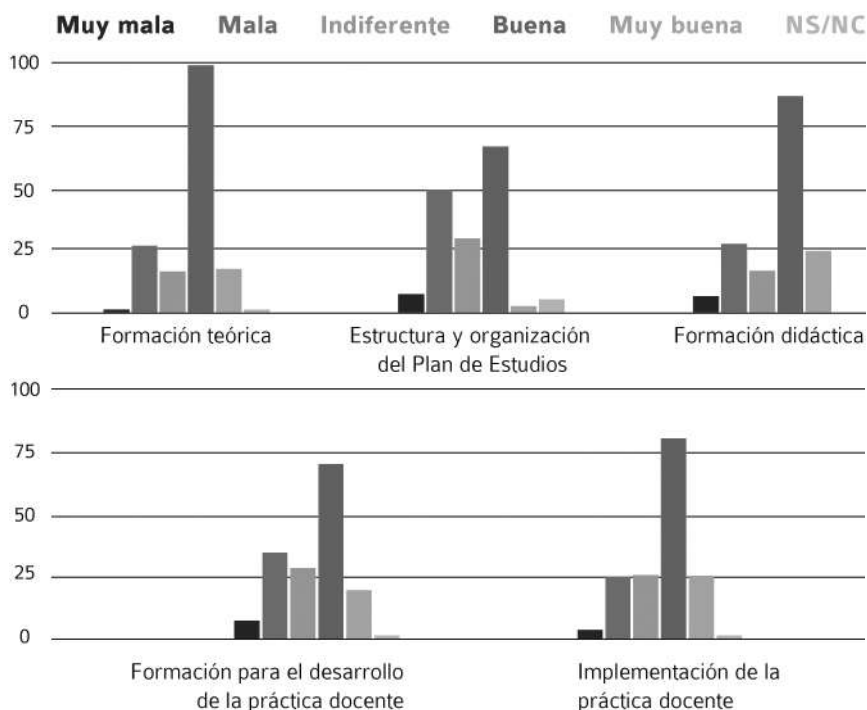
Gráfico 4: Actividades que realiza con mayor frecuencia en la escuela de práctica

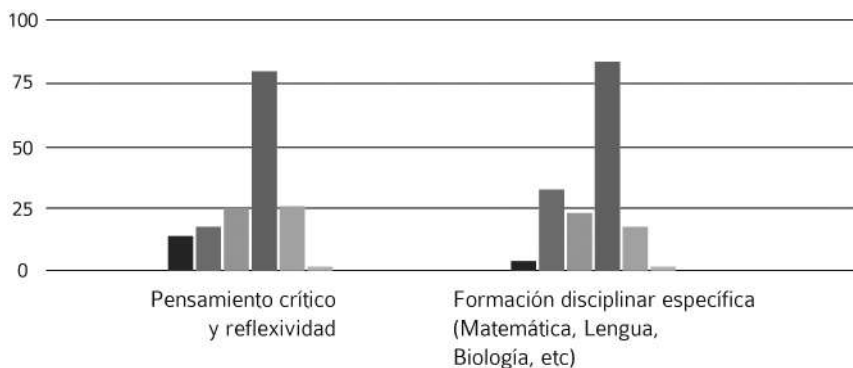


En relación a esta reflexividad y a los elementos con que cuentan para llevarla adelante, se consultó acerca de la valoración de algunos aspectos la formación recibida en el instituto. Para ello se solicitó indicar un valor de una escala tipo Likert de cinco categorías (Muy mala - Mala - Indiferente - Buena - Muy buena,) para cada una de una serie de variables relacionadas con esta dimensión como ser:

1. Formación teórica
2. Estructura y organización del Plan de estudios
3. Formación didáctica
4. Formación para el desarrollo de la práctica docente
5. Implementación de la práctica

Gráfico 5 y 6: Valoración de aspectos de la formación





Elaboración propia en base a relevamiento de estudiantes del IINN.
Montevideo, 2018.

Las valoraciones de la formación teórica se concentraron en mayor medida en las categorías Buena y Muy buena (71,95%), siendo escasas las valoraciones negativas (17%). Asimismo, una cantidad no despreciable tomó la opción indiferente (10,36%). Es decir que en términos generales la formación teórica es valorada de una forma muy positiva.

En lo que concierne a la Estructura y organización del Plan de Estudios si bien la valoran en términos generales como buena (40,85%) muchas de ellas la califican de mala (30,48%), en tercer lugar les es indiferente (18,29%), muy pocas la califican como muy mala (4,87%) y casi ninguna de muy buena (1,82%), es a destacar que fue la variable con más no sabe no contesta (3,65%). En síntesis, las valoraciones agrupadas muestran mayor grado de desaprobación que de valoraciones positivas respecto de este ítem.

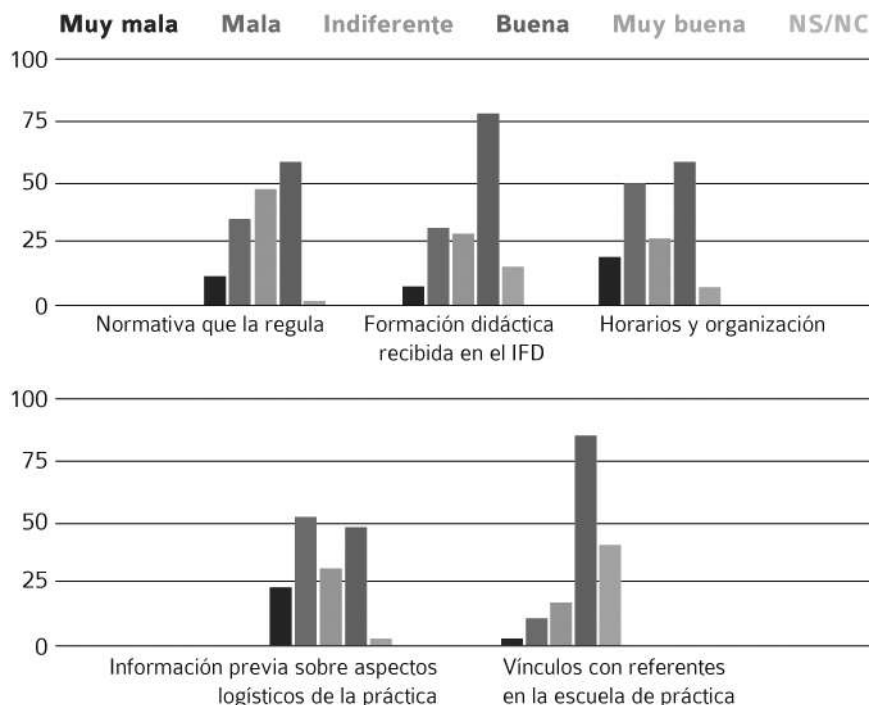
En lo que tiene que ver con la Formación didáctica fue valorada positivamente si se repara en las valoraciones agregadas buena y muy buena, en relación a las valoraciones negativas. Este aspecto es muy importante, dado que constituye un área de formación estrechamente vinculada a la práctica y a la actividad más mencionada por las estudiantes en el desarrollo de su práctica como ser la planificación y participación en el aula.

De forma similar y congruente con lo anterior, fueron valoradas la formación para la práctica docente y su implementación. Ambas se reconocen como buena en términos generales, o al menos, presentan mayor concentración de valoraciones positivas.

Otro tanto ocurre con aspectos formativos específicos. Sobre esto se consultó a las docentes practicantes, incluyendo habilidades como pensamiento crítico y reflexividad, así como aspectos disciplinares específicos como por ejemplo, formación en Biología, Matemática y Lengua. Mientras las habilidades fueron valoradas mayormente como positivas, en menor medida pero también con una tendencia de conformidad, fueron valoradas las formaciones específicas.

Como se señalara, la consulta intentó focalizar en algunos aspectos específicos de la práctica, más allá de una valoración global que como se ha visto, resultó mayormente positiva. Si se observan estos resultados se puede apreciar cómo existe un grado de congruencia con aspectos señalados más arriba, como ser un amplio margen de conformidad con la formación didáctica recibida en el instituto. Asimismo, se puede observar la mayor concentración de respuestas positivas (Muy buena y Buena) en otros aspectos que hacen al vínculo con referentes como ser referentes docentes y, con mayor énfasis que en las respuestas globales positivas, una muy buena valoración del vínculo con pares específicamente compañeras del IFD.

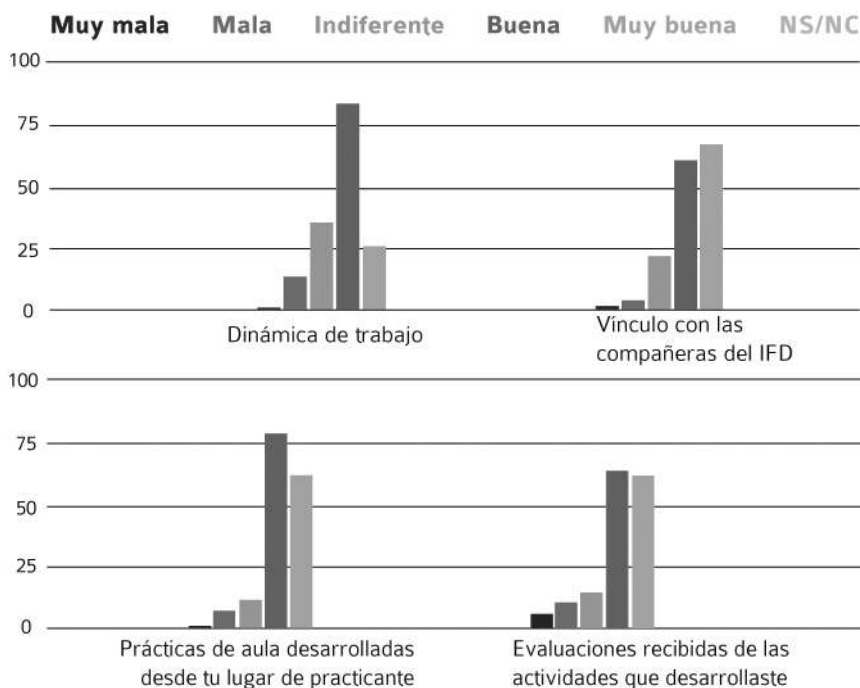
Gráfico 7: Valoración de algunos aspectos de la práctica pre-profesional



Elaboración propia en base a relevamiento de estudiantes del IINN.
Montevideo, 2018.

Lo mismo ocurre con las prácticas de aula desarrolladas por las estudiantes y la evaluación recibida en las diferentes actividades.

Gráfico 8: Valoración de algunos aspectos de la práctica preprofesional



Elaboración propia en base a relevamiento de estudiantes del IINN.
Montevideo, 2018.

Todo esto contribuye a confirmar que la práctica como actividad, su desarrollo y evaluación, así como los vínculos que se establecen en su contexto son altamente valorados por las estudiantes.

No obstante, al consultar por aspectos de orden normativo y operativo, las respuestas ya no son tan positivas, evidenciando mayores niveles de indiferencia y disconformidad. Lo primero es aplicable a la normativa que regula la práctica, con un nivel llamativo de respuestas concentradas en las categorías “indiferente” y “mala”. Esto podría indicar aspectos de desconocimiento, inaplicabilidad u otros, para los cuales la consulta no aporta elementos de profundización.

En concordancia con esta valoración negativa puede señalarse lo mencionado más arriba respecto de las dificultades para la recopilación documental, y la escasa disponibilidad de reglamentaciones o regulaciones que quíen las prácticas. No hay referencias claras respecto de las obligaciones que atañen a estudiantes practicantes, docentes adscriptoras y direcciones de práctica más allá de documentación institucional dispersa y que, dado su carácter interno y dirigido; es altamente probable que no sea de acceso para las estudiantes. Esto configura ciertamente una dificultad, dado que no se dispone de reglas claras para posicionarse en los distintos roles.

Las respuestas también permiten apreciar que los aspectos más problemáticos de la práctica se encuentran en su dimensión operativa y más concretamente, en lo que refiere a su organización, horarios e información previa respecto de su desarrollo. Reforzando la sospecha en la etapa de compilación documental sobre la insuficiente información, este último ítem muestra en la consulta valoraciones claramente negativas, con un 32% de estudiantes que la considera “Mala” y un 12% que la califica como “Muy mala”.

Utilizando una escala similar pero con los extremos para las valoraciones situados en “Muy de acuerdo” y “Muy en desacuerdo”, se solicitó a las estudiantes que consignaran su grado de acuerdo con una serie de afirmaciones relacionadas con aspectos vivenciales y emociones respecto de la práctica y su relación con el ámbito de la formación inicial.

2.7.3. Opiniones y vivencias de la práctica

La primera corresponde a la afirmación más repetida en la fundamentación y orientación de la práctica en varios documentos, tal como se ha repasado; y por ello puede catalogarse como una seña del enfoque institucional manejado para enmarcar la actividad y es: “La práctica y la formación teórica se retroalimentan en la formación docente.”

La observación de las respuestas muestra que las posiciones se polarizan entre los extremos de acuerdo y desacuerdo, pero con una leve inclinación hacia el desacuerdo si se exceptúa la opción indiferente, lo que resulta llamativo y un punto a profundizar en las instancias grupales y de entrevista, ya que constituye uno de los nudos significativos de la formación. Lo que sí es una constatación a atender es la diferencia de énfasis entre la propuesta y la efectiva recepción y valoración de las estudiantes.

Es sabido que este pasaje está mediado por el propio desarrollo curricular y la multiplicidad y compleja relación entre las variables que los influyen. No obstante, es un indicio a atender para profundizar a fin de realizar los ajustes necesarios para acortar lo más posible esta distancia entre el plano normativo-prescriptivo y la concreción de la práctica como instancia de formación.

También se consultó el nivel de acuerdo con un aspecto específico del sentir de las estudiantes en el ámbito específico de la escuela de práctica. Para ello se solicitó indicar el grado de acuerdo con la afirmación: “Me siento cómoda y/o a gusto en la escuela de práctica”.

Para la mayoría de las estudiantes consultadas, esta afirmación es cercana a su realidad indicando un grado de acuerdo relativamente alto en términos generales, con una mayoría que indica acuerdo (44%) o totalmente de acuerdo (32%), y pocas posiciones de desacuerdo y totalmente en desacuerdo (11%). Esto va en la dirección de un clima agradable o al menos no hostil en estos espacios que como vimos, concentran una gran parte del tiempo formativo de las estudiantes sobre todo en las etapas avanzadas de la formación.

En relación a las prerrogativas que se extraen de la normativa para concebir la práctica, se quiso indagar respecto del sentir de las practicantes sobre su participación en las distintas actividades que constituyen su práctica, en el entendido de que la reflexividad y actitud crítica está relacionada con la posibilidad de participación, traducible en información y posibilidad de incidencia sobre el ha-

cer básico que son las actividades, máxime si se atiende que la gran mayoría declara que las mismas se relacionan directamente con intervención docente. Para ver directamente el grado de incidencia se consultó sobre la afirmación: “Puedo decidir qué actividades desarrollar como parte de mi práctica de formación”.

Ante eso, si bien la mayoría indicó acuerdo este no fue unívoco, existiendo un considerable nivel de desacuerdo (%% acumulado). Esta composición dispar de las respuestas seguramente está indicando la influencia de otros factores del contexto y sus referentes específicos.

También relacionado al rol, posición y valoración indirecta de otros actores que constituyen las comunidades educativas se consultó respecto de la integración a la comunidad que es la escuela a través de la aseveración específica: “Me siento parte de la comunidad educativa de la escuela”. Una vez más, si bien la mayoría indicó acuerdo, una cantidad no despreciable no compartió este sentir (39%).

Para contraponer y cotejar estos aspectos más relacionados con lo vivencial y el sentir en el ámbito de la práctica, sobre todo atendiendo a cómo se usa el tiempo que esta insume, se consultó sobre la afirmación “En la escuela estoy esperando que pasen las horas que tengo que cumplir para poder irme”.

Es contundente el dato sobre esta afirmación que fue significativamente rechazada. La gran mayoría indicó estar totalmente en desacuerdo (40%) y en desacuerdo (33%), siendo muy pocas las indicaciones de fueron de acuerdo con tal afirmación. Esto va en la dirección de indicar que la actividad en las escuelas de práctica no solo existe y es de conformidad al tiempo asignado, al menos para esta muestra de estudiantes; sino que además es muy bien valorada como ya hemos visto.

También se consultó a las estudiantes su autopercepción respecto de la seguridad que confieren las habilidades individuales para llevar adelante las actividades exigidas en la práctica preprofesional.

La mayoría de ellas evidencia un grado considerable de seguridad, o al menos esto parecen indicar las respuestas ante la aseveración “Las habilidades que tengo para llevar adelante la práctica me hacen sentir segura”, con una mínima proporción de desacuerdo general (15%) y en congruencia con las valoraciones precedentes respecto de la formación, la evaluación y las oportunidades para ejercerla.

En otro apartado de la consulta se solicitó a las estudiantes su opinión sobre distintas dificultades enunciadas en un estudio anterior en las que se entrevistó a un conjunto de estudiantes magisteriales (Pérez Gomar y Caneiro, 2013). Frente a esto, una parte considerable manifestó no tener dificultades para llevar adelante la práctica (25%), mientras que la opción con más menciones sea la poca o nula disponibilidad de herramientas para la planificación docente, (34,8%), mientras que un segundo grupo mayoritario de respuestas se concentró en la adecuación de las propuestas didácticas. Esto si bien no habilita explicaciones dadas las características del estudio, puede sugerir que las habilidades individuales y la formación no se encuentran en los aspectos didácticos, y sean de otro orden.

2.7.4. Fortalezas y debilidades

Para terminar la indagación y de modo de poder coleccionar aspectos que obstaculicen o favorezcan el tránsito por la práctica pasados por alto en las preguntas cerradas, se consultó mediante preguntas abiertas por las principales debilidades y fortalezas que identifican para el desarrollo de la misma.

Las respuestas se codificaron en las siguientes categorías: 1- Didáctica 2- Teórico-Disciplinar - 3- Vínculos - 4- Docentes y Referentes 5- Práctica - 6- Recursos - 7- No hay fortalezas - 8- Organización - 9- Actitudes que se promueven - 10- Disociación teórico-práctica, de las cuales se detallan las regularidades y aspectos más llamativos.

En concurrencia con las valoraciones recogidas en las otras preguntas, las fortalezas más mencionadas fueron las directamente re-

lacionadas con el aspecto Teórico-Disciplinar, específicamente referido como “Formación teórica”, “Teoría” o “Formación del IINN” (25%).

Esto resulta consistente con toda la tendencia de respuestas referidas y resulta coherente con la valoración positiva que obtuvieron las variables referidas a la formación docente, tanto a nivel de formación teórica, así como la Formación didáctica, el Pensamiento crítico y reflexividad y Formación disciplinar específica.

También en cierta alineación con las respuestas y la apuesta institucional para la orientación de la práctica, un segundo grupo de respuestas mayoritarias refiere a aspectos vinculados con los actores referentes. Especialmente mencionados como fortalezas aparecen menciones a las docentes y referentes de práctica, sobre todo adscriptoras. También en este grupo de respuestas y en línea con la centralidad de la práctica, aparece un tercer lugar de estas que nuclean aspectos relativos a la idea de la práctica en sí misma como fortaleza, sin especificaciones.

Manteniendo la línea de respuestas descritas, las debilidades mencionadas se concentran mayoritariamente respuestas vinculadas a aspectos organizativos, sobre todo en lo que refiere a horarios, información y regulaciones formales. Esto puede estar relacionado a la necesidad de vincular ámbitos espaciales pero sobre todo culturales en lo organizativo con fines y contextos inmediatos diferenciados.

Sin duda se trata de un aspecto a atender, ya que atenta contra la aparente armonía y buena valoración de la práctica docente como dispositivo de enseñanza y factor que identifica e la formación magisterial, por su lado instrumental. Asimismo, puede ser un factor que agudice la visión de sobrecarga y alta exigencia de dedicación que se verifica en sucesivas miradas.

En un segundo orden de dificultades se menciona la disociación teoría-práctica, inclinando la polarización encontrada en las respuestas anteriores hacia un balance negativo de este aspecto. Esto puede

relacionarse otra vez, con el desafío de mediación entre saberes y la responsabilidad de integración depositada en actores concretos: maestras adscriptoras y estudiantes, habilitando a que las características personales jueguen un rol más importante que el deseable a nivel institucional, tal como se verá en las entrevistas.

En relación directa a esto último puede interpretarse el tercer conjunto de respuestas mayoritarias, en aparente contradicción con otras valoraciones de la misma muestra de estudiantes. En este grupo se refieren dificultades relacionadas con referentes y docentes. Como se mencionó, esta disparidad resulta una posibilidad para un espacio de esta importancia que a la vez está teñido por aspectos individuales y subjetivos de la interacción personal.

2.8. Síntesis del capítulo

En este apartado se revisaron algunos aspectos de la formación inicial, y concretamente, de la práctica preprofesional que se consideran relevantes a la luz de un conjunto de documentos de referencia y en contraposición con las opiniones de las estudiantes. De esta aproximación surgen algunos puntos que es importante destacar a fin de brindar insumos para profundizar en el conocimiento de la propuesta formativa y su recepción e interacción con distintos aspectos desde una mirada institucional. Esto no solo tiene un interés práctico, en el entendido de que puede señalar algunos puntos de atención y acción institucional, sino que también reviste un interés teórico en el sentido de continuar indagando en nudos importantes de la identidad docente como son la formación inicial y la práctica preprofesional.

En primer lugar debe destacarse la práctica como un componente esencial y por ello característico de nuestro sistema de formación de maestros. Esta situación, podría indicar una sobrevaloración -señalada por ejemplo por Vaillant (2009)- y concuerda con una alta valoración de este espacio y forma de saber por parte de las estudiantes.

La etapa formativa inicial que se propone tiene una alta carga de práctica traducida en horas, y una centralidad marcada en la percepción de las estudiantes, como una de las instancias que más propicia aprendizajes. Cómo se resuelve esto en la acción concreta parece esbozarse en las respuestas de las estudiantes. La mayoría declara que las actividades que más desarrollan en las escuelas de práctica son intervenciones de enseñanza. Esto, que se confirmará en las entrevistas, se concretará más aún aludiendo a las actividades de observación y sobre todo de participación directa dictando clases como las instancias más formativas.

Respecto de la sistematicidad de estas actividades, la formación didáctica encuentra en la escuela su locación de referencia, como se aprecia indirectamente en las respuestas. Esto se verá reafirmado en la constatación del lugar que tiene la dirección de práctica en la formación didáctica, lo que aparece más identificado en las entrevistas que en la normativa y las respuestas de las estudiantes al cuestionario. Tal vez sea producto de la reflexión que puede realizarse un tiempo después de haber transitado el proceso de formación inicial prescripto.

En segundo lugar cabe destacar uno de los nudos más marcados del discurso institucional respecto de la formación inicial -incluyendo en esta dimensión la práctica- como lo es la adscripción a nivel declarativo a un enfoque pedagógico crítico, enfatizando en los componentes de reflexividad y en la relación dialéctica entre teoría y práctica. No obstante, no se dispone a nivel de la documentación revisada de elementos que puedan conectarse con un proyecto, modelo o planificación de alcance institucional global que traduzca estas aspiraciones en una propuesta didáctica consistente con objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Estas propuestas metodológicas no se visualizan, al menos a este nivel.

En tercer lugar, y muy relacionado con el punto anterior, se encuentra el énfasis dado en la normativa de referencia y las orientaciones documentales a la relación entre teoría y práctica en términos

de una dialéctica. Si se observan las respuestas relevadas sobre este punto en el cuestionario a estudiantes, se aprecia que el componente mejor valorado es la formación teórica recibida en los institutos de formación. No obstante, si se repara en la consulta específica sobre la vinculación de esta con la práctica, se aprecia una polarización de las respuestas con inclinación hacia una evaluación más bien negativa.

Si se une esto con algunos esbozos rastreables en las entrevistas respecto de cierta “inaplicabilidad” de la formación teórica, o la directa referencia en muchos casos a la desvinculación de ambos espacios, se abren interrogantes respecto de cómo se está implementando algo que señaláramos como el mayor de los desafíos de articulación.

Lo anterior puede ser una señal a atender vinculable con la observación realizada por Vaillant (2009) respecto de la formación inicial como una etapa de cierto desencuentro entre el discurso abstracto y general de las propuestas institucionales y la actividad concreta de las escuelas, sus prácticas y propuestas didácticas dirigidas a estudiantes, con el objetivo de transformar sus saberes observacionales previos.

“Entre el conocimiento de los formadores (conocimiento teórico) y el de los estudiantes (conocimiento experiencial) no se da la integración adecuada. Los primeros se expresan de manera abstracta, mientras que los segundos de forma concreta. Para que se produzca la integración necesaria entre ambos tipos de lenguaje durante el periodo de formación, es importante tener en cuenta las teorías cognitivas y utilizar estrategias metodológicas que permitan conectar los marcos conceptuales con las pre-concepciones de los estudiantes de profesorado” (Vaillant, 2009: 32).

Por otra parte y en la misma dirección puede tomarse la confirmación de una situación en general de confianza, sobre las habilidades y recursos para enfrentar la práctica relevada en los cuestiona-

rios. Esto está en claro contraste con la valoración más bien negativa del componente “Herramientas para la planificación” y más aún, algunas observaciones realizadas luego en las entrevistas respecto de la poca preparación para enfrentar las situaciones “reales” de enseñanza.

La puesta en juego de saberes, recursos y habilidades derivados de la observación, no sistemáticos y hasta intuitivos podría estar detrás de esta configuración de impresiones. Si esto fuera así, las repercusiones de una situación como esta en la conformación de la identidad pueden aventurarse como poco positivas y vinculadas con una formación de carácter intuitivo, espontáneo o poco fundado teóricamente, acompañado de sensaciones de soledad y falta de herramientas, como se ha declarado en algunos casos y se verá más adelante.

En cuarto lugar, se aprecia una dispersión y asistematicidad de las reglas de juego institucionales para el desarrollo de la práctica en términos formales, más allá de los posicionamientos teóricos y las orientaciones que se resuelven en los puntos medios de la escala jerárquica que las organiza. La referencia documentada -a la que además no es fácil acceder- contiene indicaciones dispersas y desordenadas. Las reglas de juego, en lo que concierne al desarrollo de actividades concretas y a cómo se valoran estas exhiben un nivel de claridad bastante menor al que sí evidencia cierta fundamentación teórica, esta sí, consistente y evidente en múltiples espacios.

En quinto término y aumentando en concreción, la práctica y el tiempo de cursado en general resultan para muchas estudiantes excesivo, confirmando una situación de sobrecarga horaria, multiplicidad de tareas y polivalencia (según las entrevistas) en las que, además de las actividades de enseñanza, se resuelven muchas veces aspectos de funcionamiento y tareas rutinarias y tareas de acompañamiento en términos de “personal disponible” de las escuelas de práctica.

Por último, debe mencionarse la disparidad de énfasis observado en relación a los referentes de la práctica. Mientras en la normativa y también en las respuestas al cuestionario parece haber un énfasis más marcado hacia la figura de la maestra adscriptora, en su rol de mediadora y orientadora, como referente inmediato nominal, las entrevistas mostrarán una mayor centralidad en los aspectos puramente formativos de la figura de las direcciones de práctica-docentes de didáctica. Esto es esperable en términos de una orientación cotidiana y rutinaria en términos de modelo y el rol de referencia teórica que deberían tener las docentes de Didáctica, aportando elementos teóricos para apoyar la reflexividad a la que se aspira en la documentación.

