



Las prácticas pre-profesionales magisteriales

desde una perspectiva sociológica

Percepciones de estudiantes y docentes sobre las prácticas pre-profesionales
en las carreras de Magisterio en Educación Primaria y en Primera Infancia
del Consejo de Formación en Educación, en el marco del Plan 2023

Ana Cecilia Lafourcade Martínez

COORDINADORA

Gino Di Pascua, Adriana Espinosa,
Martha Huerta y Estefany Piña

Las prácticas pre-profesionales magisteriales desde una perspectiva sociológica

Informe final de Investigación

*Percepciones de estudiantes y docentes sobre las prácticas pre-profesionales
en las carreras de Magisterio en Educación Primaria y en Primera Infancia
del Consejo de Formación en Educación, en el marco del Plan 2023*

Esta investigación fue financiada por el Fondo Sectorial de Educación
Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII)
Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional
de Educación Pública (CFE-ANEP), séptima edición.

Montevideo, Uruguay-Junio 2026

Ana Cecilia Lafourcade Martínez
Coordinadora

Gino Di Pascua, Adriana Espinosa,
Martha Huerta y Estefany Piña



© Los autores

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0). Se permite copiar, reproducir, distribuir y comunicar públicamente esta obra, en su totalidad o en fragmentos, por cualquier medio o formato, siempre que se reconozca debidamente la autoría, se incluya un enlace a la licencia y se indique si se han realizado cambios. No se permite el uso de esta obra ni de sus fragmentos con fines comerciales. Para ver una copia de esta licencia, visite: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Producción editorial

© 2026

GRUPO MAGRO EDITORES

Abayubá 2694 Ap. 101

Tel. 099 419 050

E-mail: info@grupomagro.com

www.grupomagroeditores.com

Montevideo - Uruguay

Por más
información
de la
editorial
entra aquí



Editor: Fernando Díaz

Diseño de tapa preliminar: Martha Huerta, posteriormente editado con Claude y en Canva

Diseño del interior: Patricia Carretto

Redacción del texto final: Ana Cecilia Lafourcade Martínez

ISBN impreso: 978-9915-702-28-5

Impreso en Uruguay

Julio, 2026. Depósito Legal n.º 391.367/26

Edición amparada en el decreto 218/996

(Comisión del papel). Montevideo, Uruguay

Equipo de Investigación:

Responsable científica y coordinación general: Ana Cecilia Lafourcade Martínez

Integrantes del equipo: Adriana Espinosa, Gino Di Pascua, Martha Huerta, Estefany Piña

El diseño del proyecto estuvo a cargo del equipo de investigación.

La recolección de datos mediante entrevistas en profundidad y grupos de discusión estuvo a cargo del equipo de investigación.

La transcripción, revisión y corrección de las entrevistas estuvo a cargo de Gino Di Pascua.

El procesamiento y análisis de los datos estuvo a cargo de Ana Cecilia Lafourcade Martínez con la participación de Martha Huerta en el capítulo 4 y Estefany Piña en el capítulo 5.

Elaboración de los mapas: Stephanie Velea

Diseño de tapa y fotografía: Martha Huerta

La redacción de este libro estuvo a cargo de Ana Cecilia Lafourcade Martínez

DEDICATORIA

Este trabajo está dedicado al estudiantado del Consejo de Formación en Educación de Uruguay.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a docentes y estudiantes de los IINN, IFD Maldonado, IFD Rivera e IFD Rosario por compartir sus conocimientos sobre las prácticas pre-profesionales a través de su participación en las entrevistas en profundidad y los grupos focales. Asimismo, agradecemos a los Directores y Directoras, Secretarios y Secretarías Docentes, y Docentes Orientadores Educativos de los institutos del CFE, quienes nos proporcionaron los datos administrativos para la construcción de la base de datos y nos abrieron las puertas de sus instituciones para realizar el trabajo de campo. Agradecemos también a los y las estudiantes del IFD de Rivera por participar en las fotografías de la tapa de este libro.

Por otra parte, agradecemos al equipo de la División Financiero Contable del CFE, especialmente a Laura Ferreira y Pablo Galván, quienes nos brindaron apoyo y orientación en la gestión administrativo-contable del proyecto, así como a Verónica Barate, de ANII, por su acompañamiento.

Asimismo, agradecemos a María Sallé, Cristina Sallé y Laura Grassi, quienes participaron al inicio de este estudio y realizaron aportes teóricos en torno a las prácticas pre-profesionales. También agradecemos a Sergio Acosta y Lara, del Departamento de Cartografía Digital de la Dirección Nacional de Topografía del Ministerio de Transporte y Obras Públicas; y a Henry Trujillo, del Instituto de Sociología Jurídica de la Facultad de Derecho (UDELAR) por el apoyo brindado.

Por último, agradecemos de manera muy especial a María del Luján Peppe, ex Coordinadora del Departamento Área Sociológica del CFE, quien dio origen al proyecto del Observatorio de Prácticas Pre-profesionales del CFE, así como a los y las colegas del Departamento del Área Sociológica que acompañaron inicialmente dicha iniciativa.

Prólogo

Las prácticas pre-profesionales en formación docente, como en cualquier otro ámbito de formación, constituyen un espacio de aprendizaje donde confluyen saberes teóricos, técnicos y académicos acerca del saber hacer, inmersos en espacios institucionales, con sus propias lógicas y culturas, y atravesados además por las experiencias personales y profesionales de todos los implicados en ellas. La Didáctica se conjuga entonces con el saber específico de los contenidos a enseñar, con el análisis institucional donde se desarrolla la acción, con los contextos sociales en que se enmarcan las instituciones y los sujetos, y con los aspectos pedagógicos y psicológicos involucrados en la formación. Cuando estas prácticas se desarrollan de manera curricular, se convierten en un espacio privilegiado para el análisis de los procesos implicados en las prácticas.

Desde el Departamento Académico Área Sociológica del Instituto de Ciencias de la Educación, entendimos que había en ese espacio un potencial de análisis y de generación de datos para otros estudios y equipos de trabajo, partiendo de una sistematización de la información que permitiera generar una visión global de las prácticas pre-profesionales, a la vez que permitiera dimensionar las peculiaridades y características propias de cada carrera. La propuesta nació de la coordinación y se hizo extensiva a las otras áreas que integran el Departamento de Ciencias de la Educación.

El Observatorio como «mirador» privilegiado del espacio de las prácticas pre-profesionales constituyó, para quienes tuvimos el placer de impulsarlo, un espacio formativo a nivel personal. La primera actividad del grupo de docentes interesados en integrarse al proyecto fue un seminario de formación, que permitió conocer de primera mano las experiencias de otros observatorios educativos del país, y durante el primer año de ejecución (2020-2021) se contó con el asesoramiento técnico de los sociólogos Ivonne Martínez y Henry Trujillo, de los Observatorios del INAU y de Justicia y Legislación de la Facultad de Derecho, respectivamente.

El grupo inicial leyó, conceptualizó, debatió y se comprometió con el trabajo, y si bien algunos se fueron desvinculando, a seis años de la propuesta inicial podemos afirmar que la idea prosperó y de ella se fueron apropiando los docentes que aún siguen creyendo que el Observatorio es posible y están presentando este trabajo, el cual me enorgullece prologar.

Esta mirada de las prácticas pre-profesionales en clave sociológica es solo una entre muchas posibles, y sería deseable establecer un diálogo con otras, generando un entrettejido que habilite una visión más compleja del fenómeno.

Sembrar una semilla convencidos de que el fruto es viable, ver crecer sus brotes, conformar un equipo para cuidar y alimentar su desarrollo, gestionar el proceso para luego despedirse de él, confiando en que los que siguen le impregnarán su impronta, y participar años después de la presentación del producto es un proceso que vivo con alegría y optimismo. Como profesional de la educación agradezco a Ana y su equipo participar de este acto simbólico de «toma de posta» que denota la continuidad del trabajo colaborativo, con alas propias, con energía renovada y con tanto futuro por delante.

Mtra. Lic. María del Luján Peppe Mileo

Resumen ejecutivo

El presente estudio titulado *“Percepciones de estudiantes y docentes de las carreras de Magisterio en Educación Primaria y en Primera Infancia del Consejo de Formación en Educación sobre las prácticas pre-profesionales en el marco de la Transformación Curricular 2023”*; se inscribe en una línea de investigación de mayor alcance denominada *Observatorio de Prácticas Pre-Profesionales del Consejo de Formación en Educación*¹. La investigación se presentó en el fondo concursable Fondo Sectorial de Educación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y del Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (CFE-ANEP) séptima edición.

En ese contexto, la investigación se propuso como objetivo general comprender las percepciones de los estudiantes y docentes sobre las prácticas pre-profesionales de primer año de las carreras de Maestro/a en Educación Primaria y Maestro/a en Primera Infancia del Consejo de Formación en Educación (CFE-ANEP) implementadas en el marco del Plan 2023, de los Institutos Normales de Montevideo y de los Institutos de Formación Docente de Rosario, Rivera y Maldonado.

Con el propósito de alcanzar dicho objetivo, se diseñó una estrategia metodológica con enfoque mixto que articuló procedimientos cuantitativos de carácter descriptivo, orientados a la caracterización

1. En el año 2020 la entonces Coordinadora del Departamento Área Sociológica Prof. María del Luján Peppe inicia el proyecto Observatorio de Prácticas Preprofesionales y quienes participamos en esta investigación hemos dado continuidad.

de las escuelas de práctica correspondientes al primer año de la formación; con metodologías cualitativas destinadas a profundizar en las experiencias y significados atribuidos por los actores involucrados. Entre estas últimas, se desarrollaron entrevistas en profundidad a estudiantes así como grupos de discusión integrados por docentes de primer año de las unidades curriculares del *“Trayecto de Formación Equivalente para Educadores”* de primer año e *“Introducción al Campo Profesional”* de los cuatro centros seleccionados para el estudio.

Se espera que los resultados obtenidos contribuyan al fortalecimiento de procesos de reflexión crítica en el estudiantado, que favorezcan su reconocimiento como sujetos activos en la construcción de su trayectoria profesional. Del mismo modo, se espera que los hallazgos brinden al cuerpo docente, insumos relevantes para el enriquecimiento de sus prácticas pedagógicas. Finalmente, esta investigación confía en ofrecer evidencia sustantiva al Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública (CFE-ANEP) para la toma de decisiones basadas en evidencias, particularmente en el contexto de la eventual creación de la Universidad Nacional de la Educación.

Índice

Introducción general	21
1. Origen y contexto de la investigación.....	21
2. Contextualización de las prácticas pre-profesionales de primer año de Magisterio	22
3. Propósitos y objetivos de la investigación	28
4. Organización del libro	29

Parte I. Pensar la práctica pre-profesional en clave sociológica

Capítulo 1. La práctica docente como construcción social

1.1 Más allá del aula. Dimensiones institucionales y relacionales sobre la práctica docente y la práctica educativa..	33
1.2 Modelos de prácticas.....	37
1.3 Potencial formativo de los contextos de práctica	39

Parte II. Territorios de práctica. Una cartografía institucional

Espacio social, capital y habitus como claves del análisis

territorial.....	45
El campo como espacio de posiciones	45
El capital cultural, códigos sociolingüísticos y la desigualdad educativa.....	46
El tiempo, el habitus y la experiencia de práctica.....	50
La cartografía digital como herramienta epistemológica.....	51

Capítulo 2. Las escuelas de prácticas como campos sociales.....	55
2.1 Presentación del capítulo.....	55
2.2 Estrategia de relevamiento cuantitativo descriptivo: fuentes, variables y procedimientos.....	56
Muestra y unidades de análisis.....	56
Fuentes de información.....	56
Variables consideradas para el estudio	57
Consideraciones éticas.....	59
2.3 Perfil institucional de los centros de prácticas.....	60
Capítulo 3. Cartografía de los centros de práctica: territorio, contexto y desigualdad.....	63
3.1 Una lectura comparativa de los cuatro institutos en el espacio social uruguayo	63
Dimensión 1. Distribución por quintil de contexto sociocultural	63
Dimensión 2. Distribución por carrera.....	64
Dimensión 3. Perspectiva territorial: lo urbano, la periferia urbana y lo rural	67
3.2 El análisis cartográfico de las prácticas pre-profesionales de primer año	68
Institutos de Formación Docente de Montevideo: escala y heterogeneidad territorial.....	70
Instituto de Formación Docente de Maldonado: polarización cartográfica.....	72
Instituto de Formación Docente de Rivera: prácticas en frontera y diversidad.....	75
Instituto de Formación Docente de Rosario: ruralidad, escuela especial y ciudad intermedia.....	77

Parte III. La voz del estudiantado: percepciones sobre el primer encuentro con el campo profesional

Capítulo 4. Las entrevistas en profundidad como dispositivos

de producción de sentido	81
4.1 Análisis léxico-semántico de las entrevistas del estudiantado	81
4.1.1 Primera lectura transversal de los cuatro institutos.....	84
4.1.2 Lectura del corpus de los Institutos Normales de Montevideo	85
4.1.3 Lectura del corpus del Instituto de Formación Docente de Maldonado.....	86
4.1.4 Lectura del corpus del Instituto de Formación Docente de Rivera	88
4.1.5 Lectura del corpus del Instituto de Formación Docente de Rosario	89
4.2 Dimensión 1: La práctica como componente curricular	91
4.2.1 Expectativas iniciales	91
4.2.2 La observación como dispositivo de aprendizaje.....	94
4.2.3 El tiempo de práctica: una tensión que atraviesa el corpus.....	96
4.2.4 Integración teoría y práctica	98
4.2.5 La organización institucional: entre el diseño y la implementación territorial	100
4.2.6 El rol del docente de la unidad curricular Introducción al Campo Profesional	102
4.3 Dimensión 2: La práctica como situación de aprendizaje ..	104
4.3.1 Habilidades y competencias desarrolladas	104
4.3.2 Aprendizaje sobre la institución escolar.....	106
4.3.3 Producciones emergentes de la práctica	109
4.4 Dimensión 3: La práctica como experiencia personal.....	113
4.4.1 Impacto en la construcción de la identidad docente.....	114
4.4.2 Trayectoria social, vínculos y motivación: condiciones de la experiencia personal	116

4.5 Síntesis comparativa entre centros	119
4.5.1 Patrones transversales: lo que comparte el corpus	119
4.5.2 Especificidades territoriales e institucionales	120
4.5.3 Aportes del estudiantado a la mejora de la práctica pre-profesional	122
Parte IV. La voz docente: reflexividad y agencia	
Capítulo 5. Grupos de discusión con docentes: epistemología y metodología	127
5.1 El grupo de discusión como dispositivo de producción de conocimiento	127
5.2 El debate epistemológico sobre la virtualidad	128
5.3 Composición y características de los grupos	129
5.4 La guía de discusión como dispositivo orientador	129
Capítulo 6. Análisis de los grupos de discusión	131
6.1 La valoración de la práctica pre-profesional del año 2023: entre el entusiasmo y la crítica	131
6.2 La subjetividad docente como condición de la práctica pre-profesional	133
6.3 La articulación curricular como nudo crítico	134
6.4 Aportes y sugerencias del cuerpo docente	137
Conclusiones	141
Recomendaciones	145
Referencias bibliográficas	153
Anexos	161

Índice de tablas y figuras

Índice de tablas

Tabla 1. Trayecto de primer año de Maestro/a en Educación Primaria Plan 2008, CFE-ANEP.....	24
Tabla 2. Trayecto de primer año de Maestro/a en Educación Primaria Plan 2023, CFE-ANEP.....	28
Tabla 3. Escuelas de práctica según contexto sociocultural e instituto del CFE-ANEP, 2023.....	63
Tabla 4. Escuelas de práctica de primer año por ciudad, carrera y contexto sociocultural. IINN de Montevideo, IFD Maldonado, Rivera y Rosario, CFE-ANEP, 2023.....	65
Tabla 5. Descripción de quintiles representados en escala cromática en base al Relevamiento de las Características Socioculturales de las Escuelas Primarias DGEIP, 2020.....	66
Tabla 6. Escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IINN de Montevideo, CFE-ANEP, 2023.....	70
Tabla 7. Escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IFD Maldonado, CFE-ANEP, 2023.....	72
Tabla 8. Escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IFD Rivera, CFE-ANEP, 2023.....	75
Tabla 9. Escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IFD Rosario, CFE-ANEP, 2023.....	77
Tabla 10. Análisis comparativo por dimensiones léxico-semánticas según el Instituto de Formación Docente, ANEP-CFE.	90

Índice de figuras

Figura 1. Trayecto de primer año de Maestro/a en Educación Primaria Plan 2005, CFE-ANEP.....	23
Figura 2. Distribución territorial de las escuelas de práctica de primer año por contexto sociocultural. IINN de Montevideo, CFE-ANEP, 2023.....	71
Figura 3. Distribución territorial de las escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IFD Maldonado, CFE-ANEP 2023.	73
Figura 4. Distribución territorial de las escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IFD Rivera, CFE-ANEP, 2023.	75
Figura 5. Distribución de las escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IFD Rosario, CFE-ANEP, 2023... ..	78
Figura 6. Corpus total de los cuatro institutos agrupados.....	85
Figura 7. Corpus de los Institutos Normales de Montevideo.....	86
Figura 8. Corpus del Instituto de Formación Docente de Maldonado.....	87
Figura 9. Corpus del Instituto de Formación Docente de Rivera.....	89
Figura 10. Corpus del Instituto de Formación Docente de Rosario....	90

Declaración del uso de la Inteligencia Artificial

La elaboración de este libro contó en algunos apartados, con la asistencia de la Inteligencia Artificial: el modelo de lenguaje Claude Sonnet 4.6 de Anthropic (2026) y las funciones asistidas de Atlas.ti (2026). Dicha asistencia se limitó a funciones de edición y revisión de textos ya redactados, organización y estructuración de contenidos, codificación y categorización a partir de las definiciones teóricas y metodológicas establecidas por el equipo de investigación, la construcción de meta matrices a partir de dichas categorías y la creación de las nubes de palabras y la edición estética de algunas tablas generadas por el equipo con otros paquetes informáticos. Para la transcripción de las entrevistas en profundidad se utilizó TurboScribe (2025).

En ningún caso la asistencia implicó el diseño del proyecto, la construcción del marco conceptual y metodológico, la interpretación teórica, el análisis sociológico, las decisiones académicas que constituyen la investigación y la redacción del presente libro. Todos los contenidos generados por la IA fueron revisados, ajustados y validados por la autora.

Esta declaración se realiza en cumplimiento de los principios de transparencia y honestidad académica establecidos por la Universidad de la República (UDELAR, 2026) y en consonancia con la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial 2024-2030 impulsada por la Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y el Conocimiento (AGESIC, 2024) y los estándares internacionales (APA, 2020).

Introducción general

1. Origen y contexto de la investigación

Este libro surge en el seno del Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), institución responsable de la formación inicial de los profesionales de la educación en la República Oriental del Uruguay. Su gestación responde a la necesidad de consolidar un proceso de construcción académica colectiva iniciado en el año 2020, a partir de la iniciativa de la coordinación del Departamento Área Sociológica del Instituto de Ciencias de la Educación del CFE, que convocó a los docentes del área de todo el país para conformar un espacio de trabajo compartido. Bajo la motivación por el interés de estudiar las prácticas pre-profesionales desde una perspectiva sociológica¹, se consolidó un grupo de trabajo al que se denominó Observatorio de Prácticas Preprofesionales. Parte de ese equipo, que ha trabajado de manera ininterrumpida hasta la fecha, presenta en este volumen el resultado de una investigación centrada en las percepciones que estudiantes y docentes construyeron en torno a las prácticas preprofesionales de primer año de las carreras de Maestro/a en Educación Primaria (MEP) y Maestro/a en Primera Infancia (MPI) desarrolladas en el año 2023 en el marco de implementación del nuevo plan de estudio.

1. El observatorio obtiene el aval del ANEP-CFE el 23 de agosto del 2022, Expediente 2021-25-5-008460, 2022-25-5006537, Acta N° 29, Res. N° 33.

2. Contextualización de las prácticas pre-profesionales de primer año de Magisterio

El estudiantado de las carreras de Maestro/a en Educación Primaria (MEP) y en Primera Infancia (MPI) inicia desde el primer año procesos de prácticas pre-profesionales en instituciones pertenecientes a la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). Los niveles de participación² en dichas instituciones se desarrollan de manera progresiva a medida que transcurren los años del trayecto de formación en educación y en torno a cada uno de los perfiles de egreso establecidos para cada carrera, configurándose como espacios sustantivos para la construcción de saberes pedagógicos, didácticos y profesionales.

Si bien las prácticas preprofesionales han estado presentes en los distintos planes de formación magisterial, este estudio toma como punto de partida el Plan 2005 por el criterio metodológico de establecer un recorte temporal que permita acotar el corpus del análisis. Las experiencias de prácticas preprofesionales en primer año de la formación inicial magisterial se integraron en el Plan de Estudios 2005³, concebidas como “el espacio organizado para posibilitar la construcción de un repertorio de prácticas de actuación profesional, tornándose en el eje articulador de los procesos que transcurren desde la práctica a la teoría para volver a la práctica” (ANEP, 2005, p. 24).

Este trayecto se iniciaba en el primer año de la carrera mediante las instancias de observación y análisis de las instituciones de educación primaria e inicial de la ANEP, y se desarrollaban mediante un trabajo de campo de diez días en el segundo cuatrimestre. Dicho trabajo de campo era entendido como “la aproximación empírica a la educación y a la escuela como objeto de estudio. Tiene como objetivo

2. En el segundo año de las carreras de MEP y MPI las prácticas implican una participación mayor con grupos a cargo.

3. Aprobado por Resolución N° 36, Acta N° 73 de fecha de 4 de noviembre de 2004 del Consejo Directivo Central ANEP.

producir información sustantiva que contribuya a ampliar el conocimiento teórico y conceptual de cada una de las materias que intervienen en esta tarea” (ANEP, 2005, p. 72).

En este plan de estudio, el trabajo de campo se abordaba desde una perspectiva interdisciplinar y estaba a cargo de los docentes responsables de las asignaturas de Sociología de la Educación, Pedagogía I y Psicología Evolutiva pertenecientes al Departamento de Ciencias de la Educación. Estos docentes acorde a lo establecido por el Plan (2005) tenían la tarea de diseñar la propuesta del trabajo de campo, definir el problema de estudio y realizar el seguimiento de las actividades.

Figura 1.
Trayecto de primer año de Maestro/a en Educación Primaria Plan 2005, CFE-ANEP.



Fuente: CFE-ANEP

Posteriormente, en el Plan de estudio 2008, la práctica pre-profesional de primer año se consolidó como una experiencia significativa en la formación inicial docente. Si bien mantuvo el carácter interdisciplinar heredado del plan anterior, articulando los aportes de las asignaturas de Sociología, Pedagogía y Psicología, el nuevo plan le otorgó un *status* diferente al reconocerla explícitamente como práctica docente. Asimismo, la consideró una pasantía de observación con una carga horaria de cuarenta horas, lo que fortaleció el vínculo entre la formación teórica y la experiencia en territorio.

Tabla 1.

Trayecto de primer año de Maestro/a en Educación Primaria Plan 2008, CFE-ANEP.

Núcleo Formativo	Año	Asignatura	Carga Horaria	Tipo de asignatura - evaluación
Núcleo de Formación Profesional Común	1	Pedagogía I	3	Común
	1	Psicología Evolutiva	3	Común
	1	Sociología	3	Común
Específico - Maestro de Educación Primaria	1	Educación Artística: Lenguajes Artísticos	2	Común
	1	Físico Química	4	Común
	1	Geografía	4	Común
	1	Historia	4	Común
	1	Lengua I	4	Común
	1	Matemática I	4	Común
	1	Historia de la Formación Docente	30 Total	Seminario-Taller
Didáctica / Práctica Docente	1	Pasantía de Observación	40 Total	Pasantía de observación - Magisterio 2008

Fuente: CFE-ANEP

En el año 2023 la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) implementa una Transformación Curricular de alcance sistémico que comprende la aprobación de nuevos planes de estudios para las carreras de formación en Educación. En el marco de este proceso, las prácticas preprofesionales de primer año de las carreras de Magis-

terio experimentan una reconfiguración de singular relevancia; dejan de articularse orgánicamente desde el Núcleo de Profesional Común tradicionalmente sostenido por las asignaturas "*Sociología, Pedagogía y Psicología*" para integrarse en torno a una nueva unidad curricular⁴ denominada "*Introducción al Campo Profesional*", cuyo desarrollo se ubica en el segundo semestre del año. Este desplazamiento implica una redefinición del lugar institucional y pedagógico desde el que se organiza el primer contacto que tiene el estudiantado con el ejercicio profesional. El Plan 2023 establece que las unidades curriculares que históricamente asumían la responsabilidad de diseñar las propuestas del trabajo de campo, delimitar el problema de estudio y acompañar el seguimiento de las actividades pre-profesionales, pasen a cumplir una función articuladora respecto a "*Introducción al Campo Profesional*", unidad que adquiere un papel central y articulador de la práctica de primer año de formación (ANEP, 2005; ANEP, 2023).

Conviene destacar que el Plan 2023 representa una reconfiguración sustantiva respecto a planes precedentes, particularmente los del 2005 y 2008, en al menos tres dimensiones epistemológicas. Por un lado, la arquitectura curricular adopta un enfoque basado en competencias como eje organizador del proceso formativo, lo que implica un desplazamiento del énfasis desde la transmisión de contenidos disciplinares hacia el desarrollo de competencias integradas y situadas. Por otro lado, la lógica de la organización de asignaturas experimenta un giro significativo: la estructura por disciplinas cede terreno a una organización de carácter temático e integrador, orientada a promover articulaciones entre campos de conocimiento. Este reordenamiento se hace visible en la propia nomenclatura de las unidades curriculares: las asignaturas Sociología y Sociología de la Educación, presentes en los planes anteriores 2005 y 2008, convergen en el plan 2023 bajo la

4. En el Plan 2023, las asignaturas pasan a denominarse unidades curriculares y el Núcleo de Formación Profesional Común —denominación propia del Plan 2008— adopta la nueva denominación Trayecto de Formación Equivalente.

denominación Educación, Sociedad y Cultura; por su lado, Psicología bajo la denominación Desarrollo Humano Integral y Pedagogía bajo Teorías Pedagógicas⁵.

En este marco, el plan propone que, a partir de las herramientas conceptuales aportadas por las teorías sociológicas, se analicen las relaciones entre las instituciones educativas y la sociedad. En particular, que identifique “las funciones sociales de la educación y se proyectará hacia el análisis de los vínculos del sistema educativo con los sistemas social, político y económico” (ANEP-CFE, 2023, p. 38). De igual modo, establece que la evaluación del curso “debe mantener coherencia con el Marco Curricular de la Formación de Grado de los Educadores, con la metodología de abordaje del curso desarrollado y evidenciar la interdisciplinariedad entre las unidades curriculares que integran el trayecto equivalente” (ANEP-CFE, 2023, p. 40).

Una tercera dimensión refiere a los requisitos de habilitación docente para el dictado de la unidad curricular Introducción al Campo Profesional. El Plan 2023 establece que únicamente pueden asumir la responsabilidad de dicha unidad aquellos docentes que acrediten titulación en la carrera correspondiente, lo que introduce un criterio de especificidad profesional. Esta disposición no es un detalle administrativo menor, expresa un posicionamiento epistemológico según el cual la iniciación en el campo profesional debe ser guiada por quienes han transitado ese mismo recorrido formativo y profesional, otorgando así centralidad a la experiencia disciplinar del campo de la Didáctica. Este desplazamiento se expresa también en otro dispositivo que introduce: la semestralización de determinadas unidades curriculares y la incorporación de un sistema de créditos como mecanismo de regulación y acreditación de trayectos formativos, elementos que remiten a modelos de organización curricular propios de la educación superior universitaria contemporánea. En lo que respecta a la progresión académica,

5. El resto de las unidades curriculares también recibieron nuevas nomenclaturas como se aprecia en las tablas.

el plan establece un carácter secuencial y condicional para el acceso a segundo año de la carrera; la aprobación de Introducción al Campo Profesional constituye un requisito ineludible para la continuidad formativa, lo que otorga a dicha unidad un peso estructural y simbólico significativo dentro del plan de estudio.

En general, las transformaciones señaladas configuran un giro epistemológico de alcance considerable que trasciende los cambios de orden técnico para instalar una ruptura paradigmática con respecto al Plan 2008. En este nuevo escenario, cabe señalar una tensión que merece atención analítica. La producción de sentidos y significados parece haberse desplazado desde las unidades curriculares vinculadas al Núcleo de Formación Profesional Común (Plan 2008) actualmente Trayecto de Formación Equivalente para Educadores (Plan 2023) hacia el actual Trayecto Formativo Didáctica-Práctica Preprofesional. Sin embargo, ambos trayectos parecen operar en la práctica institucional cotidiana, de manera diferenciada y con escasos puentes de diálogo, lo que podría generar discontinuidades en la experiencia formativa del estudiantado y debilitar la coherencia interna del diseño curricular.

Tabla 2.
Trayecto de primer año de Maestro/a en Educación Primaria Plan 2023, CFE-ANEP.

Año	Trayecto	Unidad Curricular		Total de Créditos			
				Semestre 1	Semestre 2	Anual	Por trayecto y año
Primero	TFEE	La Educación y sus transformaciones en la historia	Práctica de Observación	6			34
		Educación, Sociedad y Cultura				10	
		Teorías pedagógicas				12	
		Desarrollo Humano Integral			6		
	TFDPP	Introducción al campo profesional		6			6
	TFE	Lengua en la formación de Maestros				18	36
		Matemática en la formación de Maestros I		9			
		Matemática en la formación de Maestros II			9		
	TFLD	Tecnologías multimediales		7			14
		Cuerpo, expresión y movimiento			7		
Total 1º año				—	—	—	90

Trayecto Formativo Equivalente para Educadores (TFEE)

Trayecto Formativo Didáctica - Práctica Pre-Profesional (TFDPP)

Trayecto Formativo Específico (TFE)

Trayecto Formativo de Lenguajes Diversos (TFLD)

Espacio de Formación Optativa

Fuente: CFE-ANEP

3. Propósitos y objetivos de la investigación

La investigación que da origen a este libro se propuso como objetivo general, comprender las percepciones sobre las prácticas pre-profesionales que construyeron tanto el estudiantado de las carreras de Maestro/a en Educación Primaria y en Primera Infancia como sus docentes de las unidades curriculares del “Trayecto Equivalente” y de “Introducción al Campo Profesional”, durante el año 2023, de los Institutos de Formación Docente de Rosario, Maldonado, Rivera y los Institutos Normales de Montevideo pertenecientes al Consejo de Formación en Educación de la Administración Nacional de Educación Pública de Uruguay.

