



Aprender a trabajar

La práctica preprofesional
en la formación
docente magisterial

Guillermo Pérez Gomar (coord.)

Informe final de investigación

La práctica preprofesional en la formación magisterial: roles, componentes curriculares y micropolítica

**Informe final de investigación
Noviembre de 2020**

*Proyecto financiado por el Fondo Sectorial de Educación
ANII/CFE
Modalidad “CFE Investiga”
(3era. edición, 2018)*

Equipo de investigación

Director científico y coordinación general:
Dr. Guillermo Pérez Gomar

Investigadora:
Mag. Leticia Albisu

Colaboración académica:
Dra. Arantxa Grau (Universitat de Valencia,
España)

Asistencia técnica:
Mtra. Bárbara Burwood, Mtra. Alfonsina
Perdomo, Mtra. Camila Amaro

La redacción de este informe estuvo a cargo
de Guillermo Pérez Gomar, junto a Leticia
Albisu y Bárbara Burwood

Agradecimientos

A las estudiantes, a las maestras adscriptoras, a las directoras de escuelas de práctica y a las inspectoras de práctica, que brindaron su tiempo y conocimientos para las entrevistas y los grupos de discusión.

RESUMEN EJECUTIVO

Esta investigación se propuso describir, analizar e interpretar las percepciones de los agentes involucrados en la práctica preprofesional de los estudiantes de Magisterio de Montevideo sobre sus principales características, especialmente las que se vinculan con el significado y desempeño de los roles participantes, los componentes curriculares, y las dinámicas de formación en los centros de práctica. En este sentido se realizaron hallazgos sobre cuatro dimensiones de la práctica preprofesional: los roles formadores, sus aspectos curriculares, su dinámica organizacional, y las posibilidades de cambio y mejora.

Desde una metodología cualitativa se realizaron entrevistas a inspectoras de práctica, directoras de escuelas de práctica, maestras adscriptoras, y también grupos de discusión con estudiantes magisteriales de segundo, tercer y cuarto año del Instituto Normal de Montevideo.

Los resultados se refieren a la identificación de algunos factores del contexto institucional de la formación inicial que inciden en la práctica preprofesional, un listado de componentes curriculares y estrategias de la práctica que se refieren a la inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje, una matriz de caracterización de las principales dimensiones y aspectos constitutivos de su dinámica organizacional, y un listado de puntos críticos para pensar las prácticas preprofesionales de los estudiantes de magisterio para su mejora y renovación, y para desarrollar estrategias de formación que lo permitan.

La investigación fue seleccionada por el fondo concursable *Fondo Sectorial de Educación- “CFE Investiga”*, de la *Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII)* y del *Consejo de Formación en Educación (CFE/ANEP)*, del Uruguay (2018, tercera edición). Se desarrolló durante los meses de junio de 2019 y mayo de 2020.

Palabras clave: formación docente | práctica preprofesional | roles formadores

CONTENIDOS

| | |
|---|-----|
| 1. INTRODUCCIÓN GENERAL | 13 |
| 2. LOS AGENTES FORMADORES | 20 |
| 2.1. Orientaciones formales | 20 |
| 2.2. Características de los roles formadores | 25 |
| 2.3. Dispositivos de la práctica | 35 |
| 2.4. Formación para la práctica preprofesional | 42 |
| 2.5. Dificultades para la orientación de las estudiantes | 46 |
| 2.6. Orientaciones al rol de formadora | 48 |
| 2.7. Síntesis del capítulo | 51 |
| 3. COMPONENTES CURRICULARES | 57 |
| 3.1. Integración de los componentes curriculares del Plan de Estudios | 57 |
| 3.2. Relación teoría y práctica | 62 |
| 3.3. Prácticas de inclusión educativa | 64 |
| 3.4. Síntesis del capítulo | 72 |
| 4. DINÁMICA ORGANIZACIONAL | 77 |
| 4.1. Acuerdos | 77 |
| 4.2. Actividades que realizan en las prácticas | 79 |
| 4.3. Conflictos | 84 |
| 4.4. Toma de decisiones | 89 |
| 4.5. Planificación de las actividades | 91 |
| 4.6. Evaluación de las prácticas | 97 |
| 4.8. Síntesis del capítulo | 101 |
| 5. CAMBIO Y MEJORA | 105 |
| 5.1. Desarrollo de innovaciones | 105 |
| 5.2. Perfil de egreso | 109 |
| 5.3. Mejoras a los roles | 111 |
| 5.4. Dispositivos institucionales | 114 |
| 5.5. Síntesis del capítulo | 117 |

| | |
|--|-----|
| 6. CONCLUSIONES GENERALES | 119 |
| 6.1. Sobre los roles formadores | 119 |
| 6.2. Sobre los componentes curriculares | 123 |
| 6.3. Sobre la dinámica de formación (en la práctica) | 128 |
| 7. RESULTADOS | 133 |
| 7.1. Factores del contexto institucional de la formación inicial que inciden en la práctica preprofesional | 133 |
| 7.2. Listado validado de componentes curriculares y estrategias de la práctica preprofesional que se refieren a la inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje | 135 |
| 7.3. Matriz de caracterización de las principales dimensiones y aspectos constitutivos de la dinámica organizacional de la práctica preprofesional en los centros correspondientes | 136 |
| 7.4. Listado de puntos críticos para pensar las prácticas preprofesionales para su mejora y renovación, y para desarrollar estrategias de formación que lo permitan | 142 |
| 8. BIBLIOGRAFÍA | 147 |
| 9. ANEXOS | 151 |
| ANEXO 1. Análisis de la información | 151 |
| ANEXO 2. Pauta de entrevista semiestructurada a inspectoras, directoras y maestras adscriptoras | 152 |
| ANEXO 3. Guión del grupo de discusión con estudiantes | 158 |
| ANEXO 4. Sistema de categorías para el análisis de las entrevistas y los grupos de discusión. Dimensiones, categorías y códigos | 160 |
| ANEXO 5. Matriz lógica del proyecto | 162 |
| ANEXO 6. Inspectoras, directoras y maestras adscriptoras entrevistadas | 163 |
| ANEXO 7. Estudiantes participantes de los grupos de discusión | 164 |

1. INTRODUCCIÓN GENERAL

En el escenario general de los principales aspectos de la formación docente que actualmente requieren atención académica, este proyecto de investigación se interesó por la práctica preprofesional de los estudios magisteriales en nuestro país, en el contexto de discusión de un nuevo Plan de Estudios y del pretendido pasaje de la formación docente a una institucionalidad universitaria.

El vigente Plan de Estudios (2008) posee una carga horaria promedio de 37.5 hs semanales, distribuidas en 10.5 hs de práctica (pre-profesional) promedio y 27 hs teóricas promedio considerando la totalidad de la trayectoria académica (4 años). El peso relativo de la práctica en la formación total adquiere protagonismo creciente a medida que progresa la formación inicial. La práctica de primer año se orienta a la observación, mientras la práctica de cuarto año representa casi la mitad (44.4 %) de la carga horaria anual de estudio, además de cambiar en su configuración implicando mayores grados de estabilidad, contacto y responsabilidad de las practicantes¹ al frente del grupo-clase de referencia. La distribución en la semana agrega en el último año un día más de exigencia para esta actividad en relación a la práctica de segundo y tercer año. Esto muestra el peso que tiene en la formación inicial de las futuras maestras.

A nivel institucional ese espacio formativo depende del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) y sus escuelas, dónde la Inspección Nacional de Práctica orienta la práctica de segundo y tercer año.

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

La de cuarto año depende de la Inspección Técnica de las escuelas normales en coordinación con el Programa Aprender. A inicios del 2018 existió un conflicto en relación a cuestiones salariales de las maestras adscriptoras, estableciéndose una Comisión sobre práctica docente de la carrera magisterial que trabajó sobre cuestiones operativas de distribución de escuelas, maestras adscriptoras y estudiantes practicantes (Acta n°43, Res. N°1, 30 julio 2018), sin abordarse directamente aspectos de contenidos, dinámicas de trabajo, estrategias y agentes involucrados, temas que habitualmente asumen los docentes del núcleo formativo Didáctica Práctica docente preprofesional, y que por ahora no son objeto de discusión en profundidad.

En investigaciones previas de integrantes de este equipo (Pérez Gomar y Caneiro, 2013; Pérez Gomar, 2017; Pérez Gomar et al, 2019), los hallazgos evidencian que la práctica preprofesional es un espacio poco reglado y lleno de incertidumbres formativas, *dónde las experiencias son múltiples (según cada practicante)*. *A lo que se agregan las distancias entre teoría y práctica, y la separación en cuarto año entre los espacios institucionales de la práctica y el trabajo en el Instituto de formación (que no está a cargo de las directoras de las escuelas de práctica)*.

En el mismo sentido, investigaciones nacionales (INEEd, 2016) agregan otro punto crítico: dificultades de coordinación para alcanzar acuerdos entre las maestras adscriptoras, la directora de la escuela y la dirección del instituto formador. Lo mismo sucede cuando se consulta a maestras recién egresadas y se señala la insuficiente orientación por parte de los formadores en la práctica, la falta de coordinación entre las escuelas de práctica y los institutos de formación, y la poca formación que poseen algunas maestras adscriptoras, especialmente en las escuelas Aprender (INEEd, 2016).

En este contexto, nos interesó profundizar en tres dimensiones de la práctica preprofesional magisterial poco exploradas en conjunto: los roles de los agentes formadores, los aspectos curriculares, y la dinámica que se establece en los centros.

La primera se refiere a las maestras adscriptoras (que acompañan a las practicantes en el aula), a las directoras de las escuelas de práctica (que coordinan ese proceso, reflexionan con las estudiantes y tienen a su cargo un espacio formativo en el Instituto), y las inspectoras correspondientes (que supervisan, orientan, sugieren, establecen marcos de acción, entre otras cuestiones). Todas ellas son agentes que se ocupan de enseñar a enseñar, que significan y dan sentido al formar para la práctica y en la práctica, que colaboran en vincular esas instancias con la teoría, que establecen marcos institucionales para su desarrollo. ¿Cómo sucede todo ello?, ¿cómo se valora?, ¿cómo impactan en los aprendizajes de las practicantes los desempeños de esos roles?, ¿cómo ocurren “las prácticas docentes en acción” (Davini, 2015; Camilloni, 1998; Aguerro y Vezub, 2011; Pérez Gomar, 2018)?

La segunda tiene que ver con los componentes curriculares que forman parte de la práctica, las necesidades de las practicantes, y sus aprendizajes en relación a los actuales desafíos que plantea el trabajo en el aula (Cifuentes et al, 2010; Esteve, 2011). Muy especialmente en relación a la inclusión educativa. Al respecto, en el campo de la discapacidad y las barreras para el aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2000), son varios los paradigmas que coexisten, pero es el de los derechos humanos al que nuestro país adhiere (Mancebo, 2010; UNICEF, 2013).

La ANEP a lo largo de los últimos años ha emitido comunicados y circulares que encuadran el abordaje de la inclusión en las escuelas. En la carrera magisterial existe un seminario en cuarto *año nominado* «Aprendizaje e inclusión», que aborda el tema. La inclusión, entendida como parte de la política educativa, concibe al otro como igual en cuanto a su capacidad para aprender (Rancière, 2007; Skliar, 2005 y 2010; Yadarola, 2016). Una escuela inclusiva, que genera posibilidades de aprendizaje a todos los sujetos que allí asisten, requiere de un encuadre para las propuestas de enseñanza, de espacios específicos de aprendizaje en la práctica preprofesional, de modelos de prácticas de inclusión, y de concepciones sobre barreras para el aprendizaje y la participación y la inclusión de los estudiantes. Es preciso reflexionar desde otro paradigma de la inclusión, en el que centrándose en la idea de no-exclusión, se incorpore la ética de la hospitalidad abierta. Incorporar una ética de esta naturaleza supone, entre otras cosas, tensionar la propia idea de inclusión (Almeida y Angelino, 2014).

La tercera dimensión alude a la dinámica formativa que se establece entre los agentes en los centros de práctica, a través de los dispositivos institucionales y curriculares que operan en el proceso. ¿Qué vínculos interpersonales se establecen?, ¿qué intereses se ponen en juego?, ¿cómo son las relaciones de poder?, ¿qué conflictos suceden?, ¿cómo se toman las decisiones? Estas son algunas interrogantes que forman parte de esa dinámica. La perspectiva micropolítica colabora en su abordaje, entendida como el estudio del lado “oculto” de la vida organizacional (Hoyle, 1982; Blase, 1991 y 2002), y de las prácticas característicamente presentes entre los integrantes de la comunidad educativa escolar, que definen el trabajo en el aula, las relaciones de jerarquía y autoridad. Sus conceptos clave son: poder, intereses, control, género, diversidad de metas, entre otros (Bacha-

rach, 1981; Ball, 1989; Bardiza Ruiz, 1997). Además, estos enfoques nos ayudan a comprender las posibilidades de las practicantes de generar espacios de experimentación e innovación en las prácticas pedagógicas, en el marco de las estructuras y rutinas escolares actuales que también forman parte de las escuelas de práctica (Vezub, 2007; Chapato y Errobidart, 2008 y 2011; Pérez Gomar, 2015).

De esta forma, el objetivo general de la investigación fue describir, analizar e interpretar las percepciones de los agentes involucrados en la práctica preprofesional de los estudiantes de Magisterio de Montevideo sobre sus principales características, especialmente las que se vinculan con el significado y desempeño de los roles participantes, los componentes curriculares, y las dinámicas de formación en los centros de práctica.

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

- a. Establecer las características de los roles y las figuras de referencia y acompañamiento pedagógico que participan en la práctica preprofesional;
- b. Conocer y analizar los componentes curriculares que se integran en las prácticas preprofesionales de las estudiantes magisteriales, en especial las estrategias que ellas implementan para incluir a alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación;
- c. Identificar y caracterizar los aspectos constitutivos de la dinámica de formación en los centros de práctica con respecto a las acciones formativas, su planificación, la evaluación de las prácticas de las estudiantes, y los vínculos entre los agentes que participan;

d. Caracterizar las tensiones y las posibilidades de cambio y mejora de la práctica preprofesional que identifican los agentes que participan en ella.

Este informe presenta los principales hallazgos que se refieren a cada uno de los objetivos específicos. El segundo capítulo coloca el foco en los agentes formadores, el tercero en los componentes curriculares, el cuarto en la dinámica organizacional, el quinto explora las posibilidades de cambios y mejoras en las prácticas desde las percepciones de las involucradas, el sexto se refiere a las conclusiones generales y finalmente, el séptimo, se dedica a algunos resultados.

Aspectos metodológicos

Desde un enfoque y una metodología cualitativa, la población objeto de estudio de la investigación estuvo constituida por estudiantes de magisterio que realizan práctica preprofesional correspondiente a los cursos de segundo, tercero y cuarto año del Plan 2008; maestras adscriptoras, directoras de escuelas dónde se realizan las prácticas preprofesionales, e inspectoras de práctica. Todas ellas de Montevideo.

Durante el período de setiembre de 2019 a mayo de 2020 se implementó el trabajo de campo: se realizaron 7 entrevistas a inspectoras, 7 a directoras de escuelas de práctica, y 5 grupos de discusión con estudiantes, en base a una selección basada en criterios²:

2. El trabajo de campo tuvo algunas dificultades a partir de la emergencia sanitaria decretada a inicios de marzo de 2020; esto significó una reducción de lo planificado en el proyecto original (28 entrevistas y 8 grupos de discusión), aunque se alcanzó un número relevante de entrevistas y grupos, que no afectó significativamente el logro de los objetivos.

- Año de estudio en la carrera magisterial: estudiantes de segundo, tercero y cuarto.
- Turno de estudio: matutino, vespertino y nocturno.
- Maestras adscriptoras: 2 o más años de ejercicio del rol.
- Directoras de escuelas de práctica: 2 o *más años de ejercicio del rol*.
- Inspectoras: niveles nacional y departamental.
- Territorial: Montevideo. La elección del centro de formación de Montevideo se refiere a la matrícula de estudiantes (es la más elevada de todo el país), y a la cantidad de escuelas de práctica que posee el Departamento (al menos 23, según datos aportados en 2018 por la Inspección Nacional de Práctica del CEIP).

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

2. LOS AGENTES FORMADORES

En este capítulo se aborda el primer objetivo específico, que se refiere a los roles formadores. Así, se hace mención a algunos encuadres reglamentarios de las prácticas, se abordan las características de dichos roles, los dispositivos de formación que se implementan, la formación necesaria para desempeñarlos, algunas dificultades para orientar a las estudiantes, y las orientaciones que acompañan a las formadoras.

2.1. Orientaciones formales

En este punto nos interesó abordar cómo se regula la práctica desde documentos que emanan del sistema, especialmente a partir de las percepciones de las involucradas³.

En primer lugar, al ser consultadas sobre las reglamentaciones y orientaciones que encuadran la práctica, las *inspectoras* se refieren a un conjunto de circulares y de comunicados de años atrás. Al mismo tiempo se mencionan los acuerdos que logran las directoras de las escuelas de práctica en sus reuniones de coordinación.

3. En la investigación anterior se realizó un extenso análisis de la reglamentación, del cual compartimos una de sus conclusiones: “(...) se aprecia una dispersión y asistematicidad de las reglas de juego institucionales para el desarrollo de la práctica en términos formales, más allá de los posicionamientos teóricos y las orientaciones que se resuelven en los puntos medios de la escala jerárquica que las organiza. La referencia documentada -a la que además no es fácil acceder- contiene indicaciones dispersas y desordenadas. Las reglas de juego, en lo que concierne al desarrollo de actividades concretas y a cómo se valoran estas, exhiben un nivel de claridad bastante menor al que sí evidencia cierta fundamentación teórica, esta sí, consistente y evidente en múltiples espacios (Pérez Gomar et al, 2019).

“Contamos con circulares y con comunicados del 2013, 2014 y 2015, donde se fue conformado la organización actual de la práctica docente. Donde básicamente es el director el responsable de la práctica. Debe organizarla planificando coordinadamente los contenidos de la práctica, que fuimos elaborando de forma conjunta, porque no están explicitados oficialmente, y los contenidos que abordan en la didáctica en el Instituto. Lo que sí está institucionalizado es que el maestro adscriptor trabaje en consonancia con los contenidos y con la metodología que está trabajando el director en los talleres”. (Insp1)⁴

“Tenemos comunicado, actas y circulares. Por ejemplo uno de los comunicados que más usamos es del 2012, comunicado 8. Del comunicado 2018 el acta 43. El comunicado 8 es muy usado porque es un comunicado que es muy potente en el sentido que explicita allí los roles de cada una de los actores que integran la escuela de práctica, y además también cómo tiene que estar estructurado el taller de práctica, cuáles son los momentos, cómo debe ser considerado”. (Insp5)

Las inspectoras también resaltan las dificultades de articulación con los contenidos que se trabajan en el Instituto. Desde su rol, es clave la coordinación con la dirección y la maestra adscriptora, para lo cual se realizan algunos encuentros especialmente al inicio del año lectivo.

“Establecemos muy poco vínculo entre el Instituto y el director de práctica, es escasísimo. Acá hay un nudo importante porque quedan

4. A efectos de preservar el anonimato de los testimonios se utiliza un código dónde se identifican los agentes: inspectoras (Insp), directoras (Dir), maestras adscriptoras (Mae), y se le asigna un número a cada uno para diferenciarlos entre sí. En el caso de las estudiantes, se identifica el año o curso: Est2do, Est3ero, o Est4to.

dos espacios con poca coordinación. Y el estudiante en el medio. Hay documentos desde el CEIP, como la Circular n°9 que reglamenta hasta dos estudiantes por maestra adscriptora, y no más de 22 estudiantes por escuela. Es organizativa y administrativa. Desde la inspección orientamos en base a las orientaciones del Programa 2008 (rotaciones, énfasis en saberes y contenidos por práctica). Hay cuestiones que no están escritas y se realizan y acuerdan a partir de talleres con maestras adscriptoras y directoras, que planifican la doble agenda (para los niños y para las estudiantes). Nuestro anhelo es elaborar un plan de práctica, que las escuelas de práctica tengan un proyecto institucional que integre la práctica. Las salas en el Instituto es un espacio para elaborar estos acuerdos, que a veces quedan escritos y a veces no. Se hacen las actas”. (Insp 2)

Por su parte, las *directoras* coinciden en que no existe un programa o documento que reúna los contenidos a abordar, que según algunos testimonios lo elaboran ellas mismas. Lo que sí utilizan como guía es el Programa de Didáctica, que trabajan en sus instancias en el Instituto. Se explica que se han hecho esfuerzos por documentar estos contenidos en instancias de docentes e inspectoras, bajo la supervisión de la inspección de práctica.

“No tenemos un programa de contenidos de la práctica, sí lo hay en la parte didáctica. No hay nada escrito, se empezó a partir del año pasado (2019) a escribir esos contenidos para darle coherencia con lo que se hace en el Instituto y en el taller. Esto se documenta con las inspectoras y directoras de práctica”. (Dir6)

“Los profesores de Didáctica tenemos que armar el programa de la práctica docente, algo que venimos haciendo desde hace no mucho, manteniendo una coherencia y unidad en todas las escuelas de práctica. Lo hacemos bajo la supervisión y bajo la propuesta de la inspección nacional de escuelas de práctica, no del Instituto Normal”. (Dir1)

Como dispositivos de orientación se mencionan las coordinaciones de directoras en el Instituto, para acordar el funcionamiento y el abordaje de la práctica.

“Tenemos instancias de coordinación de los directores de didácticas, que es donde llegamos a acuerdos sobre contenidos para la práctica. En esto tenemos cierta libertad de acuerdo al Programa”. (Dir7)

En el caso de las prácticas de 2do año y 3er año, se hace referencia a las orientaciones de la inspectora de práctica y al Programa de Didáctica correspondiente a la asignatura que se enseña en el Instituto.

“La Inspección Nacional de Práctica y el Instituto Normal, las dos instituciones que reglamentan y orientan”. (Dir6)

“El programa de Didáctica y luego las orientaciones que recibimos de los inspectores de práctica. Oficialmente no habría nada, solo el Programa, y se adecuan esos contenidos a la práctica”. (Dir5)

“Los primeros lineamientos parten de la inspección de práctica, a través de los documentos que emiten. También los programas, tanto del Instituto como de Primaria, que los tenemos que vincular” (Dir3)

Finalmente y en relación a dichas reglamentaciones que encuadran la práctica con practicantes, las *maestras adscriptoras* no mencionan documentos emanados del CEIP que orienten el trabajo, más allá de su existencia tal como vimos anteriormente.

“Reglamentaciones en tanto circulares o normativas no hay, o por lo menos yo no las conozco”. (Mae1)

“Formalmente no tengo conocimiento”. (Mae2)

“En las revistas que uno lee, en el *Quehacer Educativo* uno puede leer algo, pero un reglamento no”. (Mae 5)

Por otro lado, varias maestras expresan recibir orientaciones para el trabajo con las practicantes tanto de directoras como de inspectoras. Algunas mencionan que las orientaciones ocurren en los días administrativos (previo a iniciar el año escolar), cuando se realizan salas docentes en las escuelas.

“Las normativas u orientaciones que nosotros seguimos dentro de la escuela de práctica son las que nos orienta la directora de la escuela y la inspectora de práctica. Antes de empezar las clases nosotros tenemos unas salas de orientación, generalmente son con otras escuelas en conjunto, las inspectoras intentan reunirnos a todos los maestros y darnos orientaciones sobre el funcionamiento, el trabajo, sobre todo relacionado a lo que es el trabajo en doble agenda y ahí conversamos en cómo lo articulamos, sobre el programa, que estudiantes vamos a tener de qué año, y en función a eso vamos articulando en salas docentes referidas al funcionamiento con ellos”. (Mae1)

Al mismo tiempo, un grupo de maestras expresa recibir orientación para el trabajo con practicantes únicamente por parte de la directora y no mencionan a las inspectoras.

“En realidad la orientación es con la escuela, con la directora”. (Mae 5)
“Todo a nivel de escuela, en salas docentes. Aprendí acá. Con las orientaciones de la directora”. (Mae 7)

La siguiente tabla presenta una síntesis por agente de las principales categorías en relación a las reglamentaciones y orientaciones.

TABLA 1
Reglamentaciones y orientaciones para la práctica preprofesional

| Agente | Instrumentos formales de orientación | Contenidos curriculares | Relación con el Instituto |
|---------------------|---|--|------------------------------------|
| Inspectora | Comunicados Actas Circulares | No | No |
| Directora | Acuerdos en salas de coordinación en el Instituto | Programa de Didáctica (para 2do y 3er año) | Clase de Didáctica (2do y 3er año) |
| Maestra adscriptora | No conocen | Planificación: doble agenda | No |

2.2. Características de los roles formadores

En este punto se indagó acerca de las principales características de los agentes formadores en relación a las practicantes.

De acuerdo a los testimonios de las *inspectoras*, en primer lugar su rol se define en relación al funcionamiento de la escuela de práctica, que también implica supervisar su dinámica en tanto como escuela “común”, es decir más allá de lo que se refiere al trabajo con las estudiantes practicantes.

“El inspector de práctica tiene que realizar todo lo que hace un inspector de común y priorizar la práctica docente. Tenemos que ga-

rantizar que todos los estudiantes tengan un buen escenario donde practicar, donde hacer sus experiencias como docentes. Para eso orientamos a los maestros adscriptores, no solo su relación con el alumno, sino cómo realizar su trabajo como formador, lo que también implica trabajar con el director y establecer vínculos para que haya una coherencia que se construye y que tiene sus dificultades, a veces con el cambio de dirección o el cambio de los docentes”. (Insp1)

En segundo lugar, su rol también se refiere a orientar a las maestras adscriptoras. En esta tarea parece que es importante cierta coordinación con el Instituto (que depende del Consejo de Formación en Educación -CFE), marcándose alguna diferencia entre Montevideo y el resto del país.

“ Nuestro rol de inspectora es orientar al maestro en su doble rol, en la elaboración de contenidos para los niños y también para sus estudiantes. Esto implica mirar la doble agenda, las orientaciones que se le dan por escrito al estudiante, lo que es doble tarea: supervisar la práctica común y también la de las estudiantes. En Montevideo no coordino con el CFE, sí en el interior... ahí hay mayores coordinaciones entre el director del instituto y el inspector de práctica” (Insp 2)

En tercer lugar, y en relación a las practicantes, para algunas inspectoras el desempeño de su rol implica un involucramiento directo (participar de los talleres de análisis, recomendar bibliografía, acompañar el trabajo cotidiano), para la mayoría no tanto, sino que se trata de una relación indirecta. Quizás esto se deba a perfiles personales.

“Es muy activo, en general conozco a los estudiantes y ellos a mi, participo de los talleres, recomiendo bibliografía, hago todo lo que esté a mi alcance para estar siempre conectada con los estudiantes

y los directores. Trabajo en conjunto con los directores. Acompañar, orientar, llevar bibliografía. Potenciar ahora más que nada la tecnología. Nosotros trabajamos mucho la doble agenda, hacemos salas con los directores para trabajar la doble agenda, hemos analizado, con los estudiantes con los maestros”. (Insp 4)

“Mi rol es indirecto porque es a través de los maestros adscriptores y los directores, no trabajo con los practicantes, porque ellos al ser alumnos del CFE pertenecen a ese subsistema y vienen a hacer la práctica a nuestro subsistema, y en realidad el docente, el que además tiene la capacidad de calificarlo es el director. Los maestros emiten juicios sobre el desempeño, pero el que califica es el director, su profesor de Didáctica”. (Insp 5).

Por otro lado, con respecto al rol de las *directoras* en relación a las practicantes, según los testimonios este posee una definida propiedad orientadora, principalmente en la vinculación teoría y práctica. Desde este lugar, se autopercibe como una figura guía.

“Orientar, acompañar, ayudar sobre todo a reflexionar sobre la práctica, hacer de nexo entre teoría y práctica, ayudar a que la teoría ilumine la práctica”. (Dir6)

“Se organiza con un día de taller entre la directora y las practicantes tratando contenidos que hacen a la práctica, y siempre vinculado con la teoría. Ese binomio teoría - práctica es lo que nos caracteriza”. (Dir2)

“Trabajo con los estudiantes en la escuela, hago talleres en ese día, vinculados a los aspectos teóricos que trabajo también en el Instituto un día a la semana”. (Dir5)

En el caso de la práctica de 4to año, sucede todo lo contrario: no se identifica un rol orientador directo en relación a las estudiantes, quizás debido a la ausencia de instancias de taller. Su vinculación

con la practicante ocurre de manera indirecta, fundamentalmente a través del trabajo en el aula con la maestra adscriptora.

