

# FORMACIÓN DOCENTE Y EDUCACIÓN PREUNIVERSITARIA EN URUGUAY: LA CRISIS DE UN MODELO\*

Adriana Marrero\*\*  
Universidad de la República  
Montevideo/Uruguay

## RESUMEN

A partir de un análisis de material empírico recogido en entrevistas a docentes de educación media de institutos públicos de Montevideo, se examinan sus percepciones sobre sus propias dificultades para la enseñanza en el nivel, y se las vincula con las características de la formación docente y con la práctica en sus lugares de trabajo.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente, Educación Media, Uruguay.

## ABSTRACT

Upon the analysis of empirical material obtained by interviews to middle-school teachers of public institutes of Montevideo, the paper examines their perceptions about their own difficulties in their teaching practices. They are linked with the characteristics of the Teacher-training system and the practice in the labor place.

KEY WORDS: Teacher Training, Middle School, Uruguay.

## I. INTRODUCCIÓN

Tratar la problemática de la formación docente uruguaya en una publicación destinada a un público europeo, supone un doble desafío. Por un lado, hace falta situar la especificidad de la sociedad dentro de la cual esta problemática es formulada como tal y se manifiesta, así como referir a los contextos económicos, políticos, culturales e históricos que condicionan sus rasgos y contribuyen a darles sentido. Esto supone justificar la pertinencia de la cuestión ante ojos no familiarizados con estas circunstancias y sus consecuencias tanto prácticas como vitales para los actores involucrados. Por otro lado, nos lleva a poner en cuestión la pertinencia de muchas de las teorizaciones que, aunque pueden tener fecundidad heurística y contribuir a la comprensión del fenómeno, han sido desarrolladas para describir y explicar realidades muy diferentes, propias de otras coordenadas geográficas y de otros niveles de desarrollo. Esto no implica sostener que estas teorías sean equivocadas.



das para dar cuenta de las realidades que pretenden iluminar, sino que buena parte de los problemas que enfrenta la enseñanza latinoamericana y la uruguaya en particular, son previos a los que se discuten actualmente en aquella literatura. Problemas tales como los de la indigencia y la exclusión que amenaza a los docentes debido a sus bajos niveles salariales así como de pobreza extrema de una alta proporción de los niños que asisten a la escuela pública, junto con el deterioro de las instalaciones escolares y la escasísima inversión educativa de los estados inspirados por políticas liberales, son temas que afortunadamente no afectan a los países en los cuales se generan aquellas teorizaciones.

Fundamentalmente, tampoco es usual en los países centrales que la formación de los docentes no tenga carácter universitario, factor sobre el que nos queremos detener. Éste es un rasgo muy central que, junto con las bajísimas retribuciones, las pésimas condiciones de trabajo y las dobles y triples jornadas, contribuye a delinear un panorama radicalmente diferente al de los países desarrollados. A diferencia de otras realidades, donde el debate suele situarse en etapas posteriores a las de una formación que se da por supuesta y descuenta su calidad, en nuestro caso, la misma formación inicial es la que está en cuestión acá. Una alta proporción de los profesores de enseñanza media no cuentan con formación terciaria o título alguno, y quienes lo tienen, lo han obtenido en unos institutos cuya calidad es muy dudosa.

## II. LA FORMACIÓN DOCENTE EN URUGUAY. BREVE PANORAMA

La formación de docentes no universitarios para el sistema ANEP<sup>1</sup> tiene lugar en los institutos que dependen del Área de Formación y Perfeccionamiento Docente del CODICEN<sup>2</sup>: Institutos Normales, Instituto Magisterial Superior; Instituto de Profesores Artigas; Instituto Nacional de Enseñanza Técnica; y los 21

---

\* Agradezco a Marcia Meliande por su colaboración en el mejoramiento de la versión final de este artículo.

\*\* Doctora en Sociología (U. Salamanca), Magister en Educación (CIEP-IDRC), Licenciada en Sociología (U. de la República, Uruguay), Profesora de Educación Media (IPA). Directora del Dpto. de Sociología y Economía de la Educación de la Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación; Uruguay. admarr@adinet.com.uy. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

<sup>1</sup> La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) es el organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en sus niveles de educación inicial, primaria, media, técnica y formación docente terciaria en todo el territorio uruguayo. Tiene carácter de ente autónomo.

<sup>2</sup> El Consejo Directivo Central (CODICEN) es el órgano rector de la ANEP encargado de llevar adelante los principios y contenidos que le asigna la Constitución de la República y las leyes específicas. Los Consejos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional y sus respectivas Direcciones Generales son los tres consejos desconcentrados que junto al Consejo Directivo Central y la Dirección Nacional de Educación Pública conforman la estructura organizativa de la ANEP.



Centros de Formación Docente del Interior del país. Además, en 1996 se creó el Centro de Capacitación Perfeccionamiento Docente con la finalidad de apoyar la Experiencia Piloto del Ciclo Básico de Educación Media (Plan 1996) y recientemente se han creado Centros Regionales de Formación de Profesores (CERPs) del Interior del país (Salto, Rivera, Maldonado, Colonia y Atlántida), dirigidos a formar docentes para este nuevo plan de estudios. La educación pública es gratuita en todo el sistema ANEP, a todos los niveles.

La Universidad de la República<sup>3</sup> no forma docentes con títulos habilitantes para el dictado de clases en el sistema ANEP. La Opción Docencia de la FHCE<sup>4</sup>, que forma docentes en las mismas disciplinas en las que forma Licenciados, no ha logrado convertir su oferta en una opción reconocida, con titulaciones habilitantes. De lo anterior, se concluye que la formación docente del sistema ANEP:

- a) Se produce en centros no universitarios, desvinculados de la generación de conocimiento, lo que lleva que en «la mayoría de los casos, el profesor no suele dominar en el nivel primario las claves que explican la evolución del saber y de la cultura» (Gimeno Sacristán, 1989: 114).
- b) Son programas muy breves, de tres años de educación terciaria, aun en el contexto latinoamericano. Sólo los de Bolivia, Guatemala, Honduras y Nicaragua son más breves.
- c) Se apoyan fuertemente en la capacitación en servicio, la cual es «insuficiente, inadecuada o ambas», y atiende al docente aislado, separado de los contextos de clase, escuela y comunidad que incluye a Uruguay en los diagnósticos más adversos sobre la formación docente en América Latina (ver, por ejemplo, E. Gatti, 2003; Cfr. Vaillant, 2002).
- d) Constituye una parte fundamental de un circuito cerrado que perjudica, en muchos casos, la promoción y el ingreso de las personas más capacitadas para la docencia: la obtención del título otorga el derecho a una plaza laboral dentro del mismo sistema que lo expide, pero sólo se promueve por antigüedad simple, y el techo máximo de la profesión ofrece recompensas económicas muy modestas.

Esta situación parece haber sido el resultado de una suerte de «paradoja de consecuencias» (Weber, 1944) por la cual cada uno de los esfuerzos de institucionalización de la formación de profesores para la educación secundaria ha conducido a un deterioro de la preparación de los egresados. En 1949 primero, y en el 1996 después, se fundaron institutos de formación de profesores con fuerte acento en lo

---

<sup>3</sup> La Universidad de la República es la única universidad pública del país, y concentra el 80% de la matrícula. Es gratuita y de libre acceso en todos los niveles, incluidos los posgrados académicos de todo nivel.