3. La práctica preprofesional

3.1. Experiencias de las prácticas

Este apartado se vincula con el segundo objetivo específico, que se orienta a identificar los componentes de la identidad profesional en las estudiantes de último año que se relacionan con las experiencias de la práctica pre profesional. Se describen los siguientes aspectos: valoración de las prácticas en general, actividades que realizan durante las mismas, momentos claves y experiencias que mencionan las narrativas sobre lo que significa ser maestra.

Valoraciones

En términos generales los testimonios de las estudiantes acerca de su experiencia en las prácticas reflejan una visión positiva, con enseñanzas que tomarán en cuenta para su futuro ejercicio. Así lo expresan:

“Son muy enriquecedoras, se aprende mucho. También de la observación del trabajo del maestro, de adoptar algunas prácticas que ellos utilizan, porque también es para eso la práctica, no solo para dar clase sino aprender del otro, y cuando trabajamos con compañeros, a veces estamos en duplas y también aprendemos del trabajo de ellos”. (EstMAL4)⁵

“La mayoría completamente positivo. Desde cómo te van guiando las maestras, el apoyo que recibís de ellas, tuve una en particular que no fue muy favorable pero después todas positivas”. (EstMVD6)

⁵ A efectos de preservar el anonimato de los testimonios se utiliza un código donde se identifican los institutos de formación: Maldonado (MAL), Rosario (RO), Montevideo (MVD), Paysandú (PDU), y Treinta y Tres (TYT), y se le asigna un número a cada uno para diferenciarlos en cada institución. A las estudiantes se las identifica como (Est), y a las maestras noveles como (Mae).

“En general lo mejor que me puede haber pasado, es lo que más te acerca a lo que vas a hacer más adelante y es algo impagable. Adquirí muchas experiencias tanto de cómo tratar con los niños con ciertas problemáticas que se te presentan en ciertos grupos o sea con temas de autismo o discapacidad motriz, te sirve mucho.” (EstTYT4)

“Es muy positiva porque me han enriquecido en lo personal, siento que he aprendido cosas buenas y no tan buenas, que me llevo cosas que realmente voy a traer conmigo siempre y esas cosas malas que bueno que también me he dado cuenta que voy a tomar de ejemplo para no hacerlas, para no replicarlas.” (EstMAL2)

De todas formas advierten la importancia de la maestra adscriptora (MA) como un factor que influye para que dicha experiencia sea positiva, dando a entender que queda librado a las características de la docente que les asignen.

“He tenido experiencias de todo tipo, sé de compañeras por ejemplo que tienen a esa maestra “que me marcó”, “que vi, que trabajaba” y tenía una metodología o alguna manera específica que me llamó la atención...a mí nunca me pasó eso” (EstMVD3)

“Considero que han sido relativamente buenas porque he aprendido mucho ya sea en la parte disciplinar o didáctica porque a veces una siente que le queda como un vacío...y depende de la maestra que te toque, generalmente las maestras que me han tocado han sido buenas. Tuve maestras que por no ser su vocación real esta carrera no me han aportado tanto como otras pero generalmente bien”. (EstPDU1)

Además, las entrevistadas reconocen que la práctica es un momento fundamental ya que les permite aplicar y reflexionar sobre los conocimientos que aprenden en el Instituto, siendo un terreno en donde experimentar lo que es “realmente” ser maestra.

“Si bien la teoría es importante la práctica yo creo que es donde uno puede analizar esa teoría y bajarla a tierra y ver cómo puede aplicarla de la mejor manera. Porque en realidad nuestra labor a partir del año que

viene va a ser referida a la práctica. Es cuando nosotros podemos analizar a partir de nuestras prácticas: qué es lo que está bien, cómo analizar la teoría...cómo es más adecuado hacerlo. Yo creo que si bien la teoría te da muchos insumos, la práctica como que te brinda la experiencia y te encontrás más con lo que va a ser tu profesión realmente”. (EstRO2)

Sin embargo, de varios testimonios se desprende una visión negativa sobre las prácticas que tiene que ver con la carga horaria. Consideran que son demasiado extensas, lo que llega a convertirse en una carga agobiante.

“Creo que el primer adjetivo que podría asignarles es que son innecesarias, tanta extensión horaria, son tortuosas. En realidad porque no tiene que ver con la realidad, es una práctica exagerada en relación a que te obligan a hacer cosas que nunca más te piden, con una carpeta gigante con mil hojas. Son muy extensas, son innecesarias son agotadoras, tortuosas”. (EstMVD5)

“Bueno, en términos generales las valoro positivamente, considero que ha sido una experiencia enriquecedora, si por momentos me parece un exceso con la carga horaria que tiene la práctica para los aportes que tenemos...capaz que es una vivencia personal, aunque lo he hablado con otras compañeras y lo viven de la misma manera, consideramos demasiada carga que tiene la práctica, para la experiencia y el aprendizaje”. (EstMVD9)

Por otro lado, las entrevistadas manifiestan que en la práctica de segundo año es donde se aprende más, donde adquieren los conocimientos que aplicarán en los siguientes años de práctica pero sin mayores variaciones.

“Veo que es como un abanico de conocimientos que empezás a adquirir. El segundo año es el más potente, donde empezás a aprender todo. El tercero ya empieza a ser como la repetición de lo mismo. O sea, adquirís nuevas didácticas como naturales o sociales pero después es lo mismo. Y ahora en cuarto es como que ya sos maestra. Los niños ya

te tratan diferente, vos te desempeñas como que es tu clase y a su vez también la maestra cómo te trata a vos”. (EstRO4)

La mayoría también indica que les falta preparación a la hora de enfrentar una clase.

“En realidad desde que arrancamos en segundo con las prácticas, yo lo valoro como un esfuerzo personal bastante importante. Te mandan a la guerra con un palito de fósforo apagado y ahí...arrancá. Te empiezan a dar órdenes y planificaciones de aquí y allá, y en realidad cada maestro tiene su forma de enseñar....Y valoro el esfuerzo personal de cada estudiante de eso, de ir a la guerra con un palito de fósforo apagado”. (EstRO1)

Actividades

En relación a las actividades que realizan en la práctica cabe señalar que en la mayoría de los testimonios entienden a las mismas como actividades de enseñanza, por ende se reitera la idea de “dar clases” como preponderante, detallando las disciplinas que abordan en la escuela.

“Dar clases en todas las áreas ahora en cuarto año, bueno hace poco hice una salida didáctica con los nenes. Más que nada dar clases”. (EstPDU4)

“Biología, mucho, trabajaba, desde la observación, la experimentación y Expresión Corporal. O sea estaba todo el tiempo en la clase”. (EstMVD1)

“En segundo priorizamos Matemática y Lengua, damos medias jornadas. En tercero tenemos Matemática, Lengua y damos Ciencias, y en cuarto tenemos toda la jornada de una de la tarde hasta las cinco, en las primeras horas damos lo que es Lengua, Lectura y Escritura y Matemática, después del recreo Ciencias”. (EstPDU5)

Por otra parte al consultarlas sobre que otras actividades realizan además de dar clases, aparece la figura de la practicante como un recurso que funciona como un “comodín” en la escuela. Cuando sucede algún emergente son ellas quienes se quedan con el grupo a cargo, son ellas quienes realizan o acompañan las actividades que las maestras desagradan y son ellas quienes se encargan de organizar los distintos actos o efemérides.

“En las prácticas de segundo y tercer año, actividades nos han tocado hacer diversas digo no solamente del aula de las clases sino acoplarse a las necesidades que tiene el centro educativo. Por ejemplo, jornadas de donar sangre o por ejemplo del día del libro y bueno destacar y acompañar. Hemos trabajado mucho con la familia, talleres y eso”. (EstMAL1)

“Básicamente lo que hacemos es acompañar al grupo, acompañar a la maestra, hacer el trabajo que la maestra a veces no quiere hacer, como corregir, ir a alguna actividad especial, acompañarlos en Educación Física, quedarnos con el grupo cuando las maestras tienen entrevista, o tienen algún problema que surge espontáneamente nos hacemos, cuidar el recreo, organizar, eso tenemos como un estigma, “Día del niño”, “fiesta de la Primavera”, todo eso siempre recae en nosotras”. (EstMVD9)

“Dar clase... Pero claro, este año estaba mucho tiempo esperando sentada, no había mucho más...en segundo año la directora nos pidió que organizáramos un acto nosotros solos, yo hice la Escuela de Danza del SODRE, entonces hice una danza, y ahora en cuarto (práctica) también hice una danza con sexto año, como me gusta también no tuve problema. Hicimos algunos proyectos por el Día del Libro y cosas así” (EstMVD8).

En la misma línea, las practicantes manifiestan estar al servicio de la maestras, aunque algunas lo perciben como una forma de trabajar en dupla, valorándolo como un aspecto positivo.

“En general el grupo es como de la maestra, hay muchas cosas, la lista la pasa ella, sí pasa algo con un padre. Yo estoy, a veces sí soy la auxiliar de maestra. Porque pasa de que si yo estoy trabajando, la maestra está sentada planificando por ejemplo haciendo lo que sea, y si ella trabaja yo estoy ahí atrás como con los chiquilines. Le ofrezco: “te recorto algo?”, y un poco eso en realidad, no se sale mucho de ahí”. (EstMVD3)

“Cuando ingresé a mi grupo de este año, la maestra desde el primer día me dice bueno te voy a asignar tareas, entonces yo trabajo a la par con la maestra, por ejemplo hago los carteles para las carteleras, a la hora de la merienda la ayudo, nos vamos alternando, un día ella se encarga de repartir la merienda o de ordenar la biblioteca y otro día me toca a mí”. (EstTYT2)

Momentos claves

Con respecto a los momentos claves de la práctica, muchas estudiantes consideran que observar trabajar a la maestra es una instancia sumamente enriquecedora.

“El momento más importante es también ver cómo trabaja el docente, a mí me gusta ver porque también me llevo cosas de cómo trabaja, de cómo preparar las consignas, de cómo realiza lo que trabaja, si trabaja colaborativamente o trabaja más individualmente. Qué recursos utiliza, qué estrategias utiliza y ver también qué cosas podemos implementar nosotros como estudiantes para que no sea siempre algo que se repite”. (EstMAL2)

No por ello dejan de reconocer que los momentos en donde están en contacto con los niños y niñas son muy importantes ya que consideran que les permiten aprender el ejercicio del rol de ser maestra.

“El estar con el niño, en realidad porque es el momento que vas aprendiendo en el día a día y el trabajando con ellos”. (EstMAL3)

“(…) Pero quizás cuando llegabas a esa conexión con los gurises de que nos estamos entendiendo y ya vos sabés tanto que quieren decir ellos con ciertos gestos ... Esos momentos para mí eran... cada vez que te dabas cuenta, decías bueno ta, creo que estoy haciendo algo que estoy llegando a ellos”. (EstMVD1)

“Bueno, me pasa cuando estoy trabajando en el uno a uno, con los chiquilines. Cuando me acerco a uno en especial y bueno empiezo como a probar determinadas estrategias. La mayoría de veces son momentos con los niños los momentos clave de la práctica para mí”. (EstMVD3)

Además, reafirman como fundamental el momento dar clase.

“Y al momento en que estoy dando la clase, es ahí cuando realmente me conozco a mí misma tanto mis fuertes como mis debilidades”. (EstTYT2)

Por último, los testimonios de las estudiantes también se refieren a las instancias de evaluación, los parciales, y cómo influye en ellas la mirada que tienen otros docentes sobre sus prácticas. Varias plantean que en pocas oportunidades han tenido comentarios o devoluciones que signifiquen un aporte y destacan cuando una maestra adscriptora demuestra atención e interés en sus clases.

“Cuando tenés los parciales, cuando te van a ver las directoras. Yo creo que es clave que si bien ahora la docente no te puede guiar como en segundo es importante el apoyo que vos recibís de ellas”. (EstMVD6)

“Los momentos claves hay varios, cuando estás dando clases ni hablar, porque es la instancia que tengo para poner sobre la mesa lo que tengo aprendido y lo que estoy aprendiendo. También lo que te comentaba de las experiencias que tuve con las maestras adscriptoras, que han sido casi todas buenas, me enriquece mucho la devolución de la maestra. Me ha pasado mucho en la práctica de segundo, tercero y ahora, que siempre las maestras en el momento que yo estoy dando actividades están presentes, están escuchando y la corrección constante y la crítica

y la valoración de cosas que están buena eso es el momento de mayor enriquecimiento”. (EstMVD9)

“Tal vez la orientación me parece que es clave, para poder planificar y ver bien qué cosas abordar con los niños y después la evaluación también, la crítica digamos que te hace la docente, que uno piensa en que estuvo mejor, en qué falló o qué cosas a mejorar perfecto”. (EstPDU2)

“Y para mí la evaluación es clave porque me pasó que a mí como que nunca recibía devoluciones ricas. Nunca me encontré con una maestra que diga: bueno, tenés que mejorar esto, esto y esto. Y justo este año me encontré con una maestra que siempre tiene cosas para corregirme y eso está muy bueno porque si no como que seguís siempre en la misma línea. Entonces que la maestra adscriptora tenga algo para decirte para que vos mejores en serio, está bueno” (EstRO3).

Experiencias

Acerca de las experiencias en la práctica que recuerden que les permitieron pensar sobre lo que significa ser maestra, las estudiantes relacionan este aspecto a experiencias personales que han tenido en el trabajo con los niños y las niñas en las aulas. Lo asocian, por ejemplo, a algún logro propio con alumnos a los que las docentes no les habían prestado atención, o algún suceso aislado.

“El año pasado, a ver... sí el año pasado, que estaba en tercero y había una niña que le costaba escribir y estuvimos dos semanas o un poco más, practicando letra por letra, juntamos letra por letra a ver cómo sonaba, empezamos por el nombre de ella, las iniciales a ver qué otras palabras derivaban con esa misma inicial. Y casi al final de año, ya no estaba con ellos, ella se acercó y me dijo que había logrado aprender a escribir y me agradecía. Más allá de que fuera chiquita me llama la atención que se diera cuenta de esa manera”. (EstPDU2)

“Y después alguna relación con algún niño en particular, este año que fuimos a la rural una niña se puso a llorar y en realidad al ser practican-

te tampoco tenemos un vínculo muy fuerte pero para alguno de ellos quizás con alguna carencia emocional, es muy fuerte...” (EstRO2)

Por otra parte, recuerdan experiencias que las han cuestionado en el sentido de lo que no quieren ser en el ejercicio de la docencia. No mencionan (al menos en este apartado) asociaciones positivas con referentes docentes.

“Ese mismo año me encontré con la otra, con una maestra que ya había perdido el amor por la profesión, no sé si algún día lo tuvo, que violentaba a los niños, no había esta cuestión de aprender, de crecer, era como todo muy metódico, muy arcaico. Todo lo que ella hacía, era contraproducente. Me marcó en el sentido de: me quiero recibir cuanto antes para que estas personas se muevan y dejen de estar dando clases. Porque están perjudicando a los niños”. (EstMVD5)

“Lo primero que se me ocurre, en esta última práctica, bueno en cuanto a esto de que era un grupo doble y que eran 40 niños, tuve varios episodios de frustración, de sentirme frustrada, no solo yo, porque yo estuviera haciendo algo que estuviera mal, sino también por ver a las maestras”. (EstMVD8)

“El año pasado el trato con una docente. Fue poético. Fue de todas las maestras que he tenido, fue la que más me marcó realmente, pero me marcó que el mes de la pasantía lloré toda la pasantía”. (EstTYT1)

También narran momentos desagradables en las instancias de parciales.

“Los parciales no me los olvido. Bueno las actividades positivas en las que me iba bien, es lo que más me quedó, bueno y en esas actividades la directora ayudándome a dar la actividad como modelo. Eso fue importante para mí, fue una guía que yo en ese momento no sabía cómo actuar”. (EstPDU5)

“La verdad que no sé, quizás a veces cuando tenés miedo en los parciales vas como con temor y todo, y después las palabras lindas que te pueden llegar a decir”. (EstRO2)

Síntesis

La mayoría de las estudiantes valoran positivamente el tránsito por las prácticas preprofesionales, reconociendo que la figura de la maestra adscriptora es un elemento importante para que esa experiencia resulte fructífera y disfrutable. Asimismo, existen percepciones negativas que tienen que ver con la excesiva carga horaria que supone la práctica en relación a los aprendizajes que ofrece. También relacionan momentos puntuales en donde se aprende más, por ejemplo la práctica de segundo frente a otros años.

Las actividades que más realizan son dar clases, es decir actividades de enseñanza. En general no las mencionan de esa manera, sino que desglosan las distintas disciplinas y contenidos que abordan en sus intervenciones. Por otra parte subyace la idea de que las practicantes funcionan como un recurso que está disponible en las escuelas para realizar varias tareas: atender la clase frente a un emergente, secundar a la docente, organizar actividades lúdicas y actos por efemérides, entre otras.

Como momentos claves señalan observar trabajar a sus maestras adscriptoras, lo que pone de manifiesto la necesidad de tener un modelo a seguir, cuestión que quizás más adelante en su desarrollo profesional se puede convertir en un obstáculo a la hora de no reproducir prácticas interiorizadas en sus años de practicantes. También existe un componente afectivo, que hace que sea un momento clave para la mayoría el hecho de estar en contacto con los niños y niñas. Lo que vuelven a reiterar cuando se les pregunta por una experiencia que les haya sido significativa. Por último, las instancias de los parciales y devoluciones de sus docentes son muy importantes para ellas, y las referentes docentes que las acompañan operan en algunas ocasiones como la maestra que no quieren ser.

La siguiente tabla presenta las principales categorías y sus significados/segmentos para la dimensión “experiencias de las prácticas”.

Tabla 2. Experiencias de las prácticas preprofesionales. Categorías y segmentos discursivos

Categorías	Segmentos
Valoraciones	Positiva, rol Maestra Adscriptora, carga horaria excesiva, proceso de grados, aplicar conocimientos, grupos de clase.
Actividades	Enseñanza, “comodín”, servicio a la maestra
Claves	Observación del trabajo en el aula Alumnos Dar clase Instancias de evaluación
Experiencias	Logros con alumnos Contra ejemplos Evaluación

3.2. Maestra adscriptora

En este apartado se aborda el rol de la maestra adscriptora de acuerdo a las narrativas de las estudiantes y en relación a cómo lo perciben, cómo las orientan y qué prácticas realizadas por las mismas les han resultado significativas.

Significado del rol

En algunos testimonios se recoge la idea de que la maestra adscriptora deber oficiar de modelo, ejemplificar una forma de trabajo que entienden luego ellas repetirán o modificarán de acuerdo a sus preferencias. Además, se valora negativamente a la docente cuando no realiza actividades modélicas.

“...ser un referente para ti, es mejor ejemplo, un modelo, o sea que te muestre un modelo de enseñanza que de repente por ejemplo veo si me gusta o no, pero yo creo que tanto de lo positivo como con lo negativo se aprende sin duda”. (EstMAL1)

“No sé cuál es el rol en realidad... Ellas aportan, no todas porque hay de todo. Yo considero que el rol que deben tener es enseñarnos a nosotros y darnos un modelo a seguir, que quizás no va a ser el modelo que yo voy a tomar, en ese momento es el modelo de la maestra. El trabajo de ella tiene que ser dar un actividad modelo y nosotros volverla a dar y después reflexionar sobre esa práctica, y eso está faltando. Estamos en realidad solos nosotros dando las actividades muchas veces, nos ayudamos con los compañeros...”. (EstPDU5)

Por su parte, la mayoría de las estudiantes considera que las maestras adscriptoras deben guiar, orientar, acompañar. Esto lo traducen en que la misma brinde bibliografía tanto disciplinar como didáctica, y cuando esto sucede se sienten a gusto de trabajar en equipo con su referente. En varias ocasiones mencionan que no alcanza con que les asignen un contenido para abordar, sino que necesitan un mayor acompañamiento.

“El rol de la maestra adscriptora es orientarnos, ayudarnos y darnos estrategias para que podamos defendernos delante de la clase, no brindarnos obviamente algo hecho sino que decirnos: “bueno me parece que con este contenido puedes relacionar con esto, puedes buscar este recurso que está bueno, leerte este libro”. Proporcionarte también bibliografía que vendría a ser algo que tendría que estar ahí, la bibliografía es lo primero que tiene que tener el maestro y tiene que brindar al practicante para conocer lo que uno va a dar, porque si uno va dar algo de la nada, como que queda... y bueno los recursos, estrategias que va a utilizar”. (EstMAL2)

“Bueno, debe ser desde un lugar de apoyo y de enseñanza constante, desde apoyo en cuanto a material bibliográfico, sugerencias, consejos, crítica hablando desde el respeto, generar un vínculo de confianza.

Siempre recibí comprensión, apoyo. Para mí una maestra adscriptora tiene que dedicar el tiempo a nosotras porque es una elección también. Yo he aprendido más con las maestras que con las directoras que he tenido, sin duda”. (EstMVD9)

Asimismo reconocen cierta falta de libertad, o demasiada facilidad, ya que a veces solo transponen actividades o recursos que les han sido útiles en otras circunstancias, sin tomar en cuenta las características e intereses de las practicantes.

“Guiarte un poco (...) yo creo que muchas veces las maestras adscriptoras lo que hacen es cederte las cosas, o decirte tenés que hacer así, así, así, porque a ellas les funcionó y no están como abiertas a que nosotros somos distintos, esta generación que venimos”. (EstMVD1)

“Bueno es de ida y vuelta. No es palabra santa lo que dice la maestra adscriptora porque también ellas aprenden de nosotros por más que están recibidas y todo, creo que se adquieren cosas de las dos partes. Obviamente el practicante siempre va a aprender mucho más, pero creo que si la maestra adscriptora lo vive como el practicante, es eso, un ida y vuelta”. (EstMVD7)

Por otra parte existen testimonios que reflejan experiencias negativas que inciden en cómo perciben el rol de la maestra adscriptora. Los mismos hacen referencia a que existen docentes que no colaboran con su proceso de aprendizaje como practicantes, sino que en ocasiones (al parecer) buscan perjudicarlas. También perciben que les hacen sentir distancias entre maestra adscriptora y practicante.

“Hay maestras que realmente tienen esa vocación y quieren preparar maestros. Después noto a veces en alguna maestra no sé si envidia... o no sé qué es. El sentimiento que tienen encontrado con la practicante, no sé qué es. Como medio negativo, como que tendría que ayudarte y apoyarte porque estás aprendiendo. Ellas también fueron practicantes. O les molesta que seas de alguna manera, o son muy tradicionales y te reprimen por decirlo así, tus pensamientos, tus cosas ya que ella no pueden abrirse”. (EstMVD4)

“...tenemos aquellas maestras que se dedican realmente al acompañamiento, a lo que debe ser el rol de maestra adscriptora, como también hay otras, que totalmente lo contrario, como que no te ayudan. De repente en años anteriores cuando más necesitaba orientación no estaban tan presentes sino que eran más... tomó el contenido”. (EstPDU3)

Las estudiantes identifican cómo influye la preparación de la docente para el desempeño del rol, así como también mencionan diferencias entre las escuelas que poseen categoría de práctica y las que fueron recientemente habilitadas.

“Pero después hay otras maestras adscriptoras que enseña de verdad, que guían. Este año no son maestras de práctica, no están preparadas. Son maestras que reciben porque es una escuela habilitada para práctica. No es que concursen. A veces veo que es eso, por cobrar más por así decirlo, o por quitarse trabajo. Porque realmente le quitás trabajo, solamente tienen que evaluar”. (EstMVD4)

Por último, señalan como en segundo y tercer año de la práctica las orientan y acompañan más de cerca, pero no así en la práctica de cuarto.

“Se supone que es de guía. En estos años he tenido maestras guía, maestras que te van apoyando, así como ahora este año el rol de la maestra es el de la evaluación y decirte algunos puntos. Pero no es como en años anteriores que te decían lo que tenías que hacer. Es como...alejado pero para mí un rol muy importante”. (EstRO4)

“Orientar, este año es muy poco, pero en segundo y tercero te tienen que orientar, que sugerir bibliografía, didáctico, y disciplinar”. (EstTYT1)

“Este año en particular no me han orientado, en otros años si se sientan contigo y te dicen: “podes trabajarlo de esta forma, puedes trabajarlo de esta otra”. O muchas veces también están las clases modelo donde vos vas y ves al docente. Este año se supone que nosotros trabajamos en

binas con el docente, que no se trabaja en binas; yo trabajo por un lado y la docente trabaja por el otro y después te dan una rúbrica de evaluación. Cuarto año me parece que no es tanta evaluación si no reafirmación de la práctica. Primero y segundo no. Te dicen lo que tenés que trabajar, vos al armar la actividad la armas como vos querés”. (EstRO1)

Orientaciones

A la hora de saber cómo las orientan, las estudiantes reconocen que en términos generales reciben sugerencias de forma oral o escrita; las últimas pueden ser brindadas en el momento o enviadas por correo electrónico. También mencionan nuevamente que les aportan bibliografía. Al parecer depende de la iniciativa y disposición de cada maestra lo mucho o poco que las orientan.

“Por ejemplo, cuando voy a dar una clase específica, puede ser oral o lo manda por mail, distintas orientaciones. En realidad no es que tenga que hacer eso que ella me dijo, sino que es una posibilidad. Para preparar esa clase, por ejemplo desde la didáctica, desde la parte disciplinar, para poder llegar a dar una buena clase, una clase con los niños”. (EstMAL4)

“En realidad algunas se tomaban más el tiempo, lo íbamos haciendo juntas, otras no, te sacaban el contenido, otra sacaba un contenido de la secuencia y eso era lo que trabajaba yo. Muchas estaban disponibles por fuera al momento de mandar un mail o un mensaje para que te respondieran, otras no tanto. Con la mayoría sí, bastante apertura, se veía como las ganas de ayudar, pero ahora el tiempo... Todas buscaban la forma de hacerlo...”. (EstMVD2)

En este sentido cabe destacar que las estudiantes del interior tienen un vínculo muy cercano con sus maestras adscriptoras, donde prevalecen las experiencias positivas y buenas orientaciones.

“Siempre me guía, me da material y explica en varias instancias, tengo el número de la casa, he ido a consultar, siempre me presta libros, no

tiene problema. Me hace correcciones y me hace razonar, pensar, me da ideas y acepta también las ideas que yo le propongo, siempre abierta”. (EstPDU2)

Prácticas

En relación a las prácticas realizadas por las maestras adscriptoras que les hayan resultado significativas, encontramos varios testimonios que se relacionan con prácticas de enseñanzas positivas que sienten que pueden aplicar cuando estén recibidas.

