

Los maestros recientemente egresados

¿Cuáles son sus perspectivas sobre su formación y la primera etapa de la vida profesional?



Comisión Directiva del INEEEd: Alex Mazzei (presidenta), Pablo Cayota, Alejandro Maiche, Limber Elbio Santos, Marcelo Ubal y Oscar N. Ventura.

Director ejecutivo del INEEEd: Mariano Palamidessi

En la elaboración del estudio participaron Federico Rodríguez (coord.), Mariana Castaings, María E. Ryan, María Noé Seijas, Sebastián Valdez y Soledad Rodríguez Morena (asistente de investigación).

La redacción del informe estuvo a cargo de Mariana Castaings y Sebastián Valdez.

Montevideo, 2016

ISBN: 978-9974-8560-8-0

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEEd)

Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU
Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay
(+598) 2604 4649 – 2604 8590
ineed@ineed.edu.uy
www.ineed.edu.uy

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

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura.

Índice

Introducción	5
La problemática de la formación docente.....	8
Análisis	11
Sistema Único Nacional de Formación: ¿qué docente propone el Plan de estudios 2008?	11
Entre el papel y la realidad: el perfil reconocido y las posibilidades reales	13
Entre el perfil del plan y la realidad: espacios para reflexionar y desarrollar actitud crítica	14
Experiencia sobre la formación inicial	19
Práctica de enseñanza: ¿espacio privilegiado de aprendizaje?	22
Los primeros años de docencia	25
Condiciones laborales	25
Desarrollo profesional docente.....	26
Confianza y reconocimiento social	27
Concepciones de evaluación, enseñanza y aprendizaje	31
Concepciones de enseñanza y aprendizaje de los maestros	31
Aprender a evaluar en formación docente	34
Evaluación del docente: miradas sobre la evaluación del director y el inspector	35
Inspectores: entre la fiscalización y la orientación formativa.....	36
¿Qué lugar ocupan los directores y cómo se percibe su evaluación?.....	37
El lugar de las calificaciones.....	38
Informe de inspección y dirección.....	39
Sistema de evaluación, repetición y valor social de la calificación.....	40
Repetición, valoración sobre el instrumento y su uso: ¿un mal necesario?	43
Consideraciones finales punteo	46
Bibliografía.....	51
Anexo I: Contextualizando el objeto de investigación.....	57
Breve historia sobre la formación de maestros en Uruguay.....	57
Sistema Único Nacional de Formación Docente	58
Oferta académica	59
Estudios de posgrado	63
Condiciones para estudiar y ser maestro en Uruguay	63

Anexo II: Antecedentes.....	65
Anexo III: Metodológico	69
Estrategia metodológica.....	69
Unidades de análisis.....	69
Preguntas de investigación.....	69
Objetivo general.....	69
Objetivos específicos.....	69
Técnicas de recolección.....	70
Selección de la muestra	70
Proceso de trabajo de campo y tratamiento de la información.....	71
1. Lo realizado en el trabajo de campo	71
2. Técnicas de análisis de la información	72
a- Objetivos, dimensiones, subdimensiones, instrumentos y actores	72

Introducción

Este documento busca describir cómo los maestros recientemente egresados perciben la formación que recibieron para desarrollar la tarea docente. Para ello se presentan las miradas de un conjunto de maestros entrevistados, que brinda elementos de interés para repensar qué se les ofrece desde la formación docente, la relación con las exigencias profesionales en los primeros cinco años de ejercicio docente y cuáles son algunas de las herramientas con las que cuentan para desarrollar su tarea.

La preocupación acerca de qué maestro se necesita formar en los institutos de formación docente ha estado presente a lo largo de la historia de nuestro sistema educativo.¹ Numerosos estudios (UNESCO/OREALC, 2002; IIFE, 2007; UNESCO/OREALC, 2012; Vaillant, 2004; PREAL, 2004; Mc Kinsey & Company, 2007; OCDE, 2005) sostienen que las condiciones en las que los docentes desempeñan sus funciones y la formación recibida (inicial, en servicio y de posgrado) tienen una incidencia directa y relevante, tanto en el desarrollo que pueda alcanzar el sistema educativo como en los aprendizajes que los estudiantes logren adquirir. La formación docente adquiere relevancia directa cuando se analiza el nivel educativo que los estudiantes pueden alcanzar y ante propuestas de mejora en el trabajo de los centros escolares. Allí se ponen en discusión dos aspectos centrales: las cualidades personales y las profesionales de los futuros maestros. Acordar cuáles son estas cualidades y los conocimientos que los docentes deben incorporar no es tarea sencilla. Es más, puede decirse que quizás se necesite, además de un perfil de egreso general que oriente la formación, un proceso que lo revise en forma constante y que habilite cambios en función de las nuevas necesidades y especificidades de la tarea. La profesión docente requiere ser repensada en forma permanente y resulta de “una combinación estructural de conocimientos acreditados mediante títulos, autonomía en el desempeño, prestigio académico y reconocimiento social” (Galvis, 2007: 50).

Un modelo de formación docente no solo necesita contar y reflejar la voz de los docentes para que no se aleje de sus prácticas y rutinas (Vezub, 2013), sino que también implica necesariamente otros componentes: un conjunto de saberes jerarquizados y ordenados, una relación entre la teoría y la práctica, el lugar que ocupan los actores involucrados en el acto formativo, y un modo de interacción y relacionamiento.

¿Cómo definir cualidades necesarias para la tarea de enseñar y cuándo son adquiridas por los estudiantes para convertirse en docentes? ¿Qué se plantea desde el programa de formación docente? ¿Cómo saber el momento en que el maestro está pronto para enseñar? Existen varios estudios y propuestas² que dan cuenta del conjunto de conocimientos y cualidades que deben tener los docentes en el contexto actual. Definir el perfil del docente cuenta con la dificultad de generar un consenso sobre cuáles son las cualidades necesarias que deben tener los maestros para su desempeño en las escuelas:

¹ Ver el Anexo I: historia y contexto.

² Ver el Anexo II: antecedentes.

La literatura contemporánea (Ávalos; Hargreaves) describe una serie de características muy variadas y a veces contradictorias de lo que se consideran las cualidades que debe tener un docente. Algunas se refieren al conocimiento y los valores que maestros y profesores deben poseer para lograrlos en los estudiantes, a lo que se agrega el manejo de métodos de enseñanza relacionados con los contenidos; las competencias comunicacionales que les permitan interactuar con alumnos, padres, colegas; el dominio de técnicas relacionadas con los avances más modernos de las tecnologías de la información y la comunicación, además de las competencias para la investigación y la reflexión acerca de sus prácticas (Calvo, 2013: 20).

En estos estudios se pueden encontrar tres grandes conjuntos temáticos: los que tienen que ver con el oficio docente; aquellos que señalan cómo se insertan los educadores en los primeros años de trabajo; y un tercer grupo que aborda las condiciones de la profesión, de la carrera y sus repercusiones en las decisiones que toman los docentes.

Durante mucho tiempo operó en el campo de la formación docente en Uruguay cierto consenso respecto del equilibrio del tiempo destinado a los diferentes saberes impartidos (disciplinares, didácticos y pedagógicos). Este consenso se ha modificado en las últimas décadas, y los planes de formación magisterial en nuestro país han ido cambiando con el tiempo. Por un lado, varió su duración en función de la demanda de docentes que el sistema necesitaba; por otro, ha cambiado la relación entre las horas destinadas a la teoría y las destinadas a la práctica. Además, varió el tiempo destinado a las materias disciplinares, las Ciencias de la Educación y la didáctica. Por último, algunas disciplinas se unificaron.

El trabajo desarrollado se propuso describir la percepción de los maestros uruguayos recientemente recibidos respecto de su formación y su primera etapa de la vida profesional. Para ello se utilizó un abordaje metodológico de corte cualitativo, en el que se revisó el plan de formación magisterial y otros documentos de interés que definen el perfil docente que se busca formar.

Luego se realizaron 40 entrevistas individuales a maestros de escuelas públicas actualmente en ejercicio, con no más de 5 años de recibidos, y que estudiaron en diferentes centros de formación docente de todo el país.³ Por esta vía se buscó conocer los aspectos que los docentes reconocen como favorables de su formación y aquellos en los que identifican limitaciones. A su vez, se propuso conocer si los entrevistados visualizaban la existencia de un perfil de egreso. Por otro lado, se pretendió abordar la relación entre la formación y aquello que los docentes manifiestan haber aprendido, así como la forma en que dicen haber sido evaluados en su actividad laboral y los criterios que aparecen en los informes de sus supervisores. Además, se les preguntó a los maestros sobre la evaluación que realizan y sobre el sistema de evaluación de primaria.

³ Ver Anexo III: metodología.

El informe comienza presentando algunos conceptos fundamentales con el objetivo de acercarse a la temática de la formación docente, incluyendo algunas discusiones sobre cómo es la carrera y cómo debería ser. El segundo apartado plantea una síntesis de los aspectos centrales que definen el perfil docente que se pretende lograr con el plan de estudios de formación docente de 2008. Un tercer apartado aborda el momento previo al ingreso a formación docente, incluyendo los motivos por los cuales se toma la decisión. Luego se presentan las percepciones que los entrevistados tienen sobre su experiencia como estudiantes durante su formación inicial, tanto en lo que refiere a aspectos teóricos como a la práctica docente. El quinto apartado describe la perspectiva de los docentes sobre los primeros años de desempeño, las condiciones de trabajo, el desarrollo profesional, la confianza y reconocimiento social que perciben, y sus concepciones sobre la enseñanza, el aprendizaje y el sistema de evaluación.

La problemática de la formación docente

La literatura indica que tanto la experiencia como la incorporación de elementos conceptuales son imprescindibles para alcanzar una formación adecuada que repercuta de forma positiva en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, también influyen aspectos del contexto, el espacio, el momento y la institución donde el docente se inserta laboralmente.

Hay cuatro dimensiones principales que se encuentran en la formación inicial: la organización institucional y la regulación de la formación; los aspectos curriculares; los modelos y enfoques de la formación; y los profesores de formación docente (Vezub, 2007). A modo de ejemplo, sobre estas dimensiones Vaillant afirma que:

Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los estudiantes socialmente desfavorecidos, clases multigrado, clases multiculturales, aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo, resolución de conflictos (Vaillant, 2007: 209).

La formación docente presenta dos nudos difíciles de resolver. Por un lado, la ausencia de prácticas pedagógicas adecuadas y, por otro, la incoherencia entre modelos pedagógicos presentados teóricamente y la forma en que se enseña en las clases:

Al mismo tiempo, los conocimientos también se fueron complejizando con el correr del tiempo (Davini, 2015). Mientras que a principios del siglo XX se priorizó el enfoque academicista que colocaba el foco en la disciplina y no tanto en el método de enseñanza, en las décadas de 1960 y 1970 las técnicas pasaron a ser lo importante junto, a objetivos específicos que pudieran dar cuenta de los logros. Ya en la década de 1980 comienza un movimiento que intenta recoger la realidad de las escuelas como aspecto sustantivo para la elaboración de estrategias de enseñanza donde predominaron las siguientes ideas: una valorización de las prácticas como fuente de experiencia y desarrollo; importancia de intercambios situados entre los sujetos; el docente como constructor de la experiencia; diversidad de situaciones de aula; reflexión sobre las prácticas; y la sustitución de la centralidad de las técnicas por una dimensión artística del docente (Davini, 2015). Por último, han surgido enfoques vinculados a la posibilidad de que el docente investigue sobre sus propias prácticas, tanto desde el aula como a nivel de centro educativo (Vezub, 2007).

Los países que obtienen mejores resultados en los aprendizajes de los estudiantes cuentan con apoyos al trabajo docente principalmente en “la construcción de habilidades prácticas durante la formación inicial y la primera etapa de ejercicio profesional, la dotación de tutores que acompañan a los noveles, y la promoción de instancias para que los docentes aprendan entre ellos” (PREAL, 2007 en Alliaud y Antelo, 2009). En este sentido, “la docencia se expresa en una práctica profesional específica que pone en funcionamiento los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintas finalidades e intenciones” (Davini, 2015: 21). Las prácticas que los maestros ponen en juego tienen que ver con la manera en que

fueron formados, tanto con los modelos docentes de las clases teóricas que recibieron durante la formación, como en la práctica y la posibilidad de reflexionar sobre lo observado y experimentado:

Las prácticas son una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan (Vaillant, 2007: 209).

Por otro lado, Garrote e Isod (2002) afirman que, durante su proceso formativo, los estudiantes magisteriales deberían recorrer una experiencia en la cual:

-aprenden a observar, regulando la mirada a través de una construcción significativa de la realidad escolar; a ser observados, convirtiéndose ellos mismos en objetos visibles sujetos a la mirada del otro, y a auto-observarse, incorporando la mirada ajena como organización válida de la mirada propia, y estableciendo una relación particular de visibilidad consigo mismos.

-aprenden a controlar, a partir de la configuración de la realidad escolar como un campo de acción definido en tanto conjunto de variables especificables; a ser controlados, aceptando la sanción normativa de la institución escolar en función de la adquisición de determinadas reglas de conductas; y a autocontrolarse, previendo la propia acción como una variable de intervención sobre la realidad del aula en función del desarrollo de la tarea de enseñanza.

-aprenden a evaluar, a través de la asunción de criterios normativos y modelos de acción válidos; a ser evaluados, en la medida en que el juicio externo es requisito para la consecución de la aprobación y certificación de los aprendizajes; y a autoevaluarse, asumiendo un criterio a partir del cual es posible establecer un juicio acerca de la propia acción (Garrote e Isod, 2002: 184-185).

Vezub (2007) sostiene que las últimas reformas implementadas en las dos últimas décadas sobre la formación docente tendieron a impulsar el pasaje desde un modelo deductivo-aplicacionista basado en la preparación teórica previa a la práctica, hacia uno que incluye un rol mucho más trascendente al momento en el aula. La formación docente inicial en Uruguay incluye la práctica desde el primer grado e intenta articular el trabajo con aportes teóricos y reflexiones llevadas a cabo en disciplinas específicas y Ciencias de la Educación. A pesar de estos esfuerzos, siempre ha sido dificultosa la articulación entre lo que ocurre en la práctica con la teoría, entre lo que transmiten los docentes en las escuelas y lo que se trabaja con los formadores en el instituto: “es frecuente la disonancia entre los modelos de enseñanza que el instituto transmite y los vigentes en las escuelas donde se realizan las prácticas” (Vezub, 2007: 12).

En relación al carácter universitario de la formación, se puede elaborar un sistema con más oportunidades para los docentes, a la vez de buscar excelencia académica con actividades de investigación, extensión y docencia (Vaillant, 2013). En muchos países lo que ocurre es que quienes forman a los futuros docentes se quedan en una transmisión muy académica y no logran reflexiones sobre la práctica por estar alejados de lo que sucede en las aulas escolares. Más allá de concretar una formación universitaria, lo que traerá beneficios para la enseñanza es la articulación entre la teoría y la práctica, entre el ámbito de formación y las escuelas (Vaillant, 2013). De lo que sí no parece haber dudas en América Latina (Terigi y otros, 2014), y más allá de la

diversidad de experiencias, es sobre la necesidad de considerar a la formación docente inicial como una carrera de estudios superiores.

Un aspecto que parece ser importante para cada sistema educativo es tener una referencia acerca de aspectos observables que demuestren lo que los docentes saben hacer. De este modo, se deberían evaluar las instituciones que forman a los maestros:

El monitoreo de las instituciones de formación docente constituye otra de las políticas clave. Se debería contar con bases de datos actualizadas que incluyan, por ejemplo, el rendimiento por cohortes de los estudiantes. Se requiere mejorar la producción de investigaciones dando prioridad a los estudios que evalúen la formación que realizan las instituciones. El monitoreo de las instituciones de formación debería permitir que estas, de manera prospectiva, identifiquen las posibles demandas en educación (Vaillant, 2013: 54).

Sin pretensiones de que se resuma todo el perfil docente a lo observable, puede ayudar construir ciertos parámetros sobre lo que el maestro debe saber en el ejercicio de la profesión. De este modo, es más factible trazar el recorrido formativo de los futuros docentes y especificar los respectivos aspectos evaluables, en relación al desempeño que deberá tener en los centros escolares. Los programas de formación inicial pueden determinar este conjunto de saberes para los docentes y planificar el recorrido académico en torno al perfil. La formación post inicial debería también funcionar en sintonía, de modo tal que permita al docente construir y reafirmar el perfil acordado.

Análisis

En este capítulo se presentan, en primer lugar, algunas consideraciones sobre lo que se propone en el Plan de Formación Docente acerca del maestro que se pretende formar. En los siguientes apartados del capítulo se presentan los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas, comenzando por las percepciones sobre el perfil docente practicable y el esperado.

Sistema Único Nacional de Formación: ¿qué docente propone el Plan de estudios 2008?

La formación docente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) constituye un Sistema Único Nacional de Formación Docente, con un plan que reúne dos vertientes: la actualización de conocimientos que aproximan al futuro, y las trayectorias de intercambios con otros campos de conocimiento, considerando las especificidades epistemológicas y profesionales inherentes a las diferentes carreras (maestro, profesor o maestro técnico) (Luaces, 2013).

De acuerdo con el documento final del Sistema Único Nacional de Formación Docente (2008), actualmente en revisión, la formación docente no se basa en una concepción instrumental, sino que se inserta en una estrategia a largo plazo, recupera la práctica docente como un núcleo central de la formación, como espacio privilegiado de aprendizaje, y abandona el verticalismo en las propuestas para horizontalizar la discusión. Esta propuesta tiene que “producir las rupturas de los esquemas que mantienen anclada la formación en una matriz normalista y avanzar hacia una matriz crítica, que refunde la profesión con el aporte de todos los actores involucrados” (ANEP-CFE, 2008). Esto tiene que ver con la intención de superar el modelo que trata a la teoría y la práctica como dos sistemas diferentes, para pasar a pensar y ejercer la docencia desde la relación teoría-práctica como un sistema complementario y reflexivo. En tal sentido, el **perfil de egreso del profesional docente considera las siguientes dimensiones:**

Socioprofesional. La proyección social de la acción docente debe reposar sobre un conocimiento profundo de la realidad que vive y de las condiciones sociales, económicas y culturales del país. De este modo, “el docente debe ser un observador atento de su tiempo y su espacio”. La dimensión social del docente puede resumirse en la de ser “un trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico que hace de la praxis su objetivo profesional y que no reduce su papel al trabajo de aula” (ANEP-CFE, 2008: 16).

Académica. El docente debe concebirse como un profesional, con formación sólida en las Ciencias de la Educación, la que deberá articularse con la formación disciplinaria y la formación en Didáctica-Práctica Docente de acuerdo con la especificidad propia de la enseñanza media, técnica-tecnológica y primaria. Esto significa que los institutos de formación deberán desarrollar la docencia y la investigación articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales de tal manera que la formación pedagógico-didáctica se logre a

través de una lectura crítica de la realidad educativa en la que le corresponderá actuar.

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

Este **Plan 2008** incorpora elementos que asimilan la propuesta a secundaria: horas de 45 minutos, el mismo sistema de elección de horas y de exoneración de asignaturas. En el interior del país muchos tienen los mismos profesores que en el liceo. Según un estudio encargado por la ANEP a la consultora Cifra (2012), la carga horaria semanal es considerada por la mayoría de los estudiantes como muy elevada, tanto para los que trabajan como para los que no, así como también es alto el número de los que se quejan de la cantidad de asignaturas.

Dicho estudio muestra que en formación docente existe un alto nivel de abandono, ya que logra egresar en tiempo solo un estudiante de cada diez. A cuatro años de iniciados los estudios, los centros logran retener a un tercio de los que se inscribieron. Más de un tercio no registra actividad en la escolaridad durante el primer año, un tercio tiene actuación al menos durante cuatro años de la carrera, un cuarto de los que se anotan van abandonando a lo largo de la carrera y menos del 10% de cada cohorte termina su carrera con cuatro años de empezada. La mayor tasa de egreso se logra en los centros regionales de profesores (CERP) y los institutos de formación docente (IFD).

A los cuatro años de carrera los CERP y los IFD muestran entre un 16 y un 17% de egresos y el Instituto de Profesores Artigas (IPA), el Instituto Normal y el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) menos del 5%. En el IPA se observa el mayor rezago y en el Instituto Normal la mayor deserción inicial. Un dato interesante es que la mayoría de los estudiantes trabajó durante la carrera. A su vez, una explicación a la retención y el egreso más elevado de profesores de los IFD, en comparación con los de magisterio, podrían ser los cursos semipresenciales y las plataformas virtuales.

En el estudio mencionado se pueden rastrear al menos tres tipos de factores que influyen en el rezago y abandono de los estudiantes durante su trayectoria en la formación docente: de contexto; relacionados con los estudiantes; y vinculados a las instituciones y a los planes de estudio (gran cantidad de materias anuales exonerables⁴ e inflexibilidad de la carga horaria y los turnos).

⁴ Esto implica que los estudiantes deban rendir muchos parciales para exonerar, por lo que les es difícil cursar todas las materias del grado en un año.