<sup>4</sup> Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, otorga títulos de Licenciatura en: Antropología, Educación, Filosofía, Historia, Letras y Lingüística.



educativo, pero en total aislamiento e incluso en franca oposición, respecto de los centros de generación de conocimiento nuevo en las distintas disciplinas, particularmente de la Universidad. Reivindicando su papel en la formación de formadores y abandonando casi inmediatamente su intención de desarrollar una actividad de investigación sostenida, el Instituto de Profesores Artigas en Montevideo primero y los Centros Regionales de Profesores en el interior después, se constituyeron en centros de enseñanza donde, salvo excepciones, se reproduce un conocimiento idiosincrásico, aislado de la cultura, siempre amenazado por la obsolescencia y la simplificación, y alejado de lo que más importa en cualquier empresa científica: las preguntas que son relevantes y pertinentes en cada momento y que guían los programas de investigación en las fronteras de las disciplinas.

Más allá de la importancia del problema, vale la pena subrayar lo pertinente que resulta como problemática, es así que a finales de julio de 2004, se debate en el Parlamento uruguayo un proyecto de ley que, sin mediar reforma sustantiva alguna, reconoce estatus universitario a los centros de formación de profesores dependientes de la (ANEP), asimila a Licenciados a todos sus egresados, y a diplomados y magisters a sus posgraduados. No es fácil ver cómo este súbito cambio de denominación pueda incidir de alguna manera en la calidad de la enseñanza que allí se imparte.

### III. LOS DOCENTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN URUGUAY. UNA DESCRIPCIÓN

A decir verdad, no es mucho lo que se sabe actualmente de los docentes de Enseñanza Secundaria. El último censo tiene casi una década, y no recoge algunos de los elementos que parecen más relevantes para llegar a una idea más o menos completa de las características y la situación actual del profesorado uruguayo.

El Consejo de Enseñanza Secundaria contaba, según el Censo de docentes de 1995<sup>5</sup>, con 13.233 profesores, aunque no se dispone de información sobre cuántos de ellos lo hacen en el primer ciclo y cuántos en bachillerato. Dado que muchos profesores trabajan a su vez en los dos niveles, y que esa situación es cambiante año a año, no es posible tampoco estimar con cierta exactitud cuántos profesores dan clases en el bachillerato. Si se distribuyeran entre ciclos de modo proporcional al número de asignaturas, al número de horas que se dictan en uno y otro ciclo y al número de estudiantes, los docentes de bachillerato podrían representar más de un tercio del total.

Del total de los profesores censados, menos del 31% había culminado sus estudios de profesorado<sup>6</sup>, aunque la cifra encubre importantes diferencias regiona-

---

<sup>5</sup> Los datos estadísticos que se presentan en este apartado fueron extraídos de: BID, «El Sistema Educativo Uruguayo: Estudio de Diagnóstico y Propuesta de Políticas Públicas para el Sector», Montevideo, septiembre 2000.

<sup>6</sup> En Uruguay, los estudios de profesorado y de magisterio no son universitarios.

les: mientras que en la capital son titulados el 44% de los profesores, en el interior del país tan sólo el 20%. Si a estos porcentajes agregamos los docentes con otras formaciones terciarias, se alcanzan guarismos del 62,5% y 51,3% de estudios terciarios completos respectivamente. Sobre todo en el interior del país, la diferencia entre titulados como profesores y los egresados de estudios terciarios, no se debe a la incorporación de universitarios, sino al ingreso de maestros titulados a los cuadros docentes de la Enseñanza Secundaria. Los egresados universitarios representan el 9% de los docentes, con leves variaciones entre regiones (9,8% en Montevideo y 8,8% en el Interior). Sin embargo, las principales disparidades se dan entre asignaturas: mientras que los titulados en Matemáticas apenas superan el 13%, en Filosofía superan el 63% y en Literatura alcanzan al 66%. Estas cifras reflejan un cuerpo docente con niveles insatisfactorios de formación.

Otro correlato muy importante a tener en cuenta es la baja dedicación horaria semanal: el 46,5% de esos docentes dictaba 20 horas semanales de clases o menos, lo que habla de un trabajo que se desarrolla «a tiempo parcial». A la baja carga horaria cabría agregar, además, la inseguridad en el empleo. La mayor parte de los profesores no cuentan con condiciones de estabilidad aceptables, ya que en 1995, el 61% de los cargos era desempeñado en forma interina. Un tipo de trabajo caracterizado por la inseguridad y la baja dedicación tiene consecuencias a dos puntas de la distribución etaria: atrae a personas jóvenes que ven en la enseñanza un trabajo temporal, compatible con su calidad de estudiantes o con otra actividad laboral, y expulsa a quienes tienen otras oportunidades de trabajo o han llenado las condiciones para jubilarse. Las dificultades para retener experiencia son notorias: la mitad de los profesores tienen 9 años o menos de antigüedad; mientras tanto, renuncian o se jubilan 650 profesores cada año. Los centros de formación docente no tienen capacidad de proveer egresados para llenar semejante creación permanente de vacantes: sólo se titulan 140 estudiantes de profesorado al año, por lo que las restantes vacantes, a razón de más de 500 anuales, se llenan como se pueden, con los aspirantes con que se cuenta, tengan o no la formación necesaria para hacer frente a la tarea.

La explicación de este continuo drenaje de profesores se encuentra principalmente en el salario docente, que se sitúa en promedio en U\$S 4,13 por hora trabajada. Para poner este salario en perspectiva, digamos que un docente de secundaria percibe un 21% menos que otro trabajador con las mismas características (número de años de educación formal, sexo y lugar de residencia); la relación es menos adversa para las maestras, que reciben el 13% menos. En términos internacionales, la comparación es también adversa para los docentes uruguayos, como es posible leer en el cuadro 1.

Además, los bajos niveles de las remuneraciones retroalimentan el proceso de deterioro de la cualificación, por la vía de dificultar el acceso a niveles de vida que permitan los consumos culturales y las inversiones que favorecen el desempeño de la tarea intelectual. Por ejemplo, según el Censo de Población de 1996, los hogares cuyo jefe es docente presentan niveles de equipamiento y confort menores al de otros trabajadores con niveles de formación similar. Finalmente, las bajas retribuciones y la baja carga horaria empujan a muchos profesores a complementar sus



CUADRO 1. SALARIOS DOCENTES ANUALES EN INSTITUCIONES PÚBLICAS POR PAÍSES SELECCIONADOS PARA SEGUNDO CICLO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN U\$S EQUIVALENTES

	SALARIO BASE. NIVEL MÍNIMO DE INSTRUCCIÓN		SALARIO LUEGO DE 15 AÑOS DE EXPERIENCIA. NIVEL MÍNIMO DE INSTRUCCIÓN	
	Salario Medio Anual	Ratio Salario PBI per cápita	Salario Medio Anual	Ratio Salario PBI per cápita
Argentina	10.837	1.1	15.773	1.5
Brasil	8.148	1.3	11.152	1.7
Chile	12.711	1.0	15.915	1.3
Uruguay	6.847	0.7	8.204	0.9
Promedio OCDE	20.527	1.1	29.114	1.6

FUENTE: BID, «El sistema Educativo Uruguayo», 2000.

ingresos con otros trabajos más o menos vinculados con la docencia, lo que retroalimenta los procesos anteriores. Baste recordar que el sistema educativo permite a los docentes acumular hasta sesenta horas semanales de trabajo en el sector público, más allá de las que puedan desarrollar en el privado.

Ahora bien, ¿qué relación tienen estos aspectos en la propia percepción de los docentes sobre las dificultades de su práctica? ¿Hay alguna relación entre esto y el tipo de formación que han recibido en los centros de formación docente? Trataremos de dar respuesta a estas preguntas a través de los resultados obtenidos en ocasión de la aplicación de entrevistas grupales a 24 docentes de Bachillerato durante el año 2001, y de entrevistas individuales a directores y equipos de dirección de seis liceos montevideanos.