“Tuve una maestra adscriptora que trabajaba mucho lo lúdico y de lo lúdico llevaba a la teoría, siempre como jugando o moldeando con plasticina. Por ejemplo, un día quiso explicar el caudal del agua y lo hizo todo con plasticina por dónde iba el agua, esas cosas que atrapa al niño y lo motiva a que él quiera aprender y que sea parte”. (EstMAL3)

“Sí la de nivel inicial, tenía una forma de trabajar muy pensada y a su vez como flexible. Era impresionante el manejo de grupo que tenía. Me acuerdo una actividad de jugar con trozos de papel en el patio y después esos trozos usarlos para una plástica, para mí en ese momento era como algo... Eso me gustó mucho de ella. Después daban las clases común”. (EstMVD2)

Sin embargo también hay testimonios que reflejan lo contrario, es decir recuerdan prácticas que no quieren reproducir y buscan posicionarse lo más lejos posible de dichas docentes.

“Por lo negativo, esta maestra que te conté, no escuchaba a los chiquilines, terminaba trabajando con tres. Me pasó que no las vi mucho trabajar tampoco, eso fue una de las cosas que me pasó a mí, que cuando yo llegué, mi maestra adscriptora fue como bueno ta, ahora trabajá vos. No tuve muchas instancias para verlas...”. (EstMVD1)

Finalmente, algunos testimonios reiteran que son pocas las instancias en donde efectivamente vieron trabajar sus docentes refe-

rentes. De lo que se infiere que son las estudiantes quienes en su mayoría dan clases cuando están en la práctica.

“Otra cosa que veo en las práctica es eso, que no ves muchas clases de ellas. Este año, la maestra que me tocó este año que me la cambiaron, porque yo empecé con una maestra que estaba embarazada y ahora ella se fue y la maestra que vino como que acomodó el grupo. Esa maestra me enseña muchas cosas. No de teoría porque no sabe pero es muy amorosa, me enseña estrategias para cada ocasión, que está bueno. Y esa es la que más me va marcando, porque tengo más contacto. Las otras como vas cambiando de rotación como que no te unís tanto”. (EstMVD4)

“La verdad, sinceramente, se ve poco y nada, porque estamos continuamente dando actividad nosotras. Somos más nosotras que damos que lo que vemos, y cuando no estamos dando clases, de repente estamos en talleres, tenemos pocas instancias para verlas a ellas trabajar”. (EstPDU3)

3.3. Directora

Este apartado aborda las percepciones que tienen las estudiantes acerca del rol de la directora de la escuela de práctica en dos aspectos: aportes para su formación y características aprendieron de las mismas que debe tener una maestra.

Aportes

En relación a los aportes que realizaron las directoras en la formación de las practicantes algunos testimonios reflejan que existe un vínculo muy cercano que llegan a mantener luego de ser sus alumnas, en donde es valorada de forma positiva la buena disposición que tienen las directoras cuando necesitan realizarles una consulta frente a una duda. También cuando han recibido su apoyo en algún momento difícil de la carrera. Podríamos decir que en varios casos y según las narrativas, existe una relación muy cercana.

“Con las directoras he tenido siempre buena afinidad, es más siempre que tengo alguna duda con respecto algún contenido, cómo lo puedo abordar siempre vuelvo a las directoras de años anteriores. Para dar mi examen final llamé a la directora del año pasado y me dijo: “a ver cómo puedo abordar, qué contenido, bueno lo puedes abordar de esta manera o esta manera, puedes utilizar este recurso.” En realidad siempre busco que ellas me den su opinión acerca de cómo puedo dar la clase. Obviamente que no va a estar perfecta, pero relativamente correcta. Me parece que la relación es buena y que ellas siempre están dispuestas para ayudar”. (EstMAL2)

Además, las entrevistadas destacan la importancia de trabajar desde el vínculo, tener en cuenta las emociones. Por otra parte no desconocen la importancia de lo programático, así como tampoco los aportes que las directoras realizan desde el conocimiento didáctico, que entienden que es el mayor aporte del rol.

“Trabajar con el vínculo de los niños, o sea lo emocional como también lo administrativo, lo teórico, los programas y todos los materiales que tienen el maestro para abordar, no sólo el programa sino que también está el Documento Base Curricular. Seguimientos y también los mapas de rutas. Qué cosas saber para estar preparados si un día nos pasa algo, saber a dónde recurrir.” (EstMAL3)

“Lo teórico didáctico, en segundo fue mucho el aporte, fue como mi base, si no la hubiera tenido (que sé que hay gente que no la tiene) es muy difícil, por más que lea libros es muy difícil, no es lo mismo”. (EstMVD4)

“Nos presentaban los materiales, libros, nos daban bibliografía, traía fotocopias, trabajábamos en equipo, leíamos, o diapositivas cuando teníamos los talleres en la escuela, más que nada era eso. También las actividades demostrativas que nos daban las maestras”. (EstPDU4)

“Desde la didáctica. En lo que más me han aportado es en lo disciplinar y en lo didáctico”. (EstRO4)

En otros testimonios y aunque reconocen los aportes desde lo teórico, las estudiantes narran que conocieron a través del contacto con distintas directoras la autoridad que las mismas ejercen dentro de un sistema jerárquico que deben respetar. También aluden a la burocracia con la que deben cumplir, la cantidad de papeles que se completan y que en muchas ocasiones todo ello no permite que se enfoquen en las practicantes.

“Tuve tres, una de ellas muchísimo conocimiento teórico, sobre didáctica, más bien materiales. Acá se estila mucho el “te doy una fotocopia, léela y después lo comentamos”. Ella nos dio mucho material teórico, también me mostró disciplina, de cumplir esto de quién es la autoridad, ser maestra es conocer que estás en un sistema de jerarquías y tenés que obedecer, a la directora y después viene la inspectora. Eso me mostró en acciones durante todo el año, aprendés a mantenerte en el camino y no querer saltar ningún eslabón, porque tenés que quedarte ahí porque ese es tu lugar”. (EstMVD5)

“Aportes desde lo teórico y lo académico profesional muy poco, sobre todo sí en el enseñarnos el día a día de una escuela, la relación entre dirección y maestros, el manejo de la institución en cuanto al papeleo que refiere a una escuela, pero... si bien al día de hoy te puedo decir que manejo autores de didáctica de la Lengua, de Matemática, de Ciencias Sociales, todos esos aportes me los hicieron más las maestras que las directoras”. (EstMVD9)

Es por esto que cuando conocen a una directora que prioriza el vínculo con los niños y niñas por sobre lo institucional, algunas lo valoran muy positivamente.

“La directora de la práctica de tercero, de esto de que laburaba para los gurises, o sea más allá de que la directora tenga que encargarse de la escuela, y de números y de cositas. Todo lo que vos veías que ella hacía, lo hacía por los gurises. Que al principio parecía como que no, pero cuando siempre buscabas el porqué de las cosas te dabas cuenta que estaba laburando para los gurises y por ellos, y que estaba bueno...” (EstMVD1)

A pesar de los relativos (o no) aportes que hayan tenido de sus directoras, muchas coinciden en la fuerte presencia y acompañamiento en los dos primeros años de prácticas, reclamando de cierta forma cómo cambia su rol en el último año, donde perciben que no están tan presentes.

“La de segundo fue la que me marcó para bien porque nos encaminaba todo el tiempo. No nos bombardeaba pero nos marcaba que cosas podíamos ir leyendo. Con quien más aprendí fue con esa directora. Después en tercero bueno... no la vi positiva para nada, y ahora en cuarto casi no la veo a la directora. Nos va a evaluar y nos manda hacer algún que otro trabajo pero...”. (EstMVD6)

“Sí, como todo, en algunas siempre más y en otras menos. En años anteriores sí teníamos talleres y tal vez eso cambia, en cuarto estaría bueno que sigan los talleres con la directora y que la directora esté más presente ya sea para orientar o guiar”. (EstPDU2).

“Todas te enseñan algo, influye en la maestra sí. Influye en la maestra adscriptora, se reúnen hablan, te ve en tu clase, te hace devoluciones también pero no sé si yo la veo tan visible este año, que esté tan pendiente de lo que uno hace, en cuarto año capaz te da un poco más de libertad, la directora no está tan arriba tuyo”. (EstTYT3)

Finalmente podemos decir que subyace la concepción de que las directoras son quienes se encargan de enseñar todo lo que tiene que ver con la práctica, marcando una brecha con lo que aprenden en los institutos de formación.

“Nuestra formación en práctica la tenemos por las directoras porque acá en el Instituto es más bien teoría y nada integrado, es un poquito de cada cosa. Y ellas son las que nos orientan en todo, ya sea en lo administrativo o todo lo relacionado a la práctica. Realizar secuencias, cómo se planifica...estrategias, todo eso de la mano de las directoras digamos”. (EstRO2)

Características de la maestra

Con respecto a las características que debe tener una maestra de acuerdo a lo que aprendieron de sus directoras en los años de prácticas, varios testimonios reconocen la importancia de seguir estudiando, y de mantenerse actualizadas.

“Creo que lo que más me ha llamado atención es que es una construcción permanente y que no termina cuando nosotros no recibamos, sino que ahí cuando empieza todo”. (EstMAL1)

“Aprendí que hay que saber más, que buscar más, que es algo que los directores te lo hacen saber que siempre si tienes alguna duda, es ir a los libros y buscar que es que siempre vas a obtener la respuesta.” (EstMAL2)

También aluden a la ética, entendiendo que es necesario involucrarse con la comunidad y con el colectivo docente.

“La parte de la ética es muy importante. Tiene que ser un maestro involucrado con la escuela en general y con el grupo. También hay distintos proyectos de escuela, hay que interesarse en eso. También hay que trabajar colaborativamente, no trabajar solo con mi grupo”. (EstMAL4)

Por otra parte le dan importancia a la postura docente, significando la misma como la forma en que una maestra se comporta frente a sus alumnos y alumnas así como también frente a las familias. Al parecer es necesario tener una actitud firme y decidida.

“No sé... Tenemos que tener mucha paciencia, me parece, demasiada a veces, tenemos que saber expresarnos de una manera que, en determinados ámbitos por ejemplo en el aula, tú te expresas de una manera, distinta a la que te expresas con tus colegas, y a la cual te puedes expresar con un padre. Porque hay maneras y maneras, como siempre nos dicen, de decirle al padre determinadas situaciones que no generen conflicto. Una postura firme, ellas te dicen que tienes que estar firme frente al grupo”. (EstMAL5)

“Lo importante es la postura docente, la seguridad ante la clase, el estudio disciplinar que es lo fundamental, porque si estamos formando a los niños no podemos darle conceptos erróneos, también la importancia de atender a todos los niños, porque en una clase no vamos a tener todos los niños que aprenden iguales, siempre vamos a tener niños con ciertas dificultades y en esa actividad plantear diferentes recursos para que todos puedan llegar al conocimiento”. (EstPDU5)

En la misma línea, también señalan los límites como un aprendizaje casi obligatorio para el buen desarrollo de sus prácticas.

“Sí, a mí un poco el tema de los límites o los tiempos, o la figura docente como desde la autoridad pedagógica a mí al principio me costaba un poco, la sigo cuestionarnos desde muchos aspectos, pero era como que: “Ah bueno, no, libertad, libertad, libertad”. Y en realidad, empecé a entender al límite, desde ciertos parámetros digamos. Empecé a entenderlo, me empezó a servir un poco también decir bueno, a veces el límite también es necesario para que los chiquilines o cierto orden para que se ordenen ellos también y puedan, no sé, concentrarse en el aprendizaje”. (EstMVD3)

También identifican como un valor muy importante el compromiso, ya sea con el grupo a cargo o con prepararse para cada clase debidamente. Esto puede ser asociado con la responsabilidad que subyace a la tarea y que al parecer no siempre está presente.

“El compromiso, de esta directora que te digo, con todos sus alumnos más allá de la cantidad de trabajo que te lleva, y de las otras también la falta de compromiso. Por ejemplo, de esta directora de cuarto como maestra ella de cierta manera me propuso que no les diera clase a todos, de eso aprendí pero lo contrario”. (EstMVD8)

“La dedicación, el compromiso, me parece que es eso básicamente, comprometerte con la clase, con el grupo que tenés”. (EstPDU4)

Finalmente, en algunos testimonios se destaca como un aprendizaje significativo lo relativo a la dimensión organizativa-administrativa de la escuela, ya que esto las prepara para cuando estén recibidas.

“Bien, la última rotación, la última escuela (se refiere a la práctica rural), lo que más significativo digamos, fue el tema administrativo. Se sentó con nosotros, nos mostró el libro de caja, el libro diario, el libro de matrícula, nos mostró cómo se hace. Y bueno esta directora, acá de la otra escuela (en la que cursa la práctica de cuarto) nos dijo que vamos a hacer ejercicios en base a cómo se hace un libro diario. Cómo llevar la parte administrativa, que es lo que muchas veces se deja de lado en las otras escuelas, o también el sistema GURÍ”. (EstPDU3)

Síntesis sobre los roles formativos

Para la mayoría de las estudiantes las maestras adscriptoras deben guiar, orientar y acompañar a sus estudiantes, oficiando como un modelo que ellas puedan tomar o no en el futuro, pero que les sirva de ejemplo. Para ello valoran como aspecto positivo que realicen actividades modélicas y que ofrezcan bibliografía tanto disciplinar como didáctica. De todas formas a algunas practicantes les preocupa la poca libertad que tienen o la relativa facilidad con la que les transmiten ciertas actividades, estrategias o recursos para que ellas apliquen, ya que no atienden a sus propios intereses como estudiantes que se están formando. Perciben que hay docentes que les hacen notar una distancia entre maestra y practicante, lo que en ocasiones viven como un vínculo no favorecedor.

En cuanto a cómo las orientan, en general tienen una comunicación fluida, ya sea presencial o través de distintos medios: correo electrónico, Whatsapp, etcétera. Algunas les asignan el contenido que esperan que trabajen y realizan sugerencias de cómo abordarlo desde la disciplina y la didáctica, pero esto no sucede con todas ya que depende de la iniciativa de cada maestra adscriptora la disposición o no que tiene con sus estudiantes. También cabe mencionar que al parecer las estudiantes de institutos ubicados en los departa-

mentos del interior del país tienen un vínculo más fluido y cercano con sus docentes referentes.

Por último y en relación a las prácticas que realizan las maestras adscriptoras, muchas estudiantes tienen recuerdos positivos y las replicarían cuando estén recibidas. Por otra parte, existen testimonios que reflejan que son pocas las instancias en donde pueden ver trabajar a sus docentes, ya que en general son ellas (practicantes) quienes trabajan en el aula cuando están la escuela.

Con respecto a las directoras de las escuelas de práctica, la mayoría de las estudiantes coinciden en que les han aportado desde lo didáctico, a través de presentarles bibliografía y diversos materiales. Reconocen en ellas la disposición de ayudar cuando las necesitan así ya no sean sus alumnas. Algunas hacen hincapié en una impronta que destaca lo programático y administrativo. Es por ello que en ocasiones han sentido el peso de la autoridad que las mismas ejercen a través de un sistema con lógica jerárquica y que de alguna forma las prepara para cuando sean maestras y se deban adecuar al mismo. Reconocen además que las directoras tienen una gran carga burocrática que las distancia del contacto con las practicantes y en ocasiones con los niños y niñas. Por último sienten su ausencia en el cuarto año de práctica ya que su rol o acompañamiento cambia.

Con respecto a las características que debe tener una maestra, las estudiantes señalan la importancia de seguir estudiando y mantenerse actualizadas como algo que les han enseñado sus directoras. Por otra parte hacen referencia a la idea de la postura docente, es decir cómo deben comportarse y que es lo que se espera de ellas cuando están en el aula y cuando se relacionan con las familias. Esto lo relacionan con los límites. Por último, recalcan el compromiso y la dedicación como valores fundamentales.

A continuación se presenta una tabla que sintetiza las categorías y segmentos discursivos de las estudiantes acerca de los roles de acompañamiento en la práctica preprofesional.

Tabla 3. Roles de acompañamiento en la práctica preprofesional. Categorías y segmentos

Agente	Categorías	Segmentos
Maestra adscriptora	Significados	Modelo Orientar, guiar Equipo condiciona
	Orientación	Sugerencias por diferentes medios Variedad
	Prácticas	Variedad
Directora	Aportes	Disponibilidad Vínculos con niños Didáctico Autoridad
	Características maestra	Formación permanente Compromiso Postura docente Organizativo- administrativo

3.4. Orientación didáctica

Este apartado aborda la orientación didáctica que reciben las estudiantes y se centra en dos aspectos: espacios de reflexión sobre las prácticas e importancia de las compañeras practicantes durante las mismas.

Reflexión

En relación a los momentos o espacios donde reflexionan sobre las prácticas, varios testimonios de las estudiantes reiteran que son los talleres que tienen con las directoras en la escuela en donde se realiza dicha reflexión, la que en general es de forma colectiva. También señalan las clases de análisis como el principal dispositivo que habilita este proceso.

“En los talleres de la escuela y en didáctica acá en magisterio. Después en la teoría acá en magisterio también, en otras materias. Pero en cuanto a la práctica docente sí, sin duda fueron en esos momentos. Pero ya te digo, tenía una directora que lo habilitó siempre. Y compañeras y yo también estábamos dispuestas a eso”. (EstMVD3)

Además, advierten que los tiempos son escasos ya que en dichos talleres también deben abordar temas propios de las didácticas específicas lo que hace que no alcance para reflexionar sobre sus prácticas, lo que implica un sentimiento de frustración.

“No, no te dan tiempo para reflexionar en realidad (refiriéndose a los talleres en las prácticas) están tan ocupados en enseñarte la didáctica de Naturales, de Sociales, de esto, de lo otro, que no te dan tiempo a preguntarte cómo te sentiste en la clase, si te fue bien o te fue mal. No nos dan tiempo para reflexionar en los talleres. Más que nada... no importa cómo nos esté yendo en realidad”. (EstMVD5)

Por otra parte, varios testimonios reflejan que reflexionan fuera de los espacios institucionales, siendo por lo tanto una iniciativa personal o del grupo de estudiantes, que tienen vínculos de amistad. En su mayoría entienden que es una práctica (reflexionar) que realizan todo el tiempo y que es inherente al ejercicio de la docencia.

“Con mi grupo de amigos nos juntábamos mucho y en la práctica de cuarto pedimos que nos vayan a ver nuestros compañeros porque a nosotros nos importaba mucho más lo que nos podía llegar a decir

un compañero que nos decía desde otro lugar, no desde el lugar de la directora, y la directora nos dijo que no, que eso no estaba permitido. Y bueno, nosotros salíamos de la escuela y nos juntábamos siempre a merendar porque después teníamos que venir para el Instituto y ahí sí, era bueno “mirá me pasó esto”, “tal gurí veo que tiene ganas y no puede”, a ver cómo hacés”. (EstMVD1)

“Yo creo que una lo hace en todo momento, cuando va a planificar reflexiona si es realmente lo que quiere hacer, te puede pasar que lo tengas que hacer realmente por obligación porque no te queda otra y lo que buscás es aprobar la práctica. Pero te hace pensar si vos hoy o mañana serías de esa manera, serías como esa maestra...” (EstMVD6)

Los testimonios reconocen que desde la institución, ya sea Instituto o escuela de práctica, no existe nada pautado y por eso se ven en la necesidad de interpelar sus prácticas ya sea en solitario o entre pares.

“Sobre las mías todo el tiempo, en general institucionalmente marcado viste que no hay nada, en los talleres capaz con la directora compartíamos alguna instancia si se daba una clase de análisis íbamos todos a verla a una compañera, o si se daba alguna instancia de reflexión, pero no eran muchas. Las clases de análisis sí, se daba como un debate o se abría un abanico, para que cada una aportara, opinara, siempre desde el respeto, que para mí eso es súper enriquecedor, a mí lo que este último tiempo me sirve es alguien que me vea dar clase me diga “esto está bueno, esto no, podrías haber hecho...”, entonces las clases de análisis para mí es una instancia que está bien buena”. (EstMVD9).

Las estudiantes valoran el aporte de la devolución de sus maestras adscriptoras cuando les realizan observaciones, ya que son las que tienen en cuenta para mejorar sus prácticas.

“En la devolución, cuando me hace la devolución la maestra. En mi casa siempre después de que me voy, me pongo a pensar a ver de qué otra forma podría haber hecho la actividad. pero una instancia clave

sería con la docente, más que nada en este año que la docente nos ve desde el inicio hasta el final, nos ve trabajar todo el año, ve todo nuestro proceso y más en este caso que tengo una docente muy comprometida”. (EstPDU1)

Por último señalan de manera negativa el hecho de que en cuarto año no tienen el espacio de Didáctica en el Instituto, ya que como decíamos anteriormente es con la Directora el ámbito privilegiado para reflexionar.

“Sí, en Didáctica hay talleres en los que se reflexiona. Vemos también clases de maestros, tipo modélicas y en Didáctica también reflexionamos. En cuarto año no hay instancias de reflexión, que me parece una barbaridad”. (EstMVD4)

Compañeras

Con respecto a la importancia de las compañeras en su formación, muchas estudiantes consideran que son un apoyo fundamental desde un sostén emocional. Son a quienes consultan para enriquecer sus prácticas y quienes mejor las comprenden ya que comparten la misma condición de estudiantes.

“Muy importante, porque “me tocó este contenido” y ellas siempre están apoyándote. Bueno puedes ir para acá yo ya una vez lo abordé, lo abordé de una manera, tú no lo vas a abordar de la misma manera porque todo damos diferente, pero justo no sabías cómo y bueno retomás eso. Con un juego y lo modificaste pero más o menos como que te baja tierra”. (EstMAL3)

“Todo, tienen toda la importancia porque son el bastón, son lo que te sostiene. Es en donde te podés apoyar porque están en tu misma situación, son las que van a entenderte y ayudar por ejemplo a salir de una situación dudosa. Por ejemplo, vos planificás y te fue mal en la clase porque a la maestra no le gustó, porque es muy subjetivo esto de me gusta y no me gusta, y son tus compañeras con las que vas a poder

ir, plantarte y decirles: “mirá yo preparé esto, a la maestra no le gustó, a vos ¿qué te parece?”. Como una visión un poco más horizontal que la de la maestra o directora. Y es esa visión más horizontal la que te permite crecer y construirte. Porque de ahí es donde saco: “tenés razón, esto podría haberlo cambiado y haber hecho algo distinto”. Del diálogo a la reflexión y a la construcción”. (EstMVD5)

“Las compañeras tienen una buena importancia también al momento de las devoluciones, de la consulta, de preguntarles por actividades que tengo que dar, a veces es como un consejo, que te escucha y que te diga de manera crítica y no porque sea amiga o conocida. Es alguien que está en la misma condición que vos que le podes hablar y acercarte que ni si quiera con tu maestro te podes acercar con esa confianza que implica tu compañero”. (EstPDU1)

Sin embargo también se reitera en varios testimonios la idea de que la carrera tiene mucha competencia entre pares, y que de acuerdo al grupo de compañeros que les toque puede existir distintos grados de hostilidad.

“Depende los compañeros que te toquen, porque tenés compañeros muy competitivos que te van a arrancar la cabeza y estar un paso más que vos. Tenés el compañero que se preocupa, te ayuda a preparar las cosas, la clase importante, pero como siempre hablamos con mis compañeros es una carrera muy competitiva. Dentro del aula acá, tanto en el Instituto como en la escuela son muy competitivos”. (EstMAL5)

“En mi caso fue fundamental, pero también no estaba alimentado eso desde magisterio eso, el trabajo en equipo, el apoyarse, el estar como, che quiero trabajar con aquel en dupla... no está como alimentado, me parece que magisterio alimenta la competencia y todo el mundo está como pendiente de la nota y en realidad el trabajo en equipo es fundamental, no sé... Cuando trabajás juntos sale todo mucho mejor”. (EstMVD1)

“En realidad, con mis compañeras... fui bastante tolerante, intenté que no me afectara, pero es difícil por la competencia, hay mucha. En rea-

lidad hay lugar para todas, cada uno tiene su forma de trabajar y de ser. En las tres prácticas fue muy difícil que no haya conflictos entre los compañeros. Estuve más por fuera porque me mantenía en el molde, no expresaba lo que sentía o lo que pasaba. Se generaron cosas que no estuvieron buenas”. (EstMVD2)

“Para mí es muy importante, muy importante. La carrera de magisterio es una carrera muy competitiva que va a pasar que todo el tiempo va a haber ese roce. Yo por suerte tengo un grupo de compañeras en mi escuela que es precioso. Que si no fuera por ellas creo que hay veces que no querés seguir. Que si necesitás un material o lo que sea...a veces no se te cae una idea y estás como desanimada, siempre están ellas. Y siempre estamos todas tirando para un mismo lado y para mí eso es algo muy importante”. (EstRO4)

Síntesis

En general la mayoría de las estudiantes reconocen que reflexionan sobre las prácticas en los talleres que tienen con las directoras de escuelas en el segundo y tercer año de la práctica docente. Esta instancia ocurre luego de presenciar una clase de análisis de una compañera, por lo tanto la reflexión se hace de manera grupal.

Sin embargo, también reconocen que reflexionan todo el tiempo sobre sus prácticas ya sea de manera individual luego de haber dado una clase o junto a un grupo de compañeras que se reúne por iniciativa propia. Identifican que en muchas ocasiones no hay ningún espacio o momento pautado desde las instituciones para que lo hagan. Algunas consideran que sería necesario tener el espacio de Didáctica en el Instituto en el último año de la carrera ya que potencia la reflexión sobre las prácticas.

En relación a la importancia de las compañeras en su formación, muchas estudiantes concuerdan en que estas son un apoyo fundamental que las ayuda a sostener emocionalmente su tránsito por las prácticas. Son a quienes prefieren consultar dudas o sugerencias para enriquecer sus clases, se sienten comprendidas por el hecho de

que comparten sus mismas vivencias. No obstante cabe mencionar que reconocen que la carrera tiene una impronta muy competitiva que muchas veces es alentada desde el Instituto o desde la escuela de práctica y que dependiendo de la composición del grupo de estudiantes se pueden llegar a vivir situaciones que afectan la convivencia y el clima de aprendizaje.

La siguiente tabla sintetiza las dos categorías y sus principales significados.

Tabla 4. Orientación didáctica. Categorías y segmentos.

Categorías	Segmentos
Reflexión	Dispositivos tradicionales Por fuera Sin pautas
Compañeras	Sostén emocional Competencia individual y conflictos

3.5. Relaciones teoría y práctica

En varias de las narraciones de las estudiantes se identifican distancias considerables entre la teoría que se enseña en los centros de formación y las prácticas que desarrollan en las aulas como practicantes. Las mismas aportan factores que influyen en aumentar o disminuir dicha brecha. Así, aluden a la actuación de los docentes, de las directoras, así como al vínculo entre las instituciones (escuela - Instituto).

“A veces, de repente, no sé, que es más que nada del papel que tome la directora en ese momento, si es realmente, de que quiere aportarnos o no sé cómo lo tome ella. El año pasado la directora era muy bien, trataba de relacionar teoría y práctica”. (EstPDU3)

“Materias que están ahí, que vos decís una materia importante, no la dan como tienen que darla. Es importante, yo no cuestiono que el ‘profesor no sepa’, pero no saben enseñar. Esa es la falla, no te saben enseñar. Esto pasa porque no hay un vínculo entre la escuela y los docentes del Instituto. No se vinculan, no tienen una charla con los maestros para ayudarnos. Falta coordinación. Los docentes de formación docente creen saber qué pasa en la escuela, tocan de oído. Es como si fuera una pérdida de tiempo, lo que me dan en el Instituto no me sirve para dar clase”. (EstTYT1)

“Si hablamos desde lo pedagógico, desde qué sucede en la escuela, desde los acuerdos, desde los contextos de los niños, desde la enseñanza, la teoría a veces no tiene una relación muy estrecha entre una y la otra”. (EstMVD3)

Por otro lado, las estudiantes distinguen los procesos de aprendizaje que realizan en las distintas asignaturas de su formación profesional. Consideran diferencias en función de las asignaturas, en algunas de ellas observan una mayor distancia que en otras.

