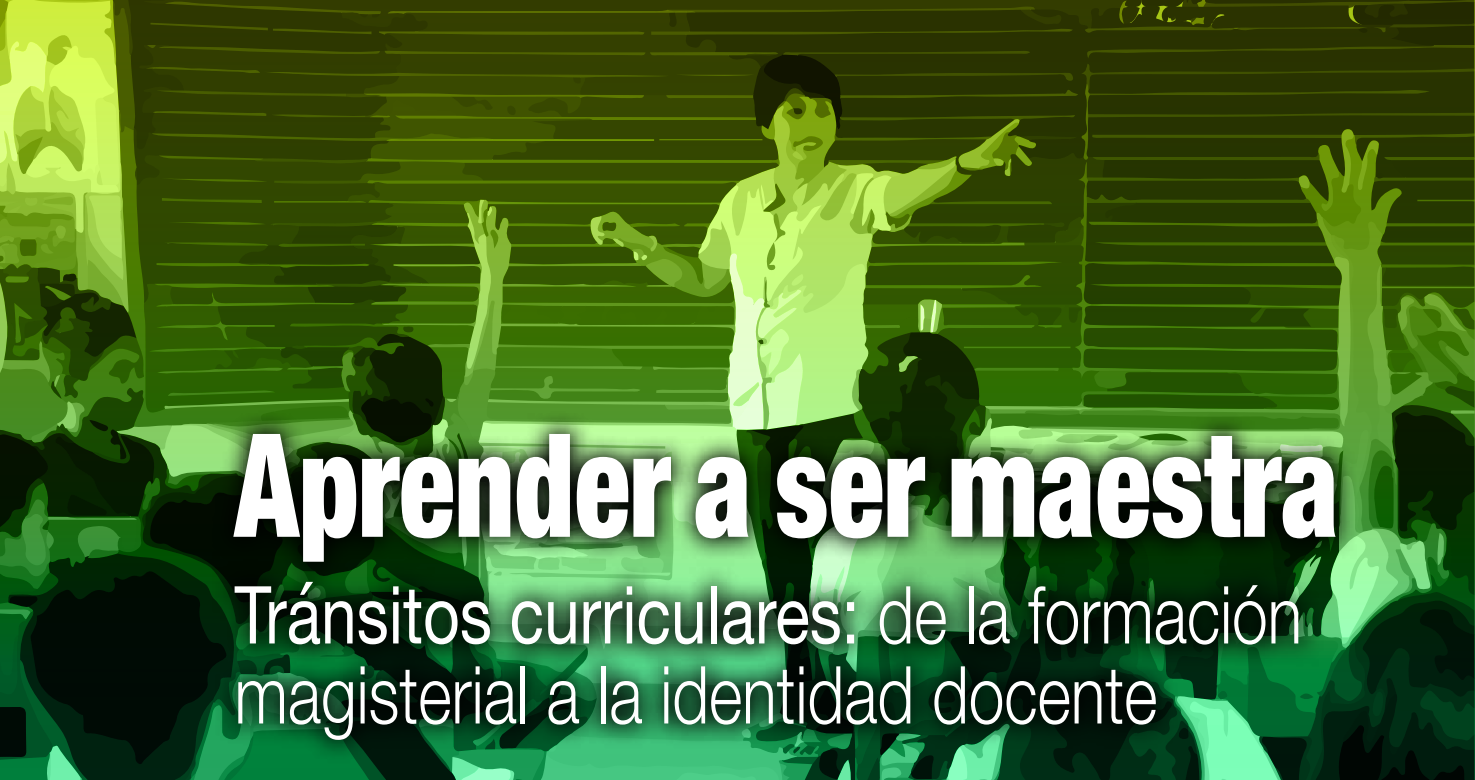




Aprender a ser maestra

Tránsitos curriculares: de la formación magisterial a la identidad docente

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

1. Introducción

Este trabajo presenta una síntesis de la investigación *Trayectorias educativas de estudiantes de formación docente magisterial en Uruguay: análisis de narrativas biográficas sobre la experiencia de estudiar y la construcción de identidad docente en un centro de Montevideo*. Su eje de interés refiere al campo temático de la construcción de la identidad docente, por la importancia que posee dicho proceso (cómo se aprende a ser docente) en sus prácticas profesionales y también en las posibilidades de generar procesos de transformación pedagógica en contextos de cambio de las realidades educativas (Hernández, 2010; Pérez Gómez, 2010 y 2012; Tenti Fanfani, 2010; Sancho *et al.*, 2014; Murillo Arango, 2015).