Este propósito central se operacionaliza a través de tres objetivos específicos que orientaron los distintos componentes del proceso investigativo:

El primero consistió en caracterizar las instituciones donde se desarrollaron las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de primer año de ambas carreras en los centros seleccionados, atendiendo sus perfiles institucionales, contextos sociodemográficos y condiciones estructurales.

El segundo apuntó a describir y comprender las percepciones que el estudiantado de los centros seleccionados construyó en torno a las prácticas pre-profesionales de primer año de ambas carreras en el año 2023, reconociendo sus dimensiones personales, formativas y profesionales.

El tercero se orientó a describir y comprender las percepciones de los docentes a cargo de las unidades curriculares del Trayecto Equivalente y de Introducción al Campo Profesional de ambas carreras sobre las prácticas pre-profesionales de primer año, en los mismos institutos considerados para el estudio.

4. Organización del libro

El libro se organiza en cuatro partes que se desarrollan de manera progresiva desde el encuadre teórico-conceptual, la explicitación del marco metodológico y el correspondiente análisis empírico en consonancia con los objetivos de investigación trazados, las conclusiones y recomendaciones constituyen el cierre del libro.

La Parte I del libro aborda la práctica preprofesional como objeto de estudio en clave sociológica. Pone la mirada en dimensiones que trascienden el aula tales como los aspectos institucionales relacionados a ella. Se recorren las principales tradiciones teóricas sobre las prácticas docentes, las conceptualizaciones sobre buenas prácticas y su potencial formativo.

En la Parte II se realiza una caracterización de las escuelas de práctica desde un enfoque territorial, se presenta un abordaje novedoso para comprender las prácticas preprofesionales: el análisis cartográfico.

La Parte III recoge y analiza a partir de las entrevistas en profundidad las percepciones del estudiantado sobre el primer encuentro con el campo profesional.

La Parte IV recoge y analiza a través de grupos de discusión la perspectiva de docentes de Introducción al Campo Profesional y del Trayecto de Formación Equivalente para Educadores de los centros seleccionados para el estudio.

Las conclusiones presentan una lectura integrada de los hallazgos en diálogo con las bases teóricas, identificando convergencias y tensiones en las percepciones entre las voces del estudiantado y del cuerpo docente, así como las limitaciones del estudio y las líneas de investigación futura.

Las recomendaciones traducen esos hallazgos en propuestas concretas orientadas al diseño y la implementación de las prácticas pre-profesionales.

Parte I.
Pensar la práctica
pre-profesional en clave sociológica

Capítulo 1. La práctica docente como construcción social

1.1 Más allá del aula. Dimensiones institucionales y relacionales sobre la práctica docente y la práctica educativa

Estudios previos han puesto en evidencia las tensiones existentes en la articulación de las prácticas, no solo entre las unidades curriculares involucradas, sino también en lo relativo a la coordinación entre los institutos dependientes del Consejo de Formación en Educación y los centros de práctica pertenecientes a la órbita de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. En este sentido, Pérez Gomar señala que las prácticas constituyen un “espacio poco reglado y lleno de incertidumbres formativas, donde las experiencias son múltiples (según cada practicante). A lo que se agregan las distancias entre teoría y práctica” (Pérez Gomar, 2020, p. 14). Cada participante del proceso asume un rol comprometido no solo con la enseñanza sino con la comunidad y la sociedad en general. Esta caracterización muestra la complejidad estructural que atraviesan los procesos de formación en territorio, por la convergencia de diversos actores institucionales, perspectivas disciplinares diversas y culturas institucionales que no siempre logran articularse de manera sostenida y consistente. En consecuencia, las prácticas preprofesionales son espacios atravesados por disputas de sentidos, juegos de poder y desafíos vinculados a los

saberes teóricos y su articulación con la propia experiencia del estudiantado en las escuelas de prácticas (Bourdieu, 1994).

La revisión bibliográfica evidencia una recurrente preocupación en torno a la complejidad inherente al ejercicio docente, en particular en oposición a enfoques reduccionistas que circunscriben la labor educativa a la enseñanza de contenidos en el aula. En este sentido, García, Loredó y Carranza (2008) distinguen conceptualmente entre práctica docente y práctica educativa. La primera alude a las acciones desarrolladas en el espacio áulico, la segunda comprende un campo más amplio que incluye los procesos de planificación, toma de decisiones, reflexión y construcción de sentidos que anteceden y suceden a la práctica.

En el campo de la formación en educación, la profesión académica no constituye una práctica uniforme ni unidimensional. Por el contrario, su ejercicio supone una doble articulación que combina una dimensión de carácter individual y otra de carácter social, cada una con sus propias lógicas y significados. La primera de estas dimensiones corresponde a la práctica pedagógica, concebida "como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro-conocimiento-alumno, centrada en el enseñar y el aprender" (Achilli, 1987, p.9). La segunda dimensión refiere a la práctica docente en sentido amplio, entendida "como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro" (p. 9). La distinción entre ambas no implica una escisión, sino una diferenciación analítica que permite reconocer la complejidad del trabajo docente.

En esta línea, De Lella (1999, como se citó en García, Loredó y Carranza, 2008), sostiene que las instituciones de enseñanza constituyen espacios de configuración de subjetividades profesionales, en tanto modelan las formas de pensar, percibir y actuar de los y las docentes.

Desde esta perspectiva, la práctica no puede comprenderse de manera aislada, sino en vinculación a dimensiones institucionales, culturales y sociales que condicionan y resignifican las acciones docentes. Complementariamente, Vergara Fregoso (2016) plantea que la práctica docente involucra tanto las acciones desarrolladas por el profesorado como los significados construidos en relación con los contextos en los que dichas prácticas tienen lugar.

Por su parte, Contreras (2018) identifica tres concepciones fundamentales acerca de la actividad docente: el docente como experto técnico, como profesional reflexivo y como intelectual crítico. La primera perspectiva concibe la enseñanza como una práctica sustentada en la aplicación instrumental “de conocimientos teóricos y técnicos que procede de la investigación científica”, para la resolución eficiente de problemas mediante procedimientos estandarizados (p. 45).

La segunda concepción, influida por la racionalidad práctica de la tradición aristotélica, entiende a la docencia como una práctica reflexiva y situada. Desde esta mirada, las decisiones pedagógicas y didácticas emergen de procesos de deliberación contextualizada que no pueden ser definidos externamente por modelos universales y prescriptivos. En esta tradición, “la deliberación o la reflexión sobre la relación entre lo que exige una situación particular y lo que es adecuado para ella es algo que no puede venir decidido por ninguna instancia ajena a los prácticos implicados en la situación” (p. 66). Autores como Schön, Stenhouse, Schwab y Elliot constituyen referentes centrales de esta corriente, al enfatizar en el carácter interpretativo y experiencial del conocimiento profesional docente.

Finalmente, las teorías críticas son teorías cuestionadoras y desconfiadas. Estas surgen a mediados de los años 60 del siglo XX y se desarrolló al mismo tiempo tanto en Estados Unidos como en Brasil, Inglaterra y Francia. Para Da Silva “las teorías críticas del currículo efectúan una completa inversión en los fundamentos de las teorías tradicionales” (Da Silva, 1999, p. 13). Sus exponentes principales fue-

ron Michael Young, Freire, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet. Lo central para esta racionalidad a diferencia de la racionalidad tecnocrática que se interesa sobre cómo hacer el *currículum*, es comprender lo que el *currículum* hace. Esta perspectiva crítica, representada también por Giroux (1990), amplía la noción de reflexión pedagógica al incorporar el análisis de las condiciones sociales, históricas y políticas que atraviesan los procesos educativos. En este marco, la docencia es entendida como práctica reflexiva, en la que el profesor es un intelectual crítico orientado no solo a comprender la realidad educativa, sino también a transformarla desde una perspectiva ética y transformadora.

De acuerdo con Da Silva, el *currículum* revela los "restos de las disputas entre los diferentes grupos y culturas" (1999, s/p), al seleccionarse y privilegiarse unos conocimientos sobre otros mientras se destaca una identidad como ideal, se realiza por lo tanto una operación de poder. Por consiguiente, cada uno de ellos corresponde a un tipo de conocimiento y modelo de subjetividad. En este sentido, las teorías del *currículum* además de ser un campo epistemológico es además un campo social, porque "el curriculum es relación social". Según el autor es el tema del poder lo que va a distinguir las teorías tradicionales de las teorías críticas y poscríticas (Da Silva, 1999, p. 6). Las respectivas racionalidades formulan determinadas preguntas en vista de sus preocupaciones y posicionamientos ontológicos y epistemológicos. Da Silva considera que las teorías tradicionales al aceptar fácilmente el *status quo* y el conocimiento de manera incuestionable no intentan responder a la pregunta ¿qué?. En cambio intentan responder a la pregunta ¿cómo? o ¿cuál es la mejor forma de transmitirlo? Por otra parte, las teorías críticas y poscríticas indagan constantemente sobre ¿qué? y ¿por qué ese conocimiento y no otro? Estas últimas, según este autor, mantienen una preocupación constante sobre las relaciones entre saber, identidad y poder. Desde esta perspectiva, "ninguna teoría es neutra o desinteresada" (Da Silva, 1999, p. 6).

1.2 Modelos de prácticas

En relación con las prácticas pre-profesionales, Sánchez Sánchez y Jara Amigo (2018) proponen una concepción integral de la tarea docente, que reconoce la centralidad de la subjetividad, los marcos interpretativos de los actores y el potencial formativo de los contextos institucionales. Desde esta perspectiva, la “práctica que se articula como contexto de formación, en el que se movilizan diversidad de actores que configuran una trama de interacciones” (p. 29).

Zeichner (2010) distingue dos modelos de *practicum* asociados a dos perspectivas sobre la actividad docente. El primer modelo se basa en la idea de enseñanza como ciencia aplicada y concibe el *practicum* como un espacio de formación fundamentado en los resultados de las investigaciones realizadas por académicos universitarios. La adquisición de conocimientos estandarizados, rutinas sobre la organización del aula y la instrucción deben ser prioritarias frente a la adquisición de conocimientos teóricos.

El segundo modelo, en cambio, se sustenta en la reflexión sobre la experiencia como eje central de aprendizaje profesional. Desde esta perspectiva, Zeichner señala que una de las debilidades históricas de la formación docente radica en la persistente separación entre los contextos universitarios y los escenarios profesionales donde se desarrolla la práctica educativa. La formación inicial suele organizarse sobre una división artificial entre los conocimientos producidos en las instituciones formadoras y los saberes construidos en los contextos escolares, lo que dificulta la integración de ambas dimensiones en procesos coherentes de desarrollo profesional. Para superar esta fragmentación, el autor propone la creación de espacios híbridos en los que el conocimiento académico y el conocimiento práctico dialoguen en condiciones de reconocimiento mutuo, evitando las jerarquizaciones que otorguen legitimidad exclusiva a una de esas formas de conocimiento. En ese sentido, aprender a enseñar implica un proceso

continuo de construcción de conocimientos a partir de la práctica, el intercambio con colegas y la problematización crítica de las experiencias educativas. La formación inicial constituye, de esta manera, el inicio de un proceso de desarrollo profesional permanente.

Asimismo, el enfoque construccionista, inspirado en los aportes de Seymour Papert (1991) concibe a las prácticas pedagógicas como procesos relacionales, colaborativos y socialmente configurados. Desde esta mirada, el aprendizaje adquiere mayor significatividad cuando los sujetos participan activamente en la construcción del conocimiento, integrando dimensiones cognitivas, emocionales y experienciales.

Desde una perspectiva didáctica, Edelstein y Coria (1995) sostienen que toda buena práctica constituye una construcción metodológica singular, elaborada en función de las características del objeto del conocimiento, las particularidades cognitivas del estudiantado y las condiciones específicas del contexto educativo. Por ello, las prácticas no pueden comprenderse de manera homogénea, sino como configuraciones dinámicas y situadas que se producen en interacción con dimensiones áulicas, institucionales, sociales y culturales.

En palabras de Philippe Meirieu, "los obstáculos surgen en el encuentro entre el saber y los alumnos. [...] Aparecen cuando el profesor intenta hacer entender cómo se organizan los conocimientos y los alumnos le transmiten su propia organización mental que todavía no logra, por lo menos no de manera fácil, interiorizarlos" (Meirieu, 2006, p. 27). La configuración didáctica propuesta por el docente es la que propicia el encuentro entre el saber y el estudiante. El docente como enseñante propone los contenidos, estructura los procesos de investigación, sostiene la vigilancia ética y epistemológica necesaria en todo proceso investigativo, utiliza y analiza los procesos metacognitivos y evalúa la "relación entre saber y el ignorar" (Litwin, 1993, p. 82). "Muestra" los conocimientos, comparte y reparte los significados del mundo en su clase (Alliaud y Antelo, 2011). Aun así, este enfoque requiere que el docente asuma una actitud de apertura al aprendizaje

y que reconozca como señala Philippe Meirieu que “crear una situación de aprendizaje es volver a cuestionar los propios saberes” (2006, p. 59). En este sentido, Edith Litwin alerta sobre las representaciones sobre los docentes como poseedores de un saber inagotable y se pregunta: “¿Se estará pensando al docente como fuente inacabada de conocimientos o suponiendo que el proceso de enseñar no requiere aprender?” (Litwin, 1998, p. 2).

1.3 Potencial formativo de los contextos de práctica

En este contexto, la Comisión de Articulación y Desarrollo de Prácticas Pre-Profesionales, creada por el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, elaboró un documento titulado *Didáctica Práctica en la formación de los profesionales de la Educación en Uruguay* en el que sostiene “que toda práctica formativa debe atenderse desde las siguientes tres dimensiones: como componente curricular, como situación de aprendizaje y como experiencia personal” (ANEP-CFE, 2021, p. 66). Esta conceptualización posiciona a la práctica pre-profesional como un dispositivo pedagógico complejo que trasciende la mera aplicación instrumental de contenidos disciplinares, constituyéndose como un escenario privilegiado para la problematización crítica de la realidad educativa y la construcción reflexiva de la identidad docente. Desde esta perspectiva, las prácticas pre-profesionales adquieren una centralidad estratégica en la formación inicial de educadores y educadoras, en tanto promueven procesos de articulación dialéctica entre la teoría y la *praxis* pedagógica.

En consonancia con ello, el documento referido afirma que “El saber didáctico es cercano a la *praxis*, entendida esta como reflexión y acción con fines transformativos o emancipatorios” (ANEP-CFE, 2021, s/p). Esta concepción reconoce el carácter situado, crítico y ético de la formación en educación y destaca la necesidad de formar docentes capaces de interpretar, comprender, intervenir, transformar

los contextos educativos desde una perspectiva reflexiva y comprometida (Zeichner, 2010; Giroux, 1990).

Considerando que la Transformación Curricular constituye un proceso de implementación reciente en el sistema educativo uruguayo, y que este se desarrolla en un contexto de transición hacia una nueva institucionalidad de carácter universitario⁶, resulta imprescindible promover investigaciones orientadas a comprender las dinámicas, tensiones y significados que emergen en torno a las prácticas preprofesionales de primer año de las carreras de Maestro/a en Educación Primaria y en Primera Infancia.

El estudio de estas experiencias reviste particular relevancia en tanto incide de manera directa en la configuración de las futuras prácticas profesionales que el estudiantado constituirá y reproducirá a lo largo de su trayectoria formativa y, posteriormente, en su ejercicio profesional docente. En este marco, las prácticas preprofesionales no solo operan como instancias de aproximación al campo de educación inicial y primaria, sino también como espacios de producción de subjetividades, saberes didácticos, modos de comprender la enseñanza y sus contextos sociopolíticos de actuación profesional.

Un componente central del potencial formativo de la práctica pre-profesional en primer año de la carrera es la posibilidad de activar procesos metacognitivos en el estudiantado. Fue John Flavell en la década de 1970, quien acuñó el término para referir a la capacidad del sujeto de evaluar y regular sus propios procesos cognitivos; lo que no solo implica aprender sino saber cómo se aprende y regular las estrategias en torno a este proceso. En el contexto de la formación en educación, esta capacidad adquiere una dimensión adicional; en el futuro, el estudiantado necesitará desarrollar metacognición sobre su

6. El 5 de enero de 2026 ingresó a la presidencia de la Asamblea General el proyecto de Ley Universidad Nacional de Educación. Creación. Aprobación.

propio aprendizaje y sobre los procesos de aprendizaje de las niñeces a las que va a enseñar.

Desde esta perspectiva, Litwin señala que el docente como enseñante evalúa permanentemente la “relación entre el saber y el ignorar” (1993, p. 82) y emplea procesos metacognitivos como instrumento de vigilancia sobre su propia práctica. En su desarrollo del concepto de configuración didáctica, la autora precisa que la vigilancia se expresa en:

“los modos en que el docente piensa su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar” (Litwin, 1993, p. 82).

En consecuencia, las producciones emergentes sobre las prácticas pre-profesionales que el estudiantado elabora, tales como pautas de observación, guías de entrevistas, informes, ensayos, presentaciones, diarios de campo, bitácoras, son los dispositivos a través de los que esa capacidad metacognitiva comienza a construirse. Si este proceso está acompañado por dispositivos didácticos sostenidos y organizados, constituye uno de los aprendizajes más profundos que la práctica puede potenciar.

Parte II.
Territorios de práctica.
Una cartografía institucional

Espacio social, capital y habitus como claves del análisis territorial

La Parte II de este libro propone una aproximación al fenómeno de las prácticas pre-profesionales desde una dimensión que usualmente permanece invisible en el análisis sobre la formación en educación inicial: el territorio. Caracterizar los centros de práctica no es una labor netamente descriptiva sino también interpretativa, que exige herramientas conceptuales que posibiliten la lectura del territorio en clave sociológica. Para ello se ha escogido el pensamiento de Pierre Bourdieu, cuya vasta obra constituye el andamiaje teórico para entender la distribución de los centros de práctica no como un mero dato administrativo sino como una expresión de las posiciones que ocupan los sujetos en el espacio social del sistema educativo uruguayo. A este marco se le suma el aporte de Basil Bernstein, cuya teoría sobre la transmisión y el control simbólico del conocimiento pedagógico desarrollada en su libro *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural* (1988), permite desentrañar los mecanismos internos a través de los cuales las instituciones educativas producen y reproducen diferencias, lo que aporta un valioso complemento a la teoría de Bourdieu.

El campo como espacio de posiciones

Bourdieu concibe el campo como un espacio estructurado por relaciones de fuerza entre agentes que ocupan posiciones diferenciadas

y que compiten por la apropiación de capitales específicos. Entiende que el capital “se define en relación con un campo particular, es lo que funciona en él y solo se existe en el campo cuando se producen efectos en él” (Bourdieu, 2021, p. 221). Por lo tanto, el campo educativo no es la excepción; es un espacio en el que instituciones, docentes, alumnado, funcionariado, familias, comunidad se posicionan de manera desigual en función del capital que poseen y disputan, y de sus *habitus* los que operan como organizadores de dicho espacio.

Hacer una lectura cartográfica de los centros de práctica como posiciones, implica reconocer que una escuela de Quintil 1 en determinado barrio de Montevideo y un jardín de Quintil 5 en el centro de Rivera no son simplemente centros educativos con características diferentes: son posiciones diferenciadas en un espacio social que distribuye de manera desigual recursos, saberes y representaciones sobre la educación.

El capital cultural, códigos sociolingüísticos y la desigualdad educativa

Bourdieu distingue múltiples capitales, entiende que hay tantas especies de capital como campos y subcampos existan, no obstante, destaca dos especies de capitales centrales; el capital económico y el capital cultural. El primero, es la “condición de todas las formas de acumulación de cualquier otra especie de capital” y que además “posee un *status* privilegiado con relación a otros capitales” (Bourdieu, 2021, p. 227). El segundo, lo define como capital informacional que puede adoptar tres estados: incorporado (disposiciones incorporadas del cuerpo y de la mente), objetivado (bienes culturales como libros y materiales) e institucionalizado (títulos o credenciales educativas). Cuando hay una distribución desigual del capital cultural se produce efecto de “distinción” en el campo cultural y la jerarquización de las posiciones que ocupan los agentes en él. La “temporalización” es

esencial para existir en un campo y construir capital específico (Bourdieu, 2021, p. 245).

La distribución desigual del capital económico y cultural entre las familias que integran cada comunidad educativa es lo que es captado por el Índice de Contexto Sociocultural (CSC) de la ANEP: el nivel educativo de los adultos, el acceso a bienes y servicios, condiciones de la vivienda y las Necesidades Básicas Insatisfechas son indicadores de acumulación diferencial de capital económico y cultural objetivado e incorporado en los distintos segmentos de la población. Cuando esa distribución es desigual se producen como los llama Bourdieu, efectos de “distinción” y jerarquización de posiciones que no son únicamente simbólicas: se materializan en el territorio y en las trayectorias de quienes lo habitan (Bourdieu, 2006).

Ahora bien, la desigualdad educativa no se expresa únicamente en la distribución diferencial de capitales entre las familias, también se producen desde los propios mecanismos de transmisión del conocimiento que opera en el interior de las instituciones educativas. Acorde a la perspectiva de Bernstein (1988) el poder y el control social se traducen en principios de comunicación desigualmente distribuidos entre las clases sociales y que esta opera a través de dos conceptos clave: la clasificación y el enmarcamiento. Una clasificación fuerte produce fronteras rígidas entre saberes y sujetos; una clasificación débil, límites más porosos y permeables. El enmarcamiento, por su parte, alude al control sobre las relaciones de comunicación dentro del proceso pedagógico —la selección, la secuencia y el ritmo del conocimiento transmitido— y puede ser igualmente fuerte o débil (Bernstein, 1988, p. 28).

El interés sociológico central de Bernstein es el “control que regula la comunicación en las relaciones pedagógicas” (1988, p. 31). Para él son las relaciones sociales las que regulan la comunicación: lo que puede decirse, lo que no puede decirse, cómo puede decirse. De allí su afirmación de que “las relaciones sociales son codificadoras”

(Bernstein, 1988, p. 32). Esta perspectiva implica que el lenguaje no es un medio neutro de transmisión sino el portador de códigos que organizan los significados de manera diferenciada según la posición social del sujeto. El código, en este sentido, no se enseña de manera explícita: se adquiere tácitamente, de manera informal, en el seno de los contextos de socialización primaria y secundaria. Como señala Bernstein, “los códigos tratan esencialmente de significados, no de lenguaje [...] son un principio semiótico, no un principio lingüístico” (1988, p. 32), y diferentes contextos producirán diferentes códigos.

Sobre esta base, Bernstein distingue dos modalidades de código sociolingüístico: el código elaborado y el código restringido (Bernstein, 1988; Bonal, 1998). Quienes operan con un código elaborado disponen de principios de reconocimiento y realización que les permiten identificar los significados relevantes en contextos institucionales formales —como la escuela— y producir las comunicaciones legítimas que esos contextos exigen. Quienes operan con un código restringido, en cambio, construyen sus significados en contextos más inmediatos y compartidos, donde los supuestos son tácitos y no requieren ser explicitados. Las diferencias entre ambos códigos no son de inteligencia ni de capacidad: son diferencias culturales que regulan los rendimientos y las prácticas, no las competencias (Bernstein, 1988, p. 49). Como afirma el propio Bernstein, “todo aprendizaje se verifica en un contexto compartido, no es competitivo, es comunal” (1988, p. 51): lo que varía no es la capacidad de aprender sino las condiciones sociales que habilitan o restringen el acceso a los códigos que la institución escolar legitima.

Esta distinción adquiere una dimensión política cuando se articula con el análisis del poder. Para Bernstein, “el poder regula las relaciones entre contextos y el control regula las relaciones dentro de ellos” (1988, p. 46): el poder define qué contextos son legítimos y cuáles no, mientras que el control opera en el interior de esos contextos para regular quién puede decir qué y cómo. De este modo, la regla de re-

conocimiento —que capacita al sujeto para identificar el significado relevante en el contexto relevante— y la regla de realización —que le permite producir la comunicación legítima en ese contexto— no están igualmente distribuidas entre el estudiantado. Quienes han sido socializados en contextos que reproducen los códigos elaborados propios de la cultura escolar acceden a ambas reglas con mayor fluidez; quienes no han tenido esa socialización deben construirlas a lo largo de su trayectoria formativa, frecuentemente sin el andamiaje explícito que ese proceso requiere.

Para el estudiantado de primer año de formación docente, esto tiene implicaciones directas y concretas. Realizar la práctica pre-profesional en escuelas con dotaciones distintas de capital cultural y económico no solo configura experiencias pedagógicas y personales significativamente diferentes, sino que interpela de manera diferenciada los códigos que cada estudiante porta. Quienes llegan a la práctica con códigos elaborados más desarrollados disponen de mayores recursos para leer los contextos, reconocer los significados relevantes y articular lo observado con los marcos teóricos estudiados en el instituto. Quienes están en proceso de adquisición de esos códigos construyen esa articulación de manera más gradual, frecuentemente *a posteriori*, a través de la escritura reflexiva y la interacción con sus pares y docentes formadores. Reconocer esta diferencia no como “déficit” individual sino como expresión de una distribución social desigual de los significados, precisamente, uno de los desafíos formativos más urgentes que la práctica pre-profesional de primer año debe asumir. Como advierte Bernstein (1999), “es preciso analizar los presupuestos sociales subyacentes a la organización, distribución y evaluación de los conocimientos porque es falso pensar que existe una respuesta única a estas cuestiones” (p. 466–467).

El tiempo, el habitus y la experiencia de práctica

La dimensión temporal ocupa un lugar relevante en el pensamiento de Bourdieu. La “temporalización” es esencial para existir en un campo y construir capital específico (Bourdieu, 2021, p. 245). “La experiencia temporal de las personas está ligada a las estructuras objetivas del mundo”, cuando este ya no ofrece la certidumbre de una experiencia ordenada y oportunidades de incidir en él, las personas se “vuelven impredecibles” y se rompe la continuidad del orden cronológico del orden social (Bourdieu, 2006, p. 96). Una de las propiedades del capital es que a mayor tiempo invertido mayor intensificación de la productividad de ese tiempo, sin embargo, si los agentes no vislumbran oportunidades en él, se “desenganchan” y dejan de invertir tiempo. Esta perspectiva ilumina la comprensión de la situación de las familias y las infancias que habitan los contextos de mayor vulnerabilidad. La racionalización de sus conductas se organiza en función a la distancia percibida entre las aspiraciones y las posibilidades reales de cumplir dichas aspiraciones, posibilidades que aumentan o disminuyen según la posición que el agente ocupe en el espacio social (Bourdieu, 2006).

Para el estudiantado de primer años de MEP y MPI, el primer encuentro con esas realidades a través de las prácticas preprofesionales puede resultar desconcertante si no están acompañadas de un bagaje conceptual que le permita comprenderlas. La interpretación que haga estará supeditada a su existencia, dependiendo de ella aplicará lo que Bourdieu llama la “cuasi sistematización afectiva”, es decir “una visión unitaria del mundo económico y social cuyo principio de unificación no es el orden del concepto sino el sentimiento [...] único principio posible de unificación de una experiencia dramática dominada por la incoherencia” (Bourdieu, 2006, p. 108). Por lo tanto, se corre un alto riesgo de naturalizar determinadas situaciones, incurrir en representaciones estigmatizantes e incluso impactar en su decisión vocacional de interrumpir su formación docente si la institución formadora no ofrece orientación y marcos interpretativos adecuados.

Al modificarse “el sistema referencial” de espacio y tiempo, se genera un escenario de mayor incertidumbre en cuanto a las posibilidades de cumplir sus expectativas, entre las que se puede encontrar el realizar una carrera. El estudiantado percibe de manera diferencial las posibilidades de adquirir ese capital y el sentido que le atribuyen a su posición en el campo educativo. Al modificarse sus percepciones acerca de las oportunidades en dicho campo y su posibilidades de incidir en él, aquellos que ocupan una posición social de menor jerarquía en el campo no encuentran la motivación para “invertir tiempo, voluntad, esfuerzo y ganas” para la adquisición de ese capital específico. “El porvenir es más o menos accesible según las condiciones materiales de existencia y el estatus social de cada individuo y por otra parte según el dominio de la existencia que está involucrado” (Bourdieu, 2006, p. 96).

En este punto cobra importancia otro de los conceptos centrales de la galaxia teórica bourdiana que es la noción de *habitus*. El mundo social es regulado a través del *habitus*, así como por las regulaciones jurídicas. El *habitus* es una estructura estructurada y estructurante; al mismo tiempo que es moldeado por el contexto social también es estructurante, es decir que posibilita la percepción y la acción de los sujetos sociales mientras los posiciona en el espacio social. En el contexto de la formación en educación, cada estudiante es portador de un *habitus* que se cultiva a través de su propia trayectoria social y educativa que entra en contacto con los *habitus* de las escuelas de práctica y los *habitus* del cuerpo docente que les acompaña.

La cartografía digital como herramienta epistemológica

Este diseño metodológico no responde exclusivamente a criterios de visualización de datos sino a definiciones de carácter epistemológico. En este sentido, su incorporación al análisis de las prácticas pre-profesionales permite trascender la mera descripción estadística para

incorporar una perspectiva territorial para una mejor comprensión de los fenómenos estudiados (Lafourcade, 2025). Desde esta perspectiva, la incorporación de la cartografía digital mediante Sistema de Información Geográfico (SIG) no es solo una herramienta técnica, sino una estrategia metodológica que permite analizar las prácticas educativas también como fenómenos territoriales. Su uso posibilita representar las relaciones entre actores e instituciones distribuidas en el espacio social (Bourdieu, 2014), reconociendo los sentidos y significados territoriales y culturales que se construyen en dichas prácticas.

“Desde la perspectiva del conocimiento, el espacio social funciona -junto a su concepto- como instrumento de análisis de la sociedad” (Lefebvre, 2013, p.93). Para Lefebvre, el espacio no es un contenedor neutro sino un espacio construido socialmente en base a las relaciones de producción y de poder. En su análisis propone una tríada conceptual: la primera corresponde a la práctica espacial de producción y reproducción social, es el espacio de experiencia cotidiana que implica competencia y un grado específico de *performance*. La segunda refiere a las representaciones del espacio, corresponde a técnicos y expertos, es el espacio diseñado desde el poder. El tercero es el espacio de las representaciones, “que expresan simbolismo complejos ligados al lado clandestino y subterráneo de la vida social, pero también el arte” (Lefebvre, 2013, p.92).