“Desde la teoría nos están dando más que nada lo disciplinar, no encuentro relación con la práctica. Nosotros en tercero tuvimos un taller de Matemática que ahí sí se trabajaba un contenido disciplinar y cómo abordarlo en las actividades, pero años anteriores fue “Matemática pura”, “Historia pura”, “Geografía pura”, pero no cómo dar esas actividades, que eso es un poco lo que considero que no hay una cierta relación”. (EstPDU5)

“Yo creo que están mal enfocadas las materias para que realmente exista una relación teoría-práctica”. (EstMVD5)

“Es que a veces es difícil llevar la teoría a la práctica, que tal vez sería interesante que más allá de que tanta teoría acá, tal vez que además de la teoría que te enseñen estrategias de cómo bajar esa teoría, porque a veces tenemos mucha información o mucho conceptual digamos, pero no sabemos cómo abordarlo a la práctica. Son en realidad pocas las asignaturas que te dicen realmente cómo bajarlo”. (EstPDU2)

“El único vínculo que pude tener con la práctica fue un poco la didáctica. Que bueno ta, podía tener algo que ver aunque en realidad mis didácticas fueron: vamos a leer este libro. Fue lo más cercano, porque después te mandan hacer una planificación con tal tema y no es que haya una relación así que digas: pah, me lleva a la práctica”. (EstMVD7)

Las estudiantes consideran que los aportes teóricos que reciben están desactualizados, no responden a la realidad actual. Mencionan la falta de interés de los docentes, la costumbre o los contenidos programáticos como posibles causas de ello.

“Bueno en Psicología nomás trabajamos teorías que vos la podes repasar y decir: bueno en algún momento se pensó esto, pero eso arrastrarlo hasta acá es forzar algo que no es... Me parece que está desconectado, principalmente las de tronco común que son de peso. Siento que estamos mirando mucho lo que era antes y no estamos mirando la actualidad”. (EstRO5)

“(…) hay veces que estamos aprendiendo acá algunas cosas que vos decís... ¿cuándo voy a aplicar esto? ¡En ningún momento!”. (EstRO4)

“(…) yo siento que nos forman para una escuela del siglo XX, la brecha que hay es gigante entre lo que nos encontramos todos los días, las necesidades de los chiquilines y a su vez al paradigma que estamos respondiendo con todo lo nos dan acá, no sé si pasa por la selección de contenidos como te decía, por la falta de interés o por costumbre”. (EstMVD9)

De todas formas se identifican distintas opiniones en las estudiantes: si bien la gran mayoría apunta a la brecha entre teoría y práctica, otras consideran que existe ese vínculo, pero que es una construcción a largo plazo.

“Por ejemplo a mí me costó ver una relación al principio, pero cuando llegás a tercero vos te das cuenta de la relación que tiene la teoría y la práctica. A veces a alguna materia no le encuentro mucho pero yo creo

que en el seguimiento de la carrera vamos a ver qué importancia tenía eso, como que siempre tenemos que volver a recurrir a eso, porque nosotros como futuros docentes tenemos que saber más, tenemos que saber un cien para poder aplicar un diez”. (EstMAL1)

“Bueno con eso tengo una dicotomía, porque en realidad si bien lo que se enseña acá lo tenemos que aplicar en la escuela me pasa que no está igual, porque lo que aprendí acá no te lo enseñan didácticamente como para trabajarlo en el aula, tú tienes que buscar las herramientas y bueno obviamente las maestras te ayudan y el Director o la Directora también, pero no va como de la mano. Sí en algunas cosas te digo que sí, que va de la mano pero enseñarlo y aplicarlo en el aula no, como que no se correlaciona mucho”. (EstMAL2)

Además, las estudiantes reconocen aportes que refieren a sus procesos como aprendices, procesos en los que ellas visualizan cómo vinculan las construcciones teórico disciplinares con el quehacer en la práctica.

“Considero que también vos vas como teorizando a partir de la práctica, y con el intercambio con los otros vas teorizando y te va aportando de la teoría. Pero bueno, vas como formulando las ideas a partir de la práctica y no tanto que hay una conexión entre sí. Pero sí, yo creo que muchas cosas que hablamos en la teoría, me han servido para cambiar la perspectiva práctica, eso también tengo que decirlo”. (EstMVD3)

En las narraciones se aportan ideas para acortar esas distancias que observan entre la teoría y la práctica, focalizándose en espacios de encuentro, salas y acuerdos entre docentes de ambas instituciones. Mostrando que la brecha entre teoría y práctica se desarrolla también por una diferencia entre las prácticas que realizan las Maestras Adscriptoras y las propuestas en los centros de formación.

“Lo que se planteó una vez de hacer, es llevar por ejemplo cuando esta-

mos en el área de Lengua y Matemática, al docente de Matemática y hacer una sala con los practicantes, porque a veces pasa que los docentes van pasando los años y no se van actualizando, quedan con materiales que ya pasaron. Está bueno porque a veces nosotras vamos y queremos plantear algo y chocamos con el docente adscriptor por ese desfase que hacen, estaría bueno llevar al docente de la materia a que converse con los docentes de la escuela, como una actualización”. (EstPDU4)

Finalmente, algunas entrevistadas consideran prioritario lo que sucede en las prácticas, por lo que la teoría debería estar a favor de la misma.

“(…) partiendo de la base de que nos exigen demasiado acá (refiriéndose al Instituto) sabiendo que lo principal está allá (escuela). Creo que si no va a ir de la mano no nos pueden pedir cosas que ¿para qué? Son muy pocos los casos, hasta en los talleres que se supone son de apoyo a la práctica, que realmente vos los llevás después y los ves. Es mucha la demanda de: “traigan esto, aquello y lo otro” que bueno ta, yo te traigo todo sí, pero que a mí me sirva, porque si lo vamos a hacer y está totalmente desfigurado y desconectado...”. (EstRO5)

3.6. Ser maestra

Este apartado aborda cuales son los significados que construyen las estudiantes en sus prácticas preprofesionales sobre lo que significa ser maestra, a través de sus experiencias en dicho espacio. Se distinguen los aprendizajes (lo que enseña dicha práctica sobre el ejercicio del rol), los significados atribuidos, y los atributos que entienden debe poseer una maestra.

Aprendizajes en la práctica

En primer lugar, las estudiantes narran la importancia que se le da a cumplir con el programa dentro de los tiempos estipulados. También cómo deberían marcar la supuesta distancia entre los docentes y sus alumnos, que al parecer favorece la idea de autoridad.

“...me lo marcaron varias veces de que había que cumplir con un programa y bueno había que darlo más allá de los factores que estaban pasando en el aula. Si había algo planificado había que hacerlo... De que la maestra es como, como que está por un nivel más alto que los gurises. Marcar la autoridad seguro...Y se notaba eso de marcar la inferioridad de las familias... Vos estudiaste, vos te formaste, eso ya es distinto”. (EstMVD1)

Varias estudiantes relacionan el ser maestra con tener tiempo, y con una carga laboral que resulta siendo agotadora. De cierta forma esto se asocia a las percepciones que tienen sobre la práctica y su excesiva carga horaria.

“Creo que ser maestra es no tener tiempo libre, porque la gente piensa que tenemos tiempo libre pero no. Saliste a las 5 y ya estás planificando, recortando, pegando, corrigiendo y buscando estrategias para que ellos aprendan. En la práctica aprendí que el decidir ser esto es saber que voy a tener en la semana poco tiempo, correr con dos grupos, o un grupo, lo que sea, pero el tiempo es lo que te va a faltar para tu familia, para lo que sea. Me parece que el tiempo es lo que le falta al maestro”. (EstMAL5)

“En realidad que es bastante agotador, más cuando uno piensa mucho, yo por ejemplo siempre estoy pensando cómo mejorar. Nunca estoy conforme con mis cosas, como que me exijo mejorar, voy cambiando los rumbos. Creo que siempre hay que estar leyendo, formándose, es un error quedarse en eso, hay que seguir, prepararse”. (EstMVD4)

También subyace la idea de control y disciplinamiento sobre ellas, ya sea ejercido por el sistema educativo o desde aspectos conductuales o actitudinales que han logrado mejorar.

“Que tenés que ser sumisa, obediente, que no te podés quejar, que tenés que saber muy bien que el sistema no te va a dar herramientas para nada, que si querés salirte un poquito vas a estar sola y tenés que resolverte sola. Eso es lo que aprendí de todas las directoras. Que este

sistema es así y que es la que manda, y si lo cuestionás te caen con todo”. (EstMVD5)

“Aprendí a controlar mi tono de voz, tratar de no gritar tanto, como que hay otras maneras de tratar al niño”. (EstMVD6)

Por otro lado, varios testimonios señalan que ser maestra no es “solo ir y dar clases”, sino que reconocen otras tareas o actividades que exceden al rol. Esto en ocasiones les resulta extenuante ya que deben estar disponibles emocionalmente para enfrentar situaciones para las que no se sienten preparadas o que no desean abordar.

“...me empecé a dar cuenta que ser maestro es bastante más amplio de lo que yo pensaba ...yo no me considero una heroína que vengo a salvar el mundo y que ser maestra significa que voy a sacar a todos los niños de la pobreza y de la calle, porque sería como muy ingenua de mi parte pensar eso, pero si considero que ser maestro es hacer un aporte desde algún lugar, en este caso a una determinada cantidad de niños que en algún momento de sus vidas van a aplicar algo o se van a acordar de algo, o van a poder tener otra visión por de que existen otras maneras”. (EstMVD9)

“Responsable, comprometida con el trabajo. Dedicada, hay que dedicarle mucho tiempo y solidarizarse con los niños, con la familia también. Ser comprensiva, por ejemplo si hay un niño que le cuesta no enojarse ni frustrarse, sino que muchas veces puede ser responsabilidad nuestra que no sabemos llegar al niño. Todo el tiempo estudiar, actualizarse, ir a curso. Pensar nuevas estrategias, ver la diversidad que hay en la clase, conocer la realidad de los niños”. (EstPDU2)

“Al principio pensé que era solo enseñar. Y ahora no. Es como muchísimo más amplio, porque vos tenés que contener, tenés que ambientar para poder enseñar, ver que esa enseñanza sea pertinente, apropiada para esos niños. Nos pasó que este año hicimos la práctica rural también y ahí ves otro rol de la maestra, porque como que está más en contacto con las familias, es como un integrante más de la comunidad,

entonces va más allá de enseñar los contenidos programáticos. Después también tenés todo el tema actitudinal, los valores, la moral...”. (EstRO3)

Esta idea de ocuparse en su trabajo de aspectos que exceden el eje pedagógico-didáctico provoca que reconozcan que la profesión es socialmente desvalorizada.

“Lo que he aprendido es que es ser muchas cosas. El ser maestra hoy en día está muy desvalorizado para la cantidad de cosas que hacemos en lo diario. Muchas veces ser maestra es lo último. Porque tenemos que hacer muchas cosas aparte de lo que es sumar por ejemplo, muchas cosas que los niños hoy en día tendrían que aprender en el hogar y tenemos que cumplir como varios roles. No es solamente enseñar sino construir, ya sea el vínculo... ”. (EstRO5)

Además, algunos testimonios mencionan que ser maestra es trabajar en equipo. Quizás esta modalidad las ayuda a sobrellevar tantas responsabilidades.

“Ser maestra es mucha cosa, tienes una gran responsabilidad porque tienes personas a cargo y depende de ti si aprenden o no aprenden, dependen de tus propuestas, en este caso es muy importante la reflexión sobre la práctica. El tema de trabajar en conjunto con otros docentes porque muchas veces como que se cierran: no muestro la planificación no muestro mis cosas, no comparto y eso no te hace crecer como profesional, al contrario me parece que tiene que ser algo colaborativo y algo de todos, para mi ser docente es trabajar en equipo. Es ser un equipo con tu clase pero ser un equipo con la comunidad escuela”. (EstTYT1)

Significados

En las narraciones queda claro que para las estudiantes ser maestra se vincula con aspectos personales, de su vida y personalidad. Por un lado podemos identificar que ser maestra es un “sueño”, que generalmente surge en la infancia.

“Y para mí, en lo personal es como un sueño cumplido porque yo me he dado cuenta de que sinceramente me gusta aprender y considero que uno aprende dando el contenido. Uno aprende más diciendo lo que aprendió, que transfiriéndolo por el hecho de transferir el contenido, no sé si me explico”. (EstMAL2)

“Primero que es una profesión que siempre quise, desde chica siempre me gustó estar enseñando, con mucho papeles, siempre tenía pizarrón para escribir, me encanta. Y siento que es primero una gran responsabilidad, porque estás educando, formando personas que a veces te dicen que es como la segunda mamá y es verdad. Porque más allá de enseñar, lo que sea de educación tenés que enseñar temas de convivencia, atar los cordones, a comer... Como que es muy general el rol que tiene la maestra y me parece que es vital...”. (EstPDU2)

“Es ser todo, yo en mi opinión, desde chica quise ser maestra, es mi sueño, me parece que es una profesión gratificante, que te llena el alma, porque no solamente vas a enseñar, sino que también ir a dar amor, cariño y bueno a implementar valores y enseñar un montón de cosas de lo moral y lo ético que muchos niños no tienen la posibilidad. (...) No es de ir y enseñar y ya está”. (EstTYT2)

A su vez, muchas estudiantes vinculan el ser maestra a sus vínculos y experiencias familiares, que fueron inspiradoras para que ellas eligieran esta carrera.

“Mi abuelo y mi abuela eran maestros y yo vi a mi abuelo cómo impactó en las personas, cuando venían desde adultos hasta niños a saludarlo, a hablar con él. Él falleció el año pasado y ver la cantidad

de personas que lo acompañaron en vida, por ejemplo hicimos un libro, de poemas, a él le gustaba escribir poemas, y el acompañamiento de las personas fue impresionante”. (EstMAL4)

“Para mí en realidad es un logro, es poder empezar a trabajar de forma formal con lo que nací haciendo. Yo nací en una familia de scouts, mis padres son scouts de toda la vida, yo nací prácticamente en un campamento scout”. (EstRO1)

Un elemento que se reitera en muchos discursos de las estudiantes refiere a la vocación. Algunas de ellas consideran que comienzan a estudiar magisterio porque es su vocación, otras por el contrario refieren a que la misma se construye progresivamente.

“Primero que nada elegir esta carrera por vocación si o si, porque vos no podes ser maestra si no tenés vocación, maestra con todas las letras me refiero. Puede ser que ya sea tu vocación y vengas acá y lo confirmes o que vengas con dudas y que a lo largo de la práctica vayas construyendo la vocación”. (EstPDU1)

“...tenés que ser responsable, dedicada, que realmente te tiene que gustar. No sé si decir vocación porque todavía es como que no. Pero pienso que con los años es que realmente te das cuenta si es lo tuyo y si realmente tenés vocación. Qué la vocación llega en la marcha digamos”. (EstPDU2)

Es recurrente en las estudiantes entrevistadas que relacionen el significado de ser maestra para ellas con las experiencias con sus maestros de la época escolar. En muchos casos, las estudiantes refieren a cómo sus maestras las “marcaron”, “dejaron huellas” en ellas.

“Como dejarle una marca aunque sea a uno. Eso para mí es ser maestro. Que recuerden algo bueno, porque el maestro te marca, así como negativo. Vos como adulto te acordás cuando el maestro les dijo algo feo, así como cuando les dijo algo lindo. Poder crear futuras personas, de profesiones, mostrarles cosas. Eso es para mí ser maestra. Poder

marcar al menos a uno, obvio que uno quiere a todos pero no se puede, eso es una realidad”. (EstMVD4)

“Yo creo que es trascender también y ser importante en la vida de las personas para bien. Y marcar a esas personas de buena forma”. (EstMAL4)

“Nosotros tenemos la posibilidad de influir en la vida del niño para bien, ojalá que nunca para mal. Y bueno y yo en mi caso recuerdo a mis maestras todas, sean buenas o malas. Yo creo que ese tiempo que vos compartís con el niño no sé, muchas veces oficiás como alguien de la familia sin serlo. Es una profesión divina y muy emocionante”. (EstRO2)

“Entonces creo que una maestra puede marcar para bien y puede marcar para mal. Tiene ese poder. Es la que deja una huella. Porque profesores hay un montón, pero maestra...es la maestra. En la vida de cada uno todos tenemos una maestra que nos marcó...para bien o para mal”. (EstRO5)

Además, en los testimonios se identifica un fuerte valor ético, de conocer la influencia de la maestra, desde su lugar de poder en la enseñanza y por ello el deber de influir positivamente en los niños. Esto se vincula con un concepto que aparece reiteradamente, que refiere al rol de la maestra. Muchas estudiantes consideran que no es exclusivamente la enseñanza de los contenidos, sino que va más allá, desde la enseñanza de valores, generar confianza para que los niños puedan expresarse, una guía, un acompañante. Siendo el “amor” y el “cariño” de sustantivo valor en su tarea.

“Para mí es transmitir valores, transmitir emociones, no es ser solo el que enseña la Matemática o la Geografía, sino que también ser el guía, el que está todos los días, el que los escucha, el que los abraza cuando los tiene que abrazar, el que los conoce a veces más que sus padres”. (EstRO4)

“El vínculo que se genera que tiene que ser bueno, tener no la maestra como idolatrarla, pero sí tener la confianza de que si hoy o mañana me pasa algo, bueno contárselo a la maestra, que no es solamente aquella que me enseña sino que también está la mayor parte del tiempo conmigo”. (EstMAL2)

“Que ellos crean que van a ser alguien, a través del esfuerzo, que no es solo enseñarles Matemática, enseñarles Lengua, enseñarles a ser persona, a creer en ellos mismos en que pueden lograr todo lo que se propongan”. (EstPDU4)

“Y bueno, ser maestra no es solo llevar saberes a la escuela sino también el amor, el vínculo con el niño, el saber donde ellos están, conocerlos y que ellos me conozcan”. (EstMAL3)

“Y creo que lo mejor es cuando te ven en la calle y te gritan: “maestra!”. Eso es para mí ser maestra en realidad, el amor y el cariño que te que te dan principalmente, todo”. (EstMAL5)

“...para mí el ser maestra es dar, desde todo punto de vista no solo desde los contenidos, desde mirar por el otro, mirar por el niño, si esto le pasa, si no le pasa, por qué está así, es dar todo el tiempo”. (EstMVD8)

A su vez, las estudiantes destacan la responsabilidad del rol, condicionado con la actual exigencia social a la profesión.

“Me parece que tenemos un rol súper importante y nos exigen mucho socialmente, empezar también realmente a construir con el otro. Acompañar el aprendizaje”. (EstMVD2)

“...implica una responsabilidad brutal que para mí es como básico y fundamental tomárselo con la seriedad que eso implica. Hoy casi teniendo el título te digo que es mucho más pesado de lo que yo creía. El ser maestro me parece que hoy en día no te lo puedo definir en una palabra, no sé es tan amplio y tan importante, sobre todo en el contexto que estamos viviendo. Hay que ser valiente”. (EstMVD9)

“Para mí es una profesión importante porque estamos formando un futuro ciudadano para vivir en democracia, y que ellos puedan desenvolverse y desarrollar diferentes cosas que ellos quieran ser cuando sean grandes. Estamos formando para que ellos después puedan optar lo que quieran ser como personas y la carrera que quieran seguir”. (EstPDU5)

Por último, algunas estudiantes hacen referencia a la importancia de ser maestras críticas y reflexivas, para promover lo mismo en sus alumnos. Esta característica se vincula con la necesidad de generar cambios, principalmente a nivel social. De todas formas se identifica en algunos discursos como el ser “crítico y reflexivo” se ha convertido en un discurso usual, que no presenta correspondencia con lo que sucede en las aulas.

“Una buena maestra ... No voy a caer en “crítica reflexiva”, pero en realidad creo que falta sí, la reflexión de sentarse a pensar en cada momento, yo sé que falta el tiempo también, pero sí capaz en el viaje de pensar qué fue lo que hiciste, cómo salió y por qué, y de siempre estarlo mejorando, buscando más. ...es muy poca la gente que dice “fui yo la que me equivoqué”, siempre son los gurises, siempre son los que no quieren ellos aprender, los que no les gusta, los que están molestando, pero nunca nadie se pone a pensar, che ¿seré yo, soy yo capaz que no los está motivando?”. (EstMVD1)

“Simplemente estar en un lugar que me va a permitir de alguna manera, esto de cambiar el mundo, yo toda la vida quise cambiar el mundo porque no me gusta y no encontré un lugar mejor que ahí, en el aula. Vos tenés niños y los niños son moldeables, todo lo que vos hagás es una influencia, para mí ser maestro es ser referente para esos niños y si puedo mostrarles la mejor referencia para construir personas que puedan salir a la calle y sobrevivir en un mundo como el de hoy mi trabajo está hecho”. (EstMVD5)

“Es como un agente de cambio básicamente porque lo que vos podés llegar a lograr entre cuatro paredes en una clase con esos niños capaz

que no lo puede lograr nadie. Ni un padre, ni una madre, nadie. Porque hay niños que van a la escuela capaz porque estás vos y quieren hablar contigo te quieren contar algo, escucharte a ver qué pensás”. (EstMVD7)

“Que sean críticos reflexivos, lo mismo que me está pasando a mí. Yo misma me he dado cuenta de eso. Ser maestra es eso, poder transmitirles a ellos algo bien por eso se tiene que formar uno bien, como que es un círculo”. (EstTYT3)

Atributos de la maestra

Al preguntar a las estudiantes sobre los atributos de una buena maestra, emergen distintas características vinculadas a la personalidad y al quehacer en el aula. La característica con más menciones refiere a la empatía: las estudiantes consideran fundamental que la maestra “se ponga en el lugar del niño”, aunque también mencionan a la familia.

“Ser profesional, responsable, respetuosa con los niños y sus familias. Con su profesión también. La empatía es fundamental, para poder ponerse en el lugar del niño y adaptar sus propuestas a lo que él necesita, tiene que trabajar colaborativamente, estar dispuesta a aprender todo el tiempo incluso de sus alumnos”. (EstRO2)

“Responsable, comprometida, tiene que dar una práctica contextualizada, situada, tiene que tener empatía con los niños, empatía con el lugar en donde viven. Dentro del ser responsable entraría tener una buena formación desde lo disciplinar y desde lo didáctico...”. (EstRO3)

“Yo creo que lo primero que debería tener un maestro es empatía y compromiso. Y compromiso en todo sentido. Con el niño, con el conocimiento y consigo mismo. Y compañerismo, me parece que uno para poder trabajar... uno no sabe todo y necesita a otra persona, necesita a otros para poder trabajar. Empatía, compromiso en todo sentido y compañerismo”. (EstRO1)

“Todos los valores de empatía con el niño, ese vínculo que se tiene que generar con ellos, lo valores que la maestra les pueda aportar a ellos, creo que es lo fundamental. El conocimiento también es importante, pero la base es esa empatía, ese compañerismo, o ese respeto que se tiene que tener en el aula con los niños, respetarlos a todos por igual y atender a todos, dar esa educación de igualdad a todos”. (EstPDU5)

“Empatía es un atributo que tiene que tener cualquier maestra, porque tenemos que tener empatía y ponernos en el lugar del niño siempre. Ver de dónde viene, de dónde proviene, si tiene algún problema, cuál es la raíz de ese problema.” (EstMAL2)

Por otro lado, es posible destacar el atributo referido a la innovación. Las estudiantes consideran que las maestras tienen que revisar sus prácticas para ser creativas, autocríticas y mejorarlas.

“Que esté abierta a sugerencias, a planteamientos, a consultas. Tiene que ser paciente y nunca como ir en contra, decir no, si no que ser innovadora, tratar de ser creativa. Estar abierta a sugerencias y siempre tener en cuenta que siempre se está aprendiendo, no solamente los niños aprenden, uno también aprende”. (EstPDU3)

“Atributos... confianza, no ser egocéntrica, ser abierta a la tecnología, cambiar las metodologías del aula, innovar. Tener empatía con el alumno, ponerse en el lugar de todas las personas que tú tienes dentro del aula”. (EstMAL5)

“Y creo que el ser innovadora, de poder llegar a todos, de poder aprender siempre, no crearme que yo tengo a la verdad, sino de ir construyendo juntos, con los niños con los compañeros y bueno ser receptiva con los padres también, como que es mi fin también, estar siempre como superándonos”. (EstMAL1)

Las narraciones también destacan la importancia del conocimiento para el ejercicio del rol, y el valor de la formación permanente.

“A la vez lo ideal sería que la maestra sea una experta en el conocimiento, también, como una forma de ser mediadora. No desde la exposición del conocimiento, pero también ser experta en mediar entre el niño y el conocimiento y no decirle “Esto es así y así”. Que para mí eso es un desafío constante...”. (EstMVD3)

“Sobre todo el conocimiento, siempre estar en continuo conocimiento, incorporar nuevos recursos y estrategias para que no siempre sea lo mismo. Estudiar, siempre estudiar. Porque uno no puede dejar nunca a estudiar, porque si no como que siempre repite lo mismo y siempre vuelves a aquel librito que tenés guardado, archivado de 1991 y no es la idea, la idea es innovar y seguir estudiando”. (EstMAL2)

“Tiene que tener primero que nada un buen conocimiento disciplinar. Tiene que estar bien psicológicamente porque hay maestras que ya no están para eso. Porque si no tenés equilibrio emocional maestra no puedes ser, estás trabajando con niños. Y también tiene que tener ganas de seguir estudiando porque no puede quedar estancada y ser innovadora”. (EstRO4)

Se reconoce a su vez por parte de las estudiantes la importancia de que las docentes sean reflexivas, que analicen sus prácticas y problematicen el trabajo con los niños. A su vez también se alude a la importancia del trabajo en el colectivo de colegas.

“...reflexión, crítica, problematizar, tener capacidad de abstraerse y de cuestionarse a uno, tu práctica y tu desempeño constante, porque me parece que eso evita el “achanchamiento” y hacer 40 años lo mismo, el caer en el lugar común, considero que va por ahí. Mucha paciencia, mucho, no voy a caer en el amor y en la vocación, creo que en todas las profesiones tiene que haber (...) Confianza, sinceridad, sinceridad para saber hasta dónde y respeto. (...) responsabilidad, estudio, no quedarse porque no estamos trabajando con números”. (EstMVD9)

“Tiene que hacer la pregunta reflexiva según donde el niño esté, en el contexto en el que esté, no la pregunta que el niño no va a contestar y eso fue a través de vínculo como dije recién. Tiene que ser una per-

sona prolija, organizada, no es que el niño haga un trabajo hoy y no sé dónde está, y que tenga un buen vínculo con el niño, no tratarlo como si fueran objetos”. (EstMAL3)

“...reflexiva de sus propias prácticas de lo que sucede alrededor, me parece que el grupo, el colectivo es fundamental, ahora como estudiantes estoy viviendo pero lo veo en la escuela. Veo que las escuelas donde hay un colectivo fuerte las cosas fluyan de otra manera y hay buenos proyectos y dónde está acá maestrito con su librito no pasa eso y pasan cosas que no están buenas en realidad. Entonces la maestra no debería ser solitaria sino que tener el trabajo en grupo bien presente, que es algo que también he aprendido con el tiempo, porque a mí me cuesta trabajar en grupo pero veo que tiene sus... y eso me lo dio magisterio”. (EstMVD3)

Otros atributos de una maestra que resaltan los testimonios de las entrevistadas son aquellos que se vinculan con el amor, el ser cariñosa, atenta, escuchar a los niños, desarrollar un buen vínculo, ser sincera y respetuosa con ellos.

