



Hacerse maestra

Práctica preprofesional y primeros años de trabajo en el proceso de construcción identitaria

Guillermo Pérez Gomar | Sociólogo (UdelaR). Especialista en Gestión de Centros Educativos (UCU). Doctor en Pedagogía (Universitat de Valencia, 2002). Docente en IINN (CFE).

Este trabajo se basa en algunas conclusiones de la investigación *La construcción de la identidad profesional del docente de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo*, seleccionada en la segunda edición del Fondo Concursable Sectorial de Educación “CFE Investiga”/ANII (convocatoria 2017), que se desarrolló entre junio de 2018 y agosto de 2019 (Equipo: Dr. Guillermo Pérez Gomar – Responsable Científico, Mtra. Soc. Mariángeles Caneiro, Mtra. Lic. Analía Dos Santos, Mtra. Fernanda Cousillas, Mtra. Noelia Caballero, Mtra. Lic. Sofía Arcia y Soc. Daniela Preza). El informe final completo (117 pp.) se puede solicitar a: guillermoperezgomar@gmail.com

1. Introducción

“...me empecé a dar cuenta de que ser maestra 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 ingenuo de mi parte pensar eso, pero sí 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.” (EstMVD9)¹

Este estudio, que forma parte de una línea de investigación que se refiere a la formación inicial magisterial, se interesó por las relaciones que existen entre los espacios de formación preprofesional y la inserción laboral inicial de las docentes de educación primaria en el proceso de construcción de su identidad profesional. Se plantearon algunas interrogantes, entre ellas: ¿qué experiencia educativa vivencian las futuras maestras en su formación preprofesional?, ¿qué factores de la práctica preprofesional inciden en la construcción de su identidad

¹ A efectos de preservar el anonimato de las entrevistadas, se utiliza un código con el rol, las iniciales de su ciudad de estudio o trabajo, y un número.

profesional?, ¿cuál es el papel de la formación inicial de las futuras maestras en sus posibilidades de generar propuestas de cambio en las escuelas, en favorecer actitudes de cambio e innovación?, ¿qué sucede con esas actitudes de cambio en los primeros años de ejercicio de la docencia?

Se trató de una investigación que articuló dos niveles: el de las futuras maestras (se focalizó 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.

Como ya vimos en otro trabajo en esta misma revista sobre las trayectorias formativas de las estudiantes magisteriales (Pérez Gomar, 2018), 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 (Bolívar, 2007), que en ella opera tanto una dimensión personal como otra colectiva o social (Marcelo y Vaillant, 2009), que es resultado de la interacción entre la experiencia personal docente y los contextos institucionales en los cuales desarrollan su trabajo (Rivas Flores *et al.*, 2010; Bolívar, Domingo y Pérez-García, 2014) y que existen al menos cuatro momentos clave: uno previo al ingreso a la formación, 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 esta razón 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 determinante para aprender a enseñar, que puede reforzar o no lo que han interiorizado en sus prácticas preprofesionales (Vaillant, 2014). Además sabemos que 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 en la que 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 los 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, a sus primeros cinco años de trabajo en los centros escolares y a los procesos de articulación entre ambos momentos.

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 socioconstructivista 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. Nos interesó focalizar en las *experiencias* tanto de las estudiantes como de las maestras noveles, porque entendemos que son un aspecto central en la construcción (y reconstrucción) de las subjetividades, y aproximarnos a ellas nos ayuda a comprender cómo una persona ha llegado a pensar y actuar de la manera en que lo hace en términos de identidad profesional.

Como 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 tres años de práctica preprofesional aprobada, y maestras noveles con inserción en escuelas del país (egresadas del Plan de Estudios 2008 y con hasta cinco años de experiencia laboral)². A continuación se presentan brevemente algunos resultados y luego ciertos puntos críticos con relación a ellos, sobre los cuales habrá que continuar la reflexión y la investigación.

² Se realizaron treinta *entrevistas* semiestructuradas desde una perspectiva narrativa y biográfica a estudiantes del último año de la carrera magisterial (Montevideo, nueve entrevistas; Paysandú, Rosario y Maldonado, cinco en cada caso; Treinta y Tres, seis). A la vez, se realizaron cinco *grupos focales* entre los meses de setiembre y noviembre de 2018, desagregados de la siguiente forma: Montevideo: dos grupos; Paysandú, Rosario y Treinta y Tres: uno en cada ciudad. Además se analizaron *documentos* sobre la práctica preprofesional y el Plan de Estudios 2008, y se aplicó un cuestionario en línea autoadministrado a estudiantes de los dos últimos años de la carrera de los centros involucrados. Se recibieron 164 respuestas.

2. Componentes de la práctica preprofesional

En la etapa de formación inicial, las compañeras de estudio, las escuelas donde 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. En ese contacto con la cultura docente, las estudiantes viven diferentes experiencias, reciben orientaciones, 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. Todo esto en un marco de dispersión y falta de sistematicidad de las reglas de juego institucionales formales.