Entre el papel y la realidad: el perfil reconocido y las posibilidades reales

Las dimensiones que hacen al perfil docente deseado (socioprofesional, académica y ética) no están interconectadas en los discursos de los entrevistados. La mayoría, tanto en Montevideo como en el interior, comenta que el perfil que se transmite es de un docente reflexivo y crítico. Luego, en menor medida, aparecen cualidades como: positivos, dedicados, comprometidos, responsables, con gusto por enseñar, analíticos, abiertos a la realidad, constructivos, preparados para la vida diaria, que busquen el interés de los alumnos, que logren que el conocimiento salga de los estudiantes y los acompañen en los procesos pedagógicos, competentes, profesionales, conocedores de las disciplinas que deben enseñar. A su vez, se encuentran docentes que hacen referencia específica a una posición didáctica y metodológica sobre cómo enseñar: transmitir, guiar, acompañar, etc.

La dimensión ética del perfil es la que aparece con mayor vinculación a lo que los entrevistados declaran que les quieren transmitir durante la formación. Mencionan que desde la formación les insisten en que tienen que ser reflexivos, críticos y autónomos, comprometidos en su actitud de la búsqueda de mejores prácticas de enseñanza para beneficiar los procesos de aprendizaje. Este perfil coincide con el que aparece en el plan de estudios. La mayoría de los maestros entrevistados reconoce la existencia y la intención de los institutos y sus profesores por transmitirlo conceptualmente.

En menor medida, un grupo asume que el perfil docente que se transmite es el de un profesional que lleva adelante su función de manera reflexiva entre teoría y práctica, siendo responsable en la búsqueda de mejores aprendizajes en sus estudiantes.

De todas maneras, y ante la pregunta sobre qué piensan de este perfil, la mayoría comenta que tiene serias dificultades para lograrse porque en el instituto de formación se habla de un perfil —sea cual sea el que ellos perciban como principal— que no se practica. En las escuelas donde trabajan sienten que tampoco puede sostenerse, ya que las autoridades son las que indican lo que se debe hacer, los tiempos apuran y las rutinas marcan el paso. Perciben que durante el trabajo en sus aulas las autoridades no los apoyan en la medida en que lo necesitan, ni les permiten desenvolverse con actitud crítica y creativa. El problema con este perfil docente es que es un ideal que no parece poder aplicarse en la realidad, porque los nuevos maestros se sienten no solo cansados por entender que las cosas no salen en las primeras clases, sino abrumados por todo lo que les indica y solicita el inspector. Para los maestros, dichas indicaciones no están actualizadas con la realidad y las dificultades del siglo XXI. El problema está tanto en la formación como durante el ejercicio de la profesión docente.

Un docente formado para los nuevos desafíos necesita formación en pedagogía activa y crítica para reconocer y potenciar las capacidades cognitivas y expresivas de los niños (Calvo, 2013). A su vez, manejar un importante abanico de estrategias metodológicas didácticas que le permitan acercarse a la mejor manera de enseñar a los estudiantes. En tercer lugar, compromiso social para actuar sobre la realidad en la que se encuentra la escuela y viven los estudiantes y, por último, formación en investigación.

Según Tenti Fanfani (2003), el maestro debe ser concebido como un profesional del cambio, descrito por Fullan como aquel que debe tener tres características: “capacidad de construirse un punto de vista personal (personal vision-building); una predisposición para la búsqueda, dominio de conocimientos y competencias y colaboración”.

Los docentes entrevistados sostienen que para reflexionar necesitan tiempos, espacios, diálogos que no tienen. La distancia entre el ideal planteado y la realidad vivida lleva a que los docentes se sientan perdidos una vez que se dan cuenta de la distancia entre lo que se les dice en el instituto y lo que pueden hacer como maestros. Saben que dar clase tiene que ver con preparar, pensar, reflexionar, pero terminan parándose frente a la clase y hablando sobre el tema. La rutina, las condiciones laborales y salariales, los cambios en las orientaciones año a año y los escasos momentos formativos y de discusión obstaculizan las posibilidades de desarrollar la profesión de manera reflexiva, libre y con el tiempo suficiente para dedicarse.

Resalta una inconsistencia entre la formación, donde se pretende un docente multitarea que puede con todo, y una profesión en la que la realidad los sobrepasa, entre un docente formado para cambiar y transformar la realidad y uno que hace lo que puede. Se sienten sobrepasados por las tareas ante la imposibilidad de hacer las cosas de la manera en que fueron formados conceptualmente en las condiciones en las que trabajan.

Entre el perfil del plan y la realidad: espacios para reflexionar y desarrollar actitud crítica

El perfil que debe tener el maestro, según lo que determina el plan de formación docente, requiere espacios donde puedan ejercitar y desarrollar su capacidad reflexiva y crítica. Ahora bien, la mitad de los docentes consultados considera que existen espacios de participación y los describen como lugares donde están convocados a ir y dar sus posiciones, intercambiar sobre diferentes asuntos que hacen a la vida estudiantil y docente, y ponerlos en debate. Lo llamativo es que no se encuentran respuestas que confirmen la existencia de instancias de participación sostenidas más allá de las gremiales. Los espacios que devienen en discusiones y reflexiones sobre lo pedagógico y lo didáctico parecen ser instancias destinadas a la suerte de los docentes con los que se encuentra el estudiante durante la formación, o iniciativas particulares.

Algunas declaraciones muestran problemas que parecen presentarse como estructurales y que tienen que ver con la ausencia de propuestas colectivas donde los docentes intercambien y aprendan unos de otros. Parece primar el trabajo aislado, encerrado, de puertas adentro. La dificultad no solo se presenta durante la formación, sino que los entrevistados vivencian la ausencia de espacios y tiempos para reflexionar individual y colectivamente también al ejercer la docencia.

Este conjunto de problemas no solo tiene que ver con el perfil docente como actor reflexivo, sino también con el hecho de que el plan de maestros sostiene la necesidad

de contar con docentes que se dediquen, además, a la extensión y la investigación. Si no hay tiempos destinados y no se generan espacios la investigación no parece presentarse como una posibilidad del ejercicio docente.

Esto coloca en el centro de la discusión la creación de una universidad de la educación y el debate generado sobre cómo implementarla. Los docentes entrevistados reconocen la existencia de formación en investigación, pero también sus limitaciones. Los trabajos más recordados son las memorias de grado durante el último año de la carrera. Allí consideran que el trabajo aporta, es significativo y que estuvieron acompañados durante un año. Los demás trabajos de investigación realizados durante la formación inicial en general son calificados como trabajos no muy serios o mediocres. Muchos afirman que debería haber sido trabajada con mayor profundidad o al menos haber abarcado estudios más allá del aula o casos concretos de estudiantes.

Reclaman docentes preparados y especializados en investigación. Afirman que parte de los problemas son los profesores “comodines”, aquellos que no están preparados para enseñar la disciplina para la cual han sido designados. Así lo expresa la siguiente maestra:

Hicimos investigación, pero se complicó por el docente. No sé ni de qué era el docente, a veces pasa que hay docentes de todo... hay comodines ahí que son muy complicados. (Mdeo_Mtra5)

Los docentes parecen tener herramientas para detectar problemas o situaciones que dificultan el aprendizaje de sus estudiantes, aunque perciben dificultades para poder enfrentarlos y buscar soluciones. Crear estrategias en soledad es un problema al que se ven enfrentados. A pesar de que los maestros consideran que la investigación es imprescindible para mejorar sus prácticas, que debería ocupar un lugar más importante en la formación, que es compatible con el perfil docente esperado y fundamental para la profesionalización, no hay condiciones laborales, fomento, ni propuestas suficientes desde Primaria que habiliten oportunidades para que puedan investigar:

... el sistema Primaria no te lo permite. Entonces eso se pierde [...] El sistema no, eso se queda ahí y muere ahí en la formación. Y sí, porque si vos no publicás, si no tenés la empírea necesaria, si no organizás la información y establecés un método, etc. Ese proceso no es posible en el sistema. (Inter_Mtro13).

El pasaje a una formación universitaria parece tener consenso y en parte pretende mejorar o esclarecer el papel tanto de la investigación como de los espacios de participación. Y si bien con las actividades de extensión también se insiste y se incluyen en la fundamentación del nuevo plan, los docentes entrevistados no las registran. La creación de la universidad parece generar interés en los entrevistados, aunque muchos sostienen no estar informados al respecto. Sienten que puede ser un salto en la profesionalización, una forma de pasar del modelo escolarizante y liceal a uno de nivel superior universitario. Para varios la universidad trae beneficios asociados a las posibilidades de seguir estudiando más allá de los cuatro años de formación

inicial. Es la posibilidad de concretar trayectorias formativas de posgrados y mejorar su propia preparación con las oportunidades de seguir estudiando.

Dentro de los aportes que los docentes rescatan también se ubica la posibilidad de tener mejores profesores, más profesionalizados. Aparece la posibilidad de cambiar la forma de evaluación, tener espacios y preparación en investigación, extensión, el trabajo interdisciplinario para romper compartimentos estancos, mayor exigencia y más estudio, reforzar el diálogo entre la teoría y la práctica. Asimismo, insisten sobre la importancia en el cambio del formato con semestralización de la cursada, mayor oferta de horarios, diversas formas de cursar y su carga horaria, incorporar posgrados para seguir estudiando en todo el país. Una carrera más exigente y con una dinámica más profesional que le dé prestigio a la docencia.

Bullough (2000) distingue cuatro momentos en el proceso de convertirse en docente: el período previo al ingreso a la formación, los estudios académicos, las prácticas de enseñanza y los primeros años de docencia.

Sobre el primer momento, la etapa previa a cursar formación docente y el motivo de elección de la carrera, los maestros entrevistados, en general, mencionan que la decisión de inscribirse en magisterio está determinada por varios factores que influyen simultáneamente. Mientras que en Montevideo se jerarquizó la vocación docente como principal motivo de elección, los del interior del país manifiestan la falta de oportunidades para elegir otra carrera.

Ortega y Velasco (1991) aportan que los motivos de elección de carrera se pueden clasificar en: circunstanciales, intrínsecos o extrínsecos.

El único factor circunstancial que se menciona, y que refiere a causas que limitan o condicionan la elección de la carrera, es la “falta de oportunidades para estudiar otra carrera” (por no haber otra oferta en su ciudad de origen y porque sus familias no tienen recursos para enviarlos a estudiar a otro departamento), elemento que surge en el discurso de maestros del interior del país. Esto se relaciona con lo que plantea Vaillant (2004) acerca de que los candidatos a maestros provienen de familias con menor nivel socioeconómico que los estudiantes de otras profesiones.

...el motivo real fue la falta de opción, sinceramente. De ir a Montevideo porque cuando yo estaba en 5to y 6to yo hice científico ingeniería y con mis compañeros soñábamos con ir a Montevideo. Y yo quería estudiar algo referente a la química, algo más científico, y ta, no pude... no pude. (Inter_Mtra21).

Como factor extrínseco algunos manifiestan que la carrera permite una salida laboral rápida y segura. Resulta atractiva, especialmente en el interior del país, por garantizar estabilidad laboral.

Entre los factores intrínsecos surge la influencia de algún maestro en la familia, la biografía escolar,⁵ el gusto por los niños y por enseñar y, fundamentalmente, la vocación.

Resulta interesante que una parte importante de los entrevistados plantea que magisterio no fue su primera opción, sino que inicialmente se inscribió en otra carrera, y en la mayoría de los casos esa primera opción había sido el profesorado. Son pocos los maestros consultados que manifiestan haber vivido una vocación temprana. En su mayoría plantean que se convencieron del gusto por la carrera al comenzar la práctica

⁵ Davini (1995) define la biografía escolar de los estudiantes, como la trayectoria escolar anterior a su ingreso a las instituciones de formación inicial, a través de su experiencia como alumnos. Como productos internalizados a lo largo de su historia, este ‘fondo de saber’ orienta en buena medida la forma de asumir su papel como docentes.

docente, siendo ese un hito en la formación inicial a partir del cual se convencen de su elección, o desisten de seguir cursando la carrera.

Experiencia sobre la formación inicial

Este apartado desarrolla aspectos referidos a los estudios académicos en la formación inicial, y contempla lo que tiene que ver con la estructura curricular, la carga horaria y el nivel académico.

Si bien la práctica forma parte del currículo, se entendió pertinente realizar su abordaje de forma separada, decisión que se sustenta no solo en la decisión analítica, sino precisamente en la importancia que los mismos actores le adjudican. Aparece como uno de los problemas centrales de la formación la escisión o el desfase que existe entre los aspectos teóricos y la práctica docente. Los noveles docentes señalan que la teoría abordada en los institutos de formación docente está muy alejada o separada de lo que luego viven en las escuelas donde cursan la práctica docente.

En cuanto a la teoría, aparecen opiniones que se inclinan por rescatar la importancia de las Ciencias de la Educación, en tanto ofrecen un marco de referencia para reflexionar en forma crítica sobre el campo educativo y específicamente sobre su práctica. Por su parte, otro grupo prefiere recibir mayor formación en las disciplinas específicas, ya que abordan los temas que deben transmitir a sus alumnos teniendo un sentido más aplicable. Dadas las razones que exponen los entrevistados podría hablarse de una mirada más holística y una más técnica o instrumental.

A su vez, una amplia mayoría de los docentes refleja su desconformidad con el lugar que ocupa la didáctica en el currículo. Todos manifiestan la importancia de fortalecer con mayor carga horaria, profundidad y continuidad a lo largo de la carrera tanto la didáctica general como las específicas.

Cabe señalar, además, que desde la perspectiva de algunos entrevistados, el Plan 2008 establece un desfase entre los talleres de profundización teórica y el apoyo a la práctica docente (Lengua, Matemática, Geografía, Biología, Físico-Química e Historia) y las áreas de conocimiento (Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Conocimiento Artístico) que los practicantes deben abordar con los niños en la escuela. En algunos momentos de la carrera la práctica docente aparece antes que los talleres de profundización teórica, los cuales les darían los conocimientos para poder trabajar en el aula.

Los maestros señalan que si bien los contenidos fueron abordados desde lo disciplinar, faltó el trabajo específico que permitiera comprender y aprender las formas en las que se puede enseñar, cómo los alumnos pueden aprender y cuáles son las estrategias necesarias para llevar adelante tal tarea. Las didácticas se presentan en algunos discursos docentes como el lugar donde estas tensiones logran zanjarse, representa el punto que sintetiza y vuelve comprensible la conjunción teoría-práctica.

Otro aspecto central en la formación inicial es la organización y los tiempos determinados para cursar las diferentes asignaturas. La mayoría de los maestros comenta que cursar la carrera presenta fuertes cargas horarias que fuerzan una pesada exigencia entre la dedicación al instituto y a la escuela de práctica. Sienten

cansancio y frustración por tener que afrontar la cantidad de asignaturas, la carga horaria y la multiplicidad de tareas. Este problema se agudiza cuando se describen muchos casos de estudiantes que trabajan y tienen familia. Se presenta como una carrera “muy cansadora”, fundamentalmente en los últimos años. Un aspecto que parece incidir aún más en la sensación de agotamiento es la exigencia dispar y los modelos formativos diferentes que imponen el instituto (muchas asignaturas y modelos de enseñanza teóricos expositivos) y la escuela de práctica (con la exigencia de modelos de enseñanza que respeten procesos de aprendizaje mediante la elaboración de actividades sumamente elaboradas).

La manera en la que se piensa el tiempo en la formación resulta trascendente debido a que los estudiantes sienten agobio por la carga horaria, por cómo se distribuye. Pero al mismo tiempo, reclaman más espacios y momentos para procesar y reflexionar sobre los aspectos trabajados, y confirman que los contenidos abordados no solo son adecuados, sino que agregarían otros.

Los docentes insisten en resaltar el carácter “escolarizante” de los centros de estudio y de la propia formación, como si fueran una continuidad del liceo. Explicitan que la matriz de la formación es fuertemente normativa e infantilizadora y que no se asemeja a otras carreras terciarias. Las imágenes de cómo son tratados en las clases por los docentes, del control que imprimen sobre las actividades y su cumplimiento, el pasar la lista, la forma en que se organizan las materias, las maneras en que son evaluados, entre otros elementos, ilustran esa continuidad “con lo liceal”.

La forma en que son evaluados divide opiniones entre los entrevistados en dos grupos. Por un lado, quienes la perciben de buena manera, más allá de que también es similar al uso que le da secundaria. Por otro lado, quienes sostienen que se contradice con el modelo formativo que les quieren transmitir, ya que no habilita un seguimiento del proceso. Es sumativa y deja dudas sobre si es posible evaluar un proceso solo con dos parciales (la idea de tomar el error, dar tiempos a los sujetos, atender las particularidades y necesidades de cada alumno, entre otras).

Otro aspecto abordado sobre los aspectos teóricos se relaciona con el nivel académico que tiene la formación inicial. Es posible agrupar sus apreciaciones en tres grupos. Representando a la mayoría de los maestros se encuentran opiniones que reflejan la idea de que el nivel académico es correcto o bueno. Por el contrario, otro grupo encuentra que el nivel académico no es bueno y que dista bastante de serlo. El tercer conjunto representa a unos pocos docentes que no se posicionan en uno u otro lado.

Quienes consideran que el nivel del formador es “al menos correcto”, lo retratan como bien instruido y actualizado desde el punto de vista de sus conocimientos y saberes. En general son comprometidos con su tarea de enseñantes, así como con buena disposición de ayudar, apoyar a los alumnos y evacuar dudas. Dentro de este grupo unos pocos aluden a que se cruzaron con docentes exigentes y bien posicionados en su rol de formadores.

Aparecen algunos problemas cuando se menciona a los profesores que acompañan la práctica, ya que muchos no estarían acompañando ni guiando en la tarea a los estudiantes magisteriales. A su vez, en el interior del país en muchos casos no hay profesores para dar ciertas asignaturas, estos puestos son tomados por otros docentes que no saben estrictamente sobre los contenidos que imparten. Otro problema que señalan es que muchos de los docentes de los institutos están muy bien formados, pero no saben de didáctica, no “saben trasponer”.

Los maestros, tanto de Montevideo como del interior, que tienen impresiones más negativas sobre el nivel académico, sostienen que los docentes están poco comprometidos, notan cierta irresponsabilidad con el cumplimiento de sus tareas, que no se preocupan por actualizar sus conocimientos, observan un alto grado de ausentismo y la inexistencia de control por parte de las instituciones. Los docentes de Montevideo tienen percepciones más negativas que los del interior sobre sus formadores. Se aprecia que varios insisten en que en la actualidad los maestros que están egresando tienen “niveles académicos más bajos”, que están “egresando menos formados”. Varios de los entrevistados plantean que en nuestros días ser maestro ya no es una propuesta seductora —dadas las condiciones laborales, el salario, la falta de reconocimiento social, etc.—, por lo que entienden que la formación magisterial se ha flexibilizado al tiempo que ha bajado sus estándares de exigencia. Las ideas que manejan la mayoría de los entrevistados se podría resumir en que estarían egresando maestros que no están preparados, al tiempo que los buenos docentes buscan otros trabajos.

Práctica de enseñanza: ¿espacio privilegiado de aprendizaje?

La mayoría de los entrevistados reconoce la importancia de la práctica docente en la formación. Sostienen que, por ejemplo, es la manera que tienen de conocer la realidad escolar en la que trabajarán, de estar en contacto con los niños y posicionarse frente a un grupo de alumnos. Plantean que les permite proyectarse o no como docentes, dado que está la posibilidad de posicionarse en el rol de enseñante. Korthagen (2006, citado por Vaillant y Marcelo, 2015) confirma que la experiencia y el aprendizaje de la práctica docente constituye uno de los componentes más valorados por los docentes.

Un grupo de entrevistados sostiene que se debería contar con más tiempo de práctica porque es el lugar donde se aprende a ser maestro por el contacto con los estudiantes. Otro grupo afirma que no se trata de que la práctica docente sea suficiente o no, sino de dificultades en las formas de apropiación o en los formatos de la práctica. Al decir de los educadores, cuando se es practicante la clase no les pertenece, por lo que el estudiante magisterial se encuentra muy limitado o condicionado en su accionar. La mayoría de los entrevistados afirma que el último año de práctica docente (4º, último año de la formación) es el que les aporta más insumos, dado que durante ese año lectivo los estudiantes magisteriales están en una única clase junto al mismo maestro adscriptor, quien, en muchos casos, orienta y guía a los practicantes.

Davini (2002) asigna una importancia decisiva a las primeras experiencias de inserción en la práctica docente durante la formación inicial y al aprendizaje posterior en el puesto de trabajo. Esto se debe a que esta pertenencia al magisterio en la práctica laboral y profesional es lo que conforma implícitamente concepciones y valores comunes que identifican a los maestros. Sin embargo, en los discursos de algunos aparece la idea de que en dichas instancias de práctica docente deben realizar actividades ficticias o simuladas, es decir, intervenciones didácticas que, luego del egreso, no realizarán porque la realidad escolar es muy diferente.

La mayor parte de los maestros no reconoce diferencias entre el alumno que tuvo en la práctica y el que se encontró en las aulas cuando asumió como docente. Es importante señalar que desde el Plan 2008 los practicantes pasan durante su formación por diferentes tipos de escuelas, lo cual puede facilitar el conocimiento sobre los estudiantes que encontrarán cuando ejerzan la profesión. Es decir que, más allá de que las actividades de práctica son reconocidas por los entrevistados como "ficticias", el alumno que encuentran no presenta una distancia considerable con el que luego trabajan en las escuelas.

Algunos entrevistados señalan que uno de los problemas centrales radica en cómo se trabaja en la escuela de práctica. Se mencionan en mayor medida tres dificultades:

- los maestros adscriptores y directores no guían ni orientan lo suficiente
- la falta de coordinación entre los institutos de formación docente y las escuelas donde cursan la práctica docente
- se cuenta con maestros adscriptores que egresaron recientemente y cuentan con escasa experiencia laboral

En el interior del país muchos maestros recientemente egresados trabajan en escuelas aprender o en escuelas de práctica, de modo que tienen estudiantes magisteriales a cargo, lo que constituye un gran desafío y, en cierto sentido, una dificultad a la hora de transmitirles conocimientos y experiencias acerca de las prácticas de enseñanza.