“Primeramente, que te guste lo que estás haciendo, en segundo lugar, vamos a decir que te guste el trato con los niños que tengas mucha paciencia porque lo principal en el momento de ser maestra es tener paciencia. Y obvio que te gusten los niños y que lo hagas por vocación porque si no, no vas a poder”. (EstTYT4)

“Buen corazón, sentimientos, tenés que ser buena persona, pero buena persona desde más allá de los valores. Te tienen que gustar los niños, primero que nada. Los chiquilines se dan cuenta. Y bueno ser eso que ellos tengan un referente que digan mira es buena porque se preocupó por mí, los sentimientos son los mejores como que hacen a la persona”. (EstTYT3)

“Primero amor. Creo que lo fundamental en una buena maestra es mucho amor. Muuuuuucho amor. Porque muchas veces nos podemos agarrar con ellos y no tiene que ser contra ellos porque vienen de un contexto que es demasiado doloroso para ellos y la forma de sacar es

contestándote mal a vos, queriendo pegar golpear entonces lo fundamental es el amor porque tenemos que estar preparadas para todo”. (EstRO5)

“Estar comprometido, entender lo individual de cada niño, saber que tenés un conjunto de individualidades y no un conjunto de todos los niños idénticos. Y bueno también algo que a nosotros nos cuesta y lo discutimos mucho, es mirar no solo lo que aprende el niño sino cómo se siente, como está, si lo estamos escuchando o no lo estamos escuchando, escucharlo, por ahí...”. (EstMVD8)

“Mucho es la parte de la personalidad, el carisma, el vínculo, la empatía que puede tener el maestro con los alumnos, y también está y es una parte importante el conocimiento que uno tenga. Pero normalmente se acuerdan del maestro que fue “bueno”, que estuvo presente en algún momento difícil para ellos, que los ayudó a ellos o a la familia, eso yo creo que es importante la parte emocional del maestro y el conocimiento también es importante. La parte de sabiduría por así decirlo”. (EstMAL4)

“Creo que la pasión por enseñar, ahora que me decís eso, en el proceso porque me gustaba cómo ayudar al otro y bueno a ver te ayudaré no sé cómo decir, no te puedo explicar lo que siento, no sé”. (EstMAL1)

La apertura de la maestra es otra característica destacada en las narraciones, una maestra abierta que sea receptiva a los aportes de niños, familias y otros docentes.

“Ser abierta a las realidades y si un día no podes dar perímetro porque un niño sacó un tema en la clase como el bullying, bueno abrir ese debate. (...) Poder darles el espacio a ellos de que puedan mostrar lo que piensan, siempre con respeto al otro (...) Dejarlos ser reflexivos”. (EstMVD7)

“Bueno, la maestra tiene que tener apertura, me parece, una sensibilidad y una empatía seguro, desde el lugar como más de la persona que está ahí con niños, que tienen diferentes necesidades, que no es lo mis-

mo que estar con adultos que también lo necesitás con otras personas, pero creo que el niño tiene que sentir también esa apertura del adulto que lo está acompañando”. (EstMVD3)

“... abierta. Siempre escuchar, tener la oreja, escuchar a sus alumnos y a sus compañeros. Porque muchas veces están en lo cierto”. (EstTYT1)

“Yo creo que tiene que poder tener la capacidad de interpretar, leer conocer más allá de lo obligatorio, de lo prescriptivo, salir del programa, atender las necesidades de sus alumnos y adaptarse a las necesidades de ellos. O sea que una maestra tiene que tener buena capacidad de adaptación, compromiso, eso sin duda tiene mucho carácter, imponerse no solo frente a los niños sino frente al sistema, ante el resto, ante sus compañeras. Para poder desenvolverse como una buena maestra, tenés que tener el camino muy claro. (...) Y la empatía, es lo básico. Mucha empatía”. (EstMVD5)

Síntesis

En síntesis, las estudiantes de último año de la carrera aprenden en sus prácticas preprofesionales que ser maestra significa varias cosas. Por un lado, cumplir el Programa oficial pero a la vez, realizar más actividades que enseñar. Lo que coloca la variable tiempo en un lugar central: es un rol que ocupa muchas horas (y eso provoca sensaciones de agobio). Pero además, aprenden que es una profesión cuya práctica es objeto de múltiples mecanismos y dispositivos de control y disciplinamiento por parte del sistema educativo, a la vez que es desvalorizada por la sociedad en cuanto a la responsabilidad y al compromiso que exige, entre otras cosas. Y que el trabajo en equipo (o colaborativo) es muy importante para enfrentar la cotidianidad de la escuela.

Con respecto a lo que significa ser maestra, se resalta la importancia de concretar o alcanzar un logro, el componente vocacional de la profesión, la influencia de sus experiencias escolares, y la responsabilidad de tener un grupo de niños a cargo. Finalmente y a

partir de su experiencia en la práctica preprofesional (pero no solo, evidentemente), las estudiantes mencionan una serie de atributos que a su entender son propios de una maestra, y que se integran en la tabla siguiente.

Tabla 5. Significados de ser maestra. Categorías y segmentos.

Categorías	Segmentos
Aprendizajes y significados	Cumplir programa Tiempo Control y disciplinamiento Múltiples tareas Trabajo en equipo Sueño y vocación Valores Responsabilidad
Atributos maestra	Servicio Innovadora Receptiva y apertura Estudiar Empatía Prolija Organizada Reflexiva-problematizar-crítica Buen vínculo con niños Confianza Experta en conocimiento-saber Trabajar en grupo Compromiso - responsabilidad Comprensiva Dedicación Paciente Responsable Amor

4. Inserción profesional

Este apartado se refiere a los procesos de inserción profesional de las maestras noveles, se vincula directamente con el tercer objetivo específico y se sostiene en las producciones discursivas de los grupos de discusión. Se abordan sus percepciones sobre los primeros años de trabajo, los acompañamientos en las escuelas, las evaluaciones de sus prácticas, y las condiciones de trabajo.

Ingreso

En relación a los inicios laborales en las escuelas, los relatos de las maestras muestran una fuerte sensación de soledad que se traduce en los desafíos que presenta el enfrentarse a nuevas situaciones como la resolución de trámites y asuntos administrativos, un vocabulario institucional desconocido, y la ausencia de orientación en las inspecciones.

“Así a ciegas, casi a ciegas porque hay cosas que sí que uno las aprendió en la práctica, pero muchas yo tuve la primera sala que nunca la había visto, no sé, tienes que hacer esto y rellenar esto y esto cuando me lo dijeron que yo no sabía qué hacer (...) La sala pasada nosotros tuvimos una especie de charla muy acotada con la directora y ahí fue que tuvimos una idea de lo que es una rúbrica”. (MaeTYT2)

Es azaroso el buen acompañamiento y la orientación relativamente planificada. Tiene que ver en todos los casos con las distintas características de los colectivos y las instituciones a las que se llega.

“Yo al menos me sentí perdida en ese mundo que me costó todo el primer año poder acostumbrarme qué era lo que tenía que hacer, adonde tenía que ir para informarme (...) contamos con el apoyo de otras maestras que más o menos me guiaban y ahí iba yo”. (MaeTYT1)

Acompañamientos

Con respecto al acompañamiento de las maestras noveles en los centros educativos, la mayoría de los testimonios resaltan la presencia de otras colegas, lo que además es significado como fundamental y “salvador”. Este acompañamiento puede ser espontáneo o bien solicitado por la novel maestra, y contiene una carga de confianza en la experiencia de ella. En algunos casos y en muy menor medida aparece la presencia de acompañamiento de directora o de la inspectora.

“Mis compañeras han sido fundamentales para ese acompañamiento y apoyo. Frente a dudas me contaban cómo hacerlo y cómo lo hacían ellas. Nos juntábamos a planificar, sobre todo cuando nos tocaban los mismos grupos o niveles. Armamos la agenda semanal en conjunto, nos pasamos las planificaciones, intercambiamos materiales, nos damos ideas y nos intercambiamos secuencias”. (MaeRO5)

“Más que con la directora en una primera instancia con las compañeras: ir y compartir a ver que me dicen y con una maestra experiente, porque por más que lo comentara con una recién egresada como yo, igual buscaba a alguien con experiencia, después la dirección no se es como que vas tratando de tender esas redes para buscar”. (MaePDU2)

Evaluación

Con respecto a cómo se evalúa su desempeño en los primeros años de trabajo, los testimonios de las maestras noveles se refieren a la inspección y a la dirección. En la mayoría de los casos estas evaluaciones no son siempre entendidas como provechosas, además de que son muy esporádicas.

“A mí me las evalúan, pocas veces he recibido ayuda para mejorar como docente. Una vez en las proyecciones que me puso la inspectora estaban las que yo había puesto para el grupo, una tomada de pelo”. (MaeMVD7)

“...yo tuve buenas evaluaciones de parte de la dirección, desde inspección no...que me aportaran a mí, a mí trabajo”. (MaeMVD8)

“No me siento nada apoyada, no me hacen devolución a ver si voy bien o mal. Más bien cómo se que se habla en general. Creo que no tienen tiempo ni pueden con todas las maestras. Tendrían que ir a todas las escuelas. Yo me siento sola en la escuela” (MaeRO1).

Sin embargo, esto no sucede en todas las experiencias. Algunos testimonios resaltan la presencia de la directora.

“Mi Directora está como muy atenta, es una directora presente, la inspectora también es muy buena, yo que he estado 6 meses, este corto tiempo, viene evalúa mira como yo trabajo, mira a los chiquilines como van en sus cuadernos, me hace informes”. (MaeMVD3)

“Sí, de sentarse como en la clase a observar el laburo no, pero bueno cuando viene por otras excusas igual algo pesca (la directora). Después de actividades más generales de toda la escuela, esto de mirar los cuadernos... Estuvo bueno el momento de devolución, el intercambio en relación a eso que se había observado”. (MaeMVD2)

Finalmente, los discursos resaltan la presencia de las compañeras de trabajo como sostén para pensar el trabajo.

“A veces nos sentimos solas, sí, pero intentamos juntarnos y compartir ideas. Tratamos de ayudarnos. Como inspección no va a todos los lugares, y no exige en todos los lugares iguales, y entonces no sabe si la directora apoya y acompaña. Es una cadena que parte desde más arriba. Hay lugares dónde esto se hace bien, en otros lugares no. Hay falta de controles desde más arriba”. (MaeRO5)

Condiciones de trabajo

Las condiciones de trabajo se centran fundamentalmente en los recursos materiales (lo edilicio, el material fungible, el acceso a los mismos y la distribución) y en la cantidad de niñas y niños por salón, sobre todo por la atención a la diversidad que esto implica.

La situación de las condiciones materiales no generan relatos homogéneos por parte de las maestras noveles, sino más bien todo lo contrario, ya que depende de la institución escolar de referencia. Por un lado encontramos los testimonios que plantean la necesidad de mayores recursos, agregando además que las maestras pagan varios de esos materiales.

“A veces hay muy pocos recursos materiales, escasos, y en mi caso que estoy en una escuela con un contexto bastante crítico, donde hay que entregarle todos los cuadernos a los niños y el año pasado no contábamos con eso, entonces fue difícil hasta que un niño tuviera un cuaderno (...) muchos materiales muchos salen de mí, de mi bolsillo, porque vas y preguntás, no hay, no se puede y ta... lo llevo yo para hacerlo”.
(MaePDU2)

“Yo estoy en desacuerdo porque yo estoy como maestra de apoyo y no tenemos recursos para todo lo tenemos que hacer nosotras traer llevar, tenemos un aula aparte pero no tenemos nada, un contenedor”.
(MaeTYT1)

Y están los relatos que mencionan las escuelas provistas de material pero también introducen las variables de lugar para poder comparar respecto a otras escuelas que conocen o en las que ya han trabajado.

“En mi caso la dirección aporta materiales, depende de la escuela. En general no hay problemas. Nunca compro nada, tengo lo que preciso”.
(MaeRo2)

“En las dos escuelas que estuve es un abismo entre una y otra, una era Disneylandia tenías todo, había de todo tipo de recursos y en esta otra no había ni una hoja. Me parece que es muy subjetivo porque depende de dónde hayas caído cual va a ser tu visión. También puedo decir que cuando iba a la escuela había un montón de cosas, era una escuela pública y era preciosa. Hay abismos...”. (MaeMVD1)

Respecto a la cantidad de niñas y niños por salón, y a sus diferentes niveles de aprendizaje, las maestras noveles evidencia la preocupación que esta situación les genera.

“(…) que las condiciones de trabajo sean re complicadas, tu práctica se ve condicionada a la cantidad de niños que tenés, yo antes venía un niño más y decía que bueno un niño más y ahora un niño más no, por favor. En un salón con 30 niños de cualquier edad es antipedagógico”. (MaeMVD5)

“A mí me pasa que hay escuelas que necesitan un trabajo individual con los niños, cuantos más son nunca podés abarcar nada, con ninguno. Hay tantos diferentes niveles de conocimientos adquiridos, muchas diferencias entre los mismos niños, siempre van a quedar rezagados”. (MaeMVD8)

Síntesis

En general las maestras noveles ingresan a su primera escuela sin orientaciones claras. Se enfrentan a numerosas situaciones nuevas que tienen que resolver por su cuenta. Para ello desarrollan diferentes estrategias, como lograr el apoyo de colegas con más experiencia. No existe un proceso institucionalizado de inserción y de inmersión en la nueva realidad laboral. En esos tránsitos muchas veces experimentan una fuerte sensación de soledad. Los acompañamientos son casi inexistentes, a no ser que se los procure la propia maestra novel.

En este sentido se distingue un fuerte discurso que alude a la relevancia del acompañamiento entre pares, sobre todo desde maestras con más antigüedad en el Sistema educativo hacia las que menos

la tienen. Es curioso que en ningún caso se haya mencionado la importancia que tiene el intercambio entre generaciones de egresadas con distintos planes y programas, ya que así como unas tienen la experiencia en el sistema educativo, otras llegan con la experiencia de la formación actual en educación y eso puede generar una riqueza en el quehacer pedagógico y didáctico de los centros educativos.

De todos modos en ningún momento surge la necesidad de que existan espacios dentro de las escuelas que institucionalicen esas instancias de formación en ejercicio para que no dependa de voluntades personales, o que las noveles docentes sean bien o mal “asesoradas”.

Con respecto a si se evalúan sus prácticas de aula a efectos de lograr mejoras, esto sucede en pocos casos y principalmente depende de la dirección de la escuela dónde trabajan. En contraposición al vínculo con las colegas maestras de aula, no aparecen como medulares las orientaciones de la Directora o de la Inspectora, o en todo caso no presentan la misma relevancia.

En general existe ausencia de reglamentación que hace que estas cosas ocurran. Ante la inexistencia de apoyos para que una novel maestra logre rápidamente las nociones para dar sus “primeros pasos” en el sistema educativo, el mismo no tiene respuesta.

5. Cambio en las prácticas

Este apartado se refiere al cuarto objetivo específico, y trata sobre las posibilidades de generar prácticas pedagógicas de innovación y cambio tanto en la formación inicial como en los primeros años de trabajo. Para ello se abordan las narraciones de las estudiantes de último año de carrera y los discursos de las maestras noveles en relación a esas posibilidades, sus recepciones por parte de las maestras adscriptoras y las direcciones, los vínculos entre la teoría y la práctica, y los espacios de formación permanente.

5. 1. Las posibilidades de desarrollar experiencias novedosas

Tanto en la formación inicial como en el ejercicio profesional se presenta el interés por desarrollar prácticas diferentes, que pueden significarse como innovadoras y novedosas. A través de las entrevistas se busca conocer cuánta apertura encuentran las estudiantes magisteriales en el desarrollo de sus prácticas preprofesionales para llevar adelante dichas prácticas novedosas y las características de las mismas.

En primer lugar, algunas estudiantes reflexionan sobre sus prácticas y analizan cuánto realmente poseen de innovadoras, comparándolas con los diferentes momentos de la práctica preprofesional.

“Sí, novedosas no, la verdad. Intentos fallidos, no son fallidos pero es que me quedo con ese gusto. A poco de “esto no es muy relevante”, siento que sigo en lo tradicional porque metodológicamente estoy haciendo lo mismo. Es como que siento que tiene que haber algo que sea que sea que aporte una diferencia más sustancial. Me quedo en eso de bueno soy estudiante, vamos a tratar de hacer otras cosas, pero en una tranqui, siento que lo estoy proyectando, el día que encuentre una metodología, pero también: ¿hay una?”. (EstMVD3)

“Este año fue que me puse a pensar, cómo mejorar cosas, preparar cosas para la clase. Tomar decisiones. O sentirte con espacios que vos decís: bueno, voy a explorar, voy a experimentar. No lo reflexionaba tanto, hacía lo que me decían, me parece, porque creo que te marcaban los contenidos, te decían lo que tenías que hacer y vos dabas clase. Este año soy más libre. Elijo yo lo que quiero hacer, y porque yo quiero y para qué lo quiero hacer. No reflexionaba para qué hacía las cosas. Ahora lo estoy haciendo”. (EstMVD4)

“Creo que como practicante una siempre está buscando innovar, llevar cosas que motiven realmente, cosas que atrapen a los gurises y clases reflexivas. Espero que no se me vaya eso porque es como... el año pasado me pasó algo horrible que fue que di mi parcial sobre tránsito e hice un despliegue en el patio que era un circuito: calles, carteles.... Y una maestra dijo; eso lo haces como practicante, en un futuro como maestra no lo hacés. Y yo dije: si tengo la oportunidad de hacerlo de practicante por qué no la voy a tener como maestra”. (EstMVD7)

En segundo lugar, la mayoría de las estudiantes expresan que en su práctica de cuarto año encuentran mayor autonomía para desarrollar prácticas novedosas.

“Este año me sentí mucho más libre, no sé si por la maestra o por estar en cuarto...pero me he sentido como que la clase es mía”. (EstMVD6)

“Trato de buscar recursos, pero siempre estamos determinados por lo que nos da la Maestra Adscriptora, a veces planteamos algo pero nos dicen “quizás que tal cosa” y terminamos haciendo lo mismo. Muchas veces pasa eso, en segundo más que nada era la orientación de la maestra adscriptora, sus recursos y yo hacía lo de la maestra. En tercero lo mismo. Ahora en cuarto estamos tratando de implementar nosotros, por ejemplo en Escritura a los niños que les cuesta leer les damos videos, a otros les damos textos, ellos escuchan con audios... Años anteriores era la orientación de la maestra...”. (EstPDU5)

“Yo creo que el espacio en mayor o menor medida siempre está. Está en uno la seguridad que tiene como para decir voy a proponer esto o lo

otro. En años anteriores como estábamos dos meses con cada maestra era difícil proponer un cambio. En este caso como estamos todo el año ya conocemos más a los niños, conocemos más a la maestra. Y quizás podés proponer cambiar a niños de lugar... yo que sé, atribuciones que en otro momento no te las podés tomar, y después la libertad de cómo cada uno de su clase si lo haces dentro de los parámetros de lo esperable la libertad está. Es según el docente también. Yo siempre tuve la libertad. Quizás en los primeros años siempre fui más temerosa...Y siempre consultando porque el maestro adscriptor no es el dueño de la clase pero es nuestro superior”. (EstRO2)

En relación a sus prácticas innovadoras, las estudiantes las vinculan en la mayoría de los casos a actividades tecnológicas.

“Sí, he trabajado con las tablets, con Anatomía en 4D y 3D, que vienen las aplicaciones”. (EstMAL3)

“(…) Más que nada incorporar la tecnología que a ellos les gusta cantidad, notás que les atrae más que la fotocopia por más de que sea a color. De hecho el último parcial tiene que ser así con la implementación del DUA (Diseño Universal de Aprendizajes) que recién ahora lo estamos viendo. Ahí también tenés que innovar con los recursos y todo eso”. (EstPDU4).

“Si todo el tiempo te dejan, eso es libre. Como que igualmente había maestras que se asombraban cuando vos utilizabas la tecnología por ejemplo. Un cañón es tan simple utilizarlo, y ellas no se animan. Y te dicen: estás segura que para un parcial te la vas a jugar con un cañón? Y si!!! Y si falla buscás otra cosa, pero tenés que arriesgarte”. (EstRO4)

Además de la incorporación de tecnología en el aula, las narraciones de las estudiantes refieren al trabajo desde el área de conocimiento artístico que les permite márgenes de exploración, en parte porque es dejado de lado por muchas maestras responsables de los grupos.

“Puede ser manejo con la parte artística en la escuela, para mí es una instancia que es importante entonces de repente me acuerdo en un año en primer año, estábamos trabajando en la parte de los indígenas, llevamos un cuento y trabajamos desde lengua. Y después trabajamos arte rupestre, entonces cuando trabajamos el arte rupestre lo más parecido a lo como pintaba asombrado cada uno se fue. Y eso que no era el común de trabajar y después bueno bailamos como ellos como que esa instancia llevó a que ellos quisieron hacer las cosas y a través de eso pero todo surgió por el arte, el despertar surgió a través de eso, eso fue preguntarle cómo bailaban”. (EstMAL1)

“A mí me gusta el trabajo por ejemplo con Música. Pero no trabajar música, obviamente que trabajan música también, pero al tener música relajante por ejemplo. Que lo he hecho cuando trabajan autónomamente, el poner música de fondo cuando ellos trabajen”. (EstMAL4)

Por otro lado, algunos testimonios comparten experiencias referidas a otras áreas de conocimiento como Matemáticas o Ciencias Naturales.

“Bueno, me estoy acordando de una actividad que planteé que era distinta, trabajé la densidad de los números racionales, yo estaba convencida de que quería trabajarlo con el cuerpo. Le busqué la vuelta, terminé dándole a cada niño números decimales y fracciones, a cada uno le di 1 y ellos tenían que ir ordenándose, pero iban pasando de a poco, iban viendo que cada vez entraban más niños entre ese primer y último número, y que lo vieran espacialmente. De repente iban 2 metros habían llenado y de repente llenaron 10 metros, con cada niño un número. Enseguida salió la idea de densidad”. (EstMVD8)

“Me gusta mucho el tema de experimentación, por la ciencia, y siempre busco experimentos porque se entusiasman y no hay nada mejor que los nenes estén viéndolo, aplicándolo”. (EstPDU1)

Por su parte las maestras noveles también se refieren a dichas áreas de conocimiento, y además mencionan como posibilidad de innovación el trabajo en proyectos.

“Yo trabajo en un Club de Ciencias y creo que esta es una forma de innovar y de hacer cosas diferentes. Los niños no tienen límites, los ponemos nosotros. Y ellos hacen cosas súper lindas”. (MaeRO4)

“En mi caso este año hicimos un proyecto de identidad. E hicimos cosas novedosas: platos típicos, baile, vestimenta. Se pudo cambiar de alguna forma esas prácticas que siempre hacíamos. Creo sí que se puede innovar, sentí alegría por hacer cosas diferentes”. (MaeRO2)

Al consultar a las maestras egresadas sobre los cambios en las prácticas y el desarrollo de actividades novedosas, algunas refieren al miedo que genera implementar nuevas propuestas así como a los impedimentos que encuentran en las escuelas.

“Yo creo que está un poco en las ganas o la actitud que uno tenga para arriesgar cosas, a mí me ha pasado que por miedo a que salga mal a veces no hacés cosas aunque los demás estén o no de acuerdo, está bueno tener el apoyo de dirección siempre pero si no lo tenés tratar de arriesgar algo”. (MaeMVD8)

“También tiene que ver los espacios físico de una escuela, vos entrás y son todos salones con mesas, aunque las pongas como las pongas están los gurises sentados siempre las mesas”. (MaeMVD6)

“Este año recibieron las tablets, me hubiese gustado innovar con ellas pero no he podido por problemas de conectividad”. (MaeRO1).

Recepciones adscriptoras y dirección

Al consultar a las estudiantes las posibilidades de innovación que encontraban en sus actividades de clase y cómo las maestras adscriptoras y las directoras responden a dichas innovaciones, se encuentran posiciones dispares. Por un lado, algunas identifican cierta apertura de los docentes ante sus prácticas innovadoras.

“Las docentes nos dan libertad de hacer lo que a cada una le parezca más apropiado. También va mucho a que cada docente te lo permita. Te dicen: yo no me animaría a hacerlo pero si lo querés hacer vos...A mí me gusta mucho eso del baile, las coreografías, las tablet, que a las docentes les da un poco de miedo eso, les cuesta un poquito más largarse”. (EstRO5)

“Sí, yo propongo, mi maestra de este año como que me dio total libertad entonces ella me da una guía semanal y me dice: “vamos a dar esto esta semana, vos dalo como vos quieras o sea llevá tus recursos, busca tu manera de darlo”. Obviamente siempre le consulto, cómo voy a dar un experimento, el Kahoot por ejemplo. Le propuse hacer una actividad con el Kahoot y le encantó, porque no lo conocía (...) O sea, en eso no he tenido problema nunca, en todo el año, siempre dispuesta a todo. Ella me dice: “vos llevalo a cabo, si funciona, funciona”.” (EstMAL5)

Por otro lado y en una posición diferente, algunas estudiantes consideran que existen muchas resistencias y que sus propuestas encuentran los límites propios de una forma de entender el rol de practicante, como alguien que colabora en el desarrollo de un conjunto de dinámicas definidas por otros.

“No, nunca pude. Si bien se planteaba al momento de presentar un borrador de lo que tenías pensado era con mucha intervención del otro. Somos practicantes pero a su vez como no que no formamos, somos y no somos, al momento de pensar en la institución no estamos, si estamos para el Día del Niño. Los “días de” hagamos algo con ellas, algo tienen que hacer, para algo tienen que servir”. (EstMVD2)

“Sí, y hasta por ahí nomás, porque las maestras adscriptoras y las directoras siempre están con el ojo puesto en que es lo que vas a hacer y lo que no. Si bien he tenido buenas experiencias, por momentos me he sentido bastante sesgada de lo que tengo que hacer”. (EstMVD9)

“Pude, pero cuesta mucho porque tenés muchas barreras, muchos obstáculos (...) tenés que fundamentarlo de alguna manera, tenés que con-

vencerlos, para poder hacer algo distinto. A mí me pasa que yo quiero trabajar por proyectos, creo que en contextos como APRENDER por ejemplo, los niños al trabajar en un proyecto, al hacer, involucrando todas las áreas de conocimiento es más significativo para ellos que estar las cuatro horas sentados quietos copiando del pizarrón. Por más que yo insista y fundamente con teoría, con países que trabajan, hice cursos, me formé, me esmeré por tener un respaldo, pero si la maestra con la que estás o la directora no le gusta la idea porque tiene un pensamiento distinto, ya está, no precisas más. Yo nunca pude aplicarlo en la escuela”. (EstMVD5)

Estas posturas dicotómicas se evidencian también en los discursos de las maestras noveles. Algunas de ellas manifiestan la existencia de muchas resistencias al cambio de las prácticas que se llevan adelante en las escuelas (ya sea por las mismas colegas, ya sea por las autoridades), mientras otras reconocen apoyos y estímulos.