“Yo supongo que el rol es más que nada hacia las maestras. Con ellos acá no tengo horas, ellos acá hacen práctica, no tenemos taller. En cuarto el que tiene más contacto es el maestro, una o dos veces por mes yo les doy los lineamientos en las salas y también por Whatsapp?”. (Dir4)

En el caso de las *maestras adscriptoras*, existen diferentes percepciones sobre su rol de agente formadora. Por un lado, varias docentes expresan que implica principalmente *enseñar*, lo que significa mostrar varias maneras de hacerlo, focalizando en las estrategias utilizadas, priorizando el lugar de la doble agenda como forma de planificación desde su rol como adscriptoras.

“Mi rol es mostrarle al alumno, como estudiante, cómo el maestro prepara la clase y cómo se dan los determinados temas. Cuando pienso mi clase con los niños, tengo que pensar hacia el estudiante magisterial, qué le quiero enseñar cuando él ve esa clase, mirá cómo pregunto las preguntas investigables o mirá cómo atiende la diversidad de los alumnos, mirá cómo se planifica determinada actividad, depende de lo que nosotros queremos focalizar ese día o esa semana es como se planifica la doble agenda. La doble agenda es necesaria, da cuenta de la preparación que vas haciendo de ese estudiante”. (Mae 4)

Para algunas maestras, enseñar a las practicantes implica intercambiar experiencias desde el espacio de práctica; otras lo significan como estudiar y construir conocimiento colectivamente:

“Mi rol fue y es un poco habilitar ese espacio de práctica a la estudiante como para que se enfrente a esas prácticas educativas acá en la

escuela y también al vínculo, el programa ya lo conocen pero que lo vean de otra manera, con mi experiencia. Intercambio, experiencias, enseñar”. (Mae 5)

“Soy responsable de dos cosas diferentes: enseñar a los niños y luego a los practicantes. Para esto hay que dedicar mucho tiempo, estudiar, fuera del horario de clase. Trato de tener flexibilidad para construir juntos”. (Mae 7)

Por otra parte, algunas docentes coinciden en que su rol como agente formador significa por sobre todas las cosas, *acompañar*.

“Rol desde el acompañamiento, desde la apertura, poder darles mi visión, no como algo absoluto determinante, si no como esto es lo que hago y tratar de fundamentar, para que ellos vayan buscando su propio camino centrado en lo que sea mejor para ellos, prácticas acorde, adecuadas”. (Mae 3)

Una docente considera que su rol como agente formador implica *compartir*, desde percepciones sobre la importancia de educar hasta los documentos elaborados, como la planificación, e implica además transmitir compromiso.

“Lo primero que intento como docente es compartirle desde mi experiencia las percepciones lo que yo entiendo por ser maestra, lo que yo entiendo o valido como importante en la educación, el trabajo dentro del aula, intento compartir los materiales. Que tengan acceso a todo lo que es la planificación y a todo lo que es el ser docente (...) Desde ese lugar encaro mi vínculo con los practicantes, transmitirles el compromiso que tenemos con la educación y por sobre todo con los niños”. (Mae 1)

Otra docente considera que su rol como agente formador se refiere a *orientar*, además de observar y sugerir.

“Mi percepción es según las orientaciones que me hicieron. Primero tengo que orientar a la estudiante en cómo dar la clase, dar sugerencias. Luego observar y recomendar o sugerir”. (Mae 2)

Finalmente, a través de los grupos de discusión con las *estudiantes* se abordaron los roles de la maestra adscriptora y la directora en los espacios de reflexión y en la relación teoría/práctica.

Según los testimonios y con respecto a la primera, su desempeño depende de las situaciones particulares y también de la formación de cada maestra para el ejercicio del rol. Por eso existe diversidad en los relatos: desde fuertes críticas al trabajo de acompañamiento y formativo (por repetitivo, por poco innovador, por realizar escasos aportes, por el año de práctica), hasta reconocimientos (por el compromiso y la voluntad de mejora).

En todas estas posibilidades y de acuerdo a la visión de las *estudiantes*, parece que la formación de la maestra tiene un papel clave. Los siguientes testimonios reflejan adecuadamente las experiencias de las practicantes:

“Eso depende del año de egreso de las maestras adscriptoras. Hay muchas que se recibieron hace poco que están más cercanas a la teoría didáctica que aprendemos acá. Hemos pasado por muchas instancias en las que el maestro adscriptor es completamente diferente a lo que apuntamos, y eso aumenta la brecha entre la teoría y la práctica”. (Est3ero)

“Este año me empecé a preguntar qué le exigen a una maestra adscriptora, quién puede serlo, porque cualquiera es maestra adscrip-

tora. Maestras que hacen años están en la escuela y quieren seguir ahí. No es porque les interese, algunas lo hacen por la plata. Es respetable pero no te ayudan en ese camino, estás sola con los contenidos. Son la mayoría y se repite mucho. Es como si solo fuera el maestro de la clase y vos estás ahí” (Est3ero)

“Yo creo que los maestros adscriptores a veces son los generadores de un círculo vicioso que no te deja salir de ese repetir un sistema educativo tradicional. Cuando vas a preparar una clase no tenés información sobre un tema, te orienta como él lo haría y lo que él usaría. Entonces eso va generando un círculo vicioso que no te deja salir de ese sistema de enseñanza”. (Est3ero)

“Es lo que siempre hablamos del área del Conocimiento artístico, por ejemplo. Lo ves muy pocas veces. En mis dos años de práctica no vi una clase de sexualidad o Construcción de la ciudadanía”. (Est3ero)

“El otro día di una clase de Expresión corporal y la maestra remató diciendo: «Qué bueno, porque estas cosas no las van a tener nunca más”. (Est3ero)

“Es como si fueses una auxiliar”. (Est3ero)

“Esto se intensifica mucho más en la escuela de práctica de 4to, en la escuela Aprender. Hasta tercero las maestras hicieron un curso, pero en 4to la escuela es común y te sentís más solo. A mí me pasaba que lo que no querían trabajar, los contenidos más feos, era los que me dejaban a mí. Aquellos en los que había que investigar más o buscar la manera de enseñarlos”. (Est4to)

“La maestra adscriptora también tiene que planificar para vos y ninguna lo ha hecho. Capaz alguna me ha mostrado la doble agenda, lo que iba a trabajar con los chiquilines y lo que iba a trabajar conmigo.

Y después podíamos reflexionar sobre eso. Yo entiendo que la planificación lleva su tiempo y cuesta sentarse a pensar, porque no hay un Programa para la práctica, pero me parece que esa también es la compensación del sueldo que se les paga, para que planifiquen para el practicante. Además de planificar tiene que orientarlo, responderles los mensajes, darle los contenidos con tiempo, recomendarles bibliografía, tampoco de un día para el otro”. (Est3ero)

“Nosotras estamos haciendo la investigación sobre el rol de las maestras adscriptoras y solamente dos o tres de las maestras de nuestra escuela hicieron el curso. Esto de la doble agenda y de todas las tareas que deberían hacer, quizás como la mayoría no hizo ese curso, no se interesaron y no tienen ni idea que tienen que planificar paralelamente para los niños y para nosotros”. (Est3ero)

“También tenés la maestra que planifica, pero es un papel, un adorno. A veces te dan las orientaciones después de que diste la clase, no te sirven para nada. Está todo divino para darle la carpeta a la inspectora y mostrar lo que hicieron. Creo que no muchas maestras adscriptoras toman dimensión de lo importante que son para nosotras, si cumplieran su rol sería tremenda ayuda. También nos influyen desde lo que no hacen”.(Est3ero)

“Tenés que hacer lo que te piden y como te lo piden y no hay espacio para pensarte vos como docente, para probar y hacer las cosas como vos querés. Las maestras te piden esto y vos se lo tenés que dar. Y si otra te pide cosas diferentes, igual. Como practicante es así, a no ser en algún caso excepcional”. (Est3ero)

“Depende de la maestra que te toque. Algunas te orientan y te dan material y lo asocian con lo que trabajamos en el Instituto”. (Est2do)

La articulación de teoría y práctica en el trabajo en el aula parece ser débil, según la mayoría de los testimonios de las estudiantes. Esto

se debe en parte al desconocimiento de las maestras adscriptoras de los componentes curriculares del Plan de Estudios, como a su distanciamiento de la dinámica de formación propia del Instituto.

“ A mi me pasa que no tienen mucha idea de lo que nosotros damos en el teórico, te preguntan ¿no lo diste esto? y ahí empiezas con otro teórico para seguir trabajando. No saben que tenemos talleres, los tenemos en 4to, son los que te abren la cabeza, deberíamos tenerlos antes”. (Est4to)

“Influye la maestra. Depende de cada una, no hay como algo articulado. Algunas te orientan, otras para nada. En general no articulás la teoría y práctica. Te ayudan en base a los contenidos que tenés que dar en la clase”. (Est3ero)

“Se hace pie en el formato cuando das las clase, no tanto a lo que querés hacer sino que a tiene que hacerse de determinada manera y no de otra. Van más a la forma que al contenido”. (Est3ero)

“Hay docentes que te orientan muy bien, pero otras no. Depende. En la planificación si te orientan, según los formatos que utilizan. No vinculan con lo que estudiamos acá porque las maestras hace tiempo que se desvincularon de lo que acá hacemos”. (Est3ero)

Sin embargo, también se resaltan algunas buenas experiencias, dónde esa articulación es posible:

“A mi por suerte en los 3 años de práctica me han tocado buenos adscriptores no me puedo quejar, cada vez que estabas dando clases, te daban dando lo teórico disciplinar, siempre te están guiando dando una mano y realmente conectando esa teoría con lo que tenías que dar en la clase”.(Est4to)

“Tuve bastante suerte, era una autoridad intelectual, pero que me permitían practicar bastante. Tuve suerte, porque también he escuchado a mis compañeras y hay docentes que te traen todo pronto para que lo ejecutes, no te muestran las planificaciones”. (Est4to)

En el caso de la dirección, las estudiantes reconocen que su rol es central a efectos de vincular teoría y práctica, y que varias directoras comparten su trabajo con algunas maestras adscriptoras, lo que favorece esa articulación.

“Creo que entra en juego el rol del director. La directora tendría que encargarse de utilizar con las maestras el mismo marco teórico que utiliza con nosotras. Teniendo en cuenta que las directoras de la escuela son nuestras profesoras de Didáctica, es elemental que comparta los materiales con las maestras (...) También creo que faltan muchos esos espacios reflexivos”. (Est3ero)

“El discurso que he escuchado de las maestras adscriptoras es que hagamos lo que nos pida la directora, que vas a poder hacer lo que quieras cuando te recibas”. (Est3ero)

“La directora sí nos hace trabajar lo teórico, el programa de Magisterio, pero nos hace relacionarlo con la práctica. Al menos nuestra directora. Lengua, Matemática, te la baja a la práctica”. (Est2do)

Por último, se discutió sobre dichos roles en relación a los momentos de reflexión sobre la práctica. Los testimonios vuelven a mostrar la centralidad del espacio de taller, y también la diversidad de situaciones: a veces la dirección se encarga de potenciar la reflexión, a veces es la propia maestra adscriptora. A veces existe coordinación entre ambos roles y la mayoría de las veces, no.

“En mi caso siempre fueron con la maestra adscriptora. Con la directora no reflexioné nunca. Por ahí la directora te evalúa en el parcial. Con la maestra te detenés a pensar en cómo te sentiste, qué no se puede hacer”. (Est4to)

“Me han criticado que sea tan crítica y reflexiva, pero también me lo han elogiado. Si lo hacés delante de los niños está bueno, pero si lo hacés con tus pares no. El primer día te dicen que sos una más, pero a la semana “el título lo tengo yo y vos no”. (Est4to)

“La directora lo acompaña con las clases de Didáctica. Pero a veces no se pone de acuerdo con el equipo de docentes, entonces hay diferentes formas de pensar la práctica. Todas te piden diferente, pero eso va por la falta de acuerdo”. (Est3ero)

“Con la directora en el taller y además clases de análisis dónde se reflexiona en grupo. Y hay maestras que sí nos ayudan a reflexionar sobre las clases”. (Est2do)

“En nuestro caso el taller funcionó más bien como taller de teoría en relación a la planificación, como hacerlo y fundamentarla. Con la maestra es difícil porque generalmente no hay tiempo para ello”. (Est2do)

2.3. Dispositivos de la práctica

Por otro lado, se indagó sobre la variedad de herramientas y dispositivos de formación con que cuentan para llevar adelante su tarea formativa: los talleres en la escuela, las clases de Didáctica en el Instituto, las orientaciones a las estudiantes, las instancias de evaluación. La consulta fue amplia a efectos de relevar cuáles utilizan, o bien cuáles consideran más relevantes.

En relación a las *inspectoras*, se las consultó sobre su orientación a las directoras en relación al seguimiento de las estudiantes. En este caso, parecería que su rol se refiere a orientar a las maestras adscriptoras sobre su trabajo de devolución con las estudiantes:

“Cuando reciben a los estudiantes, los maestros deben evaluarlos. Si es en una segunda rotación, toman el informe que deja el maestro anterior. Mis orientaciones son que la orientación del maestro adscriptor y la devolución tengan que ver con situaciones problemáticas que vayan encontrando en el estudiante. Que sepan lo que tienen que trabajar y qué se espera de ellos (...) El director va evaluando también el trabajo que hacen los estudiantes en los talleres y por supuesto tiene que tener un vínculo con el maestro para ir hablando de qué manera se puede ayudar”. (Insp1)

Desde allí que proponen una variedad de medios o dispositivos: la bitácora y/o el portfolio, un instrumento personal de la estudiante dónde registra su trabajo y aprendizajes.

“Nosotras tenemos el cuaderno bitácora, que sirve como seguimiento. Puede haber un acuerdo institucional, del que el maestro adscriptor pueda entrar y leer allí lo que puso el estudiante. O en otras escuelas no se permite que el maestro lea así no condiciona al estudiante en la forma de escribir y lo que se pone. Hay un seguimiento que se puede hacer en la orientación previa a la actividad y la devolución posterior. Ahí ve uno claramente si el maestro está o no haciendo el seguimiento, porque si nosotros le planteamos lineamientos y el estudiante no toma en cuenta estas consideraciones, y el maestro no lo pone en la devolución, el maestro no está haciendo seguimiento. Al finalizar la pasantía el documento de pasaje del estudiante que realiza el maestro, tiene que dar cuenta del seguimiento que ha hecho sobre su estudiante. Es un seguimiento desde la didáctica, la disciplina, las relaciones vinculares”. (Insp 5)

Con respecto a los *talleres* que realizan en la escuela con las practicantes, las *directoras* lo significan como un importante dispositivo de abordaje y evaluación de la práctica, así como un espacio para la vinculación con la teoría. Se relaciona con la tarea de las maestras adscriptoras y con otros dispositivos que permiten el diálogo teoría/práctica, como bibliografía, planificaciones, clases de análisis, el programa escolar, entre otros.

“En la escuela el taller es una instancia muy importante donde tenemos varios dispositivos para trabajar, por ejemplo clases de análisis, clases modélicas, entrevistas, y trabajamos con las practicantes en consonancia con la teoría, la idea es que lo que se trabaje en el teórico pueda transformarse en una praxis en lo que tiene que ver con la práctica”. (Dir1)

“Los talleres se planifican. El plan de un director de escuela de práctica comprende tanto la teoría como la práctica. Siempre hay una propuesta vinculada con lo real y con una bibliografía de base, análisis de textos, análisis de preguntas. Siempre tomo alguna práctica real, preguntas, evaluaciones y tareas reales, pensamos qué cambios se le podría hacer a determinada consigna. Es ponerlos en acción y en pensamiento, que produzcan. Los talleres son reflexión – acción”. (Dir2)

En cuanto a las *clases de Didáctica* en el Instituto, correspondientes a los grados de 2do y 3ero, también existe una referencia a la relación teoría/práctica y al análisis de situaciones o de determinados dispositivos de enseñanza.

“Tratamos de que la teoría y la práctica vayan acompañadas. Eso lo hacemos desde la teoría en el Instituto. Usamos actividades grupales, análisis de algún video, mucha lectura y la reflexión y el vínculo con la práctica”. (Dir3)

“Las clases teóricas son en base a una presentación o un video para discutir y analizar oralmente, para que no sea siempre el profesor quien hable adelante. Mucho trabajo en grupo y surge la práctica, pero siempre hay que llevarlos hacia la teoría” (Dir2)

Con respecto a cómo *evalúan* a las practicantes, no se registra un uso específico de rúbricas pero sí se comunican previamente dimensiones a ser evaluadas. Se evalúa a través de la visita al aula y se realizan devoluciones individuales.

“Rúbricas no tenemos, hay pautas que establecemos con ellos. Por ejemplo, una visita al aula puede ser una instancia de evaluación, donde el director además de acompañar al maestro también puede ver cuál es el proceso que está desarrollando el practicante”. (Dir3)

“Utilizo una especie de planillita que la elaboré yo. No es una rúbrica. Anoto algunas cosas en ella cuando observo al estudiante. Depende lo que se vaya a evaluar. Las practicantes la conocen, esa es la idea. Tratamos de que sea así” (Dir6)

Al ser consultadas sobre si realizan *orientaciones a las maestras adscriptoras*, las directoras sostienen que lo hacen en relación a la doble agenda, al registro de las sugerencias y devoluciones a realizar a los estudiantes y a los contenidos relacionados en la teoría/práctica.

“Muchas propuestas de taller se las propongo a los maestros y vemos cómo podemos planificar, a partir de esa propuesta de taller, la planificación en doble agenda”. (Dir1)

“La idea general que trato de transmitir es que todas las orientaciones que ellos brindan a los estudiantes de acuerdo a cómo planificar, a cómo intervenir, tienen que estar registradas y firmadas por ambos, para garantizar que fue leído y que se entendió, porque

también tienen que ser explicadas. Se tienen que hacer sincrónicamente en el tiempo: te oriento, das la clase después y la devolución tiene que ser en el mismo día o al otro”. (Dir2)

“Compartimos *on line* lo que vamos trabajando en el Instituto desde la teoría según los acuerdos logrados y lo que trabajo en el taller, y a partir de eso las maestras planifican. El director acompaña al maestro en cuanto a los contenidos y al aterrizaje de la teoría a la práctica”. (Dir7)

En el caso de la práctica de 4to año, se realiza un énfasis en la estructura y el formato de la planificación, más que en el vínculo teoría/práctica, lo que marca una diferencia con los otros dos años anteriores de práctica.

“Todas las maestras tienen que pedir el mismo tipo de planificación, o pedir secuencias. Manejarnos con determinados propósitos y determinados objetivos, y no tanto un marco teórico que ellos después lo desarrollan en el trabajo final” (Dir4)

En relación a los espacios de *coordinación* en la escuela, no son fijas sino instancias específicas habilitadas por el CEIP y opcionales para el colectivo docente.

“Las escuelas de práctica no tenemos salas fijadas, pero recién a partir de junio se habilita una sala mensual fuera del horario. Por suerte, siempre la he podido hacer porque los maestros se interesan”. (Dir2)

Sobre la coordinación con sus colegas, cada directora puede tomar decisiones respecto a la práctica. Sin embargo, en el Instituto se realizan acuerdos en relación a la evaluación y los contenidos, en coordinaciones preestablecidas para las profesoras de Didáctica.

“Cada una como directora hace lo que le parece, hay acuerdos de sala que se deben respetar pero no siempre sucede. Este año estuvimos todas de acuerdo en darle mayor participación al maestro en el tema de evaluar a los estudiantes magisteriales y estuvimos pensando qué propuestas se le podían plantear” (Dir1)

En cuanto a los dispositivos usados para formar a las estudiantes, las *maestras* mencionan varias modalidades, desde la elaboración de bitácoras, a grabaciones de clase y documentos en línea (uso de la herramienta Drive), como otras que se refieren al hacer práctico: contar, mostrar, orientar, recomendar, compartir, enseñar.

Por ejemplo, un testimonio relata el uso de las bitácoras de campo como dispositivo de formación de las practicantes, dónde realizan observaciones a partir de una pauta previa, además de la filmación de las clases:

“Hacen observaciones a partir de lo que les indico, usan una bitácora de campo donde anotan las cosas que les servirán para cuando se reciban... También grabaciones de prácticas para analizar”. (Mae 6)

Otra maestra adscriptora acude al trabajo con documentos en línea de construcción colaborativa (Drive). Para su uso manifiesta que en primer lugar intercambia materiales de lectura, enseña a observar lo que sucede en el aula para identificar estrategias de intervención docente y para recolectar evidencias de lo que los niños comentan y responden. En cuanto a los materiales compartidos, estos se relacionan con los abordados por la directora de su escuela en los talleres. Esto último da cuenta de una articulación entre ambos roles.

“Primero que nada intento compartir mis materiales de lectura, en función al perfil de la directora, lo que va trabajando con los prac-

ticantes en los talleres que ellos tienen (...) Para mí es importante el enseñar a observar dentro de un salón, qué cosas tiene que atender uno como maestro, en los niños, en las actitudes diarias (...) Manejo mucho la herramienta Drive y vamos haciendo intercambios entre las tareas que ellas plantean y lo que yo observo de eso (...)"'. (Mae 1)

Además, algunas maestras expresan recomendar y sugerir bibliografía como modalidad de formación de las practicantes.

"Mando por mail el material o les presto libros (...) Leemos el material juntos, selecciono qué puede servir para preparar la clase, hago hincapié también en el conocimiento disciplinar y su importancia, en dónde buscar". (Mae 3)

"Sugiero material teórico, planifico actividades que ayuden a reflexionar y conectar con lo que pasa en la clase (...) En base a los autores que manejan con la directora". (Mae 7)

Por otro lado, se las consultó sobre si realizan *coordinaciones* con sus colegas en la escuela, y también con el Instituto de formación. Al respecto, los testimonios son variados.

En primer lugar, las maestras expresan unánimemente que no coordinan con docentes del Instituto, siendo la directora de la escuela el nexo con el mismo.

"Me gustaría tener vínculos con los docentes del instituto, no tengo ninguno. Solo la directora lo tiene". (Mae 6)

En lo referente a las coordinaciones entre maestras de la institución educativa, muchas manifiestan que es escasa: "Tenemos muy poca coordinación entre nosotras en la escuela"(Mae 6).

Otros testimonios expresan que las coordinaciones dependen del grupo de maestras, pero mayoritariamente resaltan que son imprescindibles para definir el trabajo coordinado de la escuela para con las practicantes, tanto en relación a los criterios de evaluación, como a la dinámica de trabajo semanal, para que no dependan únicamente del juicio personal. Es claro que algunas escuelas se coordina con mayor facilidad que en otras, especialmente en aquellas cuyo cuerpo docente tiene cierta estabilidad a través de los años.

“Para mi es vital poder hacer este intercambio libre con practican-tes y otros docentes no lo valoran así. Me gustaría que existan más espacios de reflexión con mis compañeros y hay otros compañeros que no las necesitan. Lo más difícil de coordinar, acordar cuál es la exigencia que uno le va a pedir a los practicantes (...)”. (Mae 1)

“En el tema evaluación debería haber un mayor acuerdo para evaluar todas lo mismo, en las sugerencias y las devoluciones, para que apuntemos hacia el mismo lado y no haya diferencias en las clases que da cada practicante según cada maestra”. (Mae 2)

“En general llegamos a acuerdos (...) En esta escuela trabajamos hace años las mismas personas”. (Mae 5)

2.4. Formación para la práctica preprofesional

Este punto se refiere a la existencia (o no) de instancias de formación específicas para los agentes involucrados en la práctica pre-profesional.

En primer lugar, las *inspectoras* resaltan la necesidad de que existan espacios de formación para quiénes llevan adelante la práctica pre-profesional. Además, mencionan la realización de algunas instancias a partir de su iniciativa, aunque sus contenidos trascienden los

propios de un rol formativo (se orientan a cuestiones didácticas o saberes disciplinares).

“Con las cuatro inspectoras de Montevideo, trabajamos en una modalidad de taller y salió la necesidad de mejorar la formación del adscriptor (...) Incluso les gustaría a los maestros que ya han hecho el curso y tienen el cargo en práctica”. (Insp1)

“Nosotros nos contactamos especialistas de la disciplina y ellos trabajan lo disciplinar, la directora y yo desde lo didáctico (...) La idea es que los estudiantes se enganchen porque se hacen fuera de horario, en las salas, que el estudiante sea un maestro más, pero les cuesta engancharse”. (Insp 4)

“Podemos tomar como formación las salas que se hacen, son 6 salas al año, una por mes de 4 horas, destinadas a profundizar en aspectos pedagógico”. (Insp 5).

Por su parte, las *directoras* entrevistadas manifiestan que no existe formación específica para la dirección en escuelas de práctica, tanto en la disciplina de la Didáctica como en el trabajo con practicantes. En ciertos casos, expresan una sensación de incertidumbre al comenzar a ejercer el rol.

“No existe formación, yo me acuerdo de mí misma que decía “qué divina la práctica docente, ¿y la teoría? ¿quién me enseñó a mí a ser profesora de didáctica?” Nadie, y ahí te tenés que manejar como puedas”. (Dir1)

“Yo me formé como directora en un curso del IPES de un mes de teoría y un mes de práctica. Cuando me tocó ir como directora a una escuela, sentí que no había pasado por ninguna formación en dirección”. (Dir2)

Las instancias de formación que mencionan aluden a los cursos para maestras adscriptoras y las coordinaciones en el Instituto. Estas últimas se perciben como espacios de formación indirecta o no formal (o reglada), en tanto existe intercambio de bibliografía, experiencias o decisiones relacionadas a la práctica.

“Existe la formación que recibimos como maestras adscriptoras y las salas de directoras, un espacio que usamos para coordinar, para intercambiar material bibliográfico o experiencias” (Dir3)

Además, las directoras de escuelas de práctica de cuarto año explican que no existe un marco de referencia o de orientación en torno a la práctica y a las tareas en el Instituto, y las coordinaciones no se perciben como un espacio de formación o intercambio.

“A mí me llamaron y me dijeron, “mañana te van practicantes”, en mi segundo año de dirección. Sí había sido maestra adscriptora varios años en esta escuela, pero me estaba haciendo con la escuela cuando me llegaron 15 personas más a cargo. Es un rol que lleva mucho tiempo, no estoy formada para eso”. (Dir4)

“A mí me dijeron que tenía que ir una vez por semana a una sala en el Instituto. Supongo que es para concentrarnos ahí y firmar una lista de asistencia que en otro lugar sería más difícil de controlar”. (Dir6)

Sus testimonios no mencionan relaciones entre los docentes de las disciplinas que se enseñan en el Instituto y las docentes de Didáctica en torno a la formación de practicantes. De todas formas, existe la intención de coordinar instancias de intercambio entre las distintas salas docentes.

“El Instituto está abierto a que se puedan realizar coordinaciones con los profesores de las áreas específicas, pero no siempre coincidimos en el horario”. (Dir3)

“Este año la directora nos planteó hacer charlas en horario de sala con los profesores especialistas en las disciplinas”. (Dir2)

Por último, todas las *maestras adscriptoras* hacen referencia al curso de específico como formación básica para ocupar el cargo, a pesar de que “no sale todos los años, entonces existen muchas maestras de práctica que no tienen el curso” (Mae 1) .

Más allá de la existencia del curso, la mayoría expresa la importancia del intercambio con las colegas y la directora, como parte fundamental de la formación permanente en la definición de su rol como adscriptoras.

“Creo que la formación de maestros adscriptores se va dando también en la medida que existen estos espacios de intercambio con otros maestros adscriptores dentro de práctica , donde se pueda ir construyendo este ser maestro adscriptor desde un lugar mucho más sólido”. (Mae1)

“En realidad las instancias nos las da la directora. Uno lee en diferentes lugares, compartís con otras escuelas, pero te va haciendo”. (Mae 5)

Sin bien no tratan directamente sobre su rol, algunos testimonios refieren a la relevancia de los cursos de formación en servicio ofrecidos por el CEIP, necesarios para la actualización en la disciplina y didáctica específicas de cada área.