En el escenario de los aspectos de la formación docente que actualmente requieren atención académica, se interesa por las relaciones que existen entre los espacios de formación preprofesional y el proceso de construcción de su identidad. Los docentes que hoy se están formando educarán al menos en los próximos treinta años, de ahí la importancia de aproximarnos a cómo aprenden a ser docentes en esta fase inicial y a cómo ello puede potenciar o no dinámicas de cambio en las prácticas pedagógicas en las instituciones de inserción profesional.

Compartimos la idea de que la identidad docente no es estática ni fija (Hernández y Rifà, 2011b), que tiene influencias múltiples que hacen a su propia biografía y experiencia de estudiante (Goodson, 2004; Bolívar,

2007), que en ella opera tanto una dimensión personal como otra colectiva o social (Hargreaves, 1996; Marcelo y Vaillant, 2009) y que existen al menos cuatro momentos clave: uno previo al ingreso a la formación, otro que son sus estudios formativos, un tercer momento constituido por las prácticas de enseñanza y el último que son sus primeros años de docencia (Bullough, 2000).

En este caso, el foco estuvo puesto en aproximarse a cómo las estudiantes de magisterio del Uruguay construyen su identidad como futuras profesionales en el contexto de un Plan de estudios (2008), de un centro de formación en particular (Institutos Normales de Montevideo) y de una formación en transición hacia un estatus universitario¹. A partir de las conclusiones y preguntas que quedaron planteadas en una investigación anterior (Pérez Gomar y Caneiro, 2013) y de mi rol como docente de dicho centro, se reconocen el valor y la importancia de la experiencia de la trayectoria estudiantil en ese proceso *identitario*.

¹ Esta investigación constituye un segundo movimiento de tres, que se articulan en torno al eje que combina la formación docente y la construcción de subjetividad e identidad profesional magisterial, que a su vez integra un campo de investigación más amplio, el del cambio educativo. El primero lo constituyó la investigación realizada con el apoyo del Fondo Concursable del IPES/ANEP (2011/2012) (Pérez Gomar y Caneiro, 2013). El segundo tuvo lugar durante los años 2016 y 2017, y es el que se presenta aquí. El tercero, que desarrolla nuevas interrogantes y profundiza otras, es la investigación titulada *La construcción de la identidad profesional del docente de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo*, seleccionada en la segunda edición del Fondo Sectorial de Educación "CFE Investiga"/ANII (convocatoria 2017), y que se inició en junio de 2018 (Equipo: Dr. Guillermo Pérez Gomar – Responsable Científico, Soc. Mariángeles Caneiro, Mtra. Lic. Analia Dos Santos, Mtra. Fernanda Cousillas, Mtra. Noelia Caballero, Mtra. Lic. Sofia Arcia y Daniela Preza).

Esto no significa desconocer la complejidad del proceso de construcción de identidad docente, donde intervienen múltiples factores. Lo que se quiso visibilizar es cómo los tránsitos (trayectorias) por los planes de estudio y por ciertas dinámicas formativas institucionales e institucionalizadas constituyen un aspecto relevante en los aprendizajes de una profesión, cuestión que suele omitirse en las discusiones sobre cambios curriculares y que son más difíciles de identificar.

Existe una micropolítica institucional que silenciosamente produce subjetividades en torno a la idea de lo que significa ser maestra, sus posibilidades, potencialidades y limitaciones. Que además trasciende las intencionalidades explícitas de un perfil de egreso, incluso muchas veces entrando en contradicción con él (Pérez Gomar y Caneiro, 2013). Los recorridos personales por los planes de estudio y las instituciones formativas dejan huellas y marcas, que se trasladan al momento de la inserción profesional. Por eso nos interesan las experiencias como estudiantes, ya que también pueden permitir o clausurar las posibilidades de innovación o cambio, que se suelen perder cuando se integran a un centro que posee sus propias lógicas (Chapato y Errobidart, 2008 y 2011). Porque además existe cierta tendencia a reiterar lo que se aprendió durante años de formación inicial y escolarización (Lortie, 1975; Huberman, 1992).