El estudiante magisterial aprende sometido a los diferentes vaivenes y demandas que se presentan en el contexto de la práctica diaria (Loyola y Poliak, 2002). Para el practicante existen presiones dobles, que provienen tanto del instituto de formación docente, como de los requerimientos propios del rol docente en la escuela, a las que debe responder simultáneamente. Los docentes adscriptores no cuentan con espacios para coordinar con el director de la escuela y con el director del instituto formador, por lo que se hace difícil lograr acuerdos. La ausencia de un espacio formal para los intercambios entre los actores participantes deja librado a la buena disposición personal el hecho de que exista algún encuentro.

Según Loyola y Poliak (2002), podría considerarse a la práctica docente como un espacio de interrelación conflictivo —entre dos instituciones— que adopta una definición propia. La práctica docente como realidad institucional específica, construida en la intersección entre escuela y el instituto formador, se concreta en espacios y tiempos que, si bien presentan características comunes, adoptan rasgos particulares en cada caso. Formalmente ambas instituciones establecen la duración y el lugar en el que la práctica se desarrollará, pero en su concreción se observa la escasa vinculación interinstitucional como una característica del dispositivo.

En tal sentido, cabe señalar, de acuerdo con Vaillant y Marcelo (2015), que si bien se espera que la práctica docente contribuya a la formación de profesionales, es demasiado esperar que las escuelas de práctica constituyan entornos de aprendizaje guiado para los futuros profesionales:

Principalmente porque muchas escuelas no están en condiciones de asumir las tareas de iniciación y formación de estudiantes en prácticas. Los propósitos de la Institución de Formación y de las escuelas se enfrentan, de forma que cuando los estudiantes van de prácticas no son tratados como verdaderos profesionales, y se tiene con ellos actitudes de paternalismo y tolerancia, cuando no de abuso, por la adjudicación de tareas burocráticas que no representan ningún grado de distorsión a la escuela (Vaillant y Marcelo, 2015: 56).

Por otra parte, la mayoría de los noveles sostiene que no aprendieron en la formación magisterial a elaborar proyectos de centro, proyectos curriculares, secuencias didácticas, adaptaciones curriculares, entre otros aspectos. Aseveran que aprendían con la maestra adscriptora en la escuela, pero que no participaban de su elaboración. Quienes sí aprendieron sostienen que se debe a la iniciativa individual del docente que les fue designado.

A su vez, la amplia mayoría señala que en los institutos de formación docente no les enseñaron a realizar tareas administrativas tales como: cerrar la lista, completar el

Auxiliar del Libro de Matrícula, completar Registros Acumulativos de los alumnos, entre otras. Por otro lado, en algunos casos no están preparados para enfrentar las dificultades que se presentan a diario en el aula, particularmente, sostienen que no están formados para abordar la diversidad existente en el alumnado.

Muchas de las ausencias mencionadas en este apartado se hallan vinculadas con limitaciones que tiene la práctica docente según Vaillant y Marcelo (2015). En palabras de los autores:

La concepción de las prácticas como un aprendizaje no estructurado ni organizado, de tal forma que se asume que, con el solo hecho de colocar a los alumnos con buenos docentes (según el programa), algo bueno ocurrirá. La ausencia general de un currículum explícito para las prácticas y la frecuente falta de conexión entre lo que se estudia en la Institución de formación y lo que los alumnos se encuentran en las prácticas. La falta de preparación supervisora de los docentes tutores o formadores. El bajo estatus de las prácticas en las instituciones superiores, lo que supone falta de recursos y escasa carga horaria para los docentes-supervisores. La baja prioridad dada a las prácticas en las escuelas primarias y secundarias. La discrepancia entre el papel del docente como práctico reflexivo y como técnico (Vaillant y Marcelo, 2015: 56).

Los primeros años de docencia

En esta sección se presentan tres cuestiones que hacen a la carrera docente: las condiciones laborales, el desarrollo profesional y la confianza que sienten que la sociedad deposita en ellos.

Condiciones laborales

Con respecto a las condiciones laborales y salariales los maestros noveles se muestran críticos. Uno de los temas que plantean es la soledad en la que trabajan debido a la inexistencia de horas pagas para coordinar, planificar e intercambiar experiencias con colegas. Es un obstáculo para la reflexión conjunta, la búsqueda de acuerdos, compartir experiencias, bibliografía y, en definitiva, aprender del otro. Si bien la mayoría destaca que recurren a algún compañero de trabajo de ser necesario, no es algo que esté institucionalizado, sino que depende de cada uno y del clima laboral de la institución en la que se encuentren trabajando. No es lo mismo si es un centro con un cuerpo de docentes estable que si no lo es. En las escuelas aprender, que cuentan con una jornada de coordinación por mes, los maestros entrevistados consideran, en su mayoría, que no es suficiente para poder trabajar realmente en forma conjunta y coordinada, sino que se transforma muchas veces en un ámbito donde se hace catarsis colectiva por ser la única instancia mensual de intercambio con colegas.

Casi la mitad de los entrevistados hace referencia a la falta de tiempo para trabajar bien y de forma diferente con cada niño, para ser reflexivo, para coordinar entre los maestros, para tener espacios de discusión o para investigar, aunque la mención a la investigación es menos frecuente.

La escasez de recursos materiales y humanos es otro de los obstáculos que más destacan. Falta de materiales didácticos, salones y mobiliario en mal estado, insuficiente personal de apoyo para trabajar en las aulas. Esto último se une a otro problema que es la existencia de grupos numerosos con niveles académicos desparejos y programas excesivamente largos y abstractos que hacen que los maestros se sientan desanimados y cansados.

En general, mencionan que los sueldos son magros y que deberían tener un mejor salario que valide las horas de trabajo que realizan fuera del aula. Estas condiciones salariales, sumadas a las laborales, actúan aumentando el desánimo de los maestros.

Desarrollo profesional docente

Terigi (2010) plantea que es conveniente dejar de lado las diferenciaciones entre formación inicial y en servicio, y enfocar el desarrollo profesional como un continuo a lo largo de la formación inicial, de la incorporación al ejercicio de la docencia y del desempeño profesional. Entiende que la denominación *desarrollo profesional docente* es la forma que recoge más variedad de sentidos, además de enfocar en el fortalecimiento y crecimiento profesional docente a lo largo de la trayectoria laboral.

En el discurso de los entrevistados se pudo apreciar que consideran como algo natural el continuar formándose después de obtener el título de maestro. En general, piensan que la formación que recibieron en los institutos es buena si se considera como una base para luego seguir formándose.

Lo básico como para empezar. Un maestro siempre está aprendiendo y tiene que ir ampliando el horizonte, lo que pasa que volvemos a lo mismo porque tenemos mucha carga horaria. Salimos preparados para seguir aprendiendo (Mdeo_Mtra18).

Vaillant y Marcelo (2015) sostienen que el desarrollo profesional docente constituye una herramienta imprescindible para la mejora educativa.

Estamos lejos de los momentos en los que se pensaba que el bagaje de conocimientos adquiridos en la formación inicial docente, unido al valor de la experiencia como fuente de aprendizaje en la práctica, podía resultar suficiente para ejercer el trabajo de docente. [...] el desarrollo profesional, lejos de ser una cuestión voluntarista y casual, se ha convertido en una necesidad de cualquier profesional, incluidos los docentes (Vaillant y Marcelo, 2015: 123-124).

Al preguntarles sobre la posibilidad de que los maestros con mayor formación obtuvieran una compensación económica, poco más de la mitad de los entrevistados cree que sería una buena opción para motivar la formación continua y tener un reconocimiento para aquellos que hacen el esfuerzo anímico y económico de formarse.

Y yo creo que estaría bueno, pero el problema está en cómo medir eso. ¿Cómo lo medís? Yo creo que sí, porque es obvio que no todo el mundo se esfuerza de la misma forma (Mdeo_Mtra15).

Por el contrario, un cuarto de los entrevistados se opone a la idea debido a una amplia diversidad de argumentos: a) genera una situación desigual con compañeros que no tienen capacidad económica o tiempo para realizar posgrados; b) abre un proceso de segregación docente porque los maestros mejor formados se ubicarían en las escuelas con mejores resultados académicos y, posteriormente, se alejarían de las aulas; c) el interior quedaría en desventaja porque casi no hay oferta; d) porque los posgrados no conducen necesariamente a mejores profesionales; e) el aprendizaje en el aula es más valioso y quedaría en segundo plano; f) mejorar salarios no puede depender de la formación; y g) sería una forma de desvirtuar el cometido de la profesión que está marcado por una actitud desinteresada.

...yo creo que está bien que ganen lo mismo. Después depende de cada uno, pero en términos económicos no. Porque es muy subjetivo ver por qué no continuó estudiando, capaz es excelente y no tienen los tiempos o su situación no se lo permite o para hacer cursos hay que ordenar por puntaje (Mdeo_Mtra18).

No, me parece que tendrían sí que ser compensados por la dedicación y tiempo extra que le dedica a la escuela, que eso tendría que ser valorado (Mdeo_Mtra4).

Entender a la docencia como una ocupación altruista es lo que explica algunos de los problemas históricos que han tenido que enfrentar los educadores, por ejemplo, las horas laborales fuera del tiempo de trabajo o los bajos salarios. El concepto de profesión se opone al de vocación, porque supone tanto deberes como derechos.

En una investigación desarrollada por Flores (2005, citado por Vaillant y Marcelo, 2015), se menciona que tanto los docentes principiantes como los experimentados valoran poco los contextos formales de aprendizaje, tales como la formación inicial, las prácticas de enseñanza o los cursos de formación. Su idea de aprendizaje profesional tiene más relación con la experimentación en el aula, con aprender de los alumnos y de otros compañeros. Si bien en esta investigación estos discursos fueron poco reiterados, algunos hacen referencia a lo que menciona el autor.

Confianza y reconocimiento social

En este apartado se aborda, en primer lugar, la perspectiva de los maestros respecto a la forma en que los ve la sociedad como cuerpo docente y, luego, se dará paso a la percepción que ellos tienen respecto al reconocimiento social de su profesión. Al respecto no se han detectado diferencias notorias entre Montevideo y el interior del país.

Si bien sobre este tema ya se viene teorizando al menos desde la década de 1980, cuando se visualiza como problema, según el discurso de los entrevistados parecería ser que es un fenómeno novedoso, propio del siglo XXI. Como Esteve desarrolla en su libro *El malestar docente* (1987: 34), se ha modificado el estatus social del profesor.

Los maestros sostienen que la falta de confianza y de reconocimiento social de la profesión es la modificación más importante que ha sufrido el rol de la institución escolar y del maestro. Antes, la institución escolar era el principal agente transmisor de conocimientos, pero en la actualidad hay otros agentes portadores de información (medios de comunicación, internet, etc.) que contrastan permanentemente lo que el educador proclama (Esteve, 1987: 33). Los docentes muestran la intención de asumir bajo su responsabilidad el proyecto social integracionista de la escuela moderna, solo que ahora con competidores, medios que portan información, cambios en las concepciones de la niñez, situaciones de vulnerabilidad, estados debilitados, ciudadanos consumidores, etc. El hecho de asumir de forma individual la tarea no solo aísla al docente, sino que lo coloca ante una responsabilidad tan inabarcable como imposible de ocupar (Alliaud, 2004).

Mencionan que hay una paradoja entre lo que se les exige y luego la confianza que se deposita en ellos. Es decir, se los hace responsables de todos los problemas de los niños, pero a la vez no se confía en su profesionalismo:

...estamos cargados de responsabilidad social y, por otro lado, no somos nadie. La imagen está devaluada, hay una ambigüedad de que la educación salva todos los problemas, por tanto, somos culpables de todo lo que está mal y después no se nos ve como un profesional con valor, que lo somos (Mdeo_Mtra4).

Al respecto Esteve decía:

Si un profesor hace su trabajo de calidad dedicándole un mayor número de horas extras de las que configuran su jornada laboral, pocas veces se valora expresamente este esfuerzo supletorio; sin embargo cuando la enseñanza fracasa, a veces por un cúmulo de circunstancias ante las que el profesor no puede operar con éxito, el fracaso se personaliza inmediatamente, haciéndole responsable directo con todas las circunstancias (Esteve, 1994: 34).

Otro cambio que visualizan respecto al rol de la escuela tiene que ver con que se ha desvirtuado su función, producto de que asume tareas que antes no formaban parte de su responsabilidad. En la actualidad la escuela tiene la responsabilidad de dar alimentos a través del comedor escolar, útiles, computadoras, cuidados, y el aprendizaje queda en segundo plano, ya no es percibido por las familias como lo central.

...la escuela va cambiando el rol, y cada vez lo sigue cambiando, la escuela tiene que dar todo, entonces, da todo, da comedor, da leche, da ropa, da... da... da... da tablet, da computadora, da todo, entonces, ¿ellos qué piensan?... que vienen a la escuela y les tienen que dar todo. Muchos de los padres acá no les interesa, o sea, en la generalidad, no les importa si aprenden o no, “vos cuidá a mi hijo las 4 horas, que no le pase nada...” y ta, es eso, si aprenden o no aprenden a ellos no les interesa. (Mdeo_Mtra8).

Afirman que las familias tienen muy presentes sus derechos, pero no pasa lo mismo con las obligaciones. Entienden que es producto de ciertos cambios de las sociedades posmodernas, pero no especifican cuáles son las características que los generan. Mencionan que la imagen del maestro y de la escuela ha perdido el respeto con el que contaba hasta hace unas décadas. Hoy en día surgen reclamos y pedidos de explicaciones ante cualquier decisión que toma el maestro. Por otro lado, también indican que ha cambiado la forma en que las familias se apropian del espacio escolar: concurren a las escuelas sin respetar los criterios prefijados de entrevista —no cumplen con los días y horarios acordados para dialogar— y muchas veces se comunican con el maestro de una forma inapropiada (amenazas, agresiones verbales o físicas).

... ya no se les tiene el respeto que se les tenía antes. Se cuestiona todo lo que dicen y hacen. Todo es visto como deber de la institución y del maestro, y no se perciben las obligaciones de los padres.

...antes al maestro se lo veía como un modelo, un referente a seguir. Hoy en día me parece que no, que no es valorado, y esa confianza también está perdida como que ellos caen y si tienen que decirte algo que ven que estás haciendo mal te lo dicen y no de la mejor manera (Mdeo_Mtra3).

Otra de las causas del desprestigio que mencionan es producto de la sociedad actual que mide casi todo por su precio. Una maestra sostiene que "...hoy la sociedad se guía por cuánto tenés, y cuando ve que el maestro no es nadie [...] no tenés autoridad [...] el problema no es la escuela, el problema no son los maestros, el problema es la sociedad entera..." (Inter_Mtra11).

Al ser una profesión que está peor remunerada que otras con similar nivel de formación, se menosprecia la labor de los maestros, como si fueran los responsables de todas las problemáticas educativas. Este elemento de desprestigio ya lo mencionaba Esteve hace unas cuantas décadas:

...nuestra sociedad tiende a establecer el estatus social en base al nivel de ingresos. Las ideas de saber, abnegación y vocación han caído en picada en la valoración social. Para muchos padres, que alguien haya elegido ser profesor no se asocia con el sentido de una vocación, más que como coartada de su incapacidad para hacer "algo mejor"; es decir, para dedicarse a otra cosa en la que gane más dinero (Esteve, 1987; 34).

Si bien el salario que se les paga no es percibido por los propios docentes como justo y adecuado a su labor, entre 2005 y 2016 la remuneración de los docentes del sector público aumentó en promedio un 65% en términos reales, lo que equivale a un 4,6% de incremento acumulativo anual en el poder de compra. Este incremento fue superior al del salario real promedio (54%, un 4% promedio anual). Los salarios docentes del sector privado, por su parte, crecieron a un ritmo inferior (3,3% anual) (INEEd, 2016a)

El hecho de que sea una carrera terciaria pero no universitaria también contribuye al desprestigio social. Por ello, cuando se les interroga a los maestros respecto a la pertinencia de la creación de una universidad de la educación⁶ se destaca que esto podría colaborar en lograr una mayor legitimación social. Algunos señalan que muchas veces desde afuera se ve que lo que ellos hacen es "un cursito".

Asimismo, los maestros entrevistados hacen referencia al desconocimiento que reina en la sociedad respecto a su formación y a la carga de trabajo y dedicación. Muchos mencionan que está muy instalado en el imaginario colectivo que trabajan solo cuatro horas y tienen tres meses de vacaciones. Eso genera falta de apoyo y desconfianza.

Por otra parte, algunos entrevistados mencionan que este deterioro en la confianza social hacia el cuerpo docente ha traído aparejada la interiorización de estas críticas y desconfianza en los propios maestros, rebajando su autoestima y descreyendo de la importancia de su labor. Mencionan que muchas veces los propios docentes no se valoran y no tienen confianza en sí mismos. Reflexionan sobre la falta de trabajo como

⁶ El proyecto de creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE) no logró los votos suficientes en el senado.

cuerpo docente para equiparar criterios y formas de trabajar de modo de tener más peso a la hora de defender sus derechos como profesionales:

Quizás si todas nos unificamos con el mismo pensamiento... que el padre llegue y vea una solidez, de estas tipas todas piensan igual, ahí sí. Pienso que por ahí los padres se iban a pechar contra algo que bueno, que tendrían que terminar aceptando... (Inter_Mtra30).

Esta falta de confianza provoca, según algunos entrevistados, que el maestro no esté dispuesto a abrir el aula para mostrar su trabajo. Algunos creen que el temor a exponer lo que hacen es una barrera para comunicar y revalorizar el rol y la tarea docente. Se menciona que no es solamente el maestro el que ha perdido confianza en su labor, sino que la propia institucionalidad escolar lo ha hecho. No se valora ni se impone ante los ataques que recibe de los medios de comunicación, de las autoridades o de las propias familias.

Mientras no se ataje el desarrollo del problema del malestar docente es improbable que mejore la calidad de la enseñanza. Es un problema de personal. Nunca ganó una batalla un ejército desanimado y desmoralizado (Esteve 1988, citado por Equipos Mori, 2014).

Concepciones de evaluación, enseñanza y aprendizaje

Se presentan, por un lado, las percepciones de los maestros entrevistados sobre cómo aprenden a evaluar a sus alumnos, una tarea fundamental una vez que comienzan a trabajar como docentes, y, por otro, cómo visualizan el funcionamiento del sistema de evaluación escolar en su conjunto. A su vez, se analiza la relación entre evaluación y formas de entender los procesos de aprendizaje y enseñanza. Se consideran las evaluaciones que reciben de sus superiores —directores e inspectores—, las que realizan los maestros a los estudiantes y las opiniones sobre las calificaciones y la repetición.

Se puede decir que “...la vocación principal de toda evaluación es incidir sobre la realidad, pero que, al mismo tiempo, la evaluación por sí misma no produce cambios si no hay actores que tomen decisiones a partir de los resultados y valoraciones resultantes de la evaluación” (Ravela, 2006: 7). Por lo tanto, es importante señalar que tener instancias de evaluación no necesariamente repercute en los aprendizajes de los estudiantes, y que los maestros, en base a los resultados que estas arrojan, deben tomar las mejores decisiones posibles considerando múltiples aspectos, de manera de incidir en el recorrido académico del estudiante.

La relación entre evaluación y enseñanza requiere esfuerzos que ofrezcan coherencia, ya que los resultados de la evaluación son insumos para la retroalimentación en la enseñanza y el proceso de aprendizaje: “...la evaluación orienta y define en buena medida la enseñanza (lo que se evalúa pasa a ser importante para la enseñanza), por lo cual la evaluación debe estar sustentada en buenas definiciones de los aprendizajes a evaluar y en buenas actividades de prueba” (Ravela, 2006: 11). Esto implica que, para mejorar las decisiones que se toman, se deba contar con docentes y supervisores que tengan las herramientas necesarias y los conocimientos adecuados para llevar adelante el proceso de evaluación, así como también contar con definiciones acerca de los aprendizajes a evaluar.

Concepciones de enseñanza y aprendizaje de los maestros

Resulta significativa la posición que tengan los docentes respecto a la concepción de enseñanza y aprendizaje que practican, ya que, según Camilloni y otros:

Para lograr una buena configuración de los procesos de enseñanza, el docente debe tomar algunas decisiones adecuadas. Las decisiones de los docentes están fundadas sobre las concepciones que ellos tienen, entre otras, acerca de qué es enseñar, qué es aprender, cuál es la naturaleza de los conocimientos que los alumnos deben adquirir y qué funciones tiene que cumplir la escuela. Hay, pues, un conjunto de teorías o ideas más o menos explícitas, o a veces implícitas, basadas en el sentido común o en teorías científicas, según los casos, a través de las cuales cada docente procura construir explicaciones de los procesos y las funciones relacionadas con la intervención pedagógica. Esas explicaciones le sirven de fundamento cuando diseña su proyecto de enseñanza (Camilloni y otros, 1998: 3).

Los maestros entrevistados fueron indagados respecto a cuál era la concepción de enseñanza y aprendizaje con la que se identificaban en función de la formación que habían recibido en los institutos. La gran mayoría de ellos recibió la pregunta con asombro e incomodidad. Hubo que repreguntar en muchos casos, ya que no entendían la consulta o no sabían qué contestar. Respuestas como las que se pueden ver a continuación fueron reiteradas:

Eh... ¡chan! Con qué concepción de enseñanza... (Mdeo_Mtra1).