“Los cursos de formación en servicio son importantes porque uno tiene que estar actualizado en la disciplina”. (Mae 3)

2.5. Dificultades para la orientación de las estudiantes

Se consultó a directoras y maestras adscriptoras sobre las dificultades que identifican en relación a la orientación de las practicantes, y en primer lugar, al igual que las inspectoras, las asocian a la ausencia de salas docentes:

“En Montevideo tenemos el gran debe de que los maestros no concurren a salas, lo que en lugares donde sí se hacen las salas pagas fuera de horario se hacen otras construcciones, el estar con otro, conversar sobre las prácticas fortalece a todos, inclusive para la coordinación. En Montevideo se hacen reuniones de pasillo muy breves. Esperemos poder cambiarlo”. (Insp1)

En segundo lugar, para las *directoras* la mayor dificultad tiene que ver con el estudio por parte de las estudiantes: parecería que no existe la dedicación necesaria a la lectura y el estudio disciplinar (de áreas del saber), lo que genera dificultades al momento de vincular la teoría y la práctica.

“El gran problema que tenemos es que, por lo general, los estudiantes magisteriales no estudian, por el tiempo, exigencias, materias, son muy pocos los que estudian”. (Dir1)

“Lo que más me cuesta es que el estudiante articule teoría y práctica. Es algo que le pasa al estudiante pero también tiene que ver con las coordinaciones en el Instituto, con los demás docentes de asignaturas como Lengua y Matemáticas. Me cuesta que el estudiante estudie lo disciplinar, aprender para luego enseñar”. (Dir5)

Por su parte, las *maestras adscriptoras* identifican diferentes obstáculos. Algunas docentes mencionan el factor tiempo: falta de tiempo de las estudiantes en la escuela, lo que impediría profundizar en los

análisis de las observaciones de clase y generar así reflexión sobre las prácticas.

“A mi me parece que como maestra adscriptora no he podido profundizar tanto sobre las observaciones de determinadas clases, por un tema de tiempos (...) me gustaría que se haga más en profundidad”. (Mae1)

“En el Plan que está ahora vigente, se estima un determinado tiempo para que las practicantes asistan a las escuelas, tiempos que están organizados. A mi entender es poco (...) nos falta tiempo para reflexionar, intercambiar, construir, conversar. La falta de tiempo, es una dificultad”. (Mae 1)

Otras señalan la falta de tiempos personales, los cuales son escasos para planear las propuestas para las practicantes: “Los tiempos para leer y planificar. Y eso me genera dificultades, no tenerlos”. (Mae 7)

Además, un grupo de maestras menciona dificultades y dudas acerca de cómo acercar los contenidos a las estudiantes, cómo hacer la transposición didáctica y cómo enseñarles a ellas a hacer la transición del saber disciplinar al saber a enseñar con los niños.

“A veces el aterrizaje de los contenidos para los niños. Cómo trabajar con ellos, ya que suelen ser estudiantes de 2do año que ni idea tienen cómo enseñar”. (Mae 6)

“Y luego en lo que tiene que ver con la teoría...pasar eso a lo que la otra personas puede entender y hacer”. (Mae 7)

Finalmente, los testimonios aluden a dificultades que tienen que ver directamente con las estudiantes, como que acepten los juicios de valor y las sugerencias que les realizan, conocer sus necesidades

como personas en formación, las tensiones que ocurren entre la formación en el Instituto y en la escuela de práctica, y el sistema de evaluación:

“Las veces que se han generado dificultades tienen que ver en cómo recibo esos aportes que me da la otra persona, está por ahí”. (Mae 3)

“Siempre me da como miedo el saber qué necesitan realmente porque ellos no vienen con nada específico, pero a vos te entra la duda de si lo que le estás dando es realmente lo que necesitan o necesitan alguna otra formación”. (Mae 4)

“Lo que te piden o exigen va cambiando, no es algo grande pero te dicen “en magisterio nos enseñan que es así y vos nos decís que es de otra forma”. Uno también se va arraigando en planificar de una forma o estrategias de una forma”. (Mae 5)

“Calificar con un número no me gusta, tenés que poner un número pero escribiendo me resulta más cómodo”. (Mae 6)

2.6. Orientaciones al rol de formadora

Este punto se refiere a si las maestras adscriptoras reciben orientación para el ejercicio de su rol de formación de parte de las directoras y las inspectoras, tanto a cómo las inspectoras perciben que orientan a las directoras.

Las *inspectoras* mencionan que orientan a las directoras de diferentes maneras. Por un lado, sugieren bibliografía y difunden instancias de formación. Por el otro, fomentan acuerdos sobre la dinámica de funcionamiento, especialmente al inicio del año lectivo (como

vimos), fortalecen las instancias del taller y la implementación de la doble agenda:

“Oriento en la bibliografía según el año de práctica, invito a los cursos que organiza inspección. Este año fue en el trabajo de un proyecto que fue excelente, con mucho aporte de lo tecnológico que es lo que está faltando en las escuelas”. (Insp1)

“ Con las directoras cuando empieza el año realizamos reuniones conjuntas dónde trabajamos en taller también con las inspectoras de práctica. Casi mensuales. Dónde hemos ido elaborando. En la dinámica del año a veces se distancia un poco. Elaboramos contenidos, organizamos la práctica docente (...) Se orienta el taller, se logró un ateneo, que se hizo en el Instituto. Se hizo un estudio de caso...nos preocupa la rutinización de las prácticas”. (Insp 2)

“(...) lo que tratamos es que durante toda la práctica docente, siempre se trabaje sobre esa doble agenda, que sería la planificación para el alumno magisterial. Si tengo dos estudiantes, seguramente tendré que pensar propuestas diferenciadas, debido a la individualización que te decía. Los directores y los docentes deben orientar a los alumnos sobre los recursos que se utilizan en el aula, por eso en nuestro rol es necesario orientarlos a ellos”. (Insp 5)

En cuanto a las *maestras*, en general manifiestan recibir orientaciones tanto de las directoras como de las inspectoras, pero no especifican en qué consisten.

“Si, nos orientan. Ellas tiene su encuentro para trabajar todos desde la misma línea”. (Mae 5)

“Me orientan si, me dan ideas como la de la evaluación diagnóstica, o lo de los cuadernos. Yo pregunto mucho”. (Mae 6)

Sin embargo, algunas expresan que las inspectoras las orientan en relación al tipo de devoluciones y orientaciones a hacer a las practicantes, así como en la modalidad de planificación con formato de doble agenda. También señalan que esta instancia de orientación es una vez al año, especialmente en los denominados “días administrativos”, sin contar con acompañamiento por parte de estas supervisoras a lo largo del año escolar.

“La inspectora cuando viene al salón mira las devoluciones y las sugerencias que le hiciste a la practicante y te dice si está bien o no lo que estás haciendo. La inspectora vino hace poco, durante el año estuve bastante sola”. (Mae 2)

“La inspectora (...) en la primera orientación nos plantea cómo es la doble agenda nos explica qué necesitamos detallar en esa doble agenda y después nos pregunta cómo vamos, y nos pregunta cómo hacemos las devoluciones de las clases (...) entonces yo le muestro cómo doy la devolución y ella me plantea si está bien por ese lado o no que es necesario remarcar o cómo hacer la devolución. Eso es todos los años, no es que se cambie (...)”. (Mae 4)

“Hay una orientación previa centrada en la práctica en los días administrativos, jornadas en que la inspectora se acerca a los maestros adscriptores, dan lineamientos generales, dirección también”. (Mae 3)

Por otro lado, varias maestras resaltan que el rol de orientación lo tiene fundamentalmente la directora, en las salas se dan lugar estas instancias, mientras la inspectora parecería sugerir, pero no orientar.

“Me orienta la directora. En las salas muchas veces se da el intercambio entre las maestras, que me permiten pensar otras cosas sobre mi rol. La inspectora sugiere mucho, sí. Creo que preciso más tiempo para desarrollar otras cosas”. (Mae 7)

“La directora sí, sobre todo la doble agenda. Por un lado está la planificación para los niños y por otro lado la que voy a realizar con mi practicante. Es importante que el trabajo que hagamos en el salón de clase con las practicantes vaya en la misma línea que lo que están trabajando desde la didáctica, desde la teoría de la didáctica. Desde ese lugar sí recibimos orientación. La idea es poder aunar criterios, también se hacen acuerdos”. (Mae 1)

2.7. Síntesis del capítulo

Con respecto a los agentes involucrados en la práctica preprofesional y las diferentes dimensiones de su tarea que abordó este estudio, es posible decir lo siguiente:

1. En relación a las reglamentaciones que orientan y encuadran las prácticas,
 - a) existe un conjunto de documentos y orientaciones de diferente alcance: circulares, comunicados, actas de salas de coordinación, que como vimos establecen algunas generalidades para el trabajo. Una de las circulares más recientes se refiere a cuestiones operativas y de administración: cupos de practicantes por escuela y su distribución por maestra adscriptora. Así, es posible afirmar que el encuadre de la práctica es amplio y flexible. En este contexto, es clave el rol de la directora de la escuela, porque es quién implementa y desarrolla esos lineamientos en realidades concretas;
 - b) estos documentos tienen ya unos años, y hay voluntad de repensarlos y lograr una mayor sistematización. Lo que en definitiva cuenta son los acuerdos que se realizan entre las directoras de práctica en sus reuniones de coordinación en el Instituto, que generalmente se registran en las actas de dichos encuentros;

c) estos acuerdos son centrales en cuanto a la dinámica de la práctica preprofesional. Se refieren a las rotaciones de las estudiantes, a los contenidos a trabajar en cada una de ellas, a las maneras de organizar la formación y a diferentes énfasis conceptuales. Sin embargo, su implementación también es flexible, como suele ocurrir con las resoluciones que resultan de cualquier coordinación docente;

d) en cuanto a los contenidos curriculares, estos se integran en el Programa de Didáctica, a cargo de las directoras. Su concreción depende fundamentalmente de la directora, que cuenta con márgenes para su desarrollo según sus prioridades y perfil personal, más allá de la existencia o no de acuerdos colectivos;

e) para las maestras adscriptoras las orientaciones más importantes son las que realiza la dirección, lo que es esperable ya que comparten el trabajo diario en la escuela; la presencia de la inspección es muy relativa;

f) al mismo tiempo, la mayoría de las maestras no conocen los documentos o circulares que encuadran la práctica, más allá de los que refieren al sistema de evaluación o reglamento, que corresponde al CFE y es de su competencia;

g) a partir de los testimonios se evidencia la distancia entre el espacio de la práctica y el espacio formativo del Instituto, lo que hace que la primera posea amplios márgenes de autonomía en relación a contenidos y dinámicas de trabajo, entre otras cuestiones. Claro está que esta situación se sostiene en la actual institucionalidad que regula la práctica preprofesional: lo que sucede en la escuela de práctica es competencia del CEIP.

2. A partir de la autopercepción de los roles que desempeñan, es posible sostener lo siguiente:

a) las inspectoras entienden que su rol en relación a la práctica se refiere fundamentalmente al funcionamiento administrativo y pedagógico de la escuela, especialmente en relación a su dirección. En algún caso se menciona la orientación a las maestras adscriptoras, y también se integra el contacto con las estudiantes. Con respecto a la institucionalidad propia del CFE (responsable de la formación en educación), es notoria la ausencia de menciones;

b) para las directoras de las escuelas de práctica, su rol se basa en relacionar la teoría y la práctica, desde sus espacios de formación como el taller, cuestión que no sucede en los centros que reciben a practicantes de cuarto año. Y por supuesto, evaluar el desempeño de las estudiantes;

c) para las maestras adscriptoras, su rol adquiere diversidad de significados: enseñar, acompañar, orientar, compartir conocimientos. Esto muestra la flexibilidad de su rol y la interpretación que hace cada agente hace de él en cada escuela, a lo que se agrega la generalidad de los encuadres institucionales vía documentos institucionales.

3. En relación al desempeño de los ambos roles, los testimonios de las *estudiantes* presentan cierta diversidad aunque prevalece una mirada crítica, que se refiere a lo siguiente:

a) resaltan la importancia de la formación de la maestra adscriptora, y distinguen la práctica de segundo y tercer año de la de cuarto año. Encuentran que muchas maestras no tienen el curso de adscriptora y eso debilita las posibilidades de realizar un acompañamiento for-

mativo más provechoso, y resaltan que en la práctica de último año el mismo queda librado a la iniciativa de la maestra, casi sin encuadre institucional;

b) la articulación teoría y práctica es escasa, y depende de situaciones puntuales y también del trabajo de coordinación que pueda realizar la directora. Entienden que las maestras están distantes del Instituto por lo que resulta muy difícil incorporar a la práctica lo que allí estudian y aprenden;

c) las instancias de reflexión ocurren principalmente en el espacio de taller que orienta la directora, pero también aquí las situaciones son variadas. En el caso de las maestras adscriptoras, las estudiantes reconocen que algunas pocas las ayudan a pensar sobre el trabajo en el aula, pero la mayoría no logra hacerlo.

4. Con respecto a los *dispositivos* formativos que se utilizan en la práctica preprofesional, los testimonios de las *directoras* aluden a los talleres en las escuelas como momento fundamental para relacionar la teoría con la práctica, cuestión que se profundiza en las clases de Didáctica en el Instituto. La evaluación suele realizarse a partir de algunas dimensiones previas que surgen de los acuerdos en las salas de coordinación correspondientes, pero sin mucha estructuración. La doble agenda, que lleva la maestra adscriptora junto a las estudiantes, es otro de lo que se mencionan que se implementan. Por su parte, las docentes aluden a las bitácoras de las estudiantes, la sugerencia de bibliografía, y el uso de recursos virtuales (aunque esto en menor medida). Son pocas las instancias de coordinación que realizan entre ellas para intercambiar ideas al respecto.

5. Las *instancias de formación específica* para la práctica preprofesional son inexistentes en relación a los roles de inspectora y de directora.

Sí las hay para las maestras adscriptoras, aunque de realización variable (no todos los años). En todo caso, ellas valoran los encuentros de trabajo en la escuela como formativos. Y también resaltan aquellos eventos que tienen que ver con la formación disciplinar y didáctica.

6. Con respecto a las *dificultades* que las entrevistadas encuentran para orientar a las practicantes, es posible mencionar un conjunto en relación al tiempo (posibilidades de reunirse e intercambiar, sobre todo, pero también falta de tiempo de las estudiantes para permanecer en las escuelas y realizar aprendizajes más profundos), y otro conjunto más directamente vinculado al trabajo formativo (compartir contenidos, realizar aterrizajes en el aula y en las devoluciones que vinculen teoría y práctica, la recepción por parte de las estudiantes de evaluaciones y sugerencias, entre otras).

7. En relación a las *orientaciones* que reciben para el desempeño de su rol por parte de sus autoridades, las maestras adscriptoras resaltan el trabajo de la directora de la escuela sin especificar en detalle en qué consisten, más allá de alguna mención a la implementación de la denominada doble agenda (estrategia de planificación que incluye el trabajo en el aula con los niños tanto por parte de la maestra a cargo como por la estudiante practicante).

La siguiente tabla sintetiza los principales significados por agente a partir de los ejes discursivos.

TABLA 2
Significados de los roles formadores

| Ejes discursivos/ Roles | Inspectoras | Directoras | Maestras |
|---|--|---|---|
| Roles | Funcionamiento administrativo y pedagógico de la escuela | Relacionar teoría y práctica Evaluación | Acompañar Orientar Enseñar |
| Dispositivos | - | Talleres Evaluación | Doble agenda Bitácora |
| Formación | - | - | Esporádica |
| Dificultades orientación a estudiantes | - | Tiempos Estudio por parte de las estudiantes | Didácticas Vinculares |
| Orientaciones al rol | Acuerdos Difusión de formación | - | Sin especificar Doble agenda Devoluciones |

3. COMPONENTES CURRICULARES

Este capítulo desarrolla los hallazgos en relación al segundo objetivo específico, que se refiere a los componentes curriculares que se desarrollan en la práctica preprofesional. Así, se aborda su relación con el Plan de Estudios vigente, las relaciones entre teoría y práctica, y la implementación de prácticas de inclusión educativa.

3.1. Integración de los componentes curriculares del Plan de Estudios

En este punto se consultó a los agentes sobre la vinculación de las prácticas preprofesionales con los componentes del actual Plan de Estudios (2008).

En ese sentido, las *directoras* coinciden en el carácter teórico/práctico del Plan, y enfatizan esta relación a través del abordaje de las didácticas específicas de cada disciplina. Además, mencionan otros elementos que se articulan con el sentido práctico como la evaluación, la planificación y el currículum, e incluso las disciplinas que se enseñan en el Instituto.

“Las didácticas específicas de cada disciplina siempre las estamos vinculando con la práctica. Cómo se enseña cada disciplina, cada una tiene sus propios componentes, sus recursos, las estrategias”. (Dir3)

“La mayoría de los componentes se relacionan con la práctica, menos lo que tiene que ver con el recorrido histórico de la Didáctica, aunque el aporte de muchos pensadores también tiene que ver. La planificación, el currículum, la evaluación, las didácticas de cada área del conocimiento y también la disciplina pura”. (Dir2)

“Creo que está pensado para articularse todo, desde los contenidos del Programa de Didáctica. Se retoma el programa, se profundiza, se renueva. Didáctica general y didácticas específicas”. (Dir7)

Sin embargo, parecería que en la práctica de 4to año no se evidencia una percepción de la relación teoría/práctica, y se manifiesta que la actividad en la escuela se da de forma aislada respecto a la actividad en el Instituto.

“Yo no conozco el programa, lo he curioseado y nos llama la atención cómo hacen la práctica de cuarto debiendo materias de primero. ¿Cómo lo parás frente a una clase de sexto para trabajar volumen? Me suena muy raro. Ellos tratan de planificar relacionado a lo que dan en el Instituto, pero yo no controlo ni lo sé”. (Dir4)

Por su parte, parecería que las *maestras adscriptoras* que desconocen dicho Plan y sus componentes, incluso ignoran las temáticas tratadas con la directora de la escuela, como si las practicantes fueran seres “duales”, unos en Magisterio y otros en la escuela.

“Supongo que tiene que haber una relación teoría/ práctica. No tengo conocimiento, no hablo con ellas de lo que hacen en el Instituto y tampoco sé qué hace la directora con ellas en las clases teóricas. Ellas tienen talleres sobre ciencias y sobre cómo enseñar las ciencias, pero no hablamos de eso”. (Mae 2)

“Ni idea....creo están muy alejados de la práctica. Lo del Instituto lo veo muy disciplinar y los estudiantes no logran aterrizarlo”. (Mae 6)

Sí mencionan el vínculo que existe entre el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) y su articulación con la práctica, demostrando también así su desconocimiento del Plan de Estudios magisterial.

“En los contenidos programáticos en la enseñanza de los diferentes campos de conocimiento existe vínculo y se ve en las escuelas”. (Mae 1)

“Cuando vienen las practicantes trabajamos con el Programa contenidos de ciencia, que está buenísimo porque en esto que trabajamos juntas (...)”. (Mae 5)

Finalmente, algunas maestras expresan que la directora cumple el rol articulador entre el Plan de Estudios y la práctica, “la directora de la institución hace el nexo, hace esa relación de la praxis, teoría y práctica, ida y vuelta básico” (Mae 3). De este modo, el rol de la maestra adscriptora es el de llevar adelante la planificación a través de la doble agenda, y la implementación del Plan de Estudios estaría cargo de la directora.

“Desde las maestras, debemos trabajar en la doble agenda, esta planificación que hacemos especial con los practicantes, no solo evaluarlos en lo que ellos hacen en clase si no también cuando uno trabaja con los niños, que ellos pueden observar que aspectos se trabajaron”. (Mae 3)

“Este año les plantearon en los talleres propuestas que tenían que haber implementado en el aula, entonces venían con esas propuestas que las adaptan a lo que nosotros veníamos trabajando en la currícula de primaria y lo llevaban para allá”. (Mae 4)

En cuanto a los testimonios de las *estudiantes*, y en relación a qué componentes curriculares que estudian en el Instituto se aplican o trabajan en la práctica, mencionan principalmente los Talleres, claro que depende de cada docente y cómo los desarrollan:

“Depende del profesor que te haya tocado en la materia. En tercero tenemos Ciencias Naturales y aprendimos contenidos puramente disciplinares como ecosistemas o biodiversidad. Esto es aplicable a la práctica cuando vas a abordar esa área. En Ciencias Sociales la profesora quiso darlo desde la didáctica y eso me lo da la directora y le doy el enfoque que la directora quiere, no el que la profesora me enseñó. Varía según el profesor, Matemática y Lengua no me sirvieron de nada”. (Est3ero)

“Algo de Lengua, algo de Historia. Algo de lo que vemos en el teórico, pero muy poco. Sí orientaciones y herramientas más que nada en Lengua, pero no contenidos. Más que nada los talleres de 3ero. De los dos años anteriores no rescato nada. Y estamos ya finalizando la práctica de 3ero” (Est3ero)

Otro grupo de estudiantes resalta las distancias ya conocidas entre la teoría y la práctica (asociados al Instituto y las escuelas de práctica, respectivamente). No encuentran que se vinculen, quizás algún contenido de las asignaturas Pedagogía, Didáctica y Psicología, y hasta ahí nomás.

“La mayoría de las cosas que aprendemos no se llevan a la práctica directamente”. (Est3ero)

“Didáctica resulta un tanto útil, no tanto como uno esperaría porque es muy específica a algunos contenidos y no a una modalidad de enseñanza o a un método. Abordar más metodologías para poder tener insumos para la reflexión. Los cursos de Pedagogía me han servido para la reflexión sobre la práctica y ampliar la mirada sobre lo que sucede en la escuela. No sé si hay más cosas que hayan aportado”. (Est4to)

“Básicamente aportes de Psicología Evolutiva, Pedagogía y Didáctica. Esas tres materias son las que más se aplican. Las demás se pueden aplicar o no”. (Est4to)

“Son dos cosas totalmente distintas. Capaz que algunos profesores por su forma de ser te aportarán. A la práctica vas a pararte frente a una clase, con una túnica blanca y los chiquilines no entienden nada, si sos o no sos. Y vos decís teoría, pero a mí me tocó un sexto y cada vez que das algo tenés que estudiar muchas cosas que nunca había visto. Estudiás un montón y te detenés a pensar con la maestra adscriptora. La teoría es otra cosa, tenés otras materias como Legislación, Pedagogía. En lo personal, Pedagogía es la gran tristeza de este lugar. La primera vez que entré acá me imaginé que Pedagogía era una de las patas de la silla, y no tiene nada que ver”. (Est4to)

Finalmente, varios testimonios sostienen que nada de lo aprendido en las instancias teóricas se aplica en la práctica preprofesional:

“A mí tampoco. Capaz te da una base, pero no algo que sirve para desarrollar o practicar algo. Todo fue en base a mí y a mis compañeras que te ayudan”. (Est4to)

“Lo tenés que estudiar aparte, porque en el Instituto no te lo dan. Tenés que estudiar para dar la clase. Son conocimientos que los diste en la escuela, acá se abordan conocimientos diferentes, si posturas y cuestiones así de la didáctica, pero no contenidos”. (Est3ero)

“También están las maestras adscriptoras, entre las pocas que tuve hubo una gran variedad tuve maestras con muy buena formación y con mucho conocimiento transmisible, y con otras que estas ahí esperando ver qué pasa. Las horas en la escuela se podrían aprovechar mucho más”. (Est4to)

En segundo lugar, al ser consultadas sobre el origen de los componentes curriculares que trabajan en las prácticas, varias estudiantes aluden a que son autodidactas, como ya vimos. Realizan búsquedas en Internet e incorporan las sugerencias de bibliografía de las

maestras adscriptoras y la directora. Así, el texto se convierte en la principal fuente de consulta.

“Para mí no hay una conexión de lo que está propuesto en el Programa de Primaria y las materias que para nosotros son disciplinares. Más allá de las que no enseñamos a los niños, como Pedagogía, las materias donde se supone que deberíamos aprender esos contenidos que tenemos que saber para realizar la transposición didáctica, no coinciden. Tenemos que salir a buscar lo que nunca vimos en Magisterio, aprendemos mirando cosas de Internet y nuestra adscriptora tampoco tiene idea de cómo orientar. Lo que nosotros enseñamos se construye en base a eso”. (Est4to)

“Somos autodidactas, hay que estudiar”. (Est4to)

“Creo que la práctica la hacemos solos, son pocas las cosas que podés llegar a tomar. Es un camino que hacemos solos, en su mayoría”. (Est3ero)

3.2. Relación Teoría y Práctica

En relación al abordaje de dicha relación en la dinámica curricular de la práctica, las *directoras* presentan un discurso donde se resalta la importancia de buscar esos vínculos aunque no especifican cómo lo logran más allá algunas menciones al Programa de Primaria, la planificación como herramienta y algún material bibliográfico. Los siguientes testimonios son representativos de estas posturas:

“Se deben vincular teoría y práctica, eso implica mucho pienso, tanto de parte del director de la escuela como de los maestros, por eso los maestros necesitan ser acompañados y orientados al respecto”. (Dir1)

“A través del recorrido bibliográfico trasladamos a ejemplos, apelar a la reflexión del estudiante, si lo ven en el aula, si no aparece y cuáles son los factores que inciden en esto. Estudiamos el programa escolar, el Documento Base de Análisis Curricular para ver los perfiles de egreso. En cuanto a la planificación vemos el material bibliográfico y analizamos una planificación, leemos qué son las secuencias didácticas y luego vemos secuencias y las planificamos”. (Dir3)

En cuanto al rol de la *maestra adscriptora* en la promoción de espacios o instancias para vincular teoría y práctica, algunas docentes manifiestan utilizar el dispositivo de taller y el de observación para abordar este vínculo, pero sin explicitar cómo lo realizan, qué estrategias desarrollan. Así, la directora se encarga de abordar la didáctica, y la teoría parecería observarse en las clases dictadas. Esto último marcaría una posible disociación entre teoría (se observa en las clases) y la didáctica (trabajada por la directora).

“Trabajo en talleres con los estudiantes. Trabajo la relación teoría y práctica a partir de ello”. (Mae 6)

“La didáctica que la directora de la institución hace el nexo, hace esa relación de la praxis, teoría y práctica, ida y vuelta básico.... observar en la práctica que acaban de ver qué aspectos de la teoría se pusieron en juego en la clase”. (Mae 3)

A través de los testimonios de las maestras es posible encontrar las dificultades que encuentran para analizar el vínculo teoría/práctica, y superar así las prácticas de tipo intuitivas, aquellas en las que quien las lleva adelante no lo hace con un sustento teórico capaz de explicitar. La mayoría de las entrevistadas no manifiestan promover el análisis de la teoría/práctica con las practicantes.

“Es muy difícil ver eso, como docente en esto que yo aprendí mucha cosa estudiando otra carrera y ahí empecé a ver... esto era lo que yo hacía sin saber, porque en la teoría no me lo habían presentado así. El vínculo teoría práctica es muy interno, va en el proceso que hace cada uno con esa teoría que recibe”. (Mae 4)

3.3. Prácticas de inclusión educativa

En este punto se consultó a las inspectoras, directoras y maestras adscriptoras acerca de cómo orientan e impulsan prácticas de inclusión en las prácticas preprofesionales, cada una desde su rol.

En primer lugar, las *inspectoras* reconocen el camino que aún falta por recorrer al respecto. Asumen que existen algunas experiencias de inclusión en las prácticas pero que es preciso desarrollar más orientaciones, acompañamientos y trabajo en la línea de lo que propone el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), además de que la maestra adscriptora tiene también que profundizar en ello.