Podemos decir entonces que en esa trayectoria y experiencia formativa se construyen posicionamientos personales sobre lo que significa ser docente, lo que sucede en un marco de permanentes tensiones propias de la dinámica de formación de la que son sujetos/sujetados. La *visibilización* de estos aspectos a partir de sus narraciones autobiográficas nos ayuda a aproximarnos a las posibilidades de constituirse como agentes de cambio para transformar la escuela (y, por lo tanto, la educación), siempre y cuando se logre manifestar ese deseo.

2. Problema, objetivos y aspectos metodológicos

La actual formación docente en el Uruguay se desarrolla a partir del Plan Único de Formación Docente que data del año 2008, cuya estructura cuenta con un núcleo (Núcleo de Formación Profesional Común) y formaciones específicas diferenciadas según se trate de formación de profesores, maestros o maestros técnicos. En el diseño curricular de Magisterio hay espacios de taller (Talleres de profundización) y actividades de observación e intervención educativa en el núcleo Didáctica y Práctica Docente, en el que se encuentran las actividades específicamente de práctica y talleres de

formación de apoyo a la misma. Se propone una duración de cuatro años de estudio, con una carga horaria promedio de 37,5 horas semanales distribuidas en 10,5 horas de práctica promedio y 27 horas teóricas promedio considerando la totalidad de la trayectoria académica. Para lograr aprendizajes sólidos, a las casi cuarenta horas semanales de presencialidad habría que agregarles entre veinte y cuarenta horas de estudio, lo que indicaría una dedicación esperada de entre diez y trece horas diarias, incluyendo los sábados. Estos cálculos resultan necesarios para comprender razones de bajos rendimientos, así como otros efectos como el rezago, la desvinculación o la reducción de la matrícula en los estudios magisteriales.

En una investigación anterior (Pérez Gomar y Caneiro, 2013) mostramos cómo este plan, que implicó sobre todo una reforma en el diseño curricular de la formación docente y en algunos aspectos del perfil de egreso, no logra interiorizar su pretendida novedad en los discursos de los estudiantes magisteriales. Entre otras cuestiones, porque existe un conjunto de regularidades que ellos denominan “sistema” (institucionalización de la educación en las escuelas de práctica y también en la formación en el Instituto) que posee una inercia y una fuerza, que se imponen frente a cualquier intento de generar prácticas diferentes (o bien, que limita su proyección).

Frente a ello y a las contradicciones evidentes que reconocen los discursos estudiantiles entre lo que se aspira en las futuras maestras y lo que realmente se logra o es posible alcanzar, y a las contradicciones también evidentes en los docentes formadores entre sus discursos y sus prácticas, las estudiantes manifiestan cierta desesperanza y escepticismo acerca de las posibilidades de cambio educativo en las escuelas. Asimismo, están mayoritariamente convencidas de que su constitución como sujetos de formación (maestras) obedece más a las *experiencias personales*, a la experiencia concreta en su trayectoria estudiantil, que incluyen las prácticas en las escuelas, que a un discurso global que tiene que ver con lo que propone el plan.

De ahí que resulte importante dar un paso más e indagar en dichos trayectos, porque son los que en gran medida construyen su identidad como docentes. De este modo, la problemática que se plantea refiere a cuáles son los impactos que tiene la actual dinámica de formación en las trayectorias de los estudiantes y, muy especialmente, en su futura identidad profesional, y se desagrega en los siguientes interrogantes: ¿cuáles son sus experiencias en su etapa de formación?, ¿cómo la vivencian?, ¿qué desafíos y qué decepciones

encuentran?, ¿qué posicionamientos establecen frente a ellas?, ¿cómo valoran lo aprendido?, ¿qué tensiones son posibles de reconocer en dichas trayectorias?, ¿qué cambios identifican entre sus expectativas al iniciar la carrera y las actuales, casi al concluirla?, y finalmente, ¿qué desafíos plantea todo ello al cambio institucional?

