



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2016 - 2018

Construcción de la trayectoria profesional de la maestra novel en Uruguay: la experiencia en un Instituto de Formación Docente del interior del país

Profa. Silvia María Cedrés Lacava

Directora de Tesis: Mag. Blanca Valeria España Gómez

Montevideo, octubre 2018

Dedicatoria

A mis padres, desde donde me estén mirando, iluminaron tanto mi vida personal como profesional.

A mi esposo, mis hijos y Paula que siempre me acompañan y creen en el logro de mis metas.

Agradecimientos

Llegar al final de este camino fue posible por el apoyo incondicional de muchas personas que estuvieron presentes y estimulando para llegar al final, en particular Valeria.

Agradezco a todos mis amigas/os, colegas y familiares que siempre me escucharon y me alentaron en este desafío.

Al equipo directivo del Instituto de Formación Docente que facilitó toda la información necesaria y apoyo esta investigación.

A las maestras noveles que brindaron todo su apoyo siempre que se las convocó.

En especial agradezco:

A mis compañeras de ruta en esta maestría, Delma, Laura y Rita.

A Melanie que me acompañó en este proceso.

A la formación docente que fue el estímulo para este trabajo y finalmente...
seguir creyendo en el valor de la educación pública.

Índice

Introducción.....	8
Capítulo I: Marco teórico	16
1.1 Breve reseña de la Formación Docente en Uruguay	16
1.2 Elementos que configuran la profesión docente	17
1.3 Políticas Educativas: perspectivas en torno a la Formación Docente.....	20
1.4 Una aproximación a los formatos educativos del CEIP.....	21
1.5. Una mirada al cuerpo docente como profesional	22
1.6 Una mirada del personal docente novel.....	26
1.7 Hacia la construcción de trayectorias profesionales	29
Capítulo II: Marco Metodológico	33
2.1 Tipo de investigación	33
2.2 Métodos e instrumentos de investigación	37
2.3 Validez y confiabilidad.....	41
Capítulo III: Análisis de resultados	43
3.1 Inicios de la carrera docente.....	46
3.2. Trayectoria profesional.....	56
3.3 Profesionalización docente.....	64
Conclusiones.....	74
Referencias bibliográficas.....	81
Anexo 1	85

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
APRENDER	Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas
CAIF	Centros de Atención a la infancia y familia
CEIP	Consejo de Educación Inicial Primaria
CFE	Consejo de Formación en Educación
CODICEN	Consejo Directivo Central
IFD	Instituto de Formación Docente
INEEd	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
MEC	Ministerio de Educación y Cultura
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
SNUFD	Sistema Nacional Único de Formación Docente

Resumen

La presente investigación centró su interés en visualizar el inicio de la docencia de maestras noveles de Educación Inicial y Primaria en Uruguay, de la primera generación de estudiantes egresados de la carrera de magisterio del Sistema Nacional Único de Formación Docente (2008), tomando como referencia el caso de un Instituto de Formación Docente situado en el interior del país. Pretendió analizar la construcción de su trayectoria profesional e identificar oportunidades y obstáculos, en su recorrido por el sistema educativo público y/o privado, tanto de educación formal como no formal, buscó describir el inicio de la carrera docente y asimismo la construcción de su trayectoria profesional, en sus primeros cinco años de trabajo docente, como indistintamente los cursos u otros estudios que realizaron hacia la profesionalización docente. Se categorizó dicho recorrido profesional en tres trayectos profesionales: a) maestras noveles que se desempeñaron sólo en el ámbito público del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) en diferentes formatos educativos; b) maestras noveles que transitaron por la educación formal pública y por instituciones de educación inicial y primaria de carácter privado; c) maestras noveles que combinaron educación formal y educación no formal. Los primeros resultados revelaron que el inicio de la carrera docente de las maestras noveles, juega un importante papel en la construcción de su trayectoria profesional y la misma se fortaleció a partir de sus experiencias de vida.

Palabras claves: maestras noveles, trayectoria profesional, profesionalización

Abstract

The main aim of the current research is to visualize the beginnings of the teaching process in students graduated from the career of magisterio Plan Único de Formación Docente (2008), in an Institute in one of the provinces in Uruguay. It analyzes the building of their career path and identifies opportunities and obstacles during their way through the teaching system, either public or private, in formal and non-formal teaching. In search of describing the starting of the teaching career and also the building of their career path in their first five years of work as teachers, as indistinctively the courses or other seminars that have been realized to lead to a better teaching professionalization. This career path was categorized into three professional paths: a) novice teachers who have been working in public education in Consejo de Educacion Inicial y Primaria in different teaching format; b) novice teachers who have gone through both formal public education and private and early education institutions; c) novice teachers who have combined formal teaching and non-formal one. The first results revealed that the starting step of their career plays an important role in the building of their career path, and this is strengthen with their life experiences.

Key words: Novice teachers, career path, professionalization

Introducción

A partir de la etapa fundacional de nuestro sistema educativo estuvo presente la preocupación acerca de la primera inserción a la docencia de las/os egresadas/os de la carrera de Magisterio de los institutos de formación docente del país, como asimismo la institucionalización de políticas de acompañamiento a las/os maestras/os noveles.

Desde el reconocimiento de las dificultades que enfrentó la formación docente desde sus inicios, en el acompañamiento de las trayectorias profesionales de las maestras noveles¹, la identificación de oportunidades y obstáculos vinculados a su formación inicial y a su primera inserción en la educación inicial y primaria; junto a la problematización de decisiones puntuales de las políticas educativas implementadas en cada centro de formación docente nos permite gestionar algunas repuestas. Surgen cuestiones, específicamente, sobre qué papel juegan las políticas educativas de acompañamiento a esa población de maestras noveles.

Esta primera etapa de aproximación a la temática de estudio, en un instituto de formación docente ubicado en un departamento del interior de Uruguay, mantiene especial relación con la diversidad de vivencias profesionales y con las particularidades del ámbito social en el que estamos inmersos profesionalmente.

Vallaint (2009) hace referencia a que la enseñanza es una de las metas para el logro de buenos aprendizajes y la mejora de la situación de los docentes, siendo este uno de los principales desafíos a las políticas educativas latinoamericanas.

Los inicios de la carrera docente, se experimenta en diferentes formatos educativos, de acuerdo a la estructura organizativa e institucional del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), en educación formal pública y o privada habilitada por el Estado. A la que se suman situaciones particulares de los/as maestros/as noveles y a su vez la ubicación geográfica de las escuelas en contextos socioeducativos desfavorables, tiene incidencia en las decisiones hacia la construcción de sus trayectorias como docentes.

El problema para definir los objetivos de las políticas educativas que se diseñan para escuelas de contextos socioeducativos desfavorables, es analizado por Vaillant (2013) quien sustenta que

¹ Para esta investigación, la autora optó por el femenino genérico cuando hace referencia a la población estudiada, ya que el 100% de la población corresponde al sexo femenino.

formar en ciertas capacidades pedagógicas es una de las claves del cambio educativo. La formación inicial de docentes enfrenta en América Latina el reto de mejorar las capacidades y competencias de maestros/as que trabajan en contextos socioeducativos desfavorables y se enfrentan a programas, con cambios en aspectos pedagógicos y horarios de aula, como lo son en Uruguay, los formatos educativos de escuelas de tiempo extendido y escuelas de tiempo completo, los que buscan la inclusión educativa del mayor número de estudiantes posible.

Se trata, pues, de una intervención sentida como necesaria, para visualizar una generación de egresadas del Sistema Nacional Único de Formación Docente (SNUFD) (2008), que no pretende ser representativa del todo, sino solo afrontar una realidad de profesionalización, teñida de dudas y supuestos acerca de los estímulos y motivación del colectivo docente novel a permanecer en el sistema educativo.

Saber si se transita en el camino de la profesionalización, de qué herramientas se vale para ello, cuánto inciden las experiencias de vida de las maestras noveles en su primera inserción docente, que orientan la construcción de sus trayectorias profesionales. Asimismo indagar en los programas de acompañamiento a las maestras noveles, desde las políticas educativas del CEIP como del Consejo de Formación en Educación (CFE), constituyeron la constante que orientó la elección de esta tesis de maestría, como el proceso de análisis de la información recabada.

En las últimas décadas, se manifestó mucho interés por el estudio de la problemática de las/os maestras/os noveles en su proceso de inducción a la docencia, prueba de ello son las investigaciones y experiencias que señalan que una mayoría de ellas y ellos viven su primer año de trabajo en la enseñanza como una experiencia problemática y estresante.

En los primeros años, las/os maestras/os desarrollan su propia identidad profesional: un auto concepto sobre cómo soy yo como docente y al mismo tiempo, tienen que aprender a utilizar los recursos personales que disponen para enfrentar con éxito las situaciones de enseñanza.

Durante este proceso de cambio y de reorganización de los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que las/os maestras/os fueron desarrollando durante su proceso de formación inicial, hasta que logran desarrollar su propio modo de enseñanza.

En la construcción de la trayectoria profesional de las maestras noveles se ponen en juego varios factores, que inciden tanto en la forma de accionar de las mismas, como en la continuidad o ruptura de la propia profesión.

La formación a lo largo de su vida le debe permitir desarrollarse como profesionales y como personas, dentro del marco de la educación formal, en los distintos contextos en que le toque actuar. Ser maestro/a supone un profesional, que asume su condición de sujeto situado, desde las complejidades económicas y socioculturales presentes en la realidad educativa.

Marcelo García (2009) plantea que la formación docente es un proceso de trayectoria larga y compleja, pensado no solo desde la institución formadora, sino también en el recorrido de su profesión.

La literatura especializada en la temática señala que los primeros años de trabajo en la enseñanza los/as docentes atraviesan una ambivalencia entre la realidad y la imagen que habían construido en su formación inicial.

Se plantea la necesidad por conocer lo que sucede al maestro/a cuando inicia su profesión, por ello pretendemos, a través de este estudio, conocer cuál es la trayectoria de su desarrollo profesional.

Actualmente es tema de interés del Consejo de Formación en Educación (CFE)², dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)³, la implementación de programas de acompañamiento al maestro/a novel. En palabras de la ex directora del CFE:

El proyecto Noveles Docentes se desarrolla en el ámbito del Consejo de Formación en Educación desde mediados del año 2010. Tiene por finalidad acompañar el comienzo del ejercicio de la profesión docente, por lo que sus protagonistas principales son los maestros y profesores recién egresados. El período considerado como de inicio a la profesión es el que abarca los cuatro primeros años luego de la obtención del título (Moraes, 2012, p.7).

La autora explicita que diferentes investigaciones y estudios teóricos consideran que la teoría recibida en su formación inicial y la experiencia desde la práctica se entrecruzan y van constituyendo un modo de hacer docencia de cada maestro/a. “El proyecto Noveles Docentes se concibe como una propuesta de formación, una nueva manera de formación permanente, sustentada en el acompañamiento” (Moraes, 2012, p.7).

²Ente de educación terciaria pública perteneciente a la Administración Nacional de Educación Pública(ANEP) en Uruguay que tiene como cometido la formación de profesionales de la educación, incluyendo la formación de maestros, profesores, maestros técnicos y educadores sociales.

³ Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/acerca-anep>

El acompañamiento en este primer período del ejercicio docente respalda aquel maestro/a novel que aún no posee experiencias prácticas que le permitan enfrentar situaciones nuevas y resolverlas adecuadamente.

Sobre la temática de esta investigación Vaillant (2009) indica que las políticas educativas implementadas en las últimas décadas en América Latina para la formación y preparación de maestras/os se destaca la falta de continuidad en el tiempo de las mismas y las dificultades para impulsar estrategias a largo plazo que puedan generar transformaciones positivas en materia de inducción a la docencia.

Plantea que el ejercicio docente y la realidad social presuponen un distanciamiento entre las teorías a partir de las cuales son formados los maestros/as. Ello trae frustración y desmotivación a las maestras noveles lo que muchas veces redundará en un deterioro de la capacidad de enseñar.

La maestra novel debe aprender a utilizar los recursos personales de que disponen para enfrentar con éxito las situaciones de enseñanza. Reorganizando conocimientos, valores, actitudes y conceptos que el alumnado egresado desarrolló durante su proceso de formación inicial, hasta que logre desplegar su propio modo de enseñanza.

La construcción de la identidad docente describe el modo en que los docentes encuentran sentido a su práctica laboral y adquieren conocimientos relevantes a su ocupación. Convertirse en docente significa construir un tipo particular de identidad cuyo objetivo es encontrar el sentido de coherencia individual que la sociedad le demanda.

Es por este motivo, que el presente trabajo sitúa algunas líneas de reflexión, que pueden ir desde la experiencia de enseñanza que recibieron las maestras noveles en su condición de estudiantes, hasta la diversidad de realidades educativas que enfrentaron en su inducción al ejercicio de la profesión.

Esa diversidad de realidades educativas, transita por el ingreso a la educación inicial y primaria⁴, en diversas modalidades de educación formal, escuelas rurales unidocentes, escuelas urbanas comunes, escuelas de tiempo completo, y tiempo extendido.

En Uruguay, las escuelas de tiempo completo son instituciones públicas, de educación inicial y primaria, en ellas el alumnado concurre siete horas y media diarias; su propuesta pedagógica las distingue de las escuelas urbanas comunes en la que los niños concurren cuatro horas diarias.

⁴Consejo de Educación Inicial y Primaria. <http://www.ceip.edu.uy/>

Durante esas horas, de extensión del horario escolar, están a cargo de la maestra/o y a su vez realizan otras actividades con profesores especiales. A su vez se diferencia con el proyecto de escuela de tiempo extendido, donde la propuesta didáctico-pedagógica está a cargo de maestros/as y de personal docente en calidad de talleristas.

Este trabajo se centra en describir oportunidades y obstáculos que incidieron en la construcción de la trayectoria profesional de las maestras noveles para percibir como transitaron su experiencia docente y que factores enriquecieron o no su profesionalización.

La motivación por conocer la construcción de las trayectorias profesionales de las maestras noveles en un instituto de formación docente del interior de Uruguay, tiene relación con la experiencia y trayectoria de la autora en el rol de formadora de la formación inicial de la carrera de magisterio.

El problema de investigación transita por indagar cómo la maestra novel construyó su trayectoria profesional, qué aportes recibieron en su formación inicial para inducirse al trabajo docente y que obstáculos y oportunidades brindó el sistema de educación inicial y primaria hacia su profesionalización. En síntesis ¿Cómo se contruyó la trayectoria profesional de las maestras noveles, egresadas de un Sistema Nacional Único de Formación Docente?

Se proyecta, analizar la construcción de las trayectorias profesionales de las maestras noveles, los factores institucionales que incidieron en la misma, describir la construcción de su trayectoria profesional e identificar y categorizar diferentes trayectos profesionales.

A partir de este trabajo se pretende brindar aportes a las políticas educativas que se encuentran centradas en fortalecer la docencia como profesión, buscando ámbitos de discusión y consenso entre los diferentes actores educativos y los agentes políticos encargados de la toma final de decisiones, en busca de la valoración del cuerpo docente y mejora del prestigio profesional de la carrera magisterial.

Considerando la mejora en la calidad educativa a través de las prácticas de enseñanza de las maestras, se desprenden algunas interrogantes: ¿Cómo ha sido la construcción de las trayectorias de las maestras noveles? ¿Qué factores de profesionalización incidieron en la trayectoria de las mismas? ¿Qué aspectos teórico-prácticos de su formación, les permitió enfrentarse a la realidad áulica e institucional nueva? ¿De qué manera el nuevo sistema de educación inicial y primaria les brindó herramientas en su trayecto profesional?

El interés por investigar este período de desarrollo profesional de las maestras noveles pasa por la preocupación de formadores/as que se preguntan desde sus prácticas ¿Con qué apoyos institucionales cuentan para transitar en la profesionalidad? ¿Las políticas educativas acompañan la construcción de las trayectorias profesionales?

El presente trabajo de investigación, intenta contribuir a la reflexión en torno al problema y a la construcción de líneas de trabajo que permitan la investigación en profundidad y desarrollen estrategias tendientes a mejorar la situación de las/os maestras/os noveles y su acompañamiento durante sus trayectos profesionales.

Algunas hipótesis que subyacen al enfoque desde el cual abordamos el problema, la construcción de la trayectoria profesional de las maestras noveles son las siguientes:

- La formación inicial y las prácticas en las etapas de inicio de la carrera docente no se implementan en un marco de políticas educativas, de fortalecimiento de esas trayectorias profesionales.
- Existe un fuerte impacto de las historias de vida en el camino de esas trayectorias profesionales.
- El formato escolar en que se induce el egresado marcan fuertemente sus futuros trayectos profesionales.

En esta investigación se propone en el primer capítulo, realizar un abordaje teórico conceptual, desde la perspectiva general de la formación docente en Uruguay, desde sus inicios al momento en que se está transitando en la búsqueda del carácter universitario de la formación docente, que prevé crear la Universidad de Educación, tema discutido en ámbito parlamentario.

El Poder Ejecutivo, remitió al Poder Legislativo el proyecto de ley para la creación de la Universidad de la Educación, con el objetivo de fomentar la formación del nivel universitario de profesionales de la enseñanza centradas en fomentar la docencia, investigación y extensión. Se busca formar a nuevos profesionales de la educación desde la intervención y reflexión desde el lugar de sus prácticas. Busca a su vez desarrollar formación de posgrado, siendo este un aspecto central en la formación integral de los docentes de la educación.⁵

Desde el inicio, esta investigación se propone desarrollar en el primer capítulo un acercamiento conceptual centrado en los siguientes puntos: políticas educativas en torno a la

⁵ Por más información: https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2017/proyectos/12/mec_809.pdf

profesión docente, en particular, hacia el/la maestro/a novel, teniendo en cuenta a Espinoza (2009) se deben dar ciertas condiciones: atender el problema en que se focaliza dicha política a través de una justificación y un componente teórico que argumente el propósito a alcanzar y los objetivos previstos con anterioridad.

Desde el año 2008, en Uruguay, por primera vez en la historia de la formación docente, se cuenta con un plan único de formación docente, SUNFD, que nuclea tanto la carrera de magisterio como de profesorado en sus diferentes especialidades, donde se posiciona al colectivo docente como un actor privilegiado por su trabajo y compromiso con el estudiantado en su formación a través del proceso educativo.

Atento a ello, desde las autoridades del CFE, se comenzó en el año 2010 con algunas líneas de trabajo a través de un programa que busca acompañar el trabajo docente, específicamente al novel docente, por la situación de incertidumbre y dudas en los comienzos de la carrera docente, como surge de la literatura en el temática, la importancia de dispositivos que acompañen el inicio de los/las maestras noveles para una inserción más eficiente en la tarea docente.

Hacia una aproximación conceptual a la profesión docente, Day (2007), Vaillant & Marcelo (2015) plantean la necesidad de que el desarrollo profesional este acompañado de apoyos institucionales que contribuyan a la trayectoria profesional, que se les brinde herramientas para reflexionar sobre sus prácticas y estrategias didácticas orientadas a mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes.

Como establece Rodríguez (2014) los primeros años de experiencia docente son considerados como un momento clave en el desarrollo profesional, siguiendo a Esteve (1997) e Imbernón (2007).

Priorizando la construcción de sus trayectorias, Terigi (2009) establece que algunos continúan en el trabajo docente y otros dejan la tarea docente, siendo factor decisivo los primeros cinco años de la labor docente.

En palabras de Bourdieu (1997) la posición ocupada por la maestra novel en su experiencia como estudiante, marca su trayectoria en el sistema de relaciones y produce efectos en la trayectoria social del mismo como un sistema de rasgos adecuados a una biografía individual y/o personal. Inciden en la misma la posición de origen social y las posiciones ocupadas posteriormente en el espacio social.

Hargreaves (1996) expresa que los profesores que participan del cambio educativo pueden conformar su propia autonomía de trabajo, desde el conocimiento práctico y experiente, que contribuya hacia su profesionalización. El aprendizaje en adultos requiere considerar la experiencia directa del trabajo como punto de partida atendiendo al contexto en que se da.

El segundo capítulo, está centrado en un encuadre metodológico. La investigación se enmarca en un diseño de carácter cualitativo, aunque incorpora algunos aspectos cuantitativos, según la caracterización de Hernández, Fernández y Baptista (2006).

Los aportes de ambas metodologías se presentan integrados de acuerdo a Paz Sandín (2003) siendo el resultado final una “síntesis interpretativa” de los resultados obtenidos por ambos métodos. Se utilizan dos fuentes de información: un cuestionario en plataforma web enviada al universo de maestras/os noveles, de la primera generación egresada del SNUFD, de un instituto de formación docente del interior del país y entrevistas a una muestra intencional del universo de estudio.

Como se mencionó con anterioridad, las diferentes dimensiones de análisis son: inicio de la carrera docente, diferentes trayectorias docentes y el camino de la profesionalización.

En el tercer capítulo, se busca analizar e interpretar los hallazgos vinculados a sus experiencias profesionales en diferentes formatos educativos, tanto en el ámbito de educación formal como no formal, la incidencia de obstáculos y oportunidades que contribuyen a la construcción de la trayectoria profesional. Se describe el recorrido en esos primeros cinco años, como maestra novel, para la construcción de la profesionalización docente.