“En estas escuelas hay muchos niños en situación de inclusión con acompañante. Es bueno que el estudiante presencie el mismo territorio donde se están viendo todas las singularidades, de hablar con los acompañantes, ver qué propuestas les da el maestro (...) Hay un camino muy grande por recorrer para que realmente se instale el DUA como realmente tiene que hacerse. Hay que conectar más educación especial con común, y sobre todo con práctica (...) Todavía falta y debe partir de nosotras, de las orientaciones de las inspectoras que tiendan a una única propuesta con varias entradas, lo que es el DUA (...) Eso todavía no está, estamos lejos de eso”. (Insp1)

“Siempre le digo a los directores que en los grupos donde hay maestras potentes y tienen niños con rezagos grandes de aprendizaje, o niños espectro autista, imagínate la inclusión que quieras, tienen

que hacerse prácticas de observación o actividades de análisis de ahí, el alumno tiene que ver como resuelve la maestra en el día a día esas situaciones (...) la maestra tiene y debe compartir bibliografía que leyó para trabajar con ese niño. La maestra no es solamente un sujeto pragmático, es un sujeto teórico. El alumno de práctica tiene que ver a la maestra como un sujeto que estudia, que lee”. (Insp 5)

En segundo lugar, las *directoras* explican que existen lineamientos en torno a la inclusión, especialmente en relación a las llamadas “adaptaciones curriculares”, pero también en el desarrollo de una planificación paralela y en el conocimiento de las necesidades de cada alumno, de acuerdo a la diversidad del grupo.

“En este tema de adecuaciones curriculares siempre participan las estudiantes y trato de orientarlas en cuanto a cómo pensar las situaciones para trabajar. No puedo pensarla con una forma de resolver, sino que tengo que pensar en los niños del grupo y cómo pueden llegar a resolver ellos eso que estoy planteando. No pensar en respuestas únicas, abrirlas al panorama de la clase”. (Dir2)

“Cuando el estudiante hace su intervención tiene que tener en cuenta si tiene que hacer una adaptación o hacer un acompañamiento especial. Se trata de que el estudiante primero conozca al alumno a través del diagnóstico que el maestro hizo de su clase, de las observaciones que hay en el sistema GURÍ, de las entrevistas que el maestro pueda tener con la familia, de los informes que pueda realizar”. (Dir3)

También mencionan líneas de intervención más específicas, como la realización de proyectos, el trabajo con maestras itinerantes y la disposición de recursos y consultas bibliográficas.

“Acordamos qué entendemos por inclusión y nuestro proyecto tiene que ver con la convivencia. Estoy acordando con una mae-

stra de escuela especial, tenemos un repositorio de materiales en CREA y se busca que no sea “mi alumno” sino el de todos. Es clave reconocer quiénes son los niños que necesitan una intervención y pensarlas”. (Dir2)

“En la escuela tenemos dos maestras itinerantes, maestras de apoyo que atienden a los niños con niveles más descendidos, y tratamos de que las estudiantes vean cuál es el trabajo de esas maestras”. (Dir3)

Si bien expresan conocer el DUA, solo una directora sostiene que lo establece como marco de referencia en su centro y lo implementa con el colectivo docente y las practicantes.

“Sí, lo abordamos porque en la escuela tenemos un proyecto de inclusión, justamente, en relación a las políticas educativas. Un proyecto de seguimiento de los alumnos. Y en esto integramos a las estudiantes, para que planteen sus inquietudes”. (Dir7)

“El DUA se trabajó pero no en profundidad, no dan los tiempos”. (Dir1)

“El DUA no lo trabajamos mucho, porque creemos que el trabajo que hace el maestro no se aleja de eso, es simplemente profundizar en un registro a modo individual”. (Dir3)

En tercer lugar y en lo referente a la orientación en las prácticas pedagógicas de inclusión, todas las *maestras adscriptoras* explicitan la importancia de pensar en la inclusión, pero no son claras las orientaciones a las practicantes al respecto. Incluso aparecen varias nominaciones en los discursos que no son claras a qué refieren ni qué implican, como “diagnóstico de inclusión específico” y “niños de inclusión ”.

De los discursos de varias maestras emana que prueban estrategias con sus alumnos y eso es lo que comparten con las practicantes. A esto subyacen prácticas intuitivas para incluir a los niños, por eso no orientan a los estudiantes al respecto, quedando así la inclusión en un plano de experimentación y prueba.

“Depende de qué tipo de inclusión es, uno va haciendo lo que puede, no como una orientación específica sino cómo darle las herramientas que uno utiliza para trabajar con determinada dificultad que puedan tener los niños”. (Mae 3)

“No se trabajó focalizando en eso, tenemos niños de inclusión en el aula y yo les mostraba cómo se trabajaba en función de, pero no es que mirá esto se hace así... vamos probando y viendo lo que nos sirve”. (Mae 4)

Además, son varias las maestras que explicitan que la orientación sobre prácticas inclusivas se vincula con la planificación, por lo que guían en cómo planificar, qué elementos incluir, como la organización en subgrupos, priorizando el trabajo colaborativo, pero no explican cómo orientan en la práctica. Una vez más, está ausente la orientación sobre cómo abordar la inclusión.

“Trabajamos desde la planificación atender a la diversidad siempre, en esto que trabajamos juntas se planifica en realidad muy distinto, hago la misma actividad para todo el grupo, pero se trabaja por grupos, en esto que este ayuda al otro, lo colaborativo. Es más hay un ítem en la evaluación que hacemos que se habla un poco esto y se evalúa. Lo hacemos juntas que ella vea que yo lo hago también”. (Mae 5)

“Bueno...en mi grupo existen muchas individualidades...pensar en cada niño al planificar, eso lo contemplo, trato de que ellos tam-

bién lo hagan pero es lo más difícil. Los oriento a que planifiquen pero a veces se logra y otras veces no”. (Mae 7)

“Todo el tiempo, tienen que tenerlo en cuenta a la hora de planificar las clases, como lo hacemos nosotras todo el tiempo”. (Mae 2)

Si bien algunas explican que realizan adaptaciones curriculares, es decir, adaptan el PEIP para realizar propuestas específicas para algunos niños, no explicitan cómo orientan a las practicantes, ni qué les explican a ellas ni qué entienden la propias maestras entrevistadas por un diagnóstico de inclusión específico.

“Es un tremendo desafío, nunca un grupo es homogéneo, cada niño es un mundo (...) Entonces partimos de la base de que todos los niños son diferentes. Cuando uno tiene en la clase un niño que tiene un diagnóstico de inclusión específico, cuando los tenés, porque a veces no los tenés diagnosticados, implica una adaptación curricular, Entender que ese niño tiene un recorrido por otro lado, no es una receta, para tal inclusión se desarrolla esto, si no que con el mismo diagnóstico la inclusión es diferente (...)”. (Mae 1)

Por otro lado, un grupo de maestras manifiesta no contar con estrategias para trabajar con la heterogeneidad de las aulas. Algunas mencionan la falta de formación. Por lo tanto no pueden orientar en prácticas de inclusión.

“Es un debe. Trabajo en relación a la diversidad, que tiene que ver con niños que tienen diferentes niveles de conceptualización. Pero en cuanto a la inclusión...es muy difícil. Pero si me parece que lo intento, pero me desbordo. Siento que no puedo. Creo me falta formación en esto. Oriento a los estudiantes en atender a esa diversidad. La inclusión para mí es atender a los niños con TEA y cosas así, discapacidad. En esta parte no sé qué hacer”. (Mae 6)

Finalmente, las *estudiantes* fueron consultadas primero sobre el *significado* del concepto de inclusión: lo asocian mayoritariamente a la atención a la diversidad, a la posibilidad de brindar igualdad de oportunidades de aprendizajes a todos los niños, y prestar una atención personalizada.

“En mi práctica, hacer una clase inclusiva es cuando atiendo a las diversidades. En las escuelas en las que he estado no he tenido más que algún caso de TEA. Tener que incluir también excluye. ¿Por qué tengo que decir que soy inclusiva si la escuela es para todos? Atender a la diversidad sí, lo hacemos siempre”. (Est4to)

“Tiende a ser igualdad de oportunidades para todos”. (Est3ero)

“Atender a las necesidades de todos. No dejar a nadie afuera”. (Est4to)

“Tratar de poder sacar lo mejor de cada niño en particular más allá de sus dificultades o destrezas. Que pueda llegar al máximo”. (Est2do)

“Respetar las individualidades y los diferentes ritmos de aprendizajes”. (Est2do)

También se preguntó sobre su preparación para abordar la inclusión en el aula, tanto a partir de que aprenden en las prácticas preprofesionales como a nivel conceptual. En este sentido, reconocen que cuentan con escasa formación, y no conocen el DUA.

“Yo soy docente de un nivel 5 con cuatro inclusiones. No estamos preparados para trabajar con inclusión. Yo lo sufro, mis alumnos lo sufren y estos niños también lo sufren. No estamos preparados psicológicamente ni formados como docentes, porque acá no nos

forman en la inclusión. Por más que digamos que somos todos iguales, ellos necesitan otra cosa”. (Est4to)

“No hay formación para la realidad de hoy en día de la escuela. Hay 28 niños y 8 de ellos no sé si son inclusión, pero merecen adaptaciones curriculares y eso se tiene que reflejar en la planificación diaria”. (Est3ero)
(¿Alguna vez escucharon hablar sobre las *barreras para el aprendizaje y la participación*?). “Nunca”. (Est4to). “Ni idea” (Est3ero). “No” (Est2do).

En relación a si en la práctica han observado *prácticas pedagógicas de inclusión* que lleven a cabo las maestras adscriptoras, los testimonios son diversos: algunas estudiantes sostienen que sí, otras que no, algunas conocen la herramienta de las adaptaciones curriculares, pero la mayoría reconoce las dificultades que existen para desarrollar procesos de inclusión en el aula, más allá de la voluntad que existe, y la poca o nula formación que poseen las maestras al respecto.

“En mi práctica de segundo había un niño con TEA y la maestra hacía trabajo diversificados puntualmente con ese niño que estaba descendido. Hacía algunas cosas en paralelo con los de su clase, pero el resto lo hacía la maestra con él. Si no estaba la practicante no podría, porque cuando yo daba clase ella estaba con él”. (Est4to)

“Yo tengo ahora en la práctica y la maestra nos pide que adaptemos las actividades al niño, pero a veces es difícil porque tampoco lo conocemos tanto como para saber qué sí y qué no exigir. Ella le hace trabajos aparte, se sienta con él, tiene acompañante, entonces está más sostenido”. (Est4to)

“Adaptaciones curriculares”. (Est3ero)

“Algunos alumnos con TEA, pero no estaban las herramientas dadas en la institución para incluirlos. El sistema no parece estar preparado para incluirlos. Hay voluntad, sí, pero es un tanto a la fuerza”. (Est3ero)

Creo que las maestras no están preparadas y tampoco quieren estarlo. No preparan nada especial para ese niño, para tenerlo trabajando en el aula. A veces los sacan al pasillo.

“En mi experiencia sí la maestra se sienta con ellos, pero por un ratito... luego tiene que atender al resto. El sistema no lo permite... por la forma de organizar el aula. A veces funciona y a veces no. Y hay que ser realistas y decir que algunos niños no pueden estar en la escuela común. Es difícil, porque termina siendo como un depósito. No se trabaja la inclusión”. (Est3ero)

“No, no hemos visto, sino todo lo contrario. Que al tener un niño disminuido en sus capacidades, lo dejan por fuera. No he visto que se preocuparan de él. Para eso, dicen, necesita un auxiliar. Así como otras maestras sí se preocupan”. (Est2do)

Por último, al ser interrogadas acerca de si reciben *orientaciones* de las maestras adscriptoras sobre prácticas de inclusión, las estudiantes sostienen que son pocas, y en general suelen referirse a niños con alguna dificultad específica.

“A mí me dice qué puede hacer el niño, le muestro mi planificación y me orienta. No es algo muy especial ni cómo puedo planificar para él, sino que me da ideas para que lo haga” (Est3ero)

“En la clase en la que estoy ahora hay un niño con TEA que tiene acompañante y la maestra nunca me orientó en cómo hacer una clase para él. Pero cuando estoy dando clase el acompañante me dice que tal cosa el niño no lo puede hacer. Ahí la maestra le dice que dibuje lo que hizo hoy, o que lo redacte”. (Est3ero)

“En una clase había un chiquilín, que tampoco sé bien su diagnóstico, pero él no realiza ninguna actividad, no se relaciona con sus compañeros, está todo el tiempo mirando el piso, y la maestra me dijo que ella no iba a plantear ninguna actividad especial para él, que ella exigía

que tuviera un acompañante y no podía centrarse solamente en él porque desatendía al resto de la clase. El chiquilín pasó todo el año y no hizo nada porque la maestra no le preparó nada”. (Est3ero)

3.4. Síntesis del capítulo

Con respecto a los componentes curriculares del Plan de Estudios, las prácticas de inclusión y las relaciones teoría y práctica, se posible sostener lo que sigue:

1. En relación a los *componentes curriculares del Plan*:

a) las directoras manifiestan conocerlo y coinciden en su carácter teórico/ práctico, y enfatizan esta relación en el abordaje de las didácticas específicas de cada disciplina. Destacan otros elementos que se articulan con el sentido práctico: la evaluación, la planificación y el currículum;

b) en cuanto a las maestras, todas expresan desconocer dicho Plan magisterial. Incluso algunas dicen ignorar las temáticas tratadas entre las estudiantes y la directora de la escuela, fortaleciendo la separación que opera en las practicantes entre sus estudios en el Instituto y sus prácticas en las escuelas. Cuando refieren al programa, lo hacen en relación al PEIP. Destacan su articulación con la práctica, pero desde el desconocimiento del plan de estudios magisterial;

c) a partir del desconocimiento de las maestras del Plan de Estudios magisterial y del manejo de este por parte de las directoras, son estas últimas las que tienen el rol, a modo de contrato que subyace su vínculo con las maestras adscriptoras, de hacer de nexo entre los contenidos programáticos de la carrera magisterial y la práctica. Contenidos estos que parecerían, por los discursos de las maestras, no

ser explicitados. Entonces, la directora oficia de nexo entre el Plan de Estudios magisterial, que no explicita, y las maestras adscriptoras y su vínculo con las estudiantes magisteriales.

Las maestras adscriptoras planifican desde la doble agenda, a partir de la implementación del plan de estudio que estaría cargo de la directora y del conocimiento del PEIP. El desconocimiento del Plan de Estudios por parte de las maestras adscriptoras podría influir en las distancias entre la teoría y la práctica que perciben las estudiantes;

d) las estudiantes expresan la necesidad de estudiar contenidos disciplinares para planificar las clases, contenidos que manifiestan no ser abordados por los docentes en el Instituto. También expresan que “nada se aplica de lo aprendido en las instancias teóricas”. Nuevamente estamos frente a la distancia que existe entre los conocimientos disciplinares abordados desde las materias del Instituto y las necesidades de las estudiantes.

2. Sobre las *relaciones entre teoría y práctica* en torno a los componentes curriculares:

a) las directoras se refieren a lo imprescindible que es vincular la teoría con el trabajo en el aula (la práctica), a través de los diferentes dispositivos que se aplican a la enseñanza, y del rol orientador. Esta tarea de entablar relaciones es asumida por ellas, quienes además mencionan el lugar de relevancia que ocupan las maestras adscriptoras, en un trabajo articulado con las estudiantes;

b) algunas maestras adscriptoras se desmarcan de este rol, no mencionan como inherente a sus tareas entablar relaciones entre estos elementos. Parecería que la didáctica la aborda la directora y la teoría “es interna”, o perteneciente a las asignaturas del Instituto. La mae-

stra adscriptora parece ser externa a este proceso, incluso algunas docentes plantean lo difícil que les resulta desentrañar el vínculo entre teoría y práctica. La tarea que mencionan inherente a su rol es planificar desde doble agenda. Ninguna se refiere a didácticas especiales, ni a asignaturas específicas;

c) otras maestras mencionan el dispositivo de taller y el de observación para abordar este vínculo, pero sin explicitar cómo lo realizan, qué estrategias desarrollan. Parecería que la directora se encarga de abordar la didáctica, y la teoría se observa en las clases dictadas. Esto último marcaría una posible disociación entre teoría (se observa en las clases) y la didáctica (trabajada por la directora);

d) por otro lado, en los discursos de las maestras adscriptoras se identifica la falta de análisis teoría/práctica entre el cuerpo docente y las estudiantes magisteriales. Todas mencionan la doble agenda, de forma reiterada en sus discursos. Esta es una modalidad de planificación propia de las escuelas de práctica, que implica una doble planificación;

e) así, los discursos de las directoras, que mencionan la importancia de abordar el vínculo teoría/práctica, entran en tensión con los de las maestras, quienes se desmarcan de este rol o mencionan su importancia sin adentrarse en cómo llevar adelante esta reflexión.

3. Sobre *prácticas de inclusión*:

a) en cuanto a pensar la enseñanza desde el DUA y el lugar de la inclusión, la mayoría de las supervisoras (directoras e inspectoras) y las maestras adscriptoras refieren a su importancia. Plantean la relevancia de observar “casos” y analizar a la luz de la bibliografía,

pensar la inclusión desde el “sujeto puntual”, desde los niños con “diagnóstico de inclusión específico” y los “niños de inclusión”; b) sobre el significado del concepto inclusión, varias estudiantes plantean que implica tener en cuenta la heterogeneidad de las aulas, es decir, partir de que todos los alumnos tienen necesidades y hay que brindarles igualdad de oportunidades para que accedan al conocimiento. Estas estudiantes muestran una visión amplia de inclusión: no circunscriben la inclusión a la atención particular a determinados niños, sino que parten de que todos son diferentes y que se les deben brindar oportunidades de aprendizaje a cada uno.

Acercas de si reciben orientaciones de las maestras adscriptoras sobre prácticas de inclusión, todas las estudiantes las vinculan con casos individuales de niños que hay en la clase, niños diagnosticados, “niño con TEA”, “chiquilín que tampoco sé bien su diagnóstico”;

c) a partir de la noción de inclusión y las prácticas de enseñanza el DUA, se identifican tensiones entre los discursos de los docentes y el de las estudiantes. Una primera ocurre entre la mayoría de los discursos que plantean la importancia del DUA, y la individualización o personalización de los “casos” e identificación de “sujetos puntuales”, “niños de inclusión”, alumnos con diagnósticos.

Pensar la educación en clave de DUA implica planear las propuestas de enseñanza proporcionando oportunidades para que todos los estudiantes logren los aprendizajes necesarios y desarrollen al máximo sus capacidades, buscando trascender así el “caso” puntual. El desafío de trabajar a partir del DUA es pensar en todos los estudiantes, y trascender así el caso o el sujeto puntual que necesita ser incluido, pensar propuestas para todos, en donde todos los alumnos puedan aprender.

La segunda tensión se vincula con el concepto de inclusión que manejan varias practicantes (todos los alumnos son diferentes), que no es congruente con las prácticas que observan y en las que las orientan (inclusión de niños en particular).

La siguiente tabla sintetiza los principales significados por agente a partir de los tres ejes discursivos que conforman el segundo objetivo específico.

TABLA 3
Significados de los componentes curriculares de la práctica

| Agentes | Plan de Estudios magisterial y práctica | Relaciones teoría y práctica | Inclusión |
|------------------------------|--|-------------------------------------|--|
| Directoras | Conocen | Asumen el rol articulador | Adhesión al DUA, contradicciones |
| Maestras adscriptoras | Desconocen | Ausentes | Contradicciones y tensiones en cuanto a significados y prácticas |
| Estudiantes | Distancias entre ambos | - | Significado amplio del concepto |

4. DINÁMICA ORGANIZACIONAL

Este capítulo desarrolla el tercer objetivo específico y aborda los acuerdos que se realizan, las actividades que se implementan, los conflictos que se generan, cómo se toman las principales decisiones, la planificación de la práctica, y su evaluación.

4.1. Acuerdos

En este punto se consultó a los agentes acerca de posibles dificultades para acordar con el colectivo aspectos que se vinculan a las prácticas preprofesionales.

En primer lugar, las *directoras* perciben dificultades tanto para acordar como para respetar acuerdos en torno a dinámicas de la práctica, los cuales se deciden colectivamente en las salas de Didáctica. También expresan que no existen líneas específicas de decisión colectiva, sino acuerdos generales que cada directora podrá aplicar en el centro escolar con sus estudiantes de práctica, como por ejemplo los formatos de devoluciones a las practicantes sobre sus desempeños.

“Las salas de didáctica son bastante particulares, no son muy productivas lamentablemente, sucede año a año que los acuerdos que realizamos no son respetados por todos los directores. Son acuerdos muy generales: rotaciones, parciales, modalidades de parcial”. (Dir1)

“Creo que los colectivos se construyen. Y acordamos, consensuamos. Depende de cada colectivo. Capaz que uno de los obstáculos mayores es cuando te encontrás con maestros que tienen prácticas un tanto distanciadas del paradigma actual y les cuesta entender las cosas desde otro lugar, actualizarse, leer. Y a veces ahí se dan esos choques”. (Dir6)

“En los trabajos y en las visitas acordamos bárbaro las formas de hacer las devoluciones”. (Dir4)

Por su parte, varias *maestras adscriptoras* resaltan la importancia de coordinar para acordar las exigencias a solicitar a las practicantes y monitorear su evolución, pero identifican dificultades para lograrlo. Entre los puntos a coordinar mencionan lo que se les solicita a las practicantes (temas a abordar, planificación, devoluciones) y cómo se las va a evaluar (modalidad para hacer las devoluciones y el planteo de sugerencias). Estos aspectos son los que definen su rol como adscriptoras.

“Hay cuestiones generales que son de tiempo, evolución de los practicantes, que hay que coordinar. Me gustaría que existan más espacios de reflexión con mis compañeros y hay otros compañeros que no los necesitan. Lo más difícil de coordinar, acordar es la exigencia que uno le va a pedir a los practicantes”. (Mae 1)

“En el tema evaluación debería haber un mayor acuerdo para evaluar todas lo mismo, en las sugerencias y las devoluciones, para que apuntemos hacia el mismo lado y no haya diferencias en las clases que da cada practicante según cada maestra”. (Mae 2)

Un conjunto de maestras expresa que las dificultades en lograr acuerdos con el colectivo provocan que las exigencias a las estudiantes dependan de cada individualidad y no de una propuesta institucional, más allá de que en algunos casos los lineamientos generales de trabajo los establece la directora. Esto trae como consecuencia que el seguimiento a cada practicante, así como lo que se le solicita y las devoluciones que se le hagan o no, y los contenidos a abordar en cada rotación, dependa finalmente de cada adscriptora.

“Es muy difícil acordar. Casi imposible. No puede ser que cada una haga lo que le parezca en su clase. Que no realicen devoluciones, que

no orienten a sus estudiantes. Capaz en alguna escuela se hace, acá no”. (Mae 6)

“Lo que se le exige a una y a otra depende del maestro, depende de si el maestro sugiere, si hace devoluciones”. (Mae 2)

“A veces estos acuerdos se hacen, desde la dirección se pide que trabajemos determinada área, focalizarse en escritura y a veces que desde el colectivo se pide que empiecen en escritura y un practicante dice “no yo ya trabajé con otra maestra tal otra cosa”. Se hace difícil eso de respetar que todos dijimos de empezar por acá”. (Mae 3)

Finalmente, algunas maestras expresan que existen acuerdos en el seno del colectivo y que su trabajo como adscriptoras se circunscribe a estos sin tener dificultades. Esto suele ocurrir en aquellos centros que cuentan con un plantel docente con más estabilidad.

“En general llegamos a acuerdos, no me ha pasado por ahora. En esta escuela trabajamos hace años las mismas personas”. (Mae 5)

“Mmm...en general hay pautas que están dadas y yo las respeto”. (Mae 7)

4.2. Actividades que realizan en las prácticas

Al ser consultadas sobre qué actividades realizan en sus escuelas de prácticas, las *estudiantes* mencionan varias. Algunas de ellas están directamente vinculadas al trabajo de aula que deben planificar y llevar a cabo, o a emergentes, lo que valoran positivamente ya que les brinda la oportunidad de conocer cómo funciona una escuela, tal como lo indican los siguientes testimonios:

“Por ejemplo al llegar hacía una ubicación temporal y entre todos escribíamos la fecha. Veíamos cuántas decenas y cuántas unidades

tenía el número de la fecha. Esto era un primer año. Después retomábamos alguna secuencia, por ejemplo, animales con plumas, pelos y escamas. Observaban imágenes y las clasificaban, diciendo por qué. Después hacíamos un registro en el cuaderno”. (Est4to)

“Los primeros días en un sexto hacía actividades de matemática y de lengua de quinto. Les pedí que escribieran una presentación y podía evaluar la escritura. Era un sexto bastante complicado, de contexto, tres extraedad, y tuve que hacer un trabajo más bien emocional ahí (...) Hacía de todo. Debatíamos, mirábamos documentales, pintábamos en algún momento, jugamos con las redes sociales. Cuando nos preguntás qué hacemos, es de todo”. (Est4to)

“Damos clase, compartimos talleres”. (Est3ero)

“Lo que tiene de bueno la práctica es que te vas adaptando a lo que es la dinámica de una escuela, ves la realidad, las cosas que pasan”. (Est3ero)

“Eso yo lo valoro de la carrera. Vos te recibís de maestro y sabés perfectamente con qué realidad te vas a encontrar. Eso no pasa con muchas carreras de Uruguay. En primero tenés un acercamiento y es de observación, pero en segundo ya entrás y tenés acceso a lo que es una escuela”. (Est3ero)

Otras actividades que llevan a cabo las practicantes trascienden el trabajo en el aula con los niños, son más propias de la dinámica escolar cotidiana y sus necesidades, como por ejemplo:

Cuidamos el recreo.

Ordenamos bibliotecas.

Muchas veces hacemos actividades extra. El día del niño lo organizamos los practicantes, las maestras acompañan.

El día del niño, el día del libro, la feria de ciencias... todo.

Somos los payasos de la práctica.

Me parece que cumplimos tareas que nadie quiere hacer, y nosotros nos prestamos para eso porque nos gusta.

Te dicen que ayudes, que avises. No somos la secretaria, y a una maestra no se lo piden. Cada vez que paso por la dirección me usan de secretaria.

Yo la ayudo a pegar cosas, corregir (a la maestra adscriptora).

En mi caso las tareas, hago las mismas que hace la maestra, hasta participé en reunión de padres.

También planifico otras cosas, dejar a punto las computadoras, organizar una reunión con la directora porque los alumnos quieren pintar una pared.

De todo. Desde subir a clase a los niños, a cuidarlos, cuidar el recreo, depende del maestro y cómo es. A veces es cómodo, y entonces somos como ayudantes en la clase, o auxiliares. Y a veces depende del grupo que te toque y te integra al mismo.

Pasamos lista.

Acompañamos en todas las actividades especiales. En los años anteriores teníamos taller con la directora, un día de trabajo y otro en el que veíamos trabajar a la maestra.

A mí me ha pasado que la maestra falta y me dejan a cargo del grupo.

Muchas veces. Llegó un momento en que los padres me hablaban a mí, me veían a mí como un referente.

Cuidamos a los gurises cuando las maestras se van.

Hablamos con los padres o cuidamos las clases cuando las maestras hablan con ellos.

Planificamos el día de los niños, y un acto.