Mmm, pasa que es una pregunta difícil... (Mdeo_Mtra2).

¡Me mataste! [risas] Eso es bien teórico pero yo salí del instituto y me borré todo (Inter_Mtra28).

En general lo relacionan con un contenido que recibieron en la formación, pero parece quedar en el imaginario de los maestros como algo teórico que no necesariamente es trascendente en el trabajo cotidiano, es decir, no se lo coloca en una posición relevante para llevar a cabo el acto educativo. No transmiten que pueda llegar a ser un fundamento para su práctica pedagógica capaz de dar respuesta a los retos que enfrentan en su tarea cotidiana.

Sí es generalizada la mención que hacen los entrevistados respecto a que se les impartió hegemonícamente la teoría constructivista como concepción de enseñanza privilegiada. Pero también expresan que la teoría constructivista es muy coherente y deseable en los papeles, pero que en la realidad es muy difícil de aplicar, ya que muchas veces no están dadas las condiciones para trabajar bajo esa perspectiva. Davini plantea que siempre hay una teoría que sustenta la acción, pero que esta teoría puede tomar dos formas, una es la teoría elegida y otra es la teoría en uso. Una y otra no siempre coinciden.

Así, un docente o un aprendiz puede decir que elige la teoría constructivista y actuar en el aula al mejor estilo conductista; o decir que su propósito es favorecer la creatividad y el pensamiento autónomo y privilegiar evaluaciones del aprendizaje centradas en pruebas de recordación. La divergencia no es consciente para el sujeto; de allí la necesidad de introducir los procesos de reflexión sobre las prácticas (Davini, 2002: 25).

Las razones de estas divergencias se pueden agrupar en función de dos tipos de causas. Por un lado, a que el sistema no posibilita la atención a la diversidad. Como se mencionó a comienzos del capítulo cuando se trataron las condiciones laborales, la falta de tiempo, la cantidad de tareas burocráticas, la falta de trabajo colectivo, lo extenso del programa y los grupos numerosos, hacen que se genere una contradicción entre lo que se imparte en los institutos, específicamente lo relativo al constructivismo, y lo que los maestros pueden hacer en las aulas. Por otro, la realidad de los escolares, es decir, alumnos con dificultades de aprendizaje o con niveles descendidos, discapacidad o problemas psiquiátricos, carencias materiales y falta de apoyo familiar.

Algunos plantean que, dada la realidad, se sirven de distintas herramientas conceptuales, incluso “contradictorias”, siempre que entiendan que tienen buenos resultados en los procesos educativos de los niños. Aunque sostienen que el ideal es

el paradigma crítico, la realidad los empuja a la mezcla de paradigmas. Mencionan también que el sujeto educativo que se plantea en las teorías, psicología y didáctica, no es el sujeto con el que se encuentran en las aulas:

Me parece que todos, o los más nuevos, apuntamos al constructivismo, pero hay situaciones que no te permiten el constructivismo [...] Creo que lo ideal es el constructivismo, pero usamos de todas las teorías algo, no me podría definir en una sola, yo creo que es un matiz de todas. Entre todas hacemos una que es la que el maestro lleva a la práctica porque es la que le sirve (Inter_Mtra14).

El plan 2008 está dirigido a que uno forme ciudadanos críticos, reflexivos [...] Sí, es una teoría preciosa de marxistas y el capitalismo [...] pero el ciudadano crítico reflexivo se ve casi imposible de formar en estos contextos [...] Las prácticas que nos enseñan de que el conocimiento surja de él y que uno solamente acompañe, ¡no se puede lograr! Es muy difícil, tienen muchas dificultades y son la mayoría (Mdeo_Mtra4).

Las menciones de los maestros en relación a lo que entienden por concepción de enseñanza tienen que ver, en algunos casos, más con características de los alumnos y, en otros casos, más con el rol del educador en el proceso de enseñanza. Las primeras refieren a percibir al alumno como un ser crítico, reflexivo, autónomo, con tiempos propios, con saberes previos y singulares. Algunas de estas características se asemejan a lo que se espera del maestro, tal como está dispuesto en el perfil de egreso (ANEP-CFE, 2008). En relación al rol del educador en el proceso de enseñanza se menciona: aproximar el conocimiento y no brindarlo de forma estática, moverse a partir de las inquietudes de los alumnos y facilitar el conocimiento, buscar la autonomía en el aprendizaje, despertar la curiosidad, la investigación, la resolución propia, reconocerse ignorante frente a ellos, fomentar el trabajo entre pares.

De forma marginal se menciona la transmisión de conocimientos que, si bien reconocen que no es lo que se enseña en los institutos, creen que es lo mejor. Otra visión es la de que lo trascendente es la postura del docente y no tanto la concepción teórica. Un buen docente es capaz de generar buen vínculo con sus alumnos y de lograr captar el interés por el aprendizaje. Por último, algunos entrevistados hicieron hincapié en que lo importante es enseñar cosas útiles para el mercado laboral.

También provocó asombro en los maestros la pregunta acerca de sus concepciones de aprendizaje. En este caso no hacen uso de concepciones teóricas, parece que continúan hablando de la enseñanza y sus problemas, pero no de concepciones de aprendizaje. Dicen poco acerca de cómo aprenden los niños. Los que se refirieron a las concepciones de aprendizaje hicieron mención a respetar los tiempos de aprendizaje de cada niño, que es un proceso en el que el niño se va acercando al aprendizaje de a poco, por sucesivas aproximaciones, proceso en el que toman elementos de diferentes lugares y aprenden desde la experimentación. Son ellos mismos quienes construyen su conocimiento.

Varios hicieron mención a las dificultades que conlleva para el maestro aplicar una perspectiva teórica determinada cuando la heterogeneidad dentro de los grupos es

grande. Solo un maestro hizo referencia a que puede ser visto tanto como una característica negativa como positiva:

...vos sabés que la heterogeneidad que tengo es una fortaleza y es una debilidad también, en algunos momentos es una debilidad porque les cuesta muchísimo a estos chiquilines que vienen con tanto rezago escolar, de tres o cuatro años de rezago escolar, les cuesta muchísimo vincularlos con lo que son estos entornos de aprendizaje y, a su vez, también sé que desde su experiencia tienen muchas cosas ricas para ofrecerles a los demás compañeros que de repente tienen diez u once años, y están en sexto... (Inter_Mtro16).

La casi totalidad de los maestros entrevistados afirma que la diversidad grupal significaba un obstáculo para la tarea cotidiana. Se percibe como una carencia porque se asocia lo diverso a diferentes problemas individuales. El aprendizaje queda supeditado a situaciones personales o sociales, problemas que parecerían justificar que el maestro no pueda aplicar la concepción de enseñanza que le parece más adecuada o que no pueda hacer adaptaciones curriculares para que la heterogeneidad sea acompañada y obtenga logros.

Los maestros sostienen que la forma en que perciben que pueden enseñar es obstaculizada por un conjunto de debilidades familiares, comportamentales, de aprendizaje o sistémicas como, por ejemplo, no tener apoyo familiar; padres ausentes; alumnos inquietos que no escuchan, conversan y no respetan a los otros; desinteresados; con dificultades de dicción o neurológicas; grupos desparejos, numerosos o heterogéneos.

Aprender a evaluar en formación docente

Cuando los maestros se encuentran por primera vez ante una clase se dan cuenta de que deben manejar un conjunto de recursos sobre los cuales tienen dudas y que están obligados a implementar. Dentro de las tareas que deben realizar se encuentra la de evaluar a sus alumnos, por lo que se podría pensar *a priori* que deberían egresar de su formación inicial teniendo los conocimientos, al menos básicos, sobre cómo hacerlo.

Al consultar a los recientemente egresados, se encuentra que en dos de los departamentos consultados la mayoría de los docentes plantean que en el instituto de formación solo aprendieron algunas concepciones teóricas sobre evaluación. Mientras que, en los otros dos, la mayoría manifiesta no haber aprendido nada. Quienes manifiestan haber trabajado el tema en el instituto plantean que solo se les enseñaba desde el punto de vista teórico el concepto, los tipos de evaluación, el momento en que se debían implementar, pero no sienten que se les brindaran las herramientas necesarias para poder llevarlo a la práctica. Muchos maestros plantean no haber participado del proceso de evaluación de los estudiantes durante su práctica docente. Por otro lado, quienes plantean haber participado más activamente en evaluación, encuentran una gran distancia entre la forma en que se les enseñó a realizarla, a

través de la planilla, y la concepción de evaluación de proceso que desarrolla en el aula.

La gran mayoría manifiesta haber aprendido a evaluar en la primera etapa de su desarrollo profesional. Parecería que en la formación inicial se relega a un segundo plano el rol de la evaluación, desconociendo la relevancia que posee en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Camillioni la evaluación no debe desarrollarse de forma aislada, sino en consonancia con los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Si el docente tiene que contar con teorías explicativas acerca de cómo aprenden los alumnos y sobre qué es enseñar, también deberá trabajar con teorías acerca de la evaluación, su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, el lugar que ocupa la evaluación en la administración de un proyecto de enseñanza, qué alcances y qué límites debe tener.

Es siempre importante insistir en la necesidad de que todas esas teorías sean consistentes entre sí y conformen, en su conjunto, una base de percepción, pensamiento, sentimiento y conocimiento que permita fundar y justificar la acción docente (Camillioni, 1998: 4).

La evaluación no solo tiene una función social (calificación, acreditación), sino también una función pedagógica, de manera que debe dialogar con aspectos pedagógicos, basarse en estos, y brindar herramientas para ajustar la enseñanza en función de la realidad del aula. Tal como plantean Díaz Barriga y Hernández Rojas: “Sin un marco conceptual las prácticas evaluativas también pueden reducirse a cuantificaciones simplistas y perder toda su riqueza interpretativa, aportando muy poco al proceso de aprendizaje y enseñanza” (Díaz Barriga y Hernández Rojas, 2003: 357).

La forma en que los maestros perciben cómo les enseñan a evaluar, en el mejor de los casos, tiene correspondencia con la manera en que perciben la evaluación que las autoridades realizan sobre ellos mientras trabajan. Como se verá a continuación, los maestros, en general, ven estas evaluaciones como poco formativas, instancias en las que tampoco se reciben lineamientos sobre cómo valorar el proceso de aprendizaje. Al parecer, toda evaluación termina asociada a lo numérico, tratando de dar cuenta, de justificar la instancia, de fiscalizar. Pero poco parecen tener que ver con modelos de enseñanza que permitan tomar decisiones pedagógicas y que respeten y acompañen los procesos de aprendizaje.

Evaluación del docente: miradas sobre la evaluación del director y el inspector

La condición que tiene el docente de evaluador y evaluado ofrece algunas dificultades y una secuencia de instancias que se mueven entre lo formativo y lo fiscalizador. Las visitas de directores e inspectores a las aulas escolares tienen larga tradición como instancias de evaluación del desempeño docente. Para los maestros de primaria pública la visita del inspector, salvo que se homologue la nota del año anterior (eso no sucede por más de un año consecutivo), ocurrirá al menos dos veces al año. Se trata

de dos visitas individuales del inspector al aula del maestro: una con carácter de orientación, que puede ser sustituida por una sala colectiva con el equipo docente, y la otra de fiscalización. Todo este sistema de evaluación tiene como consecuencia un puntaje que recae sobre el docente visitado, a partir de una Junta Calificadora integrada en parte por quienes lo supervisaron. Este puntaje define el lugar que ocupa el maestro en una lista de prelación de cargos y traslados, que al mismo tiempo le sirve para concursar por otros cargos y cambios de grado. Pero la pregunta que siempre está presente es en qué y cuánto aporta esto a la mejora de las prácticas de enseñanza, ya sea en su calidad de control o de formación.

Inspectores: entre la fiscalización y la orientación formativa

Al referirse a la figura del inspector, la mayoría de los entrevistados lo hace en relación al papel del director asumiendo el rol de evaluadores que ambos cumplen. Mientras que de este último rescatan una relación de cercanía porque conoce la realidad y está presente en el día a día, el inspector padece de “ser ajeno, descolgado del contexto y no conocedor de la realidad”. Por este motivo es que los maestros consideran que la Junta Calificadora es la instancia más justa, ya que integra también a los directores para decidir el puntaje que merece cada docente. De todas maneras, es importante señalar que los maestros del interior sienten mayor cercanía con la figura del inspector, el cual muchas veces ya era conocido por los evaluados. Mientras los de Montevideo parecen rechazar más la figura y el aporte del inspector, los del interior están más divididos en sus opiniones.

Los maestros sostienen que la calificación de un inspector depende de lo que ocurre en un día, está condicionada por los problemas que surgen en el momento y de cómo se relacione con el docente. A su vez, la nota final tiene un fuerte peso de la antigüedad y castiga a los que recién comienzan. Otro elemento de relevancia es la diferencia de criterios entre cada uno de los inspectores y su distancia con lo que ocurre en la escuela. Los maestros no perciben una unificación de lineamientos que permita coherencia en el trabajo entre un año y otro, lo que los coloca en un gran problema: cada año debe empezar con indicaciones nuevas y aparentemente poco vinculadas a la realidad de la escuela.

La percepción de los entrevistados en los tres departamentos del interior visitados podría resumirse en las siguientes posturas:

- 1- La mitad de los maestros tiene una percepción positiva del inspector y consideran que aporta a su trabajo. Afirman que los orientan a través del diálogo y cooperan con la mejora de las tareas docentes. Brindan una mirada objetiva. Algunos inspectores son vistos como profesionales que sugieren métodos y estrategias de enseñanza, y luego el docente decide qué aplica para ver los resultados.
- 2- Otro grupo afirma que depende de cada inspector porque cambian de criterios año a año. Este grupo de maestros sostiene que cada inspector viene con su libro y no hay acuerdos ni criterios unificados. Han tenido experiencias muy diferentes, pero sienten que cada año es como volver a empezar.

- 3- Otro grupo ve negativamente a la figura del inspector porque les vienen a decir lo que les mandan las autoridades y están descontextualizados, a lo que se suma el problema de que luego se las tienen que ingeniar para ver qué hacen con las indicaciones. Señalan que los inspectores van a las clases y los evalúan sin elementos, se dedican a mirar papeles y no lo que saben los niños.
- 4- Un último grupo de docentes contesta las preguntas sin realizar ninguna valoración acerca de lo positivo o negativo de la visita de inspección, se dedican a describir lo que ocurre: los inspectores transmiten un conjunto de aspectos que deben tener en cuenta porque luego en la segunda visita evaluarán que los hayan cumplido.

La percepción de los maestros entrevistados en Montevideo podría resumirse así: por un lado, una minoría se siente totalmente conforme con los inspectores y están de acuerdo con la forma en cómo evalúan, por otro, el resto está en desacuerdo por variadas razones, pero fundamentalmente porque los ven muy fiscalizadores y poco orientadores.

Los maestros de Montevideo hacen énfasis en que la nota en sí misma no significa nada más allá de un lugar en una lista. Debe haber una instancia formativa y los inspectores tendrían que trabajar con sus grupos para mostrarles diferentes abordajes a las temáticas tratadas en los cursos. Piden más orientación y ver modelos de trabajo para aprender. Lo ven como necesario, pero hay que ajustarlo.

Para un grupo de los maestros del interior y uno pequeño de Montevideo, la evaluación de sus autoridades es formativa. Sin embargo, para la gran parte de los maestros de Montevideo esta forma de evaluar es sustituida por una certificadora en la que lo importante es seleccionar y ordenar. A su vez, muchos docentes describen la situación de encuentro con el inspector como una “ficción” donde se arma un escenario para recibirlo y tratar de agradecer.

¿Qué lugar ocupan los directores y cómo se percibe su evaluación?

En el caso de la figura del director, y a diferencia de lo que ocurrió con la figura del inspector, parece haber más acuerdo entre las opiniones de los entrevistados. La mayoría coincide en que los directores tienen un rol importante por conocer de cerca el trabajo del maestro y a los estudiantes. Más allá de que depende de cómo el director gestione la institución escolar y su cuerpo docente, es una figura que, si está con actitud constructiva, genera relación de proximidad y confianza. Está y pertenece a la escuela. A propósito de esta actitud de cercanía, poco menos de la mitad de los entrevistados mencionan que los directores de las escuelas en las que trabajan representan un referente de consulta ante alguna duda.

Unos pocos afirman que la función del director no es del todo positiva porque falla en lo que consideran debe ser su tarea o porque no da orientación, ya sea porque no tiene disposición o porque está sobrepasado con las demandas de la dirección y la cantidad de estudiantes y grupos que tiene que atender, por lo que no puede hacer seguimiento.

En Montevideo se aprecia un matiz y es la consideración de que se necesita más gente haciendo y pensando para que los directores puedan orientar y estar más presentes:

Pero un director con 24 grupos no puede, no es falta de estar, de prestar atención, de pedir acompañamiento, es imposibilidad real, falta gente adentro de la escuela. Falta gente que acompañe, falta gente para pensar (Mdeo_Mtra6).

Casi todos creen que aporta para evacuar dudas y mejorar con sugerencias útiles. Organiza el trabajo, toma los puntos centrales y controla. Algunos entrevistados lo ven como un referente, una persona que sabe y aporta. Es importante la permanencia en el lugar, ya que de lo contrario no pueden tener proyectos a largo plazo.

Por último, es importante señalar que los docentes sienten malestar por ser sobreevaluados, ya que consideran que tienen demasiadas instancias de evaluación entre orientaciones y controles.

El lugar de las calificaciones

Las calificaciones son parte importante de las evaluaciones, quizás tan importantes como las valoraciones que se hacen en los informes y devoluciones personales. Las evaluaciones traen consigo una finalidad que, según Ravela, pueden clasificarse de la siguiente manera:

- a. acreditación y/o certificación;
- b. ordenamiento para la selección;
- c. toma de decisiones de mejora (decisiones “blandas”);
- d. toma de decisiones “duras” (como, por ejemplo, discontinuar un proyecto);
- e. establecimiento de incentivos para individuos o instituciones; y
- f. rendición de cuentas y responsabilización por los resultados. (Ravela, 2006: 21).

Si se tienen en cuenta estas finalidades, las calificaciones que reciben los docentes en nuestro país tienen un claro objetivo certificador y, como consecuencia, un ordenamiento para la selección:

...se realizan evaluaciones cuya finalidad es ordenar a los candidatos, teóricamente en función de su capacidad para la tarea, de modo que los más capaces sean los que accedan a dichos cargos. Estas evaluaciones suelen tener poca visibilidad, pero son de enorme importancia porque determinan la calidad de los profesionales que tendrán responsabilidades importantes en la conducción de la educación (Ravela, 2006: 23).

Esto se debe a que se coloca un puntaje en base a valoraciones que hace el inspector a partir de dos visitas al maestro durante su jornada de trabajo, puntaje que servirá para estar en una lista y poder trasladarse o concursar para otros cargos. Los puntajes de los docentes no repercuten en acciones concretas que impliquen decisiones para mejorar sus prácticas de enseñanza o analizar qué ocurre. Surge un gran problema y tiene que ver con la ausencia de criterios claros para reconocer qué significa un maestro excelente, muy bueno o bueno.

El inspector debe asignar al docente un puntaje entre 0 y 100. La escala tiene juicios de valor asociados a distintos puntajes (por ejemplo, un puntaje entre 90 y 100 significa “excelente”), pero no existen pautas explícitas que definan qué significa ser “excelente”, por ejemplo, en la “capacidad técnico pedagógica”. En cierto modo, se da por supuesto que dicha expresión tiene una única interpretación posible que es conocida y compartida por docentes e inspectores. Como ello no ocurre, los resultados de las evaluaciones que se realizan dependen fuertemente de la subjetividad de cada inspector (Ravela, 2006: 33).

Cuando los docentes entrevistados hacen referencia a las calificaciones que reciben también ofrecen matices entre la evaluación que realiza el inspector y la que hace el director. Esta diferencia se vuelve a sostener sobre la idea de que el director conoce más el trabajo que realiza el maestro durante el año, y el inspector ve dos clases donde muchas cosas pueden pasar y condicionar la evaluación. El problema no es que evalúen, sino que, si lo van a hacer, estén más presentes en las escuelas. La calificación es considerada como subjetiva, ya que depende de una situación particular en un momento de la visita.

Varios docentes vuelven a manifestar malestar porque la calificación está condicionada a la antigüedad. Como son nuevos no pueden tener calificación alta, depende de la cantidad de años trabajados y no de la manera en que se trabaja.

Informe de inspección y dirección

Luego de analizar la estructura de los informes de evaluación que realiza el maestro director sobre la actuación del maestro de aula, se puede observar que varios puntos que se pretenden relevar no están contemplados en la formación que recibe el maestro.

El primer punto indica que se evalúa el proyecto curricular del docente y su coherencia con el institucional. El problema aquí es que los maestros sostienen que en la formación no trabajan estos recursos, salvo una minoría que afirma verlos a nivel teórico o dependiendo del maestro adscriptor de la escuela.

En el punto tres se valora la actitud crítica pero, si bien los maestros entrevistados comentan que se habla en las clases teóricas del instituto, no solo no parece ejercitarse ni habilitarse, sino que en la escuela sostienen que no es posible tener dicha actitud por la rutina y las imposiciones de las autoridades. Otro punto es el compromiso asumido por el docente en cuanto a la generación de vínculos adecuados, cuestiones en las que prácticamente tampoco parecen ser formados en el instituto, por lo que cada docente implementará sus estrategias producto de lecturas o experiencias y criterios personales o acordados en la escuela.