De igual modo se reconoce la incidencia o no de políticas educativas de acompañamiento a las noveles maestras, tanto desde el CFE como desde el CEIP.

La investigación realizada intenta, describir la situación profesional de una generación de egresadas de la carrera de magisterio, poner en discusión y visibilizar la necesidad de reflexionar y aunar esfuerzos para la promoción y continuidad de políticas de acompañamiento a las maestras noveles en su primera inserción docente.

Capítulo I: Marco teórico

1.1 Breve reseña de la Formación Docente en Uruguay

Tomando como base de información la publicación de los Institutos Normales “María Stagnero de Munar” y “Joaquín R. Sánchez”, CFE (2013) desde una mirada histórica, la formación en educación en el Uruguay presenta un claro énfasis en la formación de maestros.

Las primeras instituciones fueron el Instituto Normal de Señoritas (1882) y el Instituto Normal de Varones (1891) unificados en 1935 en los Institutos Normales de Montevideo “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez”. Luego se crean, a partir del año 1960, el Instituto Magisterial Superior y los Institutos de Formación Docente en las capitales departamentales del interior, con lo cual la carrera se institucionalizó ubicándose estratégicamente en todo el territorio nacional.

Dentro del Sistema Educativo Público, la Administración Nacional de Educación Pública, (ANEP) es el ente autónomo, que imparte educación primaria, media, técnica y terciaria en todo el país. El nivel terciario se conoce como Instituto de Formación de Docentes, pero también hay una denominación reciente, Instituto de Formación en Educación porque atiende también a la formación de Educadores Sociales.

Tal como lo dispone el artículo N° 7 de la Ley de Educación (N° 18.437) en el ámbito de la ANEP funcionará un órgano desconcentrado denominado “Consejo de Formación en Educación” (CFE).

El referido consejo desconcentrado funcionará en el período de transición (2009-2011) hasta la aprobación de la Ley Orgánica del Instituto Universitario de Educación, según la Ley de Educación (N°18.437).

La formación de docentes, tanto maestros/as como profesores/as, se rige, actualmente por el SNUFD. Se está transitando, a partir de la conformación de diferentes comisiones de trabajo, integradas por un colectivo de actores educativos, en la elaboración de una nueva propuesta curricular que acompañe el carácter universitario en transición.

En ese marco, de acuerdo a expresiones de las autoridades de la educación, se busca formar profesionales situados en su tiempo, con capacidad de analizar, interactuar y anticipar respuestas a situaciones complejas. El perfil de los profesionales de la educación se configura a partir de la relación dialéctica entre educación y transformación social, enmarcada en los fines

institucionales, integrando la enseñanza, la investigación y la extensión, necesarias para adoptar el nivel universitario.

La formación en educación está abocada a afrontar cambios en la manera de concebir la educación y en las finalidades que debe perseguir. Así, se ha propuesto promover el desarrollo de competencias básicas dentro de una formación integral que permita al futuro profesional ejercer una ciudadanía activa, integrarse en la sociedad y contribuir a su mejora.

Según Marcelo (1994) un futuro profesional capacitado de acuerdo a los requerimientos de la sociedad actual puede asumir compromisos que impliquen: la creación de escuelas más participativas; la capacidad de diseñar innovaciones; crear espacios de colaboración y aprendizaje dentro de las aulas.

La formación inicial debe privilegiar las competencias que preparan para la resolución de problemas complejos (Perrenoud, 2004) ya que no es posible pensar que durante estos cuatro años de formación, la futura maestra pueda adquirir todas las competencias que necesitará para su desempeño profesional.

1.2 Elementos que configuran la profesión docente

Toda actividad docente, se conforma por diversos factores: su formación inicial y permanente, el proceso de incorporación a las instituciones educativas, la organización de la misma, las condiciones de trabajo, el apoyo de las políticas educativas y las perspectivas profesionales en los inicios de la carrera docente.

Según Esteve (2016) en la conferencia de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), sobre las Metas Educativas 2021, analiza los desafíos que enfrentan hoy el colectivo docente, así como las respuestas que deben dar los nuevos programas de formación de los mismos.

El autor, establece que numerosos estudios e investigaciones coinciden en marcar la falta de tiempo y espacios para atender a las múltiples demandas que se ha ido depositando sobre las/os maestras/os.

Uno de los aspectos que más atención ha merecido de los investigadores en las últimas décadas es conocer cómo se construye la identidad de los docentes. Según Bolívar (2006) los cambios ocurridos en el terreno de la educación en las últimas décadas generan ambigüedades y contradicciones sobre la situación profesional de los profesores, asegura que la crisis de

identidad profesional docente debe ser comprendida en el marco de un cierto desmoronamiento de los principios ilustrados modernos que daban sentido al sistema escolar tradicional.

Hargreaves (2003) afirma que la docencia es una profesión llena de paradojas en la que se alienta la expectativa de que sean los profesores los que construyan comunidades de aprendizaje, que desarrollen la capacidad de innovación, flexibilidad y compromiso con el cambio, que son esenciales en la sociedad actual.

En esta misma perspectiva, Vaillant (2011) realiza un análisis de las reformas educativas implementadas en América Latina en los últimos quince años, en donde señala que la temática del desarrollo profesional del personal docente involucra dos visiones en pugna: un enfoque que concibe al perfeccionamiento como una serie de acciones que sirven para subsanar elementos “deficitarios” del profesorado frente a las necesidades actuales, y otro punto de vista más actualizado, que supone que la formación profesional se da a lo largo del ejercicio de la carrera docente.

Según lo señalado por la autora, a comienzos de siglo, al profesorado se los entiende principalmente como "pre profesionales". Estos son operantes de tareas de enseñanza aprendidas artesanalmente. La etapa siguiente de profesionalización puede compararse con algunas diferencias a la etapa que Hargreaves llama del "profesional autónomo".

En esta etapa se introduce un elemento "científico" a la pedagogía y se incorpora al currículo de la formación docente. Asume su tarea con cierto grado de autonomía en el marco de su experiencia docente al interior del aula. A pesar de su rótulo, la etapa de "profesional autónomo" de Hargreaves no necesariamente indica un estado de trabajo de creación en el ejercicio de una mayor autonomía.

Las nuevas demandas en el campo social y educacional obligan al cuerpo docente a trabajar en la medida de sus posibilidades de manera inédita con respecto a su experiencia anterior. La realidad del alumnado se complejiza y en cierta medida se responsabiliza al maestro/a del aprendizaje de sus estudiantes.

A fines de los noventa se introducen reformas educativas en casi todos los países de América Latina. La cultura de recompensa por resultados se les impone con mayor o menor fuerza contrastando con la cultura relacionada desde muy atrás al concepto de vocación y de misión dirigida al desarrollo humano de niños/as y juventud. Se valora el esfuerzo por traer de vuelta a

la escuela a los desertores/as de ella, Hargreaves denomina a esta etapa de la profesión docente, la etapa "post-moderna".

Con respecto a ello el proceso de formulación de políticas educativas para un desarrollo profesional docente debería entenderse como un proceso continuo y unitario que comience con el desarrollo de objetivos, defina estrategias para conseguirlos y establezca planes coherentes con las anteriores decisiones, que permitan adaptarse a los cambios presentes de la realidad cotidiana.

Fullan (2002) advierte que no es suficiente con que los/as responsables en la toma de decisiones educativas piensen en el futuro, sino que es preciso conceptualizar la forma de cambiar los sistemas actuales de modo específico y profundo. En este sentido distingue entre problemas técnicos, que la base de conocimientos existente puede solucionar, y problemas de adaptación, que el conocimiento actual no puede resolver y para los cuales los trabajos prospectivos en educación adquieren todo su valor. Es necesario reflexionar sobre los sistemas, para que esto sea útil en la práctica, debe profesionalizarse el pensamiento sobre los mismos y las políticas educativas.

Mientras tanto, el Informe de Situación de la Educación en Uruguay (2015-2016) menciona que contar con docentes adecuadamente formados/as, trabajando en buenas condiciones, motivados/as, acompañados/as y reconocidos/as profesionalmente por la tarea que desempeñan constituye una cuestión central del funcionamiento y desarrollo de cualquier sistema educativo.

Como ha señalado la literatura a nivel internacional durante las dos últimas décadas, el personal docente es un factor decisivo para el cambio de los procesos educativos y la mejora del aprendizaje (Fullan, 1993; Hargreaves, 1996 y 1998; Huberman y Miles, 1990). El éxito de los sistemas educativos depende de la estimulación y mejoramiento de las habilidades como educadores/as a lo largo de su carrera, mediante cursos de apoyo profesional, orientando hacia la construcción de una profesión colectiva, que se sustenta en el trabajo en equipo, la pertenencia y el compromiso con un proyecto institucional y el trabajo con las familias de los/as estudiantes, en procura de un reconocimiento social de la tarea docente.

En consecuencia de lo antedicho expresado sobre aspectos generales del estado de situación de la educación en la sociedad de hoy, los referentes teóricos de este trabajo se centran en los siguientes ejes conceptuales: políticas educativas en torno a la formación docente, el personal docente como profesional, maestra/o novel y trayectorias profesionales.

1.3 Políticas Educativas: perspectivas en torno a la Formación Docente

Espinoza (2009) expresa que una política educacional incluye explícita o implícitamente al menos tres elementos: una justificación que atienda el problema a ser abordado, un propósito a ser logrado por dicha política y una base teórica que explique cómo lograr su objetivo.

El autor toma como referencia aportes de Dunn (1994) sobre los elementos básicos para analizar las políticas educativas; ellos son: identificación del problema que la política busca solucionar; diagnóstico de causas y diferentes perspectivas que produzcan información relevante para la toma de decisiones; estimación de las consecuencias de políticas existentes y futuras, para analizar la factibilidad de la misma y los riesgos a que se enfrentan.

En relación a políticas educativas de inserción a la docencia en América Latina, Vallaint (2009) refiere que la enseñanza es una de las claves para el logro de buenos aprendizajes y la mejora de la situación del personal docente es uno de los principales desafíos a las políticas educativas latinoamericanas.

Muchos países se caracterizan por un entorno profesional que presenta dificultades a la hora de retener a los buenos maestros y buenas maestras dado que las condiciones de trabajo son a menudo inadecuadas, a lo que se agrega la falta de una formación inicial y un desarrollo profesional acorde que preparen al personal docente para la tarea de enseñar.

Refiriendo a nuestro sistema educativo, que tradicionalmente había jugado un importante papel en la integración social, ha constituido, sin embargo en los últimos años, un factor de consolidación de los procesos de fragmentación social y cultural. Dicha dinámica social ha modificado profundamente el rol docente y genera la necesidad de repensar su definición a la luz de la complejidad social de la sociedad actual. Sin embargo, no se duda de que el personal docente constituya uno de los factores claves en la determinación de la calidad de la educación.

En relación a ello, el SNUFD establece que la proyección social de la acción docente debe reposar sobre un conocimiento profundo de la realidad que vive y de las condiciones socioeconómico-culturales del país. El colectivo docente debe ser un observador atento de su tiempo y su espacio. Se posiciona en un ambiente privilegiado, por su compromiso con el estudiantado real y con su formación.

Elgue (2016) en referencia al programa de acompañamiento de docentes noveles del Uruguay, subraya que el propósito es mejorar la inserción del cuerpo docente en las culturas profesionales e institucionales.

Este comienzo, enfrenta al maestro/a a diferentes retos que tienen que ver con aspectos vinculares. Por un lado ingresar por primera vez a la escuela, como maestro/a y a su vez entablar vínculos con el colectivo docente de la institución, el estudiantado, la familia y la comunidad como un todo.

Por ello la experiencia de acompañamiento a novales docentes concibe a la formación como trayecto que atraviesan los/as docentes a través de diferentes experiencias interactuando con diversos conocimientos, enfoques, instituciones. "La fase de formación inicial es en realidad un segundo proceso de socialización profesional, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumno" (Gimeno Sacristán, 1992, p. 128).

Atendiendo lo anteriormente expuesto, se puede pensar, la primera inserción de la maestra novel a las instituciones educativas, como parte de un proceso de socialización hacia su profesionalización, distinguiéndose del proceso de socialización inicial como estudiante en la formación docente.

El desafío en la construcción de dispositivos de acompañamiento debe permitir la profesionalización continua de las maestras noveles, en el entendido que los problemas enfrentados deben volver a las instituciones formadoras para ser discutidos y repensados. Conformar desde los inicios comunidades que reflexionen sobre los cambios continuos que debe enfrentar el proceso hacia la profesionalización de las maestras noveles.

1.4 Una aproximación a los formatos educativos del CEIP

Desde la conformación de los estados nacionales, el sistema educativo asumió un formato educativo homogeneizador, a fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI, dicho formato comienza a cuestionarse frente a los cambios económicos y culturales que enfrenta la sociedad. Siguiendo las orientaciones de las políticas educativas del CEIP (2010-2014) establecen que la alternativa de la escuela pública pasa por ser una escuela inclusiva. Para ello es necesario modificar los formatos educativos y adecuarlos a las necesidades del estudiantado. El programa de educación inicial y primaria implica:

[...] generar currículo diferenciado, variedad de dotaciones, estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares, para disminuir las disparidades sociales y culturales; y trabajo colaborativo e interdisciplinar capaz de compartir, dialogar, conciliar, tomar decisiones y resolver problemas en un marco democrático y plural logrando transformaciones profundas en la cultura institucional (CEIP,2010, p.59).

Algunos de los formatos educativos son: programa APRENDER centrados en escuelas debajo quintil socioeconómico y cultural. Se busca la intervención en diferentes proyectos aúlicos para potenciar el aprendizaje de los/as niños/as. Las escuelas de tiempo completo ampliando el tiempo pedagógico, se plantea un tiempo curricular de 20 horas en el turno matutino y el tiempo extendido en el horario vespertino con profesores/as especiales.

Las escuelas de tiempo extendido con una jornada pedagógica de siete horas diseñada para fortalecer los aprendizajes a partir de estrategias de enseñanza enfocadas en la diversidad del estudiantado. Se caracterizan por la integralidad de su propuesta, a través de la coordinación del trabajo en aula con los/as maestros/as y el trabajo con docentes talleristas. Resumiendo las líneas de la política educativa del CEIP va por:

[...] fortalecer los centros educativos en su capacidad de toma de decisiones y en la ejecución descentralizada de aquellas acciones que requieran respuestas inmediatas a las múltiples demandas que se plantean en el quehacer escolar, constituye un desafío en búsqueda del mejoramiento institucional (CEIP, 2010, p.68).

1.5. Una mirada al cuerpo docente como profesional

La identidad profesional es un camino que se inicia como estudiante, continúa en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad se construye en un proceso individual y colectivo, como asimismo complejo y dinámico que se lleva a cabo en la propia configuración de las representaciones subjetivas acerca de la profesión docente y no solo con el resultado de un título profesional. La temática de la identidad docente describe cómo el cuerpo docente vive subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción.

Vaillant refiriéndose a Bullough (2000) distingue cuatro momentos en el proceso de convertirse en docente: el periodo previo al ingreso a la formación, los estudios académicos, las prácticas de enseñanza y los primeros años de docencia. En la primera fase, el/la aspirante adquiere una idea de la enseñanza, luego de años de observación espontánea a su paso por la escuela. Durante la formación inicial, los aspirantes a docente viven una etapa de preparación teórica y otra de prácticas de enseñanza que suele ser sobre valorada. La última fase corresponde a los primeros años de docencia.

Al referirse específicamente al ejercicio profesional, Day (2007) muestra cambios significativos según la etapa en la vida profesional, el proceso de construcción de identidad, y las capacidades y competencias del docente. Los primeros tres años de trabajo marcan una etapa de fuerte compromiso en la cual resulta clave los apoyos directivos. En este período el colectivo docente ya sabe lo que significa un desempeño profesional eficaz. Entre el cuarto y séptimo año se ingresa en la fase en la que los docentes construyen la identidad profesional y desarrollan la eficacia en el aula.

El desarrollo profesional ocurre en la medida en que concurren algunas condiciones básicas. Esa formación continua ha de anclarse en la práctica cotidiana del personal docente y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje. Solo a partir de ese anclaje es posible promover reflexiones reestructuraciones y conceptualizaciones que abran nuevas perspectivas y permitan el planteo de estrategias didácticas orientadas a mejorar el aprendizaje y la comprensión del estudiantado.

Imbernón (1994) se pregunta: ¿cuáles son las competencias necesarias para que el profesional de la docencia asuma esa profesionalización en la institución educativa y tenga una repercusión educativa y social? ¿Cuáles son los contenidos, capacidades, destrezas, habilidades básicas para ejercer de docente que deberían asumirse en la formación inicial? ¿Cómo se demuestra que el conocimiento sea profesional?

“El conocimiento profesional consolidado mediante la formación permanente se apoya tanto en la adquisición de conocimientos teóricos y de competencias y rutinas, como en el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica en, sobre y durante la acción, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos” (Imbernón, 1994, p.14).

En la línea del autor, la capacidad del colectivo docente de tomar conciencia de los desafíos de su labor desde un trabajo autónomo y toma de decisiones en la orientación de proyectos educativos contextualizados. Compartir y extender el trabajo en proyectos al resto del cuerpo docente generando nuevas prácticas educativas que ayuden a exteriorizar el currículo oculto de las instituciones educativas. Procurando una mayor participación de las familias y de la comunidad, atendiendo al potencial humano del colectivo docente capaz de generar cambios hacia la transformación de las estructuras escolares.

Imbernón (1994) plantea que “cuando se habla de marcos educativos y sociales se hace referencia tanto a los lugares concretos (instituciones educativas) como a los ambientes sociales y laborales en los que se produce la educación” (p.11).

La diversidad de contextos socio-culturales adquiere cada vez más relevancia, no solo en la forma de adecuarse a él, sino en su propio conocimiento para valorar el aprendizaje del intercambio entre pares, para una mejor convivencia en la mejora de la comunidad en que se enmarca la educación.

La formación permanente del profesorado debe ayudar a desarrollar un conocimiento profesional que permita al profesorado: evaluar la necesidad potencial y la calidad de la innovación educativa que hay que introducir constantemente en las instituciones; desarrollar destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza en un contexto determinado, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación; suministrar las competencias para ser capaces de modificar tareas educativas continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad y al contexto del alumnado; comprometerse con el medio social. Todo esto supone una formación permanente que desarrolle procesos de indagación colaborativa para el desarrollo de la organización, de las personas y de la comunidad educativa que las envuelve (Imbernón, 1994, p.13).

Atento a ello la formación permanente se caracterizaría por diversos pilares:

- Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa.
- Formarse mediante la reflexión individual y discusión de temas institucionales con el cuerpo docente a partir de la resolución de situaciones problemáticas de la práctica.
- Compartir un ambiente pedagógico de colaboración y de interacción social; acompañar problemas, frustraciones y éxitos con el colectivo docente.
- Construir proyectos conjuntos de trabajo y vincularlos a la formación mediante diferentes estrategias de intervención.

La primera inserción laboral conlleva además de incertidumbres, un alto grado de exigencia en la labor profesional y en el compromiso con el contexto.

Perrenoud (2004) expresa que el grado de profesionalización de un oficio no es garantía de calidad, sino más bien un estado colectivo que reconoce a los profesionales cierta autonomía en

la confianza en sus competencias y su ética. Asumen su responsabilidad en la medida que desarrolla la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica.

Como establece Imbernón (1994) el concepto de desarrollo profesional incluye tanto la formación inicial como permanente, en un proceso dinámico y evolutivo de la profesión docente. Una actitud de constante aprendizaje asociado a las propias instituciones educativas.

El perfeccionamiento profesional es una herramienta para la mejora de los aprendizajes escolares, ya no podemos pensar que una sólida formación inicial unida a la experiencia puede resultar suficiente. Al presente se ha convertido en una necesidad, que las políticas educativas deben considerar. Se remite a un trayecto, que tiene que ver no solo con su formación sino también con la vida de los individuos y es un fenómeno que alude a diversas causas.

Tanto el contexto espacial como las biografías personales ejercen influencia en la construcción de la trayectoria profesional. En el año 2000 se hizo un mayor énfasis en el proceso de profesionalización docente. “El desarrollo profesional involucra entonces la oportunidad para fortalecer las condiciones que permiten el ejercicio del poder profesional: lo que se denomina en inglés *empowerment*. (Vaillant, Marcelo, 2015, p.126). Consecuencia de ello deriva la importancia del desarrollo profesional y autonomía profesional.

La complejidad de las situaciones en desarrollo profesional docente exige que los procesos de planificación de las políticas educativas sean lo más integradas posibles y con impacto en las aulas.

Hay ciertos procesos fundamentales como una buena invitación a la innovación, un apropiado respaldo a las transformaciones que se realizan, disponibilidad de recursos materiales y una cierta secuencia que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. Estos procesos necesitan del acompañamiento de la voluntad política y de consensos. Se recuerda que los plazos políticos son más cortos que los pedagógicos, por eso la importancia de los consensos y de la continuidad de los equipos es esencial.

Según Hargreaves (1996) el profesorado da sentido al cambio, desde su propio conocimiento práctico, personal y experiente. La formación y el aprendizaje en adultos requieren considerar la experiencia directa del trabajo como punto de partida.