La práctica preprofesional se desarrolla en los intersticios entre lo subjetivo y lo "objetivo". Es un campo donde a la vez que se descubre qué es ser maestra, se aprenden y desarrollan los conocimientos y las 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 viven 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 actualizándose en sus conocimientos, tener claro cuál debe ser la postura correcta a tener en la institución y en el sistema educativo (como su representante ante la comunidad) y qué valores son fundamentales en el ejercicio de la profesión (compromiso y dedicación).

"(Aprendí) 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 manejarla 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)

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 entienden (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

fuerza de consulta ante dudas o sugerencias para enriquecer las clases, o porque actúan de contención emocional ante las exigencias que vivencian. A la vez, 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 con relación a la práctica, la cual se constituye en el espacio formativo más importante.

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. Esto remite a la tradición que se inició con la creación de las Escuelas Normales de formación a finales del siglo XIX (el *normalismo*), donde la dimensión emocional formaba 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*”. Por un lado, cumplir el programa oficial pero, a la vez, realizar más actividades que enseñar, lo que coloca a 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 disciplina por parte del sistema educativo, al tiempo 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. También entienden que se trata de trabajar para que los alumnos alcancen logros, encarnar actitudes de servicio, compromiso y cierto sacrificio, y poseer una fuerte vocación para la tarea.

Estos significados se complementan con los *atributos* que entienden posee una maestra. En la práctica preprofesional, las estudiantes aprenden que sus características básicas son las de mantener una

postura docente en todas las situaciones y acciones con relación a los niños y a las familias (sin explicitar su significado), establecer límites, tener una actitud de compromiso y dedicación a la tarea, mantener un proceso constante de formación y actualización, ser prolija, reflexiva, responsable, organizada, confiable, paciente, y establecer vínculos que se sostengan en el amor.

Por último, una de las preocupaciones de las estudiantes coincide con lo relevado por Sancho *et al.* (2014) 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 contra ejemplo...» (idem, p. 17)

“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 (...) es muy poca la gente que dice ‘fui yo la que me equivoqué’, siempre son los gurises, siempre son ellos los que no quieren aprender, los que no les gusta (...) pero nunca nadie se pone a pensar, che, ¿seré yo, soy yo capaz que no los está motivando?” (EstMVD1)

3. 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. La primera dimensión articula dos momentos o procesos, que son el *ingreso y comienzo de la docencia*, y sus acompañamientos. 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 (Arias, Baelo y Cañón, 2018), y porque tienen menos referentes y mecanismos para enfrentar dichas situaciones (Vaillant y Marcelo, 2015).

En esta investigación 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.

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 donde 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 donde lo voluntario o la voluntariedad tienen 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 donde se desempeñan. El vínculo con las colegas juega un rol muy importante en este proceso, y se constituye en referencia del trabajo cotidiano.

Las condiciones de trabajo en las escuelas de inserción profesional en los primeros años, son variadas. Sin embargo y más allá de 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 segunda dimensión se refiere a la *práctica preprofesional*, que se constituye como referencia para el ejercicio profesional en los primeros años de trabajo. Al ser el espacio donde 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 de la carrera). 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 ayuden 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.

"Siento que desde acá salís 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)

En función de 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 de dicho 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 practicantes, 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 la concepción se modifica con relación a las responsabilidades propias de un trabajo que asumen en solitario, pero no en cuanto a lo que significa ser maestra. Esto puede sufrir transformaciones más profundas de acuerdo a la escuela de inserción, aunque suelen ser casos excepcionales.

4. Nudos críticos

A partir de los principales hallazgos de la investigación 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.

4.1. Las articulaciones formativas e institucionales 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 con relación a la utilidad que tienen para la práctica), resulta evidente que la articulación entre ambos espacios de formación es débil. 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 parecen disminuir esas distancias.

Además, 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 Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), y la formación en los institutos depende del Consejo de Formación en Educación (CFE). Esto, entre otras cuestiones, genera una doble institucionalidad donde 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.

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, impacte realmente en la formación de las estudiantes.

4.2. Las experiencias en las prácticas preprofesionales

“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 surja, cuidar el recreo, organizar... ‘Día del Niño’, ‘Fiesta de la Primavera’, todo eso siempre recae en nosotras.” (EstMVD9)

Este es el principal campo de construcción de identidad profesional de la estudiante, donde aprende en la práctica a ser maestra³. 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 y ambiguos, o diversos, según las escuelas de práctica. 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 práctica y el tiempo de cursado en general resultan excesivos para muchas estudiantes, confirmando una situación de sobrecarga horaria, multiplicidad de tareas y polivalencia en la que, además de las actividades de enseñanza (las mayoritarias), se resuelven muchas veces aspectos de funcionamiento, tareas rutinarias y tareas de acompañamiento en términos de “personal disponible” de las escuelas de práctica, para lo cual a veces asumen costos económicos (transporte, materiales para las actividades, etc.). Desde este lugar, lo que las practicantes hacen además de formarse, es *trabajar*.⁴

³ Estos aspectos se profundizan en la investigación *La práctica preprofesional en la formación magisterial: roles, componentes curriculares y micropolítica*, seleccionada en la tercera edición del Fondo Concursable Sectorial de Educación “CFE Investiga”/ANII (convocatoria 2018), que se inició en junio de 2019 (Equipo: Dr. Guillermo Pérez Gomar – Responsable Científico, Mtra. Mag. Leticia Albisu, Mtra. Bárbara Burwood, Mtra. Camila Amaro, Mtra. Alfonsina Perdomo).