“Es difícil modificar el formato escuela-tradicional”. (MaeMVD7)

“Creo que la resistencia mayor está en los colegas, está recontra instaurado prácticas que son así, está la comodidad como funciona, funciona así ya está. Las familias son más aliadas para llegar a generar otros cambios y otros espacios. Uno piensa que una escuela con maestros efectivos debería ser mejor, y en realidad si se estanca la cosa es re difícil que se pueda llegar a mover algo, la figura del Director es muy importante”. (MaeMVD5)

“Coincidimos y a veces más allá de que yo quiero innovar y le pido permiso a la Directora, pero sí que a veces tuvo su consecuencia, te dicen no mira tal proyecto que hicimos, pero justo vos no estabas ese día, te lo remarcan y mira así no podemos trabajar. Probamos por esa línea, pero en realidad vamos por esta, voy a tener que hacerte un informe-cito.... después viene la Inspectora.... no existe esa conexión entre la directora y la inspectora”. (MaeTYT5)

“Claro, pero ahí también tenés que ver en la institución en la que te encontrás porque a veces vos lo proponés y a una por ejemplo no le gusta el tema de la huerta, no se hace, si a la Directora no le gusta, olvidate, no se hace. Ahí te cortan la inspiración y entonces como hago para cambiar si no lo puedo hacer, si no te apoyan”. (MaeTYT2)

En todo caso en los testimonios se evidencia el interés de las estudiantes y maestras noveles por realizar actividades novedosas. Ante ello se les consulta cómo desarrollan esas actividades, si de forma individual o colectiva.

“El año pasado por ejemplo fue algo más o menos colectivo, trabajé solamente tres meses en esa escuela y como era multigrado, tenía primer y segundo año, las dos clases juntas y otra maestra tenía tercero y cuarto, y teníamos que hacer trabajo por ciclo y ahí más o menos planificábamos y yo decía yo lo trabajaría de tal manera y ella me mostraba como lo trabajaría ella y tratábamos de buscar algo común entre las dos para que no estuviera una de acuerdo y la otra en desacuerdo, buscar la unidad entre las dos”. (MaeTYT4)

“En mi caso también he trabajado en ciclo y trabajas así, en conjunto. Trabajar en conjunto también en lo institucional porque a veces la Directora o nosotras mismas proponemos cosas y ahí podemos estar en acuerdo de la innovación. A veces se nos ocurre innovar haciendo una huerta y las otras lo aprueban o no y ahí es una innovación que es personal pero que se hace colectiva”. (MaeTYT2)

Síntesis

Con respecto a las posibilidades de implementar actividades que se consideren como novedosas o innovadoras (desde la perspectiva de las personas que participaron de la investigación), para las estudiantes estas dependen de cada experiencia de la práctica pre-profesional (muy especialmente a la práctica de último año, donde expresan contar con mayores grados de autonomía), y se cuestionan el alcance del término (si lo que realizan puede considerarse como

novedoso). Las relacionan a la incorporación de las nuevas tecnologías al aula así como al trabajo curricular en el Área Artística, aspectos ambos que parecerían relativamente extraños a maestras con mayor experiencia de trabajo. Por su parte, las maestras noveles las asocian a proyectos curriculares específicos (en torno a una temática), y reconocen sus inseguridades cuando las abordan.

En relación a las posibilidades que encuentran en las escuelas para proponer e implementar nuevas actividades, coinciden los testimonios de ambas poblaciones: reconocen cierta apertura en algunos casos, pero también la existencia de resistencias al cambio. Las practicantes entienden que puede ser parte de su proceso de formación (con límites más precisos para explorar, dónde es fundamental las características personales del desempeño del rol de la maestra adscriptora), y las maestra noveles al propio funcionamiento de la escuela y sus jerarquías (dirección, inspección).

Como cierre de este punto, la siguiente tabla integra las principales categorías y sus significados.

Tabla 6. Actividades novedosas y receptividades.

Categorías	Segmentos
Actividades novedosas	Relativas Más autonomía en cuarto año Nuevas tecnologías Proyectos puntuales Inseguridades
Recepciones (maestras adscriptoras y direcciones)	Relativa apertura Resistencias

5.2. Los discursos de las maestras noveles

En este apartado se abordan las principales características de los discursos de las maestras noveles sobre las relaciones entre la práctica preprofesional y la profesional, los vínculos entre la teoría aprendida y la práctica en las escuelas, el sentido de la formación permanente y los significados sobre el rol de maestra.

Práctica preprofesional y profesional

Con respecto a las prácticas preprofesionales que realizaron y sus influencias en su trabajo actual, las maestras noveles las consideran como la etapa de mayor formación, donde aprendieron herramientas que facilitan su tarea en el aula.

“A mí me parece que la práctica es un momento importante... La práctica es el momento de mayor formación porque es dónde ponés en juego todo lo que leíste estudiaste, intercambiaste (...) me parece súper importante”. (MaeMVD1)

“Me parece importante, y si pienso en mi práctica y yo ahora... Me dio herramientas, pero era como mucho, estaba trabajando yo, pero había una maestra ahí, cualquier cosa que pasara estaba ella. Algunas herramientas más que nada planificar, el trabajo con los chiquilines, depende también de la maestra que te haya tocado, cuanto te hayan dejado libertad”. (MaeMVD3)

“Mucho de lo que aprendí en la práctica es lo que aplico ahora porque es la misma línea, ya que tengo como Inspectora a una docente del Instituto”. (MaeRO4)

“Lo que aprendí en general sobre la práctica es lo que hago, sobre todo en cómo planificar y pensar las secuencias, más allá de que en la formación tuve varios modelos según las docentes que me tocaron” (MaeRO3).

“Me parece muy positivo desde el momento de que hacemos un recorrido por diferentes contextos (...) uno va tomando estrategias, se va acordando de alguna de las maestras que veía y lo va tomando a lo largo de la carrera. Te vas enriqueciendo me parece también con el paso de los años”. (MaePDU3).

Otras docentes destacan aportes puntuales de esas prácticas que fueron claves en el aprendizaje de su formación. Algunos de los aportes mencionados refieren al vínculo de las maestras adscriptoras con las familias, así como a prácticas docentes que fueron significativas para ellas.

“Me cuesta pensar en la práctica porque no la tengo muy presente, lo que más me marcó fue el último año, el vínculo que tenía la maestra con las familias, me vi ahí y dije quiero ser así ese respeto, ese diálogo, esa mirada del otro como igual”. (MaeMVD5)

“En la práctica lo que yo recuerdo son cosas de ver a maestras a trabajando que me parecieron prácticas que estaban muy buenas, pero de mis prácticas lo que yo hacía efectivamente, mis clases que yo daba que me hacían dar no... pero ver visto trabajar a las docentes me dieron cosas que me aportaron, o por lo menos que quedaron en mi recuerdo”. (MaeMVD8)

Desde otra perspectiva, algunas maestras noveles plantean una mirada crítica de las prácticas y cuestionan su desarrollo en relación a la realidad que viven actualmente como docentes y la planificación de actividades.

“La práctica es muy irreal en algún aspecto, no es el cotidiano. Los primeros años te planificás una actividad, un día, después que estás como maestra y no como practicante tenés otro manejo del tiempo y eso hace que también las cosas sean diferentes, pero no como algo malo, digo que es diferente, a mí me llevaba horas planificar las clases cuando era practicante, ahora en un rato te planificás la semana, tenés más pensado el año”. (MaeMVD1)

“Yo planificaba más de practicante, y ahora es como que no me rinde, llego re quemada a la escuela si estoy todas esas horas. Siento bastante un abismo con la práctica, porque no sé estaba con una mirada más idealista de estudiante y capaz que ahora no la tengo tanto”. (MaeMVD2)

“A mí lo que me pasó es que en la práctica tenés que plantear actividades, este contenido, esta actividad. Cuando llego tengo encarar todo el año, eso me parece que falta en la práctica, el encarar todo el año es muy difícil, no es actividades sueltas, sino las unidades el cómo vincularse al comienzo, formar el grupo, qué saben los gurises del año anterior, eso me re cuesta siempre”. (MaeMVD6)

Vínculos entre la teoría aprendida y la práctica profesional

Por otro lado, las maestras noveles reflexionan sobre la relación entre la teoría que aprendieron en el Instituto y la práctica que hoy realizan como profesionales de la educación. Ante ello, varias de ellas plantean un escaso vínculo o una teoría que es insuficiente para su labor docente.

“Siento que desde acá salí a la guerra con un escarbadientes, me sentí siempre así. Sentí que lo que más me aportó de las instancias de práctica fue la del último año que tenés todo el año el vínculo con el mismo grupo y con la misma maestra. Yo salí de Magisterio y tuve que volver a estudiar, como volver a hacer todo de nuevo”. (MaeMVD7)

“Hay pila de cosas que hacen a la tarea docente y en tu formación nunca las tocás como por ejemplo hacer carnés que te toca cada 2 meses, no tenés idea de cómo hacer un juicio, de qué escribir, de cómo evaluar, y eso lo aprendés y es algo re importante la parte evaluación para las familias, para uno es lo más pesado, no hay ningún tipo de formación. Como hacer un informe, que escribir y cómo redactarlo, y son cosas que recontra necesitás. Pensás en la teoría, los contenidos, tenés que sentarte y volver a estudiar siempre, hay pilas de contenidos que en tu vida no los estudiaste acá”. (MaeMVD5)

Además, algunas reconocen la importancia de la teoría en la formación, aunque reflexionan sobre los tiempos y momentos en los que se acercaron a dichos aportes.

“A mí me pasa ahora que tenés tres años de experiencia, me gustaría volver, me encantaría haber sabido lo que sé ahora, para poder sacarle más provecho a toda esa teoría. Vos decís: esto que estoy leyendo acá me pasa con tal y tal cosa. Por ejemplo en primer año de magisterio, que es como el mazazo como le decimos nosotros de toda la teoría, de todo lo importante, vos venís de no saber nada, de no tener idea de nada, a venir a estudiar el desarrollo cognitivo del niño y esto y aquello y muchas veces lo estudiabas para el examen para el parcial y hoy te das cuentas que es lo fundamental”. (MaePDU2)

Otro aspecto que plantean las egresadas refiere al proceso de aprendizaje y comprensión de los conceptos trabajados. Si bien abordaron ciertos contenidos en la práctica, es luego de un tiempo que realmente los comprenden de forma integral. Las maestras manifiestan realizar esfuerzos por conciliar la teoría y la práctica, así como para continuar formándose.

“Creo que nos faltó muchísimo por aprender. De la teoría falta mucho relacionarla con la práctica, no la tuvimos. Hoy intento desarrollar esa relación”. (MaeRO5)

“Las materias generales aprendí algo, pero me parecían lejanas. Luego sí, cuando empezás a trabajar algo entendés. Y te sirve un poco más. Pero dificultades de aprendizaje no aprendimos nada, falta más”. (MaeRO1)

“A mí no me aportó nada, es como salir a la guerra con una cucharita, salí a estudiar por mi cuenta”. (MaeTYT3)

Finalmente, las maestras noveles plantean que la formación requiere mejoras en distintos aspectos.

“Leés mucha didáctica. Lo que te enseñan acá en el Instituto es un poquito más del liceo, aprendés un poco pero en realidad cuando tenés que trabajar te ponés a leer mucha didáctica para enseñar. Y muchas veces pido ayuda a profesionales del liceo, a profesores”. (MaeRO3)

“Desde las clases que te plantean, los ejercicios, los materiales, todo está pensado casi desde lo tradicional, siendo muy exagerado, capaz que hay matices. Siempre me pasó eso, te mandan hacer un análisis pedagógico del no se cuánto y te hacen repetir de memoria un texto y lo que te piden es cumplí con mis expectativas según lo que yo te di y no reflexiones. Me parece que en eso tiene como un debe la carrera. También no te da para profundizar en nada, creo que hay cosas que pienso que sobran, todo lo que es disciplinas, tendríamos que tener didácticas de Matemática, esos talleres que tenemos el último año 6 meses tendrían que ser todo el año”. (MaeMVD4)

Formación permanente

Con respecto al valor que las maestras noveles le otorgan a la formación en el desarrollo de su trabajo profesional, algunas de ellas afirman que realizaron cursos como por ejemplo los que impulsa el Instituto de Formación en Servicio (IFS) del CEIP.

“Yo hice un curso del IFS este año que después no lo aprobé porque no hice el trabajo, pero estuvo bueno, era de Educación Artística que es lo que a mí me interesa, me aportó muchas herramientas. Estaba muy bien el curso, fue el único que hice del IFS. Después en otros espacios, los cursos de formación permanente en Humanidades”. (MaeMVD2)

“IFS hice uno, de Verano Educativo que me encantó. Me cuesta encontrar esos cursos que encuentren mis necesidades actuales de ahora, en realidad el único que hice fue ese que me encantó, tiene pila de práctico que está genial y una mirada buenísima para la educación. Me dio pila de herramientas”. (MaeMVD3)

Por otro lado, algunas docentes expresan que por su edad no logran ingresar a ciertos espacios de formación, ya que están destinados a docentes con cierto grado o edad.

“Igualmente salen muchas formaciones y los maestros jóvenes no tienen oportunidades”. (MaeMVD7)

“Siempre como que ponen requisitos... que seas veterana”. (MaeMVD8)

Algunas opiniones de las egresadas refieren al cansancio que implica el trabajo y los tiempos que significan realizar instancias de formación, lo que influye directamente en su participación.

“A mí lo que me pasa es que estoy re cansada, cansancio y dinero me influyen un montón en esto de seguirme formando”. (MaeMVD6)

“A mí me pasa lo mismo, mis compañeros por lo general se anotan. Por lo que van contando ellas se maravillan de cosas que para nosotras que hace poco egresamos, no hay nada nuevo. Están planteados para hacer los sábados 8 horas, todos los sábados del año prácticamente, o un montón, no estoy ni ahí en ocupar los sábados de mi vida en un salón lleno de maestras”. (MaeMVD5)

Otra condicionante se refiere a las propuestas en sí mismas. Las maestras plantean que algunos de ellos son interesantes y provechosos, mientras que otros no cumplen sus expectativas.

“Este año vine a dos instancias en el Instituto. La primera no aportó nada, era como un poco más que el liceo, de vuelta. No me aportó para mi práctica, porque trabajabas en base al trabajo de otros. El otro estuvo espectacular, me dio muchas ideas concretas. Me ayudaron a armar secuencias. Depende entonces. Ambas fueron de formación en servicio”. (MaeRO1)

Además, las maestras noveles reconocen que existen limitaciones económicas para realizar los cursos, principalmente cuando los mis-

mos se desarrollan en otra ciudad que no es en la que viven. También los discursos manifiestan las limitaciones que existen en cuanto a los cupos, lo que no asegura la posibilidad de participar aunque el docente tenga interés.

“O a veces te enterás que hay un curso en Montevideo, pero que sale carísimo, que a su vez tenés que sumarle los pasajes. Si como que también los cursos que brinda el Centro de Formación, avalado todo por la ANEP y eso, como que son también dirigido siempre a lo mismo, lengua, sociales, matemática o sexualidad, materias puntuales pero no atienden otras cosas”. (MaePDU1)

“Acá no podemos acceder o porque hay pocos o porque somos recién egresadas. En general no son muy accesibles. Este año es la primera vez que quedé, luego de 4 años de egreso. Y muchos son en Montevideo, entre semana. Y no puedo ir. No, no cubren mis necesidades”. (MaeRO2)

“En la mayoría de la formación que tenemos en todos los Departamentos se sortean dos temas por año, yo creo que debían ser más temas o los cupos más grandes porque, hacen una selección de personas y a veces se repite siempre la misma persona y vos estás ahí esperando si salís sorteado para ir a esos cursos de formación”. (MaeTYT5)

Cambios en ser maestra

Las maestras noveles que participaron de los grupos de discusión aluden a que sus significados sobre ser maestra sufrieron algunas transformaciones luego de recibirse. Algunas manifiestan que la práctica preprofesional generó una imagen distorsionada de la profesión docente.

“En la práctica construí una idea un poco negativa porque tuve unas experiencias que no estuvieron buenas, de hecho un año decidí no hacer la práctica porque la había pasado mal el anterior, tenía una idea que estaban todos enojados y que estaba todo mal y que nadie hacía nada.

Cuando empecé a trabajar vi que no, que la gente estaba contenta, que querían hacer cosas y que les iba bien en las cosas que hacían, los niños estaban contentos. Por eso digo que todo depende del lugar en donde caigas”. (MaeMVD1)

“Es verdad que en la práctica, no sé si justo son las maestras de prácticas que siguen a la antigua, pero que si vos te lo proponés la maestra puede hacer cambios hacer cosas, en la práctica yo lo veía que no, porque mucha gente no se preocuparía. Por eso también dice ella tiene que ver donde caigas, yo tengo suerte de que en el lugar donde caí estoy viendo cosas positivas”. (MaeMVD3)

“Idealizaba mucho la carrera, toda la vida quise ser maestra. El aterrizaje a la realidad, cuando yo me reciba va a ser distinta “mi clase”, todo eso se cae, tratás de ser lo mejor posible, hay condiciones que te van afectando, no estás en una burbuja, estás en una escuela, hay cosas que escapan de vos todo el tiempo. Todos los factores que inciden en la práctica que escapan de lo que uno piensa que domina y que piensa que lo va a poder manejar”. (MaeMVD5)

Por otro lado, en sus discursos reconocen que han desarrollado una mayor comprensión para con las maestras adscriptoras ya que ahora como colegas, sufren y vivencian situaciones que consideran desmotivantes.

“A mí me pasó de entender más, de esas maestras que decía en la práctica y decía “pah todo mal”, de entender, juzgar menos a las maestras, eso como un aprendizaje, está saladísimo el sistema, yo no lo aguanto más así...”. (MaeMVD2)

Además, consideran que en su experiencia profesional han vivido momentos de frustración que ha llevado al cambio de sentido del “ser maestra” que pensaban como estudiantes. Refieren a la planificación como un elemento que ha determinado dicho cambio en la concepción del trabajo docente.

“Es una carrera muy difícil, que te frustrás. Personalmente lo seguiría eligiendo lo que te da desde el corazón es impresionante, es hermoso lo que se vive día a día. No pensé que iba a ser tan movilizadora, pensé que iba a ser “voy y enseño”, en realidad el “voy y enseño” es una partecita muy chiquitita”. (MaeMVD6)

“Cambió, sí. No me imaginé que trabajaban tanto. Pensé era más fácil y sencillo, que no se precisaba tanta planificación y trabajo. No éramos conscientes de todo lo que implica hacer las cosas bien, si las querés hacer más o menos no importa, salen igual. Pero si te exigís, lleva mucho trabajo. Es totalmente desgastante, te ocupás de todas las cosas de los niños, y no lográs desprenderte de ellos, son tuyos”. (MaeRO3)

“Yo sí noté al gran cambio, porque yo miraba el tema de la planificación y veía a las maestras siempre estresadas, yo decía yo agarro eso y en una hora lo tengo hecho, la primera vez que tuve que planificar estuve más de cuatro horas sentada y todavía me quedó mal y ahí me di cuenta de que, vos decís lo hago por vocación, porque me gusta, pero vos en realidad no sabés a todo lo que te vas a enfrentar como maestra, vos lo miras como algo lejano, esto es fácil lo que hacen, pero vos te sentís al lado de una maestra que estaba recibida o la que estaban estudiando y veías todo lo que tienen que hacer y te das cuenta de que no es nada fácil, que nunca terminas de aprender. Por eso molesta cuando dicen, es fácil la carrera de maestra”. (MaeTYT2)

El cambio de concepción de lo que significa ser maestra también se relaciona al compromiso docente que asumen y experimentan las maestras en su inserción laboral.

“Cambió pila yo no pensé que iba a ser un compromiso afectivo tan grande con el ser humano, cuál es tu ideal del ser humano. Antes era le enseño cosas a los niños en realidad estás enseñando a relacionarse a ser humano es mucho más amplio que saber multiplicar o dividir. Es más grande lo que estás haciendo que lo que pensaba antes que iba a ser. Requiere un compromiso y una seriedad tremenda. Que a veces eso es lo que te desborda y decís “estoy haciendo todo mal” o no estoy ayudando...” (MaeMVD8)

“La mayoría de la gente piensa que ser maestro o ser profesor es ir a un salón, dar la clase y en realidad lleva mucho trabajo, en todo, dentro y fuera y cuando tenés en un grupo un niño que por ejemplo es autista, otro que tiene problemas emocionales, otro que tiene problemas familiares, salís a estudiar cómo manejo a este niño, no tenés formación sobre ello, es muy básico, en el instituto tenemos un taller.....También te enfrentas a ciertas situaciones de vida, qué estoy haciendo yo acá, como enfrento esto, porque a mí me ha pasado en varias escuelas de niños que han sido abusados sexualmente, por familiares, padres, abuelos y los niños vienen y te lo cuentan, qué hago yo acá, qué le digo, no sabes cómo vas a proceder”. (MaeTYT5)

Síntesis

En síntesis, las maestras noveles, al igual que las estudiantes de último año de la carrera, encuentran distancias entre la formación del Instituto (que denominan “teoría”) y las prácticas que desarrollan en las escuelas. Sin embargo y debido al paso del tiempo en el ejercicio del rol, reconocen aportes de dichos espacios más teóricos.

Entienden que la formación permanente es muy importante y hacen esfuerzos por profundizar y actualizar sus conocimientos. Reconocen la existencia de algunos condicionantes para participar de cursos y eventos formativos: los costos, las distancias, la existencia de cupos, el interés de la propuesta y el tiempo que ocupan (en relación a una profesión que valoran como muy exigente).

Distinguen algunos cambios en su concepción sobre lo que significa ser maestra, si comparan con la que tenían al egresar y ahora luego de unos años de ejercicio profesional. Reconocen que ello depende, en gran parte, de las escuelas dónde elijan o puedan trabajar. Aprenden sobre todo acerca de la alta carga de trabajo que conlleva la profesión, y el compromiso que exige. A su vez esto les lleva a comprender el trabajo de sus anteriores maestras adscriptoras.

6. Conclusiones generales

Al finalizar este informe, vale recordar que entendemos la identidad profesional docente como un proceso en constante desarrollo dónde operan factores tanto personales como sociales y organizacionales, y que en esta investigación nos situamos en dos momentos que consideramos claves: su formación inicial (en particular las prácticas preprofesionales), y su continuación que es el inicio en el ejercicio del rol. Son dos etapas de un mismo trayecto de desarrollo profesional, produciéndose articulaciones en el proceso de pasaje de la identidad de estudiante a la identidad de maestra novel.

En esa fase de inserción profesional, que es definida por Saint-Pierre (2015:9, en Pelletier y Morales-Perlaza, 2018) como una “etapa de supervivencia debido, fundamentalmente, a la complejidad del trabajo”, la maestra novel busca transformar su identidad de estudiante en una identidad profesional, lo que según Perrenoud (2004) se produce a través de una práctica reflexiva.

A continuación y como cierre de este informe, se presentan las principales conclusiones del estudio en torno a tres ejes: las prácticas preprofesionales, la inserción profesional, y algunas continuidades y rupturas que se observan en el pasaje del rol de estudiante al de maestra. Finalmente se agregan los productos que desarrollan y profundizan en algunas de ellas.

6.1. Sobre las prácticas preprofesionales

Como vimos, en la etapa de formación inicial las compañeras de estudio, las escuelas dónde realizan las prácticas y los agentes involucrados cumplen un importante rol en la conformación de la identidad profesional. En particular, las escuelas de práctica se constituyen en formadoras también en el sentido de que promueven formas de pensar, percibir y actuar. Regulan la experiencia de una forma singular (Pasquariello, 2008). En ese contacto con la cultura docente las estudiantes viven diferentes experiencias, reciben orien-

taciones, intentan vincular la teoría y la práctica y se integran en un conjunto de configuraciones escolares que son constitutivas de una forma de ser maestra.

Las experiencias

Una de las principales experiencias que se vinculan con la construcción de identidad profesional es el trabajo en conjunto con las maestras adscriptoras. Esta figura se convierte en referente, tanto para fortalecer algunas ideas sobre lo que significa ser maestra, como para identificarse por la negativa (lo que no se quiere ser).

La experiencia de la práctica preprofesional suele ser diversa según los agentes consultados, cuestión que es esperable por la diversidad de prácticas que encarnan fundamentalmente las maestras encargadas del acompañarlas en el trabajo en el aula, pero también por las directoras de las escuelas de práctica que son las responsables de orientar el trabajo de análisis de dichas prácticas y también la reflexión didáctica. Esta diversidad a veces es enriquecedora, a veces no tanto. Y parecería que los intentos por articular y coordinar los discursos para acompañar esos procesos, no son suficientes según las experiencias que se narran.

Ese espacio de prácticas se experimenta además con alto nivel de exigencia y se percibe como portador de una alta carga horaria, especialmente en relación a los estudios que cursan en el Instituto de formación. Las principales actividades que realizan las estudiantes son aquellas que tienen que ver con la enseñanza, aunque muchas veces asumen un rol de apoyo (y también de responsabilidad) de actividades propias de la escuela que en principio ellas entienden exceden su proceso formativo.

Resulta clave la experiencia de observar trabajar a la maestra adscriptora, que se transforma en un modelo (y en un aspecto central al momento de considerar cómo se incorporan significados sobre el rol de maestra). Los aspectos afectivos son muy importantes en este proceso/vínculo.

Agentes participantes: maestra adscriptora y directora de escuela de práctica

En el proceso de significar a las maestras adscriptoras como modelo, las estudiantes les exigen que orienten y acompañen su formación. Que se conviertan en un ejemplo, que les brinden actividades modélicas. La contracara de ello es que se reducen los espacios de libertad y experimentación, las posibilidades de desarrollar sus propios intereses. Esto plantea la tensión clásica en los procesos formativos entre la reproducción y la creación, en el marco de un vínculo que es mediado por relaciones de poder (por ejemplo, por el sistema de evaluación).

Por su parte, las directoras de las escuelas de práctica son las portadoras del saber didáctico. Brindan bibliografía a las estudiantes y orientaciones teóricas sobre el trabajo en el aula. Son las representantes de la autoridad en la escuela, y esa jerarquía representa parte del funcionamiento del sistema dónde las practicantes se integrarán a trabajar. En este sentido su figura tiene también el rol de enseñar cómo funcionan las cosas en la escuela en relación a las jerarquías.

Orientación didáctica

Las instancias de orientación didáctica son aquellas que se establece el Plan de Estudios (en las escuelas de práctica y en los institutos de formación), para las prácticas de segundo y tercer año y a cargo de las directoras, aunque se concreta de diversas formas. En este contexto, las compañeras de estudio se transforman en un factor muy importante al momento de reflexionar sobre las prácticas. Ocupan especialmente un rol de apoyo emocional y muchas veces son las primeras a quiénes recurrir para responder dudas o planificar actividades.