La autonomía del colectivo docente no debe entenderse como un proceso aislado sino que es en la interacción donde realmente se produce la inducción profesional, no puede entenderse fuera del contexto en que se genera.

El ambiente institucional y la persona interactúan en un proceso continuo de socialización, donde se puede analizar diferentes niveles de autonomía en los sujetos dependientes de características personales y contextuales. Aprendiendo desde la experiencia se logra reflexionar, analizar lo que se hace y por qué se hace conduciendo a tomar consciencia de las complejidades del trabajo docente profesional.

El proceso de socialización a nivel institucional es una etapa importante en el desarrollo profesional, se aprende a interiorizar el entramado institucional que se conforma a través de la interacción de los diferentes actores sociales involucrados.

1.6 Una mirada del personal docente novel

Al hacer referencia al cuerpo docente “novel”, la bibliografía revisada utiliza también los términos de principiante, inexperto/a, joven, “nuevo/a”, entre otros.

Adhiriendo a la conceptualización de Imbernón (1994) se considera como profesor/a novel un período de ejercicio, que transcurre entre los tres y hasta los cinco años, donde el/la novel se integra como miembro activo y participante en el colectivo profesional. Se le presenta una realidad, en la mayoría de los casos, diferente a la percibida desde su formación, a ello se le suma las exigencias u oportunidades específicas del nuevo ámbito de trabajo en los inicios del recorrido profesional.

Vaillant (2009) en su investigación llevada a cabo sobre “Políticas de inserción docente en América Latina”, cita a Marcelo García (2007) quien insiste en la idea de que el periodo de inserción es un periodo diferenciado en el camino de convertirse en profesor/a. No es un salto en el vacío entre la formación inicial y la formación continua, sino que tiene un carácter distintivo y determinante para conseguir un desarrollo profesional coherente y evolutivo.

Esteve (1997) describe los procesos que viven los/as profesores principiantes en los primeros años. Muchos/as aprenden por ensayo y error o comparándose a un ideal que no existe.

Es en esos años que el/la maestro/a llega a “sentirse” y “verse” a sí mismo como docente. El proceso de inserción a la docencia ha sido caracterizado en reiteradas oportunidades con la metáfora del aviador, aterriza como puedas, o la del nadador, nada o ahógate.

Marcelo (2009) introduce la imagen del eslabón perdido para indicar la necesidad de construir un puente que asegure el pasaje, debidamente articulado y coordinado, entre la formación inicial del personal docente, las políticas de inserción a la docencia y el desarrollo profesional.

Vaillant (2009) describe este proceso en los siguientes términos:

Muchos de los problemas que los docentes principiantes reportan en las investigaciones tienen que ver con asuntos que enfrentan otros con mayor experiencia, tales como la gestión de la disciplina en el aula, la motivación de los estudiantes, la organización del trabajo en clase, los materiales insuficientes, los problemas personales de los estudiantes o las relaciones con los padres. Los nudos gordianos son los mismos en las diversas etapas de la carrera docente, sin embargo, los maestros principiantes experimentan los problemas con mayores dosis de incertidumbre y estrés debido a que tienen menores referentes y mecanismos para enfrentar estas situaciones (p.35).

Rodríguez (2014) en su trabajo de investigación, sobre “Profesores principiantes en escuelas vulnerabilizadas” indica que los primeros años de experiencia docente son considerados por la literatura especializada como un momento clave en el desarrollo profesional siguiendo la línea de Esteve (1997) e Imbernón (2007).

Este momento implica la transición de un agente en formación, denominado muchas veces con las categorías de “profesores principiantes” o “profesores noveles”, a un/a profesional autónomo/a y auto dirigido/a. Esta etapa de socialización profesional es una fase de inducción al campo de las prácticas que permitirá fortalecer la identidad docente. La literatura en la temática establece que el inicio de la carrera docente es clave para el desarrollo profesional futuro.

En América Latina uno de los primeros antecedentes es el trabajo de Cornejo (1999) que denomina “profesores debutantes” a los profesores que se inician en la docencia, y los estudios realizados por Marcelo (1999) y Marcelo y Vaillant (2003) quienes proponen considerar como prioritario la elaboración de nuevas políticas de inducción y acompañamiento de los/as docentes.

Algunos pocos países de América Latina (entre ellos Chile, Ecuador y Argentina, y recientemente Uruguay) comenzó a atender el proceso de inducción a la docencia a través de políticas de acompañamiento al cuerpo docente recién egresado.

Alen (2008) expresa que Argentina comparte la misma mirada que otros países, referido a que una característica de la iniciación del trabajo docente es que el primer puesto al que acceden maestros/as suele estar en las escuelas públicas donde se educan niños/as, adolescentes cuyas difíciles condiciones de vida afectan el desarrollo de su escolaridad.

Se trata de escuelas urbanas ubicadas en barrios pobres, con alta densidad de población con necesidades básicas insatisfechas, con un numeroso alumnado, lo cual redundará en mayores necesidades de coberturas de cargos docente. Estos/as noveles docentes se desempeñarán durante

varios años en calidad de suplentes o interinos/as, no concursando o con dificultades en lograr cargos efectivos.

El período de iniciación a la docencia incluye la adaptación del maestro/a al entorno social en que lleva su actividad, al modelo de gestión institucional, ya que el mismo/a no está familiarizado/a con el funcionamiento y códigos internos de cada institución escolar.

“La condición de principiante implica, a grandes rasgos, una disponibilidad, una búsqueda de explicaciones, una solicitud de ayuda, una apertura a la reflexión” (Perrenoud, 2004, p.19).

La dimensión reflexiva está en el centro del desarrollo de las competencias profesionales, constituye un elemento clave para su desarrollo y trayecto profesional, a partir de lo que ha adquirido y de la experiencia. Reflexionar durante la acción significa hacerse preguntas, lo que pasa o pasará, lo que podemos hacer, que decisiones podemos tomar más certeras.

El desarrollo de prácticas reflexivas más extendidas y constantes e instrumentadas es la clave de la profesionalización del oficio y por tanto, una condición para salir, de forma progresiva, de la situación de punto muerto a la que nos conducen la mayoría de las reformas escolares (Perrenoud, 2004, p.209).

No alcanza con exaltar el nivel de formación académica para que se desarrolle la profesionalización de oficio de enseñante, “el paradigma reflexivo es en este sentido un emblema de la profesionalización, entendida como un poder de los enseñantes sobre su trabajo y su organización sino que se asume abiertamente con sus responsabilidades” (Perrenoud, 2004, p. 210).

La etapa de formación inicial debe contribuir a los maestros/as a obtener conocimientos y desarrollar habilidades y compromiso iniciales para que todos los estudiantes puedan aprender. Además significa la adquisición de actitudes, valores que caracterizan la profesión docente.

Provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el conocimiento como las prácticas educativas son construcciones sociales de la realidad que responden a intereses políticos y económicos contingentes a un espacio y a un tiempo y que, por lo tanto, pueden cambiarse históricamente (Pérez Gómez, 1992, p.421).

De la mano de la formación académica y la vivencia en la práctica docente, la maestra novel y su experiencia inicial en las instituciones educativas de enseñanza inicial y primaria juega un

papel importante en el desarrollo de su trayecto profesional. Los conocimientos adquiridos deberían ser útiles para entender la realidad y poder actuar sobre la misma.

Gatti (2008) plantea la tarea de formación como un proceso de deconstrucción, que propicia el tránsito del sujeto-sujetado por los discursos instituidos, al sujeto crítico que construye su propio discurso. Al viabilizar la liberación de ciertas ataduras, la formación permanente, pero no continua, favorece la construcción de una autonomía y una identidad profesional lúcidamente asumidas, con fundamentos teóricos, técnicos y axiológicos.

Saleme (citada en Gatti, 2008) afirma que la identidad docente se da cuando la maestra/o novel deja de ser un mero peón de la cultura que otros producen. Un personal docente profesional, preparado para hacerse preguntas, que interpele el objeto de conocimiento, no buscando respuestas dadas, pero intentando llegar al propio conocimiento, sin abandonar su tarea específica, la de enseñar.

1.7 Hacia la construcción de trayectorias profesionales

En relación a la construcción de los/as trayectorias profesionales Terigi (2008) refiere que las trayectorias laborales del personal docente revelan dos fenómenos característicos: algunos permanecen como docentes mientras estudian otra carrera hasta que dejan de trabajar, y otros/as desarrollan una trayectoria laboral completa, desempeñándose en el sistema educativo durante varias décadas. Es esta población objetivo en las que se deben centrar las políticas de formación docente mediante programas que los acompañen en sus inicios laborales.

En la construcción de las trayectorias profesionales entran en juego aspectos teóricos recibidos en la formación inicial y sus prácticas reales o actuales.

Mirar la trayectoria invita a redescubrir al cuerpo profesional situado en una realidad particular y en un momento de cambios en los sistemas educativos de la región. Actuar y pensar en acciones que tiendan a promover la profesionalización del cuerpo docente. Desde la planificación de líneas generales en las políticas educativas, hasta, políticas más focalizadas de acompañamiento al colectivo docente novato.

De acuerdo a la definición del diccionario de la Real Academia⁶, el concepto de trayectoria proviene del francés *trajectoire*, indica que la trayectoria es el recorrido que describe un objeto que desplaza por el espacio. Es el rumbo que toma la conducta de un individuo, una agrupación o

⁶ Disponible en: <https://definicion.de/trayectoria>

una entidad a lo largo del tiempo. Suele hablarse de trayectoria profesional para nombrar a los distintos trabajos que alguien realiza en su vida.

La trayectoria en el sentido en que la entiende Bourdieu (1997) es concebida como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en movimiento y que pueden ser sometidas a incesantes transformaciones y a permanentes vicisitudes y rupturas.

Pierre Bourdieu sostiene que:

Tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos, sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio, es más o menos igual de absurdo que tratar de dar razón de un trayecto en el metro sin tener en cuenta la estructura de la red, es decir la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones (1977, p.82).

En la trayectoria se ocupan posiciones sociales que condicionan o estructuran tanto los movimientos como los esquemas de percepción y valoración asociados a ella.

[...] la posición y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, no siendo igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida: esto implica que existe una correlación muy fuerte entre las posiciones sociales y las disposiciones de los agentes que las ocupan (Bourdieu, 1988, p. 108).

La posición del agente en el espacio social marca su trayectoria en el sistema de relaciones y produce efectos en la trayectoria social del mismo como un sistema de rasgos pertinentes dentro de una biografía individual o de clase.

Inciden en la misma la posición de origen y las posiciones ocupadas en el espacio social. Esta decisión está mediada por el reconocimiento que el cuerpo docente hace de sus potencialidades, dificultades y requerimientos.

En palabras de Imbernón (2009) el desarrollo profesional tiene relación con la actividad que ejercen el personal docente en su vida profesional, donde se conjugan varios aspectos como la experiencia, los conocimientos, la construcción de aprendizajes y de enseñanza, tanto cuando enfrentan situaciones difíciles, en las cuales ponen en práctica sus propias habilidades y competencias que ayudan a sortear las innumerables eventualidades que conlleva la docencia.

Se hace necesario establecer programas de acompañamiento para el personal docente novato para no caer en la obsolescencia y la rutina impropia. El autor agrega que la actualización constante no sólo es para garantizar el mejoramiento en el nivel académico del estudiantado, sino también para lograr un desarrollo profesional del maestro/a que lo motive y le permita llevar adelante una carrera profesional satisfactoria.

En relación a ello adquieren relevancia los conceptos de “desarrollo profesional” y “autonomía profesional”, los cuales deben estar acompañados de programas duraderos que apuesten al trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y directivos. Se pueden indicar principios que orientan dicho proceso:

- El contenido del desarrollo profesional determina su eficacia: los programas de formación docente centrados en la sustancia, lo que el personal docente aprenden y no en la forma de como aprenden.
- El eje articulador es el análisis del aprendizaje del estudiantado: ayuda a los docentes acortar la distancia entre el aprendizaje de los/as mismas y el aprendizaje deseado.
- Los docentes deben identificar lo que necesitan aprender: si participan en el diseño de su aprendizaje, su compromiso crece.
- La escuela es el telón de fondo: el personal docente aprenden de su trabajo, construir el aprendizaje en torno al trabajo diario en la escuela.
- El desarrollo profesional continuo y evolutivo: adoptar e implementar prácticas eficaces requiere de un aprendizaje continuo, lo que implica seguimiento y apoyo a posteriores aprendizajes a partir de fuentes externas a la escuela.
- Garantizar la incorporación de múltiples fuentes de información: sobre el resultado de aprendizaje del estudiantado y la propia evaluación del desarrollo profesional.
- Es necesario atender a las creencias: el desarrollo profesional debe proporcionar oportunidades para mejorar la comprensión sobre las teorías del conocimiento.
- El desarrollo profesional integra un proceso de cambio: más amplio y comprehensivo, centrado en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.
- En suma parece existir consenso entre los investigadores que la calidad del desarrollo docente se logra si se tiene en cuenta cuál es su impacto en el aula.

La formación del personal docente no es una actividad aislada ni puede considerarse como un espacio independiente del conocimiento e investigación, su propósito está vinculado a los

referentes teóricos y a los supuestos que en un determinado período de tiempo predominan en el conocimiento social. Ello lleva a una reflexión sobre las orientaciones conceptuales que predominan en la formación del personal docente.

En concordancia con lo expuesto, en la presente investigación, se analiza la construcción de las trayectorias profesionales de las maestras noveles, desde la inserción en la primera etapa profesional, en sus primeros cinco años de trabajo docente, asimismo las políticas educativas de acompañamiento a esa población y las propuestas del sistema educativo en el camino de la profesionalización docente.

En función de la construcción de este marco teórico para profundizar en las trayectorias profesionales se organiza el camino metodológico desde el aspecto cuantitativo, a través del procesamiento de los datos para seleccionar la población estudiada y desde lo cualitativo en la interpretación y sentido que las maestras noveles le dan a su profesión docente.

Capítulo II: Marco Metodológico

En el presente capítulo se reconstruyó los lineamientos metodológicos que sirvieron de guía en el recorrido realizado a lo largo de este estudio. En el mismo se presentaron los fundamentos que sustentaron esta investigación y que corresponden a un paradigma de naturaleza cualitativo de corte interpretativo.

2.1 Tipo de investigación

Esta investigación se centró en las trayectorias profesionales de las maestras noveles de una generación de egresadas de la carrera de magisterio, cómo se construyó su profesión, los sentidos que le atribuyen a la misma en los primeros cinco años de la carrera docente, al mismo tiempo las oportunidades y obstáculos que se identificó en ese trayecto profesional.

La metodología desarrollada en el presente estudio buscó describir y analizar la construcción de las trayectorias profesionales de las maestras noveles egresados de la carrera magisterial, correspondiente a la primera generación de egresados del SNUFD (2008) acotando su estudio a un IFD del interior de Uruguay.

Se apoyó en un diseño de investigación de carácter cualitativo, aunque incorporó aspectos cuantitativos. Hernández, Fernández y Baptista (2006) proponen el enfoque mixto si se aplica lo que llaman cuantificar datos cualitativos, mediante un diseño en dos fases. En la primera de ellas, un cuestionario en plataforma web que permitió obtener datos cuantificables para presentar la distribución de algunas categorías de análisis del universo de maestras egresadas del SNUFD y en una segunda fase, entrevistas a una muestra más pequeña de las mismas y a su vez entrevistas a docentes participantes del equipo de trabajo del programa de acompañamiento de noveles docentes del CFE, con ello se intentó profundizar y complementar el análisis e interpretación de datos.

Paz Sandín (2003) plantea que, en el ámbito de la investigación educativa, se puede hablar de una complementación entre métodos cualitativos y cuantitativos. En sus palabras “cada perspectiva ilumina una dimensión diferente de la realidad, de manera que no existe o no se pretende el solapamiento entre los métodos” (Paz Sandín, 2003, p.42).

La investigación cualitativa es una actividad situada que localiza al observador en el mundo. Consiste en un conjunto de prácticas materiales interpretativas que hacen visible el mundo. Estas

prácticas transforman al mundo. Lo convierten en una serie de transformaciones, incluidas notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales.

En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo, naturista del mundo. “Esto significa que las investigaciones cualitativas estudian las cosas en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas” (Flick, 2005, p.20).

Asimismo buscó describir los trayectos recorridos por el/la egresado/a de la carrera magisterial en su ámbito natural de trabajo, las instituciones educativas. De igual modo indagó como construyeron su profesionalización, intentando darle sentido e interpretar su situación en concreto, en ese entorno y sus proyecciones a futuro.

Se enfocó en comprender la situación del personal novel desde su perspectiva en su ambiente natural y en relación a su contexto. Con respecto a ello, Hernández, Fernández y Baptista (2006) identifican ciertas áreas y necesidades referentes al proceso de planteamiento cualitativo, tienen que ver con las experiencias de los participantes en torno al proceso, la necesaria información detallada del proceso y conocer la diversidad de idiosincrasia y cualidades únicas de los participantes del proceso.

Por otra parte jugó un papel importante las experiencias de las maestras noveles en diversos formatos educativos (escuelas rurales unidocentes, escuelas de tiempo completo, de tiempo extendido, entre otros) para describir el proceso de construcción de sus trayectorias profesionales así como las peculiaridades de cada contexto y situación educativa.

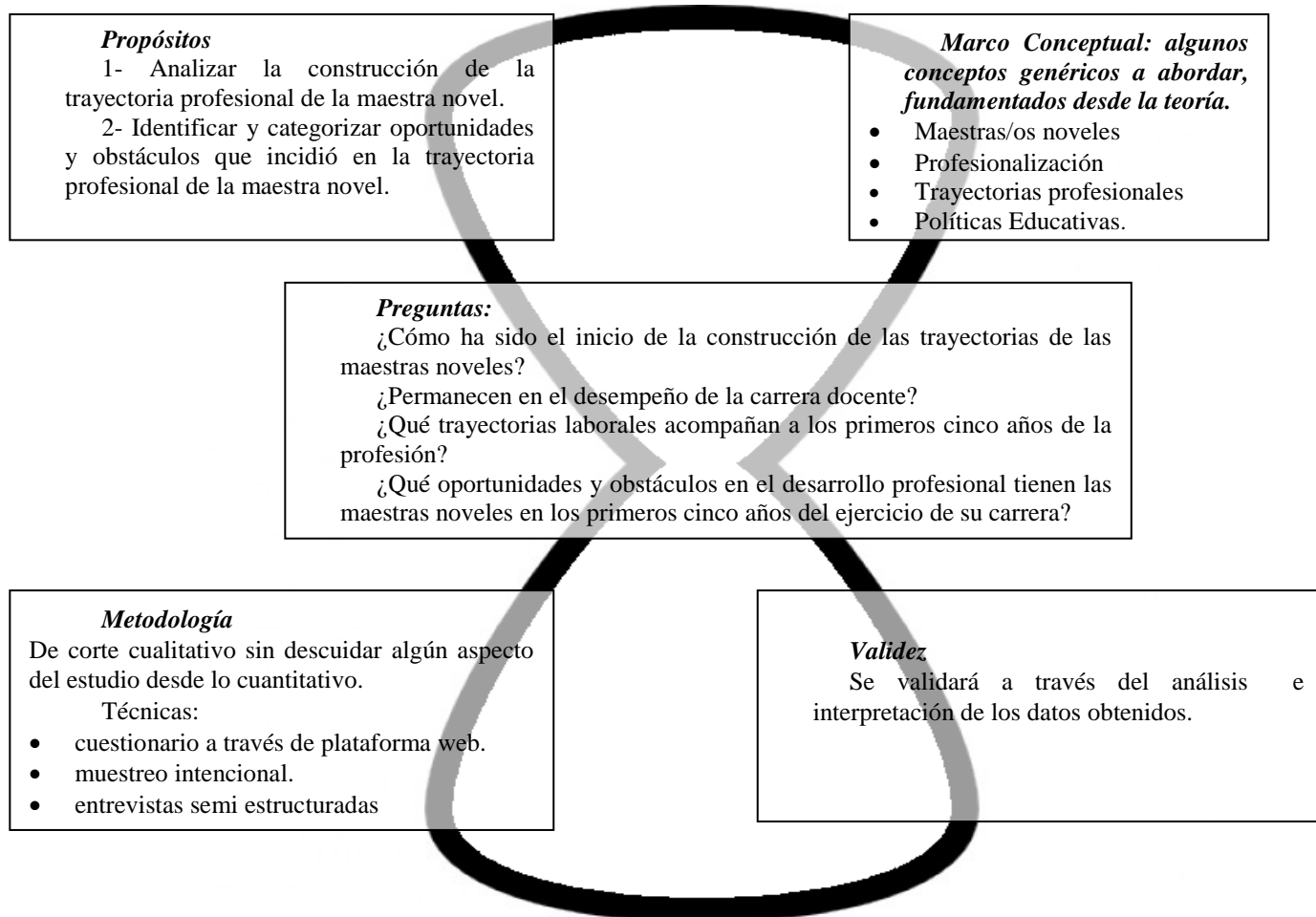
Los distintos autores señalan diferentes tipologías en los diseños cualitativos, entre ellos, teoría fundamentada, etnográficos, narrativos, fenomenológicos entre otros. Este trabajo se enfocó en un modelo fenomenológico, ya que el mismo persigue como objetivo específico descubrir el significado de un fenómeno para varias personas. En este caso la construcción de las trayectorias profesionales de las maestras noveles.