Por otro lado, las estudiantes marcan diferencias entre las instancias o actividades, en cuanto a recursos (que muchas veces dependen de ellas), a su preparación e implementación. Es el caso del momento de evaluación, que parecería se convierte en un evento que insume especial dedicación:

“A mí me pasó que mi maestra de práctica de cuarto me decía que el día del parcial tenía que ser todo llamativo. “Gastá, traé colores, imágenes, carteleras. Después, de eso te olvidás”. A los niños les llaman la atención las practicantes porque llevamos todas esas cosas”. (Est4to)

“A mí lo que no me pareció muy lindo que depende para que planificamos, cómo se planificaba: no era lo mismo una visita que un examen, que una clase normal” (Est3ero)

“ A nosotras nos exigen que innovemos, gastamos plata en recursos, imágenes, y la maestra siempre usa los mismos recursos, los que tiene a la mano. En mi práctica nunca vi que innovaran, capaz que sí lo hacen”. (Est4to)

Además, se indagó sobre si en la escuela poseen *espacios de reflexión* sobre la práctica. Al respecto, las opiniones están divididas: para un conjunto de estudiantes dichos momentos se vinculan a las

clases de análisis, el taller y las devoluciones de las visitas al aula; para otros, especialmente los de cuarto año, dichos momentos son escasos:

“Hay espacios de reflexión sobre todo en segundo, que hay clases de análisis”. (Est3ero)

“No hay y si hay no están a la vista”. (Est4to)

“Alguno de taller, como clases de análisis por ejemplo”. (Est3ero)

“Cuando das el parcial te llaman y hacés una reflexión con la directora. Te destacan las fortalezas o lo que podés mejorar, pero en las clases diarias no hay un espacio de reflexión”. (Est3ero)

“Muchas veces esas reflexiones se dan en los momentos de crisis, cuando pasa algo feo y hay que hablarlo. No en vistas a reflexionar para integrar una práctica al aula, sino que entramos en la dinámica de la escuela, de Magisterio, y no te da el tiempo para poder aplicarlo a la práctica”. (Est3ero)

El objeto de reflexión es amplio y variado aunque principalmente se refiere a las prácticas. Sin embargo, varios testimonios reflejan algunas críticas a la insuficiencia de la reflexión:

“ (Reflexionamos) sobre las prácticas, sobre lo que vivimos día a día. Los espacios de reflexión reales que tengo son con mis compañeros, con la directora no sentí un espacio de reflexión. Este año, sobre todo, era necesario compartir lo que nos pasaba para no explotar. Ya sea lo bueno o lo malo”. (Est3ero)

“Eso engloba todo. El abordaje con ciertos niños, de ciertos contenidos. No solo referido a cómo pensar tal actividad, sino también a todos los aspectos que conforman la práctica”. (Est3ero)

“Muchas veces terminamos siendo, entre nosotros, nuestros propios maestros adscriptores. Para mi parcial recibí la ayuda de una compañera que jamás recibí de la maestra”. (Est3ero)

4.3. Conflictos

Al ser consultadas sobre posibles conflictos con las estudiantes en el desarrollo de las prácticas, las *directoras* mencionan aquellos que se generan fundamentalmente en torno a las diferentes modalidades o criterios que desarrolla cada maestra. Esto puede producir dificultades al momento de las rotaciones de aula de las estudiantes o en las comparaciones entre las dinámicas de trabajo de cada docente. De esta forma, los practicantes se alinean a una u otra modalidad y establecen un determinado tipo de vínculo según el docente adscriptor asignado.

“Siempre se siente la diferencia entre maestras y grupos, y siempre se compara. Suele suceder que los estudiantes te comentan qué dicen o hacen las maestras, es muy vincular, y si estás alineado con un determinado maestro, se sufre la diferencia. Yo trato de ser negociadora, pero siempre lo reconozco, y se los dije el primer día: van a aprender tanto del mejor maestro, como del que no lo es, no puedo decir que somos todos maravillosos”. (Dir2)

Por otro lado, los testimonios aluden a las características de las practicantes como otra posible fuente de conflictos, en torno a su falta de estudio para abordar contenidos de aula o el reconocimiento de sus errores en las clases que son evaluadas por la maestra adscriptora.

“A veces el estudiante magisterial no acepta la devolución que se le hace, muchas veces porque no la entiende y eso que la devolución está dada por el maestro, y en caso de los exámenes, por otra directora de escuela de práctica y por mí”. (Dir1)

“Otro gran problema que hay en la formación docente es que está como instituido que si yo asisto, apruebo, y eso no es así. Con asistir y dar clases no alcanza, falta estudio, les parece que con los conocimientos que tienen de enseñanza media ellos perfectamente pueden dar una clase. Cuando llevan la actividad a la clase ahí empiezan a surgir los problemas y se terminan dando cuenta, pero es muy difícil porque vuelven a incurrir en el mismo error varias veces”. (Dir1)

“Los conflictos más grandes es porque a veces se sienten superados, los estudiantes con respecto a los tiempos y exigencias. Hay que acompañarlos mucho porque sino colapsan”. (Dir7)

Las directoras también aluden a la relación de poder que existe entre las docentes y las estudiantes, lo que genera que la practicante no exprese sus inquietudes por miedo a que existan represalias al momento de ser evaluada.

“Muchas veces los practicantes no plantean lo que deben plantear frente al maestro adscriptor porque tienen miedo a lo que pueda suceder con el vínculo de ese maestro adscriptor, que forma parte de su evaluación. Lo mismo para conmigo, no debería suceder así pero sucede”. (Dir1)

Para un grupo de ellas, los conflictos son excepcionales o parte constitutiva de las instituciones, para lo que se propone la mediación o la elaboración de herramientas que contribuyan a solucionarlos.

“No, generalmente no. El estudiante viene con buen ímpetu a trabajar en la escuela, el maestro está muy contento de recibirlo. Son casos excepcionales”. (Dir5)

“El conflicto es parte de las instituciones. El tema es desarrollar herramientas para saber cómo enfrentarlo. En general el estudiante se encuentra bastante respetuoso de la escuela”. (Dir6)

“No he vivido situaciones de conflicto. A veces el estudiante siente que un docente es más exigente que otro, pero son cuestiones normales de la forma de ser de cada uno y de lo que considere que el estudiante necesita. Es una apreciación, pero no se generó conflicto en torno a eso”. (Dir3)

En el caso de las *maestras adscriptoras*, la mayoría expresa no tener ni haber tenido conflictos con sus estudiantes. Subrayan la importancia del intercambio como forma de relacionamiento.

“No he tenido conflictos ... más que nada intercambio”. (Mae 5)

“En general, mi experiencia en esta escuela ha sido favorable”. (Mae 3)

“Con las practicantes no he tenido conflictos, porque planteo desde el vamos cómo trabajo yo. Eso limpia muchos futuros conflictos. Sí me ha pasado de que no cumplan con el compromiso de llevar adelante una clase que estaba planificada, te avisan 5 minutos antes, y me cambia toda la planificación diaria, eso me ha llevado a tener conversaciones. Cuestiones organizativas me han llevado a conversaciones que no puedo catalogar como conflictos”. (Mae 1)

Algunas de ellas mencionan la existencia de conflictos con las practicantes en relación a la modalidad de evaluación, la cual parecería variar en cada docente, develando falta de acuerdos institucionales (como ya vimos). Esto trae aparejado que los niveles de exigencia hacia las practicantes varíe, así como las orientaciones y sugerencias.

“Sí, principalmente en la evaluación y en las exigencias, en las diferencias entre los maestros. Tres perdieron la práctica”. (Mae 2)

Finalmente, al ser consultadas sobre la existencia de conflictos con las maestras adscriptoras o con la dirección, los testimonios de las *estudiantes* muestran que las experiencias son variadas. Más allá de las características propias de cada persona (conflictos de carácter vincular), nos referimos a los que tienen que ver con las prácticas y el ejercicio de cierto márgenes de autonomía o experimentación que tienen (o no) las estudiantes. Así, algunos conflictos se producen cuando ellas sienten que son obligadas a realizar aquello que no desean o que entienden no es pertinente en el marco de su formación.

“Yo tuve conflictos cuando me impuso qué hacer. Terminé agachando la cabeza, diciendo que sí, faltando porque no quería verla”. (Est4to)

“A veces hay un conflicto, no te orienta, te exige cosas que no tiene que exigir y se lo planteás a la directora. Te cuesta hablarlo con la maestra porque compartís el aula todos los días con ella. No te vas a quedar hasta octubre con un clima tenso, ella después te tiene que ayudar a sacar el parcial. Muchas veces queda en padecer a la maestra más que en disfrutar la práctica”. (Est3ero)

“A mí me pasó en la práctica de 3ero de tener una maestra de esas que es el modelo que no queremos ser, si vamos a hablar de inclusión hizo y dijo cosas espantosas, y en un momento era ético enfrentarla. Le dijimos que decir algunas cosas delante de los niños no correspondía. Se enojó con nosotras, nos habló mal, se fue a la dirección y se fue diciendo que se sentía mal”. (Est3ero)

También es posible distinguir, en base a sus testimonios, otros orígenes de conflictos, como problemas de comunicación, un desempeño inadecuado del rol de la maestra adscriptora, la obligación de

realizar tareas y actividades que exceden su trabajo en la escuela, y en varios casos, la desigualdad de poder. Los siguientes testimonios son representativos de todo ello:

El mayor problema es la comunicación, nos altera un poco. La comunicación maestra – directora, de la maestra a nosotros, practicantes – directora.

La orientación, no nos orientan.

Las tareas que deberían cumplir.

Lo que más influye es el tema de la comunicación y lo que nosotros trabajamos desde la didáctica y lo que las maestras tienen. Cuando tenemos talleres o clases con la directora vamos por un lado y la maestra va por otro, entonces cuando la maestra te va a orientar para dar tu clase es totalmente diferente a lo que venimos hablando con la directora. Te encontrás en la situación de no saber a quién seguir, si a la maestra que es la que está todos los días contigo y te ve la clase o con la directora que es la superior y la que te va a evaluar.

A una compañera le pasó que la maestra abusaba de ella y la cantidad de clases que tenía que dar.

A nosotras nos pasó que la directora nos ponía a hacer cosas que ella tenía que hacer. Se apoderó de la escuela como si fuera de ella y nos echó en cara que nos había abierto las puertas.

Que no hagas lo que ellas quieren. Saben que dependés de ellas para aprobar.

No disfruto la práctica pero nunca tuve conflictos, siempre acomodo el cuerpo a dónde estoy. Puede haber conflictos solo porque no les caés bien, tu presencia. Y otras veces somos sus marionetas para conseguir sus logros. Digamos que te obligan sutilmente a hacer lo que ellas quieren, y una acepta porque no le queda otra.

Porque nadie pone límites...en mi caso lo hago porque no soy un auxiliar de nadie. No soy niño y no creo que mi función sea controlar.

4.4. Toma de decisiones

Con respecto a la toma de decisiones en la práctica preprofesional, para las *directoras* se presentan tres vías: los lineamientos por parte de inspección, la decisión de la directora en acuerdo con las coordinaciones de práctica específicas del grado, y el acuerdo con los docentes del centro escolar.

“Tratamos de tomar los lineamientos que se reciben de inspección, pero siempre se trata de acordar con el maestro, que no sea algo impuesto. Si hay que planificar una doble agenda, vemos entre todos cuál es la mejor forma de hacerlo, tratando de que el maestro se involucre y no lo sienta como una presión”. (Dir3)

“Generalmente, la distribución de los estudiantes y las formas son decisiones del director, pero siempre estás escuchando al colectivo. Las directoras de práctica nos consultamos, coordinamos en la sala las fechas, las formas, los contenidos”. (Dir2)

“Coordinamos con los directores de una didáctica en especial, o sea los de tercer año. Ahí surgen los grandes lineamientos. Y luego cada director tiene su impronta, pero sin generar inequidades para

los estudiantes. Se acuerdan las propuestas para los talleres, las rotaciones, etc.”. (Dir7)

En el caso de la práctica de 4to año, la cual está por fuera de la supervisión de la Inspección de Práctica, los acuerdos se realizan en sala docente y se siguen lineamientos propuestos por la directora de la escuela.

“En la primera sala, si ya me llamaron y sabemos que vamos a tener practicantes, ahí hay una serie de acuerdos que ellos saben que van a tener que seguir. Por ejemplo, no faltar, no me puedo ir antes porque el practicante no se puede hacer cargo de la clase. Hay acuerdos chicos que en la diaria pueden complicar mucho, tienen que quedar claros”. (Dir4)

En lo que respecta a los aspectos que involucran a la práctica con practicantes en su desarrollo cotidiano, las *maestras adscriptoras* expresan tener acuerdos colectivos de organización que son comunes a todas y además señalan la existencia de decisiones docentes particulares que atienden las particularidades de cada grupo y emergentes que se suscitan en cada caso particular.

“Hay un criterio común, en este mes hacen una jornada por semana y todas acatamos lo mismo. En el tema de que tiene que faltar porque le paso algo, flexibilidad, resuelvo yo”. (Mae 5)

“Si es dentro de mi clase, las tomo yo dentro de un marco general, que nos da la directora”. (Mae 7)

“Eso lo hace el colectivo, en las coordinaciones. Igual cada uno le agrega su impronta”. (Mae 6)

Por último, las *estudiantes* identifican dos niveles de toma de decisiones: la escuela de práctica y el instituto de formación. En relación al primero, resaltan el rol fundamental de la maestra pero casi siempre en articulación con la directora. Con respecto al segundo, conocen la existencia de los acuerdos entre las directoras.

“La maestra te da los contenidos para hacer la unidad”. (Est4to)

“La directora”. (Est3ero)

“Generalmente se toman en el Instituto junto con las otras directoras”. (Est3ero)

“Por lo que me entere directoras se juntan en su sala y toman decisiones, por lo menos de ese año y esos meses que van cambiando, a su vez las maestras cuando se juntan con la directora llegan a acuerdos que a nosotros nos llegan en forma de documento”. (Est4to)

“A nosotros la maestra nos dejó elegir cualquier área del conocimiento y supuestamente solo se podía lengua o matemática”. (Est4to)

“Lo deciden las maestras y la directora. Todo pasa por el filtro de la maestra. Aprueba o no nuestras ideas”. (Est3ero)

“La dirección le da un encuadre general a las maestras y luego ellas son las que hacen lo que les parece”. (Est3ero)

“La directora. Pero en el día a día, la maestra. Igual hay que consultar siempre a la dirección”. (Est3ero)

4.5. Planificación de las actividades

En relación a cómo se planifica el trabajo en el aula, la mayoría de las *directoras* afirman que debe existir un consenso en el colectivo, para

lo que se acuerda y se orienta, ya que la planificación del docente se presenta como un modelo para el practicante.

“Oriento porque tiene que haber una coherencia, no puede ser que pasen por un maestro y por otro y que les pidan cosas diferentes en lo que tiene que ver con la planificación”. (Dir1)

“La redacción de un propósito hay diferencias y siempre tiene que ser más amplio para que el estudiante entienda, porque tenemos que tener en cuenta que nuestra planificación es un modelo. Tiene que haber consenso y una mirada común, si surge, se recibe orientación”. (Dir3)

Desde su perspectiva, la planificación de secuencias y unidades se posiciona como un elemento importante de la práctica, tanto en el quehacer del docente como en el de la practicante. Las directoras expresan que la secuenciación y la planificación de unidades y proyectos forma parte del aprendizaje en la práctica preprofesional.

“Sí, oriento y comparto la planificación de mis talleres con los maestros adscriptores. Promovemos la elaboración de secuencias. Se orienta desde la secuencia. Y la piensan en equipo, en grupo. Así se puede ver la transversalidad del Programa”. (Dir5)

“Se promueven secuencias, unidades, proyectos. En el programa de segundo los estudiantes tienen que aprender a diseñar e implementar una secuencia, y en tercero un proyecto. Para que el estudiante lo pueda ver, todo el colectivo tiene que tener eso para poder enseñarlo”. (Dir3)

Por otro lado, en lo que refiere a cómo planificar todas las *maestras adscriptoras* expresan orientar a las practicantes. Varias afirman presentar sus planificaciones como modélicas, a pesar que señalan que

son personales y funcionales en tanto deben servir a la docente para guiar su clase. Explicitan que actúan como modelos en tanto revisten una organización particular, son detalladas, con aspectos que todas deben tener, ya que son acuerdos con inspección.

“Soy respetuosa sobre la planificación de cada uno porque entiendo que es personal, pero también tengo que presentar planificaciones modélicas para que puedan tener materiales de cómo se organiza, muestro la mía y la de otros practicantes, para que puedan ver diferentes formatos. Siempre atendiendo a este objetivo de planificación modélica. A los practicantes les sirve mucho ver el trabajo de otro compañero, desde el lugar de sacar rescatar cosas interesantes. Comparto la mía para que vean cómo me sirve a mí, tiene que ser funcional a uno, no es para que me la copien, cada maestro arma su planificación en función a que sea funcional para él”. (Mae 1)

“Les comparto mi planificación, la hago más detallada desde que trabajo en práctica, a cuando trabajaba en común. Se va a realizar determinada intervención y que sepan porqué y que sirva de modelo. Se brinda bibliografía, se brinda orientación, evaluación, tanto por escrito como oralmente, así ellos entienden eso que pongo”. (Mae 3)

“Se les muestra la planificación y se les dice a mí me sirve este formato, no es que sea la única ni la mejor y siempre está para eso de la mejora, porque van a pasar de hecho en la misma institución en el mismo año con otro docente que planifica totalmente distinto. Ven diferentes maneras de planificar, lo que se nos pide desde la dirección también desde la inspección es que los componentes que tienen que estar en la planificación, tienen que aparecer todos independientemente de cómo vos la presentes; el área en la que estás trabajando tiene que aparecer, el campo, la disciplina, el contenido y después el desarrollo va en función a lo que cada uno considera mejor”. (Mae 4)

Algunas maestras especifican además que orientan en la elaboración de secuencias. Esto lo hacen de forma coordinada con la directora: cuando esta modalidad de organización de actividades es trabajada en talleres o en clase, las maestras adscriptoras lo abordan con las practicantes.

“Cuando desde dirección se informa que están preparados a planificar en secuencia, se empieza a hacer, mientras les voy mostrando cómo planifico yo”. (Mae 3)

“Oriento y trabajamos las consignas. Trabajo secuencias. Siempre con ellas, a través del Drive. Construimos juntas”. (Mae 6)

Con respecto a las *estudiantes*, a ser consultadas sobre cómo les indican las actividades que tienen que realizar, los testimonios presentan diferencias entre los años de práctica. Parecería que en cuarto año sus prácticas cuentan con más autonomía y se trabaja en dupla con la adscriptora, lo que no sucede los años anteriores, dónde las actividades a desarrollar las decide la maestra y suelen abordar contenidos pocos comunes o aquellos con los cuáles esas maestras no se sienten muy cómodas.

“A mí me gusta que la maestra potencie las ideas de uno. En la rotación anterior me pasó que me decía cómo lo tenía que dar, y me cuesta un montón que me lo impongan. Si me imponen una idea no la puedo ver de la misma manera que si yo la creo. Por esto tuve muchos conflictos con la maestra. Con la siguiente rotación lo hablé y nunca me exigió por dónde dar mis clases, deja mi idea central y la rumbea”. (Est4to)

“No te imponen nada. Es bastante libre, puedes proponer y elegir”. (Est4to)

“Yo coordino con mi maestra en esta idea de dupla pedagógica”. (Est4to)

“Yo me siento con mi maestra y juntas vemos que contenido, como trabajarlo, lo planificamos juntas”. (Est4to)

“En cuarto año ya no sos su practicante sos su paralela, y coordinas mucho más”. (Est4to)

“Las cosas que ellas no quieren trabajar son para nosotros”. (Est3ero)

“A veces te dicen que des lo que ellas no quieren, y a veces te integran a lo que están trabajando. Es por total conveniencia. No te dan la oportunidad de equivocarte, a veces sentís que en vez de aprender venís a hacer las cosas que te ordenan”. (Est3ero)

“Decide la maestra. Elegís o te indica un contenido y te orienta, o no, para dar la clase. Lo mecha dentro de sus secuencias y su planificación. Digamos que depende de cada caso”. (Est2do)

En relación a si las maestras adscriptoras las *orientan* en la planificación, suele ocurrir que la directora establece el área del conocimiento a trabajar y la maestra selecciona los contenidos y luego sí orienta a la practicante en su planificación, dónde existen diferentes modelos, e incluso algunas adscriptoras otorgan ciertos márgenes de autonomía a la estudiante.

“Son dos cosas distintas. La directora nos indica en qué área del conocimiento tenemos que estar trabajando, si tenemos que hacer un proyecto, una unidad, un centro de interés. A partir de lo que dijo la directora, la maestra selecciona los contenidos de la clase y te orienta en cómo hacerlo”. (Est3ero)

“Se supone que lo que la directora nos plantea a nosotros, paralelamente se lo plantea a las maestras. En tercero cada uno tiene su modalidad de planificar y creo que es de acuerdo a las maestras. Me han tocado algunas que planificar sumamente diferente a mí, pero me permiten optar por hacerlo como ellas o como yo, y eso te permite cierto grado de autonomía. También conozco otras maestras con las que te tenés que adecuar a su forma de planificar”. (Est3ero)

“La forma de planificar la aprendimos en la práctica de segundo, eran las primeras veces. Se supone que la directora del año pasado te enseñó un modelo de planificación. Este año llegamos a la práctica y la directora planteó un modelo, pero como todos veníamos de escuelas diferentes nos diferenciábamos en muchos puntos. Se supone que intentó buscar una unificación, pero sucede que hay maestras que planifican distinto”. (Est3ero)

Finalmente, la discusión con las estudiantes abordó si las maestras les indican cómo vincular los objetivos con las secuencias de actividades. Al respecto, sus testimonios muestran la importancia de la directora en el proceso en cuanto a su rol de evaluadora, y un lugar más secundario de la adscriptora.

“A mí me pasó que a las maestras les gustaba mi forma de planificar, pero en mi primer parcial la directora me dijo que incluía demasiadas preguntas. Las maestras me decían que demostraba que había pensado la clase, que predecía distintas respuestas que me podían dar, que había pensado el hilo conductor. Pero a la directora no le gustó y tuve que cambiar”. (Est3ero)

“También qué rol va a cumplir cuando nos recibamos. Vemos la planificación de las maestras y es más bien un plan diario. Entonces, hasta qué punto a nosotros nos sirve aprender exactamente cómo se formula una planificación para una directora, si en realidad

cuando empecemos a trabajar quizás nos vamos a adecuar a la inspectora”. (Est3ero)

“Nos orientan en cómo vincular los objetivos con la clase, porque es lo que te evalúan. Si lo que hiciste fue una porquería, pero lograste el propósito, no importa, misión cumplida. Lo que se fijan es si lograste lo que te propones, pero no sé si se institucionaliza el saber en esas actividades”. (Est3ero)

“Si, que hayan concordancias...o no. En el armado de la secuencia intentan sí. En armar el objetivo nunca tuve orientación, vos tenés que arreglarte en cómo redactarlo. Lo armás y te lo corrigen hasta que a ellas les gusta”. (Est3ero)

“Si en algunos casos, no en otros. Me pasaron ambas cosas”. (Est3ero)

“Solamente me indican el contenido y la planificación la hago yo”. (Est2do)

4.6. Evaluación de las prácticas

En lo referente a los dispositivos utilizados para evaluar a las practicantes, la mayoría de las *maestras adscriptoras* manifiesta usar algún tipo de planilla o rúbrica para evaluar a las estudiantes. Existen variaciones en cuanto a si estas son conocidas por las estudiantes o no y en qué momentos las comparten. Varias maestras realizan devoluciones de corte cualitativas, que complementan la evaluación con una planilla o rúbrica.

“Te dan una rúbrica elaborada en la escuela”. (Mae 5)

“Tengo una planilla institucional con ...diferentes categorías”. (Mae 3)

Algunas plantean que la rúbrica es conocida por las practicantes tras varias clases planificadas, y no desde el inicio de la práctica. Ninguna explica las razones por las que no son conocidos los indicadores o ítems de evaluación antes de comenzar la práctica de las estudiantes.

“La rúbrica institucional no se conoce en primera instancia pero a medida que van avanzando se les va mostrando qué aspectos mira el maestro adscriptor, así que en esta instancia sí se les entrega como una rúbrica”. (Mae 3)

“Luego siempre les digo qué les voy a evaluar, aunque no les muestro la rúbrica, quizás esto es algo a mejorar. Ellos saben qué voy a observar”. (Mae 6)

Al mismo tiempo, varias maestras complementan la evaluación de la clase dictada por la estudiante con comentarios previos, a partir del análisis de las planificaciones.

“Le pido que manden la planificación antes de dar la clase, la leo, le hago correcciones, sobre todo si atiende los momentos de la clase, así va el ida y vuelta hasta que lleguemos a la clase que nosotros queremos llevar a cabo”. (Mae 1)

“Por lo general lo que voy haciendo es una evaluación previa de la planificación, lo que observo de la planificación, lo positivo y a mejorar”. (Mae 3)

“Hago una evaluación diagnóstica del estudiante que voy a orientar. Uso mucho el Drive, para que escriban una narrativa de quiénes son. Le pido que preparen una actividad y veo cómo manejan el grupo, y cosas así, antes de darles a trabajar un contenido”. (Mae 6)

Finalmente, son varias las maestras que promueven la autoevaluación de las estudiantes como parte del proceso de evaluación. Esta modalidad parece complementar la evaluación por rúbricas.

“Luego que la lleva a cabo le hago una devolución en el momento, un intercambio, le pregunto qué cosas ella perfiló que iban a ser de una forma y resultaron ser de otra. Trato que ella haga su propia evaluación sobre su clase, y después de ahí todos esos intercambios se los escribo, a veces en el momento mientras ella da la clase o a veces se lo envío en el Drive”. (Mae 1)

“Después de cada actividad teníamos un espacio de intercambio, primero le preguntaba ¿cómo se había sentido? ¿qué le había parecido su clase? como para que haga un autoevaluación”. (Mae 5)

Por su parte, *las estudiantes* manifiestan que sus prácticas se evalúan según una diversidad de criterios e instrumentos, que dependen de la directora. Por ejemplo, se tienen en cuenta aspectos propios del desempeño del rol (vestimenta, puntualidad, postura frente a los niños), y del trabajo en el aula en cuanto a logro de los propósitos u objetivos, manejo del grupo, planificaciones, entre otros. Se utilizan rúbricas, se realizan parciales, se escriben informes personalizados, se hacen devoluciones orales. Algunas estudiantes conocen previamente esos criterios, la mayoría no. Los siguientes testimonios son representativos de ello:

(Nos evalúa) la directora en base a los parciales que ella ve.

Evalúan muchas cosas. Los trabajos que te mandan, las llegadas en hora, la postura docente. En las clases sí son apropiadas o no, si llegás al propósito, si hacés la transposición, los materiales que usás. Aparte también evalúa a través de los ojos de la maestra, porque hay clases con nota y la directora no estuvo ahí.

En segundo la directora nos decía que ella evaluaba lo que veía. Teníamos que ir bien vestidas a dar el parcial, y de tacos. El día del parcial íbamos todas maquilladas y de tacos.

En nuestro caso la directora les da una planilla a las maestras, en la que tienen que completar ítems y califican la rotación con una nota.

En segundo y tercero en cada rotación el maestro te hace un informe. Te lo da escrito y lo tenés que poner en tu carpeta.

A través de las clases que damos. Nos hacen una devolución oral y escrita. Depende de la maestra. No conocemos los criterios por los cuáles nos van a evaluar. Algunas cosas son de sentido común: manejo del grupo, relación de conceptos, y cosas así. Pero no está claro. Antes no solés saber.

En mi caso sí nos mostraron antes un formulario para que sepamos que nos iban a observar en la clase. Y la directora nos mostró a principio de año cómo nos iban a evaluar.

En general no conocemos esas pautas.

Nos observan y nos hacen devoluciones con respecto a la planificación y a las actividades. Son orales y escritas. Igual algunas no las hacen escritas.

No conocemos antes cómo nos van a evaluar. En algún caso si nos han mostrado una planilla, pero en general no lo sabemos.

4.8. Síntesis del capítulo

1. En relación a los *acuerdos* entre los agentes, que son la base para el desarrollo de las prácticas preprofesionales, se puede decir lo que sigue:

a) existe coincidencia sobre su importancia. La cultura del acuerdo, propia de la profesión magisterial, impregna los encuadres de las prácticas. Las directoras cuentan con un espacio de coordinación dónde estos se realizan, y se deja constancia por escrito. Su alcance es amplio y general, y luego cada escuela tiene márgenes para imprimir su propia dinámica. Es decir, son una guía para el trabajo formativo pero no una norma a seguir;

b) su implementación no está libre de dificultades, esto tanto por características de cada persona como por la dinámica propia de la escuela de práctica. De ahí que sea posible encontrar diferencias entre las escuelas en las modalidades y dispositivos de evaluación, en los énfasis de los contenidos a trabajar por parte de las practicantes, y en algunos criterios también de evaluación;

c) las maestras adscriptoras desarrollan su trabajo en el marco de los acuerdos que la directora les transmite, y en otros casos acuerdan ellas mismas con quién dirige el centro educativo. Es menos común encontrar acuerdos que se refieran a las maestras entre sí;

d) en las escuelas que cuentan con un plantel docente más estable, esos acuerdos se mantienen en el tiempo y aparentemente son más fáciles de lograr.