El objetivo general de la investigación fue identificar y comprender los principales impactos de la dinámica de formación en las trayectorias académicas y en la construcción de identidad profesional de los estudiantes de Magisterio de los Institutos Normales de Montevideo. Para ello se propusieron los siguientes objetivos específicos: a) analizar la experiencia subjetiva de los estudiantes en sus trayectorias académicas; b) identificar sus posicionamientos personales y su incidencia en la construcción de su identidad docente; c) establecer las tensiones que experimentan en dicho tránsito.

Desde una metodología cualitativa, esta investigación se ubica en el campo de los llamados “métodos biográficos” que apuntan a la producción de relatos de vida. Más específicamente adopta el enfoque propio de la investigación biográfico-narrativa (Connelly y Clandinin, 1995; Clandinin y Connelly, 2000; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Goodson, 2004; Rivas y Herrera, 2009; Gijón, 2010; Rivas Flores, 2010; Suárez, 2010; Hernández y Rifà, 2011a) donde la narrativa es una forma de construir realidad, ya que no solo rescata la experiencia subjetiva, sino que en dicho proceso dialógico e intersubjetivo se convierte en un medio de producir conocimiento.

Durante el segundo semestre del año 2016 se realizaron noventa autobiografías narrativas por parte de estudiantes de tercer año del Plan de Estudios 2008 de Magisterio de Montevideo, pertenecientes a cinco grupos, en el marco de la asignatura “Investigación Educativa”. Se propuso una pauta que estableció tres ejes amplios y generales: los factores y experiencias que incidieron en la opción de estudiar Magisterio, la narración de los hechos importantes o acontecimientos que experimentaron en estos tres o cuatro años de estudio (reflexionando sobre los posibles cambios percibidos en dicha trayectoria) y el abordaje de cómo se transformó su identidad de estudiante y cómo esto influyó en su imaginario acerca del desempeño profesional futuro.

El proceso de análisis implicó interpretar y reconstruir experiencias significativas así como su validación con las narradoras, buscando tanto los puntos en común como los divergentes. Se utilizó una estrategia de

análisis propia de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), a partir de la cual se elaboró un sistema de categorías emergentes que desagregan las principales dimensiones que se integran en cada uno de los ejes de narración biográfica, y que refieren directamente a los objetivos específicos.

3. Tránsitos y experiencias

En el análisis de las narrativas autobiográficas emergen varios puntos que hacen a la experiencia general de estudio en la institución y que condicionan el resto del relato². En la mayoría de los casos se alude al *sacrificio* que significa cursar esta carrera, ya sea por la exigencia de tiempo, por la cantidad de asignaturas, por la diversidad de docentes y sus prácticas o por la dinámica interna institucional. Así lo relata una estudiante³:

El mayor aporte (de la formación docente) fue generar en mí una acumulación de ganas de recibirme lo antes posible, con la finalidad de no solo desempeñar la profesión que tanto me gusta, sino además huir de lo que me atrevo a llamar “locura magisterial”. Dicha locura se caracteriza por dormir entre dos y cuatro horas, baños cortos que duran entre cinco y diez minutos, almuerzos de quince minutos, pequeñas siestas en los viajes en ómnibus, no visitar amigos, novios y familiares, quedarse fines de semana estudiando, no asistir a cumpleaños, casamientos. (E1)

Estas dificultades se profundizan por aspectos vinculados al género y también laborales, lo que hace que la formación se convierta en un proceso que genera poco entusiasmo y que encuentra espacios de motivación casi únicamente en el trabajo con los niños cuando se realizan las prácticas. La mayoría de las estudiantes desean terminar la carrera como forma de salir de esta dinámica que produce angustia y se traduce en problemas de salud:

² Una aclaración: la vivencia general del tránsito puede ser variable según los turnos de estudio, por ciertas diferencias en el perfil de las estudiantes. En esta investigación participaron estudiantes de los turnos vespertino y nocturno, la mayoría de las cuales trabajan y suelen tener un promedio de edad mayor al turno matutino. El análisis no pretende generalizar, sino abordar sus experiencias, aunque consideramos suficiente la cantidad de autobiografías que se realizaron, a efectos de encontrar regularidades que pueden ser extensivas a todo el estudiantado.