Se pretendió describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante como el análisis de posibles significados, en el transcurso de la carrera docente en los primeros cinco años de docencia. Se contextualizó las experiencias en términos de temporalidad y espacio. El universo de estudio se centró en una generación de egresados de la carrera magisterial en una institución de formación docente del interior del país, Uruguay.

Asimismo se propuso identificar las unidades de análisis y generar categorías, detectando unidades claves. Desarrollar una narrativa que combina la descripción y la estructura con el fin de transmitir la esencia del fenómeno estudiado. Presentar una descripción de las primera experiencias comunes y diferentes entre las maestras en los inicios de la carrera docente.

Teniendo por referencia los objetivos del estudio y las preguntas de investigación, fue construido un diseño de los pasos necesarios para su concretización, con base a los que fueron seleccionados los procedimientos metodológicos para la obtención de datos y los métodos de análisis seguidos para su interpretación.

Siguiendo el modelo propuesto por Maxwell (1996) este estudio se puede organizar como lo representa el esquema:



Según Maxwell (1996) el diagrama presentado anteriormente muestra la relación entre los cinco componentes de un diseño cualitativo, el propósito u objetivos a seguir, el marco conceptual donde apoyarse, las preguntas que se hacen al problema, la selección metodológica y los aspectos que hacen a la validez y confiabilidad de los datos obtenidos.

Las líneas entre los componentes representan uniones de influencia en los dos sentidos, que las conexiones entre los diferentes componentes del modelo no son reglas rígidas o fijas, dan margen a la elasticidad en el diseño.

Pensando un diseño cualitativo con considerable flexibilidad, pero en el cual las diferentes partes imponen restricciones en cada una de las otras, forzándolas, y en caso que sean quebrantadas hacen que el diseño sea ineficaz.

No se puede descuidar otros factores detrás de estos cinco componentes que tienen influencia en el diseño de estudio, éstos incluyen los recursos, habilidades de investigación, problemas de percepción, estándares éticos, y los datos que se recogen. Aspectos que corresponden al entorno dentro del cual la investigación y su diseño existen y dan lugar otras consideraciones.

Conviene subrayar que este estudio centró su interés en analizar las trayectorias profesionales de las maestras noveles, identificar y categorizar oportunidades y obstáculos que incidió en la construcción de las mismas, durante los primeros cinco años de labor docente.

En relación a lo expuesto el diseño de investigación se planificó en dos fases: en una primera instancia, conjugar información del archivo documental del registro de los egresos de la carrera magisterial en un IFD del interior de Uruguay, correspondiente a los estudiantes que ingresaron a la carrera en marzo de 2009 y egresaron entre el mes de diciembre de 2012 y abril de 2013.

Se diseñó un cuestionario a través de la plataforma web, con el objetivo de recolectar información de las maestras noveles correspondientes al universo de estudio. El mismo se envió a su dirección de correo electrónico. Luego de visualizar la información tabulada por la plataforma web, se seleccionó una muestra intencional de maestras noveles para llevar a cabo entrevistas bajo la modalidad de semi-estructurada.

Las preguntas que se realizaron fueron abiertas, buscando que las entrevistadas expresaran sus opiniones para luego matizar sus respuestas, con nuevos emergentes que es preciso indagar.

Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643, tomado de Vargas, 2012) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Se busca interpretar el

significado dentro del contexto único del objeto de estudio, sin aspirar a generalizar los resultados. La entrevista desde este paradigma, busca ser natural, fomentando un diálogo fluido dejando al entrevistado/a en la libertad de expresarse.

2.2 Métodos e instrumentos de investigación

De acuerdo a las características de este trabajo las fuentes utilizadas son primarias como consecuencia de que la información fundamentalmente oral y escrita es recopilada directamente por el/la investigador/a a través de relatos transmitidos por las investigadas. El propio investigador/a constituye el eje central en el proceso cualitativo. Su reto pasa por introducirse en el ambiente y adquirir una comprensión profunda del fenómeno estudiado.

Se planteó el análisis de documentos escritos en la medida que sirvan para analizar y describir más fehacientemente aspectos del tema en cuestión. En relación a ello se buscó información en el legajo estudiantil de las/os egresadas/os de la carrera de magisterio en el IFD de referencia. Obteniendo datos del universo de estudio así como las calificaciones promediales de sus estudios en la formación inicial, obtenidas al egresar, pueden ser utilizadas como insumos para el cruce de variable y análisis de datos.

La investigación se desarrolló en un IFD de un departamento del interior de Uruguay. En el mismo se aplican los siguientes instrumentos de relevamiento de información:

- Análisis documental de los/as egresados/as de la carrera de magisterio, correspondiente a la primera generación del SUNFD.
- Cuestionario auto administrado en plataforma web, a la primera generación de egresados/as.
- Entrevistas a un muestreo intencional de maestras noveles.
- Entrevista a un/a docente experiente en el programa de noveles docentes del CFE.

Dadas las dimensiones del IFD en el que se desarrolló el estudio, se abordó todo el universo de casos para la aplicación del cuestionario en plataforma web a las egresadas magisteriales. El abordaje de las trayectorias profesionales del universo de estudio, se realizó con base en las siguientes dimensiones de análisis:

- Permanencia y condiciones del desempeño del rol como maestra novel
- Trabajo docente en diferentes instituciones educativas de educación formal del CEIP, públicas y/o privadas e instituciones de educación no formal.

- Oportunidades y obstáculos, a través de su percepción, en la construcción de sus trayectorias profesionales.

Para el enfoque cualitativo, al no estar presente la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son muy pertinentes, pues logran, cuando se procede con posterioridad al inicio en el campo que interesa al investigador y ofrecen datos que aportan al análisis de los mismos. En esta investigación, la inmersión inicial en el campo se establece a partir del cuestionario en plataforma web, el que permitirá luego identificar las maestras noveles, que posibilitarán profundizar más claramente en el objeto de estudio. Permitted realizar el seguimiento continuo de la primera generación de egresados del SUNFD del instituto seleccionado para este estudio.

Más allá que la técnica cuestionario suele ser monopolizada por las investigaciones de corte cuantitativo, no resulta excluyente adoptarlas dentro de las investigaciones cualitativas, en la medida que colaboren a los fines del proyecto.

Desde lo logístico es una solución sencilla y adaptable a las necesidades del trabajo de campo e información de la población a relevar. Posibilitó la consulta de los resultados en forma simultánea, tener información actualizada, en forma permanente, de la cantidad de respuestas.

Se puede acceder a una versión resumida de las respuestas que propicia un análisis previo, sin perder la posibilidad de analizar cada una por separado. Resulta una modalidad confiable, teniendo en cuenta las características particulares del público destinatario, que es una generación de egresados/as que se formó en los momentos de mayor ímpetu en el uso de recursos tecnológicos.

Sin desconocer las limitaciones de acceso a internet de la población objetivo, estar al punto que Uruguay en América Latina es pionero en el acceso a internet y el acceso a recursos tecnológicos no solo en los hogares sino en las instituciones educativas a través del Plan Ceibal.

Como resultado de la información recogida y con una lectura previa de resultados, se llevó a cabo un muestreo intencional. Tal como señalan, Hernández, Fernández y Baptista (2006) las decisiones respecto al muestreo reflejan las premisas del investigador acerca de lo que considera una base de datos creíbles y confiables que aporten a la validez del estudio.

Tanto en las investigaciones cuantitativas como en las cualitativas la recogida de la información se realiza a partir de diseños muestrales. En la investigación cualitativa se trabaja normalmente con muestreos no probabilísticos.

Una muestra puede ser intencional o de conveniencia, se seleccionan las unidades a entrevistar siguiendo criterios de conveniencia del investigador/a o de los objetivos de la investigación ya sea por la riqueza de información en el caso o por la posición que ocupa en relación al fenómeno estudiado.

Las muestras intencionales suponen un procedimiento de selección informal, la elección de los casos no depende de la probabilidad, sino de razones relacionadas con las características del trabajo de investigación.

Asimismo, la muestra de un diseño cualitativo puede contener un cierto tipo de unidades iniciales, pero conforme avanza el estudio se pueden ir agregando o desechando unidades.

Los aspectos a tener en cuenta se basan en la selección de casos que ayuden a entender con mayor profundidad el fenómeno estudiado y aprender de éste. Comprender las experiencias y significados que transmiten las entrevistadas.

Acorde a este estudio se adoptó el modelo de muestreo intencional, de acuerdo al relevamiento de información obtenida se elegirán maestras noveles que hayan transitado en los primeros cinco años, por instituciones educativas del CEIP, en diferentes formatos, como aquellas que abandonaron la carrera docente o la combinaron con otro empleo o profesión. La intencionalidad se centró en entrevistar a aquellos que marquen rasgos diferentes entre sí, obtenidos a través de las repuestas obtenidas en la herramienta de plataforma web.

En relación a lo anterior otro instrumento que se utilizó fue la entrevista, siendo un procedimiento común en la investigación de orientación cualitativa, permite recoger opiniones e indagar sobre la temática en estudio. El objetivo de su uso será obtener información sobre los recorridos de las maestras noveles en una mirada hacia la profesionalización continua.

La entrevista en una investigación es una forma de comunicación, señala Valles (1999) que el arte de la conversación es el modo más natural en el curso de la socialización que constituye la base para el aprendizaje de las técnicas de cualquier forma de entrevista profesional.

Kvale (2011) en una conversación de entrevista, el investigador pregunta y escucha lo que las personas mismas cuentan sobre su mundo vivido, sobre sus sueños temores y esperanzas, oye sus

ideas y opiniones en sus propias palabras, y aprende sobre su situación escolar y laboral, su vida familiar y social.

El uso de entrevistas semi estructurada en el contexto de esta investigación tuvo una doble finalidad, conocer el relato de las entrevistadas, de cómo vivieron sus trayectorias profesionales, como fueron sus inicios laborales, que oportunidades y obstáculos enfrentaron en los primeros cinco años de la carrera docente y asimismo enmarcarlos en los lineamientos de las políticas educativas actuales. Se identificó cada entrevistada por la sigla MN (maestra novel) y se complementó con letras del abecedario para diferenciar a cada una de las maestras noveles. Las siglas referidas desde MNA a MNH serán utilizadas para el análisis de la información obtenida.

La entrevista semi estructurada consta de un diseño que abarca las dimensiones del análisis, según el siguiente detalle:

- Motivos y condiciones para la permanencia en el sistema educativo.
- Desempeño docente en instituciones educativas de diferentes formatos educativos.
- La elección de cargos docentes por la obtención o no del cargo en efectividad.
- Cursos y estudios brindados ya sea por el CEIP u otra institución.
- Otros estudios o trabajos paralelos al desempeño docente.
- Percepción de oportunidades y obstáculos en el transcurso del desempeño docente en los primeros cinco años.

Este trabajo se basó en un análisis de la entrevista centrado en el significado. Para ello, en primer lugar implica la codificación, la condensación y la interpretación del significado. Codificar y categorizar son dos términos que se utilizan de manera intercambiable, implica asignar una o más palabras claves a un segmento de texto para identificar aspectos centrales comunes en el discurso de los entrevistados.

Así pues, se logra proporcionar un panorama general de las transcripciones y facilitar las comparaciones, en este caso, la construcción de las trayectorias profesionales de las maestras noveles.

La condensación del significado implica un resumen de los significados expresados por los entrevistados en formulaciones más breves. En una primera fase se lee entera la entrevista, como unidad, luego el entrevistador/a determina unidades de significados, para expresarlo de manera más simple e integrarlas al significado del objetivo de estudio.

Las interpretaciones del significado van más a lo profundo, para concebir estructuras y relaciones de significados que no son aparentes de forma inmediata en un texto.

En la mayoría de los casos se caracteriza por un círculo hermenéutico, donde el significado del mismo se establece mediante un proceso que se determinan los significados de distintos pasajes más que el significado total anticipado del texto. En la práctica acaba cuando se ha alcanzado un significado coherente con el propósito de estudio y con el problema investigado.

Con respecto a lo anterior, se ilustró el proceso de análisis seguido, que se organizó en relación con dos etapas: el análisis de la transcripción individual, a partir de la selección de categorías que sean significativas para los entrevistados en la construcción de esas trayectorias profesionales. Una segunda etapa consiste en diferenciar trayectos profesionales, entre las maestras noveles en sus primeros cinco años de carrera docente.

Además del análisis de las entrevistas por separado, el proceso de las mismas requiere situar los discursos en un contexto de vida, es decir, trascender los textos para entender que cuestiones operan en forma subyacente, como, la procedencia social del entrevistado, sus trayectos como estudiante, sus aspiraciones y proyecciones de vida, para identificar diferentes trayectos profesionales y ponerlas en relación al marco teórico de esta investigación.

2.3 Validez y confiabilidad

Atendiendo la validación de este estudio, no solo se recopilaron datos a través de la plataforma web, sino que también se intentó interpretar la construcción de las trayectorias profesionales de las maestras noveles. Asimismo, el significado que cada una de ellas le dio a ese recorrido profesional en sus primeros cinco años de trabajo en instituciones educativas del CEIP.

Se hizo necesario realizar una triangulación, es decir, la combinación de prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos y perspectivas, lo cual permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor y profundidad.

La credibilidad o validez interna cualitativa da cuenta si el investigador ha captado el significado completo y profundo de las experiencias de los participantes, principalmente las relacionadas con el problema de estudio. En términos de pregunta se puede expresar así: “¿Hemos recogido, comprendido y transmitido en profundidad y con amplitud los significados, vivencias y conceptos de los participantes?” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 665).

Se puede definir como la correspondencia entre la forma en la que los/as participantes percibieron los conceptos investigados y la manera como el/la investigador/a los recogió en su formulación lingüística y analítica posterior.

La triangulación permite proteger la investigación de las tendencias del investigador/a, al confrontar y someter a control recíproco relatos de diferentes informantes Taylor y Bogdan (1987) o información obtenida por medio de diferentes herramientas de recolección de datos.

La misma es una necesidad también para ampliar las perspectivas, aumentar el nivel de comprensión de los hechos y así “honrar al objeto de estudio” (Merlino, 2008, p.37). La credibilidad o validez interna de la investigación hace referencia a la veracidad de cuanto se afirma en ella.

Para alcanzar la validez en el marco de esta investigación, se integraron dos fuentes de información que se emplearon en conjunto: el cuestionario auto administrado y la entrevista semi estructurada.

Según Merlino (2008) expresa que la transferibilidad externa hace referencia a la posibilidad de aplicar los nuevos conocimientos para el análisis del objeto de estudio.

En esta línea, la presente investigación intentó describir la mayor cantidad posible de datos para que sirvan de insumo para la réplica de futuras investigaciones en otros institutos del interior del país, con matrícula estudiantil similar.

El concepto de confiabilidad cualitativa para referirse al “grado en que diferentes investigadores que recolecten datos similares en el campo y efectúen los mismos análisis, generen resultados equivalentes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p.662).

Para alcanzarla, en esta investigación se proporcionó detalles específicos sobre la perspectiva teórica de la autora y el diseño utilizado, se explicitan los criterios de selección de las maestras noveles, instrumentos de recolección de información y datos específicos del contexto de la investigación.

Para Lincoln (2001) y Seale (1999) la eficacia en la investigación cualitativa y el uso de la vigilancia debe ser coherente con las cuestiones de voz, reflexividad y escritura de la investigación.

En síntesis, la concretización de este estudio constituyó un proceso dinámico, característico de los estudios cualitativos, en donde la selección de la muestra, la recolección de los datos, el análisis y la producción de resultados están en constante revisión y diálogo.

Capítulo III: Análisis de resultados

Esta investigación se centra en la construcción de las trayectorias profesionales de maestras noveles, de la primera generación de egresadas/os del SNUFD, en un IFD del interior del país. El mismo está situado en la zona sur de la República Oriental del Uruguay.

Es la primera institución de nivel terciario que se instaló en el departamento. La misma brindó desde su fundación en 1950, la formación docente a maestros/as de enseñanza primaria en un primer momento y luego a profesores/as de enseñanza media. Su presencia en el departamento marcó un nivel de profesionalización de la carrera docente a lo largo de su historia. Su rol y la calidad del servicio se transformó en estos años adecuándose a los distintos tiempos históricos socioculturales y políticos.

Siempre apuntó a mejorar la calidad educativa apostando a conformar una cultura profesional, adecuada a cada época.

Como sostiene Vaillant (2004) la formación inicial experimentó múltiples transformaciones desde los años 80, intentando acercarse al modelo universitario en la formación inicial.

En Uruguay aumentó la duración de la carrera docente, de tres años a cuatro años, se aprobaron nuevas normativas y se establecieron mecanismos de certificación y reválidas unificando las carreras de magisterio y profesorado en un único plan de estudio.

Pese a ello, dice la autora, que la formación docente continúa siendo uno de los principales desafíos en materia educativa y que gran parte del cuerpo docente encuentra obstáculos para el ejercicio de la profesión.

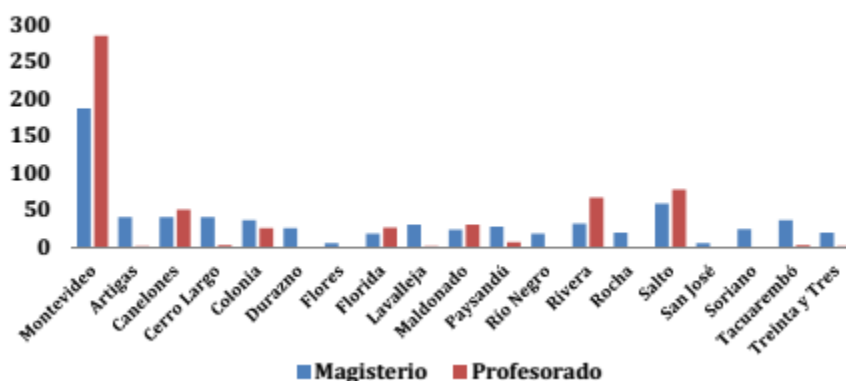
El IFD, es uno de los dieciocho institutos ubicados en el interior del país. A mediados de la década del 90, de acuerdo a datos del Anuario Estadístico del Ministerio de Educación y Cultura (2011-2012) la matrícula conjunta de magisterio y profesorado, se ubicaba en el orden de los 7.000 estudiantes para todo el país.

En la década del 2000 esa cifra se duplicó debido al incremento sistemático de la matrícula de profesorado. En relación al fenómeno de feminización del colectivo docente la proporción de mujeres entre el personal docente de nivel inicial y primario es claramente mayor a la registrada entre el personal docente de enseñanza media.

La distribución por sexo del personal docente titulado, muestra que casi un 90% de ellos /as son mujeres. Datos que coinciden con la población estudiada, ya que el 100% pertenece al sexo femenino, como se expresó con anterioridad.

Atento a datos de egresos de las carreras docentes a nivel nacional, la distribución de los mismos, para el año 2011, señala que la cantidad de egresos siempre es mayor en la capital del país que el interior. Al mismo tiempo, al diferenciar por formación en magisterio o profesorado, los egresos del interior son casi siempre más en la carrera de magisterio. Observando la gráfica siguiente, en 2011, no hubo egresos en profesorado y los egresos de Magisterio fueron inferiores a cincuenta estudiantes. Un aspecto a considerar, que los egresos al año 2011 no son significativos debido a la aplicación del plan único de formación docente desde el 2009, siendo recién en 2012 la primera generación de egresados.

Egresados de las carreras de formación docente de magisterio y profesorado, según departamento. Año 2011



Fuente: Informe de Educación de la CIDE, datos INEEd. (2013)⁷

En el marco de las observaciones anteriores, los egresos en la carrera de magisterio siguen siendo inferiores a cincuenta, siendo en el Instituto de referencia, el promedio de egresos de la carrera magisterial, en el SNUFD desde diciembre de 2012 a diciembre 2017, de dieciocho estudiantes de magisterio.

En esta investigación el universo de estudio está compuesto por una generación de diez maestras noveles que iniciaron sus estudios magisteriales en el año 2009, finalizando su formación inicial en los primeros cuatro años de la carrera, siendo la primera generación de

⁷ Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-profesiones-docentes.pdf>

egresadas del SNUFD en el IFD seleccionado para esta investigación. El período de egreso para este estudio es de diciembre de 2012 a abril de 2013.

El ingreso como maestras en CEIP se dio simultáneamente al egreso y comienzo del año lectivo escolar 2013. Teniendo en cuenta que dicha generación se ajusta, a la conceptualización de maestro/a novel, en la línea de Imbernón (1994) el periodo que transcurre en estos primeros cinco años de trabajo docente, comprendido en el período de los años lectivos escolares 2013-2017.

A los objetivos planteados anteriormente, referidos a analizar las trayectorias profesionales de las maestras noveles y a su vez identificar así como categorizar la incidencia de oportunidades y dificultades en la construcción de esas trayectorias, se ilustra el recorrido del proceso de análisis seguido.

