

Tensiones en la construcción de la identidad docente en el proceso de formación magisterial y desafíos frente al cambio institucional

EJE TEMÁTICO: Sujetos contemporáneos, aprendizaje y comunicación

**Guillermo
Pérez Gomar
Brescia¹**

1 Consejo de Formación en Educación (CFE/ANEP), Uruguay.
guillermoperezgomar@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio a partir de narraciones autobiográficas de estudiantes uruguayos de formación docente magisterial sobre su experiencia como tales en un instituto de Montevideo. Continúa y profundiza una investigación anterior acerca de los discursos docentes sobre las prácticas de formación y sus influencias en los futuros educadores.

Su finalidad es profundizar en la comprensión de los impactos que tiene la dinámica de formación en las trayectorias de los estudiantes y muy especialmente en su futura identidad profesional (Goodson, 2004). A partir de 90 autobiografías de estudiantes que cursan el tercer año de la carrera realizadas en el segundo semestre del año 2016, se analiza e interpreta la experiencia subjetiva y cómo ésta influye en la construcción de su identidad como docente, en el marco de una organización de educación terciaria. Se trata de una aproximación a cómo se aprende a ser

maestra en el proceso de formación considerando los discursos y prácticas de los formadores, la estructura de un Plan de estudios y su institucionalización en un centro educativo, desde un enfoque metodológico que revaloriza la experiencia como fuente de conocimiento (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

El análisis de las narrativas indica que existe por parte de los estudiantes una tendencia a la reproducción e interiorización de modelos y prácticas, que podrían inhibir posibilidades de transformación de la escuela y el (posible) deseo de cambio. La experiencia de formación sucede en una dinámica institucional que de acuerdo a las narrativas produce múltiples decepciones, implica sacrificios, refleja múltiples contradicciones docentes y aprendizajes que se consideran insuficientes. Lo que conlleva diferentes posicionamientos personales que de diversas formas afectan su futura identidad docente: la integración y aceptación, la rebeldía, la resistencia, la crítica,

y la disidencia (que a veces se expresa en el abandono de cursos o incluso de la carrera).

En el actual contexto de discusión sobre la transformación de la formación docente, que pretende concretar una transición hacia una institucionalidad y educación de carácter universitario, el análisis de los datos revela además algunas tensiones propias de dicho tránsito: la suficiencia/insuficiencia de la

formación inicial, la reproducción/el cambio, la práctica docente-didáctica/la teoría, infantilización del alumno-dependencia/autonomía, entre otras. Será preciso establecer con qué aspectos propios de la formación magisterial se relacionan y en que contextos emergen, a efectos de considerarlos al momento de repensar las prácticas formativas.

Palabras clave: Formación docente, Investigación autobiográfica, Identidad profesional.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación parte del interés por indagar sobre cómo los estudiantes de magisterio de nuestro país construyen su identidad como futuros 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 universitario. 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, en el marco de un creciente interés por la temática de la construcción de la identidad profesional tal como lo revelan investigaciones que muestran la importancia de su abordaje (Sancho et al, 2014).

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 ayudan 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 manifieste ese deseo.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

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 común (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 4 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 agregar entre veinte y cuarenta horas de estudio, lo que indicaría una dedicación esperada 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 como 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 impone 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, los estudiantes manifiestan cierta desesperanza y escepticismo acerca de las

posibilidades de cambio educativo en las escuelas. Asimismo, están mayoritariamente convencidos de que su constitución como sujetos de formación (maestras) obedece más a las *experiencias personales*, a su 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 se 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 que 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 identificar en dichas trayectorias?, ¿qué cambios identifican entre sus expectativas al iniciar la carrera y las actuales, casi al finalizarla?, y finalmente, ¿qué desafíos plantea todo ello al cambio institucional?

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de la investigación es 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 proponen 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.

4. METODOLOGÍA

Desde una metodología cualitativa, la presente 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* (Bolívar, 2001; Clandinin y Connelly, 1995 y 2000; Gijón, 2010; Goodson, 2004; Hernández y Rifá, 2011; Rivas y Herrera, 2009; Rivas, 2010; Suárez, 2010), dónde la narrativa es una forma de construir realidad, ya que no solo rescata la experiencia subjetiva sino que también, en dicho proceso dialógico e intersubjetivo, se convierte en un medio de producir conocimiento.