2. En cuanto a las *actividades* que realizan las practicantes en sus escuelas:

a) muchas de ellas, como es lógico, se refieren al trabajo en el aula con los niños. Son las actividades propiamente formativas, o las que tradicionalmente forman parte de su proceso de formación: dar clase y lo que ello conlleva;

b) también atienden a los emergentes que se producen día a día, constituyendo así un apoyo a la maestra adscriptora en su trabajo con su grupo, y también a la dirección y secretaría;

c) varias de las actividades que llevan adelante son propias de la dinámica escolar, que trasciende al aula. Aquí las estudiantes mencionan una variedad de acciones: desde encargarse del recreo hasta la organización de eventos para los niños. Su preparación e implementación les ocupa una parte muy importante de su tiempo en la escuela;

d) algunas actividades, por su importancia para la evaluación, les requieren recursos materiales extras, los cuales asumen personalmente: materiales, etcétera;

e) entre esas actividades se encuentran los espacios de reflexión, que suelen realizarse junto a la directora o a veces también con su maestra adscriptora. Si bien están reglados ya que forman parte del proceso de formación, las estudiantes entienden que su realización no es sistemática y por lo tanto es relativa, aunque difiere según la escuela y también el grado de práctica.

3. Sobre los *conflictos* en las prácticas, propios de la dinámica organizacional:

a) algunos conflictos con las estudiantes, según las directoras, tienen origen en los criterios de trabajo propios de cada maestra adscriptora, y otros se refieren a cuestiones vinculares;

b) los conflictos más fuertes a veces ocurren en torno a las relaciones de poder, y a la desigualdad que existe entre maestra y estudiante;

c) la mayoría de las maestras no identifican conflictos con las estudiantes, aunque mencionan la evaluación de las prácticas como punto crítico que a veces genera desencuentros;

d) para las estudiantes se producen conflictos por varias razones. La mayoría de las veces su origen está en la realización de tareas y actividades que entienden no son propias de sus instancias formativas en la escuela, y que las maestras (y a veces las directoras), les obligan a realizar. También mencionan algunos desencuentros con las maestras adscriptoras a partir de sus desempeños, que valoran como insuficientes o no adecuados a su rol.

4. La *toma de decisiones* se realiza en diferentes niveles. Por un lado existen los acuerdos entre las directoras, en sus encuentros de coordinación. Son las decisiones que se refieren a los aspectos más generales de las prácticas. Luego, las maestras pueden acordar con sus colegas en su escuela, con intervención de la directora. Para las estudiantes existen dos instancias bien diferenciadas: la escuela, dónde se deciden cuestiones en relación a la dinámica cotidiana, y el Instituto de formación, dónde las directoras coordinan entre sí.

En ningún caso se mencionan decisiones interinstitucionales, es decir entre los representantes del espacio formativo del Instituto y las personas que llevan adelante el trabajo en las escuelas de práctica, lo que fortalece la separación entre ambos ámbitos.

5. La *planificación* de actividades se convierte en el eje central de la práctica preprofesional. Las maestras afirman que orientan a las es-

tudiantes sobre cómo planificar, presentándose diferentes modelos según las escuelas y cada docente. Las estudiantes afirman que los contenidos a trabajar los definen mayoritariamente las maestras, con poco margen de experimentación menos en la práctica de cuarto año, dónde expresan que cuentan con mayor autonomía.

6. Los dispositivos mayormente utilizados en la *evaluación* de las prácticas son una planilla y una rúbrica. Estas se pueden acordar entre las directoras o bien ser de uso de cada escuela o incluso cada maestra. Estas indican que las utilizan permanentemente; a veces las estudiantes las conocen y muchas veces, no. Así, las estudiantes identifican variedad en los criterios de evaluación de sus prácticas, como en los instrumentos, que dependen de la directora. Así, mencionan la utilización de rúbricas, devoluciones orales, realización de parciales, e informes personales.

La siguiente tabla sintetiza los principales significados de los ejes discursivos que conforman el tercer objetivo específico.

TABLA 4
Significados de los componentes de la dinámica organizacional

| Acuerdos | Actividades | Conflictos | Toma de decisiones | Planificación | Evaluación |
|-------------------------------|---|--|---|---|--|
| Centrales | Trabajo en el aula | Relaciones de poder desiguales | Generales: acuerdos | Eje de la práctica | Instrumentos principales: planillas y rúbricas |
| Dificultades en su concreción | Emergentes escolares | Evaluación | Escuela: directora y maestras | Orientación de maestras y decisiones principales sobre contenidos | Poco conocimiento de las estudiantes |
| Entre directoras | Extra aúlicas | Desempeños de las adscriptoras | Escasa articulación institucional escuela / instituto | Diferentes modalidades | Diversidad de criterios |
| Entre directoras y maestras | Aportes de recursos materiales por parte de estudiantes | Realización de tareas "extra formativas" | | | |
| Sin participación estudiantil | | | | | |

5. CAMBIO Y MEJORA

El último objetivo específico se refiere a las posibilidades de cambio y mejora de la práctica preprofesional que identifican los agentes que participan de ella. Así, en este capítulo se abordan las mismas en relación al desarrollo de innovaciones, la integración del perfil de egreso de la carrera según el actual Plan de Estudios, los roles formadores, y los dispositivos institucionales.

5.1. Desarrollo de innovaciones

Con respecto a la posibilidad de desarrollar innovaciones o de incorporar diversas modalidades de enseñanza/aprendizaje en el marco de las prácticas preprofesionales, las *inspectoras* mencionan algunos aspectos que son necesarios para ello, como la posibilidad de retribuir económicamente los espacios de coordinación docente en las escuelas, y la necesidad de generar intercambios que habiliten la reflexión de la estudiante:

“Las salas deberían ser como son en otras áreas, mejores pagas y obligatorias. El pago es diferenciado al de sala Aprender (...)”.
(Insp1)

“(…) sigo insistiendo que lo que está faltando es el trabajo institucional, donde se pueda dialogar más sobre lo que está pasando en las aulas y que todos (...) reflexionen sobre qué pasa con el conocimiento, como es el abordaje didáctico, cómo el maestro de primer año prepara para esa salida de egreso. Que el estudiante pueda generar saberes desde lo que reflexiona y hace, que no sean tan dirigidos los talleres” (Insp 6)

Al mismo tiempo, plantean una serie de ideas que podrían potenciar el desarrollo de innovaciones pedagógicas, como una mayor partici-

pación de la estudiante en su práctica, más formación de las maestras adscriptoras y directoras, y mejor apoyo a las practicantes.

“Mayor autonomía, mayor involucramiento del estudiante en su propia formación, mejores niveles de formación de los propios maestros y en algún caso de los directores. Al estudiante se le da poca voz, hay que darle un lugar más protagónico”. (Insp 4)

“A mi me gustaría mucho que todos los maestros adscriptores pudieran tener una formación permanente y que sea ofrecida por ANEP, por Primaria. Pensando en un curso que trabaje sobre la formación del maestro adscriptor, que este pensado en formadores para educación superior”. (Insp 5)

“(…) A veces nos quejamos mucho de que los estudiantes no pueden o no hacen, pero cuánto los ayudamos, les abrimos la cabeza para que puedan hacerlo. Atender a las dificultades de ellos, vienen de otras generaciones, con otros intereses, eso también hay que entenderlo, con una proximidad mejor al niño por sus intereses”. (Insp 6)

Por su parte, las *directoras* reconocen que la orientación en modalidades alternativas a la forma tradicional de enseñanza no forma parte de la agenda de la práctica. Se habilitan diversas estrategias que aporten al aprendizaje de los niños y las niñas, pero existe una afiliación al Programa vigente y a los métodos que regulan comúnmente la cotidianidad de las aulas, así como al paradigma de los procesos de enseñanza/ aprendizaje.

“Me cuesta pensar en cuáles son las otras modalidades. Convoqué a una sala docente con estudiantes a un formador sobre el método natural, me parece importante incluir todo el espectro posible de formas de enseñar. Después cada uno adoptará, porque va a hacer lo que puede con el niño que tiene adelante”. (Dir2)

“Más allá de los elementos que les damos en la clase, de cómo organizar la clase, de qué estrategias utilizar, me parece que también tiene que pasar por el uso de la tecnología. Todos los niños tienen un dispositivo que tienen que aprender a utilizar, y yo trato de que los maestros utilicen eso como un recurso más y que el estudiante pueda incluirlo en sus propuestas”. (Dir2)

“Tendría que planificarlo con otras directoras...por el momento estoy muy ceñida a lo que el Programa establece. No sería una cuestión que podría resolver yo sola”. (Dir5)

“Para orientar uno tiene que saber y conocer, en realidad cuando me formé estudié algunas corrientes, convencida de ello y orienté mis prácticas en base a eso y sobre eso oriento hoy, que es lo que estudié y aún está vigente”. (Dir6)

En lo referente a la modalidad de enseñanza/aprendizaje desplegada con las practicantes, las *maestras* manifiestan conformidad y no se manifiesta la necesidad de proponer cambios. Algunas explican que al ser evaluadas positivamente por las supervisoras en relación al trabajo con practicantes, continúan con la misma modalidad de trabajo, “por ahora como yo trabajo creo que está bien. Me evalúan bien. Quedan conformes con lo realizado durante el año”. (Mae 6)

Por último, al ser consultadas sobre las posibilidades de integrar innovaciones a las prácticas, las *estudiantes* manifiestan diferentes posiciones. Algunas sostienen que esto es posible, pero depende de las situaciones formativas concretas. Estos testimonios pertenecen mayoritariamente a estudiantes de último grado, quizás porque en la práctica de cuarto año encuentran mayores márgenes de autonomía y menos presencia institucional.

“Yo creo que hay dos miradas: una maestra que te ve como un ser en formación que todavía no estás capacitado y te pone límites todo

el tiempo; y después está la maestra que te ve y te trata como un par, y te permite hacer lo que quieras, dar cosas que no están en el programa, elegir salidas didácticas”. (Est4to)

“Te dejan. Ahora hice algunas cosas para la asignatura de Informática pensando en mi clase. Se lo mostré a la maestra y me dejó hacerlo con las computadoras”. (Est4to)

“Depende de la maestra”. (Est3ero)

“Creo que todas estamos capacitadas para hacerlo, pero depende de la maestra”. (Est2do)

Otro grupo de testimonios se refieren a que transitan un proceso de adaptación, dónde lo que importa es responder a las propuestas de las directoras y las maestras adscriptoras, teniendo en cuenta muy especialmente la evaluación de sus prácticas y también los límites que marca la propia escuela.

“Nos tenemos que adecuar a ella (la directora), si no le gusta es la que te va a ayudar. Si hacés algo diferente a lo que dice la directora capaz que tampoco le gusta. Entonces terminás haciendo cosas en base a lo que quiere otra persona”. (Est3ero)

“El objetivo final es aprobar y por más que vos quieras tener autonomía o atreverte a hacer tal cosa, chocar con el docente para hacer lo que realmente creés correcto...sabés que te va a ir mal, y la verdad es que todos queremos recibirnos. En esta instancia de practicante hay que adecuarse, cuando egresemos no tendríamos que adecuarnos tanto y poder chocar más con el inspector, siempre con elementos, pero poder ir más allá”. (Est3ero)

“Tenés una estructura que te limita, la estructura de la escuela y del aula”. (Est2do)

Ello genera algunas consecuencias, entre ellas el acostumbramiento a realizar las prácticas de una manera y por supuesto, la pérdida de capacidad de innovación (cuestiones abordadas en la investigación anterior):

“Yo creo que la formación docente te va encuadrando. Yo te formo y después que salgas la autonomía es una mentira, en realidad si no hacés las cosas como la inspectora y la directora quieren después el puntaje no es tan bueno. Por otro lado, la limitación de la libertad se debe al poco tiempo que estamos en la clase. De los tres días que vamos en segundo y en tercero, un día es de taller, entonces vas dos días a la clase. La maestra adscriptora te pide la actividad que encaje en su planificación, no algo descolgado. Se supone que esa actividad se desprende de una unidad, de una planificación anual. La poca libertad se desprende de eso”. (Est3ero)

Finalmente, algunas resaltan nuevamente las distancias entre la formación en el Instituto y la que sucede en las escuelas, ya que algunas reflexiones y trabajos que realizan en él y que consideran de interés a efectos de problematizar las prácticas, no logran dialogar en los hechos con la práctica preprofesional.

“Creo que pasa desde tercero, que tenemos una materia que se llama investigación, los compañeros presentaban cosas que estaban buenas, con materiales que pueden aportar. Los ensayos también, pero quedan en el Instituto”. (Est4to)

5.2. Perfil de egreso

En primer lugar, las *directoras* exponen diversos discursos en torno a la propuesta de posibles cambios en la relación entre el perfil de egreso y la práctica. Por ejemplo, proponen un abordaje multidisciplinario desde las disciplinas que se enseñan en el Instituto, de modo

que las estudiantes logren trasponer la modalidad a su práctica docente en las aulas.

“Propondría que existiera mayor interrelación entre las disciplinas que se imparten, a modo de proyectos o talleres. Que realmente vivan la acción y lo multidisciplinario, porque no pueden asimilar que enseñen todo por separado y después hay que planificar todo junto, no pueden ser críticos y reflexionar sobre algo que no viven”. (Dir2)

También se coloca la necesidad de un abordaje prioritariamente funcional al proceso enseñanza/ aprendizaje, en cuanto a la enseñanza de habilidades y herramientas para el aprendizaje. En la misma línea, se prioriza un sentido mayormente práctico, con la propuesta de un aumento del tiempo que los estudiantes dedican a su presencia en la escuela.

“Ese perfil, basado en el análisis de las prácticas, me parece que en el siglo XXI es que el estudiante pueda enseñarle al alumno habilidades y herramientas para aprender. El cambio pasaría por brindar herramientas para que el estudiante sepa cómo acompañar al alumno en ese proceso”. (Dir3)

“Debería replantearse que los estudiantes estén toda la semana en la escuela, para poder trabajar en el aula y aprender del modelo del maestro que conocen”. (Dir7)

Por otro lado, se manifiestan dos posturas respecto a la relación entre la práctica y el perfil de egreso: su desvinculación con respecto a la práctica, y la recuperación del sentido crítico/ reflexivo que se propone desde lo teórico y lo práctico.

“No hay un vínculo con la práctica. El trabajo final con el proyecto de APPD es más que nada desde el punto de vista pedagógico, que

es uno de los reclamos que tenemos, la profesora de pedagogía no está muy de acuerdo en que debería haber un componente didáctico”. (Dir1)

“Me parece que de eso se trata, de ser crítico de nuestras propias prácticas y reflexionar sobre ellas. Creo que hoy la práctica va en sintonía con ese perfil, tiene que ver con la reflexión y el análisis. Y para eso tengo que tener también un sustento teórico”. (Dir6)

En el caso de las *maestras adscriptoras* y en lo que respecta al vínculo entre la práctica y el perfil de egreso del Plan 2008, la mayoría no opina al respecto, tal vez por falta de desconocimiento del Plan, tal como fuese manifestado en otras respuestas. Una sola docente explicita que cambiaría las horas de práctica, estas deberían aumentar, marca la falta de inmersión de las practicantes en las aulas: “tiene que haber más horas de práctica, muchas más” (Mae 6). Pero en todo caso nada dice esto sobre el perfil de egreso que se espera.

5.3. Mejoras a los roles

Sobre posibles mejoras al desempeño y encuadre institucional de los roles formadores, las *inspectoras* resaltan muy especialmente la necesidad de los cursos para las maestras adscriptoras, sin agregar necesidad de cambios en el resto (dirección y la propia inspección).

“Creo que tenemos que, primero que nada, potenciar el curso de maestro adscriptor, su formación. Necesito formar a ese maestro en formación terciaria, que trabaja con un adulto responsable de su propia formación y que necesita mediaciones, que necesitan a su vez replantearse. Para esto es muy importante la investigación en las escuelas de práctica, para que se empapen de la cultura de la investigación. Esto a partir de ateneos, o lo que sea. Muchas veces no se

hace por miedo o porque quedo expuesto a otras. La formación es muy necesaria”. (Insp 2)

“Que el curso para maestras adscriptoras estuviera abierto a la maestra común”. (Insp 3)

Lo mismo plantean las *directoras*: la necesidad de formación específica en el área de práctica, en relación a todos los actores que poseen el rol formador. El énfasis se encuentra en la propuesta de una obligatoriedad del curso de adscriptores para desarrollar la función.

“Poner como criterio obligatorio, tener curso de adscriptores para trabajar en escuela de práctica, cambiar la regla de quién lo puede hacer, sin hacerlo excluyente”. (Dir2)

“Tendríamos que tener mayor acceso a formación, hay que contemplar que al área de práctica están ingresando maestros de área común que necesitan un acompañamiento”. (Dir3)

También manifiestan la importancia de las actualizaciones para desempeñar su rol, y expresan que es menester ser parte activa de la formación con instancias de intercambio y producción de conocimiento respecto al rol.

“Los directores transmitimos las orientaciones que recibimos en función de lo que estudiamos, pero me parece que tenemos que recibir actualización, todo es un proceso”. (Dir3)

“La mejora tiene que empezar por la formación de quiénes formamos a los estudiantes. Que todos podamos tener acceso a la formación en servicio para tener más insumo teórico para poder enseñar a los estudiantes. Tiene que pasar también por la toma de conciencia de nosotros como formadores. Tener instancias

de formación y de discusión. Ser parte de la formación: escribir, compartir ideas”. (Dir5)

En cuanto a los testimonios de las *maestras*, ninguna propone posibles mejoras. Esto se podría relacionar con la dificultad manifestada en respuestas anteriores para definir las características del rol.

Las *estudiantes* sí plantean varias mejoras al desempeño y encuadre institucional de los roles formadores, entre ellas las que expresan a continuación:

Ya que somos autodidactas, estaría bueno que en la práctica de cuarto pudiéramos **tener la clase a cargo**. Si no vamos a tener didáctica ni aprender nada nuevo en relación a la clase, que nos den el grupo, viáticos y más materiales.

Que **se dialogue más** con la maestra qué estamos trabajando para que el taller de didáctica tenga relación con eso.

Otra cosa que cambiaría serían **las instancias de evaluación**, distribuir las mejor en el tiempo. Llega octubre y estamos sobrecargados.

Que puedas equivocarte, plantear tu clase como la pensaste y aprender desde ahí. Tener más **autonomía**. Que nos dejen ser.

Muchas veces las maestras no tienen tiempo de orientarnos, hablarnos, explicarnos como trabajar. Muchas veces nos lo dicen un día antes de dar la clase. Es preciso tener **más tiempo** y espacio para esos encuentros.

Hay un formato que hay que respetar y así funciona. Cuando llegás a la clase la da como ellas quieren, te llevan a un lugar, no hay un aprendizaje real. Que tuviéramos **más espacio** para dar la clase como uno la quiere y a partir de allí reflexionar y realizar mejoras y ajustes.

Estaría bueno que los directores tengan **mayor formación**. Hay muy buenas directoras y otras no.

Que esté más estipulado los **derechos y obligaciones** de las practican-tes. Para tener un respaldo formal y no sea todo a criterio de las maestras o directoras que te toquen.

Que las maestras se actualicen en su formación. Que nos den **herramientas** nuevas, tienen una formación de hace 20 años.

Está poco coordinada la práctica con lo que se hace en el Instituto. Esto habría que mejorarlo. Falta **coordinación** entre la profesora de didáctica y la de Matemática o Lengua. Hacés un esfuerzo doble, porque preparás la clase a partir de materiales que no das en el Instituto.

También resaltan que existe cierta artificialidad en algunas situaciones de las prácticas:

“Muchas veces las maestras te dicen que lo que uno hace en la práctica es un teatro”. (Est3ero)

“Como el concurso, es una mentira. En media hora tenés que lograr un propósito, y en la práctica nunca vas a enseñar nada en media hora”. (Est3ero)

“Nosotros tenemos que presentar en una planificación cuatro actividades. Nunca una maestra hace cuatro actividades en una jornada, una o dos con suerte”. (Est3ero)

5.4. Dispositivos institucionales

Las *inspectoras* resaltan la importancia de potenciar el espacio de taller a cargo de la directora de la escuela, que es un dispositivo que no recibe críticas y dónde se pueden integrar estudiantes y maestras de dife-

rentes centros. Al mismo tiempo reconocen que es necesario investigar, escribir y difundir las experiencias.

“Un dispositivo que me parece sumamente importante es el de los talleres colaborativos. Allí pueden concurrir estudiantes del mismo turno y son planificados por dos directores, y también las salas colaborativas, con dos planteles de maestros. Me parecen dispositivos básicos. Por otro lado, la escritura, el producir, se hacen cosas muy ricas y en práctica es reacio a escribir. Creo que le hace bien al maestro sentir que se valora su trabajo, pero cuesta. El otro dispositivo que está pensado, pero hay pocas experiencias, aunque está hace dos años, es el de los ateneos didácticos”. (Insp1)

“Tendríamos que contar con ayuda desde la investigación. Hemos hecho cosas muy interesante y ricas, pero quedaron poco sistematizadas. Hay que producir, exponer, publicar, dar a conocer. Estos sería un punto de partida para producir saberes”. (Insp 2)

“Considero que como está hasta el momento, está bien pensado el taller. Solo que los directores tienen que cumplirlo. Funciona bien”. (Insp 3)

En relación a los dispositivos institucionales, algunas *maestras* manifiestan la necesidad de algunos cambios. Por una parte, se marca la necesidad de aumentar el tiempo de las practicantes en las aulas. Por otra parte, se destaca la necesidad de generar más espacios de intercambio y reflexión entre maestras adscriptoras y practicantes. Esto último parecería estar también vinculado con la necesidad de contar con más tiempo para poder generar estos espacios.

“Más tiempo de trabajo con los niños. Creo que actualmente es muy poco tiempo. Algunos a veces vienen otro día, por voluntad propia”. (Mae 6)

“Más espacios de intercambio entre las adscriptoras y con las practicantes. Sin niños”. (Mae 7)

Por último, las *estudiantes* plantean una serie de mejoras a la implementación del taller de Didáctica (tiempos, contenidos), articular el trabajo del Instituto con la práctica, más espacios y tiempos para reflexionar, y algunos aspectos de la evaluación. Los siguientes testimonios son muy elocuentes al respecto, por lo que se mantienen en su extensión:

“El taller lo eliminaría. Lejos de ser un trabajo en taller, se transformar en clases teóricas en la escuela. No le veo la diferencia con la clase de didáctica. Me pasó en los dos años de práctica. Te quita tiempo de estar en la clase, de trabajar con los niños y ver a la maestra, que se supone es tu modelo. Te exigen una jornada completa, tenés un día de taller, son dos practicantes, nunca ves trabajar a la maestra. La directora nunca puede estar en hora en el taller por la dinámica de la escuela, termina llegando a las 9 de la mañana y nosotros estuvimos una hora de brazos cruzados, tomando mate. Después queda cortado por la hora del recreo, y nunca es trabajo en taller”. (Est3ero)

“Lo primero es poder crear un vínculo entre lo que se trabaja en el Instituto y en la práctica. Este año siento que estoy estudiando dos carreras distintas, acá tengo materias que no tienen sentido, además de la carga horario que se exige. Hay que repensar las materias que tiene el Instituto, que ayuden a la práctica escolar. Las maestras adscriptoras tienen que serlo realmente, en este círculo vicioso donde se reproduce la imagen de la maestra ciruela que se para adelante y habla. Hay que encontrar la manera de terminarlo. Vos empezás a trabajar tu cabeza de maestro en esa lógica, y por más que vos vengas al instituto y te digan que tenés que innovar, no tenés otra imagen que no sea esa, y tenés que planificar de ese modo. No encontrás lugares para reflexionar, para pensar. Hay algo

que no está funcionando, unos dicen una cosa, otros otra. En un parcial escribía que no tenemos que ser tradicionales y el modo que me enseñaron es ese. Tampoco se da el espacio ni el tiempo para que puedas procesar todo y pensar algo distinto. Cuando trabajás una didáctica innovadora no tenés el tiempo para deconstruir lo que tenés y poder construir algo nuevo. La dinámica en la que está el estudiante magisterial es muy complicada”. (Est3ero)

“La evaluación...te evalúa alguien que te vio dos veces en todo el año, que es la directora. Que visite más las clases”. (Est3ero)

5.5. Síntesis del capítulo

1. Con respecto a la posibilidades de desarrollar *innovaciones pedagógicas* en las prácticas, estas son escasas. Por un lado y según las inspectoras, por falta de tiempo y de instancias de coordinación. Por otro lado y según las directoras, porque no se plantean alternativas a los modos en cómo comúnmente se enseña en las escuelas. En el discurso de las maestras está ausente esa posibilidad, y las estudiantes reconocen que en las prácticas de cuarto año cuentan con cierta autonomía, aunque muchas entienden que la práctica es un proceso de adaptación a las demandas y formas de trabajo de las adscriptoras y directoras, que son quiénes deciden y las evalúan;

2. El *perfil de egreso* que establece el Plan de Estudios 2008 parece no ser tenido en cuenta al momento de pensar las prácticas preprofesionales. En algunos casos por desconocimiento, en otros simplemente porque la escuela de práctica posee una dinámica en sí misma que regula el CEIP;

3. En relación a posibles mejoras a los *roles* formadores, hay coincidencia en la necesidad de instancias de formación y actualización. En

cuanto a su dinámica de funcionamiento, solamente las estudiantes realizan propuestas, que tienen que ver con más diálogo entre los agentes, la evaluación de las prácticas, más autonomía para el trabajo en el aula, más tiempo para reflexionar, claridad en sus derechos y obligaciones, aprender nuevas herramientas para el trabajo con los niños, y mayor coordinación entre el Instituto y las prácticas;

4. Sobre los dispositivos de formación, para las inspectoras es preciso potenciar el espacio de taller en la escuela, a cargo de las directoras. Las maestras plantean la necesidad de que las estudiantes tengan más tiempo para el trabajo en el aula, y para generar más intercambios con ellas. Por su parte, las estudiantes plantean una serie de ajustes al taller. En ningún caso existe un cuestionamiento a dichos dispositivos, y tampoco se proponen otros (apenas la mención a la realización de ateneos).

La siguiente tabla sintetiza los principales significados de los ejes discursivos que conforman el cuarto objetivo específico.

TABLA 5- Significados de las posibilidades de cambio y mejora de la práctica

| Desarrollo de innovaciones | Perfil de egreso y prácticas | Roles formativos | Dispositivos de formación |
|--|-------------------------------------|--|--|
| Sin posibilidades Sin imaginarlas Adaptación | Vínculo ausente | Formación Actualización Dinámica de trabajo (varios aspectos, las estudiantes) | Potenciar y mejorar el taller Más tiempos |

6. CONCLUSIONES GENERALES

A continuación y como cierre de este informe, se presentan las principales conclusiones del estudio en torno a tres ejes: los roles formadores, los componentes curriculares y la dinámica de formación.

6.1. Sobre los roles formadores

En este punto se abordan las conclusiones que se refieren a las reglamentaciones, las autopercepciones de rol, los dispositivos de la práctica y las orientaciones que se realizan.

Reglamentaciones

Si bien existe un conjunto de circulares y documentos de diferente alcance, el encuadre normativo de las prácticas preprofesionales es flexible, lo que hace que el rol de la directora sea clave en la implementación de las mismas. Tal como vimos en el estudio anterior (Pérez Gomar et al, 2019), esos documentos cuentan con varios años y existe voluntad de revisarlos y actualizarlos. Parecería que las maestras adscriptoras no los conocen, o acceden a ellos a partir de las directoras. En este contexto, cobran relevancia los acuerdos que se logran en las coordinaciones entre las directoras de las escuelas de práctica, en relación a aspectos prácticos de organización.

Para las estudiantes, esa flexibilidad normativa significa un riesgo en varios aspectos. Genera incertidumbre en relación a lo que es exigible y lo que no, a los encuadres concretos de su proceso formativo, cuál es su rol dentro de la escuela y del aula, qué es lo que se espera de ellas. Así, desarrollan estrategias de adaptación que a veces son exitosas y otras veces originan conflictos más o menos manifiestos.

La experiencia personal de práctica entonces dependerá de varios factores, y si bien esto es esperable por las características individuales de las personas que desempeñan los roles, también es cierto que esos márgenes de incertidumbre a veces perjudican su formación.

En este punto se reflejan las tensiones entre los discursos de las supervisoras (inspectoras y directoras) y de las maestras, en tanto las primeras refieren a encuadres claros de qué se espera de las estudiantes, la forma de evaluación, las áreas a abordar en cada rotación, etcétera, y las segundas manifiestan desconocer varios de estos elementos. Esto refuerza la necesidad que tienen las estudiantes de adaptarse a esta forma de práctica.