#### IV. UN CAMPO DE CONOCIMIENTOS EN CUESTIÓN

En el caso concreto del bachillerato uruguayo, los profesores tienen problemas en la *definición del campo* por una triple vía. En primer término, por la indeterminación de cuál de las dos facetas de su rol es predominante: la pedagógica o la de especialista en una disciplina. Como la formación de base —en caso de que exista— es problemática desde los dos puntos de vista, los profesores parecen oscilar desde una a la otra, sin tomar, tal vez ni ante sí mismos, una posición clara. Definirse como especialistas en una disciplina los deja mal parados frente a los verdaderos especialistas, aquellos que tienen la formación de tales y practican la profesión liberal o académica y tienen un contacto de primera mano con la producción de conocimiento nuevo, porque participan de ella. Si prefieren decantarse por lo pedagógico didáctico, cosa bastante rara entre profesores de bachillerato, están condenados de antemano a perder frente al grupo que se considera una vez sí y otra también,

como los pedagogos por excelencia, las maestras, que por más alejadas que estén también de la acumulación de conocimiento en el área, reivindican sin rivales a la vista el monopolio del saber pedagógico.

En segundo lugar, la determinación del campo se vuelve problemática también debido a la *endebles de su formación de base, en aquellos que la tienen, y por la escasa percepción de esa debilidad*. La escasa solidez de la formación intelectual de los docentes como profesionales de la enseñanza que, al decir de Gimeno, consiste en:

el dominio, a un cierto nivel, del área o de la disciplina en la que desarrolla su actividad. [...] Pero no de un dominio indiscriminado fruto de la mera acumulación de estudios, investigaciones y perspectivas diversas, sino acerca de las bases de ese contenido, su estructura sustantiva y sintáctica, su significación educativa, su dimensión social e histórica (J. Gimeno Sacristán, 1989: 220).

Éste es el tipo de dominio de la disciplina que no puede darse por sentado en los profesores de la enseñanza media uruguaya. Alejados de los circuitos de producción de conocimiento y ajenos a ellos, a su egreso tratarán de reproducir lo mejor que puedan ese conocimiento que adquirieron de otros, seleccionando primero, y privilegiando después, los textos, materiales y autores que son buenos «para dar» —o sea, para enseñar—, relegando al olvido, poco a poco, lo que es complejo, no enumerativo, o no breve, y que no sirve para la rápida digestión estudiantil.

Otros, intentando alejarse del esquema, buscan la excelencia obligando a sus estudiantes de dieciséis años a (intentar) aprenderse los primeros capítulos de «Economía y Sociedad», sin preguntarse seriamente, ellos mismos, qué fines persiguen con esto. En ambos casos, la desvinculación con criterios claros de relevancia teórica o práctica, el privilegio de la evaluación como criterio de lo que puede ser fácilmente evaluado y por lo tanto debe ser enseñado —clasificaciones, definiciones—, y todas las infinitas versiones de la rutinización, terminan por afectar la calidad de la enseñanza, de los aprendizajes, y la identidad del conocimiento transmitido. No se trata aquí de que los profesores enseñen cosas poco relevantes —lo que a veces también es cierto—, sino que aún las más variadas expresiones de la cultura sufren, como si fueran predigeridas en la mediación pedagógica, transformaciones que pueden llegar a alterar justo aquello que las vuelve valiosas y dignas de ser aprendidas y disfrutadas. No es raro que los que ven desde afuera qué y cómo se enseña, no reconozcan en esos contenidos y métodos la calidad profesional que los docentes reclaman.

Por último, la dificultad de definir su campo de actividad se revela en las dificultades para discriminar qué contenidos son valiosos y cuáles no. Tal como vimos en nuestras entrevistas, muchos profesores tienen problemas a la hora de jerarquizar los contenidos o de juzgar la calidad de los aprendizajes que, dentro del liceo o fuera de él, pueden realizar sus estudiantes. ¿Qué es una buena lectura? Alguien podría responder a esto diciendo que en esta época, cualquier lectura es buena, y eso podría discutirse. Pero cuando un profesor califica a un estudiante como de «buen» lector, está opinando sobre la calidad de los textos que son objeto



de lectura. ¿Qué es un buen lector para uno de nuestros entrevistados? Veamos el diálogo:

- Ahora yo me he encontrado con chiquilines que, [...] por su cuenta, leen. Cuando hay lectores, hay *buenos* lectores. [...] (Paulo) Coelho leen mucho... (P8)
- O libros de autoayuda...

Si los institutos de formación docente no proveen de una educación de calidad para todos sus egresados, es claro que la retribución y las condiciones de trabajo de sus egresados no permiten asegurar que esa educación pueda adquirirse luego a través de la inversión que requiere el acceso a la cultura. Aquí está en cuestión la capacidad del sistema educativo de cumplir con su propia pretensión, que es el de formar intelectuales, y de constituirse en un ámbito favorable a un ejercicio profesional medianamente estimulante y creativo, generador de motivación para la propia superación académica y práctica. El capital cultural de origen de los docentes sí empieza a ser muy importante, cuando ni en los ámbitos institucionalizados de formación para la profesión, ni en los lugares de desempeño profesional mismo, existen vías, mecanismos, ni estímulos para su adquisición ulterior. Con todo, hay profesores que siguen adelante, y mejoran su preparación, se inscriben o culminan carreras universitarias, y cambian cualitativamente la formación que han recibido en los institutos de formación docente. Pero entonces, se van de la enseñanza media: «la gente que puede ver una perspectiva mejor en otras áreas y crea que puede tener otras chances mejores, opte por esas y que se vaya. Entonces los mejores se van a ir» (P19).

Las consecuencias prácticas de esta dinámica son más visibles a medida que nos movemos de los niveles de enseñanza elementales a los de la educación post-obligatoria. Los que se quedan, sufren como pueden las penurias económicas de una tarea muy mal remunerada, y los costos que ello conlleva sobre todo para su propia formación intelectual y profesional. Como preguntaba una profesora en una de las entrevistas: «¿cuánto hace que no nos compramos no sé... un libro por mes?» (P9).

Un libro por mes resulta, en este panorama, una especie de exageración. Pero muestra también que la referencia de los profesores sigue siendo, para bien o para mal, Gutenberg. De las entrevistas, resulta que algunos docentes se mantienen alejados de lo que ha sido el último desarrollo de la tecnología de la información, la Internet, pero también, de la computadora misma. Una vez más, el conocimiento de los docentes, y sus prácticas cotidianas en la búsqueda de información, las comunicaciones, la preparación de material, la recreación y muchos etcéteras, corren por carriles distintos de los usuales en los ámbitos del trabajo en las empresas, el del trabajo académico o profesional, y no menos importante, el del aprendizaje y la recreación de por lo menos algunos de sus estudiantes. Algunos de ellos se refieren a las búsquedas que pocos de los jóvenes emprenden en la Internet, como si se tratara sólo de «apretar un botón», cosa que, un poco por parecer muy mecánico, o tal vez por parecer demasiado simple, desprecian. Otro profesor se refiere al «botón» (o tecla de la computadora) como «*la palanquita*».