Relaciones teoría y práctica

Existen distancias entre la teoría (lo que se aprende en los institutos) y la práctica (lo que se experimenta y aprende en las escuelas). Esta idea fortalece hallazgos de anteriores investigaciones (Pérez Gomar y Caneiro, 2013), y entre otras cuestiones obedece a las débiles articulaciones institucionales. Las estudiantes reconocen que algunas asignaturas teóricas son más útiles que otras en relación a la práctica, que se constituye en el espacio formativo más importante.

Se plantean así varias interrogantes, entre ellas: ¿qué agentes, formatos, dispositivos e instancias institucionales deben realizar y fortalecer los puentes entre la teoría y la práctica, para que se alcance la mayor articulación posible?; el análisis de las prácticas, ¿puede realizarse en los institutos con docentes que no necesariamente están directamente involucrados en ellas, o siempre tiene que estar mediado por la dirección de la escuela?

Características de una maestra

En la práctica preprofesional las estudiantes aprenden que las características básicas de una maestra son las de mantener una postura docente en todas las situaciones y acciones en relación a los niños y a las familias (sin explicitar su significado), establecer límites, tener una actitud de compromiso y dedicación a la tarea, y mantener un proceso constante de formación y actualización.

Una de las preocupaciones de las estudiantes coinciden con lo relevado por Sancho et al. (2014: 17) sobre los desafíos de las maestras recién egresadas: “llegar a verse como algunos de sus compañeros dentro de veinte años (...) sienten pavor ante la idea de convertirse en parte de ese profesorado amargado, sin entusiasmo, sin sentido, que se encuentra en las escuelas y que ellos rechazan. Lo ven como un contraejemplo”.

6.2. Sobre los primeros años de trabajo

Sabemos que la maestra novel afronta esa etapa de su desarrollo profesional con diversidad de sentimientos, entre ellos angustia, inseguridad e incertidumbre, producto en parte de tener que responsabilizarse de tareas y obligaciones que son las mismas de colegas con más experiencia (Shoffner, 2011, en Arias et al., 2018), y porque tienen menos referentes y mecanismos para enfrentar dichas situaciones (Vaillant y Marcelo, 2015).

En este estudio queda claro que el ingreso al mundo laboral suele ser en solitario, sin acompañamientos previamente establecidos o procesos de inducción planificados. Así, las maestras noveles se ven desafiadas por numerosas situaciones que resuelven como pueden: a veces se apoyan en colegas más experimentadas, otras veces cuentan con el apoyo de las direcciones. Lo primero suele ser más frecuente. En los discursos esta situación de soledad está naturalizada, es lo que sucede y no se cuestiona, y mucho menos se sugieren alternativas.

Sus prácticas de aula son poco evaluadas, por lo que se pierde oportunidades de mejora y aprendizaje. En algunos casos las direcciones realizan esa tarea y orientan, pero no suele ser lo más común. En los discursos es mínima la presencia de las inspecciones como agente evaluador.

6.3. Continuidades y posibles rupturas en los discursos de las estudiantes y las maestras noveles

Con respecto a las continuidades y posibles rupturas (o distancias) en los discursos de las estudiantes de último año y de las maestras noveles, en relación a las posibilidades de experimentar, las relaciones entre teoría y práctica, la práctica preprofesional y los significados de ser maestra, es posible apuntar lo que sigue.

Experiencias novedosas

El significado de “novedad” se asocia con el uso de las nuevas tecnologías en el aula, al desarrollo de actividades en áreas relativamente poco exploradas y que se ven fortalecidas en el último Programa de Educación Primaria (Área Artística, principalmente), y a la implementación de estrategias curriculares como el trabajo en proyectos. En estos puntos existe continuidad discursiva entre ambas poblaciones.

También en lo que se refiere a la apertura en las escuelas para desarrollar iniciativas personales que propongan actividades o modalidades de trabajo diferentes a las que comúnmente se realizan. Las resistencias al cambio se asocian tanto con las propias de un proceso formativo (dónde se aprende más por reiteración e imitación que por exploración), como con las dinámicas características de los centros.

Relaciones teoría y práctica

Tanto las maestras noveles como las practicantes de último año coinciden en observar las distancias que existen entre ambas. Las noveles, con los años de ejercicio profesional, reconocen la utilidad de algunos de los contenidos teóricos, aunque esto no quita la coincidencia que se mencionó.

Práctica preprofesional

Existe continuidad al valorarla como el período más importante de formación, dónde se aprender a trabajar en el aula y a desarrollar estrategias que luego (o ahora) son las que utilizarán.

Significados de ser maestra

Aquí se aprecian una fuerte continuidad y alguna relativa ruptura. Para las maestras noveles su significado sobre la profesión sufrió algunos cambios, si se compara con el que tenían cuando desarrollaron sus prácticas preprofesionales. Pero estos cambios son más producto de las responsabilidades que asumen al ejercer la profesión (y también, a veces, de las características de las escuelas y los colectivos docentes dónde se inician), que de una reflexión sistematizada o de un proceso de construcción identitaria producto de su inserción laboral.

Sin embargo, la variedad de tareas y roles que desempeñan las noveles (colaborar con otros agentes que participan de la comunidad educativa, desarrollar prácticas de inclusión en el aula, atender a nuevas demandas, enfrentar situaciones de los niños producto de sus contextos de vida, etcétera) tensiona la construcción de identidad al conflictuar la misión de enseñanza de los contenidos del programa escolar en sentido estricto, con la misión de socialización y de educación en sentido amplio (Tardif y LeVasseur, 2018). Esta identidad, antes situada en torno al hecho de enseñar, según Tardif y otro (2018:31) “se encuentra en proceso de división desde su interior: para poder enseñar, el profesor debe hacer otra cosa, debe compartirse o escindirse”.

7. Resultados

En esta investigación, a cada uno de sus objetivos específicos se le asoció un producto. A continuación se presentan los cuatro productos que integran y desarrollan algunas de las conclusiones principales.

7.1. Factores del contexto institucional que inciden en la construcción de la identidad profesional

Se realizó un sondeo de posibles factores institucionales vinculados con la formación inicial y la práctica preprofesional a partir de fuentes documentales diversas y por medio de la consulta a estudiantes que están desarrollando la práctica al momento de realizado el estudio. El objetivo de este apartado ha sido esbozar posibles factores de incidencia en la construcción de la identidad docente desde una óptica normativa y en su inicio formal y prescriptivo, “tomando el pulso” sobre algunos aspectos de orden institucional que podrían identificarse como relevantes para esta etapa formativa para profundizar e intentar su articulación a través de las entrevistas y los grupos de discusión.

Una primera anotación es que la práctica – extendida en el tiempo y actividades- persiste como un componente esencial y característico de nuestro sistema magisterial. Así lo indican la carga horaria, casi en el límite de las posibilidades de cursado, y la centralidad que se le otorga tanto en el orden prescriptivo como en la valoración de las estudiantes. En efecto, desde aspectos de fundamentación hasta la estructuración del plan de formación aluden a la práctica como vertebradora de la formación. Esta centralidad desde lo normativo tiene correlatos institucionales, curriculares y pedagógicos.

Uno de los correlatos que se puede vislumbrar es la carga de expectativa que las estudiantes depositan en la práctica. El lugar de la misma en la etapa formativa, sobre todo en tercero y cuarto año de la formación, es incuestionable si se observan las respuestas de las involucradas (Capítulo 1).

Como segunda anotación, cabe señalar que esta centralidad desde lo normativo y las expectativas estudiantiles configuran un desafío para las instituciones en juego, las más directas las escuelas de práctica, pero también el instituto de formación y otros entornos vinculados. El desafío, que como veremos se constata como un punto a mejorar, es el de lograr integrar espacios disímiles en su ordenamiento y funcionamiento, en una trama coherente de reglas, apoyos e intervenciones hacia el logro de los aprendizajes necesarios para el desarrollo de la tarea docente.

En tercer lugar, cabe anotar que hay roles claros y diferenciados para el desarrollo de la práctica. Esto se ve desde lo normativo, separando las funciones y delimitando los alcances de cada quien, y también en las vivencias de las estudiantes, que reconocen con claridad a sus referentes en las escuelas de práctica.

En cuarto lugar, cabe mencionar que existen dos referentes claros para las estudiantes al momento de estar realizando la práctica. La referencia más clara en este sentido y con marcada prevalencia es la de la Maestra Adscriptora, sobre todo en aspectos más ligados al “hacer”, funcionando como modelo. En segundo orden, y desde un ángulo reconociblemente más teórico, se identifican las direcciones de práctica. Esto no será tan acusado cuando se consulta a las docentes nóveles.

Otro componente de orden institucional que cabe observarse en un doble plano es el de la orientación o enfoque teórico que fundamenta toda la formación inicial, y también la práctica. En un plano normativo es advertible un posicionamiento teórico coherente en las distintas aproximaciones documentales. Existe en este sentido una afiliación y una apuesta institucional evidente hacia un enfoque teórico crítico, en el que se basa un énfasis marcado de una relación que se propone dialéctica entre teoría y práctica. En un plano relativo a la acción y concreción, rastreado a través sobre todo de las actividades que se realizan en la práctica, el mismo abanico documental no se hallan elementos más concretos de conexión con la

acción a modo de proyecto, modelo o planificación sistemáticos de alcance institucional global. Las aproximaciones a esto son dispersas (Propuesta Ideas, propuestas de formación). En ellas se mezclan componentes diversos, como ser aspectos prescriptivos, fundamentaciones y narrativas.

En posible conexión con esto la vinculación entre la práctica y la formación del instituto se aprecia débil y se valora de forma negativa. Insinuado por las estudiantes y de alguna manera enfatizado luego por las maestras nóveles, esto podría ayudar a una característica de la identidad docente que es el predominio del saber práctico, de la realización; y la valoración del resto de los saberes y procesos en función de este saber, que aparece al menos en las estudiantes, priorizado. Sin duda habrá otros factores de incidencia que habrá que identificar y profundizar, pero la desconexión y asistematicidad de actividades y su apreciación tan diferenciada tiene relación con esta característica.

En directa relación con esto viene el lugar que los saberes previos, intuitivos y no sistemáticos ni teóricamente fundados pueden tener en el desarrollo de la práctica y en el asiento del repertorio de habilidades y recursos que se ponen en juego en las situaciones reales de enseñanza.

Como factor institucional de atención relacionado a esto está la constatada dispersión y asistematicidad de las reglas de juego institucionales formales para el desarrollo de la práctica. Igual que sucede con las orientaciones institucionales sobre aspectos de contenidos, las reglas de juego exhiben un nivel de claridad bastante menor al que sí evidencia la fundamentación teórica, esta sí, consistente y evidente en múltiples espacios, como se ha dicho.

Finalmente, se constata en este estudio que la práctica y el tiempo de cursado en resultan en general excesivos, confirmando una situación de sobrecarga horaria e insinuando como rasgos la multiplicidad de tareas y la polivalencia, aspecto que se confirmará en las entrevistas.

7.2. Listado validado de componentes de la práctica pre-profesional que operan en la construcción de la identidad profesional, según la identificación de las experiencias

En los intersticios entre lo subjetivo y lo “objetivo” es que se desarrolla la práctica preprofesional. Es un campo dónde a la vez que se descubre que es ser maestra, se aprenden y desarrollan los conocimientos y competencias para convertirse en una profesional. De allí, entre otras razones, la importancia de identificar los principales componentes de esa práctica que operan en la construcción de la identidad profesional.

Esos componentes tienen anclaje en las múltiples experiencias que tienen las estudiantes, a veces positivas y otras veces negativas. También en las actividades que llevan a cabo (principalmente de enseñanza, pero no solo), y en los momentos de la práctica preprofesional que consideran claves: observar el trabajo de su maestra adscriptora, las evaluaciones de sus tareas, y el vínculo con los niños

En primer lugar encontramos los roles que participan en dicha práctica: el de maestra adscriptora y el de directora. En el primer caso se toman ejemplos a seguir (o no). Si bien las experiencias son diversas, se puede decir que para las estudiantes encarnan parte de lo que una maestra tendría que hacer cuando trabaja (y hace o no hace). Esa atribución es una forma de construir identidad profesional, tanto por la identificación personal con las prácticas de su adscriptora como por el rechazo. Aspecto que plantea la cuestión de cuánto y en qué medida se transforman los rasgos identitarios profesionales que posee cada estudiante al ingresar a la carrera magisterial, o las identidades designadas cuyas fuentes son la historia escolar, los círculos sociales, las condiciones de los contextos, y los discursos sobre la valoración (o no) de la profesión (Elías, 2016) .

A su vez las directoras de las escuelas de práctica (que además en las prácticas de segundo y tercer año de la carrera tienen un rol docente en el instituto de formación en torno a la disciplina Didáctica), se perciben como portadoras de los aspectos más disciplinarios:

el programa a trabajar, lo administrativo de la escuela, la autoridad y jerarquía, y la persona que finalmente realiza la evaluación de la práctica. En este sentido muestran que una maestra tiene que seguir formándose y actualizarse en sus conocimientos, cuál debe ser la postura correcta a tener en la institución y en el sistema educativo (como su representante frente a la comunidad), y qué valores son fundamentales en el ejercicio de la profesión (compromiso y dedicación).

El segundo componente se refiere a las actividades que se realizan en las prácticas preprofesionales. Las principales se refieren a la enseñanza, que sin dudas se convierte en un eje de singular importancia en la identidad profesional de la maestra. Más allá de esta obviedad, resulta interesante observar que las estudiantes también realizan muchas tareas que a priori no forman parte de su formación, o que no están directamente vinculadas con la enseñanza en el aula. Esta actitud de estar al servicio de la escuela y sobre todo de la maestra adscriptora, es una forma de entender algunos aspectos identitarios profesionales que se vinculan con la multitarea escolar, la atención a emergentes y acontecimientos que desbordan el rol como tradicionalmente se lo entiende (la maestra enseñando en el aula), mediado por relaciones de poder y autoridad que hoy representan las figuras de la maestra adscriptora y la directora, y mañana la de la inspección correspondiente.

El tercer componente principal vincula las orientaciones que reciben de parte de sus formadoras, su potencialidad para articular la práctica y la teoría, las reflexiones que provocan y los espacios para desarrollarlas. En este sentido las compañeras de práctica ocupan un espacio privilegiado, ya sea porque son fuente de consulta frente a dudas o sugerencias para enriquecer las clases, o porque actúan de contención emocional frente a las exigencias que vivencian.

Finalmente, los discursos y testimonios recogidos ponen en evidencia la relevancia de una serie de experiencias que contienen un fuerte componente afectivo, como el contacto con los niños y niñas,

y las relaciones con los agentes involucrados en las prácticas. Lo que remite a la tradición que se inició con la creación de las Escuelas Normales de formación a finales del siglo XIX (el normalismo), dónde la dimensión emocional forma parte de la imagen de la maestra como “segunda madre”, subrayando la importancia de la capacidad de establecer lazos afectivos con los alumnos y lo vocacional, más allá de la capacidad de enseñar (Vezub, 2007).

Las experiencias y estos cuatro componentes en conjunto participan en el proceso de construcción de identidad profesional, que se puede observar a través de los significados que las estudiantes de último año otorgan al “ser maestra”: cumplir con ciertos lineamientos y exigencias curriculares, ejercer una práctica objeto de diferentes mecanismos de control y jerarquías, trabajar para que los alumnos alcancen logros, encarnar actitudes de servicio, compromiso y cierto sacrificio, trabajar en forma colaborativa, y poseer una fuerte vocación para la tarea. Estos significados se complementan con los atributos que entienden posee una maestra, y que se pueden observar en la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 7. Práctica preprofesional: matriz de metacategorías, categorías y significados.

Metacategorías	Categorías	Significados
Experiencias	Valoraciones	Positiva, rol maestra adscriptora, carga horaria excesiva, proceso de grados, aplicar conocimiento, grupo de clase
	Actividades	Enseñanza, comodín, servicio a la maestra adscriptora
	Claves	Observación del trabajo en el aula Alumnos Dar clase Instancias de evaluación
	Ejes	Logros con alumnos Contra ejemplos Evaluación
Maestra adscriptora	Rol	Modelo Orientar, guiar Equipo Condiciona
	Orientación	Sugerencias por diferentes medios Variedad
	Prácticas	Diversidad

Directora	Aportes	Disponibilidad Vínculos con niños Didáctico Autoridad
	Características maestra	Formación permanente Compromiso Postura docente Organizativo-administrativo
Orientación didáctica	Reflexión	Dispositivos tradicionales Por fuera Sin pautas
	Compañeras	Sostén emocional
Ser maestra	Aprendizajes y significados	Cumplir programa Tiempo Control y disciplinamiento Múltiples tareas Trabajo en equipo Sueño y vocación Valores Responsabilidad

Ser maestra	Atributos	Servicio,Innovadora Receptiva,Estudiar, Empatía Prolija,Organizada Reflexiva/problematizar. Crítica,Buen vínculo con niños Confianza Experta en conocimiento-saber Trabajar en grupo Compromiso- responsabilidad Comprensiva,Dedicación Paciente,Responsable Amor
----------------	-----------	--

7.3. Matriz validada de caracterización de las principales dimensiones y aspectos constitutivos de la identidad de las maestras noveles

A partir de los discursos de las maestras noveles es posible distinguir y caracterizar las diferentes dimensiones que operan en el proceso continuo de construcción de su identidad profesional.

Los inicios

La primera dimensión articula dos momentos o procesos, que son el ingreso y comienzo de la docencia, y sus acompañamientos. Con respecto al primero, la inserción profesional se vivencia con una fuerte dosis de soledad. Al no existir mecanismos institucionalizados de inducción a la práctica de una escuela y al trabajo en el aula como responsable de un grupo, ese espacio queda librado a lo que puedan ofrecer los centros que reciben a las maestras noveles.

Saben que tienen que resolver por su cuenta los desafíos que se presentan así como desarrollar estrategias de apoyo que dependerán de sus redes informales y de las colegas que trabajen en la misma escuela. Se aprende que es una tarea individual, que lo colectivo es relativo más allá de conocimientos personales previos de colegas o bien de apoyos puntuales que encuentren en la escuela dónde trabajan (los colectivos organizados son los menos).

El acompañamiento es necesario y muy bien valorado, aunque también dependerá de cada situación particular. Esto, junto a lo anterior, podría indicar una identidad dónde lo voluntario o la voluntariedad tiene mucho peso. Se aprende que es una profesión que requiere sacrificio, resolver cuestiones por una misma y buscar apoyos y acompañamientos según los recursos de cada una.

La evaluación de las prácticas resulta fundamental en los primeros años de ejercicio para recibir devoluciones sobre lo que se hace bien y sobre posibles mejoras. Son pocas estas situaciones de evaluación en el caso de las maestras noveles, y en general dependen de la dirección de la escuela dónde se desempeñan. El vínculo con las colegas juega un rol muy importante en este proceso, constituyéndose en referencias del trabajo cotidiano.

Las condiciones de trabajo en las escuelas de inserción profesional en los primeros años, son variadas. Sin embargo y más allá esto, existe un fuerte componente de aportes personales que se traducen en materiales, y en asumir el costo de algunas actividades. Quizás esto se deba a cierta continuidad con la identidad de estudiante practicante, que muchas veces se responsabiliza de costear sus actividades.

En definitiva, los principales factores que participan en esta dimensión son la escuela de trabajo, los agentes que allí participan, las posibilidades de construir apoyos para enfrentar los desafíos, la evaluación de sus prácticas y las condiciones de trabajo.

La formación de grado

La práctica preprofesional se constituye como referencia para el ejercicio profesional en los primeros años de trabajo. Al ser el espacio dónde pusieron a prueba estrategias didácticas, planificaciones y actividades, es razonable esperar que acudan a esos recursos y herramientas. De todas formas, las maestras noveles realizan varias críticas a esas prácticas (al igual que las estudiantes de último año). Entre otras cuestiones, entienden que muchas veces se construye una imagen ficticia sobre lo que significa trabajar en el aula, tanto para bien (porque perciben que como maestras tendrán mucho más margen para experimentar), como negativamente (porque se idealiza el ser maestra). Más allá de las críticas, es una dimensión que resulta clave para la identidad de la maestra que quieren ser (y que comienzan a ser al tener a cargo un grupo de estudiantes).

Pero además, el ejercicio de la profesión requiere contar con herramientas teóricas que refuercen el sentido de las prácticas, las fundamenten o que ayude a reflexionar sobre las mismas. En este sentido las relaciones entre teoría y práctica son débiles, aunque algunas maestras noveles reconocen que los contenidos teóricos aprendidos en su fase formativa les resultan útiles a medida que desarrollan su carrera profesional. Sin embargo, es un punto a mejorar: las articulaciones entre la formación en los institutos y los desafíos que les plantea la práctica profesional.

La formación permanente

En el proceso de formación permanente existe una variedad de instancias, a las cuáles pueden acceder o no según los requisitos en cada caso. En algunas la poca antigüedad laboral es un impedimento para dicho acceso. Sobre las propuestas parecen que no obedecen a una estrategia pensada, o al menos así lo consideran las maestras noveles en relación a sus intereses particulares.

Saben que la profesión requiere de un esfuerzo de formación permanente, que es insuficiente para la práctica profesional lo aprendido en los institutos, que es preciso actualizarse, pero las vías de acceso a esa formación no siempre son sencillas.

Ser maestra

En base a todo lo anterior, existe en las maestras noveles una idea sobre lo que significa el rol, que se idealiza relativamente en la práctica preprofesional y que sufre algunas transformaciones en los primeros años de inserción profesional. Esto sucede especialmente cuando se enfrentan a las exigencias propias del rol y a su carga de trabajo (que se condensa en las tareas de planificar las actividades y las propias de evaluar los aprendizajes). Y también cuando enfrentan el desafío de trabajar todo el año con un grupo de alumnos bajo su responsabilidad, lo que les exige un compromiso que consideran muy importante.

Sin embargo, si comparamos estos significados con los que construyen en su etapa de practicante, son relativos los cambios en la concepción de ser maestra. No muestran puntos importantes de quiebre con la que significan durante su formación, especialmente en la práctica preprofesional. Se puede decir que se modifica en relación a las responsabilidades propias de un trabajo que asumen en solitario, pero no en cuanto a lo que significa ser maestra. Aunque esto puede sufrir transformaciones más profundas dependiendo de la escuela de inserción, aunque suelen ser casos excepcionales.

La siguiente tabla presenta una matriz de las principales dimensiones y sus significados.

Tabla 8. Dimensiones y aspectos constitutivos de la identidad de las maestras noveles, y sus significados

Dimensiones	Aspectos	Significados
Inicios	Ingreso y acompañamiento	Soledad Colegas
	Evaluación de prácticas de aula	Casi inexistentes Variables
	Condiciones de trabajo	Precarias Según escuelas Aportes personales
Formación de grado	Práctica preprofesional	Importancias Críticas
	Relaciones teoría y práctica	Poca articulación Tiempo Mejoras en la formación
Formación permanente	Propuestas e intereses	Dificultades Condicionantes
Ser maestra	Consolidaciones y variaciones	Cambios Conflictos Carga laboral Compromiso

7.4. Listado de puntos críticos para la renovación de las prácticas pedagógicas y para desarrollar estrategias de formación, inserción y acompañamiento de las maestras noveles que las permitan

De acuerdo a los principales hallazgos de la investigación y más específicamente al objetivo específico 4, se identifican algunos puntos críticos que se pueden considerar al momento de desarrollar estrategias de renovación de las prácticas pedagógicas, tanto en la formación de las futuras maestras como en los procesos de inserción laboral de las maestras noveles.

1. Las articulaciones formativas entre escuelas de práctica y los espacios de formación en los institutos

Existen múltiples testimonios de las estudiantes y también de las egresadas recientes que aluden a las distancias que encuentran entre la teoría (lo que se aprende en el instituto) y la práctica (referida a las prácticas preprofesionales). Más allá de que esto pueda obedecer, en parte, a aspectos vinculados a los componentes y contenidos formativos (el valor que le otorgan a las asignaturas, talleres, seminarios, siempre en relación a la utilidad que tienen para la práctica), resulta evidente que es débil la articulación entre ambos espacios de formación. Lo que sucede en las escuelas de práctica es significado como ajeno a lo que sucede en los institutos de formación. Y los dispositivos previstos por el Plan 2008 no parece disminuir esas distancias.

Será preciso pues imaginar estrategias y dispositivos que fortalezcan estas articulaciones y que rompan con la dualidad que se experimenta, a efectos de que cualquier intento de repensar y renovar las prácticas pedagógicas en las escuelas, ya sea se genere y reflexione en los institutos de formación y/o en las mismas escuelas de práctica, impacten realmente en la formación de las estudiantes.

2. Las relaciones institucionales entre las escuelas de práctica y los institutos de formación

Este punto crítico se relaciona directamente con el anterior. La institucionalidad actual del Sistema educativo uruguayo y de la formación docente magisterial identifica dos ámbitos con autonomía propia que participan de la formación de las futuras maestras. Así, las escuelas de práctica se rigen por las autoridades correspondientes al CEIP, y la formación en los institutos depende del CFE. Esto genera, entre otras cuestiones, una doble institucionalidad dónde las decisiones que se toman en una institución poco pueden afectar al campo formativo que depende de la otra. Más allá de los dispositivos concretos de coordinación y de cómo estos funcionen,

está claro que si por ejemplo en el campo formativo bajo la órbita del CFE se define una política de formación que apunte a renovar ciertas prácticas pedagógicas, desde el punto de vista institucional poco o casi nada puede realizarse para que las escuelas de práctica dialoguen con ella.

La actual institucionalidad se convierte entonces en un punto crítico que puede obturar las posibilidades de renovación pedagógica en las instancias formativas.

3. La práctica preprofesional

Este es principal campo de construcción de identidad profesional de la estudiante, dónde aprende en la práctica a ser maestra. Como vimos en este informe, las posibilidades de exploración y de ensayo y error son relativas. Más bien se trata de aplicar actividades modélicas, de conocer cómo funciona una escuela, de adaptarse a un curso cuya responsabilidad es de la maestra adscriptora, entre otras cosas. Todo ello en un escenario de lineamientos institucionales amplios, o diversos según las escuelas de práctica. En principio es posible afirmar que entonces será difícil promover y continuar procesos intencionales de renovación de las prácticas pedagógicas en la formación de las estudiantes en estas escuelas. A esto se suma la existencia de dos roles que son fundamentales en la formación y a los que habrá que prestar atención en su construcción/ejercicio: el de la maestra adscriptora y el de la dirección de la escuela correspondiente, cada uno con su especificidad y también con la diversidad propia de quienes lo desempeñan.

La tensión reproducción/cambio es difícil de resolver. Y quizás sea imposible cuando el aprendizaje de una profesión como la que nos ocupa se realiza a partir de lo que existe. Pero quizás haya que pensar las escuelas de práctica como laboratorios de experimentación y de exploración, más que como un espacio dónde aprender lo que hay que hacer y por lo tanto dónde el eje de reproducción tiene un peso mucho mayor en esa tensión. Una escuela realmente

diferente a las comunes dónde sea posible imaginar lo que pedagógicamente aún no existe y es necesario, y ponerlo en práctica.

4. La construcción de una cultura de investigación

Parte de la posibilidad de renovar las prácticas pedagógicas se vincula directamente con las posibilidades de experimentar y desarrollar procesos de investigación, tanto en las propias escuelas de práctica como desde los institutos de formación en estrechos vínculos con aquellas.