Los contenidos que trabajan las directoras en las escuelas de práctica son los que están comprendidos en el Programa de Didáctica de segundo y tercer año, y les imprimen su particularidad, hacen énfasis en aquellos aspectos que consideran de mayor relevancia. Para ello cuentan con amplios márgenes de autonomía y posibilidades para desarrollar sus dinámicas de trabajo, que se suman a las distancias que existen entre el espacio de práctica y la formación que ocurre en el Instituto, cuestión que reitera hallazgos de investigaciones anteriores (Pérez Gomar y Caneiro, 2013; Pérez Gomar et al, 2019).

En cuanto a la presencia de agentes que orienten la implementación del trabajo formativo en las escuelas, es relativa. Las directoras e inspectoras manifiestan orientar a las maestras, pero estas expresan desconocer varios elementos inherentes a su rol de adscriptoras. La presencia de la inspección de práctica es nula en la práctica de 4to año.

Autopercepciones de rol

Sobre cómo los agentes formadores significan su rol, las inspectoras asumen el acompañamiento administrativo y pedagógico de las

escuelas de práctica en general. En sus discursos la institucionalidad del CFE está ausente.

Las directoras sostienen que su rol principal es relacionar la teoría y la práctica, aspecto que asumen a través de las clases y del trabajo en taller. Sin embargo, parecería que ello ocurre al margen del componente formativo propio del Instituto, que los discursos estudiantiles asocian principalmente con la “teoría”. Además, la directoras asumen la responsabilidad de evaluar los desempeños de las practicante, como otro eje clave del desempeño de su rol.

Las maestras adscriptoras perciben que su rol es flexible y engloba varias tareas, principalmente la de enseñar a la practicante cómo se trabaja en el aula. Esta amplitud de su rol se refleja también en los documentos.

En cuanto a los roles de maestras y directoras, las estudiantes perciben algunas distancias entre lo que se espera de ellas y la orientación que realmente les ofrecen.

Realizan algunas críticas a sus desempeños, a la formación con que cuentan las maestras para orientarlas (insuficiente), a la articulación entre teoría y práctica (relativa), y a la reflexión sobre lo que se trabaja en el aula con los niños (escasa). Lo que también refuerza hallazgos de otros estudios, como por ejemplo el del INEEEd (2016, op.cit.)

Dispositivos y formación necesaria

Los principales dispositivos de formación que implementan las directoras son la realización de talleres en las escuelas (establecidos en el Plan de Estudios), junto a las clases de Didáctica para segundo y tercer año en el Instituto, también a cargo de las directoras. Con

respecto a la práctica en el aula, esta depende de la maestra adscriptora que utiliza la denominada doble agenda con sus estudiantes. Luego, existen algunas iniciativas en algunas escuelas, como intentos de realizar ateneos.

En cuanto a la formación específica, existen cursos para ser maestra adscriptora, pero no directora o inspectora de práctica. Estos no se ofrecen todos los años, por lo que hay maestras que ingresan al área de práctica y no cuentan con la formación ni con la experiencia para desempeñarse como formadores de futuras maestras. La misma queda entonces librada a iniciativas personales, y en algunos casos de los centros de práctica (formación en servicio).

Orientaciones y dificultades

Las maestras adscriptoras sostienen que reciben orientaciones para su trabajo por parte de sus directoras, pero no explicitan sobre qué (si es sobre planificación, evaluación, aspectos teóricos o didácticos), a través de qué estrategias, y con qué resultados.

Las mayores dificultades que las entrevistadas identifican para realizar esa orientación formativa se vinculan con el tiempo, el cual expresan es insuficiente. En algunos casos mencionan no contar con dispositivos para orientar a las practicantes, lo que se puede asociar, por una parte, con la escasa formación con que cuentan algunas maestras para desempeñar su rol de adscriptoras y por otra parte con el contrato que subyace al vínculo entre maestras adscriptoras y directoras, en el cual estas últimas ofician de nexo entre los contenidos programáticos de la carrera magisterial y la práctica.

6.2. Sobre los componentes curriculares

Este segundo eje se desagrega en la integración de los componentes curriculares del Plan de Estudios a las prácticas, las relaciones teoría y práctica, y la presencia de estrategias de inclusión educativa.

Integración del Plan de Estudios

Las maestras adscriptoras desconocen el Plan de Estudios magisterial, lo que no ocurre en el caso de las directoras. Estas últimas asumen el rol de articulación entre los contenidos programáticos de la carrera magisterial, el trabajo de las maestras adscriptoras y los desempeños de las estudiantes magisteriales. Trabajan con las estudiantes en los talleres, abordan las didácticas específicas y ofician de nexo entre el instituto magisterial y las maestras adscriptoras.

Estas últimas se encargan de tener una planificación específica para trabajar e intervenir con las estudiantes magisteriales: la doble agenda. Se trata de una modalidad de propia de las escuelas de práctica, implica una doble planificación, “una de ellas dirigida a los alumnos escolares y la otra a los estudiantes magisteriales. Tienen propósitos diferentes, contenidos propios y modos de intervención también particulares por lo cual, si bien están muy relacionadas, se documentarán por separado” (CEIP, 2008). En esta forma de planear la enseñanza de forma escrita se mencionan los contenidos programáticos del PEIP, que ocupan a las maestras adscriptoras pero no desde lo disciplinar.

Por su parte, las estudiantes manifiestan que esta planificación es propia de la práctica de 2do y 3er año, pero no en 4to, escuelas habilitadas de práctica que no dependen de la Inspección Nacional de Práctica. La disparidad de orientaciones recibidas en 2do y 3er año de práctica en relación a 4to año, es percibida por la mayoría de las estudiantes. Incluso expresan que las orientan desde una didáctica que dista de la que trabajan en la formación.

Relaciones teoría y práctica

Las directoras de las escuelas de práctica asumen la importancia de abordar el vínculo teoría/práctica, mientras que las maestras adscriptoras se desmarcan de este rol y hacen énfasis en la planificación de la doble agenda, en la que como vimos en párrafos anteriores, focalizan en contenidos del PEIP.

Parecería que las cuestiones sobre las prácticas de enseñanza o sobre las didácticas las abordan las directoras y que la teoría es responsabilidad de las asignaturas del Instituto. Esta idea es, además, la que revelan los discursos de las estudiantes. La maestra adscriptora parecería ser una observadora de este proceso. Ninguna de ellas menciona a las didácticas especiales o a las asignaturas específicas.

Esta diferencia entre los agentes formadores (maestras y supervisoras) se contradice con las orientaciones de Inspección Nacional de Práctica, las cuales explicitan que “las tareas del Maestro Inspector, del Maestro Director y del Maestro Adscriptor se definen cooperativamente en un ámbito de diálogo fecundo y como producto de la reflexión sobre la relación dialéctica teoría-práctica” (CEIP, 2010).

A su vez, las estudiantes perciben distancias entre la teoría y la práctica, vinculado al escaso o nulo vínculo entre lo abordado en la práctica y el Instituto.

La escasa articulación entre el Instituto y las escuelas de práctica se percibe por parte de las supervisoras de primer y segundo orden, en tanto explicitan la necesidad de instrumentar cambios para que fluya la relación entre teoría y práctica. Identifican la necesidad de formación en servicio de las docentes y supervisoras, tanto en lo disciplinar como en lo didáctico y la pertinencia de incorporar talleres (a cargo de los docentes del Instituto en la escuela), como estrategia para asegurar la necesaria articulación entre el Instituto y la escuela de práctica.

Prácticas de inclusión

Todas las docentes hacen referencia al DUA, cuestión que sin embargo se contradice con la práctica de atender casos individuales, niños con diagnósticos. Esta distancia también es clara para las practicantes. Si bien no mencionan al DUA (desconocen el término), sí explicitan la importancia de brindar oportunidades de aprendizaje a todos y a cada uno de los alumnos. Esto entra en tensión con las orientaciones y lo que observan en las clases, lo cual es congruente con los discursos docentes, para quienes la inclusión implica pensar en sujetos puntuales, diagnosticados, y no en todos.

En lo referente a cómo llevar adelante propuestas inclusivas desde una planificación en clave de DUA, la mayoría de los agentes mencionan como estrategia primordial la planificación de adecuaciones el PEIP o adaptaciones curriculares para determinados alumnos, y la definición de la necesidad de acompañamientos especiales.

De los discursos de varias maestras emana que prueban estrategias con sus alumnos y eso es lo que comparten con las practicantes. A esto subyacen prácticas intuitivas para incluir a los niños. Por eso no orientan a las estudiantes al respecto, quedando así la inclusión en

un plano de experimentación y prueba, y no desde el planeamiento. Las maestras adscriptoras explican que orientan sobre prácticas inclusivas, mencionan la planificación, modalidades de agrupaciones de niños. Aparecen “titulares”, a modo de “deber ser” y “deber hacer”, pero vacíos de contenidos, ¿cuáles son prácticas inclusivas?, ¿cómo realizar una planificación desde el DUA?

Pensar la educación en clave de DUA implica trascender las adecuaciones o adaptaciones curriculares. Acá se identifica una tensión, las docentes (inspectoras, directoras y maestras adscriptoras) expresan la importancia del DUA pero explican que para llevarla adelante es importante planificar adecuaciones o adaptaciones curriculares de determinados alumnos y definir la necesidad de acompañamientos especiales. El enfoque del DUA supone una alternativa respecto al planteamiento de las adaptaciones curriculares. Esto permite sostener que adhieren a los principios del DUA pero en el cómo hacerlo en las escuelas, cómo llevar adelante un plan desde esta perspectiva, se remiten a supuestos de otros enfoques que priorizan las adecuaciones de la currícula. Pero el DUA no implica adaptar lo ya existente, sino estructurar el mismo currículo como un sistema de apoyo que favorezca la eliminación de barreras para el acceso a los aprendizajes y a la participación de los alumnos, tanto físicas, sensoriales, afectivas como cognitivas.

Por otra parte, se identifican docentes que no trabajan desde la inclusión, y por ende no orientan en el despliegue de prácticas inclusivas porque o bien manifiestan no contar con estrategias para trabajar con la heterogeneidad de las aulas, o bien no cuentan con formación, o porque implica más trabajo, lo que se vincula con la necesidad de “profundizar en un registro a modo individual”.

Los discursos de las docentes dan cuenta de dudas acerca de cómo trabajar en clave de DUA, enfoque para pensar la inclusión promovida desde la política educativa. Parecería faltar reflexión acerca de cómo planear la enseñanza desde todos los niños, para trascender las individualidades y pensar en la grupalidad de estudiantes.

Estas dudas que se identifican en los discursos docentes son percibidas por las practicantes, ya que todas expresan no recibir orientaciones para trabajar con los niños “diagnosticados” y menos aún trabajar en clave de DUA, que implica trascender las individualidades para pensar en el grupo y brindar oportunidades a todos y a cada una desde la identificación de las barreras para el aprendizaje. En los discursos de las estudiantes no aparece el trabajo en clave de DUA, ni mencionan este diseño como modalidad de encarar la planificación. Pero sí se cuele en el discurso el concepto de inclusión vinculado a la minusvalía. Aparece la figura del acompañante como mediador en el aprendizaje, incluso hasta tomador de decisiones didáctico-pedagógicas, “el acompañante me dice que tal cosa el niño no lo puede hacer”.

De lo anterior se desprende una noción de inclusión vinculada a niños con diagnósticos específicos que parecen ameritar adaptaciones en la currícula. La inclusión así entendida implica exclusión, en tanto se deben incorporar, a la fuerza pareciera, aquellos niños que presentan algún tipo de diagnóstico. Estos niños son excluidos desde el discurso, en tanto tenerlos en el aula implica excluirlos de las actividades que se les propone al grupo todo, porque requieren adaptaciones. Y estas parecen no poder llevarse adelante porque las propias estudiantes manifiestan no tener formación en el tránsito por la carrera magisterial.

6.3. Sobre la dinámica de formación (en la práctica)

En este tercer eje se incluyen las principales conclusiones en relación a diferentes dimensiones que forman parte de la dinámica propia de la formación en la práctica preprofesional: los acuerdos, las actividades, las relaciones de poder, y la evaluación.

Acuerdos

Sin dudas, como vimos anteriormente, los acuerdos entre las directoras y también con y entre las maestras adscriptoras, constituyen la base a partir de la cual se desarrollan las prácticas preprofesionales. De ahí que sea relevante como herramienta de trabajo para todos los agentes involucrados, ya que lo que se acuerda guía y orienta. A veces puede que se perciba como prescriptivo (más cercano a una norma reglamentaria), a veces puede que se entienda como un marco flexible para la acción, con márgenes para que cada agente implemente sus propias ideas.

Por un lado, acordar a veces adquiere un significado casi prescriptivo, resultado de las coordinaciones entre las directoras, que puede presentar un funcionamiento más cercano al de una asamblea donde la mayoría decide lo que hay que hacer. El mayor riesgo de esta dinámica de trabajo es que coarte las posibilidades de imaginar diferentes estrategias o innovaciones, si no cuentan con el consenso del colectivo. Que en vez de potenciar las innovaciones, las limite.

A la vez, esos acuerdos necesariamente son amplios y como también vimos, generan incertidumbres en las estudiantes en relación a cómo cada directora los implementa en su centro de práctica. Así, existen diferencias entre las escuelas en cuanto a la evaluación (dispositivos y criterios), contenidos a trabajar en los talleres, y orientaciones a las estudiantes.

Es claro que los acuerdos entre las maestras son menos comunes, a veces por falta de tiempo para coordinar o porque dependen de lo que la directora proponga. Alcanzarlos resulta más fácil (y frecuente) en las escuelas que cuentan con un plantel docente estable.

Actividades (trabajar en la escuela)

Las estudiantes realizan varias actividades en sus escuelas de práctica. Las principales se refieren directamente a su trabajo formativo, especialmente dar clase en el aula. Pero también atienden emergentes cotidianos: constituyen un apoyo para la maestra adscriptora y para la directora. Participan de toda la dinámica escolar, estando a disposición de sus múltiples prácticas: recreos, eventos, festejos, actividades recreativas, salidas didácticas. En algunos casos, los materiales necesarios y sus costos son asumidos por ellas.

En cierto sentido, podría decirse que las estudiantes practicantes aprenden cómo trabajar en la escuela. Son un grupo de personas jóvenes dispuestas a asumir tareas y a colaborar con la institución. Si bien “todo” lo que allí ocurre es parte de su formación (porque enseña sobre la dinámica escolar), no necesariamente todas las actividades tendrían que ser asumidas por ellas. En parte esto ocurre por la flexibilidad de los marcos reglamentarios, o porque es difícil quedarse al margen de ciertos pedidos por parte de las autoridades.

A veces las practicantes plantean a la directora y a las maestras que algunas actividades que se les encomiendan exceden a su rol en la escuela, y entonces estas situaciones en ocasiones devienen en conflictos. Pero esto no es lo común. Más bien se adaptan, aunque en los testimonios dejan ver su disconformidad con algunas situaciones que entienden exceden su presencia formativa o de personas en formación.

Por cierto, si aprenden a trabajar en la escuela (trabajando), lo hacen sin retribución o reconocimiento económico alguno. Se trata de un aprendizaje mediado por el poder de la evaluación, que posee pocos espacios para experimentar. Un aprendizaje que además, tiene mucho peso en la construcción de su identidad de maestra, tal como concluíamos en la investigación anterior:

“Esta actitud de estar al servicio de la escuela y sobre todo de la maestra adscriptora, es una forma de entender algunos aspectos identitarios profesionales que se vinculan con la multitarea escolar, la atención a emergentes y acontecimientos que desbordan el rol como tradicionalmente se lo entiende (la maestra enseñando en el aula), mediado por relaciones de poder y autoridad que hoy representan las figuras de la maestra adscriptora y la directora, y mañana la de la inspección correspondiente” (Pérez Gomar et al, 2019).

Así, las estudiantes se constituyen en una especie de “ejército de reserva” al servicio de la escuela de práctica. Quizás habría que pensar esos límites (entre lo que corresponde hacer y lo que no), junto a un posible reconocimiento económico a su trabajo, además de canales institucionales para hacerlas participar más de las decisiones, y por supuesto dejarles tiempo para sus otras instancias de aprendizaje como las que impulsan las asignaturas del Instituto.

Finalmente, cabe agregar que la realización de los espacios de reflexión sobre sus prácticas, si bien están establecidos, es variada según cada escuela y el año de práctica. Lo que, en el peor de los casos, limita el desarrollo de la capacidad de reflexión pedagógica, tan necesaria para una persona que se dedicará a educar.

Relaciones de poder

Las principales decisiones sobre las dinámicas de las prácticas pre-profesionales en las escuelas ocurren en diferentes niveles, de acuerdo a la tradicional forma de jerarquización que las constituyen. En primer lugar y como vimos, las directoras acuerdan entre sí los aspectos más generales. En base a dicho marco, las maestras adscriptoras coordinan con su directora, al menos al inicio del año lectivo.

En todo el proceso decisorio es nula la presencia de las estudiantes, quiénes suelen manifestarse y movilizarse por aspectos operativos que implican la mejora de sus espacios formativos en las prácticas (remuneraciones de las maestras adscriptoras, distribución de estudiantes por escuela y por maestra, etcétera), pero después no participan en las decisiones de sus encuadres pedagógicos más amplios. Esta cuestión, que es propia de una formación terciaria, trae consecuencias al momento de su construcción identitaria (Pérez Gomar et al, 2019).

Este circuito muestra unas relaciones de poder jerárquicas que reproducen el modelo escolar o de organización del CEIP, que al fin y al cabo es la institucionalidad que está a cargo de las prácticas. Mientras el nivel de formación terciaria corresponde a la que depende del Instituto, en la escuela se trabaja tal como establece el CEIP. Esto es: las practicantes son tomadas como objeto de formación en una institución de educación primaria, y no como estudiantes que en algún momento pretenden formar parte de una organización universitaria. Esta tensión de difícil resolución (o directamente irresoluble bajo este modelo institucional de formación), se refuerza por la inexistencia de decisiones interinstitucionales al respecto, ya que estas principalmente atienden a la organización de las escuelas de práctica y de los grupos de estudiantes.

La existencia de conflictos, inherente a cualquier dinámica organizacional, es relativa. Al menos a nivel manifiesto. Sí ocurren producto de la desigualdad de poder entre la maestra y la practicante, pero depende de cada situación. A veces por la demanda a las estudiantes de realizar tareas que entienden no son propias de su rol de practicantes. O por su mirada crítica a los desempeños de las adscriptoras. La evaluación de las prácticas y quién en definitiva la tiene a cargo, marca un límite claro a dicha manifestación.

Evaluación

Para evaluar las prácticas se utilizan principalmente dos instrumentos: una planilla (dónde se distinguen dimensiones a observar), y una rúbrica, más allá de la existencia de algunos informes personales, bitácoras que organizan las estudiantes, y las devoluciones orales de sus adscriptoras. Ambos pueden ser producto de los acuerdos entre las directoras, o bien iniciativa de una directora en particular.

En todo caso, parecería existe diversidad de criterios, que las estudiantes mayoritariamente desconocen previo a las instancias de evaluación. Esto quiere decir que las estudiantes no saben, en muchas ocasiones, cómo la van a evaluar cuando preparan una actividad de enseñanza en un grupo en particular. Esta situación conlleva a un concepto de evaluación como calificación, obstaculizando así a la “evaluación como posibilidad de aprendizaje también. A partir de las retroalimentaciones que realice el docente, las evaluaciones pueden ser fuente de aprendizajes” (Albisu, 2018: 28).

7. RESULTADOS

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

7.1. Factores del contexto institucional de la formación inicial que inciden en la práctica preprofesional

El objetivo de este apartado es esbozar posibles factores del contexto institucional que inciden en la práctica preprofesional, a partir de los insumos tomados de las entrevistas con los diferentes agentes involucrados y de los documentos que emanan del CEIP para orientar las prácticas de formación de maestras.

Plan de Estudios y marco normativo

El Plan de Estudios magisterial es conocido por las directoras y estas tienen el rol de articular entre los contenidos programáticos de la carrera, las maestras adscriptoras y las estudiantes magisteriales. Las practicantes, en su práctica preprofesional cuentan con talleres planeados por las directoras, en los que abordan las didácticas específicas. Por otro lado, las maestras adscriptoras se encargan de planificar desde la doble agenda, en la que tienen en cuenta los contenidos programáticos del PEIP pero no los disciplinares.

De este modo, las estudiantes quedan en medio de la tensión que se genera entre directoras y maestras, siendo las primeras portadoras del conocimiento del Plan de las que ellas forman parte y las segundas que planifican desde la doble agenda, teniendo el cometido

de orientar a las estudiantes en las prácticas de enseñanza que despliegan en las aulas, pero desconociéndolo. De este punto parecería surgir la necesidad de espacios de diálogo e intercambio entre supervisoras y maestras adscriptoras para forjar así coherencia en la orientación a las estudiantes.

Además, es importante mencionar que el marco normativo del CEIP explicita que es inherente al rol de los supervisores y maestros adscriptores promover la reflexión sobre la relación dialéctica teoría-práctica. Pero el contexto institucional de práctica deja en evidencia ciertos aspectos que inciden en la práctica preprofesional, en tanto las maestras adscriptoras se desmarcan de este rol y dejan esa responsabilidad a las directoras. En este punto se vislumbra la relevancia de contar con espacios de formación en servicio, tanto en lo disciplinar como en lo didáctico, en articulación CFE-CEIP.

Diferencias entre los años de práctica

La práctica preprofesional tiene determinadas características en 2do y 3er año, y otras en 4to año. Las primeras, dado que están en la órbita de la Inspección de Práctica, orientan a las estudiantes desde criterios compartidos, mientras que en 4to año experimentan un cambio abrupto, en tanto las maestras como las directoras no tienen formación específica para acompañar estudiantes magisteriales.

El contexto institucional de 4to año dista del de los años anteriores, lo cual incide en la práctica preprofesional de las estudiantes. De este punto se desprende la importancia de fortalecer los espacios institucionales de práctica y promover así la necesaria articulación entre los diferentes años de tránsito por la práctica.

7.2. Listado validado de componentes curriculares y estrategias de la práctica preprofesional que se refieren a la inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje

Sobre este resultado poco se puede anotar ya que como vimos, las prácticas de inclusión son relativas en los espacios de formación y además, existe diversidad conceptual al respecto. Vale resaltar que aprender estrategias de inclusión en el aula es una de las inquietudes de mayor peso que manifiestan las estudiantes, que no logran satisfacer en su trayectoria formativa.

Aún así, es posible identificar un marco normativo común entre el Instituto y el CEIP, que forma parte constitutiva de la política educativa, y que se refiere a pensar las prácticas de enseñanza en el marco del DUA, y promover estrategias de enseñanza enmarcadas en la inclusión educativa. En este contexto institucional se evidencian distancias discursivas que afectan la formación preprofesional en tanto se despliegan prácticas intuitivas para incluir a los niños, lo que conlleva falta o ausencia de orientación a las estudiantes magisteriales, quedando así la inclusión en un plano de experimentación y prueba, y no en base a un planeamiento.

En varios casos están orientando a dejar por fuera a los diferentes porque atenderlos significa desatender a otros. Atención en relación a los niños y a las estudiantes magisteriales, ya que quedan por fuera de la propuesta educativa los “niños etiquetados” y quedan por fuera de prácticas en clave de DUA las estudiantes, generándose así una doble desatención. Los modelos de práctica que se esperarían son de inclusión, que se incorporase la ética de la hospitalidad abierta (Almeida y Angelino, 2014). De este punto se desprende la necesidad de reflexionar en torno a la inclusión educativa, siendo respon-

sables todos los agentes educativos. De la mano de esta reflexión, se hace necesaria una formación en servicio específica que acompañe estos entornos de discusión y debate.

7.3. Matriz de caracterización de las principales dimensiones y aspectos constitutivos de la dinámica organizacional de la práctica preprofesional en los centros correspondientes

A partir de los discursos de las participantes en la investigación es posible distinguir y caracterizar las diferentes dimensiones que operan en la dinámica organizacional de la práctica preprofesional.

Toma de decisiones

En la toma de decisiones sobre los aspectos que forman parte de las prácticas preprofesionales participan diferentes mecanismos que en su conjunto forman un circuito débilmente estructurado y que deja espacios de ambigüedad e incertidumbre, potenciados por la doble institucionalidad que involucra dicho flujo.

Las reglamentaciones (en sus diferentes formatos) son su punto de partida. Son amplias y flexibles, y se ocupan de los aspectos más generales. A partir de allí, cobra importancia la figura de la directora de la escuela de práctica, quién en coordinación con sus colegas o directamente en la escuela y de acuerdo a su entender, asume las principales decisiones sobre el proceso formativo. Las coordinaciones entre las directoras son otro espacio relevante de ese circuito, aunque con resultados diversos.

Producto de esos encuentros resultan los denominados acuerdos, concepto que significa aquellos puntos sobre los que las directoras

logran consenso para encuadrar las prácticas. Suelen ser un referente importante, aunque su cumplimiento es relativo a pesar de cierta creencia sobre su perfil prescriptivo. A partir de aquí se integran las maestras adscriptoras a este flujo de decisiones, de manera informal ya que su participación en la toma de decisiones queda librada a la situación de cada centro y a la acción de la dirección. Si bien son el último eslabón del proceso, porque son las directamente trabajan en el aula con las practicantes, formalmente no están integradas a las decisiones.

La institucionalidad que regula el proceso es la del CEIP, al cual pertenecen las inspectoras, directoras, maestras adscriptoras y sobre todo, las escuelas de práctica. El CFE ocupa un rol de observador; en la mejor de las situaciones puede realizar algunas recomendaciones y coordinar algunos aspectos. Si bien las directoras de las escuelas de práctica de 2do y 3er año se reúnen en el Instituto de formación y allí desempeñan sus horas de clases de Didáctica, en los hechos esto no implica una coordinación interinstitucional formal. Esta dualidad impacta directamente en las estudiantes, que perciben que su formación transcurre en dos espacios separados y sin articulación.

La mayoría de las estudiantes desconocen el flujo de la toma de decisiones, y las orientaciones generales de la práctica. En el mejor de los casos, acceden a ellas a través de la directora de su centro. Al igual que las maestras de práctica, no participan en dichas decisiones, de las que son objeto directo. Esto se debe, en parte, a que su formación tiene carácter terciario (con escasa tradición en la participación estudiantil), así como a la cultura jerárquica que impregna el funcionamiento escolar (y que ellas internalizan).

Intereses

Lógicamente el principal interés que orienta las prácticas preprofesionales es el formativo, y es compartido entre los diferentes agentes. Las estudiantes son las principales interesadas en aprender, y el resto de las involucradas se interesan en brindarles para ello las mejores estrategias y herramientas posibles.

Pero a partir de aquí y en la realidad de los centros, se pueden identificar otros intereses que a veces son compartidos entre los agentes y a veces no, y que se traducen en las acciones que realizan las estudiantes.

En relación a los centros de práctica, se puede mencionar un interés vinculado a la dinamización de la vida escolar, y que encarna la dirección. Las practicantes configuran un conjunto de personas jóvenes y con ansias de aprender, dispuestas a participar de tareas y actividades que potencian la propuesta pedagógica de la escuela y que sin su presencia, quizás le fuese más difícil de implementar. Sus prácticas asumen muchas veces actividades que exceden el trabajo en el aula, y eso es un valor añadido para cualquier escuela.

En relación al trabajo en el aula, se puede identificar un interés de apoyo y trabajo en dupla, que es propio de la maestra adscriptora. Las estudiantes, además de dar clase, también desarrollan un conjunto de actividades que complementan el trabajo de la maestra, y que muchas veces le permite atender circunstancias de alumnos en particular o bien emergentes cotidianos, como si fuesen una auxiliar.

Se puede sostener que en ambos casos (escuela y aula), las estudiantes realizan un trabajo.

Relaciones de poder, conflictos, y género

Está clara la jerarquización en la toma de decisiones, por lo que se establecen unas relaciones de poder dónde en principio prima la desigualdad, siendo las estudiantes las que se encuentran en inferioridad de condiciones. Si bien formalmente esto sucede, es preciso matizarlo porque en las múltiples dinámicas de los centros de práctica, estas desigualdades disminuyen y se manejan de forma diversa, como en cualquier situación de enseñanza-aprendizaje.