Peor juicio aún recibe la enciclopedia «Encarta», que por su enorme capacidad de penetración en los hogares montevideanos —estimulada por su acceso a través de baratísimas copias piratas— se ha convertido en «el nuevo texto único»<sup>7</sup> (P4), que además, al parecer de los docentes, nadie lee. La información fluye de la pantalla a la impresora y desde ésta al escritorio del profesor, sin necesidad de ser leída por unos alumnos que presentan unas carpetas muy coloridas, pero cuyo contenido, según los profesores, ignoran por completo. Tal vez percibiendo la lejanía de muchos de sus docentes en relación con esas tecnologías, actúan como si los pudieran engañar con espejitos de colores: «bajaron la Encarta, dijeron ellos... a colores y se jactan porque no sabés la plata que tengo acá...». Pero los docentes no se dejan engañar tan fácil; desconfiados acerca de lo que esos jóvenes puedan haber aprendido, o no, simplemente, han dejado de calificar ese tipo de trabajos: «todavía se te quedan esperando una nota...».

Y es que, una vez más, el único conocimiento admitido dentro de la institución es el admitido por la cultura institucional, y no es (sólo) un juego de palabras. Decidida a no dejar penetrar nada que resulte ajeno a ella misma, la cultura escolar, o bien procesa lo extraño, convirtiéndolo en algo a imagen y semejanza de sí misma, o bien lo rechaza, lo proscribe, o lo prohíbe. No importa cuán pertinente sea en otros ámbitos, no importa cuán real sea para los estudiantes o cuán relevante sea para su futuro. No es conocimiento escolar, o controlable por los docentes, y por tanto no vale. Si el problema fuera sólo que los estudiantes no leen las carpetas que imprimen, las soluciones podrían ser bien distintas: estimular discusiones sobre los contenidos, promover la comparación de información entre diferentes fuentes, fomentar el trabajo en equipo aprovechando de mejor manera el acceso a medios informatizados que tienen unos estudiantes que siempre son minoría, y más etcéteras. Pero las cosas no siempre funcionan así en la enseñanza media; el oscurantismo tecnológico, que tiene sus defensores dentro del sistema, viene a dar otro mensaje adicional a favor de la anacrónica burbuja en la que puede llegar a convertirse la educación media uruguaya:

este año opté por otro tipo de trabajo... van al libro tal, les doy bibliografía y les prohíbo que vayan a la computadora... si la leyeran no tendría problema pero sé que no la leen... (P6)

Cuando algún profesor hace un uso más completo de los nuevos recursos, aprovechando las oportunidades que le brindan para el trabajo en clase, su discurso se despega claramente de los demás, marcando un perfil bien diferenciado, como en esta singular pieza discursiva:

---

<sup>7</sup> Se refiere al manual escolar, del mismo nombre, que hasta la década del sesenta se usaba en Uruguay, en los últimos años de la primaria, para el estudio de lengua, matemáticas, historia y ciencias.



no es una cuestión de criticar a los medios como puede ser el computador o Internet que aportan muchísimo pero hay que saberlos manejar. Uno tiene que darles y explicarles el uso [...] las generaciones posteriores [...] ya van a venir con el manejo de la computadora... que no es solamente tocar el botoncito... es saber buscar la información y leer [...] no es la calificación del trabajo domiciliario, no, es lo que yo hago en clase, la participación, la dinámica grupal que se pone, entonces ahí sí. (P5)

## V. LA INSTITUCIONALIZACIÓN Y EL PAPEL DE LAS CREDENCIALES DOCENTES

Situémonos ahora en la institucionalización del trabajo docente. ¿Cómo se regula el ingreso a la enseñanza en la educación secundaria? En principio, basta con haber obtenido el título de Profesor de Educación Media en una especialidad, que por lo general coincide con una asignatura, e inscribirse en el Departamento Docente para integrar las listas dentro de una circunscripción Departamental. No es necesario dar concurso alguno. Con todo, las chances de ingresar de inmediato no son iguales para todos y varían según las asignaturas. En general, en las relacionadas con las humanidades, el número de docentes egresados llega a superar el número de vacantes, y hoy en día es difícil obtener la unidad docente (20 horas semanales de clases) apenas se egresa. En otras, como las Matemáticas, las ligadas a las ciencias naturales y, en general, todas las sometidas a incrementos horarios como resultado de la aplicación de nuevos planes de estudio, la situación es muy distinta. El número de horas docentes a cubrir es muy superior al de docentes titulados, y se presenta la necesidad de recurrir a otras personas, no tituladas, con otras titulaciones, estudiantes de centros de formación docente, estudiantes universitarios.

En esta materia, la presión del número es uno de los factores de devaluación de las credenciales más importantes y frecuentemente olvidados. En muchas asignaturas hay muchas más vacantes que egresados o profesores efectivos dispuestos a dar clases. Y en la medida en que los sindicatos de profesores no admiten el concurso de pruebas como mecanismo de ingreso a la enseñanza, ni aún para los no egresados, y las autoridades parecen haber preferido otros caminos menos engorrosos y menos costosos también, las vacantes se siguen proveyendo a partir de largas listas confeccionadas según la evaluación de los antecedentes de los postulantes, a veces estudiantes o ex-estudiantes universitarios, idóneos o autodidactas, o personas más o menos informadas, y más o menos bienintencionadas: «...algunos vienen del IPA, algunos vienen de la universidad, algunos no tienen nada» (P20).

Uno de los principales resquemores al interior del cuerpo de profesores es la de saber que hay colegas, muchos, que no cuentan con formación docente alguna. Durante algún tiempo, la crítica iba dirigida hacia los «estudiantes universitarios» que encontraban en la ocupación de enseñantes una salida laboral cómoda, con poca exigencia horaria, con vacaciones y pausas inmejorablemente adaptadas a sus períodos de exámenes en la facultad, y sobre todo, razonablemente acorde con el tipo y el nivel de estatus esperado para los veintitantos años, aun en términos de ingresos. Para complicar más las cosas, muchos de estos profesores al paso, como



contrapartida a su nula preparación pedagógica, pudieron haber obtenido en los pocos años de estancia en la universidad una formación disciplinar a veces más sólida y, por cierto, más ligada al avance actual del conocimiento. Suelen ser además más jóvenes y, por tanto, mejor valorados por los estudiantes, que los ven más próximos (Marrero, 1993), y no se sienten tan ligados a los criterios jerárquico-escalafonarios de la institución educativa. Todos estos factores, unidos al relativo desapego con la institución educativa en sí, hacen que los profesores vean a los estudiantes universitarios como soberbios, pedagógicamente ignorantes, y en todo caso, como muestras caminantes de la desprofesionalización docente.

Las cosas han cambiado, para peor, a dos puntas: por un lado, los nuevos centros de formación de profesores en el interior del país (CERPs) que en medio de un páramo de ofertas educativas y laborales ofrecen beca completa y una formación de tres años en áreas del conocimiento, para dar clases en el básico, son vistos por buena parte del profesorado como el golpe de gracia a toda pretensión de profesionalización: «lo que está pasando ahora con los CERP que... la enseñanza se está viendo como una changa... como no hay nada para hacer vamos a ser profesores» (P19). Changa y, además, changa institucionalizada. A los docentes no les falta razón: el currículo, compuesto de tres años con sucesivas aproximaciones a las ciencias en las que otorga especialidad, no pasa de ser un ligero barniz sobre una sustancia evanescente. Ofrecida a estudiantes cuyas motivaciones se ignoran —tal vez más entusiasmados por la beca, el alojamiento gratuito y la promesa de empleo seguro<sup>8</sup>, que por un cierto interés por la tarea docente— da por resultado un conjunto de egresados bien identificados, con acceso a condiciones de trabajo privilegiadas —unidades docentes mayores y concentradas—, que es mirado con desconfianza, escepticismo y hasta resentimiento por parte de los demás. Por otro, y al margen de toda formación previa, se permite el ingreso a la docencia a personas que no tienen formación como profesores, pero tampoco universitaria. Los relatos sirven de ilustración. Veamos sólo uno:

bueno, esto lo voy a decir porque ya esto es muy fuerte. Un día entro [...] y en el salón de dibujo había estado la gente que estudió en un mes<sup>9</sup>... mucha gente del interior... estaban los legajos y empecé a mirar: [...] maestro... maestro... para actividad artística [...] encargado de la (estación de servicio) Shell [...] hay algunos que me quedaron grabados como a fuego... [...] había una docente que había tomado

---

<sup>8</sup> Es necesario subrayar la excepcionalidad del sistema dentro de los límites del territorio uruguayo. No existe ningún otro sistema de becas para estudios terciarios que sea tan completo y abarcativo, y muchísimo menos, en el interior del país, que se caracteriza tanto por una ausencia casi total de ofertas educativas terciarias, como por brindar escasísimas oportunidades laborales, tanto a jóvenes como a adultos.