³ Los relatos se identifican numéricamente para preservar el anonimato de la fuente.



Considero que es una carrera sumamente sacrificada. Desde que comencé siempre trabajé, me casé, me convertí en mamá, por lo tanto no pude dedicarme de lleno a la carrera. Pero lo importante es que nunca abandoné y aún sigo acá, con más ganas que nunca de tener mi título. (E2)

Tuve muchos días en que quise abandonar todo, teniendo algunos problemas leves de salud por cansancio y estrés, un ataque de pánico, todo esto genera Magisterio. (E3)

3.1. Estrategias personales

Estas vivencias producen diferentes *posicionamientos personales* frente al binomio trayectoria/estudio, que no son excluyentes entre sí. En el análisis se identifican cinco. En primer lugar, la posición de **integración** que se refiere a cómo las estudiantes aceptan las circunstancias y desarrollan estrategias de adaptación/resignación para que el tránsito por la carrera sea el más rápido posible:

Con el tiempo, como estudiante, noto que “aprendí” a volverme indiferente frente a muchas situaciones, por una cuestión de economía mental. Sobrevivir a profesores con distintas modalidades y visiones de lo que es su tarea docente, cuestiones burocráticas que dificultan más que ayudan. (E4)

En ese proceso de aceptación se pierden espacios de creatividad y libertad personal para generar un pensamiento autónomo:

Las estudiantes van dejando su tiempo para cumplir con exigencias irracionales que plantea la carrera, hasta que ese “cumplir” se empieza a hacer de manera inconsciente. Esa pérdida de libertad se vivencia con cierto confort en la mayoría de los casos, porque no solo nos sentimos acompañadas y contenidas, sino que cuanto más se reducen las decisiones que podemos tomar, más se reduce la posibilidad de equivocarse. Y se anulan las potencialidades y competencias particulares de cada persona. (E5)

Por otro lado, algunas estudiantes adoptan una posición que contiene rasgos de **rebeldía**: enfrentan las situaciones que entienden limitan sus posibilidades de crecimiento académico y profesional, aunque son conscientes de que esto genera costos personales, entre ellos el desgano por el estudio. Igualmente continúan sus estudios por su fuerte motivación para culminarlos:

Me he dado contra la pared muchas veces, creyendo que plantear lo que pienso y siento respecto a la formación iba a generar algún cambio, pero la triste realidad es que no solo no lo generó, sino que siempre que me vi en la necesidad de plantear alguna cuestión, me encontré con diferentes obstáculos que a la larga me terminaron agotando y quitando las ganas de decir lo que pienso. Por suerte creo que existen algunos espacios (pocos y limitados) donde aún se escucha al estudiante. Solo hay que saber encontrarlos. (E6)

En tercer lugar encontramos una posición personal que denominamos de **resistencia**: se aceptan algunas circunstancias, pero sin escapar a la crítica. Estas estudiantes entienden que existe cierto acostumbramiento al sistema de formación del cual son parte, pero no pierden la capacidad de buscar espacios de resignificación. Es una estrategia de escape y huida, que se diferencia de la anterior porque dejan de lado el conflicto que genera el enfrentamiento. En esta posición es fuerte el deseo de dejar la institución. Así lo narran:

La verdad es que tenía miedo de que el Instituto me normalizara, pero no, no ha podido, por suerte. (E7)

En esta casa de estudios no tenemos mucha cintura para crecer, para despegarnos. Oponernos o simplemente cuestionar nos deja en situaciones poco favorables y nos impide hacer lo poco o mucho que podamos hacer una vez egresados. (E8)

De algo estoy segura: una vez que me reciba no vuelvo más a este lugar, no me siento cómoda, no lo siento mi lugar. Y creo que esto se debe a todas las desilusiones y enojos que me he llevado de aquí. (E9)

Además, hay estudiantes que se posicionan desde la **crítica**: reconocen los aspectos más negativos de las trayectorias y las consecuencias que generan. En sus relatos se alude a diferentes situaciones, sobre todo a las prácticas docentes que se perciben como contraejemplo:

Me ha pasado de perder exámenes y sentirme que estaba totalmente equivocada de carrera, porque hay docentes que así te lo hacen sentir. A medida que fui creciendo y madurando dentro del Instituto me di cuenta de que también a esos docentes los tomo como ejemplo a no seguir, nunca se debe tratar a un alumno, ni hacerle sentir que tienen el poder por ser ellos los docentes. (E10)

Finalmente, la quinta posición personal es de **disidencia**: se asocia al abandono momentáneo de los estudios o de asignaturas que se recursan más adelante o bien que directamente se da examen, porque se sienten superadas por la dinámica institucional, desmotivadas por el plan y los docentes que lo implementan:

Comencé llena de ilusiones y ganas que poco a poco se fueron apagando. No pude acostumbrarme a la institución, no pude con el sistema. Luego de los primeros parciales abandoné, me fui muy enojada con el sistema que tenía y tiene hasta el día de hoy la institución. Para mí, los estudiantes que se reciben son felices no tanto por el título obtenido, sino por no tener que venir más a la institución. (E11)

3.2. Tensiones

Las trayectorias personales y los posicionamientos que construyen las estudiantes desvelan algunas tensiones propias de la dinámica institucional y del plan de estudios. La primera es entre **suficiencia/insuficiencia del estudio** para su formación profesional y está dada por los contenidos de las asignaturas y los desafíos que les plantean. Para la mayoría es necesario mejorar y profundizar dichos contenidos, así como priorizar asignaturas:

Me desmotiva el hecho de no sentirme desafiada intelectualmente en la mayoría de las materias. Creo que la mayoría de las estudiantes de magisterio se conforman con el nivel educativo que proporciona el Instituto y no tienen mayor interés que el hecho de avanzar en sus carreras. (E12)

La segunda tensión se establece entre **reproducción/cambio** en las prácticas pedagógicas, lo que se narra a partir de las contradicciones que experimentan entre los discursos docentes y el trabajo en el aula. Se trata de reproducir lo que aprenden o bien de generar un camino propio que abra posibilidades a otras formas de ser y actuar como docente:

Lo que seguro me llevo de acá son los modelos que no voy a seguir cuando sea docente. Lo que no quiero ser, lo que no quiero generar en mis estudiantes. (E13)

¿Cuál es la coherencia en reivindicar el cambio en educación cuando todavía no podemos cambiar nuestras cabezas añidadas? ¿En qué nos aporta seguir citando a Freire entre espirales de colores si no nos abrimos a una reflexión de identidad, de nuestro rol como estudiantes de formación en educación? (E14)



Esta tensión se vincula directamente con la que refiere a **infantilización/autonomía** en el estudio y que tiene impacto directo en el futuro ejercicio de la profesión. Con respecto a lo primero, la dinámica de estudio se asemeja más a la de una institución de educación media que a una terciaria/universitaria. Esto significa:

Hago referencia a la actitud escolar o liceal que nos exigen. A esto me refiero, al conteo de inasistencias, a la cantidad de materias que tenemos en forma anual, a la obligatoriedad de concurrir siempre a todas las materias. (E15)

Aspectos que inciden en las posibilidades de construcción de autonomía como estudiantes, tal como se narra a continuación:

En cuanto a la formación en general creo que se busca homogeneizar a las estudiantes, que aprendamos a mantener las formas y la dinámica de la misma institución. A eso se le da muchísimo valor por sobre lo académico. Pienso que el verdadero rol de magisterio es que en los 4 años interioricemos ciertos patrones de conductas al grado que se nos vuelvan algo natural. (E16)

La última tensión que observamos refiere a la relación **teoría/práctica**, entre lo que se aprende en las clases del Instituto y lo que se aprende en las prácticas en las escuelas. De acuerdo a las narraciones, existen distancias entre ambos espacios formativos:

Con el pasar del tiempo, en el Instituto, la realidad de lo que significa magisterio empezó a cambiar. La relación de la teoría con la práctica es bastante distante, es difícil encontrar similitudes del “mundo ideal” presentado en el Instituto con la realidad de la escuela, del sistema educativo y/o con la práctica docente. (E17)