Durante el segundo semestre del año 2016 se realizaron 90 autobiografías narrativas por parte de estudiantes de tercer año del Plan de Estudios 2008 de Magisterio de Montevideo, pertenecientes a 5 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 experimentados 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 los narradores, tanto buscando los puntos en común como los divergentes. Se elaboró un sistema de categorías que desagregan las principales dimensiones que se integran en cada uno de los ejes de narración biográfica, y que se refieren directamente a los

objetivos específicos.

5. RESULTADOS

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 relato. 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, por la dinámica interna institucional. Así lo relata una estudiante¹:

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 hacen que la formación se convierta en un proceso poco entusiasmante que encuentra espacios de motivación casi únicamente en el trabajo con los niños cuando realizan las prácticas. La mayoría de las estudiantes desea terminar la carrera como forma de salir de esta dinámica que produce angustia y se traduce en problemas de salud:

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

5.1. Estrategias para transitar

Estas vivencias producen diferentes *posicionamientos personales* frente a la trayectoria/estudio, que no son excluyentes entre sí. Su mayor potencialidad está dada porque participan de la construcción de la identidad de la futura docente. En el análisis se identifican cinco. En primer lugar, la posición de **integración** que se refiere a cómo los estudiantes aceptan las circunstancias y desarrollan estrategias de adaptación/resignación para que el tránsito por la carrera sea lo 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 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)

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 ello genera costos personales entre ellos el desgano por el

¹ Los relatos se identifican numéricamente para preservar el anonimato de la fuente.

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) dónde 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 forman 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)

Por otro lado, 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 contra ejemplo:

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 que también a esos docentes los tomo como ejemplo a no seguir, nunca se debe tratar a un alumno, ni hacerles sentir que tienen el poder por ser ellos los docentes. (E10)

Finalmente, la quinta posición personal es la 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)

5.2. Sobre las tensiones

Las trayectorias personales y los posicionamientos que construyen los estudiantes desvelan algunas tensiones propias de la dinámica institucional y del Plan de estudios. La primera es entre la **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 que no tienen mayor interés que el hecho de avanzar en sus carreras.

(E12)

La segunda tensión se establece entre la **reproducción/el 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 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 se refiere a la **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 se 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)

6. CONCLUSIONES Y CONTRIBUCIONES

Los resultados indican que la trayectoria de estudio de la carrera magisterial está llena de obstáculos y desafíos que hacen que 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. Si bien en este proceso participan diferentes factores, la mayor incidencia está dada por los contra ejemplos docentes que vivencian en dicho tránsito.

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 desarrollar y profundizar la autonomía de los 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.

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 a las prácticas formativas, la participación de los 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 los estudiantes integran o resisten rutinas pedagógicas de cara a convertirse en el estilo de maestro que quisieran ser. Por último, quedan planteadas algunas interrogantes: ¿cuál es el rol que tiene la formación de los futuros maestros en la generación de propuestas de cambio en las escuelas?, ¿de qué formas vincular más directamente la formación teórica y la práctica?, y ¿cómo impulsar buenas experiencias personales de formación inicial que minimicen el abandono y el rezago, que colaboren en la construcción del deseo por el aprendizaje y la transformación educativa, y que permitan una trayectoria que sea mayoritariamente gratificante?

AGRADECIMIENTOS

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 y esperanzas y sus deseos de ser las mejores educadoras posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Connelly, F., y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia investigación narrativa. En Larrosa, J., y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Connelly, D., y Clandinin, F. (2000). *Narrative inquiry. Experiencie and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Contreras, J., y Perez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.
- Gijón, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 14, nº3. Consultado agosto 16, 2016 en <http://www.ugr.es/~recfpro/?p=897>
- Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández, F., y Rifá, M. (Coord.) (2011). *Investigación biográfica y cambio social*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez Gomar, G., y Caneiro, M. (2013). *Los discursos docentes sobre las prácticas de formación y sus impactos en los estudiantes. Una aproximación a sus relaciones en los Institutos Normales de Montevideo*. Montevideo: IPES/ANEP.
- Rivas, J.I., y Herrera, D. (Coord.) (2009). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Rivas, I. (2010). Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento. En Sverdlick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sancho, J. M., Correa, J. M., Giró, X., y Fraga, L. (Coord.) (2014). *Aprender a ser docente en un mundo en cambio*. Simposio internacional. Barcelona: Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/50680>

Suárez, D. (2010). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.