<sup>9</sup> Se refiere a unos cursos de preparación para el profesorado con vistas a llenar vacantes en los liceos de la reforma del ciclo básico. Tuvieron clases durante el mes de febrero, y comenzaron a dar clases en el mes de marzo.

horas de artística; jamás había dado clase, escuchá lo que te digo, eran horas de docencia en Solymar, un liceo populoso, conflictivo, pero claro, ella hizo teatro... entonces, como dicen la artística, teatro... cierra magnífico... (P4).

A la vez que contribuyen a difuminar los ya borrosos perfiles del cuerpo docente, aquellas listas de profesores y postulantes a dar clases tienen también un efecto segmentador al interior del sistema. Los ubicados en los primeros lugares —a los que se accede, recordemos, por antigüedad simple—, unos egresados, otros no, pero en todo caso con mayor experiencia, tienden a elegir sus horas en el bachillerato. Por razones históricas, ligadas a un mayor prestigio del nivel y al vínculo entre éste y la universidad, las horas de bachillerato se remuneran mejor que las del ciclo básico. Además, el año lectivo es más corto, debido a la inclusión en el calendario escolar del período de exámenes de fin de año, los estudiantes son menos conflictivos, y los institutos dedicados a la enseñanza en este nivel están ubicados en zonas más céntricas y más cercanas a los lugares de residencia de la mayoría del profesorado. A esto se agrega, a partir de la reforma educativa de 1996, el rechazo que sienten los profesores formados en asignaturas hacia el dictado de áreas, lo que ha alimentado una especie de migración adicional de profesores más antiguos hacia el segundo ciclo. Como dice una profesora: «yo no voy a ir a dar ciencias sociales a esta altura de mi vida, con séptimo grado, si tengo 28 años de trabajo, me niego, no voy a ir a dar ciencias sociales, porque mi formación es en Historia» (P11). Todas buenas razones —desde un punto de vista individual y racional— para inclinarse, si el profesor tiene la oportunidad, por este nivel.

Estos factores que acabamos de reseñar rápidamente son mencionados a lo largo de las entrevistas, y siempre para subrayar la superioridad relativa de la calidad de los docentes en el nivel. Desde este punto de vista, el bachillerato se habría convertido en una especie de reducto donde se concentran los profesores más antiguos, con consecuencias a varios niveles.

Hoy en día, en algunos de estos profesores se da la peculiar conjunción de un conocimiento envejecido por el paso del tiempo y paulatinamente degradado por repetición y simplificación, y de un orgullo profesional cuyos únicos asideros visibles son unas credenciales obtenidas hace ya algunas décadas, y una invariable persistencia en el sistema. Mientras tanto, en el ciclo básico, van quedando los interinos, los recién llegados, los menos calificados, y más recientemente, los egresados de los CERPs, provenientes de estratos más bajos, con una preparación más endeble y una formación más orientada a la retención de los alumnos, más permisiva y tolerante. Este tipo de segmentación del sistema, que concentra en el primer ciclo a los menos preparados, parece ser, para algunos de los profesores consultados, casi un contrasentido desde el punto de vista educativo.

...el individuo que va a dar el primer ciclo tiene que saber más... es decir, al niño chico tiene que darle una persona que sabe, y que tiene claro adonde va y que es lo que va a transmitir... y está pasando al revés... acá se jerarquiza al profesor de 2do. Ciclo porque es mejor pago, [...] cuando en realidad los profesores de más vasta experiencia, que saben más [...] tendrían que estar trabajando con el chico porque tendríamos que volver a aquello de decir «vamos a hacerles gustar la materia» (P16).

Pero con todo, la formación de los profesores a nivel de bachillerato sigue sin poder darse por sentada. Y ello incide también contribuyendo a la generación de un clima de recelo y desconfianza al interior del cuerpo docente, que no existe en otros niveles, y que es visto como negativo:

si, porque más allá de todas las críticas que la universidad pueda hacer para adentro, [...] todos los que se sientan tienen el mismo origen y eso les da...por lo menos no origina recelos o desconfianza mutua. Por lo menos eso. Y en Secundaria eso no, en Secundaria se mantiene (P19).

En definitiva, no sólo no es necesario contar con una credencial que certifique la posesión de un conjunto de conocimientos teóricos y prácticos específicos, sino que tampoco existe el requisito del concurso o del examen como vía para el acceso a la docencia. Los egresados tienen garantizado prácticamente de por vida un empleo en el Estado y un escalafón abierto, sin necesidad de demostrar su competencia, más que en las ocasionales visitas del inspector. No hay concursos de pruebas ni para el ingreso al profesorado, ni después, y por simple antigüedad, el profesor puede llegar a la última categoría del escalafón —la séptima— sin haber dado jamás concurso alguno. Esto, que tradicionalmente ha sido considerado como un logro sindical, y una vía para dignificar el título, ha tenido consecuencias perversas. Los sindicatos, obligados a defender a todos los que ejercen como profesores y no sólo a los egresados, levantan, una vez más y esta vez para todos, el derecho a no dar concurso, contribuyendo a erosionar las pretensiones de una revalorización del profesorado.

Paralelamente, las sucesivas reformas, que introducen asignaturas nuevas, ayudan en lo que pueden a desdibujar aún más los perfiles docentes: crean una demanda súbita en esas asignaturas, forzando el ingreso de nuevos enseñantes, muchos sin título alguno y otros egresados de centros creados especialmente para formar en áreas de conocimiento cada vez más alejadas de la dinámica de generación de nuevos saberes. El cuerpo docente se va volviendo cada vez más heterogéneo, en su formación de base, en sus perspectivas de futuro, y sobre todo, en su definición como intelectuales. No es de extrañar que tenga problemas para transmitir a los estudiantes, en una etapa crucial como es el bachillerato, una imagen favorable de sí, de la actividad que desempeñan y, por lo tanto, del valor del conocimiento del que supuestamente son portadores y que pretenden transmitir.

## VI. LA AUTOPERCEPCIÓN Y EL RECONOCIMIENTO SOCIAL VAN DE LA MANO. LO QUE SE TRASMITE Y SE RECIBE DE SER PROFESOR

Hemos soslayado hasta acá una frecuente discusión en la literatura sobre la cuestión docente, y es el problema de la profesionalización (ver, por ejemplo, Cabrera y Jiménez, 1994; Gil Villa, 1996). No lo trataremos acá. El debate mismo supera las pretensiones de este artículo, que quiere retratar las circunstancias de la

enseñanza en el bachillerato uruguayo. Sin embargo, es indispensable traer a la exposición el término mismo de la profesión y del desempeño del papel profesional, en la medida en que éstas son las categorías analíticas que los mismos docentes usan para referirse a su situación y tomar distancia crítica de ella.