En ese contexto, la evaluación de las prácticas es el proceso que más opera en el desarrollo de las relaciones de poder, y es fuente de algunos conflictos que involucran sobre todo a las maestras adscriptoras y las estudiantes. O bien porque los criterios no son claros, o bien porque las actividades a desarrollar exceden lo que las estudiantes entienden es propio de su proceso formativo en la práctica.

Por último y en relación a las practicantes, se las consultó sobre si existen diferencias en sus prácticas en torno al género. Casi la totalidad de las consultadas respondió afirmativamente, expresando que los varones tienen algunos privilegios tanto de parte de las maestras adscriptoras y las directoras, como por el impacto que generan en los niños y niñas, quiénes incluso se refieren a ellos como profesor. Más allá de esto, no identifican claramente situaciones o experiencias propias de la dinámica escolar en las que sientan que el género opera. A continuación se presentan algunos testimonios que ilustran lo anterior:

Es diferente en la vida, imagínate acá adentro.

Yo he tenido compañeros varones y la directora los adora, son los mejores.

A nosotros nos pasa algo parecido. Somos casi todas mujeres, pero creo que la directora tiene favoritos. Para ellos una cosa vale y para los otros no.

A mí me pasaba lo mismo, los compañeros eran mimados, contemplados. Los entendían en todo y a nosotras nos sacrificaban más.

En la planificación también, como son varones las pueden hacer desprolijas. Yo las hago con color, imágenes, y no me valora nada.

Cuando el varón llega a la clase los chiquilines lo aman.

Sí, sí. Ser hombre tiene sus beneficios.

Creo que esta mal y a veces es un peso. Llegas a la escuela y las maestras piden al maestro varón. Hablá de la sociedad en general, los gurises te hacen más caso. Es verdad que en algunas salimos favorecidos y otras no.

De las maestras a los practicantes varones sí hay diferencias. Sí, hay diferencias desde los niños para con los practicantes varones, igual las maestras. Se refieren a él dándole como más cualidades. Se notan las diferencias, se idealiza solo por el hecho de ser varón.

Los niños también. El maestro varón para ellos es el genio, el que juega al fútbol. Lo ves más liberal, no tiene problema en ir a jugar con los chiquilines.

Para mí los gurises hacen menos esa diferencia. Ellos hacen diferencias entre un practicante y otro. Me pasa ahora que estoy con otra compañera. Siempre hacen diferencias entre la maestra y la practicante, y entre dos practicantes también. Si hay un roce con alguna ya está, te hablo a vos y a otra no. Si es varón y está en tu clase lo vas a querer porque es tu practicante, si está en otro salón te da lo mismo.

Los gurises les dicen profesor, no maestro.

Tiene que ver con la directora, con las maestras. Yo creo que es porque son los menos. Quiero creer eso. Y pasa esto, hacen lo que quieren, van cuando quieren. Pero creo que es más por parte de las maestras y la directora que de los niños.

Te dicen que son menos competitivos que nosotras, que nosotras nos sacamos los ojos. Por eso van y hacen lo que quieren, hacen la de ellos.

Mis grupos de práctica por suerte no han sido competitivos, pero ellos tienen ese beneficio, lo saben y hacen uso de eso. Si fuera hombre capaz que también lo haría, poder pasar como por un tubo mientras hacés Magisterio.

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

Tabla 6
Dimensiones y aspectos constitutivos de la dinámica organizacional de en los centros de práctica, y sus significados

| Dimensiones | Aspectos | Significados |
|---------------------|-------------------|---|
| Toma de decisiones | Reglamentaciones | Flexibles Poco conocimiento por parte de los agentes |
| | Coordinaciones | Rol de la dirección Acuerdos |
| | Institucionalidad | Débil articulación CEIP/CFE |
| Intereses | Formación | Discurso compartido |
| | Dinámica escolar | Trabajo de las practicantes |
| | Apojo en el aula | Trabajo de las practicantes |
| Relaciones de poder | Desigualdad | Evaluación |
| | Conflictos | En relación a las actividades Vinculares |

7.4. Listado de puntos críticos para pensar las prácticas preprofesionales para su mejora y renovación, y para desarrollar estrategias de formación que lo permitan

De acuerdo a los principales hallazgos de la investigación y más específicamente al objetivo específico 4, se identifican algunos puntos críticos que se pueden considerar al momento de desarrollar estrategias de mejora y renovación de las prácticas preprofesionales de la formación magisterial.

1. Las innovaciones

El actual formato de práctica preprofesional limita las posibilidades de desarrollar innovaciones pedagógicas por parte de las practican-tes. Esto no significa necesariamente que los agentes involucrados no lleven adelante algunas transformaciones en las escuelas, sino que la propia dinámica de su funcionamiento hace que las instan-cias de exploración, experimentación, prueba y ensayo pedagógico sean excepcionales. Ya sea por falta de tiempo para pensarlas, por carencias en la formación de las maestras adscriptoras, porque cuesta imaginarlas. O porque las estudiantes poseen poco margen para proponer y desarrollar sus inquietudes.

Tal como recoge el informe de la investigación anterior, “quizás haya que pensar las escuelas de práctica como laboratorios de ex-perimentación y de exploración, más que como un espacio dónde aprender lo que hay que hacer y por lo tanto dónde el eje de repro-ducción tiene un peso mucho mayor (...) Una escuela realmente diferente a las comunes dónde sea posible imaginar lo que pedagógi-camente aún no existe y es necesario, y ponerlo en práctica” (Pérez Gomar et al, 2019).

2. La interinstitucionalidad

La doble institucionalidad que participa de las prácticas preprofesio-nales posee una débil y a veces escasa articulación. Una prueba de esto es el desconocimiento, especialmente por parte de las maestras adscriptoras, de los contenidos y el perfil de egreso que propone el actual Plan de Estudios (2008). Está claro que para ellas su referencia principal son las políticas y dinámicas propias del CEIP, siendo el CFE una institución lejana y ajena. El rol de la dirección parece impactar muy poco en ese vínculo institucional (a pesar de sus esfuerzos), en el

sentido de lograr articular la propuesta de formación del CFE con la que realmente transcurre en las escuelas de práctica.

En este sentido, reafirmamos lo dicho: “será preciso pues imaginar estrategias y dispositivos que fortalezcan estas articulaciones y que rompan con la dualidad que se experimenta, a efectos de que cualquier intento de repensar y renovar las prácticas pedagógicas en las escuelas, ya sea se genere y reflexione en los institutos de formación y/o en las mismas escuelas de práctica, impacten realmente en la formación de las estudiantes (...) La actual institucionalidad se convierte entonces en un punto crítico que puede obturar las posibilidades de renovación pedagógica en las instancias formativas” (Pérez Gomar et al, 2019).

3. Los roles formadores

Los dos principales roles formadores son el de la directora de la escuela de práctica y el de maestra adscriptora, que tiene a cargo el trabajo en el aula de las practicantes. En el primer caso, no existe una formación específica para su desempeño; en el segundo, si bien existe, su implementación es esporádica, lo que hace que muchas maestras asuman dicha función sin una capacitación adecuada.

Esto evidencia, en primer lugar, la necesidad de fomentar y potenciar esas instancias de formación y actualización, que incluya a las directoras. En segundo lugar, será preciso identificar claramente las necesidades para diseñar dichas instancias. En este estudio solamente las estudiantes realizan algunas propuestas de mejoras sobre dichos desempeños, que se refieren tanto a cuestiones formales (necesidad de conocer los marcos que regulan su formación, estrategias de evaluación de sus prácticas), como a otras pedagógicas (incorporar estrategias novedosas para el trabajo con los niños en relación a las problemáticas que enfrentan, contar con más espacios para el análi-

sis y la reflexión, incorporar estrategias de inclusión educativa desde el enfoque del DUA).

De alguna forma también sería importante fortalecer el intercambio académico entre las personas que desempeñan esos roles (en particular, las maestras adscriptoras) y los docentes del Instituto, a efectos de reducir las distancias que se observan entre ambos espacios formativos.

4. Los dispositivos de formación

El principal dispositivo de formación es el Taller, que está a cargo de la directora de la escuela de práctica y se desarrolla allí mismo. Junto a este se encuentra la clase de Didáctica, también a cargo de la directora pero en el Instituto (para segundo y tercer año). A ambos se agrega el trabajo en el aula que realiza la practicante, más informal y bajo la responsabilidad de la maestra adscriptora. En este estudio ningún agente cuestiona la pertinencia de los principales dispositivos, y se insinúa la necesidad de integrar algunos más novedosos como la realización de ateneos.

Parte de la formación necesaria que anotamos en el punto anterior se refiere justamente a la necesidad de proponer nuevos dispositivos, o bien mejorar los actuales. Existe una diversidad de estrategias que aún no se incorporan al espacio formativo de las practicantes, seguramente por desconocimiento. Habrá que pensar al respecto.

8. BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I., y Vezub, L. (2011). “Asesoramiento y desarrollo profesional de los docentes: procesos clave del liderazgo efectivo para la mejora de la escuela”. En J. MacBeath, & T. Townsend (Eds.), *International Handbook on Leadership for Learning* (pp. 691-715). Reino Unido: Springer.

Albisu, L. (2018). *¿Y las rúbricas?* Revista *Quehacer Educativo*, N° 151 (octubre), pp. 9-13. Montevideo: FUM-TEP.

Almeida, M., y Angelino, M. (2014). De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), 10 – 27.

Bacharach, S.B (1981). “Organizational and political dimensions for research on school district governance and administration”. En Bacharach, S.B. (ed): *Organizational behavior in schools and school districts*. New York: Piñeger.

Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Bardisa Ruiz, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, n°15, 13-52.

Blase, J. (1991). *The politics of life in schools*. London: Sage.

Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1–2).

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO / CSIE.

Camilloni, A. (1998). Modalidades y proyectos de cambio curricular. Disponible en: http://www.cbc.uba.ar/noti/jornada_iep/PC_Camilloni.pdf

CEIP (2008). Comunicado n° 3/ 2008. Inspección Técnica, Inspección Nacional de Práctica. Montevideo: CEIP/ANEP.

CEIP (2010). Comunicado n°1/2010. Inspección Técnica, Inspección Nacional de Práctica. Montevideo: CEIP/ANEP.

Chapato, M.E y Errobidart, A. (comp.) (2008). *Hacerse docente. Las construcciones identitarias de los docentes noveles*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Chapato y Errobidart (comp.) (2011). *Historias, actores e instituciones. Estudios sobre prácticas educativas en tiempos de cambios y turbulencias*. Buenos Aires: Miño y Davila.

Cifuentes, M.A., Muñoz, J. y Santamaría, R.M. (2010). La evolución del pensamiento de los alumnos de magisterio en algunas cuestiones clave de su formación inicial. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69 (24,3), pp.167-186.

Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Esteve, J. M. (2011). “La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento”. En Vaillant, D. y Vélaz de Medrano, C. (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Santillana.

Hoyle, E. (1982). Micropolitics of educational organizations. *Educational Management and Administration*, 10, 87-98.

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

Mancebo, E. (2010). *La inclusión educativa, un paradigma en construcción*. Montevideo: FCS/UdelaR.

Pérez Gomar, G. (2015). *Cambiar la educación: entre deseos y realidades. De las políticas educativas a las prácticas pedagógicas*. Montevideo: Magró (2da edición ampliada).

Pérez Gomar, G. (2017). *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*. XXXI Congreso ALAS, diciembre. Montevideo

Pérez Gomar, G. (2018). Planificar el currículo. Pensar, organizar y transformar la enseñanza: proyectos y desarrollo curricular. *Revista Quehacer Educativo n° 149, Montevideo*.

Pérez Gomar, G. (coord.) (2019). *La construcción de la identidad profesional del docente de educación primaria en la formación inicial y los primeros años de trabajo. Informe final de investigación*. Montevideo.

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.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y faltas de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XVII, N° 41, pp 11-22.

Skliar, C. (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 22, N° 56 (enero-abril), pp. 101-111.

UNICEF (2013). *La situación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en Uruguay. La oportunidad de la inclusión*. Montevideo.

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

Yadarola, M.E. (2016). *Educación inclusiva como parte de un proyecto inclusivo de vida*. IV Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down. Salamanca.

9. ANEXOS

ANEXO 1. Análisis de la información

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

1. Desgrabación de las entrevistas y de los grupos por parte de integrantes del equipo.
2. Codificación de las narraciones y de los discursos según un sistema de categorías elaborado a priori (proceso deductivo), que sufrió algunas modificaciones según las categorías que surgen de la codificación, su ajuste a la información producida y la comparación entre sí a efectos de hacerlas más fiables (proceso de inducción).
3. Segmentación y selección de las unidades de significado relevantes para el tema de investigación y sus objetivos (fragmentos del texto con sentido semántico). Esta segmentación se realiza casi en simultáneo con la codificación: los temas a los que aluden las diferentes unidades de significado que se identifican constituyen las diferentes categorías en las que aquellas se han incluido. Se trata de reducir la información.
4. Primer resumen descriptivo para la reflexión, a efectos de obtener una aproximación inicial a los resultados y focalizar el análisis en las etapas siguientes.
5. Análisis de contenido según el método de las comparaciones constantes de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (combinación de la codificación de categorías con la comparación constante entre ellas, lo que permite pulir el sistema y preparar la información para el análisis mediante su reducción).

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

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

ANEXO 2. Pauta de entrevista semiestructurada a inspectoras, directoras y maestras adscriptoras

a. Inspectoras

1. Sobre los *agentes formadores* involucrados en la práctica:

- ¿Cuáles son las reglamentaciones/orientaciones que encuadran la práctica con practicantes?

- ¿Cómo es tu rol como agente formador- en relación a las practi-
cantes? (características)

- ¿Orientas a las directoras en la realización de un seguimiento indi-
vidualizado de cada estudiante? ¿Qué sugerencias les realizas? ¿Pro-
pones una modalidad de seguimiento en particular?

- ¿Existen instancias de formación para adscriptoras, directoras e
inspectoras? (Además del curso para adscriptoras)

- ¿Qué orientaciones realizas a las directoras para llevar adelante su
rol formativo en las prácticas?

2. Sobre *cambio y mejoras* en la práctica

- ¿Propondría alguna mejora al desempeño y encuadre institucional de los roles formadores?
- ¿Y a los dispositivos institucionales? (¿espacio de práctica, taller Didáctica, etc.?)

b. Directoras

1. Sobre los *agentes formadores* involucrados en la práctica (obj esp 1) (para toda la muestra)

- ¿Cuáles son las reglamentaciones/orientaciones que encuadran la práctica con practicantes?
- ¿Cómo es tu rol como agente formador- en relación a las practican-tes? (características)
- ¿Qué dispositivos utilizas para evaluar a las practicantes?

(Luego de una actividad llevada adelante por la practicante, la devolución, ¿es escrita u oral? Para realizarla, ¿utilizas alguna rúbrica o serie de descriptores? En caso afirmativo, ¿la construyes tu a la rúbrica, es de construcción colectiva? ¿La estudiante la conoce con antelación?)

- ¿Orientas a las maestras en la realización de un seguimiento individualizado de cada estudiante? ¿Qué sugerencias les realizas? ¿Propones una modalidad de seguimiento en particular?
- ¿Cómo se desarrollan los talleres en la escuela con las practicantes? Estos, ¿se planifican con antelación o se dan a partir de temas que surgen allí?

- ¿Cómo se desarrollan las clases de didáctica en el Instituto?
- ¿Existen instancias de formación para directoras ? (¿Has tenido la oportunidad de participar de instancias colectivas de actualización y de asesoramiento en aspectos disciplinares por profesores de IFD u otros?)
- ¿Cuentan con coordinaciones en la escuela? ¿y con el Instituto?
- ¿En qué aspectos encuentran mayores dificultades al momento de orientar a las practicantes? ¿Realizas un seguimiento individualizado de cada estudiante? ¿En qué consiste?

2. Sobre *componentes curriculares e inclusión*

- ¿Qué contenidos curriculares del Plan de Estudios consideras que se implementan en la práctica o se articulan con esta?
- ¿En cuáles de estos componentes del Plan o espacios curriculares se aborda la relación teoría/práctica?
- ¿Cómo orientan e impulsan prácticas pedagógicas de inclusión las maestras adscriptoras? (para orientar la pregunta: ¿orientas a las practicantes a desarrollar prácticas de enseñanza basadas en principios de inclusión? Explica. ¿Trabajas con las practicantes la planificación y el desarrollo de prácticas de enseñanza en clave de DUA (diseño universal de aprendizaje)?)

3. Sobre *dinámica organizacional* en la escuela de práctica

- ¿Existen aspectos relacionados a la práctica que son difíciles de acordar en el colectivo? (En caso afirmativo, ¿cuáles?)

- ¿Existen conflictos con las practicantes, durante las prácticas? ¿De qué tipo? ¿ejemplos?

- ¿Cómo y quiénes toman las decisiones en relación a los aspectos que involucran la práctica con practicantes en su desarrollo cotidiano?

- ¿Orientas sobre cómo planificar a los practicantes y/o a las maestras adscriptoras? Explica. ¿Promueves la elaboración de secuencias o unidades de trabajo?

4. Sobre *cambio y mejoras* en la práctica

- ¿Podrías orientar a las estudiantes en otra modalidad de enseñanza / aprendizaje? Explica.

- ¿Propondrías cambios en el vínculo entre la práctica y el perfil de egreso del Plan 2008?

- ¿Propondría alguna mejora al desempeño y encuadre institucional de los roles formadores?

- ¿Y a los dispositivos institucionales? (espacio de práctica, taller Didáctica, etc)

c. Maestras adscriptoras

1. Sobre los *agentes formadores* involucrados en la práctica

- ¿Cuáles son las reglamentaciones/orientaciones que encuadran la práctica con practicantes?

- ¿Cómo es tu rol como agente formador- en relación a las practi-
cantes? (características)

- ¿Qué dispositivos utilizas para formar a las estudiantes?

- ¿Qué dispositivos utilizas para evaluar a las practicante? (Para ori-
entar la respuesta: luego de una actividad llevada adelante por la
practicante, la devolución, ¿es escrita u oral? Para realizarla, ¿utilizas
alguna rúbrica o serie de descriptores? En caso afirmativo, ¿la con-
struyes tu a la rúbrica, te la entrega la directora o es de construcción
colectiva? ¿La estudiante la conoce con antelación?)

- ¿Recibes orientación por parte de dirección e inspección en cuanto
al rol de adscriptora?

- ¿Qué cosas (desde tu rol) te parece que no puedes llevar adelante y
te parecen importantes? Explica.

- ¿Existen instancias de formación para adscriptoras? (Además del
curso) (¿Has tenido la oportunidad de participar de instancias col-
ectivas de actualización y de asesoramiento en aspectos disciplinares
por profesores del Instituto u otros?)

- ¿Cuentan con *coordinaciones* en la escuela? ¿y con el Instituto?

- ¿En qué aspectos encuentran mayores dificultades al momento de
orientar a las practicante? ¿Realizas un seguimiento individualizado
de cada estudiante? ¿En qué consiste?

2. Sobre *componentes curriculares e inclusión*

- ¿Qué contenidos curriculares del Plan de Estudios consideras que se implementan en la práctica o se articulan con esta?

- ¿Cómo es tu rol de maestra adscriptora en los espacios o instancias que vinculan teoría/práctica ?

- ¿Cómo orientan e impulsan prácticas pedagógicas de inclusión las maestras adscriptoras? (para orientar la pregunta: ¿orientas a las practicantes a desarrollar prácticas de enseñanza basadas en principios de inclusión? Explica. ¿Trabajas con las practicantes la planificación y el desarrollo de prácticas de enseñanza en clave de DUA (diseño universal de aprendizaje)?)

3. Sobre *dinámica organizacional* en la escuela de práctica

- ¿Existen aspectos relacionados a la práctica que son difíciles de acordar en el colectivo? (En caso afirmativo, ¿cuáles?)

- ¿Existen conflictos con las practicantes, durante las prácticas? ¿De qué tipo? ¿ejemplos?

- ¿Cómo y quiénes toman las decisiones en relación a los aspectos que involucran a la práctica con practicantes en su desarrollo cotidiano? (Ejemplos: designación de actividades, contenidos a trabajar, actividades, etc.)

- ¿Orientas sobre cómo planificar a los practicantes? Explica. ¿Promueves la elaboración de secuencias o unidades de trabajo?

4. Sobre *cambio y mejoras* en la práctica

- ¿Podrías orientar a las estudiantes en otra modalidad de enseñanza / aprendizaje? Explica.

- ¿Cómo se vincula lo que se hace en la práctica con el perfil de egreso del Plan 2008 (crítico-reflexivo)?

- ¿Propondrías alguna mejora al desempeño y encuadre institucional de los roles formadores?

- ¿Y a los dispositivos institucionales? (espacio de práctica, taller Didáctica, etc)

ANEXO 3. Guión del grupo de discusión con estudiantes

Eje 1: Componentes curriculares e inclusión

- ¿Qué contenidos curriculares que estudian, se aplican en la práctica?
- ¿Cómo es el rol de la maestra adscriptora en los espacios de reflexión y en la relación teoría/práctica ? ¿y el de la directora?

(La maestra adscriptora y la directora, ¿tiene espacios de reflexión con ustedes? ¿En qué momentos se llevan adelante? Estos, ¿se planifican con antelación o se dan a partir de temas que surgen allí? ¿Las orientan en el vínculo teoría-práctica, o sea, en cómo realizar la transposición didáctica?)

- ¿Qué entienden por inclusión?
- ¿Han escuchado acerca de las barreras para el aprendizaje y la participación?
- ¿Qué prácticas pedagógicas de inclusión han observado que

lleven adelante las maestras adscriptoras? ¿las orientan en los que a prácticas inclusivas refiere?

Eje 2. Sobre dinámica organizacional en la escuela de práctica

- ¿Cómo y quiénes toman las decisiones en relación a los aspectos que involucran a la práctica en su desarrollo cotidiano?

(¿Las orientan en cómo planificar? ¿Les plantean cómo vincular objetivos con secuencia de actividades? En cuanto al contenido a ser abordado en la clase a realizar, ¿les justifican por qué la selección de determinado contenido?)

- ¿Qué actividades realizan en las prácticas?
- ¿Existen conflictos con las maestras adscriptoras, durante las prácticas? ¿De qué tipo? ¿ejemplos?
- ¿Cómo se evalúan las prácticas de las estudiantes?
- Perspectiva de género (en relación a las practicantes y las prácticas)

Eje 3. Sobre cambio y mejoras en la práctica

- ¿Posibilidades de integrar innovaciones pedagógicas?
- (Relaciones entre la formación y la práctica preprofesional)
- ¿Propondrían alguna mejora al desempeño y encuadre institucional de los roles formadores? ¿Y a los dispositivos institucionales? (espacio de práctica, taller Didáctica, etc.?)

ANEXO 4. sistema de categorías para el análisis de las entrevistas y los grupos de discusión. dimensiones, categorías y códigos

1. Dimensión: agentes formadores (AF)

Categorías:

- Reglamentación/orientaciones formales (AFR)
- Características roles (AFC) (también grupos)
- Dispositivos de la práctica (talleres, clases, coordinaciones, orientaciones, etc) (AFD)
- Formación (AFF)
- Dificultades (AFDi)
- Orientaciones al rol (AFO) (entrevistas a Maes)

2. Dimensión: Componentes curriculares/inclusión (CC)

Categorías:

- Componentes curriculares del Plan (CCP)
- Relación teoría y práctica (CCT)
- Inclusión (CCI)
- Rol maestra (CCM)

3. Dimensión: Dinámica organizacional (DO)

Categorías:

- Acuerdos (DOA)
- Actividades que realizan en las prácticas (DOAt)
- Conflictos (DOC)

- Decisiones (DOD)
- Planificación (DOP)
- Evaluación (DOE)
- Vínculos (DOV)
- Género (DOG) (grupos)

4. Dimensión: Cambio y mejora (CM)

- Modalidades (CMM)
- Perfil egreso (CMP)
- Roles (CMR)
- Dispositivos (CMD)

ANEXO 5. Matriz lógica del proyecto

| Dimensiones | Subdimensiones | Técnicas/Fuentes | Productos |
|---|---|-----------------------------------|--|
| Objetivo específico 1 Roles | Figuras y dispositivos de apoyo a las prácticas | Entrevistas | Factores de contexto institucional |
| | Caracterización de lo anterior | | |
| | Reglamentación y orientaciones | | |
| | Formación (tienen, necesaria/ demandan) | | |
| Objetivo específico 2 Componentes curriculares e inclusión | Componentes curriculares | Entrevistas y grupos de discusión | Listado de componentes curriculares y estrategias de la práctica preprofesional que se refieren a la inclusión |
| | Relación teoría y práctica | | |
| | Inclusión | | |
| | Rol adscriptora | | |
| | Estrategias de inclusión | | |
| Objetivo específico 3 Dinámica organizacional | Acciones y prácticas formativas | Entrevistas y grupos de discusión | Matriz sobre dinámica organizacional |
| | Planificación de actividades | | |
| | Evaluación de las prácticas | | |
| | Vínculos | | |
| | Evaluación de las prácticas | | |

| | | | |
|--|---|-----------------------------------|----------------------------|
| Objetivo específico 4 Cambio y mejora | Formación y práctica preprofesional | Entrevistas y grupos de discusión | Listado de puntos críticos |
| | Prácticas de innovación | | |
| | Perfil de egreso y práctica | | |
| | Fortalezas y debilidades dispositivos institucionales | | |

ANEXO 6. Inspectoras, directoras y maestras adscriptoras entrevistadas

Inspectoras

- Liliana Pereira
- Mariela Fraga
- Virginia Muñoz
- Naudelina Olivera
- María del Pilar Rodríguez
- Nelly Russo
- Mónica Suárez

Directoras

- Paula Bacci
- Cecilia Goycochea
- Andrea Mantero
- Carolina Martínez
- Directora escuela n°26
- Dafne
- Miriam

Maestras adscriptoras

- Lorena Alvez
- Florencia Díaz
- Lourdes Gómez
- Pamela Salazar
- Maestras escuela n°26 (3)

ANEXO 7. Estudiantes participantes de los grupos de discusión

- Maite Cal
- María José Cardozo
- Pablo Castiglioni
- Lucía Castro
- Cecilia Diego
- Agustina Elverdin
- Manuela Espinoza
- Patricia Eula
- Lucía Fernández
- Paola Fernández
- Florencia Ferrada
- Pablo Gadea
- Vanessa Gamarra
- Agustina Goncalves
- Teresa Guillén
- Noelia Haro
- Agustina Hernández
- Natalia Jorge
- Juan Pablo Paipó
- Marisol Pais
- Alicia Pedernera
- Estefany Piriz
- Fiorela Reggiardo

- Vanesa Rodríguez
- Wilson Rodríguez
- Pablo Silva
- Natalia Silvera
- Virginia Vázquez
- Camila Valla
- Lucía Vilche
- Martina

Aprender a trabajar

La práctica preprofesional
en la formación
docente magisterial

Esta investigación se propuso describir, analizar e interpretar las percepciones de los agentes involucrados en la práctica preprofesional de los estudiantes de Magisterio de Montevideo sobre sus principales características, especialmente las que se vinculan con el significado y desempeño de los roles participantes, los componentes curriculares, y las dinámicas de formación en los centros de práctica. En este sentido se realizaron hallazgos sobre cuatro dimensiones de la práctica preprofesional: los roles formadores, sus aspectos curriculares, su dinámica organizacional, y las posibilidades de cambio y mejora.

Desde una metodología cualitativa se realizaron entrevistas a inspectoras de práctica, directoras de escuelas de práctica, maestras adscriptoras, y también grupos de discusión con estudiantes magisteriales de segundo, tercer y cuarto año del Instituto Normal de Montevideo.

Los resultados se refieren a la identificación de algunos factores del contexto institucional de la formación inicial que inciden en la práctica preprofesional, una matriz de caracterización de las principales dimensiones y aspectos constitutivos de su dinámica organizacional, y un listado de puntos críticos para pensar las prácticas preprofesionales de las estudiantes de magisterio para su mejora y renovación, y para desarrollar estrategias de formación que lo permitan.