4. Proyecciones

Los hallazgos indican que la trayectoria de estudio de la carrera magisterial está llena de obstáculos y desafíos que hacen que, en general, sea una experiencia con pocas gratificaciones. A través de las narraciones autobiográficas se observa que ello obedece tanto a la propuesta del plan de estudios como a la propia dinámica institucional, de la cual forman parte los agentes involucrados, muy especialmente los docentes. Las estudiantes asumen diferentes posicionamientos personales que impactan en la construcción de su identidad profesional como futuras maestras. En un eje que va desde la integración a la disidencia, desarrollan estrategias donde interiorizan discursos y prácticas que se refieren a qué maestra quieren y pueden ser. Si bien en este proceso participan diferentes factores, la mayor incidencia está dada por los espacios de práctica y por los contraejemplos docentes que vivencian en dicho tránsito.



A partir de los relatos autobiográficos, resulta evidente que la escuela de práctica es un factor fundamental que opera en la construcción de la subjetividad docente. Es allí donde las estudiantes principalmente descubren y desarrollan su futuro rol profesional. El actual formato produce una rápida adaptación al rol y la construcción, en las practicantes, de un imaginario de lo que hay que hacer y de cómo hacerlo de manera correcta. Así lo muestran las experiencias estudiantiles, que se deben adaptar a lo que se espera de ellas, perdiéndose energía creativa y posibilidades de imaginar otros futuros posibles. Y lo que es más importante: en muchas estudiantes se manifiestan sentimientos de escepticismo sobre esas posibilidades. Se cierran así posibilidades de ruptura o de exploración de nuevos caminos en el ejercicio del rol. Son los riesgos de una formación tan institucionalizada.

Si antes de comenzar a ejercer como maestras sienten que es preciso adaptarse a cómo funcionan las cosas, entonces se abren una serie de interrogantes que interpelan directamente a la formación actual. ¿Cómo poder llevar a cabo el perfil de egreso propuesto?, ¿cómo romper con las inercias?, ¿de qué manera intentar reducir las brechas entre los discursos y las prácticas de los docentes formadores?, ¿cómo adecuar las prácticas cotidianas en la formación a ese perfil? De ahí que sea preciso profundizar, en otros estudios, sobre los primeros años de inserción laboral en escuelas y el fortalecimiento de estas bases *identitarias* o su resignificación. Vincular ambos niveles: la práctica pre-profesional y la profesional.

Por otro lado, las tensiones que se identifican son parte del proceso *identitario* y desvelan relaciones de poder en esta experiencia. Se observa la necesidad de profundizar en el estudio de algunos problemas educativos a través de los contenidos de las asignaturas, de vincularlos a las prácticas pedagógicas y de desarrollar espacios y dinámicas formativas, que apunten a profundizar la autonomía de las estudiantes. Todo esto a efectos de potenciar las posibilidades de generar nuevas prácticas en las escuelas, que rompan con dinámicas de reproducción e interiorización de modelos, que si bien son parte constitutiva de la formación docente también pueden inhibir el cambio educativo.

Esas tensiones evidencian, además, cómo los actuales formatos de formación (como cualquier otro) ofrecen potencialidades y también limitaciones. La cuestión es qué sujetos “producen” estos formatos, sobre todo con relación a lo que se pretende como egresados. Parecería que la reflexión no encuentra un espacio que la potencie. Ya sea por la carga horaria, o por la dinámica propia de las prácticas (donde los acontecimientos del día a día en las escuelas refuerzan el carácter práctico de la formación), son pocos los momentos para poder pensar sobre qué se hace. Y el Instituto no logra ocuparlo.

En síntesis, frente al camino de transformación de la formación docente, este estudio avanza en un campo de investigación con poco desarrollo en el país. Sostiene la importancia que posee la experiencia como estudiante en la construcción de su identidad docente y, por lo tanto, las implicancias que tiene al momento de repensar el modelo de formación inicial, el rol de los formadores, la dinámica institucional, las visiones sobre el conocimiento y el aprendizaje que subyacen en las prácticas formativas, la participación de las estudiantes en su formación, las relaciones en las prácticas pedagógicas entre lo que se dice que habría que hacer y el sentido que ello tiene, y cómo las estudiantes integran o resisten rutinas pedagógicas de cara a convertirse en el estilo de maestra que quisieran ser.