No asumiremos, entonces, todos los supuestos en los que se apoyan las teorías de la profesión docente, y mucho menos los que subyacen a las diversas teorías sobre el papel. Nos valdremos de esta última, sin embargo, en la medida en que nos permite centrar la atención en el punto de afluencia de expectativas y desempeños recíprocamente condicionados.

Especifiquemos el concepto. Los papeles son

conjuntos de atributos y expectativas socialmente definidos, asociados con posiciones sociales» ya que «cuando las personas ocupan posiciones sociales, su comportamiento está principalmente determinado por lo que se espera de esa posición, más que por sus propias características individuales (Abercrombie, N., Hill, S. & Turner, B., 1994: 360).

Se encuentran aquí presentes, en forma sintética, las cuatro características que nos interesa resaltar ahora: está asociado a una posición social, como en nuestro caso es la de profesor; tiene que ver con atributos —el conocimiento específico, el asistir a dar clases, etc.— pero no se limita a ellos; tiene que ver con las expectativas de los demás —que explique cuando sea necesario, que sea justo en sus evaluaciones, etc.—; y tiene naturaleza social y, por lo tanto, normativa. En particular, desde el interaccionismo simbólico se lo concibe como «el producto de un proceso de interacción que es tentativo y creativo» a la vez, de modo que las prescripciones del papel pueden ser negociadas y recreadas durante los procesos de interacción. Su relativa flexibilidad tampoco debe conducir a ver dichas prescripciones como arbitrarias e indeterminadas; más bien, dichas prescripciones contribuyen a consolidar pautas de comportamiento previsibles, que dan lugar a regularidades susceptibles de investigación sociológica. Como cada papel implica necesariamente interacción con otros papeles, no puede analizarse el uno sin los otros: el de profesor sin el de los alumnos, por ejemplo. En el proceso de interacción, los actores contrastan permanentemente sus concepciones sobre los papeles de los demás, de modo que los comportamientos de éstos sirven como forma de reforzar o cuestionar aquellas concepciones. Esto, a su vez, puede llevar a aquellos actores a mantener o a cambiar su desempeño, aceptando o apartándose de sus prescripciones normativas. Finalmente, a nuestros efectos, la libertad de la que disponen los individuos en la construcción de su desempeño depende fuertemente del tipo de posición de la que se trate. En las posiciones burocráticas dentro de organizaciones complejas, la libertad de improvisación, aunque existente, es menor que en las posiciones informales en grupos pequeños.

Visto desde esta perspectiva, el despliegue consistente del papel es problemático para los profesores, sobre quienes no convergen expectativas acordes con la definición que ellos procuran mantener de sí en tanto «profesionales». Si la construcción de los papeles exige cierto grado de reciprocidad, los profesores tienen problemas justamente en cuanto al reconocimiento del que son objeto por parte de

quienes despliegan los papeles complementarios, en particular, sus alumnos, pero también las autoridades y los padres. Parece como si sufrieran todas las variaciones posibles de conflictos en torno al despliegue del papel, y eso repercute invariablemente, de modo negativo, sobre la percepción de sí y de su propia «profesión».

En primer lugar, los profesores tienen dificultades para realizar performances consistentes con su propia definición de su papel, porque no cuentan con un entorno de trabajo adecuado. Aunque no todos los establecimientos donde se dictan clases de segundo ciclo presentan altos niveles de deterioro, los lugares de trabajo pueden llegar a presentar condiciones muy adversas, y los útiles y materiales pueden ser precarios o inexistentes. Pretender desempeñarse allí como profesores es, como dice un entrevistado, querer «hacer una operación de microcirugía en una tapera» (P11), porque, como explica enseñada,

las condiciones edilicias, el entorno, lo que se ofrece todo, es tan desmotivador, el frío, el calor, el ruido, no sé... todo, en un mundo de tecnología... bueno los baños, cuando los olores porque no hay personal de limpieza y no podés ni pasar por el corredor (P11).

Es indiferente por ahora si esta descripción es fiel a las condiciones de trabajo de la mayoría de los docentes en el bachillerato de Secundaria, pero sí es pertinente, y por cierto, ajustada al menos a la forma como perciben algunos el entorno en el que deben desarrollar su actividad. Y si no se puede *hacer* lo que se supone se *debe hacer* como profesor, entonces tampoco se puede *ser* el profesor que se pretende *ser*. La imposibilidad de la práctica se traduce, a la larga, en la incapacidad de construcción de una identidad definida por esa práctica.

Cuando los estudiantes se ponen en sintonía con unas condiciones de trabajo tan adversas como desvalorizantes, las cosas se dificultan más todavía:

andá al (liceo N°...) hace 13 años que estoy acá... allá no puede aprender nadie así tengas a Einstein parado ahí, yo no te puedo explicar lo que eran los salones de clase... todo lo que tu podés imaginarte estaba escrito en las paredes, lo que hacían los alumnos a nadie le importaba, que esos alumnos gritaran, escupieran, eructaran, todo eso mientras transcurría el examen de didáctica (P17).

Es difícil soslayar el alto papel simbólico que tiene el hecho de que todo lo que la profesora relata, aunque haya ocurrido trece años atrás, transcurriera justamente, durante un examen de didáctica. Resulta muy difícil encontrar otra situación más representativa y constitutiva de la profesión docente que un examen de didáctica, donde se ponen en práctica, para su demostración y evaluación, aquellos conocimientos más específicos y definitorios de la profesión. Una instancia, además, que, en parte instancia académica y en parte rito de iniciación, suele caracterizarse por un grado de formalidad y parsimonia muy excepcionales respecto a lo que es la práctica cotidiana. No sólo la identidad profesional del docente-examinado está en juego allí, también la de los examinantes, la del tribunal de profesores más antiguos y profesores de didáctica que asisten a la clase para evaluarla, como portadores de una autoridad que les confieren los organismos públicos de la enseñanza y



los demás miembros del profesorado. Si ése es el hito que marca para los nuevos docentes el ingreso a la profesión, no es difícil entender que los profesores se vean forzados a redefinir su papel, si es que no quieren pasar el resto de su vida profesional luchando con la incongruencia entre una definición más tradicional e idealizada del papel y las expectativas contradictorias a las que le someterá la realidad a diario.

Las expectativas que los demás —alumnos, autoridades, padres— se van formando en relación al desempeño de los profesores, se relaciona de modo estrecho con la valoración social de la profesión y su reconocimiento como tal. Como vimos antes, las recompensas económicas obtenidas por los docentes sirven a los alumnos como buenos indicadores de la utilidad, pero también del valor de la actividad docente. Sueldo a sueldo, los docentes parecen quedar siempre mal parados:

¿Para qué?, como a veces te dicen los chiquilines, yo gano tanto... porque hay muchos que trabajan, y te duplica, viste, tu sueldo y ¿para qué me sirve? si yo estoy ganando dos veces más de lo que gana usted... (P6).

Pero lo que es más visible para los estudiantes no es tanto el salario mismo, sino las posibilidades que el salario, fruto del ejercicio profesional, abre para el adulto. Si la posición es importante, más importante, a la vista de los estudiantes, son los signos exteriores que la simbolizan y que muestran, a quien la evalúa, el valor de la profesión misma. Como también decíamos antes, profesores que no pueden comprar libros, ni darse el lujo de tener una computadora en su casa, y lo que es mucho más conspicuo, que llegan al liceo, como la mayoría de sus estudiantes, cansados y malhumorados después de un viaje apretado y demasiado largo en el incómodo transporte colectivo. Una vez más, los estudiantes no se reservan su opinión:

profesora yo, este, me gustaría sí estudiar, ¿para ir como usted colgada del 199? Eso me lo dijo un estudiante (P9).

