

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Maestría en Sociología

**Sobre cómo se legitima una elección:
el caso de las carreras docentes
en el departamento de Durazno**

Enrique Troisi
Tutor: Pablo Hein

2017

ÍNDICE

Resumen	pág. 6
Introducción	pág. 7
Algunas consideraciones generales	pág. 8

CAPÍTULO I

1 Problema de Investigación	pág. 9
1.1 La institucionalidad de la Formación Docente	pág. 9
1.2 Algunas consideraciones	pág. 10
1.3 Preguntas de investigación	pág. 10
1.4 Antecedentes	pág. 11
1.5 Sistema de hipótesis	pág. 13
1.5.1 Hipótesis General 0	pág. 13
1.5.2 Hipótesis General I	pág. 13
1.5.3 Hipótesis Específica I	pág. 13
1.5.4 Hipótesis Específica II	pág. 13

CAPÍTULO II

2 Metodología	pág. 14
2.1 Consideraciones sobre el diseño	pág. 14
2.2 Dos metodologías y sus técnicas	pág. 15
2.2.1 Metodología cualitativa. Entrevistas en Profundidad	pág. 15
2.2.2 Metodología cuantitativa. Censo	pág. 16
2.3 Análisis de los datos	pág. 17
2.3.1 Datos cualitativos	pág. 17
2.3.2 Datos cuantitativos	pág. 18

CAPÍTULO III

3 La Formación Docente en el marco de la Educación Pública	pág. 20
---	---------

CAPÍTULO IV

4	Marco teórico	pág. 26
4.1.	Introducción	pág. 26
4.2	La sociología funcionalista	pág. 27
4.3	Otros aspectos de la elección por la docencia	pág. 33

CAPÍTULO V

5	Análisis cuantitativo	pág. 36
5.1	Censo	pág. 36
5.2	Atributos abordados por el cuestionario	pág. 36
5.3	Descripción de la población estudiantil	pág. 38
5.3.1	Características de la población estudiantil	pág. 38
5.3.2	Algunos atributos relacionados con el género	pág. 48
5.4	Aspectos de género	pág. 50
5.5	Aspectos vocacionales	pág. 51
5.6	Conclusiones	pág. 60

CAPÍTULO VI

6	Análisis loglineal	pág. 65
6.1	Conclusiones del modelo loglineal	pág. 65
6.7	Síntesis para la elección del modelo	pág. 67

CAPÍTULO VII

7	Capítulo cualitativo	pág. 71
7.1	Presentación	pág. 71
7.2	Percepción del mercado laboral del departamento de Durazno	pág. 72
7.2.1	Dimensiones del concepto	pág. 72
7.3	Auto-percepción de la trayectoria estudiantil y/o profesional	pág. 79
7.4	Motivaciones que impulsaron la elección de la carrera docente	pág. 89
7.5	Aspectos vocacionales vinculados con el ejercicio docente	pág. 98

- 7.6 Feminización de la profesión docente (especialmente el magisterio) pág. 110
- 7.7 Conclusiones del capítulo cualitativo pág. 113

CAPÍTULO VIII

- 8.1 Conclusiones generales** pág. 120

Agradecimientos;

Quiero expresar mi agradecimiento a todo el cuerpo docente de la Maestría, pues fueron quienes me ayudaron a retomar el camino de la cientificidad sociológica; y lograron, a pesar mío, que recuperara la "fe" en una ciencia de la sociedad. Junto a ellos a mi tutor Pablo y a mis entrañables compañeros Analaura, Marcia, Vicky y Hugo, escrupulosos guías hacia la excelencia.

Me quedan algunas experiencias imperecederas, como la insistencia en el objetivo metodológico de "especificar efectos", y hacer que me arriesgue a entrecomillar el efecto "Viglietti". En ese sentido me acompaña la enseñanza atribuida al Profesor F. Cortés, cuando expresa que el concepto de complejidad se puede explicar a través de un uso escrupuloso del lenguaje (manteniendo las manos en los bolsillos), y no a través del movimiento de las manos en círculos.

Me queda y también me llevo, la experiencia del trabajo de campo, que coincide con la sentencia de Fisher: "la ciencia es inductiva".

El proceso de maestría fue para mí, como en esa expresión de "Cien años de soledad", sacudirle el polvo a la vieja amistad con la ciencia sociológica, y así experimentar una gran alegría. Entonces retomando a Barthes cuando dice que, existen muchas cosas pueden ser inmerecidas, y precisamente muchas veces lo son, pero la alegría jamás es inmerecida, así la satisfacción mezclada con la inmensa alegría producida por la elaboración del presente trabajo, siento que se inscribe precisamente en esto último.

Por siempre, entonces, y por esa alegría, mis agradecimientos a todos en la Facultad de Ciencias Sociales.

RESUMEN

La Formación Docente como posibilidad de estudios terciarios, tiene diferente implicancia en la capital del país respecto a algunas otras capitales departamentales del resto del interior. Mientras que en Montevideo y algunas otras capitales (Salto, Paysandú) es una más dentro de la oferta de estudios terciarios, en el resto del interior constituye prácticamente en la única oferta educativa de nivel terciario, exceptuando cortos períodos en los que ha coexistido con la presencia de algunas universidades privadas.

En el caso particular del departamento de Durazno los estudios docentes, tanto de Magisterio como de Profesorado, en sus distintas posibilidades de realización, se concentran en el Instituto de Formación Docente. Fue esa la razón que impulsó a la realización del trabajo con la población de dicho centro, y con egresados del mismo. Asimismo determinó la formulación del objetivo central del presente trabajo, que fue indagar sobre las diferentes razones de la elección de dichas carreras (docentes), particularmente si dicha elección es impulsada por motivos vocacionales, o por el contrario, y siguiendo la tradición teórica funcionalista, si dicha elección es impulsada por la intención de una mejor inserción laboral.

En la búsqueda de la contrastación de las hipótesis planteadas, se adoptaron dos estrategias metodológicas, una cualitativa y otra cuantitativa. La fase cualitativa consistió en la realización de entrevistas en profundidad, a estudiantes, a docentes de dicho centro y a egresados del mismo. Mediante dicha metodología se procuró elaborar una tipología de razones de elección de las carreras.

La fase cuantitativa comprendió la realización de un censo entre todos los estudiantes del centro, dicho relevamiento posibilitó la construcción de aquellos datos que fueron utilizados en los diferentes análisis realizados: por un lado una presentación de las frecuencias, correspondientes a las variables más relevantes, como asimismo algunos cuadros bi-variados, los que nos permitieron observar algunas asociaciones entre las mismas. Por otro lado se realizó un análisis loglineal, con el cual se procuró determinar el vínculo entre algunas de las familias de elección de las carreras docentes (vocacionales, laborales o prácticas), la edad de los entrevistados, con la intención de realizar otras actividades.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone como objetivos fundamentales, esclarecer aquellos aspectos relacionados con la decisión adoptada por parte de los estudiantes, al momento de elegir las carreras docentes en el departamento de Durazno. Dicha problemática se enmarca dentro de lo que podríamos definir como uno de los capítulos de lo que a partir de mediados del siglo XX se constituyó como sociología de la educación. La intención ha sido conocer en forma más ordenada y organizada los vínculos entre la decisión de formarse como docentes y los aspectos que vinculan esta decisión con la futura inserción en el mercado de trabajo de dichos jóvenes. Es necesario entonces, tener muy presentes algunas características del mercado laboral en el departamento como así también las posibilidades educativas de nivel terciario que se ofrecen en Durazno.

Respecto a la oferta ocupacional en el departamento, es importante señalar ciertos aspectos vinculados a la historia de su estructura productiva, la que responde a modos de explotación agrícola/ganaderos con un perfil marcadamente tradicional, la cual no ha presentado en las últimas décadas una oferta de empleos muy flexible. Si bien este panorama se ha visto transformado con la reactivación que presenta el agro a partir de mediados de la década del 2000, en líneas generales podemos decir que la oferta de empleo está ligada mayormente a la explotación agropecuaria y a una incipiente industrialización de algunos productos del sector.

En lo que refiere a la oferta educativa de nivel terciario, la misma, excepto lo correspondiente a las carreras docentes es inexistente en Durazno, no obstante algunas experiencias de la instalación de Universidades privadas, la duración de estas fue breve, dejando como única posibilidad de continuación de los estudios luego de finalizado el ciclo secundario, a lo ofrecido por Formación Docente a través del Instituto de Formación Docente que funciona en la ciudad.

Este constituye el contexto de la investigación, es decir aquellos aspectos estructurales en medio de los cuales son adoptadas las decisiones de realizar los estudios docentes. Por lo tanto el diseño de la investigación no podrá prescindir de su consideración a la hora de elaborar la estrategia del trabajo empírico.

ALGUNAS CONSIDERACIONES GENERALES

Considerando el período que transcurre en los últimos casi 30 años, se inaugura en el país un proceso de redemocratización, en el cual se ve afectada la sociedad en su conjunto, produciendo una demanda creciente de algunos derechos y de algunos bienes.

Dicho proceso en algunos casos choca con una estructura estatal obsoleta que no puede satisfacer los requerimientos por parte de los diferentes grupos de población. Esos sectores si bien se posicionan en forma diversa unos de otros, ostentando algunos una posición desventajosa, ello no les impide solicitar bienes y servicios que desde el discurso político se presentan como de acceso universal y democrático. Así dentro de esas demandas la de "más y mejor educación" no quedó fuera. Dicho proceso encaja perfectamente con el principio meritocrático liberal, que entiende que una posición social mejor se logra a través de los logros en el sistema educativo formal, que es el que permite la obtención de mejores empleos, "el sueño de la movilidad social ascendente perfecta". Ahora, si bien dicha aspiración de "más educación" constituye el fundamento mismo de la meritocracia y alberga en sí mismo su propia legitimación, para el caso de la elección de la carrera magisterial parece ser necesaria una legitimación adicional, hecho este que parece ajeno en el caso de optar por otras carreras universitarias. La formación docente entonces, es una de las instituciones que son alcanzadas por el impacto producido por esa demanda educativa creciente, absorbiendo una cantidad importante de estudiantes provenientes de diferentes sectores sociales. El presente trabajo pretende encuadrar dicho tema atendiendo a los verdaderos motivos que conducen a dichos jóvenes a la elección de la carrera docente. Se pretende realizar una contribución que con un aporte empírico y con la perspectiva teórica correspondiente arroje luz sobre quienes acceden y que buscan aquellos que eligen las carreras docentes.