En una primera instancia, se recogió información de lo/as maestro/as noveles, brindada por el instituto de referencia y asimismo documentos referidos al plan de estudios. Posteriormente se procedió a la aplicación de un cuestionario en plataforma web⁸, al universo de estudio. De acuerdo al análisis de los datos obtenidos se realizó la selección de una muestra intencional a entrevistar con la finalidad de diferenciar trayectos profesionales. A su vez, se efectuó entrevista semiestructurada, a una docente experiente en la temática del programa de acompañamiento a noveles docentes del CFE.

En una segunda instancia, es posible ubicar al procesamiento de la información recabada, situando la lectura de las entrevistadas, para analizar los discursos en su contexto de vida: sus vivencias como estudiante, sus aspiraciones y proyecciones de vida, para identificar diferentes trayectos profesionales y ponerlas en relación al marco teórico de esta investigación.

A partir del material empírico se identifican las siguientes categorías de análisis: *inicios de la carrera docente, diferentes trayectos profesionales de las maestras noveles y profesionalización.*

En el análisis estas categorías son consideradas en estrecha relación con la innovación pedagógica, las políticas educativas que las impulsan y su continuidad en el tiempo.

⁸ Acceso a datos en plataforma web: <https://docs.google.com/forms>

3.1 Inicios de la carrera docente

En la línea de Vaillant, Marcelo (2015) la promoción del desarrollo profesional de los maestros/as noveles se da siempre que existan las siguientes condiciones: innovación, respaldo material, recursos humanos para la transformación y continuidad en el tiempo. Para ello se necesita de la instalación de consensos entre diferentes instituciones y actores educativos.

Tal como menciona Hargreaves (1996) los profesores dan sentido de cambio, tomando como punto de partida, su primera experiencia de trabajo, desarrollando un conocimiento práctico, personal y experiente.

Las opciones de inserción laboral del colectivo docente egresado en la carrera magisterial pasan por la educación formal, sea pública y/o privada, en instituciones dependientes del CEIP, órgano desconcentrado del CODICEN de la ANEP, así como la modalidad de educación no formal, para estudio los Centros de Atención a la Infancia y Familia (CAIF). Estos pertenecen a una política pública intersectorial de alianza entre el Estado y organizaciones de la sociedad civil y gobiernos departamentales, cuyo objetivo es garantizar la protección y promover los derechos de los niños y las niñas desde su concepción hasta los tres años.

Es necesario precisar que hoy, la educación no formal, es una alternativa laboral, recogida por primera vez, en Uruguay en el artículo N° 37 de la Ley de Educación N° 18.437.

La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos en diversos ámbitos de la vida social, capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros. La educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan, alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas.

En los datos recogidos sobre la población encuestada no aparece como opción laboral otra modalidad de educación no formal, que la referida a CAIF. Las oportunidades de desarrollo profesional, en los inicios de la carrera docente, son brindadas a través de los diferentes formatos educativos de las instituciones del CEIP. Desde el Estado se están fortaleciendo aquellas políticas socio educativas que se centran en la protección de los derechos de niños y niñas en la primera infancia. Desde ahí la necesidad de coordinación entre ámbitos de educación formal y no formal.

En la voz de las entrevistadas, las mismas manifiestan que manejan la posibilidad de combinar sus fuentes laborales en la docencia, entre educación formal y no formal. Argumentando que dicha posibilidad las favorece en los inicios de su profesión, ya que se sienten más autónomas en la modalidad no formal que en lo formal, lo cual les permite trabajar desde el principio en forma colaborativa y aunar consensos en forma más ágil que en la modalidad formal.

Considerando los inicios de la carrera docente y los datos obtenidos de la población estudiada es posible reconocer que la primera inserción a la carrera genera incertidumbres.

El inicio de una actividad profesional tiene su singularidad. El entusiasmo e interés por el comienzo de la carrera docente, se acompaña comúnmente por la angustia y el desconcierto que provoca tomar decisiones por sí mismas y resolver situaciones que se presentan en lo cotidiano.

En el colectivo docente institucional, se instaló la preocupación del destino de los recientemente egresados. Todo aquellos aspectos vinculares que se construyeron en los cuatros años de la carrera docente con la institución formadora se diluyen una vez egresados.

Se debe, en la mayoría de los casos, a no existir programas que conecten la salida del egresado de la institución formadora con la nueva institución en que inician la tarea docente.

Esteve (2006) manifiesta que en estos primeros años el/la maestro/a llega a sentirse y verse a sí mismo/a como docente. El proceso de inserción a la docencia ha sido caracterizado en reiteradas oportunidades con la metáfora del aviador, aterriza como puedas, o la del nadador, nada o ahógate, tal como se mencionó anteriormente.

Marcelo (2006) establece la imagen del eslabón perdido para indicar la necesidad de construir un puente que asegure el pasaje, debidamente articulado y coordinado, entre la formación inicial del docente y la inserción a la docencia.

Cuando el egresado, se siente en soledad, concurre a rescatar los vínculos establecidos en la institución formadora, allí de forma aislada, encuentra una escucha y líneas de apoyo para salir de la situación de incertidumbre de la tarea docente recientemente iniciada. Se percibe en algunos espacios institucionalizados, como la sala del colectivo docente, el reclamo tan ansiado de la construcción de ese puente entre la institución formadora y la institución donde se desarrolla profesionalmente.

El desafío de tomar decisiones propias al elegir cargos unidocentes rurales, trabajar simultáneamente como maestra de aula y a contra turno como maestra talleristas, estar en solitario en el aula y tomar decisiones propias, lo expresan de esta forma:

Fue todo una novedad [...] demasiado para ser recién egresada, pero fue fantástico, aprendí muchísimo, una experiencia de mucho trabajo [...] aún estaba dentro de colchones y almohadones, dentro de ese mundo aún para descubrir [...] te encontrarás sin una maestra adscriptora, sin alguien que esté tras tus pasos [...] (MNB). Me sentí perdida en muchos aspectos, en cuanto a cómo funcionaba la escuela rural, qué es lo que tenía que hacer, la parte administrativa, eso fue lo que más me costó (MNC).

La metáfora utilizada por una de las maestras noveles, “aún estaba dentro de almohadones y colchones”, es un fiel reflejo del papel de los IFD del interior del país, con un promedio de matrícula de treientos estudiantes. Se fortalecen los vínculos cara a cara, donde se protege al estudiantado, controlando todas aquellas situaciones complicadas, que puedan transformarse en un obstáculo que los lleve a abandonar la carrera docente iniciada.

El perfil de egresado/a de la carrera de magisterio SNUFD, establece que se asuma la condición de “sujeto situado” en las complejidades de la sociedad, tanto en el contexto histórico como espacial; que sea capaz de reconocer las transformaciones socioculturales en las que se crean y recrean los individuos, para poder construir y reconstruir su rol.

En consecuencia de ello, las maestras entrevistadas sostienen que para intervenir en la realidad social y cultural, necesitan tiempos, espacios sistematizados y continuos, tanto desde el CEIP como del CFE, de los que hoy no disponen totalmente.

El recorrido entre el perfil de egreso y la realidad vivida lleva a que las maestras se sientan solas frente a diversos desafíos. Los mismos, se configuró como subcategorías:

1- *Tomar decisiones frente a situaciones conflictivas tanto entre padres y alumnos y falta de recursos materiales.*

Comencé en un quinto, con niños con problemas de conducta, un grupo numeroso además, en la primera reunión de padres también surgió una problemática entre ellos (MNB) [...] Me encontré con una realidad totalmente diferente a la de cuando yo iba a la escuela cuando era niña, con un salón muy empobrecido, pocos recursos (MNA).

Atento a la literatura teórica referida a las dificultades que encuentran las maestras noveles, también se reflejan la presencia de situaciones conflictivas entre el alumnado y sus familias.

Otro desafío que deben enfrentar es aprender a resolver conflictos cotidianos, que desde la institución formadora como en las instituciones educativas de práctica docente, siempre eran resueltos por otros. Así lo mencionan anteriormente: “ahora no está la maestra/o adscriptor/a de práctica”.

A su vez, se relaciona con una desvalorización del trabajo docente, que está marcado, por un lado, por precariedad en las condiciones de infraestructura institucional y por otro lado, como establece Alen (2008) el primer puesto de trabajo generalmente se da en escuelas públicas, donde asisten niños y niñas que no tienen satisfechas sus necesidades básicas, lo que dificulta en alguna medida su pasaje por la escuela.

En consecuencia, sigue siendo una materia pendiente la distribución de recursos económicos y edilicios de las políticas educativas, que se traslada al imaginario social y sobre todo a la mirada de las familias hacia la institución educativa.

2- Elegir cargos docentes de maestra de aula y de gestión escolar

Ingresé a primaria como maestra unidocente, en una escuela rural. Elegir cargo fuera de la capital departamental [...] era un contexto totalmente diferente. Fue demasiado para ser recién egresada, pero fue fantástico, aprendí muchísimo. Fue una experiencia de mucho trabajo (MNC).

En el interior del país, los recién egresados de la carrera magisterial comienzan a trabajar, en la mayoría de los casos, en escuelas públicas rurales, localidades alejadas de la ciudad, con dificultad en el transporte para llegar al lugar físico de las escuelas. Con cargos unidocentes, maestra de aula y a su vez cargo de gestión escolar, lo que conlleva a una doble rol, pedagógico y administrativo.

Asumen un vacío en la parte de gestión escolar, en su formación inicial, siendo la temática parte mínima del currículo de la carrera docente, no deja de ser un aspecto a atender, desde las políticas educativas, debido no solo a la responsabilidad administrativa que conlleva, sino también a trasladarse a zonas rurales lejanas de las capitales departamentales, transformándose en un trabajo en solitario que puede tener consecuencias negativas en los inicios de la docencia. Sin descuidar la discusión, a nivel de educación inicial y primaria de centralizar el medio urbano y rural en un único programa escolar.

Se rescata el valor de las maestras noveles en tomarlo como un desafío el aprendizaje de tomar un cargo unidocente en una escuela rural en su primer año de trabajo. A pesar de que se puede entender como un obstáculo, en cierta medida se identifica la autonomía de las maestras noveles en la toma de decisiones, apostando al desarrollo de su profesionalización. En la línea de Alen (2008) instituye que el período de adaptación del maestro/a novel se da en un modelo de gestión institucional en el cual no está familiarizado.

3-Tomar decisiones de iniciar la docencia en el ámbito privado y a su vez tener dudas acerca de su futuro docente en el ámbito público

A la fecha de egreso de esta generación de docentes, la normativa del CEIP, permite comenzar a trabajar como docente, en el ámbito de la educación privada, sin obtener el título docente, el artículo 21 de la Ordenanza N°14 (1994) establece que lo pueden hacer los alumnos de magisterio en el último año de su carrera magisterial.

Al respecto:

Por cuestiones de que no había terminado el ensayo, en diciembre no me recibí y en ese mes recibí una oferta, de una profesora del instituto para trabajar en el colegio privado, en realidad hasta febrero yo no sabía cómo me iba a ir en el ensayo. En diciembre tenía que decidir qué iba a hacer con esa oferta laboral, que era de lo privado [...] hubieron dos cosas que influyeron para que me decidiera, una fue que si no elegía en la capital departamental, me tocaba en un contexto desfavorable y eran grupos muy numerosos, con realidades muy complejas[...] (MND).

En el análisis de lo mencionado por la maestra novel, se evidencia la preocupación de terminar sus estudios y comenzar a trabajar como docente. Frente a una oferta en el ámbito de la educación privada, no se dudó en la elección, ya que le brindaba seguridad.

Se observa, que desde la institución formadora se entablan redes sociales, para esa primera inserción “recibí una oferta de una profesora del instituto”.

Además, se puede indicar que elegir por primera vez un cargo docente fuera de la capital departamental y en un contexto desfavorable, de acuerdo a datos censales del país, provoca incertidumbre y dudas sobre su propio desempeño docente. Expresan:

[...] logre la efectividad y me fui de la capital departamental y ese fue otro desafío, trabajar fuera de ella. Era un contexto totalmente diferente (MNA). El tercer año en otro contexto, en escuela de contexto desfavorable, lo cual me influyó a nivel emocional y fue otro choque con la realidad (MNB).

Atendiendo a la complejidad de la sociedad y la diversificación de contextos socioculturales, las maestras noveles, van a trabajar en aquellos contextos más desfavorables, que los docentes con mayor experiencia y trayectoria dejaron por otros cargos.

Dicho contexto tuvo un crecimiento demográfico que ha dado lugar al aumento en la matrícula de las instituciones de educación inicial y primaria. Es el lugar geográfico, donde están la mayoría de los cargos a elegir por las maestras noveles.

La realidad muestra diferentes nudos difíciles de resolver, por una parte desde la institución formadora, no se los/as prepara para trabajar en contextos desfavorables, a su vez, no hay conexión en el sistema educativo público, entre quien es experiente y quien es novato.

Atento a ello, se deduce la carencia o escasez de políticas educativas sistematizadas y organizadas en espacios institucionales que promuevan el acompañamiento del colectivo docente novel.

Desde hace tiempo, ya se conoce esta situación, existen programas de acompañamiento a noveles docentes, desde las políticas educativas del CFE, que no se aplican generalmente en el territorio donde comienza a trabajar esta población.

A su vez, se evidencia aspectos emocionales que juegan un papel importante en la toma de decisiones. Cuando las políticas educativas ubican a las instituciones como un lugar vulnerable, se pone en riesgo el desarrollo profesional de las maestras noveles, en el dilema de no haber transitado en ellas durante su formación inicial y al mismo tiempo pensar como constituir prácticas pedagógicas diferenciadas en las que se formaron.

En algunas situaciones pueden provocar efectos que lastiman las buenas intenciones que orientan a esos programas. Como menciona Alen (2008) las maestras noveles desconocen los códigos internos de la institución educativa en la cual aterrizan.

4-Generar sentimiento de pertenencia

“Cuando uno va por primera vez a un lugar [...] sientas que no perteneces a ese lugar, porque el sentimiento de pertenencia no lo tenés” (MND).

Se constata otra preocupación, de la necesidad de sentirse parte de la comunidad educativa. Muchas veces la movilidad en los cargos docentes y en las instituciones educativas que trabajan las maestras noveles, no posibilita el sentimiento de sentirse parte de esa institución y del colectivo docente.

Las maestras noveles entrevistadas revelan una debilidad entre la formación, donde se pretende un docente multitarea que puede con todo, y una función docente en que la realidad los sobrepasa, entre un personal docente formado para cambiar y transformar la realidad y otro que hace lo que puede. Se siente a la institución de formación inicial como protectora ya que al egresar de la misma se encuentran con un escenario educativo nuevo y con el cual necesitan construir vínculos que les brinden seguridad.

Se sienten sobrepasadas por situaciones complejas de la realidad educativa enfrentada y la imposibilidad de hacer frente a los problemas de la manera en que fueron formadas teóricamente y en las condiciones en las que trabajan diariamente. Se percibe una ambivalencia entre dos mundos diferentes que parecieran enfrentados entre sí.

De lo anteriormente mencionado, se deduce la importancia de la conversación con el/la otro/a en las relaciones sociales, el diálogo para favorecer lazos entre los diversos actores. El grado de cooperación actúa sobre el sentimiento de pertenencia a una comunidad de solidaridad o de aislamiento. Estos sentimientos influyen en el grado de seguridad, de toma de decisiones de las maestras noveles. Imbernón (1994) menciona que hay una actitud constante de aprendizaje asociado a las propias instituciones educativas.

La maestra novel manifiesta:

La directora era justamente una profesora de aquí del Instituto y eso también me ayudó a fortalecer porque a lo que ya tenía vínculo con la directora y con algunas maestras allí me permitió ir con más confianza a la escuela (MNE).

Las mismas se apropian o buscan vínculos de referencia, en ese inicio laboral, del colectivo docente que fueron parte de su formación y ahora cumplen otro rol en las instituciones educativas donde se desempeñan como docentes. En ese sentido de solitario, buscan diferentes formas de relacionamiento que les brinden seguridad y confianza en su desarrollo profesional. Así lo menciona Day (2007) en los primeros tres años de trabajo resultan clave los apoyos directivos.

De esta manera, Fullan (2002) advierte que no es suficiente con que los/as responsables en la toma de decisiones educativas piensen en el futuro, sino que es preciso conceptualizar la forma de cambiar los sistemas actuales de modo específico y profundo.

La formación docente presenta algunos desafíos difíciles de resolver, ser protagonista en los procesos de discusión, elaboración y definición de las políticas educativas y los fundamentos del sistema educativo que la sociedad necesita, comprometida con la formación integral del estudiantado.

Se percibe un entramado de sensaciones de aislamiento, apropiarse de aquello que se tiene más cerca y en la historia de la formación docente no se visualiza una salida sistematizada e institucionalizada hacia las generaciones de maestras noveles.

Siguiendo las expresiones de la docente experiente en el programa de Acompañamiento a Docentes Noveles del Uruguay, expresa al respecto:

Desde una visión que serían las políticas educativas, tendría que analizar ¿qué impacto podría tener un proyecto en la órbita de formación en educación que destine recursos a todos los educadores noveles del Uruguay?, eso integra egresados de profesorado, de todas las noveles maestras y otros. De entrada hay un déficit de recursos humanos en ese acompañamiento.

Mientras tanto, el Informe de Situación de la Educación en Uruguay (2015-2016) menciona que contar con docentes adecuadamente formados, trabajando en buenas condiciones, motivados, acompañados y reconocidos profesionalmente por la tarea que desempeñan constituye una cuestión central del funcionamiento y desarrollo de cualquier sistema educativo.

Frente a esto surgen cuestiones acerca de las decisiones de los órganos de la educación, como en este aspecto, porque desde la órbita del CFE, el programa de acompañamiento a docentes noveles del Uruguay no tiene una continuidad sistematizada e institucionalizada a nivel del país, sino que terminan siendo experiencias aisladas y discontinuas. En las palabras de la entrevistada:

Hasta el 2016, fueron encuentros regionales, a modo de diagnóstico, los cuales dan las problemáticas de los noveles en diferentes partes del país, pero queda en el diagnóstico. El año pasado, 2017, lo que se hizo fue una formación de desarrollo profesional para el acompañamiento, que duró varios meses (curso de capacitación) para que profesionales de la educación que trabajan en la órbita del Consejo de Formación en Educación, tengan herramientas para poder acompañar a noveles. El curso implicaba pensar un proyecto de intervención con las problemáticas que los noveles tenían en sus centros e implementar.

Atendiendo a la participación, de las maestras noveles, en el programa de acompañamiento del CFE, solo una de ellas tuvo una incipiente participación. Al respecto manifiesta:

Nos invitaron a un congreso en Montevideo, donde nos dieron una charla sobre cómo encaminarnos en el proyecto de noveles docente, que fue muy interesante. Este proyecto es muy positivo porque brinda apoyo para el comienzo de la carrera. Con mi profesora nos reunimos varias veces en el instituto y charlamos cuáles eran mis dudas, las de ella también como profesora [...] planteamos hacer entrevistas a nuestras compañeras, nos proyectamos, pero, no logramos poder continuar (MNA).

De sus expresiones podemos deducir, el valor otorgado al programa, pero la dificultad encontrada de no poder llevarlo a cabo, a pesar del incipiente intento realizado. Algunos de los obstáculos mencionados pasan por la disponibilidad de tiempos de las maestras noveles y del cuerpo docente institucional, ya que no se dispone de horas remuneradas. También, los inicios incipientes de dicho programa de acompañamiento desde el CFE.

Como ha señalado la literatura a nivel internacional durante las dos últimas décadas, el personal docente es un factor decisivo para el cambio de los procesos educativos y la mejora del aprendizaje. El éxito de los sistemas educativos (Fullan, 1993; Hargreaves, 1996 y 1998; Huberman y Miles, 1990) depende de la estimulación y mejoramiento de las habilidades como educadores/as a lo largo de su carrera, mediante cursos de apoyo profesional, orientando hacia la construcción de una profesión colectiva, que se sustenta en el trabajo en equipo, la pertenencia y el compromiso con un proyecto institucional, en procura de un reconocimiento social de la tarea docente.

Como dice el perfil de egreso de la carrera magisterial, formado en el trabajo colaborativo dispuesto a coordinar los diferentes ámbitos inter y extra institucionales y capaz de problematizar sus conocimientos de modo que le permita reflexionar sobre sus prácticas, discutir las con sus colegas y plantear alternativas.

Por ello, es necesario reflexionar sobre las decisiones de las políticas educativas, pensar en la efectiva implementación de las mismas en territorio, como así, de los recursos humanos y económicos que se dispone. Al respecto manifiesta la entrevistada experiente:

Incluso no se ha institucionalizado en los distintos desconcentrados, porque no se visibilizan figuras o espacios, o de alguna manera acuerdos institucionales que vayan en el sentido de recibir a los noveles y acompañarlos [...] con el objetivo de que si los noveles caen en las instituciones con las prácticas

que ya vienen realizando en esas instituciones, que en lugar de ser ayudados con la innovación son absorbidos por las propias prácticas de la institución [...]se sigue perpetuando en los círculos viciosos y no en un círculo virtuoso donde ingresen nuevas prácticas.