El punto siete habla de la gestión administrativa, punto que parece ser muy controlado por directores e inspectores. Los docentes sienten una gran carencia en la formación de estos aspectos y tienen que pedir que les expliquen cómo se hacen los papeles una vez que están en la escuela. Van aprendiendo a medida que el trabajo se los exige, a pesar de saber antes de empezar que deberán hacer estas tareas.

Ya el punto diez habla de que se tienen en cuenta para la evaluación aspectos vinculados a la formación, la investigación y la publicación de trabajos, cosas que el sistema básicamente no habilita, no solo en oportunidades cuando se está ejerciendo la docencia, sino también durante la formación.

El informe del inspector parece estar dirigido a lo pedagógico, en tanto se pone el foco en el aprendizaje de los estudiantes, las enseñanzas y la comunicación, la relación entra teoría y práctica, la gestión de los aprendizajes y los vínculos que se forman. En el caso de los vínculos aparece el problema de que es algo tímidamente integrado a la formación. El trabajo colaborativo no parece ser un rasgo típico de la formación, incluso cuando ingresan a una escuela muchos dicen sentirse solos. Las concepciones de enseñanza y aprendizaje parecen estar presentes en la formación, aunque no así la reflexión en relación a la práctica.

El informe del inspector parece estar más acorde a los recursos con los que cuenta el docente al ingresar al sistema como profesional, mientras que el del director evalúa muchos aspectos que no son contemplados en ningún momento.

Tanto estos informes del inspector y del director, como el perfil esperado en formación docente, hablan de una intención clara con respecto al docente que se pretende formar: reflexivo, crítico y autónomo. El problema es que, en general, los docentes entrevistados coinciden en que trabajan en un sistema rígido que impone qué cosas se pueden hacer y cuáles no. Dentro de la clase coinciden en que cuentan con bastante autonomía, pero sienten que la pierden a la hora de evaluar. Opinan que los inspectores quieren imponer sus visiones y formas de trabajar y, como son los que los evalúan, tienen que trabajar de la forma en que les piden para, a pesar de no estar de acuerdo, agradecerles y lograr una buena calificación. La evaluación en línea es también vista muchas veces como una imposición

Se percibe gran disconformidad con la falta de autonomía frente a la repetición y la forma de evaluar, ya que consideran que son las autoridades las que tienen la última palabra. A su vez, reclaman mayor poder de decisión porque tienen que dar cuenta ante los juicios que abre la sociedad sobre el trabajo docente.

Sistema de evaluación, repetición y valor social de la calificación

Según Pedro Ravela, como se mencionó anteriormente, uno de los propósitos de la evaluación es el de acreditar y certificar. “Toda evaluación cuyo propósito sea otorgar algún tipo de constancia formal, con reconocimiento social, de que un individuo o institución posee ciertas características o cualidades, es una evaluación de acreditación” (Ravela, 2006: 22). Cuando se trata de individuos que asisten a una escuela se certifican sus aprendizajes en un carné con nota y juicio, del cual el estudiante deberá dar cuenta a compañeros y familiares.

La “certificación” es una función social ineludible que las instituciones educativas deben cumplir. Al final de un grado o de un ciclo educativo, es necesario que las instituciones indiquen qué estudiantes han logrado los conocimientos y competencias

estipulados para ese nivel —lo cual además implica que se encuentran preparados para realizar los estudios correspondientes al nivel siguiente— (Ravela, 2006: 22).

Hay otro conjunto de evaluaciones que persiguen metas formativas “con el fin de comprender el proceso de aprendizaje y apoyar a cada alumno individualmente en función de sus dificultades” (Ravela, 2006: 24).

Hay un fuerte consenso entre los docentes que consideran que el sistema de evaluación pone el foco en una nota que recibe el alumno y que lo encasilla en torno a un criterio de rendimiento donde certificará o no su pasaje de grado. A su vez, afirman que al evaluar a sus estudiantes el sistema separa rendimiento de aprendizaje, haciendo prevalecer el primero.

Los maestros entrevistados sostienen que el sistema de evaluación presenta un gran problema, que tiene que ver con respetar procesos de aprendizajes y tener que decidir si alguien pasa o no y con qué nota. Hay una contradicción entre respetar procesos y alcanzar objetivos al finalizar el año. En este problema, los docentes afirman dar importancia al juicio, pero están obligados a poner nota. Los docentes encuentran que comunicar una nota es dar a conocer a las familias y alumnos un lugar en el que se encuentra el estudiante, pero no significa que se muestre el proceso de aprendizaje para que puedan apreciar los logros y los debidos. Aun cuando pueden describir brevemente lo que ocurre con el estudiante, no hay instancias concretas donde se pueda desarrollar y explicar el significado de lo que aparece en el carné de calificaciones.

Según los entrevistados, las planillas que llegan desde inspección para el relevamiento de logros y debilidades de los niños también estarían reproduciendo el encasillamiento, porque solo relevan adquisición de contenidos. Comentan que la evaluación se basa en mucho papeleo, números, dar cuenta de lo que no se dictó. Afirman que no atiende la diversidad.

Una versión minoritaria sostiene que el sistema no tiene problemas, sino que depende de cada docente, del uso que le da y de cómo se ingenia elaborando estrategias para reflejar los procesos.

Hubo acuerdo en que se necesitan otros medios que den cuenta del proceso de aprendizaje: cuadernos, portfolios, entrevistas, más allá de que la sociedad espera la nota.

Por otro lado, comentan que durante el año llevan a cabo diferentes evaluaciones para dar cuenta de debilidades y fortalezas de los estudiantes. En base a los resultados que obtienen, sostienen que los índices de aprobación son altos, aunque no siempre los alumnos alcancen niveles de suficiencia. Los objetivos que se deben alcanzar en el grado por parte de los escolares son los que se trabajan durante el curso por parte del maestro, más allá de lo que el programa también indique. Si no se alcanzan los objetivos no pasan de año, pero el problema allí es no visualizar que el estudiante avanza de todas maneras.

Aparece el dilema de evaluar estandarizadamente o respetar los procesos individuales. A su vez, se coloca la discusión en torno a si se reprueba —en función de objetivos— aunque cada uno avance en un proceso. En este caso, si bien los docentes entrevistados no ven con buenos ojos la imposición de las evaluaciones externas, tampoco las descartan. En este sentido, puede decirse que las “evaluaciones estandarizadas y evaluaciones en el aula son complementarias y no necesariamente antagónicas. Cada una de ellas permite ‘ver’ o ‘hacer’ algunas cosas, pero no otras” (Ravela, 2006: 9).

En los maestros del interior surge una consideración mayor de la evaluación en línea: “está un poquito alejada a veces de lo que nosotros trabajamos porque muchas veces los contenidos que vienen en la evaluación en línea no los hemos trabajado” (Inter_Mtra32). Si bien este tipo de instancia no se rechaza, reconocen sus límites en cuanto a la capacidad de evaluar lo que el alumno aprendió. Genera inconvenientes porque el sistema considera más importante la evaluación en línea que las que realizan los docentes teniendo en cuenta lo que enseñan y su conocimiento del grupo. Estos maestros sostienen que el sistema confía más en la evaluación en línea que en ellos.

Un grupo menor de maestros hace referencia a los tipos de evaluación que parecen aplicar: diagnóstica, sumativa y formativa. A esto le sumarían la evaluación en línea y algunos momentos en el año donde se reúnen con los padres a los efectos de informar sobre el proceso de aprendizaje del estudiante. Más allá de estos aspectos, el tema más importante que se presenta a los maestros es una contradicción difícil de salvar y que tiene que ver con que se les pide evaluar procesos, pero al final lo que todos consideran importante es el resultado. El problema es que la contradicción también se refleja en la manera en que se enseña y se evalúa, entre modelos de enseñanza que respetan procesos de aprendizaje y evaluación de resultados que determinan el lugar del estudiante. La evaluación de procesos exige más trabajo y una posición crítica de revisión permanente, la de resultados implica mayormente una actitud pasiva y rutinaria. Muchos coinciden en que se podrían sacar las notas y dejar solo un juicio, aunque eso presenta problemas con lo que espera el otro.

Los docentes del interior entrevistados mencionan que no hay coherencia en las notas que pone un maestro y otro, con lo cual hay dificultades en cómo se considera al alumno y su continuidad en los grados. No hay acuerdos a nivel institucional, cada uno evalúa como le parece. No hay un sistema unificado con criterios compartidos (se repite en orientaciones de inspectores). Esto genera también un problema de justicia, en tanto la manera en que se considera al estudiante depende de las valoraciones personales que hace cada docente. Por lo tanto, su suerte dependerá en parte de cómo el maestro que le toca considera las notas y cómo valora al estudiante en torno a su proceso de aprendizaje.

En definitiva, para los maestros entrevistados el sistema de evaluación y sus variantes presenta serias dificultades: cómo repercute en la sociedad en general, las familias y los niños; cómo se comunica y qué se comunica, siendo una demanda social; incoherencia entre un sistema que pide poner juicios y al final sentencia si el estudiante pasa o no con una nota, no por avances, sino por los objetivos cumplidos;

entre la forma en que se pretende que se enseñe en las aulas y la manera en que se exige evaluar.

Se reconoce que la evaluación es necesaria pero no unificada: ante iguales resultados se hacen valoraciones diferentes. Esto tiene que ver con las dificultades que los maestros parecen tener para valorar un proceso sin referencias claras sobre cómo hacerlo. Ravela menciona que existen básicamente tres enfoques sobre cómo realizar las valoraciones:

- a- comparar las posiciones relativas entre individuos y grupos (enfoque normativo);
 - b- comparar el avance o retroceso de un individuo o grupo respecto a su propio desempeño en un momento anterior (enfoque de progreso o de crecimiento);
 - c- comparar el desempeño demostrado por cada individuo con una definición clara y exhaustiva del dominio evaluado y del nivel de desempeño deseable (enfoque criterial)
- (Ravela, 2006: 8).

El último criterio muestra que para poder comparar puede ser necesario tener claro qué se evalúa, qué se espera que el estudiante logre. Es así como cada alumno evaluado podría depender menos de la valoración personal y la suerte de que le toque con uno u otro docente. Este punto está asociado a la confiabilidad y la validez de lo que se está evaluando y de cómo se hace.

La calificación es un golpe con repercusiones negativas para los estudiantes que no alcanzan los mínimos requeridos para pasar de año. Para los maestros es necesario buscar alternativas al sistema de evaluación, poder dar cuenta del aprendizaje entablando un diálogo con las familias y estudiantes, y que quede claro que lo que importa es el concepto y no la nota.

Otro aspecto mencionado por los entrevistados vinculado a la evaluación, es que hay control de la repetición por parte de las autoridades, es decir, que no se pueden dejar muchos repetidores aunque no alcancen los logros necesarios. Que los niños no alcancen los logros aparece como algo que depende únicamente de sus condiciones y no de lo que el docente haga, ya que la nota final expone al estudiante en función de su rendimiento.

Repetición, valoración sobre el instrumento y su uso: ¿un mal necesario?

El tema de la repetición está presente en el debate y la agenda educativa. Se han destinado esfuerzos a disminuirla y ha habido logros importantes principalmente en educación primaria. Más allá de esto, muchos docentes insisten en que son obligados o inducidos por autoridades a descartar varios casos de estudiantes que no deberían pasar el grado para disminuir el índice de repetidores.

Cuando se consultó a los nuevos maestros acerca de qué opinión tenían sobre la repetición, las respuestas aparecieron vinculadas al sistema de evaluación, dado que es una herramienta que determina parte de sus características. Por lo tanto, un primer elemento a tener en cuenta es que cualquier modificación afecta el sistema y la forma de evaluar en su conjunto. Otro aspecto importante es que los docentes piensan sus

respuestas en función de un recurso presente que están valorando y no desde su posible sustitución. En general, no aparece la necesidad de cuestionar la repetición como un mecanismo selectivo que puede ser sustituido.

La mayoría sostiene que la repetición resuelve la tensión entre el sistema de grados por edades y los procesos de aprendizaje de los niños. Esto se debe a que si se entiende el aprendizaje como un proceso individual con la necesaria atención a la diversidad, no se puede sostener un sistema homogéneo de metas por grado y expectativas iguales para todos, dado que los estudiantes tienen recorridos diferentes, con tiempos y situaciones diversas.

Afirman estar de acuerdo con la repetición como recurso necesario para que los estudiantes avancen y no arrastren dificultades. El problema que manifiestan tiene que ver con un embudo que se genera con alumnos que no logran las metas de grado o los rendimientos esperados. Ven inconveniente pasar a los que no están preparados, pero también que repitan tres o cuatro veces el grado.

La mayoría de los docentes opinan que la repetición puede ser una oportunidad si es pensada en la búsqueda de la mejora de aprendizajes de los estudiantes, si es alguien que puede superarse y cuando no se torna un castigo. “El tema es que recurrir a veces termina siendo un castigo. Me parece que el recurrir un año, si tiene buen fundamento y es para que el niño avance y pueda lograr ponerse a tiro al año siguiente, es necesario” (Mdeo_Mtra5).

Para los entrevistados el problema no parece ser el instrumento, sino cómo se valora y cómo se procesa entre los involucrados. Opinan que el significado que le dan los propios maestros y que construye el conjunto de la sociedad tiene connotaciones negativas que imprimen la idea de fracaso. Con otro significado orientado a las posibilidades del estudiante, parece que la repetición puede aparecer como un recurso que puede ofrecer tiempos y espacios valiosos en el aprendizaje. Con un diagnóstico o informes que den cuenta de las dificultades del estudiante y un plan de seguimiento que involucre al alumno, la familia y la escuela, puede ser una oportunidad para reforzar aprendizajes y madurar.

Otros docentes prefieren colocar el tema de la repetición como un efecto de un sistema social que fracasa porque no es acorde a los tiempos actuales. Si bien diversos factores influyen en que un niño llegue a repetir, hay eventos en la vida del estudiante que ya vienen determinando que puede repetir y son problemas estructurales que exceden a la vida escolar.

Parece haber cierto consenso de que la repetición debe ser en los primeros años escolares para que no se transforme en frustración y estigmatización. Los maestros insisten en que las decisiones tratan de no tomarlas solos, siempre consultan a compañeros o superiores y comunican a los responsables de los niños.

Se trata de casos de inmadurez o de dificultades superables, aspectos que se requieren para seguir sin tropezar más adelante. Cuando se trata de una dificultad diagnosticada que no mejora porque alcanzó el máximo esfuerzo, aunque no las

metas del grado, no tiene sentido que el niño repita. Se presenta un problema con estudiantes que avanzan en sus aprendizajes, pero que no logran las metas de grado y se terminan transformando en casos de repetición.

Los maestros vienen de la formación inicial con intenciones de evaluar respetando procesos, a pesar de las carencias en herramientas para hacerlo, y se encuentran con un sistema que encasilla a los estudiantes para definir su pasaje de grado. Se da una incoherencia entre formación y profesión, en tanto se prepara para algo que luego no se puede realizar.

En síntesis, se puede decir que aparecen varias tensiones en el sistema escolar entre: niño-sistema, proceso de enseñanza-pasaje de grado, aprendizaje-rendimiento, logros-metas de grado. Está la idea de que para poder salvar los inconvenientes, los docentes deberían tener una evaluación que parta de criterios generales para garantizar la confiabilidad de la medida implicada y que luego cada docente la pueda adaptar a lo que considere, desde su experiencia, en su grupo.

Consideraciones finales

A modo de conclusiones se presenta una revisión de los principales hallazgos, poniendo énfasis en las preguntas de investigación.⁷

La primera pregunta de investigación apunta a los límites, las dificultades y los aspectos favorables de la formación según la percepción de los maestros entrevistados.

Con respecto a este tema, se pudo apreciar que una de las dificultades que más destacan los entrevistados es que perciben una gran distancia entre la teoría trabajada en el instituto y las situaciones que se presentan en la tarea cotidiana, fundamentalmente entre: la idea de un docente dispuesto a la reflexión y autónomo, y uno que actúa saturado por tareas que exigen respuestas inmediatas, sin espacios ni tiempos, y la poca posibilidad de tomar decisiones; entre situaciones puntuales realizadas en las prácticas y la realidad de hacerse cargo de una clase como maestros. Esta distancia entre la teoría y la práctica genera cansancio y sensaciones de impotencia que afectan el desempeño de los nuevos docentes. Parece necesario adecuar teoría y práctica de los institutos con la forma de trabajo en las escuelas: más abordaje de didácticas, técnicas y estrategias de enseñanza y formas en que aprenden los niños.

De acuerdo a la opinión de la mayoría de los maestros, también se observa un desajuste entre el tipo de maestro que preparan los institutos de formación y el perfil de maestro que establecen los documentos que fundamentan la propuesta. En su opinión, los formadores de los institutos aplican modelos pedagógicos en sus clases muy diferentes al que luego se les exige a egresados del instituto en sus primeros años de desempeño profesional.

Otro aspecto criticado por los entrevistados es la fuerte asimilación de la propuesta de formación docente con la lógica liceal: la misma distribución de tiempo y carga horaria, el pasaje de lista, la forma en que son evaluados y el nivel de exigencia, todas características destacadas por la mayoría de los entrevistados.

A las dificultades anteriores se adiciona la falta de formación que destacan los entrevistados en cuestiones pedagógicas y didácticas, así como también administrativas que luego se les exigen. No se sienten preparados para elaborar proyectos de centro, hacer adaptaciones curriculares, desarrollar unidades, realizar evaluaciones o, simplemente, completar un libro de matrícula. Esto genera, por un lado, una situación de injusticia, ya que se les exige algo que no se tuvo en cuenta en su formación y, por otro, de atomización de tareas, que sumada a la diversidad del estudiantado repercute en el agotamiento y el desánimo.

En relación a las concepciones de enseñanza y aprendizaje que aprendieron en los institutos, en general las relacionan con contenidos que recibieron en la formación, pero parecen quedar en el imaginario de los maestros como algo teórico que no

⁷ Las preguntas se pueden consultar en el Anexo III: Metodología.

necesariamente es trascendente en el trabajo cotidiano, es decir, no se las coloca en una posición relevante para llevar a cabo el acto educativo. No transmiten que puedan llegar a ser un fundamento capaz de dar respuesta a los retos que enfrentan en su tarea cotidiana.

Si bien los maestros reconocen que durante la formación inicial se les transmitió en forma hegemónica la teoría constructivista, resulta difícil reconocer en los discursos concepciones de enseñanza y aprendizaje, problema en sí mismo e insumo para analizar la forma en que los docentes evalúan. A su vez, sostienen que esta teoría resulta muy difícil de aplicar en las aulas, ya que no están dadas las condiciones. Hay muy poca referencia al acto de transmisión y sobre cómo aprenden los alumnos. Lo que sí parece ser relevante es captar el interés de los estudiantes y buscar un buen vínculo, aunque no sea a través del conocimiento. Por esto, se considera oportuno incorporar a la formación docente un conjunto claro de conocimientos pedagógicos y didácticos que le permitan al maestro reflexionar con seguridad sobre la teoría de enseñanza y del aprendizaje. A su vez, y como forma de reforzar la tarea de enseñanza de transmitir conocimientos, añadir un conjunto de conocimientos disciplinares actualizados, pertinentes para la realidad actual, y un abanico más amplio de formas de transferirlos.

A lo anterior se agrega que los estudiantes de magisterio manifiestan que no aprenden a evaluar y, por lo tanto, encuentran dificultades para intervenir en sus aulas. Sin saber evaluar, y reconociendo que con ello no alcanza, les parece imposible pensar en incidir en la realidad y orientar la enseñanza. Es preocupante que lo máximo que ha aprendido un pequeño grupo de maestros son algunas concepciones teóricas sobre evaluación, cuando es una tarea que, siendo docentes, están obligados a realizar. No evalúan hasta que se encuentran con su clase, encontrando serias incongruencias entre planillas que piden hacerlo a través de números y dar cuenta de procesos que reflejen logros de los estudiantes. Queda al descubierto que la evaluación se reduce a su función social de dar cuenta de una calificación o acreditación, dejando de lado su función pedagógica vinculada a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación se sujeta a dar cuenta de un rendimiento a través de números, para cumplir con una instancia fiscalizadora. Esto requiere la inserción, en la carrera docente, de formación específica en evaluación en relación a modelos de enseñanza acorde al que se le exige a los nuevos maestros.

Cuando se interroga a los entrevistados respecto a si consideran tener las herramientas suficientes para el desempeño profesional, la gran mayoría menciona que cuentan con las herramientas básicas, pero que la formación que reciben en magisterio es solo un comienzo. Esto trae consigo una gran dificultad, que es la falta de oferta de propuestas, tanto públicas como privadas, para la formación continua. La inexistencia o insuficiencia de cupos para las escasas propuestas de formación se transforma en un problema no solo del interior del país, sino también de Montevideo. En este sentido, se entiende necesario ampliar la oferta de formación continua pública y descentralizada, que garantice el acceso a todos, que mantenga coherencia con la formación inicial y que incorpore la experiencia de aula para que esta no pierda valor.