Al aplicar esta tríada conceptual al análisis de las prácticas pre-profesionales, es posible distinguir entre el espacio percibido por el estudiantado en el transcurso de su práctica en las escuelas, el espacio concebido por quienes definen y planifican los espacios de prácticas y el espacio vivido por los propios sujetos que habitan esos espacios.

Analizar esta distribución territorial y caracterización de las escuelas desde una perspectiva sociológica, no se limita a describir aspectos sociodemográficos, implica fundamentalmente problematizar qué experiencias formativas habilita cada contexto y las relaciones que en ella se producen y reproducen en vinculación con la formación inicial

y el ejercicio profesional docente. Acorde a Bourdieu, los centros de práctica no constituyen espacios neutrales: son campos en los que los sujetos disputan determinados capitales según las posiciones que ocupan en ese espacio social.

Capítulo 2. Las escuelas de prácticas como campos sociales

2.1 Presentación del capítulo

El presente capítulo aborda el objetivo de caracterizar las escuelas donde se desarrollan las prácticas pre-profesionales de primer año de las carreras de Maestro/a en Educación Primaria (MEP) y Maestro/a en Primera Infancia (MPI) de los Institutos Normales de Montevideo y de los Institutos de Formación Docente de Maldonado, Rivera y Rosario del Consejo de Formación en Educación de la ANEP.

Para ello se articularon metodologías cuantitativas de nivel descriptivo incorporando una técnica novedosa en el campo de la investigación educativa: la cartografía digital. Tal como señala Montes Galbán, “la Cartografía Digital (CD) hace referencia a todos los procesos científicos, técnicos y artísticos que generan como resultado representaciones espaciales en formato digital” (2018, p.195).

Para la elaboración de los mapas se utilizó el programa informático Q-GIS, herramienta de código abierto, con la que se geo referenció cada escuela de práctica considerando el contexto temporal y espacial (con información geográfica y sociodemográfica de las escuelas) y los perfiles institucionales de los centros de prácticas. La limpieza, estandarización y codificación de los datos constituyeron una parte importante del proceso para garantizar la compatibilidad y la inte-

roperabilidad⁷ entre los diversos programas informáticos empleados (Excel y QGIS).

2.2 Estrategia de relevamiento cuantitativo descriptivo: fuentes, variables y procedimientos

Muestra y unidades de análisis

El componente cuantitativo-descriptivo de esta investigación tomó como unidades de análisis los centros educativos donde se desarrollaron las prácticas pre-profesionales de primer año de las carreras de Maestro/a en Educación Primaria (MEP) y Maestro/a en Primera Infancia (MPI), correspondientes a los Institutos de Formación Docente (IFD) de Rosario, Maldonado, Rivera y los Institutos Normales de Montevideo, pertenecientes al Consejo de Formación en Educación (CFE) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

El universo relevado comprende sesenta y un (61) escuelas urbanas distribuidas del siguiente modo: treinta y ocho (38) centros correspondientes a los Institutos Normales de Montevideo, diez (10) centros correspondientes al IFD de Maldonado, ocho (8) centros vinculados al IFD de Rivera y cinco (5) centros correspondientes al IFD de Rosario. Esta distribución refleja la heterogeneidad territorial que caracteriza el sistema de formación docente del Uruguay y que por lo tanto constituye una dimensión analítica relevante.

Fuentes de información

Las fuentes de información para la elaboración de este componente investigativo se basaron en el relevamiento y sistematización de información secundaria proveniente de tres fuentes principales: en primer lugar se consultó los portales del Monitor Educativo de Enseñanza

7. Se crea la salida gráfica con un diseño de impresión de los mapas en clave de inclusión.

Inicial y Primaria de ANEP y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) que proporcionan datos institucionales, estadísticos y contextuales sobre las escuelas públicas a nivel nacional. En segundo lugar se emplearon los datos administrativos aportados por las Direcciones de los Institutos de Formación Docente y los Institutos Normales. La tercera fuente de datos que se emplearon para la realización de los mapas georeferenciados fue el portal de Infraestructura de Datos Espaciales (IDE).

Variables consideradas para el estudio

El relevamiento de información secundaria se organizó en torno a un conjunto de variables que permitieron construir una caracterización de las escuelas donde se desarrollaron las prácticas de primer año en los departamentos seleccionados. Dichas variables se agruparon en las siguientes dimensiones:

Dimensión institucional:

-Índice de contexto sociocultural (quintil) es una medida elaborada por ANEP que toma en consideración las condiciones socioculturales de sus estudiantes y familias. Se construye en base a información relevada en el año 2020 en el que se tomaron los siguientes indicadores “para captar las tres dimensiones⁸ de interés: i) Nivel educativo (saldo educativo de la escuela), ii) Nivel socioeconómico (hacinamiento, equipamiento, programas de transferencias sociales AFAM PE y TUS) y iii) Nivel de integración social (hogares en asentamientos irregulares)” (ANEP, 2026, p. 18). Las escuelas se distribuyen en cinco quintiles, cada uno representa el 20% de las escuelas del país, donde el quintil 1 agrupa a las escuelas con mayor vulnerabilidad sociocultural y el 5 el de menor vulnerabilidad (ANEP, 2025). Asimismo, es importante señalar que la clasificación de las escuelas posee un carácter relativo y puede modificarse en función de la composición

8. El índice para escuelas rurales se construyó a partir de dos dimensiones

sociodemográfica de cada institución educativa según la recategorización que habitualmente se realiza cada cinco años.

-Perfil institucional alude al tipo de oferta según la clasificación de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria de ANEP. Para los fines de esta investigación los perfiles se organizaron en torno a tres categorías; Educación Inicial: que comprende niveles de 3, 4 y 5 años; Educación Primaria: organizada en seis grados, de primero a sexto y Educación Especial: refiere a escuelas con programas especiales orientados a atender a estudiantes con diversas funcionalidades y condiciones desde una perspectiva de educación inclusiva (ANEP, 2025).

-Carrera que cursa:

Maestro/a en Educación Primaria (MEP); es una carrera de grado, creada en el año 1947 a través de la ordenanza 252, que establece la Escuela de Magisterio (ANEP, 2025). Actualmente está bajo la órbita del Consejo de Formación en Educación de la ANEP, y forma profesionales de la educación para desempeñarse en escuelas de educación primaria tanto públicas como privadas.

Maestro/a en Primera Infancia (MPI); es una carrera de grado que se inicia en el año 2017 bajo la órbita del Consejo de Formación en Educación de la ANEP, "forma profesionales de la educación de la primera infancia (desde el nacimiento hasta los seis años)" (ANEP, 2025). Esta distinción resulta analíticamente relevante para este estudio dado que las carreras de MEP y MPI tienen ámbitos de prácticas claramente diferenciados.

Dimensión territorial: ubicación geográfica del centro, ciudad o localidad, urbana o rural, condiciones de acceso hacia el centro de práctica desde el instituto de formación docente.

Consideraciones éticas

El encuadre deontológico de esta investigación se sustenta en dos marcos normativos de referencia. El primero es el Decreto N° 158/019 (Presidencia de la República Oriental del Uruguay, 2019), que regula los criterios y procedimientos aplicables a toda investigación que involucre la participación de seres humanos en Uruguay, sustituyendo la normativa anterior contenida en el Decreto N° 379/008. El segundo es el Informe Belmont (Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos, 1979), documento fundacional en materia de ética de la investigación, que establece tres principios orientadores para la evaluación ética de cualquier estudio con participación humana.

El primero es el respeto por las personas: se trata de considerar a los individuos como agentes autónomos y proteger a quienes presentan menor autodeterminación. De este principio se derivan condiciones que esta investigación se comprometió a cumplir: por un lado, el consentimiento voluntario y el consentimiento informado que se obtiene mediante el informe de consentimiento proporcionando a los sujetos una explicación de la investigación, brindando la oportunidad para finalizar su participación en cualquier momento, y la divulgación completa de cualquier riesgo asociado al estudio que se realiza. Con este fin, se solicitó a quienes participaron la firma de una carta de consentimiento libre e informado como condición previa a su participación. La protección de la privacidad y la confidencialidad, en consonancia con lo anteriormente planteado sobre el consentimiento informado implica que los sujetos pueden decidir si participan, aspecto que se presenta vinculado al derecho de poner fin a la propia participación en una investigación sin sufrir represalias. En tal sentido, es responsabilidad del grupo de investigadores/as ser conscientes del poder de la coacción sutil y defender la libertad del potencial participante para decidir si desea o no convertirse en un sujeto de la investigación, de esta manera, la participación debe ser voluntaria y con la finalidad de minimizar la invasión a la privacidad del sujeto en

particular. Es de destacar la responsabilidad, de salvaguardar los derechos y el bienestar de los sujetos, protegerlos de las incomodidades físicas, psicológicas, perjuicios, entre otras situaciones mientras desarrollamos el trabajo de campo.

El segundo es el principio de beneficencia, que establece la obligación de no causar daño y de asegurar el bienestar de los sujetos de la investigación, según una evaluación previa de potenciales riesgos y beneficios.

El tercero es el principio de justicia, que exige una distribución igualitaria de potenciales riesgos y beneficios de la investigación dentro de la sociedad, de tal forma que en el desarrollo del estudio se evite el prejuicio de la población vulnerable u otro tipo de preferencias indebidas en la selección de los participantes.

En consonancia con estos principios, tanto la información brindada por los informantes calificados como los datos secundarios obtenidos de bases preexistentes, serán procesados y anonimizados en base a la confidencialidad para proteger las identidades y las opiniones de los agentes involucrados. Se apuntan a proporcionar a los sujetos la oportunidad de conocer los resultados del estudio en que están participando, siendo conscientes de las responsabilidades éticas y de las limitaciones legales que acompañan la recogida de datos y la comunicación de la información obtenida en la investigación realizada.

2.3 Perfil institucional de los centros de prácticas

La oferta educativa de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria como marco institucional de las prácticas pre-profesionales magisteriales. El Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública ofrece tres tipos de educación: Inicial que refiere al nivel de primera infancia 3, 4 y 5 años, Primaria que se organiza en seis grados de 1° a 6° y Especial (ANEP, 2025). Las escuelas suelen ser clasificadas según el Contexto Sociocultural (CSC).

Este índice se construye a partir del relevamiento del año 2020 al dividir “el total de escuelas públicas en 5 grupos de igual cantidad, de modo que el Quintil 1 agrupa al 20% de las escuelas de Contexto más vulnerable y el Quintil 5 al 20% de las de Contexto menos vulnerable” (ANEP, 2026, s/p.). Para su elaboración se consideraron “tres dimensiones vinculadas a la condición sociocultural y socioeconómica de los hogares y a su agregación en medidas resumen de la situación de cada escuela o establecimiento educativo” (ANEP, 2026, p. 18).

El estudiantado de MEP y de MPI no acceden al mismo tipo de institución en su primer año de prácticas pre-profesionales. Mientras el estudiantado de MEP realiza las prácticas en escuelas organizadas en torno a la transmisión de contenidos curriculares por grado, el de MPI lo hace en jardines, cuya organización está vinculada al desarrollo de la primera infancia, el cuidado y el juego. Esta distinción hace que las experiencias formativas de ambas carreras sean cualitativamente distintas.

Las prácticas preprofesionales de primer año realizadas en el año 2023 por el estudiantado de los Institutos Normales de Montevideo y los Institutos de Formación Docente de Maldonado, Rivera y Rosario se desarrollaron en un total de sesenta y un (61) escuelas, distribuidas de la siguiente manera; treinta y ocho (38) en Montevideo; nueve (9) en la ciudad de Maldonado y una (1) en Punta del Este; ocho (8) en Rivera y cinco (5) en Rosario. De los sesenta y un centros de práctica (61) cuarenta y tres (43) corresponden a la carrera de MEP y dieciocho (18) a la carrera de MPI. Ello se debe a que cada instituto tiene menos grupos de MPI que de MEP, incluso en algunos IFD del país la carrera de MPI no se ofrece⁹. Tanto los IFD de Maldonado como Rosario incorporan a sus prácticas escuelas especiales y en el último escuelas rurales. El conjunto de las sesenta y un escuelas (61) de prácticas de primer año distribuidas entre los cuatro centros de formación en edu-

9. Este hecho amerita un análisis profundo en el marco de otro estudio desde una perspectiva de género y que aporte insumos para una política de cuidados.

cación configura un mapa socioeducativo de destacada heterogeneidad. La distribución territorial de estos centros refleja la desigualdad estructural del sistema educativo uruguayo al que los estudiantes magisteriales acceden en sus prácticas pre-profesionales de primer año. Los contextos de las prácticas, constituye un desafío para el diseño de la política de formación en educación inicial, que se complejiza al considerar una particularidad institucional relevante: la asignación de los centros donde el estudiantado realiza las prácticas de primer año no es una decisión que recae en los institutos formadores ni en el Consejo de Formación en Educación, sino en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria DGEIP. Esta distribución de competencias entre subsistemas de ANEP con lógicas, prioridades y criterios de organización distintos, instala un punto de tensión estructural entre la organización del campo de práctica y los objetivos pedagógicos de la formación inicial.

Capítulo 3. Cartografía de los centros de práctica: territorio, contexto y desigualdad

3.1 Una lectura comparativa de los cuatro institutos en el espacio social uruguayo

Una lectura comparativa de los cuatro centros que integran el universo de estudio de esta investigación permite observar los patrones comunes y las diferencias que se presentan entre ellos. Para ello se consideran tres dimensiones analíticas: la distribución por quintil, la distribución por carrera y la dimensión territorial.

Dimensión 1. Distribución por quintil de contexto sociocultural

Tabla 3.
Escuelas de práctica según contexto sociocultural e instituto del CFE-ANEP, 2023.

Tabla comparativa. Distribución de escuelas de práctica por quintil e instituto — CFE Uruguay						
Primer año - Carreras MEP y MPI - Año 2023 - Total: 61 escuelas de práctica						
Quintil	Denominación	IINN Montevideo	IFD Maldonado*	IFD Rivera	IFD Rosario**	Total
1	Contexto muy desfavorable	4	1	0	0	5
2	Contexto desfavorable	3	2	1	2	8
3	Contexto medio	4	5	1	0	10
4	Contexto favorable	10	0	2	3	15
5	Contexto muy favorable	17	1	4	0	22
—	Sin clasificación	0	1	0	0	1
TOTAL		38	10	8	5	61
* IFD Maldonado incluye escuelas de Maldonado ciudad (9) y Punta del Este (1). ** IFD Rosario: N° 81 Q1 Rural - N° 127 Q4 Rural (verificado Monitor Educativo) ANEP - N° 133 Q2 Urbano (Esp. I). Fuente: elaboración propia en base a datos aportados por los institutos del CFE y el Monitor Educativo de ANEP. Relevamiento de Características Socioculturales 2019 (ANEP-CODESA, DISE, 2021).						
1 Muy desfavorable 2 Desfavorable 3 Medio 4 Favorable 5 Muy favorable Sin clasificación						

Fuente: Elaborado en base a información del Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria de ANEP y de los Institutos Normales de Montevideo e IFD de Maldonado, Rivera y Rosario CFE-ANEP.

La distribución por quintil revela patrones distintos entre los cuatro institutos del CFE. En los IINN de Montevideo hay una distribución más amplia sin embargo, de sus treinta y ocho centros de práctica veintisiete se encuentra entre los quintiles 4 y 5, lo que supone acorde a la teoría de Bourdieu (2006) una posición relativamente privilegiada en el campo educativo. Por el contrario el IFD de Maldonado, presenta un patrón de concentración de sus prácticas en centros de con vulnerabilidad media y baja, distribuidos entre los quintiles 1, 2 y 3, con mayor concentración en el quintil 3, configurando un escenario de práctica inicial en contexto con complejidad social. El IFD de Rivera, exhibe una distribución similar a la de los IINN de Montevideo, con ausencia de práctica en escuelas de quintil 1 y una alta concentración en contextos favorables correspondientes a los quintiles 4 y 5. El IFD de Rosario es el instituto que presenta mayor particularidad, en dos aspectos, por una lado una mayor concentración en las escuelas de quintil medio y ausencia en los quintiles 1 y 5 y por el otro lado la incorporación de escuelas rurales y especiales.

Dimensión 2. Distribución por carrera

A continuación, se presenta un cuadro organizado por Instituto, en los que se identifican las escuelas de prácticas según perfil institucional, carrera, quintil y localización geográfica. Con el propósito de facilitar la identificación de los quintiles, se incorpora una escala cromática basada en una progresión semántica: los tonos ámbar indican mayor vulnerabilidad mientras que el tono verde intenso indica menores niveles de vulnerabilidad.

Tabla 4.

Escuelas de práctica de primer año por ciudad, carrera y contexto sociocultural. IINN de Montevideo, IFD Maldonado, Rivera y Rosario, CFE-ANEP, 2023.

Tabla. Escuelas de práctica por ciudad, instituto, carrera y quintil — CFE Uruguay						
Primer año - Carreras MEP y MPI - Año 2023 - Total: 61 escuelas de práctica						
Ciudad	Instituto	Escuela de práctica	Carrera	Quintil CSC		
Montevideo	IINN	N.º 3	MEP	5		
		N.º 11	MEP	5		
		N.º 13	MEP	5		
		N.º 14	MEP	5		
		N.º 21	MEP	4		
		N.º 25	MEP	4		
		N.º 26	MEP	4		
		N.º 27	MEP	5		
		N.º 28	MEP	5		
		N.º 32	MEP	5		
		N.º 57	MEP	3		
		N.º 80	MEP	5		
		N.º 83	MEP	5		
		N.º 88	MEP	5		
		N.º 93	MEP	4		
		N.º 109	MEP	5		
		N.º 121	MEP	5		
		N.º 130	MEP	4		
		N.º 170	MEP	4		
		N.º 181	MEP	4		
		N.º 250	MEP	4		
		N.º 323	MEP	4		
		N.º 329	MEP	3		
		N.º 332	MEP	1		
				N.º 213	MPI	5
				N.º 215	MPI	3
				N.º 221	MPI	5
				N.º 223	MPI	5
				N.º 244	MPI	5
				N.º 252	MPI	2
				N.º 305	MPI	5
				N.º 311	MPI	4
				N.º 315	MPI	2
				N.º 363	MPI	1
				N.º 368	MPI	1
				N.º 388	MPI	1
				N.º 394	MPI	2
				N.º 395	MPI	3
Maldonado	IFD Maldonado	N.º 84 (Esp.)	MEP	3		
		N.º 87	MEP	2		
		N.º 91	MEP	2		
		N.º 107	MEP	3		
		N.º 108	MEP	1		
		N.º 109	MEP	3		
		N.º 112	MEP	—		
		Jardín N.º 110	MPI	3		
		Jardín N.º 94	MPI	3		
Punta del Este	IFD Maldonado	N.º 5	MEP	5		
Rivera	IFD Rivera	N.º 7	MEP	3		
		N.º 8	MEP	5		
		N.º 94	MEP	4		
		N.º 110	MEP	2		
		N.º 135	MEP	5		
		N.º 140	MEP	5		
		Jardín N.º 1	MPI	4		
		N.º 108	MPI	5		
Rosario	IFD Rosario	N.º 4	MEP	4		
		N.º 81 (Rural)	MEP	4		
		N.º 91	MEP	2		
		N.º 127 (Rural)	MEP	4		
		N.º 133 (Esp.)	MEP	2		
Total: 61 escuelas - 38 IINN Montevideo - 10 IFD Maldonado - 8 IFD Rivera - 5 IFD Rosario						

Fuente: elaboración propia en base a datos aportados por los institutos del CFE y el Monitor Educativo de ANEP.
Relevamiento de Características Socioculturales 2020 (ANEP-CODICEN, DGE, 2021).
* (Rural): escuela de quintil rural del CSC. N.º 81 y N.º 127 IFD Rosario. Q4 Rural verificado Monitor Educativo ANEP.
* (Esp.): escuela de educación especial. Las prácticas corresponden a la carrera MEP.

1 Muy desfavorable 2 Desfavorable 3 Medio 4 Favorable 5 Muy favorable Sin clasificación

Fuente: Elaborado en base a información del Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria de ANEP y de los Institutos Normales de Montevideo e IFD de Maldonado, Rivera y Rosario CFE-ANEP.

Tabla 5.

Descripción de quintiles representados en escala cromática en base al Relevamiento de las Características Socioculturales de las Escuelas Primarias DGEIP, 2020.

DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES DE QUINTIL

Quintil	Denominación	Descripción
1	Contexto muy desfavorable	20% de escuelas con mayor vulnerabilidad sociocultural. Alta prevalencia de necesidades básicas insatisfechas, bajo nivel educativo en hogares y acceso muy limitado a bienes y servicios. Corresponde al contexto "crítico" de la clasificación anterior del CEIP.
2	Contexto desfavorable	Indicadores socioculturales por debajo del promedio nacional. Junto al Quintil 1 integra la categoría de contexto sociocultural crítico (CEIP), implicando recursos adicionales y programas como el Programa Aprender.
3	Contexto medio	Escuelas con características socioculturales cercanas al promedio del sistema educativo público. Sirve como referencia estadística para comparar los demás niveles.
4	Contexto favorable	Hogares con mejores indicadores de capital educativo, acceso a bienes y servicios y condiciones de vivienda respecto al promedio nacional.
5	Contexto muy favorable	20% de escuelas con menor vulnerabilidad sociocultural. Altos niveles educativos en los hogares, pleno acceso a bienes y servicios y condiciones habitacionales satisfactorias.
—	Sin clasificación asignada	La escuela no cuenta con quintil registrado en el relevamiento o fue incorporada al sistema con posterioridad al último relevamiento de CSC disponible.

Fuente: ANEP-DIEE 2021

Un segundo patrón que se observa a partir de la lectura comparada, es el existente entre las carreras de MEP y MPI. Los centros de práctica en primera infancia en Montevideo tienden a ubicarse en contextos de mayor vulnerabilidad, mientras que en los centros del interior del país esa tendencia se invierte. Una diferencia significativa que presenta la práctica de MEP del IFD de Maldonado es que incluye una escuela especial para personas sordas. Estas diferencias en las experiencias de práctica pueden ocasionar que el estudiantado desarrolle percepciones y representaciones sobre las familias, las infancias incluso sobre su formación de manera divergente. Los *habitus* que se cultivan y moldean durante la experiencia, pueden llegar a ser diversos aun cuando comparten el mismo instituto de formación docente.

Debe considerarse también, que a esta heterogeneidad se añade la diversidad en la trayectoria formativa y en los *habitus* profesionales de los docentes que acompañan al estudiantado en sus prácticas. Estos docentes no ofrecen andamiajes teóricos conceptuales equivalentes para interpretar las realidades sociales que el estudiantado transita. Este rasgo profundiza la asimetría en las experiencias de prácticas entre los estudiantes de las carreras de MEP y MPI.

Dimensión 3. Perspectiva territorial: lo urbano, la periferia urbana y lo rural

El análisis cartográfico revela la distribución diversa de las escuelas de prácticas pre-profesionales en el territorio. Montevideo presenta una dispersión hacia el centro y zona costera de la ciudad, (donde se encuentran los quintiles más altos) hasta la zona de la periferia urbana Oeste y Noroeste donde se encuentran asentamientos irregulares y limitado acceso a bienes y servicios. Sin embargo, Maldonado presenta una dualidad de otro grado, por un lado las escuelas se localizan en la capital departamental y por otro en Punta del Este; las ciudades presentan características y dinámicas territoriales significativamente diferentes. Rivera introduce un elemento territorial significativo para las prácticas, que en ninguno de los institutos del universo de estudio está presente, que es la condición fronteriza binacional. La ciudad de Rivera comparte historia, cultura, prácticas lingüísticas, economía y vínculos familiares con la ciudad brasileña de Sant'Ana Do Livramento.

Esta realidad social produce instituciones educativas que demandan al estudiantado otras competencias específicas para las que no siempre las instituciones ofrecen esa formación. Finalmente, Rosario es el único instituto que incorpora dentro del repertorio de las escuelas de práctica dos de carácter rural ambas de quintil 4 rural. Introducir escuelas rurales en las prácticas de primer año es una singularidad que en el resto de los institutos del país es poco frecuente. La características de estas escuelas además de su localización territorial es que en su

mayoría son multigrado, con baja matrícula y un vínculo muy estrecho con la comunidad de pertenencia.

3.2 El análisis cartográfico de las prácticas pre-profesionales de primer año

Incorporar la cartografía digital al análisis permite observar las dimensión territorial de la desigualdad educativa que vive el estudiantado de primer año de MEP y MPI en el desarrollo de sus prácticas pre-profesionales. La distribución de las escuelas en el territorio, sus localizaciones, la concentración y dispersión en determinadas zonas, la distancia de los institutos de formación docente con respecto a las escuelas y de sus hogares, es una dimensión epistemológica significativa para interpretar y comprender la heterogeneidad de las experiencias formativas. Su comprensión requiere articular la lectura de los datos espaciales con el marco conceptual seleccionado para este estudio: la teoría de Bourdieu sobre campos, capital y *habitus*, la tríada espacial de Lefebvre y las conceptualizaciones sobre prácticas docentes que reconocen el potencial formativo de los contextos y condiciones de las prácticas. En este sentido se apela a Achilli (1987) que entiende que la práctica no se agota en el aula, sino que se extiende al conjunto de dimensiones históricas, sociales e institucionales que le proporcionan sentido y significado. Asimismo, García, Loredó y Carranza (2008) describen las prácticas educativas como aquellas que implican además del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, el contexto institucional y los factores contextuales.

Desde estas perspectivas, los mapas elaborados con el programa informático Q-GIS operan como instrumentos de análisis sociológico del territorio y hacen visible --en términos de Lefebvre— lo correspondiente a la planificación del espacio concebido, elementos que habitualmente se dejan al margen de los análisis de las prácticas educativas. La decisión metodológica de emplear una codificación cromática

por nivel de contexto sociocultural, facilita la lectura de la distribución desigual del capital económico y cultural entre las escuelas de práctica y las carreras (MEP y MPI).

Las tablas que se presentan a continuación sintetizan la información relevada para cada uno de los centros incluidos en el universo de estudio. Los datos se organizan según ciudad, instituto de formación docente de referencia, número de escuela, carrera que cursa, quintil asignado a la escuela donde se desarrolla la práctica. Se presentan junto a las tablas, cuatro mapas correspondientes a cada uno de los departamentos seleccionados para el estudio. En ellos se aprecian las escuelas localizadas en el territorio, identificadas por quintil y carreras.

Institutos de Formación Docente de Montevideo: escala y heterogeneidad territorial

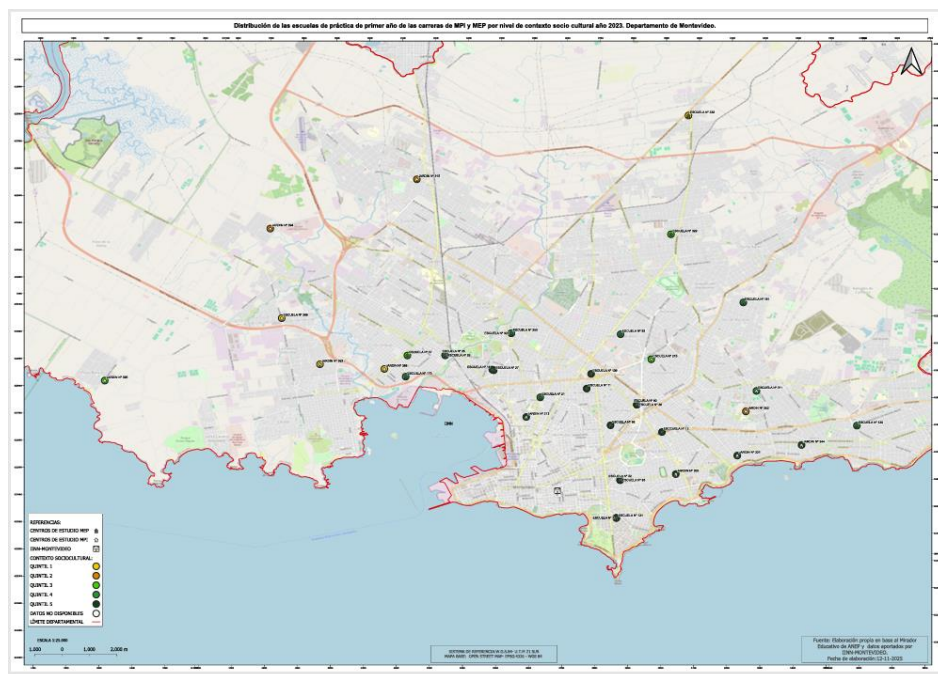
Tabla 6.
Escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IINN de Montevideo, CFE-ANEP, 2023.

Tabla. Escuelas de práctica por ciudad, carrera y quintil — CFE Uruguay				
Institutos Normales de Montevideo (IINN)				
Primer año - Carreras MEP y MPI - Año 2023 - Total: 38 escuelas de práctica				
Ciudad	Instituto	Escuela de práctica	Carrera	Quintil CSC
Montevideo	IINN	N.º 3	MEP	5
		N.º 11	MEP	5
		N.º 13	MEP	5
		N.º 14	MEP	5
		N.º 21	MEP	4
		N.º 25	MEP	4
		N.º 26	MEP	4
		N.º 27	MEP	5
		N.º 28	MEP	5
		N.º 32	MEP	5
		N.º 57	MEP	3
		N.º 80	MEP	5
		N.º 83	MEP	5
		N.º 88	MEP	5
		N.º 93	MEP	4
		N.º 109	MEP	5
		N.º 121	MEP	5
		N.º 130	MEP	4
		N.º 170	MEP	4
		N.º 181	MEP	4
		N.º 250	MEP	4
		N.º 323	MEP	4
		N.º 329	MEP	3
		N.º 332	MEP	1
		N.º 213	MPI	5
		N.º 215	MPI	3
		N.º 221	MPI	5
		N.º 223	MPI	5
		N.º 244	MPI	5
		N.º 252	MPI	2
		N.º 305	MPI	5
		N.º 311	MPI	4
		N.º 315	MPI	2
		N.º 363	MPI	1
		N.º 368	MPI	1
		N.º 388	MPI	1
		N.º 394	MPI	2
		N.º 395	MPI	3
Total: 38 escuelas - Montevideo: 38				
Fuente: elaboración propia en base al Monitor Educativo de ANEP y datos aportados por los institutos del CFE. Relevamiento de Características Socioculturales 2020 (ANEP-CODICEN, DIEE, 2021).				
1 Muy desfavorable 2 Desfavorable 3 Medio 4 favorable 5 Muy favorable Sin clasificación				

Fuente: Elaborado en base a información del Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria de ANEP y de los Institutos Normales de Montevideo CFE-ANEP.