Como mencionamos con anterioridad, no existe un trabajo coordinado entre los subsistema de educación pública, pensado en el profesional de la educación. Según Vaillant (2005) hay ciertos procesos fundamentales: una buena propuesta de innovación, un adecuado respaldo a las transformaciones que se realizan, recursos materiales y una cierta continuidad que permita que el cambio se mantenga en el tiempo. Estos procesos necesitan del acompañamiento de la voluntad política y de consensos. Se recuerda que los plazos políticos son más cortos que los pedagógicos, por eso la importancia de los consensos y de la continuidad de los equipos.

Las políticas educativas en este país tienen una deuda pendiente, vinculado al acompañamiento de los/as noveles porque no perduran en el tiempo, ya sea por cuestiones ideológicas y/o económicas. En la mayoría de los casos carecen de evaluación para la mejora de las mismas.

Intentando mirar otras de las aristas, sobre las políticas educativas de acompañamiento hacia la maestra novel, en los inicios de la carrera docente, desde el CEIP, en el año 2016, se instaló algunos programas específicos desde el Plan Ceibal.

Atento a ello el plan del CEIP, For.Ma.R.Te⁹, centra su preocupación en el acompañamiento en el uso de las tecnologías a los/as maestros/as noveles, de acuerdo a datos investigados en el período 2014- 2015, el porcentaje de deserción de los/as noveles a nivel internacional crece año tras año y en Uruguay, es frecuente que los egresados continúen estudiando otras opciones y/o emigren a otras fuentes laborales.

Debido a ello, el departamento de Tecnología Educativa y Ceibal del CEIP, implementó a partir del 2016, un plan que tiene como objetivo acompañar profesionalmente a los/as maestros/as noveles para desempeñarse como maestros/as referentes tecnológicos/as de la institución en la que cumplirán funciones. Tiene como objetivo enriquecer ampliamente a los/as noveles maestros/as brindando un acompañamiento sistemático en territorio, en formatos virtuales. Para el cumplimiento de ese fin todo el personal dependiente del departamento

⁹For.Ma.R.Te Plan de Formación del Maestro Referente Tecnológico. CEIP.

tecnológico brinda apoyo pedagógico-curricular, para empoderar a maestros/as en el uso educativo de las tecnologías.

Como se menciona, en la literatura internacional, en cuanto a que los primeros años de inserción laboral son claves dado que el aprendizaje adquirido en ese trayecto se mantendrá durante toda la carrera profesional. En la investigación mencionada, surgen algunos hallazgos, que colocan a este grupo de maestros/as en una situación vulnerable que ha sido contemplada débilmente, desde las autoridades educativas.

Se deduce, que la población estudiada, puede estar recién comprendida en esta experiencia de apoyo brindada por el departamento de tecnología educativa del CEIP.

Este proceso de convertirse, en maestra novel a maestra experiente, no es un proceso lineal y a su vez cada una de ellas debe encontrar su propio camino profesional y se deben aunar esfuerzos desde diferentes actores sociales y educativos en fortalecer la capacidad profesional de las mismas. Estos primeros años “son fundamentales para asegurar un profesorado motivado, implicado y comprometido con su profesión” (Marcelo, 2009, p.9).

3.2. Trayectoria profesional

Como subraya Terigi (2009) relacionado a la construcción de las trayectorias profesionales de los/as docentes, nos dice que algunos/as de ellos/as, trabajan pocos años y otros/as desarrollan una trayectoria laboral completa desempeñándose en el sistema educativo durante toda su carrera docente. En el personal docente novel deben centrarse las políticas de formación docente mediante programas que los acompañen en sus inicios laborales que los motiven a continuar trabajando.

En el universo de estudio relevado el 100% de las maestras se desempeña como maestras de aula o de gestión escolar en el CEIP. El recorrido de su trayectoria profesional transita por educación formal pública y/o privada como asimismo educación no formal, concretamente en los centros de atención a la primera infancia.

Transitando su carrera docente por diferentes formatos educativos, según Terigi (2006) se identifican tiempos, ritmos, espacios y normas del estar, del saber y del participar que tienen consecuencias en el modo en que se organiza la vida cotidiana de las instituciones educativas.

Estos formatos educativos constituyen parte de las políticas educativas del CEIP (2010), para el quinquenio 2010-2015, escuela de tiempo extendido, escuelas de tiempo completo, las cuales ponen énfasis en la extensión del tiempo pedagógico.

En sus primeros cinco años de trabajo docente, las maestras noveles se desempeñaron en escuelas urbanas comunes, escuelas ubicadas geográficamente en contextos desfavorables, denominadas escuelas APRENDER¹⁰, escuelas de tiempo pedagógico extendido¹¹ y de tiempo completo¹², escuelas rurales; ya sean cargos docentes unidocentes o no. De igual forma van ocupando cargos en la educación no formal.

En consecuencia, del camino hacia la construcción de trayectos profesionales por las maestras noveles, podemos identificar los siguientes trayectos:

a) Trayecto 1. Maestras noveles que se desempeñaron sólo en el ámbito público del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), en diferentes formatos educativos

En el análisis de este trayecto podemos describir el recorrido realizado por las maestras noveles en la educación formal pública, en escuelas de educación inicial y primaria. Luego de su primer año de inserción a la docencia, el sistema público habilita a los/as maestros/as noveles a concursar para elegir cargos docentes en calidad de efectivo. A través de la obtención de la efectividad se les abre un abanico de posibilidades para la elección de cargos docentes en diferentes formatos educativos.

Ello se correlaciona con las políticas educativas del CEIP que están enfocadas en la extensión del tiempo pedagógico, favoreciendo la estabilidad de los cargos y búsqueda de apropiación de espacios de identidad institucional. Algunos formatos, como escuelas de tiempo completo y escuelas de tiempo extendido, son transitadas y elegidas como una opción laboral por las maestras noveles al elegir sus cargos en carácter efectivo. Permite tener mayor permanencia en la institución como asimismo realizar cursos enfocados en el desarrollo profesional.

¹⁰El Programa A.PR.EN.D.E.R. Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas responde a “decisiones sustentadas y previstas en las orientaciones de Política Educativa que reconocen la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables” (CEIP)

¹¹http://ceip.edu.uy/Acta11_Res9_11.pdf

¹²http://ceip.edu.uy/A90R21_98_CODICEN.pdf

b) Trayecto 2. Maestras noveles que transitaron por la educación formal pública y por instituciones de educación inicial y primaria de carácter privado

La normativa del CEIP, Ordenanza N°14 (1994) permite que el estudiantado en el último año de la carrera de magisterio pueda iniciarse como maestra/o en la educación privada. Una parte de las maestras noveles emprendieron su rol docente un año antes del egreso. Esa experiencia condicionó en cierta medida sus decisiones de la continuidad en la educación privada y a su vez debutar con su título docente en la educación pública. Valorando el ejercicio del rol docente en ámbito público y/o privado.

c) Trayecto 3. Maestras noveles que combinó la educación formal (CEIP) y la educación no formal

Desde las políticas educativas del Estado se priorizó programas educativos centrados en la atención a la primera infancia. Uno de ellos son los CAIF pertenecientes a convenios entre el Estado y la sociedad civil. Este espacio educativo comienza a tener relevancia, para las/os maestras/os noveles, como una alternativa de oferta laboral, desde una dimensión didáctica pedagógica diferente a la escuela de educación inicial y primaria. Asimismo, rescatando el valor que le da el Estado a la educación no formal en instituciones que deben proteger los derechos de niñas y niños durante la primera infancia, con el funcionamiento de equipos multidisciplinarios de profesionales que marcan la diferencia con el nivel inicial y primario.

Un aspecto a destacar pasa por la posibilidad de las/os maestras/os de poder elegir cargos docentes en educación formal y no formal. Algunas de las maestras noveles optaron por la educación no formal como una posibilidad diferente a su desarrollo profesional.

Siguiendo el formato educativo en que las maestras noveles se desempeñaron, es necesario atender su trayectoria, intentando redescubrir al profesional situado en una realidad particular y en un momento de cambios en los sistemas educativos. Relacionado a esto, Gatti (2008) plantea la tarea de formación como un proceso de deconstrucción, que propicia el tránsito del sujeto-sujetado por los discursos instituidos, al sujeto crítico que construye su propio discurso. No descuidando el camino hacia la profesionalización, en la toma de decisiones personales de las maestras noveles.

El estudiantado en su formación inicial, se prepara y realiza la práctica más en escuelas urbanas comunes que en la diversificación de nuevos formatos escolares. En el SNUFD está

previsto realizar el último año de práctica en escuelas de contexto desfavorable, denominadas algunas de ellas; escuelas APRENDER. En la realidad no siempre se puede concretar, ya que dichas escuelas están ubicadas fuera de la capital departamental, donde están situados los IFD y ello impide llevarlo a la práctica.

Podemos deducir de acuerdo a los datos recogidos, en el universo de estudio, que la mayoría de las maestras noveles logró elegir, en su segundo año de trabajo docente, cargos docentes efectivos en el ámbito de la educación formal pública.

Después del egreso de la carrera de magisterio, se puede concursar inmediatamente en el CEIP, para elegir cargos docentes efectivos. Al respecto expresan: “la efectividad te permite que puedas elegir primero, tiene muchas ventajas, pero más que nada, te ubica, ya no sos más el suplente” (MNE).

Por lo que se refiere a la construcción de sus trayectos profesionales, cada maestra novel va construyendo su camino entre las posibilidades de elección de su primer cargo docente, para luego, buscar caminos hacia la profesionalización, matizados por la incertidumbre, las expectativas y lo que realmente encuentran en la práctica.

Atendiendo los aportes de Marcelo (2009) en relación a la importancia que tiene los inicios de la carrera docente tanto en la construcción de su trayectoria docente como también en el impacto que tendrá sobre el estudiantado, indica que el profesorado, en su proceso de aprendizaje, pasa por diferentes etapas: la formación inicial, inserción y desarrollo profesional.

La forma en que se aborde la etapa de inserción y desarrollo profesional, según el autor, tiene una importancia trascendental en el proceso de convertirse en un/a profesor/a, ya sea en un “principiante frustrado o por el contrario en un profesor adaptativo”

Las maestras noveles, respecto a su inserción a la docencia y desarrollo de su trayectoria profesional expresan: “hay un quiebre entre lo que es lo bueno de la propuesta de tiempo pedagógico extendido y la realidad de la propuesta “. Cabe acotar que las maestras noveles no realizaron su práctica docente en ese formato escolar, se refleja el impacto que tiene en esos inicios, para continuar en lo desconocido o buscar otro formato escolar, que le brinde mayor seguridad.

Elegí una escuela que no estaba en la capital departamental, lo que me permitió conocer de ante mano un panorama que no conocía [...] Traté de no incorporar ideas mías a la escuela, hasta tanto no

observara bien cómo era todo, eso puede jugarte en contra, porque puedes estar diciendo buenas ideas pero que en ese momento no encajan y el otro puede sentir que vas a invadir el lugar.

Siguiendo el discurso de las maestras noveles y los aportes del autor, podemos indicar que las mismas deben desarrollar una suma de acciones que les permita encontrar su lugar, formar parte de un colectivo docente ya establecido y construir una identidad profesional.

El problema se encuentra, según el autor, cuando a esto se añaden las mismas responsabilidades que el personal docente con más experiencia. No se puede descuidar que se intenta aprender a ser buenas maestras, como asimismo, empezar el proceso de socialización profesional y conocer esas culturas escolares y tomar la decisión más de adaptación que de innovación. "Yo en lo personal siempre voy a lo vincular primero. Me siento una más de la comunidad, se ha logrado un buen vínculo" (MNE).

Gimeno Sacristán (1992) manifiesta que no se debe descuidar el trayecto que atraviesa el personal docente a través de diferentes experiencias que enfrentan tanto a nivel institucional como de conocimiento. El trabajo con el/la otro/a, como sujeto situado/a en un espacio físico, cumpliendo un rol específico, acerca mundos diversos y da sentido a aquello que se constituye como parte de la profesión docente, en la construcción de la trayectoria profesional.

Imbernón (1994) plantea que el contexto adquiere importancia, en la medida de la capacidad del colectivo docente de adaptarse a él. Desde la convivencia, la cultura del contexto y el desarrollo de la capacidad de interacción de cada persona con el otro y asimismo con la comunidad que enmarca la educación. Según Perrenoud (1994), no es posible pensar que en los pocos años que dura la formación inicial el futuro colectivo docente pueda adquirir todas las competencias que necesitará para su ejercicio profesional.

La autonomía del colectivo docente no debe entenderse como un proceso aislado sino que es en la interacción donde realmente se produce la inducción profesional, según Hargreaves (1996) no puede entenderse fuera del contexto en que se genera.

Es ineludible, entender las diferencias, los distintos escenarios sociales en los que se despliega la vida del estudiantado y de sus familias. Escuchar a los/as otros/as es acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación, comprometerse en la tarea de enseñar desde el aula, las condiciones para que el alumno pueda aprender, a pesar de un contexto desfavorable.

Las maestras noveles indicaron en sus relatos la incertidumbre al elegir cargos alejados de la capital departamental y a su vez de acuerdo a datos censales, estar considerada como zona de población en riesgo social. Se preguntan ¿cómo hacer para salir adelante en ese contexto?, consideran que de a poco las barreras se van destruyendo y pueden ir avanzando, a pesar de las complejidades del contexto. Cuando logran trasladar su cargo, a un contexto favorable, valoran las herramientas que les dio el contexto más desfavorable para el desarrollo del trabajo propiamente docente, el cual se ve reflejado en el estudiantado.

Como se manifestó con anterioridad, hay un desajuste en su formación inicial, no se realiza una práctica docente sistematizada y organizada para preparar al estudiantado a los diferentes contextos educativos en donde empieza su carrera docente. Sí aparece explicitado en su plan de estudios, pero luego no se puede implementar en la realidad concreta de los IFD del interior del país.

Las maestras noveles rescatan la importancia del trabajo colaborativo entre ellas, como generación de egresadas, también con el colectivo docente de la institución que trabajan. "Tuve un buen grupo de compañeras que me ayudaron a llevar a cabo esa educación inicial porque no era fácil, no tenía muchas herramientas" [...] "Gracias a la colaboración de las compañeras y las ganas que tenía yo de trabajar, el entusiasmo en mi primer año de trabajo, seguí adelante [...] en realidad son las personas que te terminan conteniendo siempre".

Claramente manifiestan la necesidad de apropiación de lo primero que tienen a su alcance, sus propias colegas, las cuales están pasando por la misma situación de incertidumbre e inseguridad, de cómo llevar adelante el trabajo como docente y las propias exigencias del mismo.

Continuando el análisis de la trayectoria profesional de las maestras noveles entrevistadas, y ubicándolas en el trayecto 2, en este estudio, existe la posibilidad de trabajar en escuelas privadas habilitadas por el CEIP, antes del egreso y al egresar poder trabajar en doble turno en escuelas tanto en la órbita pública como privada.

Atento ello, expresan:

Lo que es la calidad educativa no varía porque los maestros son los mismos, vos vas a trabajar con el mismo ímpetu, con las mismas ganas, los mismos conocimientos y la impronta es la misma. Pero vos te encuentras con diferentes realidades [...] (MNA) Tanto a nivel administrativo y otros, la contención que no tienes en el público la tienes en el privado [...] lo privado se asemeja más al ideal (MNB).

En palabras de Esteve (2006) muchos aprenden por ensayo y error o comparándose a un ideal que no existe. Como se desprende de la información recabada en la población objeto de estudio, las maestras noveles permanecieron en el ámbito público, a pesar de los obstáculos encontrados y como segunda opción el ámbito privado.

Desde la realidad actual, es una necesidad, trabajar tanto en el ámbito educativo público como en el privado, sea por situaciones económicas o por estar en contacto con diferentes instituciones educativas. Se rescata de la población estudiada la continuidad del ejercicio docente en el ámbito público, asimismo, el valor de continuar en el mismo, para la mejora de su profesionalización. Aprovechando las oportunidades de realizar cursos de actualización, a través del CEIP para maestras/os que estén trabajando en formatos escolares específicos, como escuelas de tiempo completo u otros.

Identificado el trayecto profesional 3 para este análisis, es necesario recordar que la Ley General de Educación (2008) hace hincapié en la educación no formal, apostando a trabajar en forma coordinada con la educación formal. En relación a los CAIF, educación no formal, debe estar dirigida la parte pedagógica por un/a docente con título de maestro/a. En voz de las maestras noveles, expresan que al egresar eligieron cargos como maestra de educación inicial en CEIP y que paralelamente empezaron a trabajar como maestras referentes en CAIF. Estiman oportuno las posibilidades que le brinda el sistema educativo de desempeñarse en espacios aúlicos diferentes, lo que dignifica la propia carrera docente y les permite ampliar la mirada sobre la realidad educativa, apostando a garantizar la educación como derecho humano fundamental de niños y niñas.

Admiten que en esa modalidad, se sienten más cómodas, “me encanta la modalidad de trabajo en grupo, desde lo multidisciplinario”. A su vez manifiestan que ambas modalidades siguen las directivas del CEIP, pero “más descontracturado” (MNC) en su desempeño como maestras referentes de educación no formal.

Considerando sus expresiones, podemos decir que hay diferencias en la modalidad de trabajo pedagógico entre la educación formal y la no formal, centrando las mismas, en un trabajo más multidisciplinario y menos estructurado por parte de lo no formal. En relación a educación inicial y primaria, exterioriza una de las maestras noveles “lo que no me gusta demasiado y me cansa es toda la parte administrativa, demasiada planilla, demasiada exigencia a nivel administrativo que cansa más que la tarea docente en sí” (MNC).

Extendiendo el análisis del relato de las maestras noveles, acerca de sus expectativas laborales en la construcción de sus trayectorias, se evidencian aspectos que hacen a sus experiencias anteriores al momento de estudiar la carrera de magisterio. Las maestras noveles explicitan que antes de comenzar su formación inicial se desempeñaron como educadoras en centros de educación no formal y desde allí sintieron la necesidad de formarse profesionalmente: “Antes de comenzar la carrera docente, yo era educadora pre-escolar, trabajé doce años como educadora en centros CAIF”. Agrega:

También un poco la diferencia está, a pesar de que me gusta mucho lo no formal, también es mi edad, si bien comencé la carrera con 39 años, la terminé con 42, me costó muchísimo, hacía años que no estudiaba, tuve que sacrificar, la familia, el tiempo con los hijos, pero estoy contenta de lo que logré, no lo cambio por nada. En ningún momento pensé en dejar, a pesar de la lucha [...] (MNC).

Del relato de ella se percibe como la construcción de sus trayectorias profesionales son correlativas a sus experiencias laborales anteriores, rescatando el valor de su formación como maestras. Consecuentemente con lo expresado, acerca de la elección de cargos docentes en escuelas rurales, expresa otra de las maestras noveles: “En realidad, yo al vivir en el medio rural, estudiar en escuela y liceo rural [...] es lo mío, siempre quise lo rural”.

Bourdieu (1988) subraya que la posición del agente en el espacio social marca su trayectoria en el sistema de relaciones y produce efectos en la trayectoria social del mismo, como un sistema de rasgos pertinentes dentro de una biografía individual o de clase. Inciden en la misma la posición de origen y de las posiciones ocupadas en el espacio social, como lo manifestaron las entrevistadas.

Esas decisiones están mediadas por el reconocimiento que el cuerpo docente hace de sus potencialidades, dificultades y requerimientos. Donde su historia escolar y el medio geográfico, en que vivieron y viven, determinan la toma de decisiones en sus vidas, siendo selladas por su lugar en dicho espacio social y jugando un papel clave en el reconocimiento tanto de sus potencialidades como dificultades. Expresan: “quiero seguir siendo docente, quiero seguir en el medio rural y en la misma escuela [...] “me cuesta mucho el cambio, cambiar de rural a urbana” (MND).

Atendiendo la pregunta a una de las maestras noveles entrevistadas ¿por qué trasladó su cargo efectivo de una escuela urbana a una escuela rural? expresa:

siempre me gustó la escuela rural, y esa es otra de las herramientas que me dio el instituto -el taller de escuela rural y la pasantía-, me gusta el tipo de relacionamiento que es bien diferente al de la escuela urbana, hay más conexión con los padres, con el medio, aunque también existen conflictos (MNA).

En este discurso juega un papel decisivo el pasaje por el taller y pasantía de escuela rural cursado en su formación inicial. La experiencia de práctica rural en algunos aspectos rescata el agrado de volver a trabajar como docentes en aquellas instituciones que formaron parte de su trayectoria estudiantil. Apoderarse de herramientas que brinda la formación inicial, en palabras de Imbernón (2009) el proceso de socialización profesional empieza primero en la institución formadora.

Otro aspecto a no desatender del propio relato de las maestras noveles, en la construcción de los diferentes trayectos profesionales, es la relación entre los diferentes formatos educativos como posibilidades de desempeño docente que les brinda el propio sistema educativo y su propia elección en el momento de elegir cargos docentes en carácter efectivo.

A partir de lo anterior, podemos señalar que el ejercicio de la carrera de magisterio permite a las maestras noveles elegir el camino de su trayectoria profesional y poder guiarlo, si así lo desean, en un abanico de posibilidades entre la educación formal pública y/o privada y la educación no formal. Sin descuidar, lo que cada maestra novel realice en forma individual hacia el camino de su profesionalización.