El aspecto más favorable de la formación inicial, según los entrevistados, es la práctica docente. El plan vigente le otorga mayor carga horaria y un acercamiento más real al estudiante de magisterio con el escolar que encontrarán cuando asuman la docencia. El hecho de tener práctica docente en diferentes contextos ofrece más herramientas para el trabajo. Sin embargo, tiene sus limitaciones, ya que el practicante no logra ocupar un lugar de protagonismo dentro del aula debido a que no realiza las tareas reales de un maestro. Los entrevistados hacen referencia a que las actividades que realizan son simulaciones que distan mucho de lo que es la actividad cotidiana de un docente. A su vez, la ausencia de coordinación entre institutos y escuelas y las dificultades para contar con directores y maestros adscriptores que orienten y formen realmente en lo que significa el trabajo cotidiano determinan lo fructífero de la experiencia. En el interior se suma otra dificultad que tiene que ver con que maestros que recién comienzan a trabajar se insertan en escuelas de práctica y terminan siendo adscriptos de los estudiantes de magisterio, enseñando sin estar preparados ni tener experiencia profesional. Estos inconvenientes pueden ser subsanados si, entre otras cosas, se logra establecer un año de trabajo con acompañamiento previo a recibirse, donde el grupo dependa del futuro docente. Esto permitiría que el nuevo maestro supere una etapa de formación en la que sería responsable de un grupo, pero acompañado para lograr confianza y afinar metodologías. Asimismo, se podría contar con maestros tutores preparados específicamente y con nivel comprobado para trabajar con los estudiantes que realizan sus prácticas.

La segunda pregunta de investigación hace referencia al perfil de egreso. Puntualmente se buscó indagar si hay un perfil de egreso, qué docente se busca formar y qué tanto se ajusta a la realidad escolar.

La formación está pensada básicamente sobre el Plan 2008, que define un perfil docente basado en tres dimensiones: socioprofesional, académica y ética. La gran mayoría de los entrevistados refiere a que el perfil de egreso busca formar un docente basado en la dimensión ética: reflexivo, crítico y autónomo. De acuerdo a su opinión, este perfil se persigue a través de lo transmitido por los profesores en forma teórica, pero no en los hechos. Esto se transfiere luego a la forma en que los egresados desempeñan su tarea educativa en las aulas. Hay una distancia entre el perfil que se construye oralmente, el practicado por los profesores y el que pueden asumir los maestros noveles en las escuelas.

A su vez, la rutina, las condiciones laborales y salariales, los escasos momentos formativos, los cambios de orientaciones año a año, profundizan aún más la distancia con el perfil pretendido.

Una tercera pregunta apunta a los primeros años de trabajo como maestros y específicamente a cómo repercuten las condiciones laborales en su desempeño profesional.

Los maestros consultados son críticos frente a sus condiciones laborales. Se aprecian tres causas principales que determinan esta situación: soledad y ausencia de instancias colectivas, escasez de materiales y de personal en los centros, y sueldos magros. No cuentan con espacios institucionalizados de uso continuo y sostenido

donde puedan discutir y trabajar en forma colaborativa. Pese a las mejoras observadas en los últimos años en algunas de estas dimensiones, los maestros consultados aún refieren a los problemas asociados a los grupos numerosos y a la falta de recursos de apoyo para lograr aprendizajes en el aula. Por último, los salarios bajos y la ausencia de pago y de reconocimiento de las horas extra aula continúan impactando en la percepción negativa sobre la carrera (INEEd, 2016b). Es preciso que, por un lado, se propicie la capacidad de trabajo colectivo y no solo individual y, por otro, que se reconozcan las horas extra aula que dedican los maestros a diferentes actividades. El hecho de contar con clases numerosas y heterogéneas debe considerarse en la formación con el abordaje de respuestas para trabajar en la diversidad y con las dificultades de aprendizaje.

La falta de confianza y el desprestigio en cuanto al reconocimiento social hacia el docente y la escuela es otro de los aspectos medulares cuando se analiza la percepción de la profesión. En su opinión, al tiempo que se les exige una multiplicidad de tareas y hacerse cargo de un proyecto integracionista, la función se vuelve inabarcable e insostenible. Se los hace responsables de situaciones que exceden su labor, pero no se confía en su profesionalismo. La función queda desvirtuada en tanto se asumen tareas que no formaban parte de la responsabilidad docente, sin haberse repensado su rol. A esta situación se le suma la pérdida de respeto y el respaldo que tenían de las familias. En definitiva, los maestros denuncian que la sociedad va por carriles diferentes a los requerimientos y a las metas que se le exigen a la escuela. Según muchos de los entrevistados, la sociedad mide todo con rentabilidad económica y por eso no reconoce el trabajo del docente. Como consecuencia, se produce un divorcio entre la escuela y la sociedad, el maestro y las familias, la pérdida de autoestima del docente y un creciente descreimiento sobre el papel que desempeña.

Otro conjunto de preguntas pone el foco en el sistema de evaluación tanto dentro de la carrera docente como de los niños en las aulas. Las preguntas realizadas son: ¿hay consistencia entre cómo los maestros describen ser formados y los criterios que se toman en cuenta para evaluarlos en su actividad laboral?, ¿están de acuerdo con estos criterios y con quiénes los evalúan?, ¿cómo perciben el sistema de evaluación de primaria?

Cuando los maestros opinaron respecto a la forma en que son evaluados, se refirieron a que tanto directores como inspectores se mueven entre la orientación formativa y la fiscalizadora. Según los entrevistados, la Junta Calificadora resulta ser la instancia más justa, dado que integra tanto la opinión del inspector como la del director. Este último es quien mantiene una relación de mayor cercanía y conocimiento sobre la escuela y los alumnos, lo que genera una relación de mayor confianza. De todas formas, los entrevistados mencionan que se necesita más personal para liberar al director de las tareas que no son estrictamente pedagógicas y puedan orientarlos más, así como mejorar la estabilidad en el cargo del director para poder proyectar el trabajo que la escuela necesita. Por el contrario, la opinión sobre los inspectores es diferente. Reclaman que las variaciones año a año de los inspectores dificultan la unicidad de criterios y los distancia de la realidad de la escuela. Sus visitas se transforman en una ficción para, a través de calificaciones, ordenar y seleccionar docentes en una lista. Los criterios que utilizan no están claros y tener una calificación pasa a depender de la

subjetividad de cada inspector. Los lineamientos y la falta de criterios unificados de parte de los inspectores no coinciden con la autonomía de la que hablan durante su formación. Por eso, en su opinión es importante contar con inspectores con criterios unificados y vinculados a la realidad de los docentes, concedores de las escuelas, que ofrezcan posibles modelos de enseñanza orientados a partir de las peculiaridades del centro.

Muchos de los aspectos que los directores e inspectores deben evaluar de los docentes, por estar incluidos en los informes, no están contemplados en la formación, siendo el informe del director el que presenta mayor distancia en este sentido.

Con respecto al sistema de evaluación de primaria puede destacarse que la repetición no es cuestionada ni puesta en discusión en relación a su pertinencia y existencia por parte de los maestros entrevistados. Mencionan que es un recurso necesario, que debe ser trabajado a nivel institucional como una oportunidad para mejorar y obtener aprendizajes, los cuales muchas veces se ven afectados por factores externos a la escuela. La repetición no es vista como un problema en sí mismo, sino la forma en que se valora y procesa por parte de los alumnos y sus familias. Afirman que en todos los casos debe ser parte de un sistema de seguimiento e intervención.

En su opinión, el sistema de evaluación con el que cuentan parece encasillar al estudiante en una nota, separando el rendimiento del aprendizaje. Se genera una contradicción entre tener en cuenta los procesos de aprendizaje y cumplir con los objetivos a fin de año. La mayoría de los maestros consultados refieren que las evaluaciones arrastran estas dificultades y que cada maestro evalúa principalmente desde criterios subjetivos, que llevan a valorar un mismo alumno de manera diferente año a año. No contar con una formación sólida en evaluación y, en algunos casos, no tener criterios unificados a nivel de la escuela hacen que los docentes utilicen criterios de evaluación no consensuados.

En conclusión, se puede decir que se necesita repensar la forma en que se proponen la formación, la carrera y las condiciones laborales para que la elección de la carrera magisterial sea más atractiva.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés, y Vezub, Lea (2003), “La formación docente inicial de los maestros uruguayos”. Mimeo, ANEP-IIPE, Buenos Aires.

Alliaud, Andrea y Davini, María Cristina (1997), “¿Quiénes eligen hoy ser maestros en Argentina?”, en *Perspectivas*, vol. XXVII, UNESCO, París.

Alliaud, Andrea (2004), “La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles”, Mimeo, Tesis de Doctorado en Educación. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Alliaud, Andrea y Antelo, Esanislao (2009), *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*, AIQUE Educación, Buenos Aires.

Álvarez Méndez, Juan Manuel (sin año) “Evaluar para aprender: los buenos usos de la evaluación”, disponible en: <https://fracasoacademico.files.wordpress.com/2015/10/evaluar-para-aprender.pdf>

ANEP (2007) Censo Nacional Docente.

ANEP-CFE (2008), *Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008*, disponible en http://www.oei.es/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pdf.

Ávalos, Beatrice (2007), “Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y el Caribe”, informe preparado para el Diálogo Regional de Política, Banco Interamericano de Desarrollo.

Ávalos, Beatrice (2009). “La inserción profesional de los docentes”. Vol.13, N°1. CIAE-Universidad de Chile. En <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>

Birgin, Alejandra (1999), *“El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego”*. Editorial Troquel, Buenos Aires.

Boggino, Norberto (2008), “Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela”, en *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, n° 14, pp. 53-64, Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción.

Bullough, Robert V. (2000), “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado”, en Bruce J. Biddle, Thomas L. Good y Ivor F. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar*, Paidós, Barcelona.

Calvo, Gloria (2013), “La formación de docentes para la inclusión educativa”, en *Páginas de Educación*, vol.6, n° 1. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.

Camilloni, Alicia; Celman, Susana; Litwin, Edith y Palou de Maté, M. del Carmen (1998), *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Paidós, Buenos Aires.

Cifra (2012), *Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente*, CFE, ANEP, Montevideo.

Darling-Hammond, L. (2000), "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence", en Educational Policy Analysis Archives. Ver en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>.

Davini, María Cristina (2002), "La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas", en Davini, M. Cristina (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Papers Editores, Buenos Aires.

Davini, María Cristina y Alliaud, Andrea (1995), *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*, Tomo I, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Davini, María Cristina (1995), *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*, Paidós, Buenos Aires.

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

Díaz Barriga Arceo, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (2003), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, McGraw-Hill, México.

Equipos MORI (2014), *La docencia en Uruguay, condiciones de trabajo y carrera docente*, INEEEd, Montevideo.

Esteve, José Manuel (2005), "Bienestar y Salud Docente", en *Revista PRELAC*, n° 1, pp.117-133, disponible en www.unesco.cl.

Esteve, José Manuel (1987), *El malestar docente*, Paidós, Barcelona.

Esteve, José Manuel (1993), "El choque de los principiantes con la realidad", en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 220, pp. 58-63.

Esteve, José Manuel (2006), "Identidad y desafíos de la condición docente. En El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI". UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Feldfeber, Myriam y Oliveira, Dalila, A. (2012) "Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos? Noveduc, Buenos Aires.

Galvis, Rosa Victoria (2007), "De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias", en *Revista Acción Pedagógica* n°16, pp.48-57, Universidad de Los Andes, Táchira.

Garrote, Valeria e Isod, Laura (2002), "El dispositivo escolar en la residencia. Un análisis de la experiencia formativa de los futuros maestros", en M. Cristina Davini, (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Papers Editores, Buenos Aires.

Gimeno Sacristán, José (1983), "Planificación de la Investigación Educativa y su impacto en la realidad", en José Gimeno Sacristán y Ángel I. Pérez Gómez (comp.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.

Grupo de reflexión sobre educación (2013), Para repensar la formación docente, Documento N° 6, Montevideo. Ver en: <http://www.polomercosur.org/grupoeducacion/wp-content/uploads/2016/07/GRE-Doc.-N%C2%B0-6-setiembre-2013.pdf>.

Hargreaves, Andy (1996), "Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesor)". Morata, Madrid.

Ibarrondo, Patricia y Nervenis, Mirel (2010), "Reflexiones sobre la cuestión docente en Uruguay. Formación y Profesionalización Docente", disponible en <http://www.dfpd.edu.uy/ifd/melo/publicaciones/cuestion%20docente.pdf>.

IIPE (2007), *Docentes como base de un buen sistema educativo. Descripción de la formación y carrera docente en Finlandia*, IIPE/UNESCO, Buenos Aires.

INEEd (2016a), *Los salarios docentes en Uruguay: estructura y evolución reciente*, INEEEd, Montevideo.

INEEd (2016b), *Los salarios docentes: comparación en el contexto nacional*, INEEEd, Montevideo.

Loyola, Claudia y Poliak, Nadia (2002), "El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la residencia docente", en María Cristina Davini (coord.) (2002), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Papers Editores, Buenos Aires.

Luaces, Margarita (2013), "La formación docente para la educación básica en Uruguay", en MEC-UDELAR-ANEP, *Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación*, Montevideo.

McKinsey & Company (2007), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño en el mundo para alcanzar sus objetivos*, McKinsey & Company, Social Sector Office.

Mancebo, María Ester (1998), *La formación inicial de docentes en Uruguay: orígenes y modelos*. Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Uruguay

Mancebo, María Ester (2006), "El caso uruguayo", en Vaillant, Denisse y Rossel, Carolina (eds.) (2006), *Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. PREAL.

Marques, Martha (2014), "Un encuentro disparador", en Mara Elgue y Cristina Sallé (comp.) (2014) *Narrar las primeras experiencias laborales. Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional*

Montecinos, Carmen y otros (2013), "¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía?", en *Páginas de Educación*, vol. 6, n° 1. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.

Nemiña, Raúl; García Ruso, Herminia y Montero Mesa, Lourdes (2009), "Desarrollo profesional docente. Perspectivas y problemas", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 13, n° 2, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

OCDE (2005), *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*, OCDE, París.

Ortega, Félix y Velasco, Agustín (1991), *La profesión de maestro*, Centro de Publicaciones de Ministerio de Educación, CIDE, Madrid.

Pérez Gomar, Guillermo (2009), "Tan cerca pero tan lejos: las discursivas pretensiones emancipadoras de la Formación Docente y sus posibilidades a través de las prácticas formativas que las encarnan", Congreso Internacional de Educación, ANEP-CODICEN, Montevideo.

PREAL (2004), *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*, Santiago de Chile.

Ravela, Pedro (2006), *Fichas didácticas para comprender las evaluaciones educativas*, PREAL, Montevideo.

Rodríguez de Artucio Elia; Rampini de Preziosi, María Luisa; Tornaría de Gadea, Carmen; Mazzei de Los Campos, Alex; Rodríguez, Ernesto y Da Silveira, Pablo (1985), *El proceso educativo uruguayo. Dos enfoques: del modelo democrático al intento autoritario. Apogeo y crisis de la educación uruguaya*, Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo.

Sánchez Lissen, Encarnación (2002), "Elegir Magisterio: entre la motivación, la vocación y la obligación", en *Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*.

Sánchez Lissen, Encarnación (2006), "Mitos y realidades en la carrera docente", en *Revista de Educación*, Madrid, disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28241405_Mitos_y_realidades_en_la_carrera_docente.

Santos Guerra, Miguel Ángel (2011), “Equidad, diversidad e inclusión”, en Juan Navarro (coord.), *Diversidad, Calidad y Equidad Educativas*, Consejería de Educación, Formación y Empleo, Murcia, disponible en <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/diversa2011/docs/msantos.pdf>.

Tenti Fanfani, Emilio (2003), “Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes: representaciones y temas de la agenda política”, en *Revista PRELAC* n° 0, Panorama socio educativo: cinco visiones sugerentes sobre América Latina y el Caribe, BID.

Tenti Fanfani, Emilio (2007), “La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay”. Siglo XXI, Buenos Aires.

Terigi, Flavia (2010), *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, Documentos n° 50, PREAL, Santiago de Chile.

Terigi, Flavia y otros (2014), *Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico multipaís*, Aportes para la elaboración de políticas educativas en Uruguay, tomo IV, MEC, Montevideo.

UNESCO-ANEP (sin año), “Plan Nacional de Educación 2010 – 2030 (Componente ANEP): Aportes para su elaboración”. Ver en: <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Publicaciones/LibrosDigitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>

UNESCO/OREALC (2002), *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

UNESCO/OREALC (2012), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

Vaillant, Denise (2004), *Construcción de la profesión docente en América Latina. Tendencias, temas y debates*, PREAL, n° 31, Santiago de Chile.

Vaillant, Denise (2006), “Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica”. *Revista de Educación*, 340. Mayo-agosto 2006, pp. 117-140.

Vaillant, Denise (2007), “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica”, en *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 41, n° 2, 2007, pp. 207-222, Santiago de Chile.

Vaillant, Denise (2013), “Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes”, en Poggi (comp.), *Políticas docentes Formación, trabajo y desarrollo profesional*, IPE-UNESCO, Buenos Aires.

Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos (2015), *El ABC y D de la Formación Docente*, Narcea, Madrid.

Vezub, Lea F. (2007), “La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”, en *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol.11, n° 1, Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.

Vezub, Lea F. (2013), “Profesión docente. Modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores”, en *Páginas de Educación*, vol. 6, n° 1. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.

Vezub, Lea, F. y Alliaud, Andrea (2012), “El acompañamiento pedagógico como estrategia y apoyo al desarrollo profesional de los docentes noveles: aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principiantes de Uruguay”, ANEP, Uruguay.

Anexo I: Contextualizando el objeto de investigación

Breve historia sobre la formación de maestros en Uruguay

La formación sistemática de los docentes fue marcada desde sus orígenes a mediados del siglo XIX por una finalidad disciplinadora y normalizadora, con el fin de homogeneizar ideológicamente a las grandes masas que por primera vez accedían a la educación pública básica para su formación como ciudadanos, a la vez que instruir las y socializarlas para los requerimientos del trabajo en una época de incipiente modernización (GRE, 2013:10).

Cuando se realiza un trabajo retrospectivo sobre la historia de la formación docente en Uruguay, y particularmente de los maestros, es inevitable recurrir a la segunda mitad del siglo XIX y traer a la memoria la obra encauzada en 1875 por José Pedro Varela. Más allá de las experiencias anteriores, en ese momento el proyecto educativo tenía como meta alcanzar a toda la población, para lo cual se necesitaba una cantidad determinada de docentes preparados para asumir la tarea de enseñar. Los maestros prevarelianos no parecían tener las cualidades suficientes para llevar adelante la nueva propuesta. Una reforma de tal envergadura se pensó con una concepción clara: “(...) la misión de la escuela nueva no es solo alfabetizar sino ser promotora de hombres integrales. Pero de nada servirán estos pilares sin un personal docente técnicamente preparado. *‘El buen maestro formará la buena escuela’* señalaba José Pedro Varela dignificando la fundación del sistema educativo moderno (Artucio, Tornaría, Gadea, Mazzei, 1985:21). Este movimiento reformador que alcanzó a escuelas no solo de primaria sino también de inicial (Enriqueta Compte y Riqué impulsó y fundamentó a la educación inicial) propone como base de su concreción potenciar una formación docente como garantía del nivel que podrá alcanzar el sistema educativo.

De todas maneras, y más allá de algún movimiento contrario a la reforma, el cuerpo magisterial en general acompañó con buen espíritu las ideas emergentes. La preparación consistía en docentes que manejaran conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares, motivo por el cual se crea en 1885 el primer Instituto Normal de Magisterio.

Se crean los dos primeros institutos: en 1882 el internado de señoritas, bajo la dirección de María Stagnero de Munar, y en 1891 el de varones, con la dirección de Joaquín R. Sánchez. Más tarde, en 1935, pasarán a ser un solo instituto. La extensión de la oferta al resto del país se concreta en las primeras décadas del siglo XX ante la urgente necesidad de expandir el sistema educativo.

Durante el último proceso dictatorial se unifica el conjunto de la formación docente inicial y de especialización y actualización en tres cursos (maestros, profesores de enseñanza secundaria y capacitación —este último en el Instituto Magisterial Superior—) en el Instituto Nacional de Docencia (INADO). El plan de formación de maestros pasó a durar tres años. En el período de transición a la democracia se habilita nuevamente la discusión acerca de qué formación docente necesita nuestro país con varias revisiones de los programas y teniendo como consecuencia la Ley de Educación n°15.739. Allí se crea la Dirección de Formación y Perfeccionamiento

Docente (DFPD) dependiente del CODICEN. En el Plan 86 es donde se retoma la carrera de cuatro años, para retornar nuevamente a tres años en 1992. Las presiones de diferentes actores, fundamentalmente económicos, y de la demanda de mayor cantidad de docentes, han sido los motivos principales de estos cambios. Algunas reformas de plan no hicieron cambiar la duración sino hasta el Plan 2005. En la actualidad se continúa con un plan de formación docente de cuatro años de duración. Se trata del Plan 2008 con algunos ajustes que provienen del Primer Congreso Nacional de Educación “Maestro Julio Castro”, donde uno de los temas de interés fue la formación docente.

Como se mostró líneas atrás, la importancia de la formación docente se evidencia con el correr del siglo XX, momento en el que también se instalan institutos en los diferentes departamentos. La búsqueda por consolidar la universalidad de la escolarización en el sistema primario fue el impulso para extender la oferta formativa de maestros. En la década de 1960, buscando la profesionalización del cuerpo docente, se crea el Instituto Magisterial Superior para capacitar a los maestros en dificultades de aprendizaje, educación especial y como directores. En 1977 los centros de formación de maestros pasaron a denominarse Institutos de Formación Docente (IFD).