Por último, quedan planteadas algunas interrogantes: ¿cuál es el rol que tiene la formación de las futuras maestras en la generación de propuestas de cambio en las escuelas?, ¿de qué formas vincular más directamente la formación teórica y la práctica?, y muy especialmente: ¿cómo impulsar buenas experiencias personales de formación inicial que minimicen el abandono y el rezago, que permitan una trayectoria que sea mayoritariamente gratificante, y que colaboren en la construcción del *deseo* por el aprendizaje y la transformación educativa? 

Referencias bibliográficas

- BOLÍVAR, Antonio (2007): "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional" en *Estudios sobre Educación*, Nº 12, pp. 13-30. En línea: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8988/1/12%20Estudios%20Ea.pdf>
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel (2001): *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Ed. La Muralla.
- BULLOUGH, Robert V. (2000): "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado" en B. J. Biddle, T. L. Good, I. F. Goodson (coords.): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Ed. Paidós.
- CHAPATO, María Elsa; ERROBIDART, Analía (comps.) (2008): *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los docentes noveles*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- CHAPATO, María Elsa; ERROBIDART, Analía (comps.) (2011): *Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael (2000): *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean (1995): "Relatos de experiencia e investigación narrativa" en J. Larrosa et al.: *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- CONTRERAS, José; PÉREZ DE LARA, Nuria (comps.) (2010): *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Ed. Morata.
- GIJÓN PUERTA, José (2010): "Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado" en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 14, Nº 3, pp. 5-16. En línea: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42882/24762>
- GOODSON, Ivor F. (2004): *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- HARGREAVES, Andy (1996): *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ed. Morata.
- HERNÁNDEZ, Fernando (coord.) (2010): *Aprender a ser en la escuela primaria*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ, Montserrat (coords.) (2011a): *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÀ, Montserrat (2011b): "Para una génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación" en F. Hernández, M. Rifà (coords.): *Investigación autobiográfica y cambio social*. Barcelona: Ed. Octaedro.
- HUBERMAN, Susana (1992): *Cómo aprenden los que enseñan*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- LORTIE, Dan C. (1975): *Schoolteacher. A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise (2009): *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea Ediciones.
- MURILLO ARANGO, Gabriel Jaime (comp.) (2015): *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: CLACSO. En línea: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160824025815/Narrativas-de-experiencias-de-educacion-y-pedagogia.pdf>
- PÉREZ GOMAR, Guillermo; CANEIRO, Mariángeles (2013): *Los discursos docentes sobre las prácticas de formación y sus impactos en los estudiantes. Una aproximación a sus relaciones en los Institutos Normales de Montevideo*. Montevideo: IPES/ANEP.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2010): "Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Nº 68 (24,2), pp. 37-60. En línea: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2012): *Educarse en la era digital*. Madrid: Ed. Morata.
- RIVAS FLORES, José Ignacio (2010): "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento" (Cap. 4) en I. Sverdllick (comp.): *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- RIVAS FLORES, José Ignacio; HERRERA PASTOR, David (coords.) (2009): *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Ed. Octaedro. En línea: <https://educacion.octaedro.com/appl/botiga/client/img/16038.pdf>
- SANCHO, Juana M.; CORREA, José M.; GIRÓ GRÀCIA, Xavier; FRAGA, Leticia (coords.) (2014): *Aprender a ser docente en un mundo en cambio. Simposio internacional*. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. En línea: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/50680/8/Esrina-Aprender_docente_cambio-Simposio_2014.pdf
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Ed. Universidad de Antioquia. En línea: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- SUÁREZ, Daniel H. (2010): "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares" (Cap. 3) en I. Sverdllick (comp.): *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- TENTI FANFANI, Emilio (coord.) (2010): *Estudiantes y profesores de la formación docente. Opiniones, valoraciones y expectativas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89838>

Agradecimiento: a las estudiantes del curso "Investigación Educativa" de los grupos de tercer año D, E, G, H e I del año 2016 de formación magisterial de Montevideo, que compartieron y me confiaron sus experiencias, vivencias, decepciones, sacrificios, logros, esperanzas, y sus deseos de ser las mejores educadoras posibles.