3.3 Profesionalización docente

La profesionalización docente tiene relación con la actividad que ejerce el personal docente a lo largo de la carrera magisterial, donde se enlazan varios aspectos como la experiencia, los conocimientos, la construcción de aprendizajes y de enseñanza, tanto en el aspecto individual como en lo colectivo. En este trayecto enfrentan situaciones difíciles, en las cuales ponen en práctica sus habilidades y competencias, como establece Imbernón (2009) deben sortear las diferentes eventualidades que pueden jugar a favor o en contra de dicha profesionalización.

Del relato de las entrevistadas se desprende que de acuerdo al cargo que ocupan, realizaron diversos cursos que el sistema de educación pública les brindó, en relación al cargo que desempeñan y a la institución en la cual trabajan como docentes, la mayoría de las maestras noveles, realizó cursos que guardan relación directa con el cargo docente desempeñado.

En expresiones de Fullan y Hargreaves (2004) sostienen que en el desarrollo profesional docente no se deben dejar de lado las necesidades y condiciones en que se encuentran los/as docentes. En esta etapa, se capacita al personal docente para mejorar sus habilidades técnicas a través de los diferentes programas de formación y actualización.

Las maestras noveles terminan orientando el camino profesional con los recursos que le brinda el propio sistema educativo público. Asimismo, tomar de sus experiencias formativas en otras instituciones, las herramientas necesarias para afrontar su tarea docente, para la mejora de sus prácticas. Manifiestan “siempre di clases en enseñanza media de Idioma Español [...] Literatura, porque estamos estudiando profesorado”. Parte de esta generación de maestras noveles, paralelamente a la formación inicial como maestras comenzaron a estudiar la carrera de profesorado, orientando la misma hacia especialidades que complementen la propia carrera de magisterio.

Del mismo modo podemos resaltar, que las maestras noveles entrevistadas manifiestan que comenzaron otras carreras a nivel universitario, pero luego, decidieron por diversos factores, formarse como maestras.

Estudié en facultad antes de estudiar magisterio, decidí que no quería seguir y así comencé a estudiar lo que siempre quise” (MNA). Tuve el objetivo de estudiar Psicología, incluso cursé un par de clases, pero me di cuenta que no era lo mío y descubrí que lo que me encanta es la docencia (MNB).

Otra de las maestras noveles tiene aprobada la licenciatura en Ciencias de la Comunicación, al respecto expresa: “eso me ayudó muchísimo. [...] la idea es siempre continuar trabajando en magisterio” (MNE).

De los discursos de las entrevistadas se desprende el valor de seguir trabajando en la docencia, apostando a la profesionalización, ya que se valen de otros estudios para apoyar y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. Valoran de su experiencia de vida, una mirada diferente a la realidad educativa, lo que favorece a la hora de enseñar.

Pensando en el papel que juega la formación inicial en sus decisiones hacia esa profesionalización docente luego del egreso, se puede señalar dos caminos, apoderarse de la formación académica realizada en otras instituciones, externas a la docencia y por otra lado lo que se logra como grupo de estudiantes, desde lo humano, se apoyan entre sí, se motivan y buscan sostén desde lo académico en el colectivo docente de la institución formadora.

Refieren: “Constantemente nos apoyamos, mantenemos el grupo que éramos como estudiantes para las consultas como docentes” (MND). “Todo lo que vivimos allí, lo bueno, lo malo, los llantos, las risas, es difícil desprenderse” (MNC).

En paralelo al trabajo docente desde la gestión escolar, se plantea: “El año que estuve como maestra directora seguí recurriendo al instituto, son cuatro años intensos, no se puede dejar algo así, tan intenso, con tanto aprendizaje, y seguí yendo a la biblioteca a buscar libros” (MNC).

El relato está teñido de emociones y sentimientos acumulados durante sus años de formación y las huellas que ha dejado la institución en cada una de las maestras noveles. Se destaca el valor de regresar a la institución formadora, a reencontrarse con los lazos construidos como estudiantes y a su vez disponer de los recursos que ella misma le brinda.

En voz de las maestras noveles:

Siempre que necesité apoyo recurrí a los profesores que tuve en mi formación y para preparar los concursos. Opino que es necesario que se realice una especie de andamiaje para el recién recibido, que daría la seguridad necesaria (MNB). Especialmente en mi último año de formación noté cómo el centro posibilita el relacionamiento entre compañeros y el saber que tienes en el centro profesores a los cuales puedes recurrir (MNA). [...] Incluso en julio cuando estaba preparando el concurso vine y lo preparé acá con docentes del instituto (MND).

En ese recorrido hacia la profesionalización se deja entrever que las maestras noveles necesitan de la institución formadora y algunas de ellas, por motivos particulares, se apoderan de aquellos vínculos construidos como estudiantes con el personal docente de la institución. Igualmente la institución le brinda apoyo humano y materiales bibliográficos para preparar los concursos de elección a cargos efectivos a nivel del CEIP.

Imbernón (1994) identifica diferentes etapas en la trayectoria del docente, una de ellas tiene que ver con la etapa de perfeccionamiento, que incluye el desarrollo profesional del docente. Como lo expresan las maestras noveles, recorrieron diferentes caminos, en su profesionalización.

Considerando lo expuesto, se hace necesario que los procesos de planificación de las políticas educativas sean lo más integradas posibles; que atiendan los diversos contextos y situaciones que enfrenta el personal docente, no desconociendo la complejidad del trabajo profesional. En palabras de una entrevistada, “es necesario que se realice una especie de andamiaje para el recién recibido, que daría la seguridad necesaria”.

Las políticas educativas deben potenciar programas de inserción, haciendo hincapié en los agentes clave del proceso: los/as educadores/as, incluir experiencias formativas centradas en la práctica, en las necesidades del estudiantado, en la participación de proyectos de innovación, colaboración con otros/as maestros/as noveles, esos proyectos tienen que ser lo suficientemente flexibles para adaptarse a las necesidades y posibilidades de cada localidad.

Desde una voz de reclamo, se hace necesario prever una mayor articulación y trabajo colaborativo entre la formación docente y la educación inicial y primaria.

En la realidad, se instrumentan acciones puntuales, ya sea de la institución formadora o desde el CEIP, a través de los cursos de profesionalización que dictan, en la práctica son independientes unos de otros, no hay vías fluidas de comunicación ni de trabajo conjunto, que apueste a la innovación y transformación del profesional de la educación.

Si el acompañamiento a los/as noveles docentes forma parte de las políticas de desarrollo profesional y se sustenta en los modelos que focalizan en las escuelas como lugares de trabajo, se podrá proporcionar a los/as principiantes un apoyo más efectivo y acorde a las particularidades que dichos contextos presentan (Vezub, Alliaud, 2012, p.69).

No se puede dejar de mencionar que, a pesar de las tensiones históricas existentes entre la primera inserción docente y el desarrollo profesional, se pueden canalizar algunos avances a nivel país, sin descuidar la diversidad de realidades no solo en el interior del país sino también con la propia capital.

Tanto desde el CFE como del CEIP se articuló diferentes acciones de apoyo a noveles, como se expresó anteriormente tanto del departamento de tecnología educativa, en educación primaria y programas de acompañamiento a noveles docentes.

De acuerdo al relato de las entrevistadas podemos ver, que cada maestra novel construye su trayectoria profesional con las propias posibilidades que les brinda el sistema educativo a través de las políticas educativas.

Por otra parte, caracterizar que esta generación de maestras noveles, permanece trabajando en la educación formal pública, que desempeña su cargo en efectividad, que realiza cursos que le brinda el propio sistema educativo, sin descuidar su formación permanente, a través de estudios universitarios o complementando la formación de maestros con la formación de profesorado, en diferentes especialidades.

Si conjugamos lo trabajado hasta el momento con el perfil docente que propone el SNUFD (2008) acerca de una propuesta que intente “producir las rupturas de los esquemas que mantienen anclada la formación en una matriz normalista y avanzar hacia una matriz crítica, que refunde la profesión con el aporte de todos los actores involucrados” (ANEP-CFE, 2008) se puede decir que tiene que ver con ejercer la docencia desde la relación teoría-práctica como un sistema complementario y reflexivo.

En relación a Imbernón (1994) que se pregunta qué características debe tener un/a profesional de la educación y qué pilares deben estar presentes en la formación permanente, podemos decir, que la población objeto de estudio en el camino recorrido en sus primeros cinco años, ha intentado trabajar desde una postura colaborativa, ya sea entre las propias maestras noveles, como tanto con los equipos directivos de las instituciones en que se desempeñan como docentes y asimismo buscar apoyos con los/as formadores/as de formadores/as en el IFD donde se constituyeron como docentes.

Tener buenas compañeras que te ayudan a ir conformando tu perfil docente [...] estoy muy conforme en el lugar en donde trabajo, gracias al respaldo y apoyo de la directora y a su iniciativa de potenciarnos desde lo humano. Su contención nos fortalece y nos hace sentir seguros [...] (MNF).

Se evidencia la construcción del perfil docente, mediante la reflexión individual y colectiva y la resolución de situaciones problemáticas de la práctica, conjuntamente con el colectivo institucional. Asimismo compartir fracasos y éxitos con el conjunto de colegas, en un proceso de interacción social. Parafraseando a Perrenoud (2004) el valor de profesionalización es un estado colectivo que reconoce a los/as profesionales cierta autonomía en la confianza que tienen en relación a sus competencias y su ética.

En tal sentido, al perfil de egreso del colectivo docente se consideran algunas de las siguientes dimensiones: socio profesional, “el/a docente debe ser un observador atento de su tiempo y su espacio”. La dimensión social del colectivo docente puede resumirse en la de ser “un trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico que hace de la praxis su objetivo profesional y que no reduce su papel al trabajo de aula” (ANEP-CFE, 2008, p.16).

La influencia social de esta generación de maestras noveles, en estos tiempos, no deja de ser trascendental para las nuevas generaciones de niños y niñas, ya que está transitando un cambio importante en la acción docente, si se posiciona en los cambios tecnológicos.

Desde ahí se observa la importancia de que todos los maestros/as noveles puedan participar de aquellas políticas educativas que atiendan este aspecto, las cuales deben sostenerse en el tiempo sistemáticamente. Un modelo de ello es la formación en tecnologías, a través de la plataforma Ceibal, en CEIP, especialmente hacia los/as maestros/as noveles. De esa manera el maestro/a novel podrá desarrollar un conocimiento más útil de la realidad que vive y de las condiciones sociales, económicas y culturales del país. En palabras de las maestras noveles [...] afianzar vínculos con los/as docentes de la institución, el conocimiento del entorno, las familias y los/as niños y niñas que concurren a la escuela [...] (MNG).

Tanto desde lo académico como lo ético:

se apunta a la formación de sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar, y a un compromiso político-social, donde la reflexión intelectual genere las posibilidades de elegir y proyectar formas de vida dignas y solidarias que permitan el desarrollo de las capacidades humanas en forma individual y en forma colectiva (ANEP-CFE, 2008, p.19).

Este universo de estudio, apostó a la profesionalización docente por diversos caminos, superando obstáculos y buscando fortalecer las debilidades encontradas. En sus voces lo expresan, en la medida, que “buscan potenciarse desde lo humano y que ello los fortalece y los hace sentir seguros”. En palabras de Perrenoud (2004) asumir su responsabilidad en la medida que desarrolle la capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción.

Imbernón (1994) establece que el desarrollo profesional incluye tanto la formación inicial como permanente, en un proceso dinámico y evolutivo de la profesión docente. Una actitud de constante aprendizaje asociado a las propias instituciones educativas.

De acuerdo a lo antes expuesto, para que se dé efectivamente una política educativa se deben dar ciertas condiciones:

- a) Identificación del problema, como se desarrolló en este trabajo, hay un reconocimiento sobre la problemática de acompañamiento a maestras noveles, tanto del CFE como del CEIP en la implementación de diferentes programas o dispositivos, igualmente, se puede decir que faltan acciones de coordinación entre ellos y en la práctica se dan en forma separada unos de otros.
- b) Proyectar futuras políticas, como se expuso anteriormente, se comenzó a trabajar en esta línea, aprovechando los recursos tecnológicos que se implementó específicamente en el sistema educativo uruguayo, como lo es el Plan Ceibal.

- c) Generar conocimiento acerca de beneficios y costos de las mismas. Desde el CFE se viene insistiendo en la necesidad de apoyo a las maestras noveles con programas sistematizados y continuos en el tiempo. Como se desarrolló en este trabajo, está población de maestras noveles, no tuvo la oportunidad de participar de estas políticas, unos de los motivos pudo ser, que sus egresos coinciden con los inicios de la implementación del programa de acompañamiento a noveles docentes del CFE. El mismo comenzó como experiencia en algunos institutos de formación docente.
- d) Monitoreo de las mismas. En Uruguay de acuerdo al mandato de la Ley General de Educación N° 18.437, se crea el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)

Dicha institución, en 2016, realiza un trabajo de investigación sobre los noveles docentes en Uruguay, donde se expresa:

Los países que obtienen mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes cuentan con apoyos al trabajo docente principalmente en “la construcción de habilidades prácticas durante la formación inicial y la primera etapa de ejercicio profesional, la dotación de tutores que acompañan a los noveles, y la promoción de instancias para que los docentes aprendan entre ellos” (INEEd, 2016, p. 8).

De acuerdo a la información recabada, Uruguay está intentando transitar por este camino, buscando la mejora en la calidad de los aprendizajes del estudiantado acompañando a los/as maestros/as noveles en los inicios de la carrera docente.

Desde el CFE, las líneas de acción van encaminadas a las trayectorias del desempeño profesional del cuerpo docente novel, considerando necesario mantener el vínculo con la institución formadora y que esta pueda acompañar ese trayecto profesional en su primera inserción docente.

El programa de acompañamiento docente del CFE, en 2016 desarrolló varias acciones en actividades regionales y formativas hacia los/as noveles egresados y en 2017 complementó con la formación del personal docente del CFE, como mentores, para el desarrollo profesional hacia el acompañamiento al cuerpo docente novel. La figura del mentor surge “como un intento de aprovechar y rentabilizar el conocimiento práctico derivado de la experiencia” (Marcelo, 2009, p.20) generalmente es un docente experimentado del colectivo docente de formadores/as de formadores/as.

Existen iniciativas desde distintos sectores que proponen una mirada crítica, como la iniciativa ciudadana, llamada EDUY 21,¹³ promueven un debate educativo en un documento llamado “libro abierto”, con propuestas para alcanzar un acuerdo educativo hacia el cambio educativo y la educación para el cambio.

Desde este espacio se propone implementar un programa nacional de nuevos docentes, procurando mejorar las condiciones de inicio profesionales, por los menos en los dos primeros años. Requiere un diseño y esfuerzo multi-institucional, apostando a la descentralización desde un posible instituto universitario de educación, apostando a un alto grado de profesionalidad.

En dicho documento cuestionan el SNUFD como asimismo la vieja tradición de separar la formación docente entre maestros/as y profesores/as, hacia un concepto más amplio de educador, con perfiles definidos de acuerdo al nivel de sus estudiantes.

3.4 Oportunidades y obstáculos en la construcción de las trayectorias profesionales

Apoyándonos en la bibliografía consultada y en los datos obtenidos en esta investigación, destacamos algunas oportunidades y obstáculos que caracterizan el periodo de inserción a la docencia de esta generación de maestras noveles, egresadas del SNUFD (2008).

Por un lado, los obstáculos encontrados, de acuerdo a lo mencionado con anterioridad “sentirse en solitario, incertidumbre de elegir cargos docentes en contextos desfavorables, ser al mismo tiempo maestra y directora en escuelas rurales”, fueron neutralizados por las oportunidades que las mismas buscaron y rescataron de sus experiencias de vida, en la elección de sus trayectorias profesionales como asimismo las posibilidades que les brindó el sistema de educación pública en los diferentes formatos escolares, asimismo los inicios de programas de acompañamiento a noveles garantizando la profesionalización docente.

El propio sistema les ha brindado cursos de profesionalización tanto en el Área de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática y Lengua dependiendo del cargo docente y de la institución en que trabajan. De acuerdo a las líneas de las orientaciones de las políticas educativas del CEIP (2010- 2014) los cursos de perfeccionamiento docente buscan el intercambio académico y socialización de experiencias prácticas entre colegas, así como el uso de bibliografía actualizada. Estableciendo que la identidad institucional se construye a partir de las experiencias de los sujetos que allí se desempeñan como educadores.

¹³ <http://eduy21.org/servlet/com.eduy>

Perrenoud (1994) manifiesta que la primera inserción es “el inicio de la formación continua que acompañara al profesional durante toda su vida”. Todo indica que en tiempos que se transita la formación docente hacia el camino universitario, se debería rescatar y valorar todas aquellas acciones aisladas que viene haciendo cada subsistema, a partir de una mayor coordinación entre subsistemas, cumplir con los marcos normativos, donde el Estado es el principal garante de la educación como derecho humano.

En relación a lo expresado y atendiendo la propuesta (2018) de un nuevo plan de estudio del CFE, en palabras de Perrenoud (2004) se debe considerar un especial énfasis en la formación inicial, privilegiando las competencias que necesitará el futuro cuerpo docente para su desempeño profesional.

Siguiendo con el Informe sobre el Estado de la Educación (2105-2016) presentado por INEEed menciona que la formación inicial resta atención a competencias profesionales relevantes como asimismo el trabajo con las familias de los estudiantes, los usos escolares y la parte administrativa.

De acuerdo a lo anterior, algunos de los obstáculos encontrados por la generación de las maestras noveles, hacen referencia a la parte administrativa y a la complejidad al establecer vínculos con las familias.

A modo de síntesis articulando las categorías conceptuales analizadas: inicios de la carrera docente, construcción de trayectorias profesionales y profesionalización, con los fundamentos teóricos trabajados y la aproximación a las distintas trayectorias como maestras noveles, de la primera generación de egresadas de un plan único de formación docente, es posible decir que se rescató sus experiencias de la formación inicial y sus decisiones hacia la profesionalización.

Ávalos (1999) establece que el énfasis se debe poner en la construcción de la profesión por parte del propio docente y no tanto en la defensa de la docencia como profesión. Aspecto que se rescata de esta generación de maestras noveles, en la propia construcción de sus trayectorias profesionales.

En suma, en relación al inicio de la carrera docente, en consonancia con aportes de la institución formadora y las oportunidades que brinda el sistema educativo público, para desarrollar competencias propias y académicas en el camino de la profesionalización.

Es necesario que esté asistido de políticas educativas que acompañen esos inicios y la construcción de trayectorias profesionales, con mayor énfasis en los primeros cinco años, como lo establece la literatura especializada en la temática.

Pero no sólo es importante conocer las inquietudes y dificultades a las que deben enfrentarse las maestras noveles, sino también la forma de afianzar el conocimiento profesional que les permitió superar dificultades y avanzar en su desarrollo profesional.

Imbernón (1994) señala una primera etapa de “umbral o antesala”, los primeros meses de trabajo docente y la segunda etapa de “madurez y crecimiento” que puede abarcar desde el tercer al quinto año. De igual manera Marcelo (1999) entiende al desarrollo profesional como un proceso amplio, evolutivo, personal y flexible que atraviesa diferentes etapas.

En ésta generación de maestras noveles, desde sus relatos, se puede entrever que pasaron por las diferentes etapas que mencionan los autores logrando madurez y crecimiento en la construcción de sus propios trayectos profesionales realizado en forma pensada y libre la toma de decisiones.

Conclusiones

La presente investigación intentó visibilizar y analizar la construcción de las trayectorias docentes de maestras noveles, egresadas de la carrera de magisterio en la formación docente en Uruguay, no solo en los inicios de la carrera docente, sino en el camino hacia la profesionalización, en tiempos de debate hacia la creación de la universidad de la educación. El trabajo se centró en un instituto de formación docente del interior del país, el cual brindó una oportunidad para visualizar una realidad particular, de la formación docente, con el fin de instalar una discusión crítica sobre la profesionalización de los/as maestras noveles. Conjuntamente, se pretendió pensar y repensar las políticas de inserción a la docencia, desde la necesidad de acompañar el desarrollo profesional de los/as mismos/as con programas o dispositivos organizados en forma sistematizada y con continuidad en el tiempo. Para ello, se necesita apelar a la autonomía de los IFD y a su vez contar con recursos humanos y materiales para poder instrumentarlos y ser efectivos en el acompañamiento al colectivo docente recién egresado de la carrera de magisterio.

Las políticas educativas centradas en los/as maestros/as noveles resultaron escasas e incipientes en América Latina, de acuerdo a lo expresado en la literatura. Fueron pocos los programas dirigidos hacia quienes son noveles e inician su trayectoria profesional en escenarios escolares cada día más diversos. En la mayoría de los casos, los programas existentes terminaron siendo experiencias institucionales o parte de los colectivos docentes en solitario, recargando el trabajo de los/as formadores/as de formadores/as, en horas dedicadas a otras funciones inherentes al cargo docente, como lo son horas destinadas a coordinación o llamadas horas de departamento. Sin desconocer que desde el CFE se instalaron dispositivos de acompañamiento a los/as maestros/as noveles, los inicios de esta política educativa transitan en paralelo con la primera generación de maestras/os egresados del plan SNUFD, debido a ello, no fue posible evaluar el impacto real de las mismas en esta población.