Figura 2.

Distribución territorial de las escuelas de práctica de primer año por contexto sociocultural. IINN de Montevideo, CFE-ANEP, 2023.



Fuente: Elaborado en base a información del Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria de ANEP y de los Institutos Normales de Montevideo CFE-ANEP.

El mapa de Montevideo por su escala y densidad es el que presenta mayor dificultad analítica del conjunto de departamentos seleccionados. El territorio de práctica abarca gran parte del departamento, y las treinta y ocho escuelas de práctica distribuidas en el entramado urbano de Montevideo comprende una heterogeneidad territorial incomparable con los otros institutos del interior del país. La lectura por carreras permite apreciar que las escuelas de práctica de MEP se concentran predominantemente en los quintiles 4 y 5, con una sola escuela correspondiente al quintil 1. Este panorama contrasta de manera significativa con el de la carrera de MPI, cuyo estudiantado concurre mayoritariamente a centros de práctica ubicados en los quintiles 1 y 2. El mapa evi-

dencia también una distribución espacial que no es azarosa, las escuelas de quintiles más favorables, se agrupan en la zona centro-este y franja costera de la ciudad, en barrios como Pocitos, Punta Carretas y Malvín, mientras que las escuelas de quintiles inferiores se distribuyen hacia la periferia oeste y norte de Montevideo. Esta cartografía pone al descubierto la histórica segregación residencial de la ciudad y su impacto en la experiencia de práctica vivida por el estudiantado. Las condiciones materiales de cada practicante; las posibilidades concretas de traslado, la existencia de personas a cargo, el tiempo disponible, introducen variables que complejizan las dinámicas territoriales y pueden condicionar el acceso efectivo a los centros, añadiendo un elemento más a la desigualdad que atraviesa el proceso formativo.

En términos analíticos, la distribución territorial que el mapa de Montevideo pone de manifiesto, puede leerse simultáneamente como una oportunidad formativa debido a la diversidad cultural y un gran desafío estructural para quienes diseñan la política de la formación en educación.

Instituto de Formación Docente de Maldonado: polarización cartográfica

Tabla 7.
Escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IFD Maldonado, CFE-ANEP, 2023.

Tabla. Escuelas de práctica por ciudad, carrera y quintil — CFE Uruguay				
Instituto de Formación Docente de Maldonado				
Primer año - Carreras MEP y MPI - Año 2023 - Total: 10 escuelas - 8 MEP - 2 MPI				
Ciudad	Instituto	Escuela de práctica	Carrera	Quintil CSC
Maldonado	IFD Maldonado	N.º 84 (Esp.)	MEP	3
		N.º 87	MEP	2
		N.º 91	MEP	2
		N.º 107	MEP	3
		N.º 108	MEP	1
		N.º 109	MEP	3
		N.º 112	MEP	—
		Jardín N.º 110	MPI	3
		Jardín N.º 94	MPI	3
Punta del Este	IFD Maldonado	N.º 5	MEP	5
Total: 10 escuelas - Maldonado: 9 - Punta del Este: 1				

Fuente: elaboración propia en base a datos aportados por los institutos del CFE y el Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria de ANEP.

Resumen de Características Socioculturales 2020 (ANEP-CODICEH, DISE, 2023).

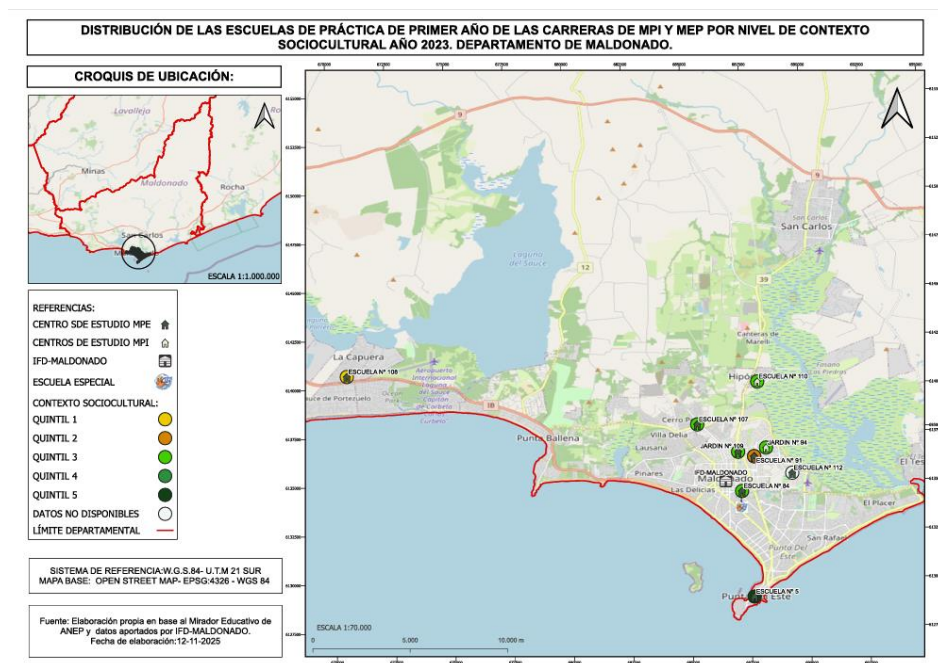
* (Esp.): escuela de educación especial. Las prácticas corresponden a la carrera MEP.

1 Muy desfavorable
 2 Desfavorable
 3 Medio
 4 Favorable
 5 Muy favorable
 Sin clasificación

Fuente: Elaborado en base a información del Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria de ANEP y del IFD de Maldonado CFE-ANEP

Figura 3.

Distribución territorial de las escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IFD Maldonado, CFE-ANEP 2023.



Fuente: Elaborado en base a información del Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria de ANEP y del IFD de Maldonado CFE-ANEP

El mapa de Maldonado permite hacer una lectura de las condiciones estructurales de la práctica de primer año del IFD: la mayoría de los centros se concentran geográficamente en el área urbana de la ciudad de Maldonado, con escuelas ubicadas en los quintiles 2 y 3. Esta distribución presenta dos excepciones que marcan los extremos del espectro socioeducativo: una escuela en la zona oeste, en La Capuera en el quintil 1 y otra en la península de Punta del Este, en el quintil 5. Esta polarización cartográfica, hace visible las profundas desigualdades sociales que caracterizan el departamento, cuya composición demográfica presenta contrastes marcados. La explicación estructural de estas desigualdades remite a las principales fuentes de riqueza del departamento provienen principalmente de la industria turística y de

la construcción; actividades que generan por su propia lógica una distribución asimétrica, concentración de capital por un lado y por el otro precariedad e inestabilidad laboral.

La proximidad física del IFD a varias escuelas y jardines de práctica, sugiere una dinámica de articulación territorial basada en la accesibilidad geográfica. Según Bourdieu, no necesariamente la cercanía física implica homogeneidad sociocultural ni reducción de la distancia social entre los sujetos que habitan esos espacios.

Una singularidad de este IFD, es la incorporación de la escuela n° 84, de educación especial para personas sordas¹⁰. Esta presencia puede interpelar profundamente al estudiantado y habilitar reflexiones sobre la diversidad desde una perspectiva de inclusión educativa. A su vez, el tránsito por escuelas de contexto sociocultural de alta vulnerabilidad, puede producir en términos de Bourdieu una desestructuración de *habitus* incorporado: una experiencia que puede resultar formativamente enriquecedora si el cuerpo docente acompaña y orienta al estudiantado con andamiajes conceptuales adecuados o por el contrario producir una experiencia perturbadora si ese acompañamiento está ausente.

10. La inclusión de la escuela de práctica especial para personas sordas se incluyó porque una practicante era una persona sorda.

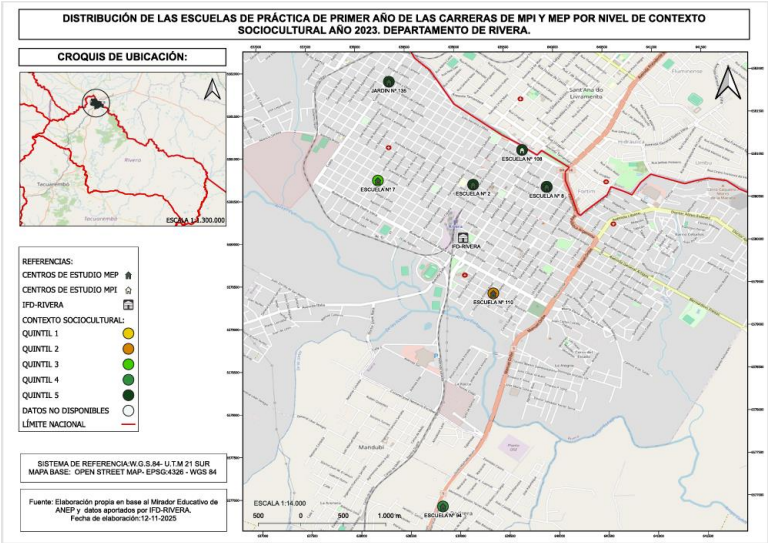
Instituto de Formación Docente de Rivera: prácticas en frontera y diversidad

Tabla 8.
Escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IFD Rivera, CFE-ANEP, 2023.

Tabla. Escuelas de práctica por ciudad, carrera y quintil — CFE Uruguay				
Instituto de Formación Docente de Rivera				
Primer año - Carreras MEP y MPI - Año 2023 - Total: 8 escuelas - 6 MEP - 2 MPI				
Ciudad	Instituto	Escuela de práctica	Carrera	Quintil CSC
Rivera	IFD Rivera	N.º 7	MEP	3
		N.º 8	MEP	5
		N.º 94	MEP	4
		N.º 110	MEP	2
		N.º 135	MEP	5
		N.º 140	MEP	5
		Jardín N.º 1	MPI	4
		N.º 108	MPI	5
Total: 8 escuelas - Rivera: 8				
Fuente: elaboración propia en base a datos aportados por los institutos del CFE y el Monitor Educativo de ANEP. Relevamiento de Características Socioculturales 2020 (ANEP-CODICEN, DIE, 2021).				
1 Muy desfavorable 2 Desfavorable 3 Medio 4 Favorable 5 Muy favorable Sin clasificación				

Fuente: Elaborado en base a información del Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria de ANEP y del IFD de Rivera CFE-ANEP

Figura 4.
Distribución territorial de las escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IFD Rivera, CFE-ANEP, 2023.



Fuente: Elaborado en base a información del Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria de ANEP y del IFD de Rivera CFE-ANEP

El mapa de Rivera presenta una característica ausente en los demás departamentos estudiados; su condición de ciudad colindante con la brasileña de Sant'Ana do Livramento, conformando una conurbación binacional. Como señala Mazzei, "ese espacio fronterizo es característico de una cultura uruguayo-brasileña o "portuñola" cuyos rasgos diferenciadores, en tanto identidades, son vividos bajo una doble conciencia sostenida por experiencias simultáneamente internas y externas a Rivera-Sant'Ana" (2001, p. 37).

El espacio vivido en esta frontera está permeado por una larga historia de relacionamiento binacional, por el portuñol como práctica lingüística compartida y por una economía fluctuante condicionada por las variaciones cambiarias de Uruguay y Brasil. Estos elementos, "paradojalmente son una constante del sistema local, lo cual dinamiza y consolida las vivencias bi-nacionales asimismo en lo social y cultural" (Mazzei, 2001, p.40). Tal configuración, exige al estudiantado competencias específicas para interpretar estas complejidades sociales. En términos de Lefebvre lo que se observa en el territorio es una distancia entre el espacio percibido y vivido por el o la practicante y el espacio concebido por quienes diseñan las políticas de formación, elaboradas de manera estandarizada para todos los Institutos de Formación Docente de Uruguay, sin contemplar los territorios fronterizos.

En lo que respecta al análisis cartográfico por contexto sociocultural, el campo de prácticas del IFD de Rivera se concentra en los quintiles 4 y 5, con una escuela quintil 2 y otra quintil 3. Esta distribución resulta llamativa, dado que no refleja la realidad del departamento, uno de los que presenta mayores índices de vulnerabilidad social a escala nacional. La ausencia de contextos de alta complejidad en el repertorio de los centros de práctica, pudo haber introducido un sesgo en la experiencia formativa del estudiantado, restringiendo su espacio percibido, y con ello, incidiendo en la construcción de sus futuros *habitus* profesionales.

Instituto de Formación Docente de Rosario: ruralidad, escuela especial y ciudad intermedia

Tabla 9.
Escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IFD Rosario, CFE-ANEP, 2023.

Tabla. Escuelas de práctica por ciudad, carrera y quintil — CFE Uruguay

Instituto de Formación Docente de Rosario

Primer año · Carrera MEP · Año 2023 · Total: 5 escuelas · 5 MEP · 0 MPI

Ciudad	Instituto	Escuela de práctica	Carrera	Quintil CSC
Rosario	IFD Rosario	N.º 4	MEP	4
		N.º 81 (Rural)	MEP	4
		N.º 91	MEP	2
		N.º 127 (Rural)	MEP	4
		N.º 133 (Esp.)	MEP	2
Total: 5 escuelas de práctica · Rosario: 5				

Fuente: elaboración propia en base a datos aportados por los institutos del CFE y el Monitor Educativo de ANEP.

Relevantamiento de Características Socioculturales 2022 (ANEP-CSCCIS, DISE, 2023).

(Rural): escuela de primer año del CSC, N.º 81; (Rural): N.º 127; (Rural) verificado Monitor Educativo ANEP).

(Esp.): escuela de educación especial, N.º 133; (Esp.) Uruguay. Las prácticas corresponden a la carrera MEP.

1 Muy desfavorable 2 Desfavorable 3 Medio 4 Favorable 5 Muy favorable Sin clasificación

Fuente: Elaborado en base a información del Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria de ANEP y del IFD de Rosario CFE-ANEP.

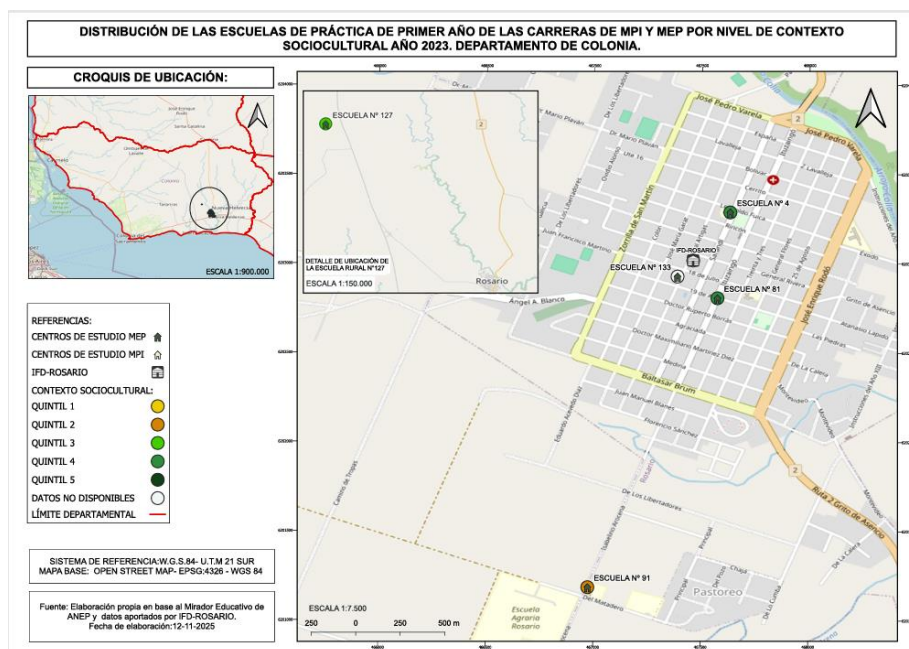
El mapa que muestra el campo de prácticas del IFD de Rosario, en términos de perfiles institucionales, es el que presenta mayor heterogeneidad en relación con su escala: las prácticas se desarrollaron en dos escuelas rurales, una escuela especial y dos urbanas. Este hallazgo merece atención específica; las escuelas rurales no son únicamente escuelas en el medio rural, son instituciones que presentan características propias y distintivas respecto a las escuelas urbanas: organización multigrado, matrícula reducida, fuertes vínculos con la comunidad y relativo aislamiento geográfico. Desde la noción de *habitus*, la práctica en una escuela rural puede generar una experiencia de disonancia entre las disposiciones incorporadas por el estudiantado a lo largo de su trayectoria formativa y las exigencias específicas del campo. Como en los casos anteriores, estas disonancias requieren un acompañamiento docente provisto de marcos teóricos interpretativos para que la experiencia resulte genuinamente formadora y no resulte una experiencia perturbadora. En este punto cobra relevancia, la reflexión de Meirieu (2006) sobre los obstáculos que emergen entre el saber y el o la es-

tudiante; en el contexto rural estos obstáculos no son exclusivamente didácticos sino también culturales e institucionales.

Una lectura cartográfica en clave de contexto sociocultural de las escuelas de práctica, muestra una bimodalidad entre los quintiles 2 y 4, con ausencia de experiencia de práctica en los extremos de los quintiles 1 y 5. La escuela n° 127, cuya ubicación requirió un detalle de escala específico en el mapa, hace visible la distancia material con respecto al centro de formación docente, condición que pudo generar dificultades tanto en el acceso como al acompañamiento de las prácticas. Acorde a la teoría de Bourdieu se puede interpretar que el estudiantado accedió a posiciones intermedias en el espacio social educativo, lo que configura un campo de práctica con potencial para forjar *habitus* profesionales capaces de operar en campos diversos.

Figura 5.

Distribución de las escuelas de práctica de primer año por carrera y contexto sociocultural. IFD Rosario, CFE-ANEP, 2023.



Fuente: Elaborado en base a información del Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria de ANEP y del IFD de Rosario CFE-ANEP.

Parte III.

La voz del estudiantado: percepciones sobre el primer encuentro con el campo profesional

Capítulo 4. Las entrevistas en profundidad como dispositivos de producción de sentido

4.1 Análisis léxico-semántico de las entrevistas del estudiantado

La estrategia metodológica de esta investigación exige además de la descripción estadística, comprender las prácticas pre-profesionales desde la voz de quienes las protagonizaron: el estudiantado que cursó primer año de las carreras de MEP y MPI. Para capturar esa experiencia en sus dimensiones subjetivas, relacionales e institucionales se incorporaron metodologías de carácter cualitativo, específicamente, la entrevista en profundidad (Taylor y Bogdan, 1992). Este dispositivo es privilegiado para acceder a los significados, sentidos y percepciones que los propios actores construyen sobre las prácticas preprofesionales. Por ello, con el objeto de dar cuenta de las perspectivas de los actores, la investigación cualitativa “implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan” (Denzin y Lincoln, 2005, p. 6).

En coherencia con este enfoque, se realizaron entrevistas en profundidad a treinta y nueve estudiantes pertenecientes a los Institutos Normales de Montevideo, a los Institutos de Formación Docente de las ciudades de Maldonado, Rivera y Rosario. Los y las participantes

cursaron y aprobaron la unidad curricular Introducción al Campo Profesional durante el año 2023, en las carreras de Maestro/a en Educación Primaria y de Maestro/a en Primera Infancia. La selección de la muestra buscó contemplar la diversidad territorial e institucional del sistema magisterial uruguayo, incorporando las experiencias en contextos socioculturales heterogéneos. El tamaño de la muestra fue determinado por el criterio de saturación teórica propuesto por Glaser y Straus (1967), que establece que el proceso de recolección de datos se prolongue hasta que los nuevos relatos dejan de incorporar nuevas perspectivas a las ya identificadas, este criterio es pertinente en un marco metodológico cualitativo en el que no se busca la representación estadística sino una representación de orden teórica.

Para orientar el diálogo en las entrevistas en profundidad, se confeccionó una guía semiestructurada con preguntas abiertas organizada en torno a las tres dimensiones que la Comisión de Articulación y Desarrollo de prácticas pre-profesionales de ANEP (2021) establece para el análisis de toda práctica formativa: como componente curricular, como situación de aprendizaje y como experiencia personal y profesional. A estas dimensiones se le agrega una cuarta referida a las producciones emergentes de las prácticas, en tanto que trabajos, proyectos, informes, reflexiones constituyen una expresión materializada de apropiación de la práctica. La guía fue sometida a una pre-test antes de la salida a campo, lo que permitió realizar algunos ajustes en las preguntas para facilitar la comprensión del estudiantado. Las entrevistas fueron grabadas con autorización expresa del estudiantado participante, y posteriormente desgrabadas con el transcriptor del software TurboScribe (2025), cuyas transcripciones fueron revisadas y corregidas manualmente por el equipo de investigación a fin de garantizar la fidelidad.

El procesamiento y análisis de los datos recabados se llevó a cabo mediante el programa informático ATLAS.TI versión 26, herramienta que posibilita la codificación sistemática de la información y la cons-

trucción de relaciones jerárquicas entre categorías analíticas. La utilización de este recurso informático permitió identificar con precisión y detalle recurrencias, patrones discursivos, redes semánticas y núcleos temáticos en los relatos de los participantes. Asimismo, el programa permitió generar representaciones visuales como las nubes de palabras a través de un análisis de frecuencias léxicas. También se utilizó Claude Sonnet 4.6, para la confección de la meta matriz de análisis cualitativo. De este modo, los despliegues visuales elaborados permitieron reducir la complejidad de la evidencia empírica sistematizada durante el proceso investigativo. Asimismo, se facilitó la comprensión integral de las prácticas preprofesionales y realizar un análisis comparativo entre institutos en el contexto de la implementación del nuevo plan de estudio en formación docente en Uruguay. La participación del equipo completo en los componentes del proceso posibilitó la triangulación de perspectivas interpretativas.

Las transcripciones de las entrevistas, fueron sometidas a un proceso de análisis de frecuencia léxica, cuyo resultado fue representado visualmente en una nube de palabras. Esta técnica, inscripta en la tradición del análisis de contenido cuantitativo (Krippendorff, 2013), opera aquí en articulación con una lectura cualitativa de las categorías emergentes. El supuesto interpretativo que orienta el análisis es que la frecuencia con que aparece un término en el corpus no es arbitraria, sino que refleja la centralidad de ese concepto en el universo de significaciones de los hablantes.

En el análisis, los términos de mayor tamaño en la visualización son tratados como indicadores de categorías centrales, mientras que los de menor tamaño son interpretados como elementos que modulan, complementan o tensionan esas categorías. La interpretación de la nube se realizó en diálogo constante con los ejes temáticos de la guía de entrevista al estudiantado.

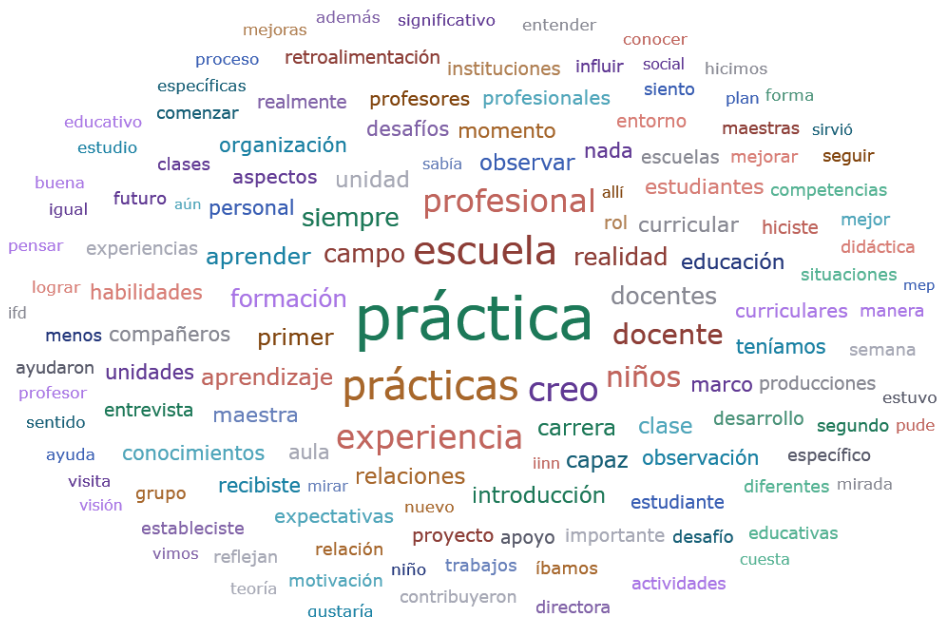
4.1.1 Primera lectura transversal de los cuatro institutos

La nube de palabras generadas con el programa informático ATLAS.ti, a partir del procesamiento de las treinta y nueve entrevistas, permite observar los campos semánticos dominantes en el corpus, tanto en lo que respecta a la totalidad de los cuatro institutos como en cada uno de ellos. En su estructura central predominan las palabras práctica, escuela, experiencia y profesional. Esta conexión léxica estructura los ejes semánticos que el estudiantado considera significativos en relación a la práctica pre-profesional. El término práctica -y su versión plural prácticas- aparece estrechamente asociada al vocablo escuela, que el estudiantado identifica como el espacio propio y legítimo de la práctica. Esta asociación revela una concepción restrictiva de práctica pre-profesional, circunscrita al espacio donde se enseña y aprende con niños, en oposición al instituto como espacio de formación teórica. Esta concepción, se distancia de la perspectiva teórica propuesta por Achilli (1987), quien distingue entre práctica pedagógica, entendida como el proceso que se desarrolla en el aula en la relación entre maestro-conocimiento-alumno y práctica docente en un sentido amplio, que trasciende el espacio áulico. La percepción estudiantil registrada en el corpus sugiere, por tanto, que la práctica pre-profesional de primer año es vivida predominantemente como práctica pedagógica en el sentido restringido del término, antes que como práctica docente o educativa en su dimensión más amplia y compleja. Los términos experiencia y profesional, denotan la dimensión subjetiva de la práctica, como experiencia vivida en un sentido de construcción de la identidad docente.

En el segundo anillo del corpus, se observan las palabras niños, docente, aprender, educación, profesional, maestras, expectativas, formación, aula, clase, realidad, observación. Estas resultan igualmente significativas dado que evidencia que el corpus gira en torno a la experiencia de aprendizaje situada (aula, clase) en vínculo con los sujetos (niños, docente, maestras) y el proceso formativo

(aprender, profesional, formación, observación) y su relación entre las expectativas y la realidad.

Figura 6.
Corpus total de los cuatro institutos agrupados.



Fuente: Elaboración propia con ATLAS.TI 24

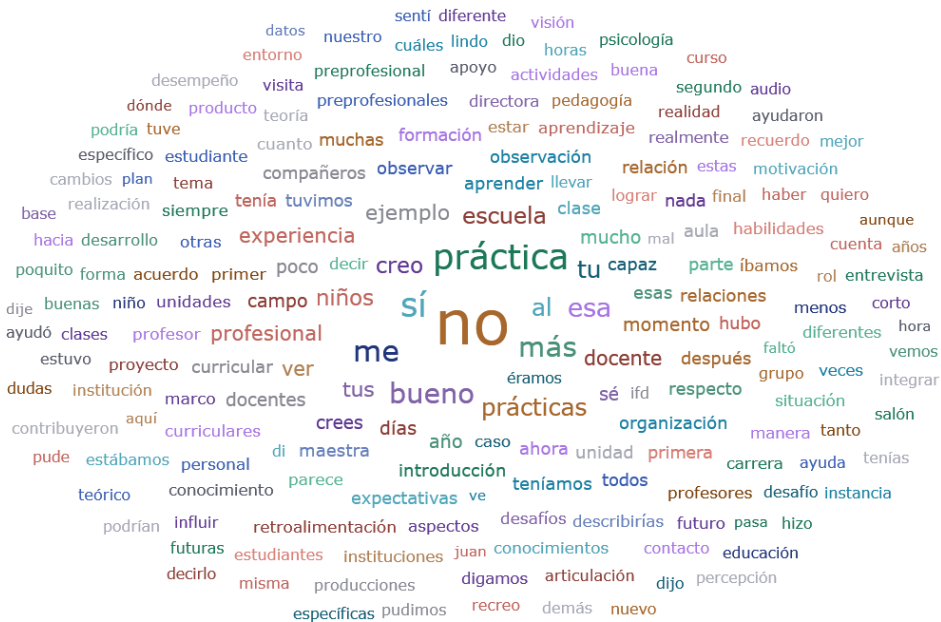
4.1.2 Lectura del corpus de los Institutos Normales de Montevideo

El corpus de los Institutos Normales de Montevideo es el más denso y heterogéneo de los cuatro institutos. El vocablo *práctica* y su versión en plural *prácticas*, se ubica la centralidad de la nube en estrecha cercanía con la diversidad de términos tales como; *experiencia, profesional, formación, aprender, docente, aprendizaje, aprender, procesos, desafíos, relaciones, situaciones, escuela*. Ese vasto repertorio léxico es el correlato de la diversidad del estudiantado de este instituto cuyos relatos varían entre aquellos con mayor elaboración conceptual y los

4.1.4 Lectura del corpus del Instituto de Formación Docente de Rivera

Es llamativo en el corpus de Rivera la centralidad del término *no* y la marcada asimetría de tamaño que presentan con el resto de los términos que lo circundan. La alta presencia de negaciones y afirmaciones enfáticas, revela un estudiantado que evalúa las prácticas desde posiciones consolidadas y una postura crítica frente a lo que consideraron que no funcionó. La presencia cercana de los términos *práctica* (más destacada como es esperable), *curricular*, *curriculares*, *marco*, *docente*, *ver*, *profesional*: evidencia al igual que en Maldonado, una percepción de la práctica en clave institucional. Sin embargo, la singularidad lingüística del corpus riverense no puede leerse de manera descontextualizada; Rivera constituye una conurbación binacional con la ciudad de Sant'Ana do Livramento, configurando lo que Mazzei (2001) caracteriza como una cultura "portuñola", sostenida por una doble conciencia construida a partir de experiencias simultáneas externas e internas a ese territorio fronterizo. Esta condición permea no solo las prácticas lingüísticas cotidianas del estudiantado sino también las formas de habitar y significar los espacios educativos.