El tener el título de profesor, el ser egresado de los institutos de formación docente no es más un dato significativo para los estudiantes, que no valoran la actividad docente, pero menos a quienes la ejercen como forma de vida. Parece más valorado quien, habiendo obtenido otros títulos profesionales, se dedica a la enseñanza, bien por necesidad, bien por entretenimiento, que quien se ha formado para desempeñar la tarea:

te preguntan: «así que usted es sólo profesora?», una desvalorización de la profesión... 'usted no es abogada?' (P6).

El trabajo permanente de defensa de las prescripciones y expectativas del desempeño docente, y de su jerarquización, tiene como obstáculo agregado lo derivado de la interacción con otros agentes dentro del sistema. Si bien a juicio de muchos profesores, los inspectores de su asignatura confían en ellos y aceptan que el programa sea flexibilizado para adaptarlo a la dinámica de la clase y a las especificidades de cada grupo, otros se lamentan de la desconfianza con que la Inspección Docente mira su capacidad y su desempeño:





la desconfianza de la Inspección, digamos: [...] les decimos todo lo que tienen que hacer semana tras semana porque por ahí seguro que hacen todo mal. (P19).

De un modo más vago, y sin referirse a ninguna autoridad en especial, otra explica:

si vos tenés alguien que te tiene el pie arriba, que te está pisando la cabeza cada vez que puede y bueno... (P20).

Algunas de las pautas que marcan el relacionamiento entre los profesores y las autoridades de la enseñanza, aparecen a los ojos de los profesores como signos adicionales de la «desprofesionalización» de su actividad. Cuando los procesos disciplinarios y las sanciones que se aplican a los docentes no guardan relación con aquello que es más constitutivo y definitorio del rol, como es el hecho de enseñar, la importancia de la función en sí se relativiza y se desdibuja, perdiendo relevancia finalmente incluso para los profesores mismos. Si el mensaje de las autoridades es que no habrá sanciones por no enseñar adecuadamente, y tampoco por faltar o llegar tarde, pero sí por recomendar lecturas no incluidas en los programas, o por apartarse de la fina línea de la neutralidad ideológica, esto será lo que en definitiva reciba mayor atención por parte de los docentes. Como una rémora de la enseñanza en tiempos de dictadura, la idea de que todo lo que no está recomendado expresamente en los programas puede estar prohibido y acarrear sanciones, persigue a los profesores como un fantasma, paralizándolos y llenándolos de pavor ante cualquier ocurrencia de innovación.

La desprofesionalización pasa hasta por el trato de las autoridades hacia los profesores. [...] La mayoría de los sumarios que hacen las autoridades del 85 hasta ahora se refieren a violación de la laicidad. No hay ningún sumario a ningún profesor porque no enseñe, y sí hay demandas sobre esto de muchos padres y de muchos estudiantes. ¿Qué pasa? Hay cadenas de miedos, y nadie sabe cómo esto se filtra en momentos democráticos. El tema de la represión, las barreras que se les ponen a los docentes creativos... (ATD1).

La desvalorización y la deflación de expectativas colectivas afecta, como es esperable, también al gobierno de las instituciones educativas. Si el colectivo está desvalorizado, y no se espera mucho de quienes lo ejercen, difícilmente se ponga en sus manos la responsabilidad de la conducción de los organismos que la gobiernan. Es difícil encontrar profesores de carrera en la Presidencia de los Consejos, y aun cuando lo sean, se presentan a la opinión pública como miembros de otras profesiones más reconocidas; en todo caso, llegan a sus cargos por designación directa, con voto del Parlamento y siempre como representantes de partidos y sectores políticos. Esto también es adversamente evaluado por los profesores en cuanto a la propia construcción de su identidad como profesores y como profesionales:

«Además ya de por sí tener un organismo que dirige secundaria, que los que lo dirigen puede ser cualquier persona que no tiene nada que ver con secundaria, bueno, o sea que sean cargos políticos... ya empezamos mal... ya empezamos



mal» (P19), y también: «Yo creo que la profesionalización docente pasa por el respeto que se les tiene a los profesores en tanto cuerpo profesional, que puede hacerse cargo de la educación en su conjunto» (ATD1).

Como si todo esto fuera poco, hasta el servicio médico tiene dificultades para reconocer las especificidades del desempeño de la actividad docente, que no puede ejercerse de cualquier manera ni en cualquier estado de salud:

los médicos de enseñanza secundaria, [...] entienden que mientras una persona pueda caminar, respirar y hablar está en condiciones de dar clase (D3).

Pero mucho más acá de las ocasionales certificaciones del servicio médico, las autoridades de Secundaria y los propios alumnos, está el trato cotidiano con los colegas. Los otros profesores, los que se encuentran en la misma posición, el grupo de pares, está lejos de constituir un colectivo en el cual el docente pueda mirarse con orgullo. Buena parte de la imagen que refleja el desempeño de los pares viene a contribuir a erosionar la posibilidad de una construcción exitosa de una identidad profesional colectiva.

Durante décadas, el tradicional aislamiento de los docentes dentro del salón de clases, que los mantenía alejados de los demás colegas, con los cuales sólo se tomaba contacto en los períodos de examen, contribuía a ocultar, o por lo menos no obligaba a confrontar, las importantes diferencias de capacidades y desempeños existentes de hecho entre profesores de la misma asignatura. Más allá del vago recelo con el que son mirados los que no tienen credenciales, los demasiado jóvenes, o los estudiantes universitarios, la interacción cotidiana con colegas dentro del bachillerato —o la falta de ella— deja a resguardo las posibles idealizaciones que los profesores deseen mantener sobre la calidad profesional de sus pares. Pero eso cambia cuando se introducen instancias periódicas de coordinación e intercambio, por ejemplo, a través de la institucionalización de las salas docentes, lo que ha ocurrido, si no todavía a nivel del bachillerato, sí a nivel de ciclo básico. Los profesores de bachillerato que relatan sus experiencias en estas salas, las reviven con un tono emocional que parece oscilar de la angustia a la incredulidad. Veamos un caso. Tal como surge de la descripción, la situación parece casi surrealista, por momentos, inverosímil; la profesora que la relata se sitúa siempre al margen, como una espectadora incrédula, y sobre todo ajena a un colectivo que no comprende, que le es extraño, y del cual se quiere diferenciar, porque no valora:

Las salas son una burla, está todo junto, y que te agarren y te mezclan: una de Literatura y una que te quiere hacer saltar, ¿viste? en un salón que es así, la mitad... y otro que te quería hacer escribir un poema... y otro que te hacía modelar barro, no... pero te juro que es real...! [...] y le dije, nunca más [...] cuando la de música sacó el grabador y empezó con una cosa... que no sé qué... tocaba palitos, y cositas, y pretendía que nos transportáramos a no sé dónde... entonces [...] yo, 6to. grado quietita ahí ¿viste?... (P4)

El discurso es claro: esta profesora no se siente miembro del mismo colectivo al cual pertenecen esos otros docentes cuyos comportamientos, con extrañeza,



describe. Ella era la única que permanecía «ahí quietita», mientras los demás actuaban y animaban actuar a los otros, en una falta de concierto al parecer total. Sabiéndose y reafirmando como profesora de sexto grado en el escalafón y, al fin, profesora de bachillerato, intercala en su discurso un «nunca más», que suena a ruptura con ese pasado que la obligaba a semejantes experiencias con ese tipo de docentes a quienes no reconoce como iguales. Para esta profesora, como para otros, el verse a sí mismos reflejados en el desempeño de sus pares, está lejos de significar una fuente de satisfacción y orgullo profesional. Pero sin embargo, por otro lado, en compañía de sus colegas de hoy, en el grupo de discusión con otros docentes de bachillerato —ya no del básico—, parece sentirse cómoda y relajada, y al compartir públicamente esa experiencia espera recibir, y de hecho lo hace, la simpatía cómplice del colectivo. Una vez más, es en la heterogeneidad de la categoría de los pares, y en la pluralidad y desnivel de la formación de sus miembros, donde radica buena parte de las dificultades para encontrar en los demás un reflejo no problemático de la propia identidad profesional.