CAPITULO I

1 Problema de investigación

1.1 La institucionalidad de la formación docente

La formación de docentes en el Uruguay está regida por el Consejo de Formación en Educación, el cual tiene su sede en Montevideo y cuenta con centros de estudio en todas las ciudades capitales del país, además de algunos centros en otras localidades.¹ En los Institutos del interior existe la posibilidad de realizar tanto la carrera de magisterio como de profesorado, ésta última en la modalidad semi-presencial y solamente en algunos de los centros en forma presencial.²

No obstante la aparente estructura homogénea del Uruguay, el mismo presenta en algunas regiones una estructura de oportunidades desigual (entendiendo ésta como las mejores posibilidades de obtener un empleo y las aspiraciones de ascenso social). Si consideramos dicha estructura en lo correspondiente a Montevideo y tomamos esta como óptima, encontramos que en los departamentos del interior y sus capitales, la misma es mucho más limitada. En este trabajo se apunta a considerar el departamento de Durazno, por ser uno de los casos donde las posibilidades han sido históricamente escasas y representa uno de los lugares "típicos" del Uruguay profundo. *La Formación Docente constituye en muchos casos (Durazno) la única oferta educativa de nivel terciario, constituyéndose entonces para algunos sectores de población en la posibilidad exclusiva de realizar estudios de ese nivel.* Y de acuerdo a la información existente en el propio ámbito del Consejo de Formación en Educación podemos afirmar que a la misma llegan jóvenes de los estratos sociales bajo, medio- bajo y algunos pocos de los sectores medios.³ Se agrega a esto otra característica sobresaliente de los Institutos de

¹En el Departamento de Colonia existen dos I.F.D. (Institutos de Formación Docente), uno en la capital departamental, otro en la ciudad de Carmelo y el otro en Rosario; y en Canelones tres, en Canelones capital, en San Ramón, en Pando y en Atlántida.

²Mancebo, María Ester (2010): "Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del S XXI: un modelo para armar", Presentación en el III Congreso Uruguayo de Ciencia Política, Montevideo 2 y 3 de agosto de 2010, Mesa: "Las políticas educativas, entre la continuidad y el cambio", pags. 12-16.

³Idem nota (2), pag. 19-20.

Formación Docente, y es *la feminización de la matrícula*, especialmente en la carrera de magisterio, tendencia que se suaviza en profesorado, constituyendo éste otro de los problemas abordados en la presente investigación.

1.2 Algunas consideraciones

En esa estructura del empleo rígida, las estrategias utilizadas por los jóvenes a la hora de intentar su inserción en la vida productiva no escapa de esa característica, entonces el ingreso a una carrera docente puede significar:

- En primer lugar garantía de acceso a un empleo seguro, hecho significativo en este mercado donde la oferta de empleo ha sido rígida (como ya se destacó).⁴
- El empleo en la enseñanza permite el acceso a un salario situado sensiblemente por encima de la media, en un mercado donde la mayoría de los empleos ofrecidos, especialmente en el sector comercio o servicios, son de muy baja remuneración.⁵
- La titulación docente, en una plaza donde no hay oferta educativa de nivel terciario adquiere una sobre-valoración (simbólica) que la tornan muy apetecible.

1.3 Preguntas de investigación

El problema central de esta investigación consiste en indagar sobre las diferentes razones y/o motivaciones --en el sentido otorgado en el texto de L. E. Alonso-⁶ que llevan a esos jóvenes que cursan la carrera de maestra/o y/o profesorado a la elección de las mismas, considerando el origen social de dichos jóvenes, el clima educativo familiar como factores fundamentales que conectan dicho origen social con la aspiración de ascenso social.

⁴Mancebo, M^a Ester, Idem pags. 17-22.

⁵Mancebo, M^a Ester, Idem pag. 23.

⁶Alonso, Luis Enrique (1998): "*La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa.*", donde en el Capítulo 4 "Motivación, motivos e interpretación", expone: "C. W. Mills proponía considerar los motivos, antes que como elementos fijados individualmente, como términos socialmente preestablecidos con los que los actores sociales proceden a la interpretación de sus conductas. Abordando con ello la imputación y la declaración de motivos como fenómenos sociales a explicar, y no como el origen interno de ninguna acción externa".

Otro aspecto fundamental considerado es la variable sexo y la dimensión de género, las que también interceptan en alguna medida la elección de la carrera docente. A partir de estas dimensiones se pretende desarrollar *un discurso denso que dé cuenta del proceso* y construir una *tipología de las razones/motivaciones de elección de la carrera magisterial*.

Dicha cuestión central queda comprendida entonces en las siguientes preguntas de investigación:

- 1 - ¿La estructura de oportunidades en el departamento de Durazno determina que las razones que llevan a los estudiantes a la elección de la carrera de maestra/o y/ profesor son de indole laboral?
- 2 - ¿La diferenciación sexual del trabajo, con sus consecuentes repercusiones en la construcción del concepto de género, incide en proceso de feminización del rol de maestra?
- 3 - ¿Es posible establecer que el tránsito por la formación magisterial actúa sobre la creencia que los estudiantes construyen sobre la motivación que los llevó a la elección de la carrera?

1.4 Antecedentes

A nivel nacional no se encontraron antecedentes respecto a investigaciones sobre la elección de la profesión docente. Los más próximos son algunos trabajos "realizados en y referidos a" la región. En ese sentido la socióloga Graciela Messina, investigadora en Educación y Profesora de la Maestría Latinoamericana en Investigación Educativa (UAHC/PIIE) y Consultora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO, publicó un trabajo monográfico titulado "Investigación en o investigación acerca de la Formación Docente: un estado del arte de los noventa", siendo dicho trabajo un intento sistemático por realizar una puesta al día de las investigaciones realizadas. En el mismo la autora declara que "Una certeza está presente: se ha realizado un número mayor de investigaciones que el detectado por este estudio". De todas maneras la autora realizó una clasificación de las investigaciones de acuerdo al criterio siguiente:

- **Grupo I:** Investigaciones referentes a la formación docente inicial, de nivel regional (América Latina), nacional o institucional.

- **Grupo II:** Investigaciones sobre la formación docente continua o en servicio.
- **Grupo III:** Investigaciones-sistematizaciones acerca de talleres de profesores.
- **Grupo IV:** Investigaciones vinculadas a la profesión docente, el trabajo docente y la identidad docente, que hacen referencia a la formación docente o que hacen aportaciones al tema.
- **Grupo V:** Investigaciones didácticas, investigaciones curriculares e investigaciones acerca de los saberes pedagógicos que hacen referencias o aportaciones al tema de la formación docente.

Por lo expuesto el Grupo IV es el que presenta alguna familiaridad con el tema objeto del presente trabajo, sin embargo no se refiere específicamente al tema tratado aquí.

No obstante el rastreo realizado por G. Messina, se encontraron algunos antecedentes sobre el tema, así de las autoras A. Alliaud y M. C. Davini publicaron un trabajo titulado “¿Quiénes eligen hoy ser maestros en Argentina?” en el año 1997, asimismo se consideró de Adriana Marrero el libro “Trabajo, Juego y Vocación. Las antinomias de la educación física en Uruguay” editado en el año 1996; investigaciones ambas en las cuales se aborda el problema de la vocación y otras razones que conducen a la elección de una carrera. Se considera además la ponencia realizada por M^a Ester Mancebo titulada “Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del S XXI: un modelo para armar”, Presentación realizada en el III Congreso Uruguayo de Ciencia Política, Montevideo 2 y 3 de agosto de 2010, Mesa: “Las políticas educativas, entre la continuidad y el cambio”, que aporta numerosos datos cuantitativos respecto a la Formación Docente en el Uruguay actual.

Respecto al tema de la estructura de oportunidades, si bien no constituye el objetivo central de la presente investigación, si constituye un marco de referencia para ubicar a dicha profesión en el contexto ocupacional y a los docentes como sujetos del proceso analizado, se consultará básicamente bibliografía nacional.

1.5 Sistema de hipótesis

Para dar cuenta de los objetivos de la investigación, y en lo que refiere al capítulo cuantitativo de la misma se elaboraron algunas hipótesis, que se detallan seguidamente:

Hipótesis General 0

Existen diferentes motivaciones para elegir la carrera de magisterio y/o profesorado, que están asociadas a la estructura ocupacional y a la movilidad social (estructura de oportunidades). Dicha elección responde a aspectos que se aproximan a lo vocacional, hasta otros vinculados a la búsqueda de oportunidades, dependiendo de la estructura de oportunidades de lugar (departamento) donde se realiza la elección.

Hipótesis General I

En las sociedades capitalistas meritocráticas las estrategias de reproducción social se articulan preferentemente a través de los logros en el sistema educativo. Y considerando que las tareas reproductivas –a lo largo de la historia occidental- le han correspondido, de acuerdo a la división sexual del trabajo, a las mujeres, se establece que es ésta la razón que impulsa a dicho grupo –mujeres- a la apropiación del rol docente, pues es en ese ámbito donde se regula la reproducción social.

Hipótesis Específica I

Las razones de elección de la carrera magisterial por parte de los estudiantes del IFD – Durazno, dada su estructura de oportunidades limitada, deberán estar asociadas con aspectos vinculados a la obtención de empleo (mejor y seguro) o a las posibilidades de movilidad social ascendente.

Hipótesis Específica II

Debido a los aspectos de autoconstrucción de la vocación se postula que los estudiantes de los cursos más avanzados (2º, 3º y 4º años) debido al tránsito que han tenido por la carrera, tienden a cambiar la percepción original que tenían sobre su elección, acercándose a razones más emparentadas con lo vocacional.

CAPITULO II

2 Metodología

La investigación se realiza en la ciudad de Durazno en una población que abarca a los estudiantes que están cursando la carrera de magisterio y profesorado, en los cuatro niveles, 1º a 4º respectivamente, en el año 2012/13. Las unidades de análisis, para el abordaje cuantitativo, coinciden con las unidades de observación y son los estudiantes que están cursando las carreras de maestro y profesor de enseñanza media en el IFD de la ciudad de Durazno. En el capítulo cualitativo las unidades de análisis serán estudiantes que están cursando las carreras docentes en el IFD – Durazno, docentes titulados que no ejercen la docencia directa (trabajo en el aula) y estudiantes que abandonaron los estudios docentes, todos ellos residentes en el departamento de Durazno.