Corpus del Instituto de Formación Docente de Rivera.



Fuente: Elaboración propia con ATLAS.TI 24

4.1.5 Lectura del corpus del Instituto de Formación Docente de Rosario

Finalmente la nube de Rosario, de tamaño más pequeño debido al menor tamaño de la muestra, evidencia la prominencia de los vocablos *práctica, docente, escuela y curricular* indicando la percepción de la práctica en clave institucional, al igual que en Maldonado y Rivera. Otro elemento a destacar es la presencia en el corpus de los términos *docentes o maestra* como figura relevante en el proceso de práctica, característica que también comparte con Maldonado. En sus percepciones la figura de la maestra en la escuela de práctica ocupa un lugar destacado en la producción de sentido de la práctica.

Corpus del Instituto de Formación Docente de Rosario.



Análisis comparativo por dimensiones léxico-semánticas según el Instituto de Formación Docente, ANEP-CFE.

90

DIMENSIÓN	IINN MONTEVIDEO	IFD MALDONADO	IFD RIVERA	IFD ROSARIO
Retroalimentación	Relacional	Implícita	Explícita (término presente)	Mediada por informe
Producciones emergentes	Secundarias	Periféricas	Explícitas (término presente)	Prominentes (informe, investigación)
Orientación prospectiva	Proceso en marcha	Clausura valorativa	Cambio y mejora explícitos	Continuidad formativa

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de frecuencias léxicas con ATLAS.TI v26

4.2 Dimensión 1: La práctica como componente curricular

4.2.1 Expectativas iniciales

Las prácticas pre-profesionales inician antes de concurrir a las escuelas, son muchas las expectativas que guarda el estudiantado sobre ese primer encuentro con la institución y su universo compuesto por maestras, funcionariado, niñeces, familias y comunidad. El estudiantado transita la experiencia cargado de representaciones nutridas por su propia historia escolar, el intercambio con estudiantes de otras generaciones, los diálogos con docentes y familiares. Esta dimensión analítica intenta captar ese horizonte de expectativas iniciales desde la propia voz de sus protagonistas.

El análisis de los relatos permite identificar tres tipos de expectativas predominantes que guardan una relación directa con el capital cultural que posee el estudiantado y la posición que ocupa cada sujeto en el espacio social. La primera es la afectivo-vocacional, asociada al deseo de estar en contacto con las niñeces y la necesidad de confirmar una elección que muchas veces tiene raíces biográficas profundas. Esta expectativa es especialmente frecuente entre quienes provienen de contextos en los que la docencia es una aspiración de movilidad social ascendente; y en quienes el imaginario vocacional ha

sido construido a lo largo de su biografía, marcada por la carga simbólica que la figura de la maestra o el maestro porta en determinados contextos sociales.

“Yo quería sentir si realmente era para mí, porque a mi edad ya uno piensa mucho las cosas”, dice Renata¹¹, de los IINN, madre de cinco hijos que cursa magisterio por tercera vez. “Siempre supe que quería ser maestra, pero quería verlo de verdad”, agrega Carina, de Rosario, quien retomó sus estudios después de años interrumpidos por circunstancias familiares adversas.

La segunda es técnica-didáctica, está asociada al saber técnico, presentaron un marcado interés por planificar, enseñar, estar en el aula en otro rol que no sea el de observar. Esta expectativa es más frecuente en estudiantes que cuentan con más experiencia en el campo educativo.

“Yo trabajo enseñando Inglés y sabía que la escuela primaria era otro mundo. Quería ver cómo se trabaja con veinte niños que no eligieron estar ahí”, señala Lourdes, de los IINN. Eduardo, profesor de Historia con experiencia en tres liceos, expresa esta expectativa con precisión: “Me interesaba observar cómo los maestros estructuran las propuestas didácticas en contextos donde la enseñanza suele ser más integral y menos disciplinar que en educación media”.

Si bien en algunas de las entrevistas emerge la mirada sobre la actividad docente como práctica compleja y multidimensional, en la mayoría de los relatos predomina una concepción centrada en el *cómo enseñar*, esto es en la dimensión técnico-didáctica del rol. Esta perspectiva coherente con lo que Contreras (2018) denomina la concepción del docente como experto técnico, tiende a relegar otras di-

11. Cumpliendo con los principios éticos a los que se comprometió el equipo de investigación (anonimización de los datos) los nombres de las personas entrevistadas se cambiaron por nombres ficticios.

mensiones de la labor educativa: las condiciones institucionales, los contextos socioculturales y las implicancias éticas y políticas que atraviesan la práctica docente en sentido amplio (Achilli, 1987). Que esta mirada predomine en estudiantes de primer año de formación no es sorprendente y tampoco implica un problema, expresa un punto de partida desde donde el estudiantado comienza a construir su identidad profesional docente.

La tercera es la expectativa confirmatoria-exploratoria, es frecuente en aquellos estudiantes principalmente jóvenes que no han definido su proyecto de vida y se encuentran en fase de exploración vocacional y al mismo tiempo procuran constatar si sus representaciones sobre la carrera coinciden con la realidad percibida. Es frecuente este tipo de expectativa en los institutos del interior del país donde la oferta académica de nivel terciario es muy acotada. Independientemente de los niveles de expectativa los relatos muestran que la práctica produce una desidealización de la práctica preprofesional.

"La práctica te da una dosis de realidad", sintetiza Carla, de los IINN. "Una cosa es ser estudiante y otra cosa es ser docente. Yo siempre fui buena estudiante y me gustaba ir al liceo, pero ahora entiendo que enseñar implica enfrentarse a muchas situaciones que no siempre tienen que ver con el contenido".

"¿Por qué no estar acá? Porque uno en primero también viene con esas ganas de estar en la escuela, porque primero es muy teórico, ese primer año es muy teórico. Y estábamos todos deseando que llegara el momento de ir a la escuela, porque también algunos venimos seguros de que es la carrera que queremos hacer, y tuvimos compañeros también que estaban esperando ese momento para encontrarse en una escuela con el niño y ver si realmente era la carrera que querían seguir", expresa Tatiana de Maldonado.

4.2.2 La observación como dispositivo de aprendizaje

La observación de las escuelas y jardines constituye el dispositivo central de la práctica pre-profesional de primer año de las carreras de MEP y MPI. Cabe precisar que la asignación de los centros de práctica es una decisión que recae en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, sin que los institutos de formación docente del Consejo de Formación en Educación tengan incidencia sobre los criterios de selección. Esta delimitación de competencias institucionales no es un dato administrativo menor, expresa una tensión estructural entre los dos subsistemas que convergen en la formación en territorio. En el año 2023 se registró una excepción significativa en Maldonado, donde la Dirección solicitó incorporar una escuela especial de sordos en respuesta a la presencia de una estudiante sorda en un grupo de primer año. Esta decisión pone de manifiesto tanto la posibilidades como los desafíos de una formación en educación que procura atender a la diversidad desde el propio inicio de la trayectoria formativa. La intencionalidad formativa en este nivel es netamente introductoria, orientada a que el estudiantado comprenda las dinámicas y lógicas de las escuelas y jardines, construyendo así una primera aproximación situada al campo profesional que habrá que habitar.

Los relatos del estudiantado revelan dos modos recurrentes de vivir la observación. Por un lado, la observación desorientada, ir a las escuelas sin tener claro que observar y cómo hacerlo, salir de las escuelas con sensaciones y percepciones pero no tener categorías teóricas para analizarlas e interpretarlas.

Relata una estudiante de los IINN de Montevideo:

"No sabíamos qué observar. Teníamos que ver a la maestra, a los niños... ¿pero qué exactamente? El primer año uno no tiene idea de en qué mirar".

Esta forma de observación es especialmente frecuente cuando no existe una guía previa que oriente la mirada, situación que el corpus de Rivera y de algunos grupos de Maldonado registra con insistencia.

Por otro lado la observación organizada, sistemática, orientada por preguntas, pautas de observación y bases teóricas que transforma lo observado en objeto de estudio y análisis.

Describe Luis, de los IINN de Montevideo, cuya trayectoria familiar en el campo educativo le provee herramientas conceptuales que otros estudiantes todavía no tienen:

“Aprendí a mirar no solo lo evidente —la dinámica de la clase— sino también los matices: las formas de intervención docente, la gestión del tiempo didáctico, las estrategias de inclusión”.

Una estudiante de Maldonado expresa:

“Y me dieron muchas herramientas y confianza para ir a esa primera visita a las escuelas, ir con otra mirada. Creo que todo el recorrido del primer año ayudó también a que uno cuando va a esa práctica pre-profesional ya tiene como otra mirada y se posiciona diferente”.

El tránsito de la observación se ubica en un estadio intermedio entre estos dos polos, la mayoría del estudiantado experimentó una observación tendiente al perfil organizado sin alcanzar el nivel de sistematización necesario para convertirse en una experiencia de aprendizaje riguroso. Es una práctica en la que se aprende de forma vivencial e intuitiva, más que a través de categorías teóricas que permitan analizar lo observado. La calidad de esta experiencia parece estar supeditada a varios factores, entre los cuales el perfil del docente de la unidad curricular Introducción al Campo Profesional ocupa un lugar determinante. En Rosario, la docente brindó orientación e instrumentos metodológicos, entre ellos pautas de observación, lo que se refleja en que el estudiantado reporta una experiencia más organizada y con mayor capacidad de integración teórica. En Rivera, en cambio, la au-

sencia de guía previa por parte del docente incidió en la calidad de la observación, la asignación de salones se realizó al llegar a la escuela, la observación tendió a ser más fragmentada, a pesar de la brevedad de las prácticas, los estudiantes sintieron que habían ganado en habilidades de observación y comprensión del rol del docente. Vieron la importancia de la planificación y la atención individual a los estudiantes.

4.2.3 El tiempo de práctica: una tensión que atraviesa el corpus

La percepción de la insuficiencia del tiempo de práctica es el hallazgo más consistente que atraviesa todo el corpus de las entrevistas, con tonos que van desde la queja explícita hasta la resignación pasiva y con intensidades diversas según el perfil del estudiante o el centro. La tensión más aguda fue la experimentada en Rivera. Algunos se sintieron decepcionados por la corta duración de las prácticas.

"Tres días, dos horas por día. Cuando ya te estabas acomodando, ya se terminó", sintetiza Valeria. José es más preciso en su diagnóstico: "Perdíamos tiempo en reuniones institucionales que capaz eran importantes para el instituto pero no para nosotros. Al final estabas dos horas nomás en el aula".

La comparación con el plan de estudios anterior —que contemplaba dos semanas de práctica— aparece espontáneamente en varios relatos riverenses como parámetro de lo que debería ser.

En Maldonado la insatisfacción por la corta duración de la práctica también es generalizada. Se hizo hincapié en la necesidad de mejorar la duración de las prácticas y la organización, sugiriendo más horas y días en las escuelas para una inmersión más profunda en el aula. Se hace presente también la comparación con la modalidad de observación del Plan 2008.

"Lo que te digo eso sí, creo que tendría que haber sido un poco más larga, como para ver más cosas ya en primero".

Otra estudiante expresa:

“Cuando comencé la carrera fue justo el cambio de plan, entonces tal vez venía con la expectativa de que la práctica de primero, pero si bien sabía que era de observación, iba a ser más tiempo. Entonces venía con la mentalidad de que la práctica de observación iba a ser un mes, como el plan viejo, y en realidad me encontré con que fue una semana, dos semanas, y me quedó como poco. Sentí como, si bien me parece que fue muy enriquecedor haber pasado por dos escuelas distintas, una escuela aprender y una escuela de quintil más alta, como para ver las dos caras también de la moneda, sentí que el tiempo quedó corto”.

En Montevideo aparece la tensión pero es menos dominante, ello podría explicarse porque la amplitud de la muestra presenta heterogeneidad de perfiles cuyas evaluaciones presentan variedad de matices. Estudiantes con experiencia docente previa como Eduardo y Alberto relativizan el peso del tiempo disponible en función de la calidad de la observación realizada. Estudiantes con múltiples cargas —trabajo, familia, traslados— como Silvana o Martín señalan que el tiempo en la escuela fue, paradójicamente, uno de los espacios más descargados de su semana.

En cambio en Rosario, la tensión aparece pero queda compensada por la diversidad de tipo de instituciones observadas: rural, urbana y especial.

La insuficiencia del tiempo de práctica emerge como el gran nudo crítico más consistente en relación al plan de estudio 2023. Esta tensión expresa una distancia real entre el diseño curricular vigente —que reduce tanto el tiempo de práctica como su modalidad en comparación con el plan anterior— y las expectativas formativas del estudiantado, para quien la observación en las escuelas constituye el espacio de aprendizaje genuino por excelencia.

Para Bernstein aprender no es solamente ser capaz de manejar las abstracciones, el aprendizaje para él tiene que ver con los ritmos. “Una

dimensión crucial del enmarcamiento es la regulación del ritmo de la transmisión... los valores del ritmo tienen consecuencias muy distintas para portadores de diferentes pedagogías locales" (Bernstein, 1988, p.51).

4.2.4 Integración teoría y práctica

La articulación entre teoría y práctica es una exigencia explícita formulada en la fundamentación de la unidad curricular Introducción al Campo Profesional del Plan 2023. El documento establece que la práctica de observación se realizará en articulación con los docentes de las unidades curriculares del Trayecto de Formación Equivalente para Educadores y que será "orientada y evaluada desde un enfoque interdisciplinar" que involucra a las disciplinas de Pedagogía, Psicología y Sociología (ANEP-CFE, 2022, p. 38). Esta orientación prescriptiva sitúa al estudiante en el rol de observador activo, que no solo mira sino que organiza, registra y analiza lo observado desde los marcos conceptuales que las distintas unidades curriculares le proveen. El Plan reconoce además que ese proceso demanda "un esfuerzo de planificación, organización y registro de la información" (ANEP-CFE, 2022, p. 38), lo que implica una concepción de la práctica de primer año como instancia cognitivamente exigente y no meramente contemplativa.

Sin embargo, el análisis del corpus revela una distancia significativa entre lo que el Plan 2023 prescribe y la experiencia efectiva del estudiantado. Esta distancia entre el espacio concebido por quienes diseñan la política curricular y el espacio vivido por quienes transitan la práctica preprofesional (Lefebvre, 2013) es un hallazgo relevante y constituye otro de los nudos críticos que se tendrá que resolver en el futuro inmediato. El diálogo entre los conceptos teóricos y la observación ocurre de forma variable, parcial y fuertemente condicionada por el capital cultural del estudiantado y el diseño de la unidad curricular. El estudiantado con mayor capital cultural logra realizar conexiones entre lo que se observó en las escuelas y lo estudiado en el

instituto. En el otro extremo estudiantes que son primera generación universitaria en la familia como Milena, Gerardo y Renata establecen conexiones de orden vivencial, resaltan lo que les resulta familiar y les despiertan emociones, en términos de Bourdieu, realizan una cuasi sistematización afectiva.

Dice Jorge:

"Cuando estoy en la práctica trato más de mirar lo que pasa que de pensar en lo que dicen los libros".

Expresa Tatiana:

"Faltaría más conexión porque uno tiene lo teórico y después pasa a la práctica y es otra cosa. Sí, eso sí. Es otro mundo. Si bien uno tiene que ir desarrollando sus habilidades y ser autodidacta y demás, uno se enfrenta a una realidad que es muy distinta a la que uno ve acá estudiando. Porque la única guía o herramienta son las profesoras de didáctica y después más nada. No sé si puedo decir que lo llegué a aplicar porque fue tan corto el período".

Entre la diversidad de relatos, lo que emerge con mayor frecuencia es una articulación entre teoría y práctica de carácter retrospectivo: es al momento de redactar el informe o al realizar producciones emergentes de la práctica cuando el estudiantado reconoce, lo que observó y lo que los textos estudiados en el instituto conceptualizan. Esta modalidad de integración diferida, no es únicamente un problema del diseño curricular sino también una expresión de la distribución desigual del capital cultural del estudiantado (Bourdieu, 2011): quienes disponen de mayor capital cultural logran integrar la teoría y la práctica en el tránsito de la observación en las escuelas, en cambio quienes poseen menos recursos y están en proceso de adquisición de mayor capital cultural lo hacen *a posteriori*, a través de la escritura y reflexión académica que les obliga a dotar de significado lo observado. Desde la perspectiva de Bernstein (1988), la mayor o menor articulación entre

la teoría y la práctica, estará enmarcada por el código sociolingüístico que emplee el estudiantado: quienes manejan un código restringido presentan mayor dificultad para desentrañar los significados de las teorías y vincularlos con lo observado en las escuelas, mientras que quienes manejan un código elaborado realizan esa articulación de manera más fluida e integrada en el propio proceso de la observación.

4.2.5 La organización institucional: entre el diseño y la implementación territorial

En la organización de la práctica pre-profesional participan al menos tres actores institucionales: la Dirección General de Educación Inicial y Primaria que designa las escuelas receptoras, las propias escuelas donde se desarrolla la prácticas y los institutos del Consejo de Formación en Educación. La articulación entre estos actores presenta matices según el departamento incluso entre grupos de un mismo centro.

Es necesario situar este análisis en su contexto: el año 2023 fue el primer año de implementación del Plan en un contexto de Transformación Curricular que no estuvo exento de tensiones. El proceso de cambio generó posiciones divergentes en el campo educativo; mientras algunos actores institucionales lo avalaron otros ofrecieron resistencia. El corpus de las entrevistas no es ajeno a ese clima institucional, varias de las tensiones que el estudiantado describe en torno a la organización de la práctica - la falta de claridad sobre lo que se esperaba de ellos, la desorientación de algunos docentes, la variabilidad entre grupos- son en parte consecuencia de ese proceso que se estaba iniciando. Como señala Tatiana estudiante de Maldonado:

“cuando comencé la carrera fue justo el cambio de plan, entonces capaz venía con la expectativa de que la práctica de primero iba a ser algo”, mientras que otra estudiante del mismo centro agrega: “los docentes no lo tenían claro. Creías que era así y te lo juran de que es así, y no, pero la profesora dijo tal cosa”.

En cuanto a la organización de las escuelas receptoras en Maldonado fue valorada positivamente, especialmente la bienvenida institucional de los centros visitados.

En Rosario la organización es percibida de manera más sólida, expresan que las docentes de Introducción al Campo Profesional elaboraron con anticipación instrumentos de observación y acompañaron en todas las instancias de observación en las escuelas.

En Rivera en cambio, la organización presentó dificultades que el estudiantado narra con persistencia.

Valeria recuerda que *“el lunes estuvimos aproximadamente todo el tiempo en una reunión con la directora y el inspector, entonces como que eran solo tres días, uno de ellos nos perdimos en reunión con los docentes”*. Diego señala que el tiempo disponible se redujo aún más por las instancias institucionales previas: *“ya era poco tiempo y ese poco tiempo se acortó aún más”*. Rodolfo identifica un problema de coordinación previa: *“nos eligieron una escuela al azar. En ese momento nos asignaron el salón”*, mientras que Carolina señala la incidencia directa del docente de la UC en la calidad de la experiencia: *“el profe tampoco estaba muy... no daba porque al principio querían que fuera así tipo una hora y no daba para nada”*.

En los IINN de Montevideo la organización institucional es percibida de manera variable: estudiantes del turno nocturno remarcan la carga horaria combinada entre las clases del instituto y la observación, como un elemento de tensión¹².

Lo que el análisis comparado revela es que la configuración organizacional de la práctica no depende exclusivamente del diseño curri-

12. En el marco del plan 2008, el estudiantado de primer año realizaba la práctica de observación durante diez días consecutivos en un turno completo, con dedicación exclusiva a una sola escuela receptora, sin superposición a otras obligaciones curriculares del instituto. Esta modalidad contrasta con la establecida por el Plan 2023, que reduce significativamente el tiempo de permanencia en las escuelas sin embargo amplía el número de escuelas que observa cada grupo.

cular sino de su implementación concreta en el territorio y el espacio vivido por quienes la transitan (Lefebvre, 2013). Esta variabilidad en la configuración de la práctica pre-profesional constituye un hallazgo para la política de formación en educación, en particular de cara al diseño de futuros planes de estudio en el horizonte de la eventual creación de la Universidad de la Educación: una institución de ese rango no puede sostener experiencias formativas tan heterogéneas entre centros sin comprometer la equidad en los procesos de formación.

4.2.6 El rol del docente de la unidad curricular Introducción al Campo Profesional

El rol del o de la docente de la Unidad Curricular Introducción al Campo Profesional ha sido una dimensión determinante de la calidad de la experiencia de práctica que aparece de manera transversal en todo el corpus de las entrevistas. Su presencia, el acompañamiento, la dotación de dispositivos de observación, la reflexión teórica sobre la práctica son elementos que el estudiantado resalta y que marcan la diferencia sustantiva en su experiencia de práctica. El Plan 2023 establece que las actividades de observación serán “orientadas y evaluadas desde un enfoque interdisciplinar” bajo la supervisión del docente de Didáctica, quien debe articular la práctica con las unidades curriculares del Trayecto de Formación Equivalente (ANEP-CFE, 2022, p. 38). Esta prescripción supone un docente activo, presente y articulador. Sin embargo, el corpus revela que ese perfil no siempre se corresponde con la experiencia efectiva del estudiantado.

Tatiana, estudiante de Maldonado, sintetiza con notable precisión la centralidad de ese rol: *“creo que es de gran guía. Que también es importante tener un docente que te pueda preparar. Ese rol del profesor de didáctica en ese primer año es re importante, y en mi experiencia estuvo más que presente”*.

En contraste, otra estudiante del mismo centro señala la falta de articulación con los demás docentes:

"no siento un acompañamiento por parte de los otros docentes que se involucren en la parte de práctica. Sí, como que queda todo muy cerrado a didáctica".

Este testimonio revela que la articulación interdisciplinar que prescribe el Plan no siempre se materializa en la práctica cotidiana.

En Rivera la experiencia es más heterogénea. Carla recuerda lo siguiente sobre su docente:

"Estaba al tanto de todo, nos apoyó, nos contó cómo era, cómo iba a ser, cómo iban a ser los procedimientos, nos contó que podíamos tomarlos en la escuela, cuáles eran las diversidades, todo. Nos informó del quintil, nos hizo toda la información de la escuela antes mismo de llegar a ella".

Esta preparación previa marca una diferencia cualitativa con la experiencia de otros grupos del mismo centro como la de Carolina que señala que:

"El profe tampoco estaba muy presente".

Mientras que Diego agrega:

"la verdad que no, sería así lo ideal, cuando pudiéramos observar que tuviéramos esa guía".

Otra estudiante de Rivera identifica con precisión la función que cumple la guía docente:

"sin esa guía no sabés qué vas a mirar".

En los IINN de Montevideo se valoran los espacios colectivos generados por los y las docentes, de manera especial el compartir lo observado en escuelas diferentes.

Como señala Laura, de los IINN: *“los profes trataban de ayudarnos a pensar lo que estábamos viendo y a relacionarlo con los contenidos de la carrera”*.

En síntesis, el rol del o la docente de Introducción al Campo Profesional opera como mediador entre el espacio concebido del diseño curricular y el espacio vivido de la práctica institucional (Lefebvre, 2013). Cuando esa mediación es situada, cuando el docente en términos de Meirieu (2006) construye deliberadamente las condiciones para que el encuentro entre el estudiante y el campo profesional produzca aprendizaje- la brecha entre la prescripción curricular y la experiencia efectiva se reduce. En términos de Bourdieu (1994), esta variabilidad lo que hace es reproducir y profundizar las desigualdades de capital cultural que el estudiantado posee de origen: quienes poseen mayores recursos conceptuales de origen pueden suplir la ausencia de mediación situada, en cambio quienes no lo tienen no pueden.

4.3 Dimensión 2: La práctica como situación de aprendizaje

4.3.1 Habilidades y competencias desarrolladas

La respuesta más frecuente en los cuatro centros y en todos los perfiles del estudiantado sobre la consulta referida a que fue lo que aprendieron en la práctica preprofesional es “aprendí a observar”. Esta respuesta revela que el estudiantado distingue el mirar o contemplar, del observar como una estrategia metodológica. Las respuestas muestran que el estudiantado distinguió tres dimensiones a observar: el aula como espacio de interacción social; la diversidad de las niñeces y sus condiciones de aprendizaje, y una dimensión introspectiva que implica verse a sí mismo/a en el propio campo.

Desde la perspectiva de Bernstein (1988), este aprendizaje de la observación puede leerse como la adquisición de lo que él denomina

la regla del reconocimiento: aquella que capacita al sujeto para identificar el significado relevante en la ocasión relevante, es decir en el contexto relevante (p.46). Antes de la práctica, el estudiantado miraba la escuela desde el contexto del alumno; durante la práctica comienza a construir un nuevo contexto de observación que le habilita acceder a significados que antes le eran inaccesibles. Como señala Bernstein, "los significados son una función de la relación entre contextos" (1988, p. 46), eso transforma radicalmente lo que puede observar.

"Ver la escuela desde el otro lado te cambia la cabeza", dice una estudiante de los IINN. "Fue la primera vez que realmente iba a poder acercarme al trabajo de una maestra desde adentro de la escuela", dice Carina de Rosario.

La segunda dimensión: observar la diversidad en el aula, reconocer que las niñeces son diversas y sus condiciones de aprendizajes también lo son, pone en evidencia que la práctica pre-profesional funciona como un dispositivo de ruptura con las representaciones previas del estudiantado sobre las infancias y el aprendizaje.

"Ahí uno empieza a ver que cada niño es distinto, que cada contexto es distinto y que enseñar implica adaptarse a muchas situaciones diferentes", dice Carina, de Rosario.

Esta comprensión no emerge de la teoría sino del encuentro con el campo, lo que confirma la tesis de Bernstein de que el código no se enseña, se adquiere tácitamente de manera informal en el contexto de la práctica (Bernstein, 1988).

"Todo como muy utópico, los niños todos, que tienen pila de problemas los niños, que uno, como, si no está en el ámbito, no lo sabe. Piensa que simplemente es mal educado o lo que sea. Pero que tienen pila de cosas ellos, por las razones por las cuales son así, que pasan en sus casas", expresa Nancy de Maldonado.

Este desplazamiento que hace Nancy —de una lectura moralizante hacia una lectura contextual de las conductas de las infancias— es precisamente lo que Bernstein advierte cuando sostiene que es preciso analizar los presupuestos sociales que subyacen a la organización del conocimiento escolar para no reproducir de manera irreflexiva las desigualdades que las instituciones tienden a naturalizar (Bernstein, 1999).

La tercera dimensión, la observación introspectiva, revela que la práctica produce un aprendizaje que no es únicamente sobre la escuela sino sobre el propio sujeto en formación. El estudiantado descubre sus reacciones, sus miedos, sus expectativas y sus incomodidades ante el encuentro con el campo profesional. Esto es un correlato de la concepción de Bernstein que entiende que “todo aprendizaje se verifica en un contexto compartido, no es competitivo es comunal” (1988, p.51).

4.3.2 Aprendizaje sobre la institución escolar

El análisis comparado de los cuatro institutos identifica tres dimensiones de aprendizaje sobre la institución escolar: las relaciones entre el funcionariado (directoras/es, maestros/as, funcionarios/as no docentes) de la escuela y el vínculo entre la escuela y las familias y la organización del tiempo escolar como expresión del control pedagógico.

En los IINN de Montevideo, el corpus presenta aprendizajes institucionales de notable densidad. La comprensión de la dinámica entre actores emerge con fuerza en varias entrevistas. Como es el caso de Luis:

“Yo tenía una imagen muy idealizada de la escuela. Cuando llegué a esa escuela del barrio y vi las condiciones en las que trabajaban los maestros, los problemas que traían los niños de sus casas, me di cuenta de que lo que yo pensaba que era la escuela no era la escuela real”.

Carla describe lo siguiente:

“La maestra tenía que lidiar con una madre que cuestionaba las decisiones del aula, y yo pensaba... esto no me lo habían contado, esto no está en ningún libro”.

Las observaciones de Luis y Carla señalan una dimensión del trabajo docente que la formación inicial frecuentemente subestima. La institución escolar es también un espacio de mediación entre capitales culturales desiguales, en el sentido de Bourdieu (2011), y esa mediación implica negociaciones cotidianas con familias, comunidad y la DGEIP que el estudiantado observa por primera vez durante la práctica. Lo que Carla percibe es la expresión de la distancia entre los códigos sociolingüísticos de la escuela y los de la familia. Bernstein (1988) lo explica de la siguiente manera: cuando la clasificación es fuerte, la institución establece fronteras nítidas entre lo que se puede decir, cómo se puede decir y lo que pertenece al afuera. Cuando una familia atraviesa esa frontera cuestionando las decisiones del aula, lo que se produce es una fricción entre dos reglas de reconocimiento incompatibles. Lourdes del IINN de Montevideo, por su lado desplaza su mirada a la institución como totalidad:

“Como el Director tomaba decisiones, como se repartían los roles, quién hablaba con los padres y quién no... es una máquina que funciona aunque nadie te lo explique”.

La metáfora de la máquina que emplea Lourdes, es lo que Bernstein describe cuando sostiene que el código no se enseña sino que se adquiere tácitamente, se aprende a través de la socialización. Para Bernstein “la clasificación hace dos cosas: a nivel de superficie establece orden, y establece quién es el dueño del orden. En la medida que se acepta el principio de clasificación, se aceptan las relaciones de poder que se hallan detrás” (Bernstein, 1988, p. 25).

En Maldonado, la visita a centros pertenecientes a contextos heterogéneos les permitió al estudiantado tener una mirada comparada de las instituciones educativas. Tatiana lo expresa con claridad:

“Ver las dos escuelas tan distintas te abre los ojos. No es lo mismo del barrio X¹³ que la de X. Los recursos, el barrio, las familias, todo es diferente”.

Lo que Tatiana observa es la expresión territorial de la desigual distribución del capital cultural y económico entre las comunidades educativas (Bourdieu, 2006). Las dos escuelas son posiciones diferenciadas en el espacio social que distribuye de manera desigual los capitales, generando experiencias escolares radicalmente distintas y *habitus* institucionales que la reproducen.

En Rivera como es de esperar, el aprendizaje sobre la institución escolar está condicionado por el territorio fronterizo. Carla describe lo siguiente:

“En el liceo el profesor entra, da su clase y se va. Acá la maestra es la que abre la escuela, la que recibe a los niños, la que habla con la Directora, la que conoce a la familia. Es otra cosa”.