A medida que los profesores son sometidos a una artillería de mensajes desvalorizadores tan permanente como ubicua, la definición de su actividad va sufriendo una metamorfosis obligada, tanto por la interacción cotidiana con alumnos, funcionarios y colegas, como por el permanente contacto con unas condiciones adversas para el desarrollo profesional. Como consecuencia, los profesores se van acercando cada vez más a una concepción de la docencia que la asocia a las actividades gratuitas, vocacionales y desinteresadas, alejándola progresivamente de la matriz «profesional» que muchos todavía reivindican. «La educación es un acto de amor...» (P9), nos decía una profesora. Y aunque los demás no asienten, tampoco protestan ante esta peculiar reivindicación de la docencia como apostolado.

## VII. EN CONCLUSIÓN

Tal vez sea inevitable que el modelo de profesor de enseñanza media, que aprende en un instituto casi liceal, de otros profesores que a su vez aprendieron de otros, termine apoyándose a la larga en el «criterio de autoridad» para la validación del conocimiento que trasmite. Y en la medida en que prescinde del pensamiento hipotético propio de la investigación y de la crítica, el modelo mismo es profundamente inadecuado para despertar el interés, la curiosidad o el espíritu crítico de los jóvenes.

Sin contactos institucionalizados con la generación de conocimiento nuevo, el modelo actual de formación docente y de reclutamiento de profesores contribuye a generar, en la órbita de cada asignatura, un conjunto de conocimientos muchas veces desactualizados y otras muchas simplemente no interesantes ni pertinentes, cuando no simplemente falsos, que sólo se han convertido en contenidos programáticos porque alguien, desde puestos de autoridad burocrática, en algún momento, hace siempre demasiado tiempo, pensó que eran importantes o dignos de ser transmitidos. Las ocasionales innovaciones de los docentes consisten, principalmente, en encontrar cosas nuevas «para dar», permitiendo así que sus palabras hablen por ellos



sobre el modelo de enseñanza que practican: un modelo trasmisivo, basado sobre todo en la comunicación inmediata y en la oralidad, que no es apto para guiar a las futuras generaciones de uruguayos en el interés por la ciencia, por la cultura, por la tecnología, por la expresión artística y deportiva, y menos para fomentar el autoaprendizaje, la investigación, la autonomía y la crítica. Como señala Gil Villa:

El descontento en la relación pedagógica, la falta de motivación para impulsar reformas educativas, viene en parte causada porque los profesores perciben que ya no tienen la importancia de sus predecesores como guardianes de un «saber sagrado»; pero también como reacción a la desmotivación de los alumnos, a la «atonía» que parece reinar en los medios educativos, a la instrumentalización de la enseñanza por parte de los clientes que se distancian del romántico y vocacional interés intrínseco: aprender por el gusto de aprender, enseñar por el gusto de enseñar (Gil Villa, 1996: 106).

También alejados del mundo del trabajo y de la empresa, los docentes no logran socializar al adolescente para su ingreso al mundo adulto. No cabe abundar más sobre el alejamiento del currículo, en especial el de la educación media, del mundo del trabajo, al cual parece estar referida solamente la educación técnica. Tampoco el currículo «oculto», frecuentemente señalado por la producción sociológica como el lugar desde donde se transmiten las pautas convenientes al lugar de destino de los jóvenes en la estructura ocupacional, tales como la puntualidad, el orden y el respeto, ayuda a tender puentes hacia una inserción adulta. Desde la perspectiva de seleccionadores de mano de obra y dirigentes de personal, los jóvenes no aprenden, en su tránsito por el sistema educativo y gracias a su trato con los docentes, a relacionarse adecuadamente con adultos: no saben dirigirse a personas desconocidas, no pueden mantener una conversación con ellas, y no saben mantener las reglas de distancia apropiadas (Marrero, 2003).

No se trata acá de incrementar el desánimo de los docentes con un retrato negativo de sus condiciones de vida y de trabajo. Pero sí nos proponemos contribuir, en lo que se puede, a informar los procesos de reflexividad en el contexto de una modernización que es compleja y, sobre todo, desigual. La posibilidad de constitución de los docentes como intelectuales críticos implica una conciencia siempre mayor de sus condiciones concretas y de las consecuencias prácticas de su trabajo en el aula, pero también del modo en que son percibidos por sus colegas, sus alumnos y la comunidad.

Para ello, la transformación de la formación docente se convierte en una tarea urgente, que a todos, como sociedad, compete. Como dice Giroux (1990):

las instituciones para la educación de los profesores necesitan su replanteamiento como esferas públicas. [...] Consiguientemente, urge desarrollar programas que posibiliten que los futuros profesores sean educados como intelectuales transformativos capaces de defender y practicar el discurso de la libertad y la democracia (Giroux, 1990: 210).



## BIBLIOGRAFÍA

- ABERCROMBIE, N., HILL, S. y TURNER, B. (1994) *The Penguin Dictionary of Sociology*, London, Penguin Books.
- ANEP, (2000) *Consejo de Educación Secundaria, División Inspección: El Bachillerato: Antecedentes, Situación Actual y Perspectivas*. Primer Documento, diciembre.
- ANEP-MESYFOD y UTU-BID (2001) «Aportes al análisis de los Bachilleratos en la Educación Secundaria», Montevideo, enero.
- BID (2000) «El Sistema Educativo Uruguayo: Estudio de Diagnóstico y Propuesta de políticas Públicas para el Sector», Montevideo, septiembre.
- CABRERA MONTOYA, B. y JIMÉNEZ JAÉN, M. (1994) «Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado», *Investigación en la Escuela*, núm. 22.
- CARNOY, M. (1994) «Rates of return to schooling in Latin America», citado por Torres, C. y González Rivera, G.
- ENGUITA, M.F. (1986) «Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados», *Cuadernos de Pedagogía*-Ed. Laia, Barcelona.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1995) *La profesionalización docente*, Madrid, Siglo XXI de España Editores.
- GIL VILLA, F. (1996) *Sociología del profesorado*, Barcelona, Ariel.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989) *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- GIROUX, H.A. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- MARRERO, A. (1993) «Los estudiantes ante el Ciclo Básico Único: experiencias y expectativas», en *El Liceo visto desde la perspectiva de los estudiantes*, Montevideo, ANEP-Consejo de Educación Secundaria.
- (1996b) *La extensión del tiempo pedagógico: una perspectiva sociológica*, Montevideo, Papeles de Trabajo, FHCE.
- MUSGRAVE, P. (1972) *Sociología de la Educación*, Barcelona, Herder.
- NAVARRO, J.C. y VERDISCO, (2000) *Teacher Training in Latin America: innovations and trends*. IADB, Sustainable Development Department, Education Unit, Technical Papers Series.
- TEDESCO, J.C. (1995) *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- VAILLANT, D. (2002) «Formación de Formadores. Estado de la Práctica», PREAL.
- WEBER, M. (1994) *Economía y Sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica, vol. I, III y IV.