2.1 Consideraciones sobre el diseño.

La investigación consta de dos etapas diferenciadas, una fase cualitativa donde se intenta obtener algunos insumos necesarios para la comprensión del problema de la elección de la carrera y aquellos aspectos vinculados con la feminización de la matrícula; y de otra cuantitativa, en la cual el diseño es de tipo *NO EXPERIMENTAL*, un grupo –en el presente trabajo se censó a la población estudiantil- y una medición y lo graficamos con (G 0).

En primer lugar se realizó una etapa de exploración de algunos conceptos, la cual responde a una metodología y una técnica cualitativas; las que permiten elaborar la *tipología de las razones de elección* de la carrera magisterial. Esta parte es exploratoria, donde se busca rastrear conceptos relacionados con la elección de la carrera.

En segundo término se procede a la realización de la medición cuantitativa de las dimensiones involucradas en el trabajo, con la cual se pretende contrastar las hipótesis presentadas. Por lo tanto el control de esas variables e indicadores se realizó *ex post*, mediante una sola medición transversal, la cual permite establecer las posibles asociaciones y/o covariaciones entre los motivos de elección de la carrera y algunos atributos estructurales de los individuos encuestados, que puedan arrojar luz sobre las hipótesis presentadas.

No obstante dichas limitaciones del diseño dada su naturaleza no experimental, la utilización de *dos metodologías* (cualitativa y cuantitativa), sumadas a la realización de la medición en toda la población (censo), se entiende que contribuirán a fortalecer la validez interna y externa del estudio.

2.2 Dos metodologías y sus técnicas.

2.2.1 Metodología cualitativa - Entrevistas en profundidad.

En esta etapa del trabajo se realiza un relevamiento de información que intenta lograr producir una *descripción densa y una tipología* sobre las razones que llevan a los estudiantes a decidirse por la carrera de maestro.

Para ello se decidió utilizar por un lado la técnica de las *entrevistas en profundidad*.

Dado que con 20 entrevistas se produjo saturación en la información se clausuró el campo con ese número de entrevistas.

Tanto los estudiantes como los docentes a entrevistar se seleccionaron a través de un muestro intencional (teórico) respetando los criterios que se detallan seguidamente:

- *Sexo (Mujeres/Hombres)*
- *Año que cursan (los estudiantes)*
- *Carrera que cursan (Magisterio y Profesorado)*

De acuerdo a esos criterios se distribuyen del siguiente modo:

Cuadro 1 Composición de la muestra de las entrevistas en profundidad

	ESTUDIANTES	DOCENTES
MAGISTERIO	Mujeres / Hombres	Mujeres / Hombres
PROFESORADO	Mujeres / Hombres	Mujeres / Hombres

A través de esta metodología cualitativa y de la técnica seleccionada se realiza una descripción densa que hará posible conocer las significaciones que subyacen en las razones (motivaciones) que los entrevistados expresan que los condujeron a la elección de la carrera docente. Los conceptos especialmente rastreados son: el de *motivación de la elección*, el de *percepción de oportunidades laborales* y *percepción del ascenso social*,

autopercepción de las propias trayectorias estudiantiles y/o profesionales, y finalmente la vocación.

Otro de los tópicos que orientarán este trabajo consiste en la búsqueda de toda la información posible relacionada con el vínculo existente entre la asignación social de roles por sexo, su consecuente construcción del concepto de género, y *la relación con la feminización del rol docente (Hipótesis Gral. I).*

2.2.2 Metodología cuantitativa - Censo

En esta otra parte del trabajo y una vez establecida la tipología conteniendo el continuo de motivaciones (o razones) de la elección de la carrera, de lo que se trata es de establecer (encontrar) algunas regularidades o asociaciones entre cada uno de estos tipos o motivos de elección y algunas dimensiones estructurales de los estudiantes.

Las dimensiones involucradas son:

ORIGEN SOCIAL medida a través de:

- *Nivel socioeconómico del núcleo familiar.*

ASPIRACIONES DE MOVILIDAD SOCIAL medido a través de:

- *Percepción por parte del entrevistado de la estructura de oportunidades de su departamento.*
- *Otras actividades, tanto educativas como laborales, que realiza el encuestado.*
- *Razones de elección de la carrera magisterial.*

CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES DEL ENCUESTADO medida por:

- *VARIABLES DE BASE* de los encuestados (edad, sexo, estado civil, entre otras).

Debido a tamaño del universo a investigar se optó por la realización de un censo para el cual fue aplicado un *cuestionario estructurado*, que se compondrá de:

- 1) Una parte que apunta a medir las dimensiones básicas involucradas en el estudio, como la estructura de oportunidades.

- 2) Otra parte donde se intentará detectar a cuál de los tipos de elección establecidos corresponde la elección del entrevistado.⁷
- 3) Finalmente algunas preguntas de base referidas a la persona del encuestado, como son la edad, estado civil, sexo, etc.

La realización de un *pre-test* es fundamental para evaluar la pertinencia de las preguntas incluidas en el mismo, luego de lo cual se ajustaron y/o eliminaron las preguntas que no se mostraron adecuadas.

Aplicación del cuestionario

Considerando la importancia vital que para todas las técnicas de inferencia estadísticas, tiene tanto la cantidad como la aleatoriedad en la selección de los casos a considerar, y considerando el tamaño del universo investigado, se optó por la realización de un censo en toda la población estudiantil del Instituto de Formación Docente de la ciudad de Durazno.

2.3 Análisis de los datos

2.3.1 Datos cualitativos

La información obtenida mediante las entrevistas en profundidad, es de carácter denso, por lo que su tratamiento debe ser cuidadoso. Además posibilita el trabajo con las ideas emergentes.

Es con esta información con la que se pretende obtener los datos de estructura latente y que en definitiva determinan la elección de la carrera. Es en este sentido se desarrolla un capítulo cualitativo, donde se presenta el análisis de las entrevistas realizadas. Para ello se especifican los conceptos involucrados en las mismas, sus dimensiones y las significaciones latentes contenidas en los discursos de los entrevistados. Se trata en este capítulo de encontrar el sentido del discurso obtenido, pero ese sentido entendido no como "un dato" sino como una construcción social, construcción que es comunicativa y/o dialógica. No vamos entonces a la búsqueda de un "objeto" que precede al proceso de investigación, sino procuramos comprender el proceso mismo en el

⁷Aquí las preguntas deberán respetar el objetivo de la investigación, que es conocer las verdaderas razones que motivan la elección y no aquellas que el encuestado suponga que corresponde dar (respuestas sociales o efecto entrevista). Por lo tanto la "fineza" de su elaboración será vital para alcanzar el resultado perseguido.

que la relación intersubjetiva entre investigador y entrevistado se objetiva y expresa. Admitiendo junto con Bajtin, *que la semiótica que nos asiste, puede desentrañar comportamientos, pues las acciones humanas son textos potenciales*. Esa es, entonces, la orientación del capítulo cualitativo.

2.3.2 Datos cuantitativos

En este capítulo se realiza una descripción de las características más objetivas de la población estudiantil del centro, en una primera parte. La misma se realiza mediante la utilización de las variables incluidas y medidas por el cuestionario aplicado en el censo, la presentación de las frecuencias de algunas de ellas permitirá desarrollar dicha descripción del universo, esto posibilita la aproximación a esos aspectos objetivos de los estudiantes en los que se generan las estrategias educativas y laborales de los mismos. También en esta primera parte del capítulo se presentan algunos cuadros bi-variados mediante los cuales se procura obtener una descripción más acabada de esos aspectos más estructurales donde están contenidas las motivaciones más profundas estudiadas en el trabajo.

La segunda parte del capítulo cuantitativo procede al análisis de algunas asociaciones entre algunos atributos considerados significativos para la obtención de evidencias factuales para nuestras preguntas de investigación. En ese sentido son muchos los estadísticos y los métodos de que disponemos para realizar los análisis luego de obtenida la información, los que dependen del tipo de variables utilizadas (cualitativas o numéricas); y precisamente es en función de dicha distinción que se eligen los métodos de análisis. Con los formularios ya completos se crea un archivo para almacenar y trabajar con la información, para lo cual el programa SPSS es la herramienta, dado que permite un manejo muy completo de la información y posibilita la aplicación de los test estadísticos necesarios para analizar los datos. En principio podemos adelantar como hipótesis a descartar (hipótesis nula), que la distribución teórica (o frecuencias esperadas) no debe presentar diferencias entre cada una de las razones de elección (tipología de las motivaciones) en los subgrupos considerados, ni tampoco con las dimensiones estructurales que se detallaron. El objetivo central del estudio en su parte cuantitativa es descartar esa posibilidad, para poder -luego de establecer algún tipo de asociación- analizar

en forma "más fina" dónde se encuentren esas asociaciones, en que celdas se establecen los vínculos. El análisis loglineal, debido a su capacidad para trabajar con variables de tipo nominales y categoriales, además de las potencialidades que posee respecto a la capacidad de contrastación de hipótesis que van mucho más allá de la hipótesis de independencia, como las pruebas que se limitan al uso del estadístico chi- cuadrado, nos resulta de extrema utilidad. La segunda parte del capítulo cuantitativo consta precisamente de un modelo Loglineal donde son consideradas algunos atributos importantes de la población.

CAPITULO III

3 La formación docente en el marco de la educación pública

El sistema educativo uruguayo se compone de 3 niveles (básicos) de enseñanza: un nivel primario, uno secundario y un nivel terciario.

El primer nivel o educación primaria comprende por una parte el ciclo de educación inicial, que corresponde a niños de 3, 4 y 5 años de edad. Y el nivel primario propiamente dicho, el que tradicionalmente se extiende desde el 1° hasta el 6° grado. Este tramo de educación se imparte en las escuelas públicas del país, las cuales pueden ser estatales o privadas, dicha red de escuelas públicas constituye la red de cobertura más extendida del Estado Uruguayo, pues llega prácticamente a todas las localidades del país y a zonas rurales remotas.