Será preciso entonces fortalecer esas relaciones, articulando la investigación con la formación en ambos espacios, y promoviendo el desarrollo de una cultura de investigación en las estudiantes que tome como eje las prácticas pedagógicas en las escuelas.

5. El inicio de la profesión y el acompañamiento en los primeros años

Como sabemos, el inicio del trabajo de una maestra novel en una escuela es en solitario y muy pocas veces cuenta con algún tipo de acompañamiento que colabore en ese proceso de inmersión. Además de los hallazgos de esta investigación, también el INEEd (2016) pone de relieve que las maestras recién egresadas no se sienten preparadas para abordar los múltiples desafíos de su tarea, muy especialmente aquellas que hacen a la vida de la escuela (proyectos de centro, adaptaciones curriculares) o las propias de la gestión administrativa (completar formularios, etcétera).

Existe consenso sobre la importancia de su acompañamiento o, como sostiene Alen (2017), en “pensar el acompañamiento a los docentes principiantes como una nueva agenda dentro del campo de la pedagogía de la formación”(p.18). También hay acuerdos sobre las condiciones en que esto sucede, las potencialidades de algunas estrategias y experiencias que se realizan en diferentes países, y la necesidad de fortalecer estas políticas de inserción (Marcelo, 2006).

Esta fase de maestra novel es clave en cuanto a la construcción de su identidad profesional. En el trabajo de Alen (2018) se mencionan dos preguntas que realizó Leclerc (2006, en sus seminarios en Mendoza): “¿Qué aportan a la profesionalización los sistemas de apoyo y qué procesos de construcción de la identidad profesional se ponen en juego cuando se trabaja desde estos sistemas de apoyo?”(p.6). Y responde el mismo Leclerc (2005, citado por Alen, 2018): “formulamos las hipótesis que la identidad no puede ser pensada como un dato sino como una puesta en movimiento del sí mismo en constante adaptación” (p.6). Tal como sostiene Alen (2018):

“si esta identidad profesional sufre un proceso que no le permite constituirse, el docente novel se percibirá solamente a través de los otros o del otro. Identidad personal, identidad social, se armonizan o entran en lucha. El docente principiante va construyendo así un sí mismo profesional y un sentimiento de pertenencia a un colectivo también profesional” (p.6)

Marcelo (2006) también se refiere a la inserción de los noveles como parte de su socialización profesional. En dicho proceso de inserción parecería que se profundiza la integración de ciertos códigos, normas, valores, propios de la “cultura escolar” lo que sin dudas constituye parte de la construcción de la identidad docente.

En los discursos producidos en el marco de esta investigación emergen las diferencias entre lo que entienden “tiene” que hacer una maestra o bien como “debe” ser en el ejercicio de su profesión, y lo que hacen o “son” en sus primeros años de trabajo. Y se manifiesta cómo existe una dinámica institucional escolar (o cultura escolar) que termina atrapándolas con consecuencias que afectan, entre otras cuestiones, a sus posibilidades explorar o poner a prueba ideas propias y/o relativamente diferentes a lo que suele “hacerse” en sus escuelas de inserción. En definitiva, se trata de si ese proceso de inserción se transforma en uno de exclusiva integración y adaptación exitosa a lo que existe, o si bien además de ello, encuentra espacios para sumar miradas diferentes.

A partir de esto se entiende que la importancia de un proceso de acompañamiento a las maestras noveles en sus primeros años de trabajo reside en la posibilidad de aportar en su reflexión pedagógica sobre las primeras experiencias, en brindar herramientas y sugerir estrategias que orienten y/o reduzcan esos efectos secundarios de una inserción principalmente en soledad, que colaboren en el camino de pensarse cómo maestra y en la posibilidad de renovar ciertas prácticas pedagógicas.

Para desarrollar caminos que atiendan esta problemática, el CFE cuenta desde finales del 2010 con el Proyecto “Acompañamiento a docentes noveles del Uruguay”. Su propósito es mejorar la inserción de los docentes en las culturas profesionales e institucionales para lo que apoya a los profesores y maestros en sus primeros cinco años de egreso, proporcionándoles el acompañamiento de docentes con años de trayectoria. Será preciso entonces continuar apoyando dispositivos y caminos de acompañamiento a las maestras noveles en esas instancias, en diálogo institucional con el CEIP.

8. Bibliografía

- Alen, B. (2017). El acompañamiento a los docentes principiantes en la agenda de la pedagogía de la Formación. En Nossar, K. & Sallé, M.C (Comp.), *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles* (pp.15-25). Montevideo: CFE/OEI.
- Arias, A., Baelo, R. y Cañón, R. (2018). Identidad profesional de los maestros de Primaria. En Cantón, I. y Tarfif, M. (coords.), *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Bolívar A. (2007). Formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre la Educación*, No 12, Universidad de Navarra, España.
- Bolívar, A.; Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En Biddle, Good y Goodson (Coords.). *La enseñanza y los profesores, I, La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- CFE/ANEP (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*, disponible en http://iinn.cfe.edu.uy/images/PDF/Estudiantes/Planes/sundfd_2008.pdf
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Chapato, M.E y Errobidart, A. (comp.) (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los docentes noveles*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Chapato y Errobidart (comp.) (2011). *Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Eliás, M.E (2016). La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 20, nº3.

Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Hernández, F. (coord.). (2011). *Aprender a ser docente de Secundaria*. Barcelona: Octaedro.

Huberman, S. (1992). *Cómo aprenden los que enseñan*. Buenos Aires: Aique.

INEEd (2016). Los maestros recientemente egresados. ¿Cuáles son sus perspectivas sobre su formación y la primera etapa de la vida profesional? Montevideo: INEE.

Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. PREAL -GTD (Grupo de trabajo sobre desarrollo profesional docente en América Latina).

Marcelo, C., y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.

Pasquariello, S. (2008). Primeras experiencias de formación. Las marcas de la residencia en el proceso de construcción identitaria. En Chapato, M.E. y Errobidart, A. (comp.), *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los docentes nóveles*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pellertier, F. y Morales-Perlaza, A. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la docente principiante”. En Cantón, I. y Tarfif, M. (coords.), *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.

Pérez Gomar, G., y Caneiro, M. (2013). *Los discursos docentes sobre las prácticas de formación y sus impactos en los estudiantes. Una aproximación a sus relaciones en los Institutos Normales de Montevideo*. Montevideo: IPES/ANEP.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Rivas, J.I., Leite, A.E., Cortés, P., Márquez, M.J. y Padua, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista de Educación*, 353, 187-209.

Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X., y Fraga, L. (Coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
<http://hdl.handle.net/2445/50680>

Tardif, M. y LeVasseur, L. (2018). Los profesores en Canadá. ¿Una identidad profesional en mutación? En Cantón, I. y Tardif, M. (coords.), *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.

Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Revista Profesorado*. VOL. 13, Nº 1.

Vaillant, D. (2014). Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo. *Educación*. Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. 55-66.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado, revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(1).

Recuperado <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

9. Anexos

Anexo 1.

Análisis de la información

La fase de procesamiento y análisis de la información producida a través de las entrevistas y los grupos de discusión recorrió varias etapas:

1. Desgrabación de las entrevistas y de los grupos por parte de integrantes del equipo.

2. Codificación de las narraciones y de los discursos según un sistema de categorías a través del programa de procesamiento de datos cualitativos Atlas Ti. El sistema fue elaborado a priori (proceso deductivo), pero sufrió algunas modificaciones según las categorías que surgen de la codificación, su ajuste a la información producida y la comparación entre sí a efectos de hacerlas más fiables (proceso de inducción).

3. Segmentación y selección de las unidades de significado relevantes para el tema de investigación y sus objetivos (fragmentos del texto con sentido semántico). Esta segmentación se realiza casi en simultáneo con la codificación: los temas a los que aluden las diferentes unidades de significado que se identifican constituyen las diferentes categorías en las que aquellas se han incluido. Se trata de reducir la información.

4. Primer resumen descriptivo para la reflexión, a efectos de obtener una aproximación inicial a los resultados y focalizar el análisis en las etapas siguientes.

5. Análisis de contenido según el método de las comparaciones constantes de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (combinación de la codificación de categorías con la comparación constante entre ellas, lo que permite pulir el sistema y preparar la información para el análisis mediante su reducción).

6. Descripción e interpretación de datos para desarrollar el informe y sus conclusiones, a partir de un resumen de los aspectos más relevantes de las unidades de significado (segmentos de texto) que considera los códigos y el contenido más frecuente en los discursos.

7. Redacción de los hallazgos por categorías y las principales conclusiones.

Anexo 2.

Pauta de entrevista semiestructurada a estudiantes

1. Con respecto a las experiencias de las prácticas

- ¿Cómo valorás tu experiencia en las prácticas? (en términos generales)
- ¿Cuáles son las actividades que realizas más a menudo en la escuela?
- ¿Cuáles son los momentos que considerarás “claves” de dichas prácticas? Contar una experiencia de la práctica que recuerdes (porque te “marcó”, porque hizo pensar sobre lo que significa ser maestra, etc.)

2. Rol maestra adscriptora

- ¿Cuál es el rol de la maestra adscriptora? (desde su visión)
- ¿Cómo te orienta? (ejemplos)
- ¿Qué prácticas realizadas por las maestras adscriptoras te resultaron significativas? (ejemplos concretos)

3. Rol directora de la escuela de práctica

- En tu experiencia, ¿cuál ha sido el aporte de las directoras de escuela en tu formación? ¿En qué aspectos? (ejemplos de orientación)
- ¿Qué aprendiste de ella(s) en relación a las características que debe tener una maestra? (cuáles son esas características...)

4. Sobre las prácticas y aprendizajes para el ejercicio del rol

- De tus experiencias en las prácticas, ¿qué aprendiste sobre qué es “ser maestra”? (es decir, qué hay que hacer, qué no, cómo, etc... cosas concretas que rescatás que tienen que ver con el ejercicio del rol, ejemplos)

Pasamos ahora a tres aspectos más amplios en relación a las prácticas:

5. Sobre la orientación didáctica (que se recibe, en términos generales)
 - ¿En qué momentos reflexionás sobre las prácticas? (espacios concretos, ejemplos)
 - ¿Qué importancia tienen las compañeras de tu formación profesional durante la práctica? (y porqué, para qué cosas, etc.)
6. Relación teoría y práctica
 - ¿cómo valorás las relaciones entre la teoría enseñada en el Instituto y las prácticas? (pedir ejemplos)
 - ¿Es visible para ti este vínculo entre práctica y teoría al enfrentarte al trabajo en el aula? ¿En qué sentido? (ejemplos)
7. Posibilidades de innovaciones y cambios
 - ¿Has podido desarrollar experiencias prácticas pedagógicas (actividades, etc.) novedosas o incorporar tus ideas e implementarlas?
 - Al respecto, ¿qué recepción has tenido de tus maestras adscriptoras? ¿Y de la dirección de la práctica?

Preguntas finales (cierre):

- a. Para vos, ¿qué significa ser maestra?
- b. ¿Qué atributos considerás que posee lo que entendés es una “buena maestra”?

Anexo 3.

Guión del grupo de discusión con maestras noveles

Eje 1. Inserción profesional

- ¿Cómo ha sido el ingreso en el mundo laboral de la docencia?
- ¿Se han sentido acompañadas en sus primeros años de trabajo? ¿Cómo? ¿Por quiénes?
- Evaluación de sus prácticas: ¿quiénes, cuándo, cómo?
- ¿Cómo valoran las condiciones de trabajo?

Eje 2. Cambio en las prácticas pedagógicas

- A la luz de los primeros años de trabajo ¿cómo valoran la práctica preprofesional desarrollada durante la carrera?
- ¿Es posible establecer vínculos entre la teoría aprendida y la práctica que desarrollan?
- ¿En qué medida consideran valiosa la formación en el desarrollo del trabajo profesional? ¿Han continuado formándose? ¿Qué encuentros de formación presentan? ¿Consideran enriquecedores los mismos?
- ¿Existen espacios para elaborar y plantear propuestas innovadoras o de cambio en las escuelas? ¿Cómo son recibidas por el colectivo?
- ¿Cómo definirían el ser maestra? / ¿Qué consideran hoy que es una “buena maestra”?
- ¿Ha cambiado su idea de “la maestra” en estos primeros años de trabajo?
- Cierre: ¿Cuáles son los mayores desafíos a los que se enfrentaron en lo que va de su carrera profesional?

Anexo 4.

Cuestionario disparador del grupo de discusión con maestras noveles

Estimada maestra:

A continuación te presentamos una serie de afirmaciones a efectos de que establezcas el grado de acuerdo con las mismas. Marca el casillero que consideres adecuado según tu opinión. ¡Muchas gracias!

AFIRMACIÓN	Muy de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Muy en desacuerdo
Al iniciar mi trabajo como maestra me sentí acompañada				
Tengo a quién acudir para consultar mis dudas sobre las prácticas de enseñanza				
Se evalúan mis prácticas y recibo devoluciones que me ayudan a ser mejor maestra				
Lo que aprendí en la práctica preprofesional es lo que hoy en día implemento en clase				
En mi práctica tengo posibilidades de innovar y cambiar				
Las instancias de formación en las que participo cubren mis necesidades formativas				
Me considero una buena maestra				
Las condiciones institucionales de trabajo son suficientes para el buen desarrollo de mis tareas				

Anexo 5.

Sistema de categorías para el análisis de las entrevistas y los grupos de discusión. Dimensiones, categorías y códigos

a. Entrevistas a estudiantes

1. Dimensión: experiencias de las prácticas (código: EP)

Categorías:

- Experiencia en general (EPG)
- Actividades (EPA)
- Momentos clave (EPM)
- Experiencia (EPE)

2. Dimensión: Rol maestra adscriptora (MA)

- Rol (MAR)
- Orientación (MAO)
- Prácticas (MAP)

3. Dimensión: Rol directora (RD)

- Aportes (RDA)
- Características maestra (RDC)

4. Dimensión: Aprendizajes (AP)

- Aprendizajes sobre ser maestra (APM)

5. Dimensión: Orientación didáctica (OR)

- Reflexión (ORR)
- Compañeras (ORC)

6. Dimensión: Relación teoría y práctica (TP)

- Relaciones Instituto y práctica (TPI)

7. Dimensión: Innovación y cambios (IC)

- Experiencias novedosas (ICE)
- Recepciones adscriptoras y dirección (ICR)

8. Dimensión: Significado maestra (SM)

- Significado ser maestra (SMA)
- Atributos maestra (SMAt)

b. Grupos de discusión con maestras noveles

1. Dimensión: Inserción profesional (IP)

- Ingreso (IPI)
- Acompañamientos (IPA)
- Evaluación (IPE)
- Condiciones de trabajo (IPC)

2. Dimensión: Cambio en las prácticas (CP)

- Práctica preprofesional (CPP)
- Vínculos teoría y práctica (CPT)
- Formación (CPF)
- Propuestas (CPPr)
- Ser maestra (CPM)
- Cambios en ser maestra (CPC)
- Desafíos (CPD)

Anexo 6.

Matriz lógica del proyecto

Dimensiones	Subdimensiones	Variables	Técnicas	Fuentes	Productos
Obj. Espec 1 Factores del contexto institucional de la formación inicial	Caract práctica pre profesional	Interrogantes en el proyecto	Análisis de documentos (CEIP y CFE) Cuestionario	Documentos Estudiantes 3º y 4º	Factores contexto institucional
	Figuras y dispositivos de apoyo a las prácticas				
	Características de lo anterior				
	Formatos reglamentarios de inserción				
	Vías de acceso al trabajo escolar				
Obj. Espec 2 Experiencias práctica pre profesional	Experiencias de las prácticas	Interrogantes en el proyecto	Entrevistas narrativas (30)	Estudiantes último año (práctica de 3º aprobada)	Listado de componentes práctica en relación a la identidad
	Rol adscriptora				
	Rol dirección escuela				
	Rol orientación Didáctica				
	Relación teoría y práctica				

Obj. Espec 3 Inserción profesional	Inserción	Interrogantes en el proyecto	Grupos de discusión (6)	Egresadas hasta 5 años	Matriz de dimensiones y aspectos identidad
	Condiciones de trabajo				
	Figuras de referencia y acompañamiento				
	Concepciones de docencia				
	Evaluación de las prácticas				
Obj. Espec 4 Cambio (articulación entre formación inicial y práctica profesional)	Relaciones formación preprof y práctica prof	Interrogantes en el proyecto	Grupos de discusión y entrevistas	Egresadas recientes y estudiantes último año	Reporte a autoridades del CFE
	Prácticas de innovación y cambio				
	Formación en servicio y permanente				

Anexo 7.

Estudiantes entrevistadas

Montevideo:

Analía López
Bárbara Burwood
Camila Barros
Carla Baubeta
Giselle Mira
Joanna Sastre

Lucía Separovich
Magdalena Gentile
Romina Locardi

Paysandú:

Ana Acevedo
Fernanda Sena
Marianela Peralta
Montserrat Silva
Noelia Benítez

Maldonado:

Betiana González
Juan Suárez
Katherine García
Lucía Silva
Stefanie Cappelletti

Rosario:

Lucía Camesella
Mariana Cebey
Marisol Bentancor
Michelle Wener
Valentina Leal

Treinta y Tres:

Alison Maguna
Cristina Aguirrezabala
Lucia Cabral
Mary Sanchez
Verónica Fleitas
Viviana Sanchez

Anexo 8.

Maestras noveles participantes de los grupos de discusión

Ana Laura Aguiar
Ana Porley
Andrea Bibiana Bezón Santana
Carina Jara
Carolina Manzolido
Cecilia Buglioli
Cindy Silvera Lemos
Dalma Olivera Leivas
Eloisa Ferreira
Gissel Castillo
Irene Miotti
Johana Martens
Lucía Álvarez
Lucía Etorena
Lucía Fernández
María Fernanda Mass Urango
María José Cuadrado Rosas
Maricarmen Cacheiro
Montserrat Maseda
Rosina Firpo
Tania Pirez
Verónica Guimaraes
Virginia Bourdette

Anexo 9.

Cuestionario sobre valoraciones y experiencias de la práctica pre-profesional realizado a estudiantes de magisterio

1. ¿Cuándo ingresaste a Magisterio?
 - Antes del 2014
 - 2014
 - 2015
 - 2016
2. ¿En qué momentos estudias para Magisterio?
 - Regularmente, algunos días en la semana
 - Los fines de semana
 - Estudio solo para los exámenes/pruebas
 - No necesito estudiar
 - Otra...
3. ¿Cuántas horas semanales en promedio dedicas a estudiar para Magisterio?
 - Menos de 10 hs. Semanales
 - Más de 10 hs. semanales
4. Estudiar Magisterio es para vos:
 - La primera opción de Educación Superior
 - No es la primera opción. Ya me inscribí antes en otra carrera de Educación Superior
5. Actualmente estás desarrollando la práctica correspondiente a:
 - Tercer año
 - Cuarto año
 - No estoy haciendo práctica

6. ¿Por cuál de estos motivos no estás haciendo la práctica de tercer/ cuarto año?
- No estoy en tercero o cuarto
 - No puedo hacerla por limitaciones personales
 - Decidí hacerla en otro momento
 - Tengo asignaturas previas
 - Otra
7. Marca la documentación con la que hayas tenido contacto (lectura) de la lista a continuación (marcar todas las que correspondan)
- Plan 2008 de Formación Docente
 - Reglamento del estudiante CFE (Aprobado por Acta No. 63 Res. No. 67 de 10/2007)
 - Alguna reglamentación sobre la práctica en Escuelas de práctica y Habilitadas de práctica
 - La totalidad de los programas de las asignaturas que he cursado en el IFD
 - Parte de los programas de asignatura
8. ¿Cuál dirías que es la figura de referencia para el desarrollo de las actividades docentes correspondientes a la práctica (consultas, orientaciones)?
- Director/a de Escuela de Práctica/Docente de Didáctica
 - Maestra adscriptora
 - Compañeras/pares
 - Docente de Análisis Pedagógico de las Prácticas Docentes
 - Otros maestros que no son adscriptores
 - Otros docentes del IFD
 - NS/NC
 - Otra

9. Indica qué actividades realizas con mayor frecuencia en la escuela de práctica (Marca hasta tres según las que realizas con mayor frecuencia)
- Planificación y desarrollo de clases
 - Actividades lúdicas/ recreativas
 - Cuidado y entretenimiento de grupos de clase sin planificación previa
 - Actividades de asistencia a la maestra/o de aula (de cuidado, orden, decorativas, gestiones, etc.)
 - Planificación y preparación de clases con compañeras practicantes
 - Estudio para la práctica
 - Otra
10. ¿Cómo valoras los siguientes aspectos de la formación que has recibido en el Instituto de Formación Docente? Indica el valor que más se adecue a tu respuesta: Muy mala/o - Mala/o - Indiferente - Buena/o - Muy buena/o - NS/NC
- Formación teórica
 - Estructura y organización del Plan de Estudios
 - Formación didáctica
 - Formación para el desarrollo de la práctica docente
 - Implementación de la práctica docente
 - Pensamiento crítico y reflexividad
 - Formación disciplinar específica (Matemática, Lengua, Biología, etc.)
11. ¿Cómo valoras los siguientes aspectos de la práctica pre-profesional docente en Magisterio? Muy mala/o - Mala/o - Indiferente - Buena/o - Muy buena/o - NS/NC
- Normativa que la regula
 - Formación didáctica recibida en el Instituto de Formación Docente
 - Horarios y organización
 - Información previa sobre aspectos logísticos de la práctica
 - Vínculo con referentes en la escuela de práctica
 - Dinámica de trabajo
 - Vínculo con las compañeras del IFD

- Prácticas de aula desarrolladas desde tu lugar de practicante
- Evaluaciones recibidas de las actividades que desarrollaste como practicante

12. Indica el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, considerando la escala: 1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=Sin opinión formada, 4= De acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo

- La práctica y la formación teórica se retroalimentan en la formación profesional docente
- Me siento cómoda/a gusto en la escuela de práctica
- Puedo decidir qué actividades puedo desarrollar como parte de mi práctica de formación
- Me siento parte de la comunidad educativa de la escuela.
- En la escuela estoy esperando que pasen las horas que tengo que cumplir para poder irme.
- Las habilidades que tengo para llevar adelante la práctica me hacen sentir segura

13. Indica hasta tres dificultades que hayas tenido en el último año de práctica:

- Falta de herramientas para planificar las clases que voy a dar
- Conducir la clase con el grupo (intervención)
- Mantener un clima de trabajo adecuado en el grupo-clase
- Solucionar conflictos/problemas de relacionamiento
- Adecuar las propuestas didácticas a un grupo real.
- Tener un lugar para mi participación en la dinámica del curso
- Adaptarme al entorno social de la escuela y las familias
- Comunicarme con las familias
- Comunicarme con otros profesionales adultos en la escuela
- (maestros, auxiliares, equipos)
- Autoevaluar las actividades que desarrollo en la escuela
- Comprender la evaluación que me realizan otros
- No he tenido dificultades
- Otra...

14. Menciona tres fortalezas de la formación en Magisterio según tu experiencia.
15. Menciona tres debilidades de la formación en Magisterio según tu experiencia.
16. Menciona tres modificaciones que realizarías a la formación en Magisterio.
17. Cédula de Identidad
18. Sexo
 - Varón
 - Mujer
19. Edad
20. Lugar de nacimiento
 - Artigas
 - Canelones
 - Cerro Largo
 - Colonia
 - Durazno
 - Flores
 - Florida
 - Lavalleja
 - Maldonado
 - Montevideo
 - Paysandú
 - Río Negro
 - Rivera
 - Rocha
 - Salto
 - San José
 - Soriano

- Tacuarembó
- Treinta y Tres
- Otro país

21. ¿Cuál es tu formación previa al ingreso al Instituto de Formación Docente?
Indica máximo nivel aprobado de educación formal

- Secundaria completa
- UTU incompleta
- UTU completa
- Terciaria no universitaria incompleta
- Terciaria no universitaria Completa
- Universitaria incompleta
- Universitaria completa
- Posgrado incompleto
- Posgrado completo

22. Señala el/las áreas del conocimiento que corresponde tu formación previa

- Tecnologías
- Ciencias de la Naturaleza
- Ciencias del Hábitat
- Ciencias de la Salud
- Ciencias Sociales
- Artística
- Docencia

23. ¿Quién integra tu hogar?

- Padre
- Madre
- Hijos
- Cónyuge
- Tíos
- Nietos
- Vivo solo/a
- Compañeros/amigos
- Otra...

24. Estado civil

- Soltero/a
- Casado/
- Unión Libre
- Separado/a
- Viudo/a

25. Cantidad de hijos a cargo

- 1
- 2
- 3
- + de 3
- No tengo hijos

26. ¿Trabajas remuneradamente en la actualidad?

- Sí
- No, pero busco trabajo por primera vez
- No, pero trabajé y busco trabajo
- No, y no busco trabajo

27. ¿Cuántas horas trabajas en promedio por semana?

- Menos de 10 horas semanales
- Entre 10 y 20 hs semanales
- Entre 21-30 horas semanales
- Más de 31 horas

28. ¿En tu hogar dependen de tus ingresos?

- Sí
- No

29. Indica el nivel educativo de tu madre

- Primaria Incompleta
- Primaria Completa

- Secundaria incompleta
- Secundaria completa
- UTU incompleta
- UTU completa
- Terciaria no universitaria incompleta
- Terciaria no universitaria Completa
- Universitaria incompleta
- Universitaria completa
- Posgrado incompleto
- Posgrado completo
- NS/NC

30. Indica el nivel educativo de tu padre

- Primaria Incompleta
- Primaria Completa
- Secundaria incompleta
- Secundaria completa
- UTU incompleta
- UTU completa
- Terciaria no universitaria incompleta
- Terciaria no universitaria Completa
- Universitaria incompleta
- Universitaria completa
- Posgrado incompleto
- Posgrado completo
- NS/NC

31. Ocupación de la madre

- Asalariada privado
- Asalariado público
- Miembro de cooperativa de producción
- Patrón/Cuenta propia
- Subsidio de programa social
- Jubilada/pensionista
- No trabaja
- NS/NC

32. Ocupación del padre

- Asalariada privado
- Asalariado público
- Miembro de cooperativa de producción
- Patrón/Cuenta propia
- Subsidio de programa social
- Jubilada/pensionista
- No trabaja
- NS/NC

33. ¿Realizas tareas de cuidado no remuneradas?

- Sí
- No

34. ¿Cuántas horas semanales dedicás a tareas de cuidado (hijos, familiares)?

- Menos de diez horas semanales
- Entre 11 y 20 horas semanales
- Más de 20 hs semanales

Anexo 10.

Documentos/comunicados analizados

- “La Doble Agenda en las escuelas de práctica directores de escuelas de práctica y habilitadas de práctica” (04/11/2016 escuelas de práctica de Rivera –Tacuarembó).
- Propuesta “Ideas”- La práctica educativa en la didáctica crítica (N. Salvá).
- Comunicados del 2005 al 2010 de la Inspección Nacional de Práctica:

Comunicado N° 08/05 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 10/05 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 02/06 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 08/06 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 01/07 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 02/07 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 02/08 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 03/08 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 04/08 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 07/08 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 01/09 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 02/09 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 03/09 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 01/10 Inspección Nacional de Práctica

Comunicado N° 02/10 Inspección Nacional de Práctica