El contraste entre la escuela y el liceo que señala Carla, se debe según la teoría de Bernstein porque la primera opera con una clasificación más débil entre los roles de los actores (Bernstein, 1988). La Maestra es quien gestiona los vínculos, las rutinas, las relaciones con las familias además de enseñar contenidos.

En Rosario, la diversidad tipológica de los centros de práctica -escuelas urbanas, rurales y especiales- produce un aprendizaje sobre las instituciones educativas de mayor amplitud. Mariana expresa al respecto:

13. Se anonimiza las escuelas con una x para evitar incurrir en estigmatizaciones.

"Yo no sabía que existía la escuela especial ni como funcionaba. Ir ahí y ver lo que hacen los maestros me hizo entender que el sistema educativo es mucho más grande y diverso de lo que imaginaba".

El hecho de que el IFD de Rosario haya incluido una escuela especial, al igual que lo hizo el IFD de Maldonado, constituye una decisión formativa con profundas implicancias teóricas.

A modo de síntesis, el aprendizaje sobre las instituciones educativas que produce la práctica de primer año es un aprendizaje de naturaleza fundamentalmente sociológica: el estudiantado aprende cómo funciona la escuela como institución social, cómo se distribuye el poder y el control, cómo se relacionan los actores y qué posición ocupan en el espacio social y territorial. Como advierte Bernstein (1999), "comprender estos presupuestos sociales que subyacen a la organización del conocimiento escolar es condición necesaria para no reproducir de manera irreflexiva las desigualdades que la institución tiende a naturalizar" (p. 466-467). Es por ello que el acompañamiento docente es clave para el desarrollo del potencial formativo que la práctica de primer año tiene.

4.3.3 Producciones emergentes de la práctica

En el marco de esta investigación, el concepto producciones emergentes alude al conjunto de trabajos académicos que el estudiantado elabora como resultado de la práctica pre-profesional en las escuela, tanto en el marco de la unidad curricular Introducción al Campo Profesional como en las correspondientes a las unidades de Trayecto de Formación Equivalente para Educadores. Estas producciones pueden ser diarios de campo, informes, presentaciones, guías de entrevistas, bitácoras, pautas de observación, u otras producciones emergentes que los y las docentes les soliciten. Estas producciones son potencialmente, los instrumentos a través de los cuales la experiencia vivida

en el campo es convertida en conocimiento científico y las instancias donde se activan los procesos metacognitivos.

El corpus revela una heterogeneidad significativa, tanto en los tipos de producciones solicitadas como en la forma en que el estudiantado las experimenta. Ello responde a las diferencias entre las propuestas pedagógicas de cada instituto, las “configuraciones didácticas” (Litwin, 1993, p. 82) que elabora cada docente formador, el capital cultural que posea el estudiantado y los códigos sociolingüísticos que utilice. Acorde a Bernstein, las reglas evaluativas del dispositivo pedagógico (código especializado del instituto) no están igualmente disponibles para todos los estudiantes: quienes han sido socializados en contextos de código elaborado acceden a ellas con mayor fluidez (1988).

En los IINN de Montevideo, la producción emergente más frecuente consistió en informes de observación. Luis expresa:

“A veces sentía que escribía para cumplir, no para pensar. El informe era un trámite, no una reflexión”.

Lo que señala Luis sobre la distinción entre “hacer el informe para cumplir” no para “reflexionar”, revela que el dispositivo no logró activar en él un proceso de metacognición sobre su propia experiencia de práctica. En términos de Meirieu, “crear una situación de aprendizaje es volver a cuestionar los propios saberes” (2006, p. 59). Esa actitud reflexiva requiere condiciones pedagógicas que la provoquen.

Por el contrario el caso de Laura la experiencia fue cualitativamente distinta:

“Cuando me senté a escribir el informe fue cuando realmente procesé lo que había visto. En la escuela lo vivís muy rápido. Después, escribiendo, te das cuenta de lo que pasó”.

Su descripción evidencia la función metacognitiva de la escritura académica, un proceso de segundo grado que permite transformar lo

observado en conocimiento científico. El contraste entre las experiencias de Luis y Lucía no responde a factores de inteligencia ni de dedicación, es de acceso diferencial a los códigos especializados que el instituto exige, la responsabilidad formativa es ofrecer al estudiantado las condiciones para que pueda acceder a la función metacognitiva.

En Maldonado, el corpus presenta una relación más elaborada de las producciones emergentes, que se vincula a una mayor estructuración del dispositivo de práctica en el instituto. María expresa:

“Releer lo que había escrito al principio y compararlo con lo que escribí al final... era como ver que había crecido. Era mi propio proceso ahí escrito”.

La capacidad de María de evaluar su proceso de aprendizaje de modo temporal es la evidencia de la metacognición activada. La carpeta de campo solicitada por la docente de Introducción al Campo Profesional se convirtió en un espejo de su proceso. En términos de Alliaud y Antelo, “enseñar es además dejar aparecer”, “muestra” los conocimientos, comparte y reparte los significados del mundo en su clases, es esa capacidad de construir una mirada reflexiva y honesta sobre la propia práctica donde radica uno de los nodos centrales del aprendizaje de la profesión docente (2011, p. 4).

En Rivera, las entrevistas recogen percepciones heterogéneas que reflejan las diferencias entre las configuraciones didácticas de los y las docentes. Valeria destaca:

“La ficha te decía qué mirar. Sin eso yo no hubiera sabido por dónde empezar. Me dio un orden”.

En cambio Rodolfo expresa:

“No sabíamos bien qué anotar. Cada uno anotaba lo que le parecía y después era difícil comparar, difícil de hacer el trabajo. Era todo muy disperso”.

Por su parte Carla señala:

"El formulario que había que completar después de cada visita te forzaba a pensar. A veces no tenías ganas pero cuando lo hacías te dabas cuenta de cosas que no habías notado en el momento".

En Rosario, Mariana declara que:

"Antes de ir sabíamos que íbamos a observar porque teníamos la planilla. Eso te prepara la cabeza no llegas en blanco".

Fernanda destaca lo siguiente:

"Empecé a escribir cosas que no iban en el informe, para mí sola. Y me di cuenta que eso era lo que más me ayudaba a entender lo que había vivido".

Sin lugar a dudas este testimonio es la expresión de un proceso metacognitivo autónomo, un proceso de regulación del propio aprendizaje construido. En cierta manera es lo que expresan Alliaud y Antello, cuando sostienen que "uno aprende, a pesar de la enseñanza, más allá de la enseñanza, un montón de cosas que no han sido propuestas intencionalmente" (2011, p. 4).

En síntesis, las producciones emergentes del estudiantado constituyen instrumentos de alto valor formativo siempre y cuando se activen procesos metacognitivos. Ello estará condicionado no solo por los instrumentos de registro de la práctica sino también por la retroalimentación docente. Es esencial también, que el estudiantado tenga la posibilidad de apropiarse de las producciones como recursos valiosos para su aprendizaje y no como meros dispositivos de acreditación de saberes. De acuerdo con Litwin, enseñar requiere aprender y las producciones de las prácticas son, cuando su diseño lo favorecen, el dispositivo que hace visible ese aprendizaje para el propio estudiante (1998).

4.4 Dimensión 3: La práctica como experiencia personal

La tercera y última dimensión analizada desde la voz del estudiantado es la que refiere a la práctica como experiencia personal. Si la dimensión anterior exploró los aprendizajes situacionales que la práctica pre-profesional de primer año potencia, incluyendo la activación de los procesos metacognitivos, esta dimensión traslada el foco hacia el impacto que esta experiencia tiene en el propio sujeto: cómo transforma sus vínculos, sus motivaciones, su identidad como futuro/a docente. Las prácticas pre-profesionales no operan únicamente como instancias de aproximación al campo profesional sino también como espacios de producción de subjetividades, saberes didácticos y modos de comprender la enseñanza y sus contextos sociopolíticos (ANEP-CFE, 2021).

De acuerdo con Da Silva, la producción de subjetividades no es "neutral ni desinteresada" (Da Silva, 1999. p. 6). Tal como lo ha planteado, cada modelo curricular corresponde a un tipo de conocimiento y a un modelo de subjetividad: al seleccionarse y privilegiarse unos saberes sobre otros se realiza una operación de poder que destaca una identidad como ideal. Las teorías críticas y poscríticas, no se preguntan únicamente como transmitir el conocimiento sino qué conocimiento se transmite, para quién, para qué y qué efectos produce sobre la identidad de quienes lo reciben (Da Silva, 1999). Desde esta perspectiva, la práctica pre-profesional de primer año no es un espacio neutro de aplicación de conocimiento, es un dispositivo curricular que produce en el estudiantado determinadas maneras de verse a sí mismo/a como futuro/a docente, de vincularse con las infancias, sus familias y sus pares en el campo educativo. Es precisamente esa dimensión subjetiva que este apartado propone mostrar.

4.4.1 Impacto en la construcción de la identidad docente

La construcción de la identidad docente no es un proceso homogéneo. Es una construcción atravesada por relaciones de poder; como señala Da Silva (1999) cada propuesta curricular produce un modelo de subjetividad al privilegiar ciertos saberes, ciertas prácticas y ciertas identidades por sobre otras. La selección de las escuelas de práctica, el orden en que se organizan las configuraciones didácticas y las expectativas docentes constituye una de las primeras experiencias significativas en el proceso de construcción de la identidad docente. Por primera vez el estudiantado ingresa al centro educativo no ya como estudiante sino como aprendiz de maestra o maestro. En términos de Bourdieu, el estudiantado comienza a incorporar las primeras disposiciones del *habitus* docente (Bourdieu, 2021). Esa inmersión en el campo no es uniforme y los relatos del estudiantado lo confirman. Analía y Laura de los IINN de Montevideo describen lo siguiente:

"Yo creía que ya sabía que quería ser maestra. Pero cuando estuve adentro de la escuela y lo viví de verdad, me di cuenta que antes lo quería desde la cabeza. Ahora lo quiero desde adentro" (Analía).

"Yo siempre supe que quería ser maestra. Pero después de la práctica lo sé de otra manera. Ya no es una idea, es algo que siento que puedo hacer" (Laura).

La distinción que trazan Analía y Laura respectivamente, entre querer ser maestra "desde la cabeza" o "una idea" y quererlo "desde adentro" o "siento que puedo hacer" da cuenta del tránsito desde una identidad aspiracional hacia una identidad incorporada y anclada en la experiencia vivida. Lo que las estudiantes nombran como "querer ser de adentro" o "sentir que lo puede hacer" se termina de consolidar a partir del encuentro con el espacio escolar. Sin embargo, no todas las experiencias en los IINN de Montevideo describen una confirmación de la identidad docente, en el caso de Carla es diferente:

“Salí con más preguntas que respuestas. No sé si soy para esto. Ví cosas que me gustaron mucho y cosas que me dieron miedo. Todavía no lo tengo claro”.

Jorge expresa lo siguiente:

“A veces pensaba: esto es lo mío. Y al rato pensaba: ¿realmente puedo con todo esto? No lo sé todavía”.

Los relatos de Carla y Jorge no representan un fracaso formativo sino una función diferente de la práctica que el corpus documenta con menor frecuencia pero merece ser explicitada. La duda es señal de una elaboración reflexiva que la práctica desencadenó y que la formación inicial tiene la responsabilidad de acompañar, evitando que la incertidumbre derive en el abandono de la carrera. Desde una perspectiva sociológica, las experiencias disímiles en un mismo instituto significan que la práctica produce efectos identitarios diferentes en cada estudiante según la trayectoria social y el *habitus* que cada uno porta al ingreso al campo.

En Maldonado, Nancy describe el proceso desde la figura de la maestra de la escuela dónde hizo la observación:

“La maestra que nos recibió era todo lo que quiero ser. Como hablaba con los chicos, como los conocía a todos, cómo manejaba el aula sin esfuerzo aparente... me dije: quiero llegar a eso”.

La observación de la maestra en pleno ejercicio de su rol opera en la experiencia de Nancy, como fuente de modelo identitario: le ofrece una imagen concreta de lo que puede llegar a ser como maestra.

En Rivera, Carla y Valeria describen procesos identitarios diferentes. Para Carla la práctica fue un momento decisivo y lo narra de la siguiente manera:

“Antes de la práctica tenía dudas de si magisterio era lo mío. Después de la práctica ya no las tenía. Ver cómo funciona una escuela de ver-

dad. ... Creo que la práctica profesional para mí fue esencial a que yo me quedara en Magisterio”.

Valeria, en cambio, llega a la práctica en términos de confirmación:

“Entré sabiendo que quería ser maestra y salí más segura todavía. Cada día que estuve ahí me confirmaba que era lo que quería hacer con mi vida”.

“Yo vengo de un barrio parecido al de esa escuela. Pero verlo desde adentro, como futuro maestro, fue distinto. Empecé a entender por qué algunos chicos se comportan como se comportan, qué pasa en sus casas. Antes lo veía y no lo pensaba” (Mateo, IINN Montevideo).

En Rosario, Mariana describe la práctica de la siguiente manera:

“A poder ver la escuela. Y a poder, como te decía. Darle cuenta si realmente era lo que quería ser. Y desde que visité la primera escuela me di cuenta que sí que era lo que quería ser y que esa unidad curricular me dio ese pie o esa base de decir si estás segura de lo que querés. Me mostró lo que era la realidad escolar, digamos, por primera vez. Me mostró lo que era una escuela, cómo se manejaba la institución. Me mostró cómo trabaja un docente. Fue una unidad que fue la que nos acercó más y nos mostró más lo que realmente es la educación, no, sino el ser educador”.

El testimonio de Mariana condensa uno de los hallazgos transversales del análisis; la práctica pre-profesional de primer año de las carreras de MEP y MPI es la condición de una posibilidad de elección vocacional genuinamente informada.

4.4.2 Trayectoria social, vínculos y motivación: condiciones de la experiencia personal

La práctica de primer año no es vivida de la misma manera por todo estudiantado. Las diferencias en la forma de narrar sus experiencias,

de reflexionar sobre las dificultades y proyectarse en la profesión de maestro o maestra, responden al lugar que ocupan en el espacio social y el capital cultural que porta cada estudiante. Retomando a Bourdieu (2011), el capital cultural incorporado modela la forma en que el estudiante transita la práctica.

Los testimonios del estudiantado permiten identificar tres perfiles de trayectorias que producen modalidades diferentes de apropiación de la práctica pre-profesional. El primero corresponde a quienes llegan con un capital cultural heredado de familias con trayectorias educativas consolidadas, lo que les provee de códigos sociolingüísticos más elaborados para interpretar el campo. El segundo agrupa a estudiantes de primera generación en estudios de nivel terciario, cuya articulación entre la experiencia y los marcos teóricos es más gradual y se construye fundamentalmente en vinculación con sus pares. Finalmente, un tercer perfil corresponde a quienes llegan con experiencia docente previa en otros subsistemas, lo que les habilita una mirada comparada. Es necesario remarcar que estas diferencias no son una valoración jerárquica entre perfiles sino puntos de partidas desiguales, que la formación inicial tiene la responsabilidad de reconocer y acompañar de manera diferenciada, evitando que esas desigualdades se reproduzcan a lo largo de la trayectoria formativa.

Gerardo de los IINN de Montevideo expresa lo siguiente:

"Hay compañeros que escriben los informes con palabras que yo no uso. Que dicen cosas que suenan muy académicas. Yo lo que viví lo entiendo pero me cuesta ponerlo en palabras que parezcan de magisterio".

Silvana también de Los IINN de Montevideo describe su experiencia:

"Me di cuenta de que tengo mucho que aprender todavía. Que no alcanza con querer, que hay una técnica, una forma de hacer las cosas que yo no tengo todavía y que tengo que construir".

Lo que describen Gerardo y Silvana, no es una limitación cognitiva sino una distancia de códigos sociolingüísticos: poseen códigos de carácter más restringido con respecto al código elaborado que se emplea en el contexto institucional (Bernstein, 1988).

Osvaldo del IFD de Rivera narra su vivencia:

"Yo llegué creyendo que iba a poder analizar todo con lo que había aprendido en Pedagogía. Pero había cosas que pasaban en esa escuela que no entraban en ningún concepto que yo conocía. La realidad siempre es más complicada que la teoría".

La práctica no se transita en solitario, es una experiencia profundamente relacional. Como señala Achilli (1987), el trabajo del docente adquiere significación en condiciones concretas de interacción social, y esa dimensión relacional está presente en la formación inicial. Los relatos del estudiantado documentan con consistencia la importancia de los cuatro tipos de vínculos; con sus pares, con sus docentes formadores/as, con las maestras de las escuelas donde desarrollan las prácticas y con las infancias. En varios relatos emerge con fuerza la idea de que es precisamente la calidad de esos vínculos lo que sostiene la motivación para continuar con la carrera. El testimonio de Daniela del IFD de Rivera es elocuente:

"Fuimos juntos, nos perdimos juntos, nos reímos juntos cuando no sabíamos qué hacer. Eso nos unió mucho. Siento que con esos compañeros compartí algo que no se comparte en el aula".

Para Pedro también del IFD de Rivera la práctica fue una motivación para seguir en la carrera a pesar de las condiciones adversas en su vida:

"Por más cansancio, por más trabajo, esto no lo iba a dejar pasar. La práctica era lo único que me decía que iba por el camino correcto".

La función motivacional no depende exclusivamente del diseño del dispositivo de práctica sino también de la calidad de los vínculos que se construyen en el campo.

A modo de síntesis, la trayectoria social, la motivación y fundamentalmente los vínculos constituyen dimensiones estructurantes de la práctica pre-profesional que condicionan de manera significativa las posibilidades de aprendizaje del estudiantado. De acuerdo con Bernstein, “todo aprendizaje se verifica en un contexto compartido, no es competitivo es comunal” (1988, p.51).

4.5 Síntesis comparativa entre centros

La síntesis comparativa entre los centros que cierra el capítulo busca identificar, por un lado, los elementos compartidos entre los cuatro institutos y por otro, aquellos que los distinguen. Resulta central para este equipo de investigación recoger la voz del estudiantado en torno a las prácticas preprofesionales de primer año en el marco del Plan 2023 y sus posibles caminos de mejora.

4.5.1 Patrones transversales: lo que comparte el corpus

A pesar de las diferencias territoriales, de escala, institucionales y de trayectorias existentes entre los cuatro centros, el análisis permite identificar cinco patrones que se repiten en todo el corpus y que configuran lo que se podría denominar la experiencia común de la práctica pre-profesional de primer año del estudiantado de las carreras de MEP y MPI en el contexto uruguayo en el año 2023.

El primer patrón es la centralidad del aprendizaje de la observación. En los cuatro institutos el estudiantado identifica la observación como el aprendizaje más significativo de la práctica. Esto revela que cuando la observación, es realizada como estrategia metodológica y está acompañada de instrumentos y retroalimentación docente ade-

cuados, produce un tipo de aprendizaje que el instituto no puede ofrecer.

El segundo patrón alude a la percepción sobre la insuficiencia de tiempo de la práctica. Se trata de una demanda de orden formativo que el estudiantado señala de manera consistente si bien valoran positivamente la posibilidad de observar en diversas escuelas pertenecientes a diferentes contextos socioculturales.

El tercer patrón se refiere a la articulación retrospectiva entre teoría y práctica. En todos los institutos se describe que la integración se produce con posterioridad a la observación, al elaborar las producciones emergentes como informes, registros, presentaciones, infografías; y no mientras esta transcurre.

El cuarto patrón es el impacto de la práctica en la construcción de la identidad docente. En los cuatro centros se identifica que la experiencia produce algún tipo de transformación en relación a la elección vocacional: confirmación, profundización, desestabilización constructiva. Esta función identitaria emerge como uno de los efectos más significativos de la práctica de primer año.

El quinto patrón es la centralidad de los vínculos afectivos con las infancias como fuente de motivación y de confirmación vocacional. El encuentro con los niños y niñas aparece en los relatos del estudiantado como el momento más recordado y valorado de la práctica. Este hallazgo tiene implicaciones para el diseño del dispositivo de práctica: la reducción del tiempo de contacto con las infancias compromete uno de los pilares motivacionales más sólidos de la práctica de primer año y la continuidad de la trayectoria formativa.

4.5.2 Especificidades territoriales e institucionales

Junto con los patrones comunes el corpus documenta especificidades que distinguen a cada instituto y que responden a la inserción terri-

torial, la cultura institucional, las decisiones pedagógicas de los y las docentes y los perfiles del estudiantado.

Los IINN de Montevideo se distinguen por la escala y la heterogeneidad. La diversidad de composición sociodemográfica del estudiantado implica un gran desafío para el cuerpo docente, que tiene la responsabilidad de brindar a cada estudiante los andamiajes necesarios para sostener las prácticas y el desarrollo de su trayectoria formativa.

El IFD de Maldonado se distingue por la polarización territorial de sus centros de práctica. La distancia entre las escuelas de quintil 1 y las de quintil 4 o 5, además de la inclusión de una escuela especial para personas sordas, genera en el estudiantado una experiencia comparativa que el corpus documenta como uno de los aprendizajes más potentes del instituto.

El IFD de Rivera se distingue por la condición fronteriza del territorio y por ser la voz más crítica del corpus. El estudiantado de este instituto es el que nombra con mayor énfasis lo que no funcionó de la práctica y el que más remarca la insuficiencia del tiempo como obstáculo central. La frontera con Brasil introduce además la complejidad sociolingüística propia de la diversidad cultural del territorio, lo que permea de manera singular la experiencia de práctica.

El IFD de Rosario se distingue por dos rasgos singulares. El primero, es la diversidad tipológica de las instituciones observadas —escuelas urbanas, rurales y especial, de quintiles 2, 3 y 4— lo que brinda al estudiantado una mirada sistémica del campo profesional en el que se insertarán en las prácticas de los siguientes años y en el ejercicio profesional docente. El segundo, es el papel que desempeñaron las docentes de la unidad curricular Introducción al Campo Profesional, como figuras que acompañaron de forma sostenida y adecuada el proceso de observación. Esto último se refleja en una experiencia organizada, capacidad de integración teórica y elaboración reflexiva sólidas.

4.5.3 Aportes del estudiantado a la mejora de la práctica pre-profesional

El cierre de este capítulo pertenece a quienes son los protagonistas de la experiencia de práctica pre-profesional. A lo largo de treinta y nueve entrevistas el estudiantado compartió sugerencias de mejoras que, de manera sistematizada, intentan ser una aporte para la reflexión del cuerpo docente y autoridades institucionales.

La demanda más frecuente y transversal es la de más tiempo en las escuelas. El estudiantado lo formula de forma explícita con argumentos sólidos: necesita tiempo para construir vínculos con las infancias, para observar aquello que el escaso tiempo no permitió, ver el desarrollo de la jornada escolar completa, participar de las dinámicas escolares y conocer el vínculo con las familias. Esta demanda no implica volver al modelo del Plan 2008: implica repensar el equilibrio entre el tiempo en el instituto y el tiempo en el campo y los ritmos entre observación y reflexión en el centro.

La segunda demanda es la de mayor estructuración del dispositivo de observación. Los contrastes entre centros en cuanto a los instrumentos de observación aportados al estudiantado y las orientaciones brindadas por los y las docentes muestran una gran heterogeneidad formativa, tanto entre institutos como intracentro. El andamiaje docente es clave para asegurar la calidad de la experiencia de la práctica, como lo testimonia Valeria del IFD de Rivera:

“Si no sabés qué mirar, mirás todo y no ves nada”.

La tercera demanda es sobre la mayor articulación entre las unidades curriculares y las visitas. El estudiantado señala que existe una marcada disociación entre lo que se trabaja en el instituto y lo que se observa en las escuelas. La propuesta implícita es la de un dispositivo de práctica integrado, pensado de manera sistémica y no como una experiencia separada del trabajo en el aula y restringida a la unidad curricular Introducción al Campo Profesional.

La cuarta demanda, que se registra con mayor fuerza en las entrevistas de Rivera y Maldonado, es la de aportar mayor orientación sobre el rol del practicante en la escuela. En las descripciones se identifica la incomodidad de no saber que se espera del estudiantado.

Finalmente, la necesidad de espacios de reflexión colectiva sobre la experiencia, tanto durante la observación como después de ella. Los intercambios con sus pares son las instancias valoradas como las de mayor aprendizaje del dispositivo. Esta demanda es coherente con lo que Basil Bernstein plantea de que: "todo aprendizaje genuino se produce en un contexto compartido, no competitivo sino comunal" (1988, p. 51). La reflexión colectiva sobre la práctica debería institucionalizarse como una condición de la formación.

Parte IV. La voz docente: reflexividad y agencia

La Parte IV de este libro pone el foco en quienes acompañaron desde los Institutos Normales de Montevideo y los IFD de Maldonado, Rivera y Rosario al estudiantado de primer de año de las carreras de MEP y MPI en el año 2023: los docentes de las unidades curriculares de Introducción al Campo Profesional y del Trayecto de Formación Equivalente para Educadores. Sus voces no solo complementan a las del estudiantado sino que ofrecen otra mirada sobre las prácticas pre-profesionales; la de quienes diseñan, sostienen y evalúan el dispositivo pedagógico que hace posible la experiencia formativa.

Capítulo 5. Grupos de discusión con docentes: epistemología y metodología

5.1 El grupo de discusión como dispositivo de producción de conocimiento

La elección de los grupos de discusión como metodología para recoger la voz de los y las docentes responde a su capacidad de generar dinámicas discursivas colectivas en las que las posiciones de quienes participan se confrontan y se enriquecen recíprocamente, produciendo información con una densidad analítica que supera en ciertos casos a otras metodologías conversacionales (Valles, 1999). Tal como lo ha planteado Krueger (1991), los grupos de discusión presentan ciertas ventajas específicas para la investigación social: el grupo actúa como provocador de las diferentes perspectivas, contribuye a ordenar y expresar los puntos de vista de quienes participan, la discusión facilita a recordar y expresar detalles que de otra manera se perderían, y la técnica resulta especialmente pertinente para analizar procesos en los que intervienen múltiples actores institucionales.

Para esta investigación, el grupo de discusión resultó pertinente por tres razones. En primer lugar, porque las percepciones docentes sobre las prácticas preprofesionales constituyen una experiencia situada que se produce en la interacción entre docentes, estudiantes y cuerpo directivo. En segundo lugar, porque la dinámica grupal permite que emerjan tensiones, acuerdos y disensos. En tercer lugar, como sos-

tiene Valles (1999), la técnica resulta especialmente adecuada cuando se busca comprender las representaciones compartidas por colectivos con experiencias comunes, como los docentes de primer año de las carreras de MEP y MPI de los institutos del CFE.

5.2 El debate epistemológico sobre la virtualidad

Los dos grupos de discusión se realizaron en modalidad virtual a través de la plataforma de videoconferencias Zoom, dado que los participantes se encontraban distribuidos en los departamentos de Montevideo, Maldonado, Rivera y Rosario. Esta decisión fue tomada luego de un debate al interior del equipo de investigación basado en dilemas de orden epistemológico. El debate giró en torno al siguiente elemento: una de las características de esta metodología es el intercambio presencial con todo lo que ello implica —corporalidad, distancia proxémica, lectura de las gestualidades y los silencios— algo que la virtualidad podría distorsionar o reducir significativamente. Sin embargo, el equipo de investigación priorizó la posibilidad de convocar a los y las docentes desde sus propios contextos, asegurando de esa manera la participación y mayor clima de comodidad para el intercambio.

Esta decisión se apoya en la literatura metodológica que desde mediados de la primera década del siglo XXI comenzó a explorar las posibilidades y limitaciones de los grupos de discusión en entornos virtuales (Flick, 2007) y que cobró mayor intensidad después del 2020,¹⁴ cuando se generalizó el uso de plataformas de videoconferencias en la investigación social. La versión virtual del grupo de discusión a través de una plataforma de videoconferencia, amplía las posibilidades de participación sin comprometer la calidad del intercambio. La videoconferencia constituye una alternativa metodológicamente válida.

14. En marzo de 2020 la OMS declaró la pandemia del COVID-19 ante la cual numerosos países adoptaron medidas de confinamiento social que impusieron el trabajo y el estudio en modalidad remota a través de plataformas de videoconferencias.

da para la recolección de datos cualitativos, siempre que se garantice un diseño técnico adecuado, una moderación activa y condiciones de conectividad suficiente para quienes participan (Lobe, Morgan y Hoffman, 2020). El registro y las transcripciones de los grupos de discusión se realizaron con consentimiento de quienes participaron, y los nombres fueron anonimizados para preservar sus identidades de acuerdo con los principios éticos que rigen este estudio.

5.3 Composición y características de los grupos

Se realizaron dos grupos de discusión con composiciones diferenciadas. El primero reunió a cinco docentes de la unidad curricular Introducción al Campo Profesional (ICP) de los cuatro institutos participantes de este estudio. El segundo grupo convocó a cinco docentes de las unidades curriculares del Trayecto de Formación Equivalente para Educadores (TFEE) también de los cuatro centros. La separación de ambos grupos respondió a criterios teóricos: los docentes de ICP son los responsables directos del dispositivo de práctica pre-profesional, los docentes del TFEE acompañan la práctica pre-profesional desde sus unidades curriculares e intentan articular sus contenidos con la experiencia de práctica. Agruparlos separadamente permitió que cada perspectiva se desplegara con mayor autonomía antes de ser puesta en diálogo con el análisis comparado.

5.4 La guía de discusión como dispositivo orientador

En ambas sesiones se empleó una guía orientadora, elaborada por el equipo de investigación, estructurada en ocho ejes temáticos: la valoración general del desarrollo de la práctica pre-profesional en el marco del Plan 2023; los aportes de la mirada docente al estudiantado en sus dimensiones emocional, profesional y analítica; la pertinencia de la observación al campo profesional como dispositivo formativo; la dimensión ética del rol del o de la practicante en relación a la pro-

tección de las infancias, la confidencialidad y el respeto de las normas institucionales; la articulación de las unidades curriculares de ICP y del TFEE; la percepción sobre el tiempo de observación asignado y la organización del dispositivo de práctica; la relación entre las instituciones del CFE y las escuelas de práctica y las sugerencias de mejora para las prácticas pre-profesionales.

Capítulo 6. Análisis de los grupos de discusión

6.1 La valoración de la práctica pre-profesional del año 2023: entre el entusiasmo y la crítica

La primera pregunta que orientó ambos grupos —cómo valoran el desarrollo de la práctica pre-profesional en el marco del nuevo Plan 2023— produjo respuestas que oscilan entre el reconocimiento de logros significativos y una crítica sostenida a las condiciones estructurales en que se implementó. Esta oscilación no es una contradicción: es la expresión de la complejidad real esperable en un primer año de implementación de un nuevo plan en el marco de una transformación curricular a nivel de todo el sistema de la ANEP, donde lo que se incorpora y se abandona coexisten de manera simultánea.