La educación primaria está regida por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), integrante de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

En el nivel secundario tenemos dos tramos, un ciclo básico común, que se desarrolla en tres años curriculares (de 1° a 3°), y luego a partir del cuarto año se comienza con el bachillerato que va (del 4° al 6° grado), y para el cual existen dos posibilidades de realización. Por un lado tenemos lo que tradicionalmente ha sido la educación secundaria la cual es impartida en los liceos públicos del país, los cuales al igual que las escuelas pueden ser estatales o privados, y que cubren, reiteramos, del 1° al 6° grado de educación secundaria. Esta rama es regida por el Consejo de Educación Secundaria (CES), también integrante de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Por otro lado existe también la posibilidad de realizar este ciclo de educación secundaria, optando por la modalidad de enseñanza técnica, donde se aprenden algunos oficios o tecnicaturas, actividades que requieren de formación técnica específica. Dicha modalidad se cursa en las Escuelas Técnicas (ex Escuela Industrial) o también históricamente la Universidad del Trabajo del Uruguay – UTU -, las que son todas públicas estatales. En las mismas existe la posibilidad de realización del ciclo básico, en lo cual existe homología con el ciclo básico de los liceo de Educación Secundaria, y un

bachillerato técnico donde se orientan a la adquisición de alguna tecnicatura u oficio que permiten una rápida inserción en el mercado de trabajo, a este respecto es importante destacar la existencia de algunos cursos de estas características en algunas instituciones privadas, los cuales, en cada caso específico son autorizados /habilitados por el Consejo respectivo. Dicho tramo también de Educación Secundaria, es orientado y regido por el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) el que también forma parte de la ANEP.

En el tercer nivel de educación del país, es la educación terciaria, para la cual hay dos grandes orientaciones. Por un lado la educación universitaria la cual es liderada por la Universidad de la República (UdelaR). Las posibilidades de realización de estudios universitarios son por un lado en la propia UdelaR, o en otras universidades privadas como la Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL), ORT, Universidad de Montevideo y la Universidad de la Empresa. Dichos centros imparten cursos orientados en su mayor parte a la realización de carreras profesionales, que van desde las más tradicionales hasta “carreras cortas” que permiten una rápida obtención de trabajo. En el caso de la Universidad de Montevideo encontramos además la posibilidad de realización de algunos estudios para formarse como docente, orientación que es la que interesa particularmente aquí.

La otra modalidad de estudios de nivel terciario lo constituye la formación docente que es precisamente lo medular en este trabajo. La misma tiene diversas modalidades que se describen a continuación.

La formación de los docentes de enseñanza primaria se realiza en los Institutos Normales de Montevideo IINN, cuya denominación corresponde a dos momentos de su creación: por un lado el María Stagnero de Munar denominación que responde a lo que fue su fundación como Internado Normal de Señoritas en 1882 y que fuera dirigido por dicha maestra y del otro el Internado Normal de Varones inaugurado en 1891 y dirigido por el maestro Joaquín R. Sánchez, ambos en Montevideo Luego tenemos 22 Institutos de Formación Docente en el interior del país. Esos 22 centros se ocupan de la formación de los maestros de enseñanza primaria. Es precisamente consecuencia de su funcionamiento que la docencia a nivel de enseñanza primaria está totalmente profesionalizada, su ejercicio requiere poseer título

habilitante (Maestro de Enseñanza Inicial y Primaria) expedido por algunos de estos centros.

Todos estos institutos de Formación Docente (formación de maestros) integran el Consejo de Formación en Educación⁸, el cual igualmente a los otros Consejos (de Inicial y Primaria, Secundaria y Educación Técnica) depende jerárquicamente de la ANEP.

El sistema de formación de profesores de enseñanza media responde a un modelo un tanto más centralizado que el de formación de los maestros, originalmente la formación de profesores de enseñanza media o secundaria le correspondió al Instituto de Profesores Artigas (IPA) que funciona en la capital del país, dicho instituto fue fundado en el año 1949 por el Dr. Grompone y la primera promoción correspondió al año 1954 los que se constituyeron en los primeros profesores de enseñanza media formados específicamente para dicha función, y acreditados por el título correspondiente de profesor de Enseñanza Media expedido en ese momento por dicho Instituto (IPA).

Debido a la escasa cantidad de egresados de este instituto, se intentó solucionar la carencia de profesores titulados de enseñanza media. En ese mismo sentido fue creada la posibilidad de realizar estudios de profesor de enseñanza media en los Institutos de Formación Docente del Interior del país, en las modalidades semi-presencial y semi-libre, para lo cual se cursan las materias del “tronco común” en dichos centros del interior y se cursan a distancia o se rinden exámenes libres en el IPA de Montevideo, o en algunos casos en los diferentes CeRP en el interior. Esto en lo correspondiente a las asignaturas específicas.

Pero este mecanismo no tuvo la eficacia esperada, de los 22 institutos del interior llegaron egresar en el año 1987 solamente 22 estudiantes, siendo que en algunos de los institutos de cien inscriptos en profesorado, los egresos fueron de solamente de un alumno.

Esa inoperancia impulsó a la creación en el año 1997 de los Centros Regionales de Profesores (CeRP) los cuales tienen seis centros en el interior

⁸ El CFE se integra por 22 Institutos de Formación Docente y 6 CeRP en el interior del país: IINN (Institutos Normales), IPA (Instituto de Profesores Artigas), IFES (Instituto de Formación en Educación Social), IPES (Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores) e INET (Instituto Normal de Enseñanza Técnica) en Montevideo.

del país y apuntan a la formación de profesores de educación media y otorgan el título respectivo. Dichos centros dependen jerárquicamente de Consejo de Formación en Educación de la ANEP. Su cometido principal es la formación de profesores de enseñanza media.

Requisitos para el ejercicio docente en estos diferentes niveles de enseñanza

Los requisitos para ejercer la docencia no es la misma en los distintos niveles de la enseñanza pública nacional. Mientras que a nivel de enseñanza primaria la profesionalización del cuerpo docente corresponde al 100% del mismo desde hace ya muchas décadas, a nivel secundario esa cobertura está menos profesionalizada, dependiendo dicho porcentaje de la disciplina de que se trate. El título habilitante para ser docente de las escuelas primarias es otorgado por alguno de los veinticuatro Institutos de formación de maestros de enseñanza primaria habilitados en el país.

En principio los docentes de los Liceos públicos y de las Escuelas Técnicas deben tener título de Maestro de Educación Primaria, Profesor de Educación Media en cualquier modalidad y se pueden formar en el área técnica en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), también formando parte del Consejo de Formación en Educación de la ANEP. Sin embargo dada la carencia de docentes formados (titulados) en el 100% de las asignaturas lo que permita cubrir toda la red de liceos y escuelas técnicas, dichos requisitos son algo más flexibles, no requiriéndose en todos los casos, como fue señalado, de la titulación respectiva, alcanzando algunas veces con la finalización del ciclo básico de enseñanza media.

Luego tenemos los docentes de la universidad, los que se reclutan entre los propios profesionales universitarios, sean aquellos con una destacada actuación profesional en su área, por la producción intelectual o por su idoneidad, y a través de concursos de oposición y méritos van conformando dicho cuerpo.

La cuestión es diferente para ejercer la docencia en los otros ámbitos del nivel educativo terciario, concretamente en el área de formación de docentes (IPA, IFD, INET; IFES y CeRP). Los requisitos que habilitan a ejercer como docentes en estos centros de formación de maestros y profesores son: poseer título de Maestro, o título de Profesor de Enseñanza Media (otorgado por estos mismos

centros) o ser Profesional Universitario. Para ejercer la docencia en los CeRP los requisitos son iguales a los de los Institutos de Formación Docente y a los del IPA, aunque en el caso de aquellos (CeRP) existe una minoría de docentes idóneos, los que por su reconocida trayectoria y por los méritos profesionales fueron habilitados para dicho ejercicio. Como fue ya mencionado los egresos del IPA no lograban cubrir la demanda creciente de profesores de ese nivel medio, lo cual es ilustrado por el cuadro siguiente:

Cuadro 2 Profesores titulados por algunas asignaturas

	Docentes con título de Profesorado	Docentes de Matemáticas con título de Profesorado	Docente de Idioma Español con título de Profesorado	Docentes de Historia con título de Profesorado	Docentes de Química con título de Profesorado
Total del País	30,6%	13,3%	34,1%	57,8%	34,9%
Montevideo	44,4%	21,0%	57,8%	73,0%	50,1%
Interior del País	19,6%	7,0%	20,1%	43,2%	22,3%
Artigas	13,7%	2,2%	0,0%	32,0%	15,9%
Canelones	27,2%	9,0%	26,7%	59,8%	41,7%
Cerro Largo	15,6%	6,5%	17,6%	33,3%	5,8%
Colonia	21,2%	9,1%	15,6%	36,7%	28,1%
Durazno	9,3%	9,3%	5,9%	22,7%	0,0%
Flores	22,5%	11,1%	0,0%	20,0%	25,0%
Florida	16,0%	5,3%	18,2%	42,1%	30,0%
Lavalleja	17,0%	11,8%	16,7%	47,8%	5,6%
Maldonado	16,7%	9,6%	26,3%	16,1%	17,4%
Paysandú	22,8%	5,1%	37,0%	56,7%	42,8%
Río Negro	17,4%	0,0%	14,3%	76,2%	18,2%
Rivera	21,9%	1,9%	34,5%	34,1%	18,5%
Rocha	14,2%	4,5%	4,8%	23,1%	15,0%
Salto	21,5%	6,5%	13,3%	61,1%	6,9%
San José	21,9%	14,3%	27,3%	45,8%	35,0%
Soriano	16,6%	12,2%	40,0%	31,2%	11,5%
Tacuarembó	15,8%	4,2%	9,5%	46,1%	10,0%
Treinta y Tres	10,3%	0,0%	12,5%	47,0%	7,15

Fuente: Tomado de ANEP/CODICEN del año 2000

Fue debido al déficit de docentes en ese nivel medio, la razón por la cual con solamente ciclo básico de secundaria aprobado se está habilitado para ser docente de enseñanza media, tanto en los Liceos públicos como en las Escuelas Técnicas.