⁴ Queda pendiente la realización de una etnografía política de las prácticas, a efectos de mostrar el aporte de las practicantes al trabajo escolar y fundamentar la necesidad de reconocerlo también económicamente al menos en su último nivel de formación.

La tensión reproducción/cambio en las prácticas de aula 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 posiblemente haya que pensar las escuelas de práctica como laboratorios de experimentación y de exploración, más que como un espacio donde aprender lo que hay que hacer y, por lo tanto, donde el eje de reproducción tiene un peso mucho mayor en esa tensión. Una escuela realmente diferente a las “comunes” donde sea posible imaginar lo que pedagógicamente aún no existe y es necesario, y ponerlo en práctica.

4.3. 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.

4.4. 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. Existe consenso sobre la importancia de su acompañamiento o, como sostiene Alen (2017:18), de «*pensar el acompañamiento a los docentes principiantes como una nueva agenda dentro del campo de la pedagogía de la formación*». 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 que “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. Existe una dinámica institucional escolar (o cultura escolar) que termina atrápanlas con consecuencias

que afectan, entre otras cuestiones, a sus posibilidades de 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 como maestra y en la posibilidad de renovar ciertas prácticas pedagógicas. Para desarrollar caminos que atiendan esta problemática, el CFE cuenta, desde finales de 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 cual 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. 

Referencias bibliográficas

- ALEN, Beatriz (2017): "El acompañamiento a los docentes principiantes en la agenda de la pedagogía de la formación" en K. Nossar, M. C. Sallé (comps.): *La potencialidad de las interacciones entre educadores expertos y noveles. Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones*, pp.15-25. Montevideo: CFE/OEI.
- ARIAS GAGO, Ana Rosa; BAELO ÁLVAREZ, Roberto; CAÑÓN RODRÍGUEZ, Ruth (2018): "Identidad profesional de los maestros de Primaria" en I. Cantón Mayo, M. Tardif (coords.): *Identidad profesional docente*. Madrid: Narcea.
- BOLÍVAR, Antonio (2007): "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional" en *Estudios sobre Educación*, N° 12, pp. 13-30. En línea: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; PÉREZ-GARCÍA, Purificación (2014): "Crisis and Reconstruction of Teachers' Professional Identity: The Case of Secondary School Teachers in Spain" en *The Open Sports Sciences Journal*, N° 7, pp. 106-112. En línea: <https://benthamopen.com/contents/pdf/TOSSJ/TOSSJ-7-106.pdf>
- BULLOUGH, Robert V. (2000): "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado" en B. J. Biddle, T. L. Good, I. F. Goodson (coords.): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Ed. Paidós.
- ELÍAS, María Esther (2016): "La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria" en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 20, N° 3. En línea: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54602/33231>
- HERNÁNDEZ, Fernando (coord.) (2011): *Aprender a ser docente de secundaria*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- HUBERMAN, Susana (1992): *Cómo aprenden los que enseñan*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- LORTIE, Dan C. (1975): *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise (2009): *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- PÉREZ GOMAR, Guillermo (2018): "Aprender a ser maestra. Tránsitos curriculares: de la formación magisterial a la identidad docente" en *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 150, pp. 34-41. Montevideo: FUM-TEP.
- PÉREZ GOMAR, Guillermo; CANEIRO, Mariángeles (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.
- RIVAS FLORES, José Ignacio; LEITE MÉNDEZ, Analía E; CORTÉS GONZÁLEZ, Pablo; MÁRQUEZ GARCÍA, María Jesús; PADUA ARCOS, Daniela (2010): "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones" en *Revista de Educación*, N° 353, pp. 187-209. En línea: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_07.pdf
- SANCHO, Juana M.; CORREA, José M.; GIRÓ GRÀCIA, Xavier; FRAGA, Leticia (coords.) (2014): *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. En línea: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50680/8/Esbrina-Aprender_docente_cambio-Simposio_2014.pdf
- VAILLANT, Denise (2014): "Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional continuo" en *Educar*, especial 30 aniversario, pp. 55-66. En línea: https://www.researchgate.net/publication/280929401_Analisis_y_reflexiones_para_pensar_el_desarrollo_profesional_docente_continuo
- VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos (2015): *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea Ediciones.
- VEZUB, Lea F. (2007): "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad" en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 11, 1. En línea: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>