Entre los docentes de ICP, la valoración positiva predomina cuando se refieren a la experiencia del estudiantado en las escuelas. La docente 1, describe la práctica como “espectacular”: los estudiantes fueron bien recibidos por las instituciones y regresaron satisfechos con lo vivido. Esa valoración es compartida por la docente 2 y agrega una dimensión que el corpus estudiantil también documenta: la práctica tiene efectos emocionales profundos que va más allá del aprendizaje curricular. Lo ilustra como un episodio que quedó como anécdota institucional:

“Tuve también otro alumno que el último día de la visita fue y dijo: ay, Profe, usted disculpe, pero esto no es lo mío y se fue. Después volvió y

hoy está haciendo segundo y le va muy bien. Fue como un cimbronazo de ese año”.

El relato de la docente 2 ilustra lo que el análisis del corpus estudiantil ha identificado como una de las funciones más potentes de la práctica de primer año: la de operar como dispositivo de interpelación vocacional. Lo que para este estudiante fue al inicio una huida se convirtió en, con el tiempo, una confrontación fructífera que le permitió regresar con una elección más informada.

La mirada más crítica proviene de los y las docentes de Trayecto de Formación Equivalente para Educadores, que no gestionan directamente el dispositivo de práctica pero que perciben sus efectos desde sus propias unidades curriculares. El docente 3, formula una crítica de manera directa:

“El plan 2023, es totalmente insuficiente y a la práctica de observación le falta todo lo que es la teoría, porque queda desfasada. No hay materia que aborde lo institucional. La práctica de observación en 2023 fue apenas un barniz”.

La expresión “apenas un barniz” condensa una crítica que el corpus estudiantil también registra desde otro lugar: lo que los docentes perciben como insuficiencia del dispositivo, el estudiantado lo experimenta como demanda de más tiempo y más acompañamiento. La consonancia entre ambas voces evidencia una limitación estructural del Plan 2023 en referencia a la práctica pre-profesional de primer año de MEP y MPI que afecta tanto al estudiantado como al cuerpo docente.

6.2 La subjetividad docente como condición de la práctica pre-profesional

Uno de los aportes más originales que emergen del grupo de ICP es la reflexión sobre la imposibilidad de la objetividad del acompañamiento en la práctica. El docente 4, lo formula con honestidad de esta manera:

“Las prácticas están sesgadas por la propia subjetividad del docente que lleva a la práctica. Los estudiantes van a tener una interpretación, pero esa interpretación se va a ver sesgada por nuestras propias experiencias y por el bagaje que le dimos en la selección teórica que hicimos. Es imposible que el estudiante sea objetivo cuando el docente es subjetivo”.

Esta reflexión tiene implicaciones metodológicas y epistemológicas de primer orden. Lo que el docente 4 nombra es algo que, la teoría curricular crítica ha conceptualizado extensamente: la selección teórica que el o la docente formador/a realiza no es una acción neutral sino una operación de poder. De acuerdo con Da Silva (1998), al seleccionarse y privilegiarse unos conocimientos sobre otros, mientras se destaca una identidad como ideal, se produce una operación que no es solo epistemológica sino también social, porque “el *curriculum* es relación social”. Cada selección corresponde, entonces, a un tipo de conocimiento y a un modelo de subjetividad que se propone como legítimo ante el estudiantado.

Lo que el docente 4 describe como “bagaje” es precisamente lo que Bernstein (1988) conceptualiza a través de las reglas de reconocimiento y realización: la primera capacita al sujeto para identificar el significado relevante en un contexto dado, mientras que la segunda le permite producir la comunicación legítima en ese contexto. Cuando el o la docente formador/a organiza los contenidos del curso, está distribuyendo esas reglas entre el estudiantado. El estudiantado observa las escuelas y jardines desde los marcos interpretativos que sus docentes les han aportado: los/as autores/as seleccionados, las di-

mensiones privilegiadas y las preguntas que se les enseña a formular. La práctica pre-profesional no produce, una mirada neutra del campo sino una mirada mediada por el habitus profesional del o de la docente formador/a. Al respecto, Bernstein advierte que; “es preciso analizar los presupuestos sociales subyacentes a la organización, distribución y evaluación de los conocimientos porque es falso pensar que existe una respuesta única a estas cuestiones” (1999, p. 466–467).

Giroux (1990) amplía esta lectura al plantear que la docencia es una práctica reflexiva en la que el o la docente actúa como un intelectual crítico/a, orientado/a no solo a comprender la realidad educativa sino también a transformarla. Desde esta perspectiva, la subjetividad que el docente 4 reconoce en su propia práctica no es una distorsión a corregir sino una condición constitutiva de toda práctica formativa. El mérito de su reflexión reside precisamente en hacer explícita esa condición; al nombrarla, la convierte en objeto de análisis y abre la posibilidad de una práctica docente más consciente de su propio poder de mediación.

6.3 La articulación curricular como nudo crítico

El tema que mayor convergencia crítica genera en ambos grupos es la dificultad de articulación entre la unidad curricular Introducción al Campo Profesional y las unidades de Trayecto de Formación Equivalente para Educadores. La semestralización de ICP en el plan 2023 —que hace que los docentes sean asignados a mitad de año agravado por la elección tardía de horas que en algunos centros se produjo, generaron una imposibilidad estructural de coordinación previa que todos y todas los/as participantes señalan como uno de los principales obstáculos de primer año. La docente 5 lo formula con claridad partir de su experiencia simultánea en dos institutos con modalidades diferentes:

“En Montevideo tuvimos espacios de coordinación. En Pando no se acompañó la práctica, no hubo espacios de coordinación. En Montevideo que no se siguió de manera estricta el plan sino que se pidieron salvedades—asistir una semana, generar reuniones entre docentes—permitió otro mecanismo de coordinación”.

El contraste que describe la docente 5 entre Montevideo y Pando documenta algo que el análisis cartográfico de la Parte II ya había sugerido desde otra perspectiva: la implementación del mismo diseño curricular produce experiencias cualitativamente diferentes según las condiciones institucionales de cada centro. Lo que en Montevideo pudo construirse mediante acuerdos informales y voluntad coordinadora, en Pando quedó sin realizarse. Esta variabilidad no es un dato menor para la política educativa, especialmente cuando en el horizonte está la creación de la Universidad Nacional de la Educación. Una articulación que descansa exclusivamente en la voluntad individual de los y las docentes y en las decisiones de las direcciones institucionales resulta frágil y reproduce las desigualdades preexistentes entre centros.

La docente 6, desde su experiencia en MPI, señala otro aspecto del problema; la desaparición de la figura del o de la coordinador/a, que en el plan anterior gestionaba la articulación entre docentes:

“Al desaparecer esa figura, creo que ese fue uno de los problemas. La coordinación dependía mucho de los docentes, y de cómo asumimos eso. Una cosa es lo que se escribe, otra cosa es cómo lo implementamos”.

La distinción que traza la docente 6 entre lo que el plan prescribe y lo que efectivamente se implementa remite a una tensión que Bernstein (1988) contribuye a entender a través de la distinción entre el currículo recontextualizado y la práctica pedagógica real, que siempre está condicionada por las posibilidades específicas de cada institución.

En el caso del Plan 2023, la brecha entre el diseño y la implementación fue el resultado de condiciones organizacionales que el propio diseño no había anticipado. En este marco, resulta significativo señalar que el Plan 2008 contempla una figura de coordinación académica organizada por departamentos disciplinares, cuyo perfil establecía que las y los coordinadores debían:

estar interiorizados de los contenidos, perfiles, objetivos, etc., de las asignaturas del Departamento en las distintas carreras, especialidades y modalidades” y “actuar como orientadores de la consecución de los objetivos y proyectos departamentales (CFE, 2008,p. 81).

Esta figura con anclaje disciplinar, con remuneración específica y carga horaria acorde desapareció con la Transformación Curricular de 2023 y no fue reemplazada por un equivalente. En su lugar se creó la figura del o de la mentor/a, organizada no por departamento académico sino por zonas geográficas —Litoral, Suroeste, Centro, Este, Norte y Metropolitana— con un mandato de:

...orientación, de apoyo y de facilitadores será el objetivo fundamental, para el desarrollo curricular del nuevo Plan, las mismas estarán vinculadas a la realidad del contexto y a la instrumentación del Plan 2023, en acuerdo con los equipos de implementación. IV) que los mismos trabajarán con los docentes de todos los centros que tengan en el presente año cursos de 1er. Año Plan 2023 (CFE, 2023, p. 1).

Es precisamente esta ausencia —la de la coordinación por departamentos académicos—lo que la docente identifica como condición necesaria para que la articulación entre unidades curriculares y práctica pre-profesional pueda sostenerse más allá de la voluntad individual de los y las docentes y los equipos de dirección de cada centro.

6.4 Aportes y sugerencias del cuerpo docente

El cierre de ambos grupos convocó a los y las docentes a formular sugerencias de mejora para el dispositivo de la práctica pre-profesional de primer año de las carreras de MEP y MPI. Las propuestas que se presentaron configuran junto con las del estudiantado analizadas en el Capítulo 4, una agenda de mejora que este libro pone a disposición de quienes tienen la responsabilidad del diseño y la implementación de las prácticas pre-profesionales.

La demanda más unánime y más fundamentada es la de actualización de la unidad curricular de Introducción al Campo Profesional. La docente 7, lo formula con mayor peso argumental:

“Que pudiera ser anual esta unidad sería excelente. Más instancias de coordinación entre los docentes para que podamos aportar cada uno desde su lugar a este fortalecimiento teórico de esta práctica pre-profesional”.

La segunda demanda, formulada con fuerza especialmente por los docentes 3 y 8, es la de comenzar la práctica desde la experiencia directa en el campo para luego articular con la teoría, invirtiendo la secuencia habitual:

“Tenemos que ir primero in situ para a partir de lo que vemos analizar. Bueno, esto sucede, tal autor lo vé acá. Nosotros podemos ver...me parece que hay que insertarlo como una práctica de inserción mucho más genuina”.

La tercera demanda transversal a ambos grupos es la de contar con horas reales de coordinación interdisciplinar. La docente 5 lo sintetiza desde su perspectiva que articula la dimensión pedagógica con la laboral:

“Necesitamos coordinación académica, espacios de coordinación académica con horas reales para la coordinación. No sobrecarga de gru-

pos y muchas horas de docencia directa que nos deja con pocas horas de espacio para la coordinación académica, para la investigación, para la extensión”.

Finalmente, la docente 6 propone una conceptualización del dispositivo de práctica que trasciende la lógica de la visita puntual a las escuelas y jardines y apunta hacia una construcción espiralada y progresiva del vínculo con el campo profesional:

“Si podemos mirar las carreras como un proceso es espiral donde nos vamos aproximando paulatinamente a quién voy a ser como docente, donde puedo ejercer el rol. Introducción al Campo Profesional no es introducción a la escuela: es una introducción a lo educativo en todas sus formas”.

La propuesta de la docente 6 trasciende la discusión sobre el tiempo y la organización de las visitas para instalar una pregunta de fondo: ¿qué se entiende como campo profesional en Formación en Educación del Siglo XXI? Si ese campo desborda los límites de la escuela primaria y el jardín convencional, para incluir aulas hospitalarias, escuelas comunitarias, escuelas especiales, clubes de niños y niñas, centros comunitarios o educación primaria para personas adultas en situación de privación de libertad, entonces el dispositivo de observación profesional debería dar cuenta de esa diversidad. En este sentido, lo que la docente propone no es solo una ampliación de los contextos de práctica pre-profesional sino una reconceptualización del campo: lo educativo, en su acepción más abarcadora, remite a procesos que articulan lo curricular, lo social, lo identitario, lo político, trascendiendo el oficio de enseñar en su sentido más restringido.

En síntesis, la voz docente que emerge de los dos grupos de discusión confirma, desde otro ángulo, lo que el corpus estudiantil había documentado: las condiciones institucionales en que se implementó la práctica pre-profesional de primer año en 2023 determinaron de

manera significativa la calidad de la experiencia formativa, tanto para quienes la acompañaron como para quienes la transitaron. La primera cohorte de implementación ha sido, para docentes y estudiantes por igual, un año de aprendizaje colectivo cargado de incertidumbres productivas. El desafío que este libro plantea a las instituciones responsables es convertir ese aprendizaje en decisiones de diseño que potencien lo que se mostró que es posible.

Conclusiones

La validez interpretativa de los hallazgos que se presentan en este estudio se sustentan en una doble triangulación: de fuentes —al contrastar la perspectiva del estudiantado y el cuerpo docente— y metodológicamente intra-método —al combinar metodologías cualitativas como las entrevistas en profundidad y grupos de discusión—(Denzin, 1970; Flick, 2007). Al poner en diálogo la voz colectiva del cuerpo docente con la voz individual del estudiantado la investigación accede a dimensiones del fenómeno que ninguno de los dos instrumentos metodológicos hubiera podido capturar por separado. Lo que los y las docentes nombran como tensión institucional, el estudiantado lo vive como experiencia formativa. Esa consonancia entre voces producida desde posiciones distintas dentro del campo de la formación inicial no es una coincidencia; es una evidencia de que las tensiones identificadas tienen un carácter sistémico que trasciende las percepciones individuales y que se expresa como una limitación no solo del diseño del Plan 2023 en sí mismo sino también de las condiciones organizacionales históricamente configuradas del CFE.

Lo que el estudio documenta no es la invalidez de la práctica pre-profesional diseñada por el Plan 2023 sino las condiciones que lo hacen posible o la obstaculizan: el tiempo, los instrumentos de observación, la coordinación institucional, la articulación entre unidades curriculares, la distribución desigual de recursos entre centros y la tensión no resuelta entre el CFE y la DGEIP en la asignación de los centros de práctica.

El estudiantado llegó a las escuelas y jardines con altas expectativas y salió de él con experiencias formativas significativamente heterogéneas según el instituto, la carrera y el grupo al que perteneció. Esa heterogeneidad es un dato relevante: es la señal de que el dispositivo, tal como fue implementado en 2023, reproduce desigualdades institucionales preexistentes más que las compensa.

El cuerpo docente por su parte, mostró una notable reflexividad. La honestidad con la que describieron las tensiones del dispositivo — la subjetividad que impregna toda la selección teórica, la imposibilidad de mantener la objetividad en el acompañamiento, la distancia entre lo que prescribe el plan y lo realizado, la metáfora “apenas un barniz” para nombrar la insuficiencia del tiempo de observación— constituye en sí mismo un capital pedagógico que el sistema debería reconocer y potenciar. La reflexividad docente es posible cuando las condiciones institucionales habilitan el pensamiento crítico sobre la propia práctica. Cuando esas condiciones no existen o son desiguales entre los centros, la reflexividad queda librada a la voluntad de cada docente.

El análisis cartográfico de la Parte II mostró que las escuelas y jardines de prácticas no son contextos intercambiables: su localización en el espacio territorial, su índice de contexto sociocultural, su historia institucional y sus vínculos con el instituto del CFE producen experiencias formativas radicalmente distintas. Observar una escuela de quintil 1 en un barrio periférico de Montevideo no es equivalente a observar una escuela de quintil 5 en Punta del Este. Esta diversidad no puede ser ignorada por el diseño curricular, como señala Lefebvre, el espacio no es un contenedor neutral de las prácticas sociales sino una producción que expresa y reproduce las relaciones de poder que lo organizan (Lefebvre, 2013). Las escuelas de práctica son territorios socialmente producidos y su distribución desigual en el espacio urbano y rural en sí misma es un dato político que la formación inicial no puede ignorar.

La voz del estudiantado fue consistente en sus demandas: más tiempo en las escuelas y jardines, mejores instrumentos de observación, mayor articulación entre lo que se trabaja en el instituto y lo que se observa en el campo, más espacios de reflexión colectiva entre pares. Esas demandas no constituyen quejas, son conocimiento generado desde la experiencia y constituyen un insumo privilegiado para la mejora del dispositivo. Ignorarlas sería suponer que el proceso de aprender a enseñar no requiere escuchar a quienes aprenden. La pregunta que Litwin formula resuena con fuerza en este estudio: "¿Se estará pensando al docente como fuente inacabada de conocimientos o suponiendo que el proceso de enseñar no requiere aprender?" (Litwin, 1998, p. 2).

La propuesta docente de reconceptualizar el campo profesional más allá de la escuela primaria y el jardín convencional, no es una demanda periférica sino una pregunta central sobre qué se entiende por formación en educación en el siglo XXI. En un país que ha creado el Sistema Nacional de Cuidados y que avanza hacia un sistema universitario de formación en educación, esa pregunta no puede quedar sin respuesta institucional.

Este estudio tiene limitaciones que es necesario reconocer. El corpus se circunscribe a cuatro institutos del año 2023, primer año de implementación del Plan en el marco de una transformación curricular en todo el sistema de ANEP, lo que implica que muchas de las tensiones documentadas pueden ser propias de toda reforma en su fase inicial. Las conclusiones no pueden leerse como juicios definitivos sobre las prácticas preprofesionales en el marco del Plan 2023 sino como un diagnóstico situado de su primera implementación. Futuras investigaciones deberían incorporar la perspectiva de las maestras y los maestros de los centros de práctica, de los equipos directivos de las escuelas, jardines e institutos del CFE, para construir una comprensión más completa del dispositivo en su totalidad.

Recomendaciones

A continuación se presentan una serie de recomendaciones que emergen como derivaciones analíticas del corpus relevado en treinta y nueve entrevistas en profundidad con el estudiantado de primer año y los dos grupos de discusión con docentes de las unidades curriculares de Introducción al Campo Profesional y Trayecto de Formación Equivalente para Educadores de primer año de los cuatro institutos seleccionados.

Revisar la distribución del tiempo y el ritmo destinado a la observación en las escuelas de práctica

Esta recomendación se vincula con la demanda que atraviesa todo el corpus referida a la insuficiencia del tiempo de permanencia en las escuelas. El tiempo no es un dato organizativo sino una condición didáctica, pedagógica y sociológica: para observar con profundidad, desarrollar procesos metacognitivos, reflexionar sobre la práctica, consolidar la pertenencia al campo institucional, confirmar la vocación, construir vínculos con las infancias, cohesionar el grupo de pares. Como señala Bourdieu, a mayor tiempo invertido en un campo, mayor es la intensificación de la productividad de ese tiempo (Bourdieu, 2021). En esta misma dirección Bernstein advierte que el aprendizaje no refiere únicamente a la capacidad de manejar abstracciones sino que tiene una dimensión temporal constitutiva. Para este autor, una dimensión crucial del enmarcamiento es la regulación del ritmo de la

transmisión (Bernstein, 1988). Desde esta perspectiva, los ritmos y alternancias entre el tiempo de observación en las escuelas y el tiempo de reflexión en el aula del instituto es una decisión didáctica de primer orden.

Se recomienda repensar la distribución temporal del dispositivo de práctica considerando tanto el equilibrio entre el tiempo en el instituto y el tiempo de inmersión en el campo como los ritmos y alternancias entre ambos espacios. Se proponen tiempos de inmersión intermitentes articulados con instancias de reflexión en el instituto, de modo que el estudiantado pueda volver al campo con nuevos instrumentos interpretativos. Esta modalidad genera un proceso de reflexión dialéctica entre la experiencia en el campo y la elaboración teórica en el instituto, sostenido por un andamiaje docente desde una perspectiva interdisciplinar.

Fortalecer el rigor en el diseño de los instrumentos empleados en la observación

El análisis comparado entre institutos revela una gran heterogeneidad en los instrumentos empleados en la observación de las escuelas, tanto entre institutos como intracentros. A esta heterogeneidad se le agrega la diversidad de trayectorias formativas y *habitus* profesionales del cuerpo docente, lo que genera condiciones formativas significativamente desiguales. Esta asimetría no refiere a una ausencia de libertad de cátedra, signo característico de la educación terciaria uruguaya, sino a la necesidad de que su ejercicio se sostenga en criterios de rigor científico.

Los instrumentos de observación no son dispositivos neutros: como señala Da Silva, toda selección implica una operación de poder sobre qué se considera conocimiento relevante y qué se excluye (Da Silva, 1999). Su diseño expresa una concepción sobre qué se considera relevante observar, qué categorías analíticas se incluyen y qué tipo de contenidos se intenta promover. En este sentido, Meirieu

advierte que “los obstáculos surgen en el encuentro entre el saber y los alumnos. [...] Aparecen cuando el profesor intenta hacer entender cómo se organizan los conocimientos y los alumnos le transmiten su propia organización mental que todavía no logra, por lo menos no de manera fácil, interiorizarlos” (Meirieu, 2006, p. 27). Cuando el andamiaje docente es desigual o insuficiente, ese obstáculo no se convierte en oportunidad de aprendizaje sino que se transforma en fuente de confusión o naturalización acrítica de las realidades observadas. En consecuencia, los instrumentos se deben construir en función de lo que se quiere observar y no como formatos genéricos de aplicación estandarizada.

Se recomienda promover instancias de formación y reflexión didáctica dentro de cada instituto que fortalezcan la capacidad del cuerpo docente para diseñar instrumentos de observación rigurosos, situados y coherentes con los objetivos formativos de la práctica pre-profesional de primer año.

Institucionalizar espacios de reflexión colectiva entre pares sobre la práctica preprofesional

Los intercambios entre pares son identificados por el estudiantado como las instancias de mayor aprendizaje del dispositivo. Esta valoración es coherente con lo que el cuerpo docente también señala: la reflexión colectiva sobre lo observado es la condición que transforma la experiencia en aprendizaje genuino. En esta línea, Meirieu sostiene que crear una situación de aprendizaje implica volver a cuestionar los propios saberes (Meirieu, 2006, p. 59): la reflexión colectiva no es un complemento opcional de la práctica sino una condición epistemológica para que el aprendizaje sea profundo.

Articular el dispositivo de práctica con el conjunto de unidades curriculares de primer año

El estudiantado señala de manera consistente la disociación entre lo que se trabaja en el instituto y lo que se observa en las escuelas y jardines. Esta percepción es confirmada y ampliada por el cuerpo docente. La experiencia de práctica preprofesional no puede operar encapsulada en una sola unidad curricular de carácter semestral. Desde la perspectiva de Zeichner (2010), aprender a enseñar implica un proceso continuo de construcción de conocimientos a partir de la práctica y la problematización crítica de las experiencias educativas, lo que requiere que las distintas unidades curriculares aporten marcos interpretativos articulados con lo que el estudiantado observa en el campo.

Se recomienda diseñar un dispositivo de práctica sistémico en el que las distintas unidades curriculares de primer año contribuyan con marcos interpretativos coherentes entre sí y en diálogo con la experiencia de observación.

Resolver la tensión entre CFE y DGEIP en la asignación de los centros de práctica

Uno de los hallazgos de mayor alcance político de este estudio es que la asignación de los centros de práctica no recae en los institutos del Consejo de Formación en Educación sino en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Esta distribución de competencias entre subsistemas de ANEP con lógicas y criterios distintos es percibida por el cuerpo docente como una limitación concreta: la imposibilidad de incidir en la selección de los centros de práctica reduce su capacidad de garantizar experiencias formativas coherentes con los objetivos de los programas curriculares. Como señala Bernstein, “el poder regula las relaciones entre contextos y el control regula las relaciones dentro de ellos” (1988, p. 46): cuando esa regulación opera desde lógicas ins-

titucionales desarticuladas, los efectos recaen sobre el estudiantado que transita experiencias formativas desiguales.

Se recomienda establecer mecanismos formales de coordinación interinstitucional en el territorio entre el CFE y la DGEIP que garanticen la designación de los centros de práctica de primer año bajo criterios pedagógicos y en coherencia con las planificaciones de los y las docentes de primer año de MEP y MPI.

Creación de roles de coordinación académica intra departamentos académicos e interdisciplinar en torno a la práctica

Este hallazgo no fue anticipado en el diseño de la investigación pero emergió con consistencia en los grupos de discusión con docentes: la desaparición de la figura del o la coordinador/a académico dejó sin andamiaje institucional la articulación entre unidades curriculares (ANEP-CFE, 2008). La figura del mentor creada en el Plan 2023, según los testimonios recogidos, no logró traducirse en acciones concretas de acompañamiento vinculadas a las prácticas pre-profesionales de primer año. Sin coordinación disciplinar interna, la articulación queda librada a la voluntad e iniciativa del equipo de Dirección de los centros y el cuerpo docente, lo que reproduce las desigualdades entre institutos.

Se recomienda crear una figura o figuras de coordinación que operen tanto al interior de cada departamento académico como entre departamentos en torno a la práctica pre-profesional. Este estudio no cuenta con los elementos suficientes para proponer una modalidad específica—si equivalente a la coordinación del Plan 2008 o mediante una nueva forma de organización por institutos o por agrupamientos disciplinares— dado que una propuesta seria y basada en evidencia amerita una investigación específica. Lo que sí se aventura a proponer es la creación de una figura o figuras que coordinen intra departamento y entre los departamentos en torno a la práctica.

Garantizar la igualdad formativa entre centros

La variabilidad en la configuración de la práctica pre-profesional entre los cuatro institutos estudiados constituye un hallazgo relevante. El contraste entre las experiencias de Montevideo y la de los otros centros no responde a debilidades del diseño curricular sino a condiciones organizacionales que el diseño no anticipó. Como señala Lefebvre, la configuración organizacional de la práctica no depende exclusivamente del diseño curricular sino de su implementación concreta en el territorio y el espacio vivido por quienes la transitan (Lefebvre, 2013). Una institución de rango universitario no puede sostener experiencias formativas tan heterogéneas entre centros.

Se recomienda que el diseño de futuros planes de estudio incorpore mecanismos de monitoreo, acompañamiento y evaluación que garanticen condiciones formativas equivalentes para todo el estudiantado de Uruguay.

Incorporar la perspectiva de género y de cuidados en el análisis de la formación inicial

La asimetría en la oferta de la carrera de Maestro/a en Primera Infancia respecto a Maestro/a en Educación Primaria no es un dato menor: cada instituto cuenta con menos grupos de MPI que de MEP y en algunos IFD del país la carrera de MPI directamente no se ofrece. Esta desigualdad en la oferta formativa no puede interpretarse de manera aislada sino en vinculación con las políticas de cuidado vigentes en Uruguay. El Sistema Nacional de Cuidados¹⁵, creado para garantizar el derecho al cuidado de personas en situación de dependencia, demanda una formación inicial sólida y distribuida equitativamente en el territorio para quienes trabajarán con las primeras infancias. La

15. El Sistema Nacional de Cuidados (SNC) fue creado en Uruguay por la Ley N° 19.353 de 2015. Constituye una política pública que reconoce el cuidado como un derecho universal.

subrepresentación de la carrera de MPI en la oferta formativa de los institutos constituye una tensión que merece análisis profundo desde una perspectiva de género, dado que la feminización de los trabajos de cuidado opera también en el campo de la formación en educación.

Se recomienda incorporar esta dimensión como objeto de estudio específico en futuras investigaciones y como insumo para el diseño de una política de formación que dialogue con el Sistema Nacional de Cuidados.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. L. (1987). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Antropología Social, Universidad de Buenos Aires.
- AGESIC. (2024). *Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial Uruguay 2024–2030*. Agencia de Gobierno Electrónico y Sociedad de la Información y del Conocimiento. <https://www.gub.uy/agencia-gobierno-electronico-sociedad-informacion-conocimiento>
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7.^a ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- ANEP-CFE. (2005). *Plan de formación inicial de Maestros 2005*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2005/Plan_Formacion_Inicial_Maestros_2005.pdf
- ANEP-CFE. (2008). *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008. Documento final*. <https://www.cfe.edu.uy/index.php/plan-2008-2010/18-planes-y-programas/1023-plan-nacional-integrado-de-f-d-2008>
- ANEP. (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional*. <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>

- ANEP. (2020). *Observatorio de la Educación*. <https://observatorio.anep.edu.uy/>
- ANEP. (2021a). *Acerca de ANEP*. <https://www.anep.edu.uy/acerca-anep>
- ANEP-CFE. (2021b). *Didáctica y práctica en la formación de los profesionales de la educación en Uruguay*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1290>
- ANEP-CFE. (2021c). *Programa de Didáctica II de Magisterio*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/comisiones/articulacion_practica_profesional/acta8_res48_2021.pdf
- ANEP. (2021d). *Relevamiento de Características Socioculturales de las Escuelas Públicas de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria 2020*. DGEIP-ANEP.
- ANEP-CFE. (2022). *Plan 2023 de la Formación de Grado de los Educadores. Maestro de Educación Primaria*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/Resoluciones/202208/AAE0220113136.pdf>
- ANEP-CFE. (2023a). *Plan 2023 de la Formación de Grado de los Educadores*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/Resoluciones/202208/AAE0220113136.pdf>
- ANEP-CFE. (2023b). *Transformación curricular que desarrolla el CFE, Plan 2023. Acta N°2, Resolución N°31, 16 de febrero. Expediente 2023-25-5-000589*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_docente/2023/Acta2_Res_31_2023.pdf
- ANEP-CFE. (2023c). *Rectificación de la Resolución 31 del Acta N°2. Acta N°6, Resolución N°14, 23 de marzo. Expediente 2023-25-5-000589*. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_docente/2023/acta6_res14.pdf
- ANEP-DGEIP. (2025a). *Circular N° 14. Montevideo, 16 de octubre de 2025*. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2025/Circular14_25b.pdf

- ANEP. (2025b). *Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria. Definiciones*. <https://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/definiciones>
- ANEP. (2025c). *Oferta Educativa. Dirección General de Educación Inicial y Primaria*. <https://pcentrales.anep.edu.uy/oferta-educativa>
- ANEP. (2026a). *Informe por categoría de escuela 2025. Monitor de Enseñanza Inicial y Primaria*. https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documentos2025/Informe_categoria.pdf
- ANEP. (2026b). *Estado de situación 2025. Monitor de Educación Inicial y Primaria*. <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documentos2025/PresEstSitua.pdf>
- Anthropic. (2026). *Claude Sonnet 4.6* [Modelo de lenguaje de gran escala]. <https://www.anthropic.com>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2026). *ATLAS.ti (versión 26)* [Software de análisis cualitativo de datos]. <https://atlasti.com>
- Baillauquès, S. (2010). El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud (Coords.), *La formación profesional del maestro* (pp. 55–87). FCU.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. CIDE.
- Bernstein, B. (1999). Una crítica de la «educación compensatoria». En M. F. Enguita (Ed.), *Sociología de la educación: lecturas básicas y textos de apoyo* (pp. 457–467). Ariel.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1994). *El campo científico*. RIDAA–Universidad Nacional de Quilmes.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Montessor.