A continuación se presentan algunos datos de estudiantes y docentes del país en el año 2000

Cuadro 3 Cantidad de alumnos y docentes por subsistema

	ALUMNOS			DOCENTES		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
Primaria	447.955	404.256	43.899	-	20.180	3.934
Secundaria	326.252	268.303	57.949	-	13.000	-
Terciaria	12.765	12.765	s/d	n/c	n/c	n/c
Docente						
Universitaria	78.326	68.798	9.348	-	7.261	1.271
Totales	865.118	754.122	110.996	-	-	-

Fuente: Tomado de ANEP/CODICEN del año 2000

Este es el panorama en sus líneas más generales de la mecánica de funcionamiento de la formación de los docentes del país. Señalamos que es prioritario a éste trabajo la llegada y los trayectos de los estudiantes y docentes en el interior, por lo tanto la mirada estará dirigida a los Institutos de Formación Docente de los departamentos del interior y en el caso particular de esta investigación, la misma está referida al IFD de la ciudad de Durazno.

Cuadro 4 Cantidad de docentes y alumnos de Educación Inicial y Primaria en el departamento de Durazno

Escuelas (total)	88
Alumnos (total)	6554
Maestros con grupo a cargo (total)	371
Maestros suplentes (total)	55
Maestros comunitarios (total)	276
Alumnos aprobados entre 1º y 6º (total)	5029
Alumnos repetidores (total)	36
Profesores de Educación Física, Inglés, Música y Arte	53

Fuente: Tomado de ANEP/CODICEN del año 2016



042691

CAPITULO IV

4 Marco teórico

“Nada existe, excepto los átomos y el espacio vacío. Todo lo demás es opinión.”

Demócrito de Éfeso

4.1 Introducción

Los conceptos centrales que hacen posible un abordaje adecuado a los problemas planteados en este trabajo, están sin dudas enmarcados dentro de lo que se define como “sociología de la educación”, esa rama de la sociología que atiende de manera específica aquellos comportamientos de los individuos o poblaciones, en su demanda de educación, particularmente en la demanda creciente de formación terciaria. Dicha rama particular de la sociología surge, y en este punto siguiendo el texto de Xavier Bonal *“Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas”*, a mediados del siglo XX, en pleno período de la guerra fría. Y, si bien algunos sociólogos importantes del siglo XIX ya se habían referido a la relación entre los sistemas educativo y social, entre los cuales resulta emblemático el caso de Emile Durkheim, es en el siglo siguiente cuando el tema educativo, y sus relaciones con la estratificación social, cobra verdaderamente vigor. En ese sentido es imposible soslayar la importancia dada por la sociología norteamericana - en pleno auge del estructural-funcionalismo - al tema educativo, y particularmente a la importancia, podríamos decir esencial, dada a la educación como elemento de estructuración social. Entonces para esa perspectiva teórica, que acepta la diferenciación social, llámense a sus diversos componentes: clases sociales, estratos, estamentos o como mejor se considere, el punto radica en encontrar una forma adecuada de legitimar dicha diferenciación. La cuestión para esa sociología, consistió así en encontrar aquel argumento que justificase la jerarquización social. Orientada en ese sentido, fue a buscar en el sistema educativo la razón que diera cuenta de las diferencias sociales; desigualdades que por otra parte, fueron muy marcadas en la fase del capitalismo por el que transitaban las sociedades occidentales del período pos-bélico.

Fue en el principio fundamentalmente político, de igualdad de oportunidades, donde se cimentó gran parte de la argumentación de dicha sociología funcionalista. La cuestión entonces era establecer para una sociedad donde la

desigualdad social era tan marcada, un espacio donde la misma fuese justificada, o, en otras palabras, donde dicha desigualdad pareciera ceder ante la ubicación democrática e igualitaria de los ciudadanos que competían por “un lugar mejor” dentro del espacio social.

Pues una sociedad democrática, en donde sus ciudadanos ocupan posiciones sociales bien diferentes vuelve imperiosa la necesidad de establecer un ámbito donde exista algún tipo de igualdad. Esto sin olvidarnos que éste concepto de igualdad junto a todo el andamiaje teórico de la sociología de la educación norteamericana, serán posteriormente duramente cuestionados por los sociólogos críticos de la educación, reduciendo esa idea de igualdad de oportunidades en el sistema educativo, a su aspecto meramente formal.

Posiblemente ese sea el panorama teórico que permite la emergencia de esa sociología de la educación, obsesionada en su nacimiento, como se acaba de observar, por consolidar argumentos que legitimasen la estratificación social, o, en otros términos, aceptar la desigualdad social, y la diferenciación de roles, admitiendo la necesidad de dicha diferenciación. En un lenguaje un tanto más “aggiornatto”, una sociología empeñada en la naturalización de las diferencias sociales.

4.2 La sociología funcionalista

La idea fundamental entonces de la sociología de la educación funcionalista, consistía en la función estructurante de la sociedad asignada a la educación. Idea sustentada por ese nexo indisoluble existente, desde esa perspectiva, entre el sistema educativo formal y la estructura ocupacional. Y reafirmada por la igualdad de oportunidades a la hora de acceder a la educación, por parte de los diferentes grupos de población. Concepto éste - de igualdad - caro a la ideología de la libertad y la democracia, fundamentos ideológicos del estado capitalista. Es sobre las espaldas del sistema educativo formal donde se carga la responsabilidad de la integración social, concepto esencial para dicha sociología. Esa es la razón por la cual reflexionando sobre un eventual fracaso en el cumplimiento de dicha función, Bonal dice: *“Si la educación no se mostraba útil como mecanismo igualador de las oportunidades sociales, significaba que no había institución social que facilitara la movilidad social, y con ella, el funcionamiento meritocrático de la sociedad. No se trataba, por lo*

tanto, simplemente de una 'crisis científica', sino de una erosión de las mismas bases de legitimación del Estado capitalista.” (Bonal 1998: 53)

El análisis de muchos discursos emparentados con la presente investigación, y que otorgan una posición de cuasi-naturalización de esta función de estructuración, se ve reforzado por algunas posturas teóricas e ideológicas ostentadas en ese período y apoyadas por muchos teóricos de la sociología, en ese sentido leemos que *“el interés privado por la inversión en educación, por otra parte, viene motivado tanto por la hegemonía del individualismo posesivo, y principalmente, por las expectativas de movilidad social de la población, reforzadas por el optimismo social del momento y por la fe en la ciencia como motor del progreso. La equivalencia entre cantidad de educación y movilidad ocupacional intergeneracional es la base tanto del discurso público de la educación como del comportamiento individual ante la demanda educativa, y solamente se rompió a partir de la crisis de los años setenta.” (Bonal 1998: 30)*

Pero en tanto que ese núcleo duro de la argumentación funcionalista permaneciese inalterado, la mirada era dirigida hacia el mecanismo mismo que diese cuenta de dicha igualdad de oportunidades y especialmente que explicara que la estructura social, o el mecanismo de estructuración social en una sociedad capitalista, que se constituía en el escenario pleno de las libertades, fuese una función del sistema educativo, o, dicho más precisamente, una función de los logros alcanzados por los individuos en el sistema educativo formal. La meritocracia, y todo el aparato conceptual que la sustenta, y que por otra parte respaldan a toda esa cultura de los méritos y logros individuales, marcaron la excelencia en esa línea de argumentación. Es en la idea meritocrática donde se encuentran in nuce los conceptos esenciales de esa sociología, y especialmente de esa concepción de sociedad, donde por sobre todo, la igualdad de oportunidades se vuelve real, como también se torna real el sueño americano de la movilidad social. *“En el contexto señalado, no es casual que la sociología de la educación, constituya una especialidad central de la sociología funcionalista. El principio meritocrático liberal de la justicia distributiva –las posiciones sociales son el resultado de la capacidad y esfuerzo individual- encuentra en la educación la institución perfecta para identificar, seleccionar y jerarquizar adecuadamente los talentos disponibles, que accederán a puestos de trabajo cualificados y necesarios para el progreso*

y el bienestar social. Y precisamente, para garantizar la justicia y la eficiencia del proceso, la igualdad de oportunidades de acceso a la educación es condición indispensable.” (Bonaf 1998: 32)

Colocados en una posición semejante, las funciones asignadas a la educación se tornan en las argumentaciones siguientes, más firmes, así leemos que *“de aquí se derivan los dos principales objetos de estudio de la sociología de la educación funcionalista: la función estratificadora de la educación por medio de la relación entre educación y empleo, y la igualdad de oportunidades educativas, básicamente a través del estudio de la movilidad intergeneracional” (Floud, Hasley y Martin, 1956, citado por Bonaf: pág. 32)*

Dicha función estratificadora adquiere un protagonismo mayor en la argumentación, en razón directamente proporcional a la filiación más estrictamente funcionalista de los autores, en ese sentido cuanto más – podríamos denominar- clásica es la posición, más clara es la adjudicación a la educación de esta función. Como ejemplo de ello son las siguientes expresiones encontradas en Bonaf: *“El trabajo de Davis y Moore (1945) constituye el referente fundamental de esta teoría, al subrayar la ‘necesidad funcional de la estratificación’ y, en consecuencia, delimitar el concepto de igualdad de oportunidades al de igualdad de acceso. El vaciar de contenido peyorativo el concepto de desigualdad (y separarlo, de este modo, de la idea de injusticia social) sirve de base para argumentar la explicación de las diferencias sociales a partir de los esfuerzos y méritos individuales y dota de especial significación al estudio de la estratificación educativa, como aspecto central en la adquisición de estatus.” (Bonaf 1998: 32)*

El apuntar al sistema educativo formal como instrumento que ayuda a ciertos sectores sociales en su movilidad social ascendente; queda establecido su vínculo con los fundamentos meritocráticos que Carabaña resume *“en cuatro proposiciones los principios básicos de la idea de meritocracia, cuya garantía es para la sociología funcionalista sinónimo de igualdad:*

- 1 – Las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la cualificación, no según la filiación hereditaria.*
- 2 – La educación formal es el medio principal de adquirir estas cualificaciones.*

3 – *Para todo individuo, la posibilidad de acceso a la educación formal depende sólo de sus preferencias y capacidades.*

4 – *Estas capacidades intelectuales se distribuyen al azar entre cualesquiera grupos de población.*” (Bonal 1998: 32)

Así entonces nuestro escenario teórico está teñido por esos conceptos, referidos siempre a la relación entre el sistema educativo y el sistema de empleo, en la cual subyacen todas las estrategias de reproducción social adoptadas por los distintos grupos sociales.