Teniendo en cuenta las preguntas iniciales y las hipótesis planteadas, en relación a la construcción de las trayectorias profesionales de las maestras noveles, se encontraron algunos hallazgos referidos a las siguientes categorías de análisis:

I. Inicios de la carrera docente

La población estudiada, luego del egreso del SUNFD comenzó a trabajar inmediatamente en el CEIP, al comienzo del año lectivo. Un aspecto a señalar es que los egresos magisteriales, en ese período de tiempo, apenas cubrían la demanda de cargos docentes que precisaba la educación pública en el departamento. Atendiendo a esto, se visualizaron las siguientes líneas de reflexión:

I.I Valoración del rol docente en el subsistema educativo público, CEIP

Esta generación de maestras noveles destaca el valor de iniciar su carrera docente en la educación formal pública, en su caso como maestras del CEIP. Manifestaron que algunas tuvieron la oportunidad, como estudiantes, de iniciarse como docentes en la enseñanza primaria en el ámbito privado o en la educación no formal, pero siempre tuvieron como meta trabajar en instituciones educativas públicas del CEIP. Considerando que es el ámbito natural posterior a su formación inicial y el propio subsistema les brindó las posibilidades de elegir diferentes instituciones educativas ubicadas en distintos contextos geográficos, dependiendo dicha elección, de aspectos que hacen a las individualidades y la opción de tomar diferentes caminos hacia la profesionalización.

Es menester destacar que todas las maestras noveles continuaron trabajando en el CEIP, que ninguna optó por un trabajo diferente a la docencia. En relación a ello, es oportuno resaltar que este universo de estudio, realizó la formación inicial en el tiempo previsto de cuatro años de la carrera de magisterio y a su vez continuó sus estudios en ámbitos que hacen a la tarea docente o tienen aspectos afines a la misma.

Asimismo, expresaron que a pesar de encontrar algunos obstáculos en el ámbito de la educación formal, como pueden ser aspectos administrativos, conflictos puntuales con las familias de su estudiantado, instituciones educativas ubicadas en contextos socioculturales desfavorables y dificultades en la construcción de vínculos de pertenencia a lo institucional, enfatizaron en el valor de no desvincularse del CEIP. Esos mismos obstáculos se pueden trabajar o desdibujar para transformarlos en oportunidades.

En consonancia con lo anterior, de sus discursos se evidenció que siempre buscaron la forma de afianzar vínculos, ya sea con las familias y/o con el colectivo docente institucional; apoyándose en las oportunidades que les brindó la institución formadora, asistiendo a ella cuando

sentían la sensación de soledad, en búsqueda de repuestas a sus inquietudes. También subrayaron la importancia de los diferentes espacios institucionales, tales como laboratorios de ciencia, biblioteca, que les aportaron materiales cuando lo necesitaron.

I.II. Inicios del rol docente en instituciones educativas ubicadas en contextos desfavorables

Así como lo establecen la mayoría de las investigaciones tanto latinoamericanas como nacionales, la primera inserción laboral se da en escuelas de categoría sociocultural desfavorable, lo que también caracterizó a esta población estudiada. La disponibilidad de cargos docentes en escuelas de educación inicial y primaria, en Uruguay, se da principalmente en aquellas ubicadas en dichos contextos.

Como lo manifestaron las maestras noveles, un obstáculo de la formación inicial es que sus prácticas estudiantiles se realizaron en escuelas de contextos favorables, ubicadas geográficamente cerca a los institutos de formación docente. Al momento de elegir ese primer cargo como maestras, ellos están radicados en escuelas ubicadas en contextos desfavorables, con un estudiantado en situaciones de vida que lo hacen más vulnerables socialmente y culturalmente que el estudiantado de otras escuelas ubicadas geográficamente en la capital departamental.

Rescataron que al interiorizarse del contexto, lo tomaron como una posibilidad de transformación del mismo y a partir de sus pequeñas acciones con el resto del colectivo docente y las familias del estudiantado, lograron avances muy visibles que reconfortan la tarea docente. Indicando que la mayoría de las veces, las escuelas son más estigmatizadas socialmente que lo que la realidad muestra.

Trabajaron para romper los estigmas, desde una tarea en conjunto y solidaria entre todos los actores educativos, centrados en una nueva mirada, “abrir una posibilidad supone concebir al otro como capaz de habitar esa posibilidad, ser sujeto de la posibilidad. Esta es justamente la posición opuesta a la de visualizarlo como un carente” (Martinis, 2006, p.265).

II. Construcción de su trayectoria profesional

Las maestras noveles vivieron en forma diferente sus trayectos profesionales. Estos están marcados por distintas oportunidades que les brinda el sistema de Educación Pública y asimismo sus experiencias de vida, las que orientan algunas de sus decisiones. De sus relatos se dedujo que eligieron escuelas ubicadas geográficamente en el medio rural, debido a que fueron estudiantes de ese medio y sus familias viven en él.

Algunos de los obstáculos que enfrentaron las maestras noveles son: trabajar en solitario por acceder a cargos unidocentes y no poder compartir diariamente con otros/as colegas; tener un número reducido de estudiantes; trasladarse en caminos vecinales deteriorados. Sin embargo, rescataron de esta experiencia: el estar en contacto con la naturaleza; afianzar vínculos con las familias; ausencia de conflictos cotidianos que se dan en otros entornos; y el trabajo en la modalidad de multigrado. A pesar de estar alejados de la institución formadora, mantuvieron los fuertes vínculos generados durante su formación inicial con sus compañeras de egreso. A su vez, desde las orientaciones de las políticas educativas del CEIP, se enfatizó en actividades de apoyo a maestros/as rurales unidocentes.

Desde su formación inicial manifestaron como oportunidades el taller recibido sobre escuela rural y su pasantía como estudiantes, lo que dejó huellas que las impulsaron a elegir ese camino profesional.

Por otro lado, algunas de las maestras noveles indicaron que antes del comienzo de la carrera de magisterio fueron educadoras en la educación no formal, lo que les marcó su camino posterior al egreso como maestras. También valoraron que la permanencia en dicha modalidad se fortaleció con su título docente, amparada en la ley de educación vigente (N° 18.437) la cual exige que la coordinación de la parte pedagógica de lo no formal tiene que estar a cargo de un/a maestro/a.

Por otra parte, esta población, se desempeñó tanto en el ámbito de educación formal pública como privada, lo que permitió trabajar en dos espacios diferentes, tanto desde lo administrativo como pedagógico, pero a su vez complementarse y generar el equilibrio necesario y efectivo en la mejora de sus prácticas docentes. Pudieron innovar pedagógicamente en lo privado y luego plantearlo como una alternativa de trabajo en lo público; sin descuidar aquellos fundamentos necesarios desde lo didáctico-pedagógico.

A su vez lograron el intercambio de los conocimientos nuevos adquiridos en los cursos de perfeccionamiento que les brindó el sistema educativo público, con el colectivo docente de las instituciones privadas. Sin dejar de atender los cursos brindados sobre la apropiación de recursos tecnológicos desde el plan CEIBAL, debido al impacto que tuvo en la política educativa de Uruguay.

En el marco de una de las hipótesis de este trabajo, que la formación inicial y el inicio de la carrera docente no se implementan en marco de políticas educativas para el fortalecimiento de

las trayectorias profesionales, la información recabada mostró que existen líneas de trabajo en cada uno de los subsistemas educativos (CEIP, CFE), intentando acompañar y fortalecer esas trayectorias, pero las mismas no alcanzaron a esta población estudiada, ya que los programas de acompañamiento surgieron posteriormente al egreso de esta generación de maestras noveles.

III. Profesionalización

Otro aspecto estudiado en este trabajo tuvo que ver con el camino recorrido hacia la profesionalización.

Se enfatizó que parte de esta generación de egresadas del SNUFD, continuó estudiando y buscando formas de ser profesional. No solo realizaron cursos brindados por el CEIP, que tienen relación con el cargo ocupado, sino cursando otros estudios, para perfeccionar su carrera docente. Esta población de maestras noveles tienen estudios universitarios, tanto en la rama del Derecho, de la Psicología y Ciencias de la Comunicación, destacando el apoyo teórico de esos años de formación que culminaron o no y que sumándolo a su formación docente crecieron profesionalmente y a su vez disponer de más herramientas conceptuales para afrontar el trabajo docente.

En estos últimos diez años las políticas educativas del CEIP se situaron en entrar a nuevos formatos educativos: escuelas de tiempo completo, escuelas de tiempo extendido, con ampliación del tiempo pedagógico y combinación de trabajo docente en modalidades aúlicas y talleres, como asimismo escuelas APRENDER con proyectos específicos para acompañar de forma más personalizada el aprendizaje de los niños y niñas. Ello permitió a esta generación de egresadas tener un abanico de posibilidades no solo al elegir cargos docentes sino en los propios cursos de profesionalización docente que brinda el sistema educativo público. De sus discursos se rescató que el CEIP les brindó esa posibilidad y asimismo concursaron para acceder a los mismos.

De ese modo indagaron diversos puentes hacia la construcción de una profesión docente colectiva, que se sustentó en el trabajo de innovación, a través del compromiso institucional y el trabajo con las familias del estudiantado, en procura del reconocimiento social del rol docente.

A pesar de los esfuerzos en la estructura curricular de los planes de estudio de la formación inicial, esa currícula no logró contemplar las necesidades sentidas en el desarrollo profesional. No se puede dejar de tener en cuenta que es una formación básica inicial, la cual debió brindar

herramientas al estudiantado, para que al egresar pueda apoderarse de otros conocimientos profesionales. En búsqueda del ejercicio de una profesión más autónoma, buscando sus propios caminos en la construcción de la trayectoria profesional.

En este recorrido, donde jugó un papel decisivo la experiencia y preocupación de la autora sobre el acompañamiento en los inicios de la docencia de los/as maestros/as noveles, se intentó sistematizar esta problemática latente en el colectivo institucional. Si bien, estuvo presente la discusión en las políticas educativas de los últimos años, es necesario desarrollar estrategias que fortalezcan las líneas de acción en el sentido de mejorar este acompañamiento y hacerlo más efectivo.

Actualmente, los institutos de formación docente, se enfrentan al desafío de construir comunidades educativas que piensen y discutan el camino de la profesionalización, hacia la población recientemente egresada.

Tal estudio no dejó de ser una voz crítica a un sentir de la realidad de la formación docente en el interior de país y sacar a luz viejos reclamos, realizados en diferentes ámbitos, en busca de una verdadera innovación de la carrera magisterial en el camino que enfrenta, en la transición hacia un carácter universitario.

Se enfatizó en las experiencias profesionales del cuerpo docente para dialogar con las nuevas generaciones de egresados/as. En tal sentido, Hargreaves (1996) afirma que el colectivo docente da sentido al cambio desde su propia experiencia. Desde el centro de estas discusiones pueden surgir nuevas políticas que apuntalen el proceso de profesionalización de la carrera docente.

En palabras de Marcelo (2009) la docencia es una profesión en la que hay que estar continuamente aprendiendo, intercambiando proyectos con otros/as docentes, investigando, difundiendo sus propias experiencias e innovando para hacer de la escuela un lugar de enseñanza con la convicción de que el estudiantado pueda aprender y para ello se necesita de buenos docentes.

Desde los aportes del informe sobre la Situación de la Educación en Uruguay (2015-2016) para el desarrollo de cualquier sistema educativo, se necesita de docentes debidamente formados, trabajando en buenas condiciones no solo edilicias sino también desde lo vincular, acompañados/as y reconocidos/as como profesionales. Debido a ello, existe la necesidad del

logro de acuerdos y espacios de negociación, ya que los plazos políticos son más cortos que los didácticos-pedagógicos.

Considerando la vigencia y relevancia de la temática abordada, se señala una serie de posibles líneas de investigación que permitan dar continuidad a los aspectos tratados en la presente investigación:

- Continuar analizando las trayectorias profesionales de las distintas carreras docentes en otros institutos del país.

- Analizar los obstáculos que enfrentan los/as noveles docentes para preparar a las futuras generaciones y fortalecer aspectos débiles de la formación inicial.

- Indagar en la coordinación de los diferentes subsistemas para fortalecer las trayectorias profesionales.

- Poder realizar una réplica del trabajo de investigación en otros institutos de formación docente del interior del país y profundizar en los programas de acompañamiento a las/os maestras/os noveles tanto desde el CEIP como CFE.

Asumiendo las limitaciones del estudio realizado, que fueron tanto la población estudiada como, la distancia y tiempo para acceder a la recogida de datos en otros institutos de formación docente del interior de Uruguay.

Se rescató la importancia de la profesionalización de esta generación de maestras noveles. La misma debe estar cimentada en una formación inicial para poder apropiarse de las oportunidades que les brindó el sistema de educación pública y del mismo modo; sus propias decisiones en búsqueda de otros estudios y cursos, que sumaron a la construcción de las trayectorias profesionales.

A partir del presente trabajo se analizó una realidad particular de la formación docente en el interior del país. A partir de esta proponemos crear espacios para la discusión en diferentes ámbitos, ya sea institucionales y políticos, sobre la profesionalización de maestros/as noveles en el camino de la transición de la formación docente al nivel universitario.

A modo de cierre, si bien en Uruguay se ha instalado el debate sobre la formación docente, existe un consenso en los diferentes espacios de opinión, que apunta a la necesidad de una mejora en los acompañamientos de las trayectorias profesionales de los/las maestros/as noveles, cuestión que está íntimamente ligada al reconocimiento y respeto de la carrera de magisterio a nivel social.

Referencias bibliográficas

- Ávalos, B. (1999). *El desarrollo profesional de los docentes*. Recuperado de: <https://.DesarrolloProfesionaldelosDocentes.pdf>. Consultado: 3/11/2017.
- Alen, B. (2008). *El acompañamiento a los maestro y profesores en su primer puesto de trabajo*. Recuperado de: <https://beatriz-alen1.pdf>. Consultado: 10/7/2017.
- ANEP-CFE (2008). *Sistema Nacional Único de Formación Docente*. Montevideo, Uruguay: ANEP.
- ANEP-CEIP (2010) *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo, Uruguay: ANEP.
- ANEP-CFE (2013). Superación. *Revista de los Institutos Normales de Montevideo*. Abril, 2013. Montevideo, Uruguay: ANEP.
- ANEP- CODICEN (1994). Ordenanza N° 14. Acta N° 86 Resolución N°20 19/ XII//94. Montevideo, Uruguay.
- ANEP-INEEd (2016). *Los maestros recientemente egresados ¿Cuáles son sus perspectivas sobre su formación y la primera etapa de la vida profesional?* Montevideo, Uruguay: ANEP.
- ANEP-INEEd (2016). *Informe del Estado de la Educación en Uruguay*. Montevideo, Uruguay: ANEP.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P.(1988). *Espacio-social-y-poder-simbólico*.
Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/150912194>.
Consultado: 15/7/2017.
- Contreras, J. (1987). De estudiante a profesor: socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, (287), 203-231. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71420/00820073002916.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Consultado 15/ 5/ 2017
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Revista académica Universidad Diego Portales*, 17 (8), 2–6. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>. Consultado 22/4/2017

- Esteve, J. (1997). *La Formación Inicial de los Profesores de Secundaria*. Barcelona, España: Ariel.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. 6, 1-2. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>. Consultado 20/7/2017.
- Flick, U.(2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Gatti,E. (2008). *La Formación docente como eje ideológico de las políticas educativas*. Recuperado de: <https://www.ub.edu/~la%20formacion%20docente%20como%20eje%20ideologico.pdf>. Consultado el 20/7/2017.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. (1996). *Cuatro edades del profesionalismo y del aprendizaje profesional*. Ponencia presentada en Seminario Internacional sobre Formación Inicial. Santiago de Chile, Chile.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España : Octaedro.
- Hernández Sampieri, R. (2004). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw –Hill.
- Hernández, R. , Fernández, C y Baptista, P (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, España: Grao.
- Imbernón, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Barcelona, España: Octaedro.
- Imbernón, F. (2012). La investigación sobre y con el profesorado. La repercusión en la formación del profesorado. ¿Cómo se investiga? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15525013001.pdf>. Consultado 26/5/2017
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Lucio, P (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante, inserción a la docencia*. España, Barcelona: Octaedro.

- Marcelo, C. (2007). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Revista Docencia*, 33 (13), 27-38.
- Martinis, P. (Comp.) (2006) *Pensar la escuela más allá del contexto*. Uruguay, Montevideo: Psicolibros.
- Maxwell, Joseph (1996). *Qualitative Research Desing. An Interactive Approach*. Sage Publicatios, 1996. 1-13. Recuperado de:
[https://www.google.com.uy/search?q=Maxwell%2C+J.++\(1996\).+Qualitative+Research+Desing.+An+Interactive+Approach&rlz=1C1CHZL_esUY751UY752&oq=maxwe&aqs=chrome.2.69i57j0j69i59j35i39j0l2](https://www.google.com.uy/search?q=Maxwell%2C+J.++(1996).+Qualitative+Research+Desing.+An+Interactive+Approach&rlz=1C1CHZL_esUY751UY752&oq=maxwe&aqs=chrome.2.69i57j0j69i59j35i39j0l2). Consultado 15/3/2017.
- Merlino, A. (2008). *Investigación cualitativa en ciencias sociales*. Recuperado de:
<https://www.oei.es/histórico/metas2021/index.php>. Consultado 20/3/2017.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2008). Proyecto de Ley General de Educación. Montevideo: República Oriental del Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales. (IMPO).
- Ministerio de Educación y Cultura (2012). Anuario Estadístico de Educación. Recuperado de:
<http://educacion.mec.gub.uy/boletin/anuario2012/Anuario%20MEC%202012.pdf>. Consultado 10/6/2018.
- Mora Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 2006, 147-164.
- Nossar, K. y Sallé, C. (Comp.).(2016). Docentes noveles : investigaciones, experiencias e innovaciones. Montevideo, Uruguay : ANEP – CFE.
- OEI (2016). *Miradas sobre la educación 2021*. Recuperado de:
<https://www.oei.es/historico/metas2021/index.php>. Consultado 21/7/2017.
- Paz Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid, España: Mc Graw Hill.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Grao.
- Rodríguez, E. (2014). *Profesores principiantes en escuelas vulnerables*. Recuperado de:
<http://www.ort.edu.uy/ie/articulos/profesores-visitantes-en-escuelas-vulnerabilizadas.pdf>. Consultado en: 11/07/2017.
- Terigi, F. (2009). *Trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política*

- educativa*. Argentina: OEA.
- Vaillant, D. (2003). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica *Rev. Pensamiento Educativo*, (41), 2.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Revista del currículum y formación del profesorado*, (13), 1. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART2.pdf> Consultado 10/3/2017.
- Vaillant, D. y Vélaz de Medrano, C. (2011). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Metas 2021. Madrid, España: Santillana.
- Vaillant, D y Marcelo C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid.España: Narcea.
- Vezub, L y Alliaud, A. (2012) *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay*. Montevideo, Uruguay: OEI. MEC.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Anexo 1

Perfil de la población estudiada

La siguiente tabla sintetiza algunas características que hacen al perfil de las maestras noveles en su trayectoria profesional, en relación a los formatos educativos en los que se desempeñó, otros estudios realizados fuera del ámbito docente, cursos de actualización docente que les brinda el CEIP y su participación o no en dispositivos del programa de acompañamiento a noveles del CFE.

Maestra novel	Formatos escolares	Otros estudios realizados	Cursos de actualización docente en el ámbito del CEIP	Programa de acompañamiento desde CFE
MNA	Escuela de tiempo extendido. Escuela urbana común Escuela Rural	Facultad de Ciencias Sociales- Derecho (Sin culminar) Curso sobre sonido.	Plataforma educativa Curso Inglés/ CEIBAL Educación sexual	Si
MNB	Escuela urbana común. Escuela rural unidocentes. Escuelas APRENDER Escuelas privadas (habilitadas por el Estado)	Profesorado	Plataforma educativa Curso Inglés Curso de trastornos generales de aprendizaje.	No
MND	Escuelas urbana común Esc. APRENDER	Licenciada en Ciencias de la Comunicación	Curso de Ciencias Sociales	No
MNG	Escuela Urbana Común		Curso en Matemáticas	No
MNH	Escuela Urbana Común. Escuela de Tiempo Extendido		Curso en Lenguas	No
MNI	Escuela Urbana Común Escuela privada (habilitada por el Estado)	Administración de empresas	Cursos en: Lengua. Matemáticas, Ciencias Naturales Plataformas educativas CREA 2	No
MNC	Escuela Urbana Común			No

	Unidocentes rural Educación no formal (CAIF)			
MNE	Escuela rural y escuela privada (habilitada por el Estado)		Lengua. Ciencias Naturales	No
MNF	Escuela Urbana Escuela Aprender		Matemáticas	No
MNI.	Escuela Urbana común. Escuela de Tiempo extendido	Especialización en Nuevas Tecnologías - FLACSO -	Educación sexual Matemáticas	No