Los planes de formación magisterial han ido cambiando con el tiempo. Ha variado tanto la duración de la carrera en función de la demanda de un mayor o menor número de docentes que el sistema necesita, así como el énfasis y la carga horaria que se destina a los conocimientos prácticos y teóricos (se debe a la ausencia de consenso entre amalgamar asignaturas para trabajarlas de forma integrada, y no perder la especificidad de cada disciplina) y al bloque de contenidos integrado por las Ciencias de la Educación y las didácticas. La búsqueda de un equilibrio entre los diferentes saberes impartidos ha sido una característica que logró durante mucho tiempo cierto consenso en el cuerpo de maestros

Los maestros han sido reconocidos por su capacidad pedagógica y técnica durante larga data en la historia de la educación uruguaya, aspecto que comienza a cuestionarse durante el último proceso dictatorial. Más allá de esto, la tradición normalista es motivo de sentimientos positivos de los maestros, ya que han cumplido satisfactoriamente aportando un buen nivel en la adquisición de aprendizajes de los estudiantes. (Mancebo, 1998).

Sistema Único Nacional de Formación Docente

En la actualidad, en Uruguay la formación docente se realiza en dos sectores: en el público (en centros de formación docente terciarios, no universitarios, dependientes del Consejo de Formación en Educación, CFE, y en la Universidad de la República) y en el privado (instituciones de carácter terciario no universitario y en el ámbito de institutos y universidades). Las instituciones del sector público involucradas en la formación de docentes comprenden a los institutos de formación docente ubicados en todo el territorio nacional, dentro de los que se encuentran en Montevideo el Instituto de Profesores Artigas (IPA), los Institutos Normales (IINN), el Instituto Normal de

Enseñanza Técnica (INET) y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), y en el interior del país, los institutos de formación docente (IFD) y los centros regionales de profesores (CERP). El CFE tiene bajo su dirección 31 institutos de formación de grado en todo el país y un Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores en Montevideo.

Hoy en día la formación docente de la ANEP constituye un Sistema de Formación Docente Integrado. En 2005 se caracterizaba por la fragmentación curricular que resultaba de la suma de planes y modalidades diversas y de la escasa participación de los involucrados. Luaces (2013) señala que a esta realidad se sumó el desafío de incorporar instituciones formadoras que habían tenido una dependencia jerárquica diferente en pasadas administraciones. La fragmentación generaba, además, diversidad de niveles, criterios y prácticas educativas.

Se construye un plan que reúne dos vertientes:

1. la actualización de conocimientos que aproximan al futuro y
2. las trayectorias de intercambios con otros campos de conocimiento, considerando las especificidades epistemológicas y profesionales inherentes a las diferentes carreras (magisterio, profesorado o maestro técnico) (Luaces, 2013).

De acuerdo con el documento final del Sistema Único Nacional de Formación Docente (2008) la formación no se basa en una concepción instrumental, sino que se inserta en una estrategia a largo plazo; recupera la práctica como un núcleo central de la formación, como espacio privilegiado de aprendizaje; y abandona el verticalismo en las propuestas para horizontalizar la discusión.

Según Luaces (2013) la didáctica se entiende sobre la base de tres aspectos:

- la práctica docente;
- la tríada formativa docente de didáctica, docente adscriptor y practicante, que conjuga los esfuerzos formativos y se fundamenta en el hecho de que el sentido de la práctica formativa tiene que ver con el conocimiento del contexto en el que los docentes llevarán adelante su trabajo, lugar donde comienzan a construir y desarrollar su pensamiento práctico, que orientará y regirá tanto la interpretación de la realidad como la intervención educativa;
- y la especificidad de la didáctica en cada nivel educativo y en cada campo disciplinar.

Oferta académica

El diseño curricular fue concebido sistémicamente e integrado por tres planes únicos (magisterio, profesorado y maestros técnicos) pensados por el colectivo de formación docente para aproximarlos a la realidad uruguaya y mundial del momento (ANEP-CFE, 2008).

Este proyecto de creación colectiva, se basa, como queda explícito en el diseño de las materias del Núcleo Profesional Común (ex Tronco Común), en la firme convicción de que la Docencia es una Profesión que en sí misma tiene un alto grado de especificidad. Integra una complejidad de campos en su ejercicio: saber qué enseñar (el conocimiento específico); saber cómo enseñar (conocimientos teórico-prácticos de pedagogía y didáctica); saber a quiénes se enseña, una dimensión que hace progresivamente relevante la realidad de los estudiantes en el nivel en que se encuentren, en el marco del instituto educativo y de su comunidad y, finalmente, saber para qué se enseña, es decir saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar, y con ello preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto (ANEP-CFE, 2008: 5).

La docencia constituye un campo complejo integrado por áreas formativas, como las que tradicionalmente se denominan Ciencias de la Educación (campos pedagógico, sociológico y psicológico), unidad Didáctica Práctica Docente e Investigación Educativa, entre otras. Todas ellas se integran con el saber disciplinar para cumplir con una sola función: enseñar. En este marco, el Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008 da cabida a nuevas corrientes en el pensamiento filosófico contemporáneo y en las ciencias sociales que han generado distintas perspectivas y enfoques con sus correspondientes traslaciones al campo educativo (ANEP-CFE, 2008).

El Plan 2008, a través del Núcleo de Formación Profesional Común⁸ y de las diferentes asignaturas, busca integrar estas dimensiones, a las que incorpora la investigación. Esta última se brinda, en primer lugar, a través de materias de conocimiento epistemológico y metodológico, en segundo lugar, con la posibilidad de pasantías en los departamentos para desarrollar los conocimientos de la investigación con tutorías de docentes y, finalmente, en la denominada investigación vinculada a la didáctica, que es la que permite al futuro docente comprender cómo la investigación en esta profesión es un dispositivo que hace posible interactuar con la realidad a los efectos de modificarla (ANEP-CFE, 2008).

La práctica docente constituye un espacio fundamental en la formación magisterial y, como se observa en la malla curricular, forma parte del Núcleo Didáctica y Práctica Docente. En primer año cuenta con una práctica que tiene una carga horaria de 40 horas anuales, en segundo y en tercero de 12 horas reloj semanales y en cuarto año de 16 horas reloj semanales (ANEP-CFE, 2008).

Según el Plan 2008, desde la formación docente se debe redefinir el rol y plantear una propuesta curricular que proporcione a los futuros educadores la formación que les permita desarrollarse como profesionales y como personas, dentro del marco de la educación formal y en los diferentes contextos en los que trabajen. Esta propuesta tiene que producir las rupturas de los esquemas que mantienen anclada la formación en una matriz normalista y avanzar hacia una matriz crítica, que refunde la profesión

⁸Ver:

www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/plan2008_modificado_2010.pdf

con el aporte de todos los actores involucrados (ANEP-CFE, 2008). En tal sentido, el perfil de egreso del profesional docente considera las dimensiones:

1- Socioprofesional: “La proyección social de la acción docente debe reposar sobre un conocimiento profundo de la realidad que vive y de las condiciones socioeconómico-culturales del país. El docente debe ser un observador atento de su tiempo y su espacio”. (ANEP-CFE, 2008: 20). La dimensión social del docente puede resumirse en la de ser “un trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico que hace de la praxis su objetivo profesional y que no reduce su papel al trabajo de aula” (ANEP-CFE, 2008: 16).

2- Académica: “El docente debe concebirse como un profesional, con formación sólida en las Ciencias de la Educación, la que deberá articularse con la formación disciplinaria y la formación en Didáctica Práctica Docente de acuerdo con la especificidad propia de la enseñanza media, técnica – tecnológica y primaria. Significa que los institutos de formación desarrollen la docencia y la investigación articuladas en el ámbito de las prácticas profesionales de tal manera que la formación pedagógico-didáctica se logre a través de una lectura cuestionante de la realidad educativa en la que le corresponderá actuar”. (ANEP-CFE, 2008:21)

3- Ética: “La praxis docente implica:

- La formación de sujetos autónomos capaces de deliberar, decidir y actuar. En esta perspectiva, el estudiante y el docente se reafirman no solo como sujetos de derechos inalienables sino como seres libres y por lo tanto responsables.
- Un compromiso político-social, donde la reflexión intelectual genere las posibilidades de elegir y proyectar formas de vida dignas y solidarias que permitan el desarrollo de las capacidades humanas en forma individual y en forma colectiva.” (ANEP-CFE, 2008: 21).

En este contexto, el documento final del Sistema Único Nacional de Formación Docente (2008) establece el perfil de egreso del profesional docente, y esta definición parte de la relación dialéctica de la educación y la transformación social, enmarcada en los fines institucionales de docencia, investigación y extensión. En tal sentido, ser docente supone un profesional:

- que asume su condición de “sujeto situado” en las complejidades de la sociedad, en un tiempo histórico y en un espacio geográfico;
- creador y difusor de cultura, promotor del desarrollo del sujeto, tanto en la dimensión individual como colectiva;
- con formación para reconocer la multidimensionalidad de las transformaciones sociales en las que se crean y recrean los seres humanos, y, por lo tanto, en las que se construye y reconstruye su rol;
- capaz de desarrollar autonomía en la toma de decisiones, en el marco de las prácticas democráticas, y el compromiso con la construcción de una sociedad más humanizada, justa y solidaria fundada en el ejercicio pleno de los derechos humanos;

- protagonista en los procesos de discusión, elaboración y definición de las políticas educativas y los fundamentos del sistema educativo que la sociedad necesita;
- comprometido con la formación integral de sus estudiantes;
- consciente de la multiplicidad de corrientes de pensamiento, de la complejidad epistemológica del conocimiento, del hecho educativo y conocedor de los campos del saber que se relacionan con su praxis;
- formado en el trabajo colaborativo e interdisciplinar dispuesto a coordinar los diferentes ámbitos inter y extra institucionales;
- capaz de problematizar sus conocimientos de modo que le permita reflexionar sobre sus prácticas, discutirlos con sus colegas y plantear alternativas (actitud investigativa, reflexiva y creativa);
- consciente de la necesidad de la superación de las contradicciones teoría/práctica, producción/reproducción del conocimiento, así como conocedor de los procesos intelectuales y manuales, capaz de trabajar pensando y pensar trabajando;
- que reafirme su condición de enseñante y por tanto su compromiso con los procesos educativos. La condición de enseñante exige al profesional docente, formarse tanto en sus finalidades como en su contenido de manera integral: “saber y saber enseñar, conocer a quien enseña, en qué medio enseña y para qué enseña” (Julio Castro, citado en ANEP-CFE, 2008: 18-19).

Sin embargo en palabras de Guillermo Pérez Gomar se puede ver que:

...en las prácticas formativas se observan varias contradicciones para el logro de estos objetivos, como ser: un currículum excesivamente escolarizado donde la interdisciplinariedad no está presente; un importante número de asignaturas que fragmenta el espacio del saber y de la enseñanza-aprendizaje; un sistema de evaluación tradicional donde el examen mantiene un lugar principal y las discusiones se remiten al sentido de la calificación para obtener la exoneración de la asignatura; el docente sigue siendo el eje de la formación, manteniendo amplios márgenes de poder y colocando al estudiante en un lugar de beneficiario y no de sujeto; ausencia de espacios para enseñanza de la investigación; priorización de los espacios disciplinares corporativizados frente a los intereses estudiantiles; escasa personalización en grupos masificados, etcétera... Prácticas, en definitiva, que se alejan de la pretensión de un egresado “autónomo”, sujeto de “prácticas democráticas”, “protagonista”, formado en el “trabajo colaborativo”, con “actitud investigativa, reflexiva y creativa”, que plantee “alternativas” y que pueda superar las “contradicciones teoría/práctica”. Pero todo esto no es extraño ya que sabemos que por bien diseñado que esté un plan, cuando las ideas se introducen en la práctica suelen generar consecuencias perseguidas intencionalmente pero también consecuencias no buscadas e incluso contraproducentes (Pérez Gomar, 2009: 2-3).

Según lo trabajado en este capítulo, en el plan de formación docente y en la propia formación existen fuertes contradicciones entre diferentes concepciones sobre la enseñanza y, por lo tanto, acerca del maestro que se busca formar. En algunos

pasajes se dio cuenta de un programa que no parece acompañarse por el funcionamiento y la estructura académica de los institutos normales.

Estudios de posgrado

Algunos problemas que presenta la formación docente continua en nuestro país tienen que ver con que se centran en:

...la prevalencia de los cursos de carácter genérico, en la capacitación orientada al docente individual, la concepción del docente como objeto y no como sujeto de la formación. Se supone que luego el maestro capacitado ejercerá —entre sus colegas— un “efecto cascada” que lo convertirá en “agente multiplicador” de las innovaciones recibidas en los cursos (Vezub, 2007: 13).

Los cursos tendrían otra impronta si generaran un impacto a nivel colectivo en los centros educativos o a nivel institucional. Si los cursos se centran en las escuelas, deberían poder abordar los problemas reales que enfrentan los integrantes de cada centro educativo, y generar espacios de reflexión y análisis.

En Uruguay, según Achard (citado por Terigi, 2014), se llevan a cabo dos políticas de desarrollo profesional que no parecen estar articuladas: posgrados monitoreados por la ANEP y la Udelar, y formación permanente llevada a cabo por el IPES y el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU). A su vez, el Plan Ceibal desarrolla actividades formativas en tecnologías de la información y comunicación. En cuanto a si la formación debe ser universitaria, habría que revisar las experiencias de países que han optado por seguir estos pasos. La Ley General de Educación n° 18.437 sostiene la importancia de la formación inicial y continua que sería realizada en un Instituto Universitario de Educación (IUDE): “Creado en el ámbito del Sistema Nacional de Educación Pública desarrollará actividades de enseñanza, investigación y extensión, formará maestros, maestros técnicos, educadores sociales y profesores, y otorgará otras titulaciones que la educación nacional requiera” (artículo 84). Los IFD, los IINN, el IPA, el INET y los CERP- deberían haberse transformado en el IUDE, pero por el momento continúan bajo la dependencia del CFE, que forma parte de la ANEP.

Condiciones para estudiar y ser maestro en Uruguay

Como se ha venido analizando, la formación docente ha sido y es tema de debate, aunque no siempre se haya priorizado a los efectos de potenciar y fortalecer el sistema educativo, ni para elevar o ajustar el nivel académico con el objetivo de tener docentes mejor preparados.

Si se analizan los últimos censos realizados (IPE-UNESCO 2003 y ANEP 2007), así como la Encuesta Nacional Docente (INEEd, 2015), se observa que el cuerpo magisterial mantiene una amplia mayoría de docentes mujeres. La asociación de la carrera con el género femenino es una concepción que aún se mantiene, al igual que ocurre con otras carreras del mismo corte social. A su vez, quienes eligen ser

docentes provienen principalmente de hogares de clase media y muchos han superado las condiciones educativas de sus padres.

Inés Aguerrondo (2003) muestra, en un estudio realizado en varios institutos de formación docente en Uruguay, que el 45,6% de los formadores de maestros tienen título de maestro y el 24,1% de profesor de secundaria. Más allá de cuántos poseen más de un título o posgrado, es importante señalar la alta relación que existía cuando se realizó el estudio entre maestros que forman maestros, teniendo en cuenta el acompañamiento que pueden hacer transmitiendo también su experiencia. Esta investigación refleja el alto porcentaje de docentes con promedio elevado de edad, ya que el 53% tiene entre 45 y 54 años.

En cuanto a los estudiantes que se acercan a realizar la carrera de formación docente, un estudio realizado por la consultora Cifra (2012), encargado por la propia ANEP, muestra que existe un alto nivel de abandono y que logra egresar en tiempo y forma solo 1 estudiante de cada 10. A 4 años de iniciados los estudios, los centros logran retener a un tercio de los que se inscribieron. Más de un tercio no registra actividad en la escolaridad durante el primer año, un tercio tiene actuación al menos durante 4 años de la carrera, un cuarto de los que se anotan van abandonando a lo largo de la carrera y menos del 10% de cada cohorte termina su carrera con 4 años de empezada. La mayor tasa de egreso se logra en los CERP y los IFD.

Con el Plan 2008 a los cuatro años de carrera los CERP y los IFD muestran entre un 16 y 17% de egresos, y el IPA, el Instituto Normal y el INET menos del 5%. En el IPA se observa el mayor rezago y en el Instituto Normal la mayor deserción inicial. Un dato interesante es que la mayoría de los estudiantes trabajó durante la carrera. A su vez, una explicación a la retención y el egreso más elevado de profesores de los IFD, en comparación con los de magisterio, podrían ser los cursos semipresenciales y las plataformas virtuales.

En el estudio mencionado se pueden rastrear al menos tres tipos de factores que influyen en el rezago y el abandono de los estudiantes durante su trayectoria en la formación docente: de contexto, relacionados con los alumnos, y vinculados a las instituciones y a los planes de estudio.

Los factores destacados de rezago vinculados al Plan 2008 son la gran cantidad de materias anuales y exonerables (que lleva a que los estudiantes deben rendir muchos parciales para exonerar y cursan menos de lo que exige el año) y la falta de flexibilidad de la carga horaria y los turnos.

El Plan 2008 incorpora elementos que asimilan la propuesta a secundaria: horas de 45 minutos, el mismo sistema de elección de horas y sistema de exoneración de asignaturas. En el interior del país muchos tienen los mismos profesores que en secundaria. La carga horaria semanal es considerada por la mayoría de los estudiantes como muy elevada, tanto para los que trabajan como para los que no, así como también es alto el número de los que se quejan de la cantidad de asignaturas. De todas maneras, no hay un aumento significativo de materias, pero lo que puede

estar influyendo en esta percepción es la posibilidad de exoneración, que abruma al estudiante.

En definitiva, el Plan 2008 aumenta la cantidad de disciplinas que deben cursarse y que pueden exonerarse. Esto hace que los estudiantes no se planteen dar exámenes, por lo tanto, si no llegan a la nota de exoneración dejan la materia para volver a cursarla al año siguiente. El esfuerzo de tratar de exonerar varias asignaturas simultáneamente, en particular para los alumnos que tienen familia y jornadas laborales extensas, es agotador y produce frustración. Al Plan 2008 también se le cuestiona su diseño curricular, con una excesiva fragmentación del conocimiento que lleva a una superposición de contenidos programáticos (Cifra, 2012).

Anexo II: Antecedentes

En los últimos años se han multiplicado los estudios sobre formación docente y los diferentes aspectos que componen la profesión, que pueden aportar información relevante para nuestro trabajo. Se intentaron rastrear aspectos vinculados tanto a la especificidad de la formación docente como a las condiciones de trabajo, ya que se entienden como dos aspectos sustantivos para alcanzar mejores prácticas de enseñanza.

En este sentido, es importante señalar lo que Denise Vaillant (2006) aporta a partir de estudios que refieren a un conjunto de investigaciones que abordan la relación entre el nivel de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes. Por ejemplo, el de Linda Darling-Hammond (2000), quien llega a la conclusión, ya en la década de 1950 en Estados Unidos, de que la formación académica de los docentes determina en gran parte las posibilidades que tienen los alumnos de lograr aprendizajes.

Entre los estudios realizados se pueden encontrar tres grandes conjuntos temáticos: los que tienen que ver con el oficio docente; aquellos que señalan cómo se insertan los educadores en los primeros años de trabajo; y aquellos que abordan las condiciones de la profesión y la carrera docente, y sus repercusiones en las decisiones que toman los docentes.

Por ejemplo, los trabajos de Cochran-Smith y Lytle (citado en Alliaud, Vezub, 2012) señalan que adquirir el oficio docente es un proceso largo y no se consigue en momentos específicos. Asimismo, Alliaud (2004) y Knowles (2004) (citados en Alliaud, Vezub, 2012) dan cuenta de que la formación docente comienza con las biografías escolares de quienes se encargarán de la docencia y cómo esta naturaliza formas de estar y hacer en las situaciones que se presentan en las escuelas. Remarcan el regreso que el docente realiza a modelos de escolarización anteriores, que han sido naturalizados en su biografía escolar para dar respuestas a los conflictos que se le presentan. Varios trabajos insisten en las marcas que deja la vida institucional en la historia personal de cada docente, así como en la necesidad de preparar docentes para un nuevo contexto (Ávalos, 2009; Tenti Fanfani, 2007; Esteve, 2006; Birgin, 1999; Hargreaves, 1996; entre otros).

Otro conjunto de investigaciones se ha encargado de estudiar el impacto que sienten los docentes al ingresar a las tareas laborales y cómo reaccionan teniendo en cuenta las estrategias y los referentes de los que disponen. Alliaud (2004) trabaja sobre la dificultad que encuentran estos docentes para soportar la responsabilidad que asumen como educadores ante las imposibilidades de lograr objetivos con las herramientas que tienen. Se sienten insuficientemente preparados para enseñar y, al mismo tiempo, perciben la soledad de una tarea que consideran de gran responsabilidad. Por otro lado, un estudio realizado en Uruguay (Aguerrondo y Vezub, 2003) muestra la inseguridad que siente la mayor parte de los maestros noveles para llevar adelante la tarea de enseñar. A su vez, muchos han señalado que se encuentran con numerosas dificultades asociadas a la soledad en la que trabajan. La soledad y la inseguridad que sienten los docentes al comenzar la carrera también son abordadas desde distintas perspectivas por diferentes trabajos que mencionan Alliaud y Vezub (2012) en el estudio *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles*. Así es que se interpreta, por autores como Vonk (citado en Marques, 2014), como un momento en el que el docente puede nadar o hundirse, como un shock de transición, según Veeman (citado en Alliaud, Vezub, 2012), o como un choque con la realidad para Zeichner (citado en Alliaud, Vezub, 2012).