Encontrar las razones de elección de una carrera, como es en nuestro caso las carreras docentes, por parte de individuos insertos en un medio donde la estructura de oportunidades resulta limitada, no puede soslayar esa idea de reproducción social, o en los términos teóricos analizados anteriormente, de movilidad social (ascendente). La pregunta que nos parece propia en este análisis sería si la decisión de realizar una carrera docente en este medio encubre una cierta búsqueda de ascenso social a través del empleo. Empleo que por otra parte puede constituirse en la generalidad de los casos, en un empleo más calificado, y esto no solamente en su aspecto salarial, sino también simbólico, siendo que éste se vuelve más prestigioso que el resto de la oferta disponible.

Resulta muy significativo el encontrar en los discursos de distintos actores de la educación expresiones que denotan la adhesión a esa cultura meritocrática. Quizá de todo lo escrito sobre el tema, posiblemente de todos los abordajes teóricos que se han efectuado sobre el mismo, sea ese discurso meritocrático el que más “ha hecho carne” en los propios agentes sociales y especialmente en aquellos involucrados con la educación, el análisis de la información empírica deberá posiblemente apuntar a encontrar esos trazos.

Ahora, una vez planteado el problema de investigación abordado, resulta imperioso definir el concepto de elección, y entonces delimitarlo adecuadamente, sin soslayar los aspectos vocacionales que anida en su interior, deberemos detenernos en las implicancias sociales de la misma. Resulta tentador atribuir la decisión a una cierta aptitud natural en el individuo, mirada que nos aproxima a una cierta filosofía “del don”, que nos puede conducir a vaciar de todos los aspectos sociales involucrados en esa decisión. En cambio en este punto seguiremos las argumentaciones propuestas por Luis

Enrique Alonso quien en el Capítulo 4 "Motivación, motivos e interpretación" del texto "La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa" expone: "*C. W. Mills proponía considerar los motivos, antes que como elementos fijados individualmente, como términos socialmente preestablecidos con los que los actores sociales proceden a la interpretación de sus conductas. Abordando con ello la imputación y la declaración de motivos como fenómenos sociales a explicar, y no como el origen interno de ninguna acción externa*". (Alonso 1998: 66)

Nos concentraremos entonces en las implicancias sociales que existen en las diferentes "motivaciones" que impulsaron a los estudiantes en la elección de la carrera docente, y todos aquellos aspectos objetivos, exteriores, que actuaron en esos individuos a la hora de adoptar dicha decisión. Podríamos decir con Bourdieu y retomando la parte primera de este capítulo, que están estrechamente vinculadas con ese "connato" –expresión cara a Bourdieu- que impulsa a los grupos sociales a su propia reproducción social, reproducción que en términos de la mirada funcionalista, implica movilidad social ascendente.

Será que para esos grupos que acceden a las carreras docentes, especialmente en el interior de nuestro país, la búsqueda de un mecanismo accesible, podríamos decir el que se tiene "más a mano" de obtener una inserción laboral que posibilite esa movilidad social ascendente, como lo quería prácticamente toda –con algunos matices- la sociología de la educación funcionalista.

Serían esas razones de movilidad social que ocultas en la demanda de formación de parte de los estudiantes de magisterio y profesorado los impulsan en la elección, pues "*en efecto, las expectativas de movilidad social de la población se estructuran sobre las oportunidades de empleo que proporciona la educación, y acelerarán el ritmo de crecimiento de la demanda de educación, tanto de los individuos como de los grupos sociales tradicionalmente excluidos del sistema*." (Bonal 1998: 41)

El aceptar que los individuos tienen una cierta conciencia a la hora de realizar su elección educativa, y que la misma forma parte de una ecuación, en la cual se juegan sus posibilidades futuras de movilidad social, y por tanto de

reproducción social, nos coloca de cara a las premisas fuertes del individualismo posesivo (metodológico).

De esa manera nos situamos entonces, muy próximos a la posición del individualismo posesivo, el cual fue defendido por Boudon en su intento de construir una microsociología que permitiera dar cuenta de la lógica de las elecciones escolares y de las desigualdades producidas luego dentro del sistema escolar, es decir volver inteligible la evidencia empírica obtenida en sus investigaciones sin pasar por una teoría macrosociológica que supone la determinación de las conductas individuales por el "sistema social" en su conjunto, en ese entendido, recuperar la acción social, constituyó lo esencial de su proyecto que podemos observar en las siguientes líneas: *"el principio de la sociología de la acción consiste, entonces, en explicar un fenómeno social como la consecuencia de acciones individuales. De hecho, la sociología de la acción tendría las mismas raíces que la economía en sus variantes clásicas y neoclásicas, es decir, en la filosofía escocesa del siglo XVIII y la filosofía de las Luces. Para pensadores como F. von Hayek y K. Popper –quienes han oficializado la denominación- el individualismo metodológico constituye un principio fundamental para el conjunto de las ciencias sociales. Este principio exige que la explicación de un fenómeno social pase por la reconstrucción de las motivaciones de los actores implicados y presenta éste fenómeno como el producto del agregado de los comportamientos individuales inducidos por esas motivaciones."* (Van Haech 1998: 55)

Sin embargo, es importante en este caso establecer cuál es el contexto donde dichas decisiones son adoptadas, en ese sentido para Boudon, *"esos comportamientos individuales no son evidentemente la acción de individuos descarnados, de calculadores abstractos, sino, por el contrario, de individuos situados socialmente, dicho de otro modo, de individuos que pertenecen particularmente a una familia, pero también a otros grupos sociales, y disponen de recursos no sólo económicos sino también culturales. Además, esos individuos están confrontados no a elecciones abstractas, sino a elecciones cuyos términos están, por el contrario, fijados por instituciones concretas, como en el caso de las elecciones en la escuela, o por las restricciones que resultan de la oferta y la demanda de competencias, como en el caso de las elecciones profesionales."*

Es trascendente para este enfoque determinar cuáles son los factores que actúan a la hora en que los jóvenes del interior del país optan por una carrera docente. Como asimismo y muy particularmente indagar sobre la diferente importancia o incidencia que dichos factores tienen en dicha elección. Como es aceptado por los distintos enfoques teóricos, en dicha decisión están implicadas razones individuales y sociales, será la búsqueda de la importancia de ellas lo que orientará el presente trabajo.

4.3 Otros aspectos de la elección por la docencia

La evidencia muestra la feminización de las carreras docentes, especialmente la de magisterio, entonces la pregunta correspondiente sería, existirán razones sociales, ubicadas en la estructura subyacente, eso que en palabras de Durkheim es lo propio de una conciencia colectiva, actuando en la elección de dicha carrera. Donde esa elección responde a la construcción de un tipo subjetivo determinado, que encuentra en dicha carrera la realización de funciones de reproducción social, que de acuerdo a mucha literatura, es reservada a la mujer y por tanto les pertenece.

En este punto para Boudon *“no se trata, por cierto, de preocuparse por la relación existente entre la ‘estructura de la personalidad’ de los actores y sus motivaciones, sino de dar con los mecanismos que operan en los comportamientos productores de un efecto asociado. Así como no es cuestión de reconstruir completamente la sucesión de los estado de ánimo del actor; tampoco es cuestión de negar el peso de las restricciones sociales, sin por eso reconocerles una fuerza determinante: Esas restricciones delimitan el campo de lo posible, no el campo de lo real. Más precisamente, la noción de restricción no tiene sentido más que con respecto a las nociones correlativas de acción e intención: un individuo que no tiene intenciones de compra no está expuesto a ninguna restricción presupuestaria. De manera más general, la noción de estructura social no puede recibir significación más que referida a las intenciones y a los proyectos de los actores. Si la estratificación es generalmente considerada como una dimensión esencial de la estructura social, es porque describe la distribución de las restricciones a las cuales están sometidos los proyectos de los actores.”* (van Haeck 55-56)

En este punto y tratando de enlazar los dos polos desarrollados en estas argumentaciones de Boudon, la cuestión radica en saber si la elección por una carrera docente, cuando es hecha en lugares donde la oferta educativa de nivel terciario es casi inexistente y la oferta laboral para la mujer demasiado estrecha, es un indicador de la rendición de las aspiraciones individuales frente a la rigidez de la estructura de oportunidades. En ese sentido también Bourdieu piensa en estrategias de reproducción social cuando ve una cierta adecuación entre las expectativas subjetivas y las condiciones de existencia objetivas en las que se sitúa el individuo, piensa en esa *"madre argelina que sueña con su hija doctora cuando la niña, con apenas 15 años abandonó la escuela"* (Bourdieu 1999: 187), y en la inadecuación que dicha aspiración significa. Quizá en el caso que nos convoca, la elección de esta profesión sea sinónimo de una estrategia de reproducción inteligente, donde sí existe adecuación entre los constreñimientos sociales y las pretensiones íntimas del actor. Evidentemente no hay elecciones absolutamente libres, sin restricciones; lo que existen son más o menos opciones, entonces la cuestión radica en determinar si cuando se elige una carrera docente en el interior del país (caso aquí analizado), cuales fueron las opciones entre las cuales ésta fue elegida. Este planteamiento nos remite al problema de la mercantilización cada vez mayor de las profesiones, el cual de acuerdo a las referencias de Offe o Popkewitz *"es la base ideológica clave para la 'proletarización activa' de la fuerza de trabajo o como elemento clave de la transmisión educativa, que fomenta en la población la creencia en considerar sus logros como resultado de sus iniciativas y capacidades 'innatas', así como para disponer a la gente a una orientación psicológica que responda a la mercantilización de los objetos culturales que definen su estilo de vida."* (Bonal 30) No habría razones entonces, para suponer que las carreras docentes queden fuera de este proceso de mercantilización de los objetos culturales.

Resulta pertinente en este trabajo desentrañar las razones reales que impulsan a los estudiantes a la elección realizada, como asimismo poder encontrar alguna evidencia, si la hubiere, sobre la "autoconstrucción de la vocación" durante el proceso de formación. Saber además si el afán de construir algo que se asemeje a una "vocación" es otra forma de ceder, de segundo orden podríamos decir, frente a las exigencias ideológicas dominantes, que nos dicen

que el desempeño docente exige una convicción muy fuerte en quien lo ejerce. La elección de una carrera docente en el interior del país sería entonces una forma de "preferencia adaptativa".