- Bourdieu, P. (2006). *Argelia 60: estructuras económicas y estructuras temporales*, capítulo III: Esperanzas subjetivas y oportunidades objetivas. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2011). Los tres estados del capital. En *Las estrategias de la reproducción social* (pp. 213–220). Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2014). *El sentido social del gusto. Elementos para una sociología de la cultura*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2021). *Curso de Sociología General 2* [Clase del 19 de abril de 1984]. Siglo XXI.
- Buendía, L., & Berrocal, E. (s.f.). *La ética de la investigación educativa*. [http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica de la investigacion educativa.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica_de_la_investigacion_educativa.pdf?sequence=2)
- Contreras, J. (2018). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Auténtica.
- Denzin, N. K. (1970). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3.^a ed., pp. 1–32). Sage.
- Departamento de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos. (1979). *Principios éticos y pautas para la protección de los seres humanos en la investigación [Informe Belmont]*. Comisión Nacional para la Protección de los Sujetos Humanos ante la Investigación Biomédica y de Comportamiento. <https://www.hhs.gov/ohrp/regulations-and-policy/belmont-report/index.html>
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Flick, U. (2007). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE*, 10(3). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies of qualitative research*. Aldine.
- Ibáñez, J. (2000). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira (Comps.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (3.ª ed.). Alianza.
- IMPO. (2015). *Ley N° 19.353. Creación del Sistema Nacional Integrado de Cuidados (SNIC)*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19353-2015>
- IMPO. (2019). *Decreto N° 158/019. Investigación en seres humanos*. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/158-2019>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión*. Pirámide.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5.ª ed.). Sage.
- Lafourcade, A. (2025). *La cartografía digital como herramienta para la investigación educativa* [Ponencia]. III Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Investigación en Formación en Educación, ANEP-CFE, Montevideo.
- Lamas Piotti, C., & Evans, T. (2018). *Informe de egresos del CFE: Análisis de su evolución y principales características 2018*. ANEP-CFE. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2018/noticias/181221/INFORME%20EGRESOS%202018-CFE.pdf>

- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing. (Obra original publicada en 1974)
- Litwin, E. (1993). Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria. *Revista del IICE*, II(3).
- Litwin, E. (1998). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. de Camilloni (Comp.), *Corrientes didácticas contemporáneas* (cap. 4). Paidós.
- Lobe, B., Morgan, D., & Hoffman, K. A. (2020). Qualitative data collection in an era of social distancing. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1–8. <https://doi.org/10.1177/1609406920937875>
- Martorell, M. (2000). *60 años de planes: sus cargas horarias, sus estructuras curriculares*. CODICEN. https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/material_complementario/Martorell_Milton_60_aos_planes.pdf
- Mazzei, E. (2001). Rivera (Uruguay)–Sant’Ana (Brasil): identidad, territorio e integración fronteriza. *Revista de Ciencias Sociales*, (19). https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/27829/1/RCS_Mazzei_2001n19.pdf
- Meirieu, Ph. (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Graó.
- Montes Galbán, E. (2018). La cartografía en la era digital: Desarrollo y perspectivas. *Revista Geográfica de América Central*. Universidad Nacional de Luján–CONICET.
- Papert, S., y Harel, I. (1991). *Situar el construccionismo*. En I. Harel y S. Papert *Constructionism: Research reports and essays* (pp. 1-11). Ablex.
- Parlamento Uruguayo. (2026). *Proyecto de Ley Universidad Nacional de la Educación. Creación. Aprobación*. https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/170547/ficha_completa

- Pérez Gomar, G. (2020). *La práctica preprofesional en la formación magisterial: roles, componentes curriculares y micropolítica*. Fondo Sectorial de Educación ANII/CFE.
- Presidencia de la República Oriental del Uruguay. (2019). *Decreto N° 158/019: Investigación en seres humanos*. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/158-2019>
- QGIS Development Team. (2024). *QGIS Geographic Information System* [Software de sistema de información geográfica]. Open Source Geospatial Foundation. <https://www.qgis.org>
- Rodríguez-Sánchez, F., Pérez-Luque, A. J., Bartomeus, I., y Varela, S. (2016). Ciencia reproducible: qué, por qué, cómo. *Ecosistemas*, 25(2), 83–92. <https://doi.org/10.7818/ECOS.2016.25-2.11>
- Sánchez Sánchez, G. I., y Jara Amigo, X. E. (2018). De la formación inicial al trabajo docente: comprensión de la trayectoria. *Revista Educación*, 42(2). <https://siteal.iiiep.unesco.org/investigacion/1793/formacion-inicial-al-trabajo-docente-comprension-trayectoria>
- SDH. (2019). *Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*. Secretaría de Derechos Humanos, Uruguay. <https://www.gub.uy/secretaria-derechos-humanos/comunicacion/publicaciones/plan-nacional-educacion-derechos-humanos>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.
- Torres, R. M. (1994). Prólogo. En P. Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Trillo, F. (1994). El profesorado y el desarrollo curricular: tres estilos de hacer escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (228).
- TurboScribe. (2025). *TurboScribe* [Software de transcripción automática]. <https://turboscribe.ai>
- Udelar. (2026). *Marco institucional para el uso de inteligencia artificial en la Universidad de la República*. Consejo Directivo Central, Universidad de la República. <https://www.udelar.edu.uy>

- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/1998-EWT-Article-for-the-Systems-Thinker.pdf>
- Zabalza, M. (2013). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zeichner, K. M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

Anexos

Anexo 1. Carta de consentimiento libre e informado

Carta de Consentimiento Libre e Informado

Estimado/a:

Mi nombre es, y soy investigador/a del proyecto **“Observatorio de prácticas pre-profesionales del CFE: percepción de estudiantes y docentes de las carreras de Magisterio en Educación Primaria y en Primera Infancia del Consejo de Formación en el marco de la transformación curricular”** de ANII-CFE. Me dirijo a usted para invitarle a participar como entrevistado/a en la investigación. A continuación, encontrará información detallada sobre el estudio para que pueda tomar una decisión informada sobre su participación.

El objetivo de esta investigación es comprender la percepción de estudiantes y docentes de las Unidades Curriculares comprendidas en el “Trayecto Equivalente” y en “Introducción al Campo Profesional” de las carreras de Maestro/a en Educación Primaria y Maestro/a en Primera Infancia en el año 2023 del Consejo de Formación en Educación-ANEP de los IFD de Rosario, Maldonado, Rivera y de los Institutos Normales de Montevideo, sobre las prácticas pre-profesionales de primer año.

Si decide participar, se le pedirá que participe en una entrevista y permita la grabación de la misma para su posterior transcripción y análisis (todas las grabaciones serán confidenciales). Su participación tomará aproximadamente una hora de tiempo. Toda la información que proporcione será tratada con estricta confidencialidad. Los datos serán almacenados de manera segura y solo el equipo de investigación tendrá acceso a ellos. En los informes y publicaciones resultantes de esta investigación, su identidad no será revelada y se le referirá con un código de identificación anónimo.

Su participación en este estudio es completamente voluntaria. Puede optar por no participar o retirarse en cualquier momento sin que esto le cause ningún perjuicio o pérdida de derechos. Este estudio no conlleva riesgos significativos. Los posibles beneficios incluyen contribuir a la mejora de las prácticas pre-profesionales en su área de estudio y ofrecer información valiosa para futuros estudiantes y profesionales. Sin embargo, debe considerar que la participación podría implicar tiempo y esfuerzo por su parte. Si tiene alguna pregunta o necesita más información sobre el estudio, no dude en ponerse en contacto con (información de la responsable científica) o al correo electrónico observatoriodepracticas@cfe.edu.uy.

Al firmar esta carta, usted indica que ha leído y comprendido la información proporcionada, que su participación es voluntaria y que acepta participar en la investigación.

Firma del Participante: _____

Nombre del Participante: _____

Fecha: _____

Agradecemos sinceramente su colaboración y el tiempo dedicado a esta investigación.

Atentamente,

Nombre y apellido

Investigador/a del proyecto

Fondo Sectorial de Educación ANII/CFE Modalidad "CFE Investiga".

Anexo 2. Guía de entrevista en Profundidad a estudiantes

Guía de Entrevista: Percepción de Estudiantes de MEP y MPI sobre las Prácticas Pre-Profesionales

Sección 1: Prácticas pre-profesionales como Situación de Aprendizaje

1. Expectativas Iniciales:

- ¿Cuáles eran tus expectativas antes de comenzar práctica pre-profesional en las instituciones educativas en el marco de la Unidad Curricular Introducción al Campo Profesional?
- ¿Qué esperabas aprender o lograr durante esta experiencia?

2. Práctica como situación de Aprendizaje:

- ¿Cómo crees que las prácticas contribuyeron a tu aprendizaje?
- ¿Qué habilidades o competencias específicas crees que has desarrollado a través de ellas?

3. Dimensión organizacional de la práctica pre-profesional:

- ¿Cómo describirías la organización de la realización de las prácticas?
- ¿Recibiste apoyo y orientación de tus profesores? ¿Cómo te ayudaron a aprender?

4. Integración de Conocimientos:

- ¿Has podido integrar en la práctica pre-profesional los conocimientos teóricos aprendidos en otras unidades curriculares del trayecto de formación equivalente y/o específico para la realización de tareas y actividades?

Sección 2: Prácticas pre-profesionales como Experiencia Personal

1. Dimensión experiencia subjetiva de la práctica pre-profesional:

- ¿Cómo ha sido la experiencia de la práctica en tu desarrollo personal y tu rol de estudiante de Formación en Educación?
- ¿Hubo algún momento o experiencia que consideras particularmente significativo? ¿Por qué?

2. Desafíos y Superación:

- ¿Qué desafíos enfrentaste durante tus prácticas y cómo los superaste?
- ¿Cómo afectaron estos desafíos la percepción sobre tu carrera profesional?

3. Satisfacción y Motivación:

- ¿Qué aspectos de las prácticas te resultaron más satisfactorios?
- ¿Cómo influyeron las prácticas en tu motivación y entusiasmo hacia tu campo de estudio?

4. Relaciones y trabajo en red:

¿Cómo describirías las relaciones que estableciste con tus compañeros en el entorno de la práctica?

¿Cómo describirías las relaciones que estableciste con tus docentes en el entorno de la práctica?

¿Cómo crees que estas relaciones podrían influir en tu futuro profesional?

Sección 3: Producciones Emergentes de las Prácticas pre-profesionales

1. Proyectos y Contribuciones:

- ¿Participaste en algún proyecto específico durante las prácticas? ¿Qué aportaciones hiciste? ¿En el marco de qué unidades curriculares?

- ¿Cómo crees que tus producciones o trabajos durante las prácticas reflejan tus habilidades y conocimientos adquiridos?

2. Retroalimentación y Reconocimientos:

- ¿Recibiste retroalimentación sobre tu desempeño y tus contribuciones? ¿Cómo lo recibiste y qué aprendiste de él?

- ¿Cómo te sientes con respecto al producto final elaborado en el marco de la práctica?

3. Aplicación Futura:

¿Qué aspectos de la práctica en la unidad curricular de Introducción al Campo Profesional consideras que contribuyen a tu formación profesional docente?

¿Qué cambios o mejoras implementarías en futuras experiencias de prácticas basándote en tu experiencia actual?

¿Con respecto al tiempo de visita, instituciones visitadas, organización, articulación entre diferentes trayectos, articulación institucional?

Cierre de la entrevista

1. Reflexiones Finales:

- ¿Hay algo más que te gustaría compartir sobre tu experiencia con las prácticas pre-profesionales que no hayamos cubierto?

2. Sugerencias:

- ¿Qué sugerencias tienes para mejorar las prácticas pre-profesionales para futuros estudiantes?

Anexo 3. Guía de entrevista grupos de discusión con docentes

Guía de grupos de discusión con docentes

Población: Docentes de primer año de MEP y MPI que dictaron la Unidad Curricular Introducción al Campo Profesional o Unidades Curriculares del Trayecto de Formación Equivalente para Educadores durante el año 2023.

Institutos participantes: Institutos Normales de Montevideo, IFD Maldonado, IFD Rivera e IFD Rosario — ANEP-CFE.

Modalidad: Virtual — plataforma Zoom.

Grupos realizados: Grupo 1: 5 docentes de la UC Introducción al Campo Profesional. Grupo 2: 5 docentes de las UCs del Trayecto de Formación Equivalente para Educadores.

Tiempo estimado de cada sesión: 60 a 90 minutos.

Encuadre inicial

Al inicio de cada sesión la moderadora realizará la presentación del equipo de investigación y los objetivos del estudio, recordará los términos del consentimiento libre e informado suscripto por cada participante y explicará la dinámica del grupo. Se trata de un espacio de intercambio entre colegas cuyo propósito es la reflexión compartida sobre la práctica pre-profesional de primer año, no la evaluación individual de los participantes. Se garantiza la confidencialidad en el uso de los datos y se solicita autorización para la grabación de la sesión con fines exclusivamente investigativos.

Preguntas orientadoras

1. Valoración general de la práctica pre-profesional 2023

¿Cómo valoran el desarrollo de la práctica pre-profesional del estudiantado de primer año en el año 2023, en el marco del nuevo Plan 2023?

2. Aportes de la mirada docente al estudiantado en formación

¿Qué aporta la mirada docente —en tanto mirada institucional y disciplinar— al estudiantado en formación durante la práctica pre-profesional?

— Dimensión personal y emocional: ¿qué impacto afectivo produce el primer encuentro con el campo en el estudiantado y cómo lo acompañan?

— Perspectiva profesional: ¿qué aporta la práctica a la construcción de la identidad docente incipiente?

— Análisis del fenómeno educativo: ¿cómo contribuyen las distintas unidades curriculares a la comprensión de lo que el estudiantado observa?

— Modelos de práctica docente: ¿qué aprende el estudiantado al observar docentes en ejercicio?

— Posicionamiento desde el enfoque competencial del Plan 2023: ¿cómo se refleja ese enfoque en la mirada que proponen al estudiantado?

3. La observación al campo profesional como dispositivo formativo

¿Consideran que la observación en el campo profesional aporta significativamente al estudiantado en formación? ¿En qué dimensiones y bajo qué condiciones perciben que ese aporte es mayor?

4. Dimensión ética del rol del practicante

¿Cómo trabajan con el estudiantado la dimensión ética del ingreso a las escuelas de práctica? ¿Qué aspectos vinculados a la protección de las infancias, la confidencialidad y el respeto de las normas institucionales requieren mayor atención formativa?

5. Relación entre el Instituto del CFE y las escuelas de práctica

¿Cómo describirían la relación entre el Instituto del CFE y las escuelas donde se realizan las prácticas? ¿Cómo se expresa en ese vínculo la articulación —o la distancia— entre la teoría trabajada en el Instituto y las prácticas observadas en las escuelas?

6. Articulación entre la UC Introducción al Campo Profesional y el Trayecto de Formación Equivalente

¿Cómo valoran la articulación entre la UC Introducción al Campo Profesional y las Unidades Curriculares del Trayecto de Formación Equivalente durante el año 2023? ¿Se logró articular en la práctica? ¿Qué facilitó o dificultó esa coordinación?

7. Tiempo de observación, instituciones visitadas y organización del dispositivo

¿Cómo perciben el tiempo de observación asignado en el Plan 2023 en comparación con el plan anterior? ¿Qué valoran de las instituciones visitadas y de la organización del dispositivo de práctica?

8. Aportes y sugerencias para la mejora de la práctica pre-profesional

¿Qué aportes o sugerencias propondrían para enriquecer las prácticas pre-profesionales del estudiantado?

Nota metodológica

Las preguntas están ordenadas de manera orientativa. La moderadora podrá ajustar el recorrido en función de la dinámica del grupo, profundizando los intercambios más productivos y recuperando temas no abordados hacia el cierre de la sesión. No es necesario cubrir todas las preguntas en igual profundidad: se prioriza la calidad del intercambio sobre la cobertura exhaustiva de la guía.

Anexo 4. Matriz de análisis cualitativo

Carreras: Maestro/a en Educación Primaria (MEP) y Maestro/a en Primera Infancia (MPI) | N = 39 entrevistas en profundidad

Dimensión / Subdimensión	IINN Montevideo	IFD Maldonado	IFD Rivera	IFD Rosario
DIMENSIÓN 1: La práctica como componente curricular				
1.1 Expectativas iniciales	Heterogéneas: desde alta ilusión hasta incertidumbre. La mayoría esperaba contacto directo con niños; sorpresa ante el rol observacional.	Expectativas altas, orientadas a conocer la escuela 'desde adentro'. Sorpresa positiva ante la bienvenida institucional organizada (Entrevistas 1, 2, 4). Una estudiante señala expectativas no colmadas por escaso tiempo (Entrevista 5).	Expectativas muy altas centradas en el contacto con niños. Frustración generalizada ante rol pasivo de observación. Expectativa de aprender a planificar no cubierta.	Expectativas orientadas a conocer el campo educativo. Se destaca el valor del 'primer acercamiento'. Otra estudiante esperaba aprender metodologías docentes concretas.
1.2 La observación como dispositivo de aprendizaje	Observación valorada como herramienta formativa central. Varios estudiantes la conceptualizan como 'observación pedagógica'. Otros la viven con pasividad no intencional.	Observación reconocida como principal aprendizaje. La comparación entre dos escuelas de distinto quintil sociodemográfico emerge como hallazgo propio. Debilidad: ausencia de guía de observación en algunos grupos.	Observación como habilidad desarrollada en casi todos los entrevistados. Tensión frecuente: llegaron a observar, pero el tiempo era tan corto que no podían focalizar. Valoración positiva de la posición de observador 'invisible'.	Observación con planilla estructurada previamente diseñada. Visita a múltiples tipos de instituciones (escuelas de contexto, rurales, especial) como rasgo diferencial de Rosario.

Dimensión / Subdimensión	IINN Montevideo	IFD Maldonado	IFD Rivera	IFD Rosario
1.3 Tiempo de práctica	Sin controversia marcada: la mayoría cursó con tiempo razonable. Estudiantes de 2. año en adelante con visión comparada y más elaborada. Solicitud de más tiempo presente pero no dominante.	Tensión central y recurrente: tiempo de práctica percibido como insuficiente. Contraste entre plan 2008 (2 semanas) y plan nuevo (días sueltos/6 horas). Unanimidad en el reclamo de mayor tiempo en el aula.	Tensión dominante y casi unánime: 3 días, 2 horas por día percibidos como claramente insuficientes. Queja sistémica sobre pérdida de tiempo en reuniones institucionales vs. tiempo en aula. Variación entre grupos: algunos tuvieron 3 días, otros solo 2 horas.	Menor tensión en este punto. Estudiante señala que la organización con planilla previa optimizó el tiempo disponible. Visita a múltiples instituciones compensó la brevedad.
1.4 Integración teoría-práctica	Parcial y variable. Estudiantes con capital cultural alto logran articulación conceptual explícita. Los estudiantes de primera generación se conectan vivencialmente, no conceptualmente. Aportan mirada comparada primaria/media.	Integración débil en práctica de 1.º año. Disociación entre materias y visita señalada por varios estudiantes. Contraste: en el transcurso de la UC (no en las visitas) sí hubo integración teórica.	Integración parcial. Conexión más fuerte con Pedagogía e Historia de la Educación. Integración con Psicología Evolutiva frecuente. Debilidad: sin guías previas, la integración fue retrospectiva más que prospectiva.	Integración valorada positivamente a posteriori: 'cuando fui este año, ya fui con una mirada muy grande'. La articulación docente de la UC facilitó la conexión.

Dimensión / Subdimensión	IINN Montevideo	IFD Maldonado	IFD Rivera	IFD Rosario
1.5 Organización institucional	Variable: estudiantes de turno nocturno y diurno reportan diferencias. Tensión entre carga horaria del instituto y disponibilidad para la práctica. Crítica a la falta de articulación entre materias y práctica.	Organización elogiada en escuelas receptoras (directoras de Maldonado Nuevo y Punta del Este). Variabilidad según docente de UC: algunos grupos con guía clara, otros sin ella. Diferencia notable entre escuelas de distinto contexto social.	Organización con dificultades: asignación de salones al llegar en lugar de previa, pérdida de tiempo en instancias institucionales vs. aula. Variación entre turnos: algunos grupos tuvieron menos días que lo establecido.	Organización con planilla de observación previa estructurada. Diversidad de instituciones visitadas (urbanas, rurales, especial) como fortaleza singular de este centro.
1.6 Rol del docente de la UC Introducción al Campo Profesional	Acompañamiento valorado positivamente en general. Crítica moderada a la disponibilidad horaria. Espacios de devolución colectiva reconocidos como valiosos.	Rol docente evaluado como crucial. Estudiantes con docente comprometida expresan satisfacción alta. Grupo sin docente con suficiente disponibilidad reporta experiencia más pobre.	Rol del docente valorado positivamente cuando proveyó guías y acompañó. Ausencia de ficha de observación en algunos grupos percibida como falla organizacional. Docente de Psicología destacada por dar guía específica.	Docente de la UC señalada como figura central que 'abrió las puertas' y acompañó presencialmente la visita. Articulación con otros docentes presente aunque difusa.
DIMENSIÓN 2: La práctica como situación de aprendizaje				
2.1 Habilidades y competencias desarrolladas	Observación pedagógica (casi universal). Comunicación y confianza. Reflexión crítica. Paciencia y empatía. Mirada intercultural/intersectorial.	Observación y comparación contextual. Rol observador como competencia docente clave. Comunicación y trabajo en equipo. Autonomía ante falta de guía.	Observación pedagógica agudizada. Comunicación interpersonal y trabajo colaborativo en duplas. Paciencia y manejo de diversidad. Mirada crítica. Habilidad de hablar en público.	Organización y gestión del tiempo docente. Actitud profesional y disciplina en el rol. Conocimiento del campo educativo.

Dimensión / Subdimensión	IINN Montevideo	IFD Maldonado	IFD Rivera	IFD Rosario
2.2 Aprendizaje sobre la institución escolar	Fuerte: comprensión de la dinámica institucional, roles, vínculos entre actores, gestión de conflictos con familias. Dimensión institucional más visible que dimensión didáctica en 1.º año.	Muy fuerte: comprensión de cargos, estructura organizacional, escuela a aprender vs. escuela de tiempo completo. Diferencias entre escuelas de distinto contexto socioeconómico (todos los entrevistados).	Moderado: aprendizaje de la estructura institucional parcial porque se perdió tiempo en reuniones. Mayor foco en el aula que en la institución completa. Señala haber permanecido solo en el aula.	Amplio: visita a múltiples tipos de instituciones (urbanas, rurales, especial) permite una comprensión sistémica de la diversidad del campo educativo desde el primer año.
2.4 Feedback y producciones	Informes reflexivos y carpetas como productos principales. Retroalimentación constructiva recibida por la mayoría. Algunos estudiantes de primera generación valoran el esfuerzo por encima de la calidad académica de los productos.	Trabajos escritos y análisis posterior a las visitas. Retroalimentación presente pero variable. Señala que el aprendizaje teórico de la UC fue robusto aunque desconectado de las visitas.	Formulario de reflexión post-práctica. Informes para otras unidades curriculares. Retroalimentación docente presente. Tensión entre lo producido y el tiempo corto de observación.	Planilla de observación como instrumento central. Señala que la organización previa permitió aprovechar mejor el tiempo. Retroalimentación integrada al proceso.
DIMENSIÓN 3: La práctica como experiencia personal				
3.1 Impacto en la construcción de identidad docente	Central. La práctica como 'espejo vocacional': confirma o cuestiona la elección. Estudiantes (19), señalan explícitamente la práctica como consolidación de identidad, manifiestan dudas persistentes.	Confirmación vocacional frecuente. Entrevistada 4 relata haber visto 'su escuela de infancia' y reconocido los cambios. La práctica como instancia de 'abrir los ojos' sobre la profesión.	Fuerte. la práctica fue 'esencial para quedarse en magisterio'. Confirmación de querer ser docente. Impacto emocional del reencuentro con la niñez. Tomó conciencia de la complejidad de enseñar.	Describe la práctica como momento decisivo para evaluar si la carrera era la elegida. Estudiante: 'me sirvió para saber cómo ser yo como maestra'.

Dimensión / Subdimensión	IINN Montevideo	IFD Maldonado	IFD Rivera	IFD Rosario
3.2 Capital cultural y trayectoria social	Fuerte diferenciación entre perfiles. Estudiantes de primera generación expresan tensión entre orgullo y fragilidad. Capital cultural heredado facilita la apropiación conceptual. Experiencia laboral docente previa genera mirada comparada.	Menos explícito en el relato. Estudiante de Punta del Este vs. Maldonado Nuevo: percepción de desigualdad educativa desde la propia experiencia. Entrevista 5: sin guía clara, lo que se aprendió fue más autónomo e informal.	Trayectoria fronteriza y previa en profesorado. Rivera como ciudad fronteriza presente en el trasfondo del corpus. Variedad de perfiles en turnos vespertino y nocturno. Algunos estudiantes son la primera generación universitaria.	Relato más escueto y centrado en lo concreto. Otra estudiante mayor elaboración discursiva, manejo de vocabulario pedagógico, posiblemente con mayor capital cultural.
3.3 Momentos significativos	Vínculo afectivo con niños como momento más frecuente. Episodios de conflicto entre familias: impactante desestabilizador. Ver a un niño aprender. Ayudar en una actividad.	Calidez de la directora de la escuela 50 vs. distancia de la de Punta del Este. Comparar dos contextos educativos muy distintos como insight formativo.	El primer momento de pararse y hablar con los niños. El reencuentro emocional con la escuela y la infancia. Ver la disposición del aula y vincularla con la teoría pedagógica trabajada.	El primer acercamiento en sí como momento significativo. La docente que 'abrió las puertas' y el recorrido por distintas instituciones.
3.4 Desafíos y obstáculos	Timidez e inseguridad ante el grupo (generalizado). Dificultad para articular teoría y práctica. Condiciones materiales: trabajo y estudio simultáneos. Desafíos didácticos: manejo del aula, relación con familias.	Falta de guía de observación. Poca disponibilidad del docente. Desafío de comparar contextos tan diferentes con herramientas conceptuales aún en construcción.	Tiempo escaso como obstáculo central (casi universal). Asignación tardía de salones. Dificultad para redactar lo observado. Timidez e inseguridad.	Desencuentros iniciales entre docentes y estudiantes. Confusión sobre qué es 'práctica' vs. 'visita'. Tiempo corto como limitación.

Dimensión / Subdimensión	IINN Montevideo	IFD Maldonado	IFD Rivera	IFD Rosario
3.5 Motivación y persistencia	La mayoría refuerza la motivación post-práctica. Estudiantes con dificultades estructurales muestran motivación 'a pesar de': el aula y los niños como ancla afectiva	Alta motivación post-práctica. Ver dos escuelas distintas amplió perspectiva y generó mayor compromiso. Reafirmación vocacional fuerte.	Práctica de 1.º año como punto de inflexión vocacional. La mayoría mantiene o refuerza la motivación, aunque con conciencia de la complejidad. Motivación reforzada aunque las expectativas no se cumplieron plenamente.	Motivación reforzada; la práctica como 'abrir de ojos' sobre lo que implica ser docente. Estudiante: 'me sirvió para todos los años'.
3.6 Relaciones interpersonales	Relaciones entre pares muy valoradas: apoyo mutuo, grupos cohesionados. Turno nocturno especialmente unido. Relación con docentes: respetuosa y orientadora. En algunos casos, docentes como modelos.	Relaciones entre pares positivas. Grupo pequeño favorece la cohesión. Vínculo con directoras de escuelas como experiencia significativa (calidez vs. distancia). Relación con docente de UC como factor clave de calidad de la experiencia.	Grupos nocturnos muy cohesionados: 'los voy a llevar para el resto de mi vida'. Duplas como unidad de práctica: trabajo colaborativo entre pares. Relación con maestras de escuelas como fuente de aprendizaje didáctico.	Relaciones con compañeras valoradas. Vínculo con docente de UC como figura central del proceso. Desencuentros iniciales docente-estudiante señalados por estudiante como parte del proceso.
3.7 Sugerencias de mejora	Más tiempo de práctica; más variedad institucional; mayor articulación entre materias y práctica; modalidades flexibles para estudiantes con trabajo y familia; mayor apoyo para estudiantes de primera generación.	Ampliar tiempo de práctica (unanimidad); volver al modelo de 2 semanas del plan 2008; mejorar guías de observación; mayor preparación antes de las visitas.	Ampliar tiempo de práctica (unanimidad); informar más sobre lo que se van a encontrar; asignar salones previamente; más preparación conceptual antes de ir; incorporar participación activa además de observación.	Fortalecer articulación entre trayectos; mejorar comunicación docente-estudiante; mantener diversidad institucional como fortaleza.

¿Qué sucede cuando estudiantes de primer año de Magisterio se enfrentan, por primera vez, a las escuelas como practicantes? ¿Qué sentidos construyen sobre ese encuentro, y qué condiciones institucionales lo hacen posible o lo obstaculizan?

Este libro aborda estas preguntas desde una perspectiva sociológica, analizando las prácticas pre-profesionales de primer año en cuatro institutos de formación docente del Uruguay —IINN Montevideo, IFD Maldonado, IFD Rivera e IFD Rosario— en el marco de la Transformación Curricular del Plan 2023 (CFE-ANEP).

A partir de entrevistas en profundidad con estudiantes y grupos de discusión con docentes, la investigación combina análisis cartográfico para reconstruir tres dimensiones del fenómeno: la práctica como componente curricular, como situación de aprendizaje y como experiencia personal.

El estudio revela tensiones entre el diseño curricular y las condiciones reales de implementación, entre la biografía escolar que cada estudiante porta y las exigencias de un nuevo rol profesional, y entre los marcos institucionales y los significados que los propios actores construyen en el campo. Con apoyo en Bernstein, Bourdieu, Meirieu, Zeichner y otros referentes de la sociología de la educación y la didáctica, la obra ofrece un aporte riguroso y situado al debate sobre la formación inicial docente en América Latina.

Una investigación colectiva que pone la voz de estudiantes y docentes en el centro del análisis.

ISBN: 978-9915-702-28-5