Estos problemas con los que se encuentran los docentes han llevado a varios investigadores a preguntarse por aquellas cuestiones que determinan cómo y cuándo se forma el docente. Por ejemplo, Achilli (citado en Alliaud, Vezub, 2012) ha caracterizado a la formación docente como limitada, como una etapa inicial y ha destacado la importancia de aprender en otros momentos de la vida profesional. Al ser una formación inconclusa los nuevos docentes deben elaborar un conjunto de estrategias para insertarse laboralmente y hacer frente a las dificultades que surgen. Otros estudios muestran cómo las particularidades del lugar donde trabaja el docente y las normas que interioriza limitan las posibilidades de actuar (Davini y otros, 2002). Esto genera un cierto acomodamiento del docente novel al contexto.

Varios trabajos han abordado las condiciones laborales en que se lleva adelante la profesión docente. Se abordan temas que tienen que ver con lo salarial, la infraestructura, la salud ocupacional, los mecanismos de evaluación, los vínculos con otros actores y con la sociedad, el nivel de profesionalización y desprestigio social, etc. En este sentido, Tenti Fanfani (2007) aborda el oficio docente en países como Uruguay, Argentina, Brasil y Perú. Este autor maneja la docencia como categoría social y se encarga de analizar el lugar que el docente ocupa en la estructura social, sus condiciones de trabajo y las representaciones y expectativas que se tienen sobre sus funciones y tareas. A su vez, Feldfeber y Oliveira (2012) realizan un estudio sobre las políticas educativas dirigidas a la docencia y las problemáticas que deben enfrentar los nuevos educadores. En nuestro país, los últimos dos censos docentes realizados (IIPE-UNESCO, 2003; ANEP-CODICEN, 2007) dan cuenta de las características de los docentes que se desempeñan en los diferentes subsistemas. Se ha realizado un censo (2014-2015) de estudiantes del Consejo de Formación en Educación que aporta datos sobre distribución de la matrícula estudiantil por institución del CFE y trayectoria educativa, situación sociofamiliar e inserción laboral, apoyos institucionales (becas),

acceso y uso de TIC, y consumo cultural. A su vez, se ha realizado por parte del INEEEd (2015) La Encuesta Nacional Docente que también arroja datos recientes.

Otro estudio que genera un precedente es “Maestros de escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión”, capítulo 8: “El caso uruguayo” (Mancebo, 2006). El INEEEd realizó un estudio (Equipos Mori, 2014 sobre “La docencia en Uruguay, condiciones de trabajo y carrera docente” que aporta, desde el discurso de los actores, insumos interesantes para comprender la actualidad de la profesión y las condiciones en las que trabajan, así como la relación con el ejercicio y la construcción de su carrera. El estudio de Terigi y otros (2014) aporta información valiosa al respecto. Según los autores, un acertado conjunto de propuestas integrales de formación docente, en función de la realidad de cada lugar, es decisivo para potenciar las posibilidades del sistema educativo, es decir, para lograr aprendizajes relevantes en los estudiantes. Dos elementos que aparecen como claves para la transformación educativa son: el reconocimiento y la valoración social y la valoración académica de los docentes. Para ello, estos últimos deben participar en la elaboración de las políticas que incluyen a su sector y su formación debe apostar a ser universitaria.

Junto a estos estudios que sirven de ejemplo y aportan información relevante, la elaboración del Plan Nacional de Educación 2010-2030 (ANEP, 2010) sugiere valiosos insumos para abordar la temática de la condición docente en nuestro país.

Anexo III: Metodológico

Estrategia metodológica

El trabajo se desarrolló con un abordaje metodológico de corte cualitativo. Se hizo una revisión de planes de formación magisterial y otros documentos de interés que ayudaron a definir el perfil docente que se busca formar. Por último, se aplicaron entrevistas individuales a maestros para conocer su percepción sobre la formación que recibieron.

Unidades de análisis

Maestros de primaria con no más de 5 años de recibidos de los diferentes centros de formación docente de todo el país.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son los límites, las dificultades y los aspectos favorables de la formación según la percepción de los maestros entrevistados?

Según su propia perspectiva, ¿qué docente se busca formar y qué tanto se ajusta a la realidad escolar? ¿Hay un perfil de egreso?

¿Cómo perciben los primeros años de trabajo y específicamente las condiciones laborales y cómo eso repercute en su desempeño profesional?

¿Hay consistencia entre cómo los maestros describen ser formados y los criterios que se toman en cuenta para evaluarlos en su actividad laboral? ¿Están de acuerdo con estos criterios y con quiénes los evalúan? ¿Cómo perciben el sistema de evaluación de primaria?

Objetivo general

Conocer la percepción de los maestros recientemente recibidos sobre su formación y la primera etapa de su vida profesional.

Objetivos específicos

- Conocer la percepción de los maestros sobre el nivel y la pertinencia de los estudios académicos y la práctica docente.
- Conocer las experiencias de los maestros sobre sus primeros años de vida profesional y el reconocimiento social que perciben de su profesión.
- Analizar la opinión de los maestros respecto al sistema de evaluación en primaria.

- Conocer la percepción de los maestros respecto a la existencia de un perfil de egreso y qué tan ajustada entienden que es la formación con ese perfil de egreso profesional.

Técnicas de recolección

Entrevistas individuales: Se realizaron entrevistas individuales a maestros con no más de cinco años de egresados y que estuvieran en ejercicio docente.

Revisión documental (plan de estudios, otros documentos nacionales o internacionales) para analizar la posible existencia de un perfil de egreso para los maestros y la relación con el perfil obtenido.⁹

Selección de la muestra

La selección de los casos se realizó mediante un muestreo teórico intencionado, a partir de la división geográfica del país en dos zonas, buscando variedad de realidades y discursos. Se dividió en zona sur y norte tomando como parámetro el Río Negro.

En segundo término, en cada zona se eligieron los dos centros con mayor cantidad de inscriptos en cuarto año de formación docente, de modo de disponer r del más amplio número de casos posibles para la muestra. Si bien Rivera y Artigas son los departamentos que, ubicados al norte del Río Negro, tienen la matrícula más grande en cuarto año, se decidió seleccionar a Rivera y a Paysandú, colocado en tercer lugar, ya que se consideró que Artigas tiene una realidad muy similar a Rivera. En la zona sur los departamentos seleccionados fueron Montevideo y Treinta y Tres.

Se entrevistó a diez maestros recibidos de cada uno de los cuatro centros de formación docente seleccionados. Dado que, incluso con el mismo programa, la formación docente puede verse condicionada por las dinámicas propias de cada instituto o por la zona geográfica (principalmente por ser de Montevideo o del interior), se decidió entrevistar a maestros que se hubieran formado en diferentes institutos del país, buscando así obtener heterogeneidad en la muestra.

⁹ En el plan de estudios y en otros documentos se buscó indagar el perfil de egreso del programa de formación docente, así como de otros documentos oficiales.

INSTITUTOS	MAGISTERIO		Entrevistas por centro de formación
	TOTAL (inscriptos 2012)	Matrícula de cuarto año	
SUR			
IINN (MONTEVIDEO)	2.167	255	10
IFD de TREINTA Y TRES	224	53	10
IFD de FLORIDA	210	46	
IFD de MALDONADO	300	40	
IFD de CANELONES	221	40	
IFD de LA COSTA	163	36	
IFD de MELO	205	32	
IFD de DURAZNO	282	31	
IFD de SAN JOSÉ	182	22	
IFD de SAN RAMÓN	123	21	
IFD de PANDO	267	21	
IFD de MINAS	132	20	
IFD de ROCHA	122	18	
IFD de CARMELO	103	17	
IFD de MERCEDES	134	14	
IFD de ROSARIO	109	12	
IFD de TRINIDAD	86	10	
NORTE			
IFD de RIVERA	318	59	
IFD de ARTIGAS	352	57	10
IFD de PAYSANDÚ	290	55	10
IFD de SALTO	435	34	
IFD de TACUAREMBÓ	188	26	
IFD de FRAY BENTOS	111	13	
TOTAL	6.724		40

Proceso de trabajo de campo y tratamiento de la información

1. Lo realizado en el trabajo de campo

Una vez definida la cantidad de entrevistas y los departamentos en los que se realizarían, se procedió a contactar a la inspectora técnica para que contactara al equipo del INEE con los inspectores departamentales, quienes lo guiarían hacia las escuelas que contaban con maestros que reunieran las características que requería el estudio. Se elaboró una ficha con los datos de cada instituto, sus directores, direcciones y teléfonos de contacto, y otra con las escuelas, los datos de contacto y los docentes elegibles.

Ya con la lista de escuelas por departamento, se contactó a las directoras, a las que se les informó del proyecto y de la importancia de su colaboración. También se les informó quiénes eran los docentes preseleccionados de la base de datos proporcionada por la ANEP. Finalmente, se seleccionaron a los maestros confirmados o sugeridos por los directores hasta completar diez por departamento. Se tuvo en

cuenta que la muestra incluyera al menos cuatro escuelas por departamento. Una vez recogida esta información, se acordaron las fechas de las entrevistas, intentando con éxito concentrarlas en dos días. De este modo, el equipo de investigación viajó dos días a cada departamento, a excepción de Montevideo, donde no se tuvo en cuenta, por motivos de distancia y presupuesto, esta concentración. Se debe reconocer el gran esfuerzo realizado por directores y maestros para destinar tiempo a las entrevistas.

Si bien la mayoría de las entrevistas fueron realizadas en los centros escolares, algunas se llevaron a cabo en el domicilio del maestro, ya sea porque estaban de licencia por enfermedad o porque preferían conceder la entrevista luego de la jornada laboral.

Se realizaron entrevistas individuales a 40 maestros (diez por departamento) y se abarcó a 23 escuelas repartidas de la siguiente manera:

- 5 escuelas en Montevideo
- 8 en Paysandú
- 6 en Rivera
- 4 en Treinta y Tres

Cada entrevista, en general, duró entre 40 y 60 minutos.

2. Técnicas de análisis de la información

a- Objetivos, dimensiones, subdimensiones, instrumentos y actores

Objetivo	Dimensiones	Subdimensiones	Instrumentos-actores
Conocer la percepción de los maestros sobre el nivel y la pertinencia de los estudios académicos y la práctica docente	Percepciones sobre la formación profesional	1.1 Percepción general del nivel académico y de profesionalización	Entrevistas a maestros
		1.2. Valoración sobre el plan de estudios	
		1.3 Valoración sobre la pertinencia y las deficiencias de la práctica docente	
Conocer las experiencias de los maestros sobre sus primeros años de vida profesional y el reconocimiento social que perciben de su profesión	Primeros años de trabajo	2.1. Herramientas y referentes a los que recurren para desarrollar su trabajo	Entrevistas a maestros
		2.2. Condiciones laborales, obstáculos y facilitadores	
		2.3. Reconocimiento social	

Analizar la opinión de los maestros respecto al sistema de evaluación en primaria	Evaluación docente y de los alumnos	3.1. Percepciones sobre cómo son evaluados, los criterios utilizados y su pertinencia	Entrevistas a maestros y revisión documental
		3.2. Relación entre formación y evaluación recibida	
		3.3. Opinión respecto al sistema de evaluación del alumnado que tienen a cargo	
Conocer la percepción de los maestros respecto a la existencia de un perfil de egreso y qué tan ajustada entienden que es la formación con ese perfil de egreso profesional	Perfiles de egreso	4.1. Percepciones de los docentes respecto al “tipo ideal” de docente que se busca formar con el plan de estudios	Entrevistas a maestros y revisión documental
		4.2. Indagar qué tan ajustado es el perfil de egreso con la realidad con la que se encuentran en el aula	

b- Fases de análisis de la información

i. Creación del libro de códigos y codificación de la información

La información se procesó teniendo como base un libro de códigos elaborado y agrupado en función de las categorías seleccionadas para el análisis. Contó con un apartado donde se trabajó sobre el perfil docente y el Sistema Único Nacional de Formación Docente, y cuatro apartados divididos según la etapa por la que transcurre el docente: el momento previo a la elección de la carrera, la formación inicial (constituida tanto por aspectos teóricos y por la práctica docente) y, por último, los primeros años de su trabajo como maestro.

Los códigos propuestos se agrupan en esas cuatro etapas, colocando el perfil docente dentro de los estudios académicos, y contemplando el conjunto de preguntas realizadas en las entrevistas. De este modo, se procesó la información a través del programa Atlas T, y se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

En lo que refiere a la elección de la carrera, se consideró que podía estar condicionada por la biografía escolar, así que se procesó junto a los motivos de la elección que explicitaron los docentes en las respuestas.

El segundo aspecto tratado contempló los estudios académicos, repartidos en tres temas: cursada, formación y perfil de egreso. Para el primero de los temas se consideraron códigos que dan cuenta de las opiniones sobre las dificultades en torno a los cursos: horarios, evaluaciones, apoyos, espacios de participación, etc. En formación se incluyeron códigos para relevar el nivel académico y los aportes que recibieron los futuros docentes. A su vez, se hizo hincapié en qué concepciones de enseñanza y aprendizaje fueron formados. El perfil de egreso tuvo como objetivo

recoger qué docente percibían que se formaba en la etapa inicial y cuál se debía formar. Esto permitiría compararlo con el perfil descrito en el Plan de Formación Docente y con las exigencias que plantean las evaluaciones de directores e inspectores cuando se desempeñan como maestros.

Un tercer tema recogido tuvo que ver con la práctica docente, reconocida, tanto en la literatura sobre el tema como en la opinión de los entrevistados, como un momento esencial en la formación y determinante en las decisiones sobre la carrera que irá tomando el docente. Allí se incluyeron códigos que abarcaron los aspectos positivos y negativos de la propia práctica, así como la percepción sobre el alumno que tenían y las respuestas a si los preparaba para el trabajo en una escuela.

El cuarto tema se concentró en los primeros años de docencia y se dividió en dos apartados: profesión y evaluación docente. Para analizar la profesión se elaboraron códigos sobre las estrategias de enseñanza, para relevar las concepciones sobre alumnos y sus debilidades y fortalezas, también sobre su tarea teniendo en cuenta los facilitadores y los obstáculos. Se codificó cómo perciben la confianza de la sociedad en su tarea y en la escuela. Sobre la evaluación se codificó su opinión sobre el sistema de evaluación en general, cómo evalúan a sus alumnos, qué opinión tienen sobre la repetición y cómo valoran la evaluación de los supervisores.

De esta manera, se pudo codificar la información en función del plan de análisis. No aparecieron aspectos relevantes como para analizar las opiniones teniendo en cuenta los departamentos de los docentes. La única excepción se dio en los motivos de elección de carrera, donde los maestros del interior están condicionados por la oferta educativa y las posibilidades económicas.

1	Período previo al ingreso a la formación	CÓDIGOS
	Motivo de elección de la carrera	motivos elección /biografía escolar
2	Los estudios académicos	CÓDIGOS
	Cursada	opiniones carga horaria y cursada/ dificultades y apoyos en la formación/evaluación/referentes formación; espacios de participación-discusión
	Formación	nivel académico (+ UDE); principales aportes formación; principales debilidades; investigación; se enseña proyectos de centro, unidades, adaptaciones curriculares, etc.; referentes en formación; convivencia y vínculos; currícula; concepción de enseñanza, concepción de aprendizaje
	Perfil de egreso	Perfil de egreso
3	Las prácticas de enseñanza	CÓDIGOS
		práctica docente; distancia alumno práctica –

	Práctica docente	alumno actual
4	Los primeros años de docencia	CÓDIGOS
	Profesión	estrategias; convivencia y vínculos; referentes actuales; Códigos representación alumnos: principales debilidades de su grupo; principales fortalezas de su grupo; Códigos representación tarea: obstáculos tarea cotidiana; facilitadores tarea cotidiana; autonomía docente; confianza sociedad
	Evaluación docente	opinión sistema de evaluación; repetición; valoración evaluación inspectores y valoración evaluación directores

ii. Reagrupación y cruce de la información: desarrollo analítico

Luego de la codificación, se agrupó la información por apartado como muestra la tabla anterior. En primer lugar, se estudió el Plan de Formación Docente para reconocer qué perfil se pretende obtener en los maestros, comparándolo con el que los maestros perciben en su formación inicial. Allí se analizó el perfil teniendo en cuenta las posibilidades reales en las aulas de ejercer el perfil esperado. Se trabajó sobre las dimensiones que menciona el plan: socioprofesional, académico y ético; entendiendo que no son excluyentes (no aparecieron otras categorías a partir de las declaraciones de los entrevistados). Por otro lado, se consideró el perfil que los estudiantes de magisterio entienden que se les quiere transmitir, y si coincide o no con el que se práctica en el instituto. En segundo lugar, se analizaron las características de los espacios de reflexión y participación con los que cuentan los estudiantes durante la formación inicial. Se puso hincapié en este aspecto, dado que el perfil recogido en el plan de estudios requiere de estos espacios para su persecución. Por lo tanto, se comenzó con el perfil docente codificado dentro de formación para tener un panorama del docente que se busca formar en el plan y su contraste con la realidad.

Luego se pasó al abordaje del ingreso a la formación docente, donde se encontraron variaciones entre Montevideo y el interior. Allí se decidió, siguiendo a Ortega y Velazco (1991) y la información recogida, dividir los motivos de la elección de la carrera en: extrínsecos, intrínsecos y circunstanciales.

Un tercer momento implicó el análisis de la experiencia que los entrevistados tuvieron en la formación inicial, teniendo en cuenta, en primer lugar, los estudios académicos, la estructura curricular, la carga horaria y el nivel académico. Dentro del bloque curricular, en función de lo analizado en el programa, se decidió poner foco en las Ciencias de la Educación, materias disciplinares que refieren a los contenidos que luego los docentes enseñarán en sus clases, y las didácticas. A su vez, se abordaron aspectos de cursada como horarios y tiempos destinados a las diferentes tareas, la forma en que son evaluados y el nivel académico. Además, se indagó respecto a las

debilidades y fortalezas de la formación en general, pero se entendió pertinente analizar la información no como un contenido en sí mismo, sino a lo largo del informe.

En cuarto lugar, se ingresó en la segunda parte de la formación, esta vez vinculada a los aspectos de la práctica docente. La práctica se separó de los aspectos más teóricos del instituto, en tanto se entendió, luego de revisada la literatura y de comprobarlo con los entrevistados, que era un momento de especial significancia en la formación docente. Allí, y a partir de las percepciones de los entrevistados, se agruparon las ausencias, aspectos no contemplados en la práctica docente, que determinan carencias arrastradas por los noveles maestros.

Por último, se trabajó sobre los primeros años de la docencia y la carrera docente. En este caso se decidió abordar temas centrales como las condiciones laborales y salariales, el desarrollo profesional, el reconocimiento y la confianza de la sociedad hacia su tarea. También se indagó respecto a los obstáculos a la tarea cotidiana, pero no se analizó como un bloque en sí mismo, sino que se trabajó cuando correspondía en los distintos aspectos que hacen a la tarea de enseñar.

Se decidió, producto de la relevancia del tema y de la información recogida, elaborar un apartado para la evaluación, las concepciones de enseñanza y aprendizaje vinculadas al modelo de evaluación, relevar si los maestros aprenden a evaluar durante su formación inicial, qué opinión tienen sobre la evaluación que reciben de los directores e inspectores, del lugar de la calificación, y qué opinan de la repetición como mecanismo privilegiado del sistema de evaluación actual. Se estudiaron en este caso los informes de directores e inspectores y la coherencia entre sus exigencias y las herramientas ofrecidas al estudiante de magisterio.

Durante todo el análisis se incorporaron citas de los entrevistados que en su mayoría se quitaron de la versión final del informe, con el fin de hacerlo más corto y de más fácil lectura.

En una última etapa se intentó crear tipologías que agruparan las opiniones de los docentes para escapar de la exposición enumerativa de los resultados. Es decir, se intentó vincular algunas posturas con diferentes perfiles, pero el análisis pormenorizado de la información no lo permitió.

En las conclusiones la información se agrupó en torno a las preguntas de investigación como forma de acercarse a los objetivos de la investigación. En primer lugar, se trabajó sobre la pregunta que apuntaba a reconocer los límites, las dificultades y los aspectos favorables de la formación. Allí incluimos la distancia entre la teoría y la práctica, entre lo trabajado en el instituto y las situaciones escolares de la tarea diaria.

La segunda pregunta sobre la que se reorganizó la información tenía que ver con qué docente se busca formar y qué tanto se ajusta a la realidad escolar, así como si existe un perfil docente. En este caso se aborda el análisis sobre tres dimensiones: académicos, éticos, socio-profesionales.

La tercera pregunta tenía que ver con las condiciones laborales en los primeros años de trabajo y cómo repercuten en su desempeño profesional. Se trabajó sobre la soledad que sienten los maestros recién egresados, los escasos materiales con los que cuentan para desempeñar su tarea y los magros sueldos que perciben. Se hizo hincapié sobre una contradicción que aparece con claridad: mientras se les exigen cada vez más tareas, sienten menos respaldo y confianza de la sociedad. Pierden respeto y el apoyo de las familias.

Por último, se trabajó sobre si había coherencia entre su formación, lo que les daban, y la forma en que son evaluados. Si están de acuerdo con las evaluaciones que reciben, con quiénes las hacen y con el sistema de evaluación. El análisis se centra sobre la tensión entre la orientación y la fiscalización, la cercanía y el conocimiento de la realidad de quien evalúa. Se profundizó sobre la pertinencia de los informes de inspectores y directores y la repetición como herramienta del sistema de evaluación.