CAPITULO V

5 Análisis cuantitativo

En el mes de junio de 2012 en el Instituto de Formación Docente de la ciudad de Durazno y entre la población estudiantil del mismo, se realizó un relevamiento mediante el cual se buscó obtener una descripción apropiada de dicho universo, como asimismo encontrar algunas respuestas a las preguntas de investigación. En esta etapa del trabajo se tratará de establecer en primer lugar una descripción de la población objetivo del mismo y en segundo lugar encontrar algunas regularidades o asociaciones entre cada uno de los tipos o motivos de elección de las carreras docentes y algunas dimensiones estructurales de los estudiantes.

Las dimensiones involucradas en el trabajo de campo son:

- *Origen social*
- *Aspiraciones de movilidad social ascendente*
- *Características estructurales del encuestado*

5.1 Censo

Dado que se trata de una población cautiva, fácilmente localizable –se trata de estudiantes que revisten en el I.F.D. de la ciudad de Durazno-, la estrategia metodológica utilizada para poder obtener la información empírica necesaria, útil en la tarea de contrastación de las hipótesis y a la hora de medir todas las dimensiones contenidas en los objetivos de investigación consistió en la realización de un *censo*. El cuestionario tuvo en cuenta los indicadores involucrados en las dimensiones que se pretenden “medir”, y consistió en un *cuestionario estructurado auto-administrado*, que se compuso de una serie de ítems, que a continuación se describen.

5.2 Atributos abordados por el cuestionario

En la descripción del universo estudiantil del centro fueron consideradas algunas variables, entendidas como atributos esenciales para definir el perfil de dicho universo estudiantil. Dichas variables son:

- **Sexo:** medida a través de sus dos categorías, “mujeres” y “hombres”.

- *Edad*: medida en forma interval para luego con el propósito de un manejo más adecuado de la información se la transformó en una escala ordinal, creando tres categorías, la de “jóvenes”, “adultos” y finalmente “mayores” y también posteriormente se la dicotomizó formando las categorías de “jóvenes” y “mayores”.
- *Estado Civil*: cuyas categorías son “soltera/o”, “unión libre”, “divorciada/o”, “viuda/o”, “casada/o” y “separada/o”.
- *Departamento de nacimiento. Lugar (localidad o zona) de nacimiento* y sus categorías son “capital departamental”, “localidad menor”, “rural” y “Montevideo”.
- *Si trabajan*: con dos categorías “sí” y “no”.
- *Cantidad de integrantes del núcleo familiar*: con tres valores “hasta 2”; “3 y 4” y finalmente “5 y más”.
- *Año curricular que transita*: “1º”, “2º”, “3º” y “4º”.
- *Carrera que cursa*: con las categorías “magisterio”, “profesorado” y “ambas carreras”.
- *Ingreso del núcleo familiar*: con 5 categorías “0 – 9.999”, “10.000 – 19.999”, “20.000 – 29.999”, “30.000 – 39.999” y “40.000 y más”.

Posteriormente se tuvieron en cuenta algunos atributos biográficos y/o actitudinales, como son:

- *Si realizó otros estudios terciarios*: cuyos valores son “sí” y “no”.
- *Si ha considerado la realización de otras actividades además de los estudios docentes*: con “sí” y “no”.
- *Tipo de actividades que desea realizar*: y sus valores son “laborales” y “otros estudios terciarios”.
- *Asociación con atributos femeninos o masculinos de las carreras de magisterio y profesorado*: generando una escala que abarca desde “muy femenina”, “femenina”, “indiferente”, “masculina” y “muy masculina”.
- *Trato con los niños y/o adolescentes requerimiento de cualidades particulares por parte de los profesionales*: dicotomizada en dos valores “sí” y “no”.

- *Razones de elección de la carrera docente:* que presenta nueve opciones de respuestas, cuyas categorías recodificadas son “pragmáticas”, “laborales” y “vocacionales”.
- *Acuerdo con la necesidad de vocación en el desempeño docente:* medida a través de la escala con las siguientes categorías “muy de acuerdo”, “de acuerdo”, “Indiferente” y “en desacuerdo”.
- *Convencimiento de ejercer la profesión docente una vez obtenido el título correspondiente* con las categorías: “muy convencido”, “convencido”, “indiferente”, “poco convencido” y luego de recodificada fueron “muy convencido”, “convencido” y “poco convencido”.

5.3 - Descripción de la población estudiantil

5.3.1 - Características de la población estudiantil

Una primera estrategia del trabajo fue realizar una descripción de las características más estructurales del universo estudiado, en ese sentido se detallan las frecuencias de algunas de las variables, como asimismo algunos cruzamientos entre las mismas.

Todas las cifras contenidas en los cuadros presentados son porcentajes.

El sexo de los encuestados, presenta los datos siguientes:

Cuadro 5 Distribución por sexo

Sexo	Porcentaje
Femenino	86,4%
Masculino	13,6%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Una de las características más analizadas y comentadas del cuerpo docente es el que se refiere a la feminización del mismo, este aspecto es un atributo del universo de docentes no solamente del país sino también de la región. El cuadro anterior ilustra muy claramente este aspecto, pues indica que del total de estudiantes del instituto, las mujeres son 6,5 veces más que los hombres. (Dato éste que será abordado con más profundidad cuando se analicen los aspectos de género implicados en la elección de las carreras docentes).

Distribución por Edades

La edad es otro de esos atributos esenciales en la descripción del universo de estudiantes. Y así entonces para poder tener una visión más clara de la distribución de acuerdo a esta variable, se la recodificó en tres categorías, la primera de ella integrada por los "jóvenes" que son aquellos que tienen hasta 24 años, en segundo lugar la población denominada "adultos" que son aquellos de mediana edad, comprendidos entre los 25 y los 30 años; finalmente fueron clasificados aquellos de más edad, denominados "mayores" que tienen 31 y más años.

A continuación se presenta la distribución por tramos de edades.

Cuadro 6 Edad

Grupo de Edades	Porcentajes
Jóvenes	62,1%
Adultos	21,9%
Mayores	16%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Esto nos muestra el predominio del grupo de estudiantes que tiene hasta 24 años, siendo esta categoría casi los dos tercios del universo, se observa además que la población estudiantil decrece al aumentar la edad. Parece ser que los alumnos marchan en su mayoría, sin rezagos importantes en su desempeño curricular. Solamente un poco más de un tercio son estudiantes de las categorías "adultos" y "mayores".

Es importante señalar a este respecto que la proporción de estudiantes de más edad es mayor entre los alumnos de profesorado. El cuadro siguiente lo ilustra en forma clara, y muestra asimismo una cierta equiparación de los estudiantes de acuerdo a los grupos de edades, entre los que hacen profesorado y las dos carreras, viendo que ambas categorías se diferencian respecto a los de magisterio.

Cuadro 7 Edad y Carrera que cursan

	Magisterio	Profesorado	Ambas carreras
Jóvenes	51%	11%	1%
Adultos	13%	8%	1%
Mayores	7%	7%	1%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Cuadro 8 Edad / y si realizó otros estudios terciarios

	Realizó estudios terciarios	No realizó estudios terciarios
Jóvenes	8%	54%
Adultos	9,5%	12,5%
Mayores	9%	7%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

El cuadro precedente permite ver que posiblemente para los jóvenes (24 años y menos), su llegada a la formación docentes sea su primera opción, pues son casi siete veces más los jóvenes que no realizaron otros estudios que lo que si los realizaron. Esto se revierte a medida que avanzamos en las franjas etarias, pues entre los adultos (entre 25 – 30 años) por cada uno que sí realizó estudios hay 1,3 que no los realizó. Mientras que entre los mayores (31 y más) esta proporción se invierte, pues por cada uno que no realizó otros estudios hay 1,3 que si los realizó. El aumento de la edad implica un incremento en los que dicen haber realizados otros estudios.

En ese entendido las carreras docentes parecen ser una oferta apetecible no solamente para aquellos estudiantes jóvenes como una primera opción, sino también para aquellos que por alguna razón cursaron y abandonaron otros estudios terciarios. Esto parece apuntar a que la decisión que los acerca a la docencia puede vincularse a aspectos relacionados con la viabilidad de su realización.

Estado civil de los estudiantes

Cuadro 9 Estado Civil de los estudiantes

Estado Civil	Sub totales
Soltera/o	58,9
Unión Libre	26,6
Divorciada/o	1,9
Viuda/o	0,6
Casada/o	9,5
Separada/o	2,5

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Respecto al estado civil de los estudiantes tenemos que prácticamente las dos terceras partes de los mismos son solteros, seguidos por aquellos que viven en

pareja o son casados siendo estos más de un tercio del universo; el restante 5% se distribuye entre los separados, viudos y divorciados.

Los estudiantes y el núcleo familiar

La mayoría de los estudiantes conviven en familias de 3 y 4 integrantes, llegando casi a la mitad de los mismos, el restante 53% se divide en mitades entre los que cohabitan en familias de 1 o 2 miembros y los que integran núcleos familiares numerosos (5 y más miembros).

Cuadro 10 Cantidad de integrantes del núcleo familiar

Cantidad de integrantes	Sub totales
Hasta 2 integrantes	27%
Entre 3 y 4 integrantes	47%
5 integrantes y más	26%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Estado civil y cantidad de integrantes del núcleo familiar

Cruzando la variable estado civil con la cantidad de integrantes de los respectivos hogares, observamos que los hogares tienden a ser más numerosos entre los estudiantes solteros, lo que queda expuesto en el siguiente cuadro:

Cuadro 11 Estado civil y cantidad de integrantes del núcleo familiar

	Hasta 2 integrantes	Entre 3 y 4 integrantes	5 y más integrantes
Soltera/o	12%	27%	20%
Unión Libre	11%	12%	4%
Divorciada/o	-	2%	-
Viuda/o	1%	-	-
Casada/o	3%	5%	2%
Separada/o	1%	1%	1%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Posiblemente esto obedezca a que son estudiantes que viven en sus familias paternas.

Lugar de nacimiento

En lo que refiere al lugar de nacimiento de los estudiantes tenemos que la mayoría de los mismos son oriundos del propio departamento de Durazno, seguidos por estudiantes nacidos en Montevideo que representan menos de un sexto del total. Los provenientes del departamento de Tacuarembó son la décima parte (nos consta que en su mayoría llegan de la ciudad de Paso de los Toros), el resto de los estudiantes son nacidos en otros departamentos del interior del país (7%).

Cuadro 12 Departamento de nacimiento de los estudiantes

Durazno	69%
Tacuarembó	9%
Montevideo	15%
Otros departamentos del interior	7%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Cuadro 13 Lugar de nacimiento dentro del departamento

Capital departamental	81%
Localidad menor del departamento	16,5%
Zona rural	2,5%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

El desempeño de la docencia parece ser una profesión poco vinculada a aquellas personas o jóvenes nacidos en el medio rural, pues los cuatro quintos del total de estudiantes nacieron en las capitales departamentales, un sexto en localidades menores de los departamentos del interior, siendo que los que provienen de zonas rurales son apenas 1 cada 40 estudiantes.

Si además de estudiar trabajan

Se intentó además conocer si los estudiantes que concurren al Instituto también trabajan.

Cuadro 14 Si trabajan

Sí	54,4%
No	45,6%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Los que trabajan son un poco más de la mitad del universo, lo que constituye una característica importante de la población, y que posiblemente pueda incidir en la permanencia dentro de la formación docente, tema éste que será abordado oportunamente cuando se desarrolle el modelo loglineal.

Año curricular por el que transitan.

Fue considerado además el año por el que transitan, lo que arroja los datos siguientes.

Cuadro 15 Año que cursan

Año que cursa	Porcentaje
Primero	46,5%
Segundo	18,8%
Tercero	16,5%
Cuarto	18,2%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Si observamos la cantidad de estudiantes por año curricular, vemos que casi la mitad de los mismos cursan primer año, esto nos habla del abandono de la carrera precisamente en esa etapa curricular, pues la población estudiantil de segundo año es de 2,5 veces menos que la de primero. En los niveles subsiguientes se mantiene en menos del quinto del total, cayendo levemente en tercer año.

Carrera que cursan: Magisterio, Profesorado o ambas.

Fue considerada también la carrera a la que pertenecen los estudiantes, que nos muestra la distribución siguiente.

Cuadro 16 Carrera que cursan

Carrera que cursa	Porcentaje
Magisterio	71,1%
Profesorado	27,1%
Ambas	1,8%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Como muestra el cuadro anterior la mayoría de los estudiantes cursan magisterio, solamente algo más de un cuarto realizan profesorado, y prácticamente 2 de cada 100 cursan ambas carreras.

Ingreso del Núcleo Familiar (medido en pesos)

Otro atributo considerado muy importante en el presente trabajo fue el ingreso por hogar de los alumnos. Para medirlo, se le propuso a los entrevistados (censados) una escala con cinco categorías diferentes de ingreso para que se ubicaran en el nivel correspondiente.

Dichos tramos de ingreso, buscaron establecer el nivel socioeconómico de la población estudiantil del Instituto de Formación Docente, pues es una idea aceptada, aquella que dice que los estudiantes de las carreras docentes del país provienen de hogares pobres.

Cuadro 17 Ingreso del núcleo familiar

Tramos de Ingreso del Núcleo Familiar	Porcentajes
0 – 9.999	24,7%
10.000 – 19.999	44,7%
20.000 – 29.999	20,6%
30.000 – 39.999	7,6%
40.000 y más	2,4%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

De acuerdo a estos datos la mayoría de los entrevistados se concentran en las categorías de menores ingresos, fue entonces que para una mejor visualización del atributo se colapsaron las tres categorías de menos ingresos por un lado, y las dos de mayores ingresos por otro, con lo cual se obtuvo el cuadro siguiente.

Cuadro 18 Ingreso (dicotomizada)

Tramos de ingresos	Porcentaje
Menores ingresos	90%
Mayores ingresos	10%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Se evidencia así que la mayoría de la población estudiantil puede ser clasificada entre las categorías de menores ingresos, dado que sus ingresos familiares no superan los \$ 29.999, y además vemos que dentro de los cuales, 8 de cada 10 se ubican entre las dos franjas de ingresos inferiores, es decir de menos de 19.999 pesos.

Se hicieron cruzamientos de esta variable –ingresos-, con el sexo por un lado, con las edades por otro y finalmente con la carrera que cursan los estudiantes.

Cuadro 19 Sexo e Ingreso del Núcleo Familiar

Sexo	0 – 9.999	10.000 – 19.999	20.000 – 29.999	30.000 – 39.999	40.000 y más	Sub- totales
Femenino	95%	88%	77%	77%	75%	86%
Masculino	5%	12%	23%	23%	25%	14%
Totales	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Este cuadro nos permite analizar el comportamiento de cada una de las categorías de la variable ingreso para cada uno de los sexos, tenemos así que el porcentaje de mujeres es mayor para los tramos de ingreso menores, superando en 19 veces a los hombres en la categoría de menos ingreso y en algo más de 7 veces en la segunda de menos ingreso. Se observa que la proporción de varones aumenta a medida que subimos en el ingreso. Observaos que de las 19 veces más mujeres en el de más bajo ingreso, son solamente tres veces más en el de más ingreso. Siendo que la disminución de esa diferencia, es progresiva a medida que el ingreso aumenta. Las estudiantes mujeres entonces, son notoriamente más pobres que los varones.

Con la variable "ingreso del núcleo familiar" recodificada, se creó esa nueva variable dicotómica, que incluye las tres categorías de menores ingresos y las dos restantes de más ingresos, luego se procedió al cruce de la misma con la variable edad, en sus tres categorías, también recodificada.



Cuadro 20 Edad (tricotómica) e ingreso (dicotómica)

	Menores ingresos	Ingresos mayores	Sub-totales
Jóvenes	64%	41%	62%
Adultos	21%	29,5%	22%
Mayores	15%	29,5%	16%
	100%	100%	100%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

En la categoría de "menores ingresos" la distribución de esta variable muestra que los jóvenes triplican a los adultos y son algo más de cuatro veces que los mayores. En la otra categoría de la variable ingresos, es decir los "ingresos mayores", se observan diferencias respecto a la de menos ingresos, en este sentido encontramos que los jóvenes son algo más de una vez que la cantidad de adultos, concretamente 1,4 veces, y esa misma relación es la existente entre los jóvenes y los estudiantes mayores. Así entonces, los adultos son el sector menos pobre de la población estudiantil, seguidos por la población de mayores.

Visualización del ingreso por sexo y tramos etarios

El siguiente cuadro nos ilustra como las mujeres más jóvenes son el grupo más pobre de la población estudiantil, constituyendo este grupo más de la mitad del total de la población estudiantil del centro.

Cuadro 21 Sexo, Edad e Ingreso (recodificadas)

Sexo			Ingresos menores	Ingresos mayores	Total
Femenino	Edad	Jóvenes	53%	4%	57%
		Adultos	15%	1%	16%
		Mayores	11%	2%	13%
Masculino	Edad	Jóvenes	5%		5%
		Adultos	4%	2%	6%
		Mayores	2%	1%	3%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Controladas estas dos variables por los valores del ingreso tenemos que en la categoría de menores ingresos casi los dos tercios son jóvenes, en tanto que entre los de ingreso mayor los jóvenes son solamente los 2/5 del total de esa categoría. Mientras que la cantidad de estudiantes con ingresos menores disminuye a medida que aumentamos la edad, entre los de mayores ingresos los adultos y los mayores se dividen en dos mitades.

Mientras que el grupo de estudiantes de menor ingreso está más concentrado en el tramo de menor edad (jóvenes), la otra categoría de la variable ingreso tiende a equilibrarse entre los grupos de edades.

Cuadro 22 Ingreso del Núcleo Familiar y Carrera que cursa

Carrera	0 – 9.999	10.000 – 19.999	20.000 – 29.999	30.000 – 39.999	40.000 y más	Sub- totales
Magisterio	79%	79%	57%	46%	50%	71%
Profesorado	21%	20%	43%	46%	25%	27%
Ambas	-	1%	-	8%	25%	2%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Si miramos el ingreso relacionado a la carrera que cursan la tendencia es que los estudiantes de magisterio son más pobres que los de profesorado, pues en las dos categorías de menos ingreso, la presencia de alumnos de magisterio es superior al porcentaje de la categoría, a partir del tercer tramo de ingreso son menos los alumnos de magisterio que lo que les correspondería dada esas categorías.

Contrariamente los alumnos de profesorado en las dos categorías de ingresos menores son menos que los marginales correspondientes a las categorías. En cambio en las dos categorías intermedias estos son sensiblemente más, acercándose al doble de lo esperado. En la categoría de más ingreso los estudiantes de profesorado prácticamente igualan al marginal correspondiente. Los alumnos que cursan las dos carreras se concentran en su mayoría en la categoría de más ingreso.

Cuadro 23 Carrera e Ingreso (dicotomizada)

	Menores ingresos	Mayores ingresos
Magisterio	66%	2%
Profesorado	23%	6%
Ambas	1%	2%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Vista esta misma relación pero con la variable ingreso dicotomizada, como aparece en el cuadro anterior, vemos que 2/3 del total de los estudiantes perciben ingresos menores y cursan la carrera de magisterio. Casi un cuarto del total también ostentan menos ingreso pero cursan profesorado. El restante 1% de los de menor ingreso realiza ambas carreras.

Del 10% de los de mayor ingreso los 2/3 estudian profesorado los demás se reparten en mitades, 1/5 para cada una entre magisterio y ambas carreras.

5.3.2 Algunos atributos relacionados con el sexo

Anteriormente se comentó sobre la feminización de las carreras docentes, fenómeno que la información empírica ratifica, ya que la cantidad de mujeres dentro de la población estudiantil del I.F.D. como ya se dijo es 6,5 veces más que los hombres. Tendencia que se acentúa en el caso de los estudiantes de magisterio y disminuye en el caso de los de profesorado y entre aquellos que realizan ambas carreras.

Cuadro 24 Sexo y Carrera

	Magisterio	Profesorado	Ambas carreras
Femenino	92,5%	71%	67%
Masculino	7,5%	29%	33%
	100%	100%	100%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

El cuadro anterior ilustra lo dicho precedentemente, así en el caso de la carrera de magisterio las mujeres son 12,5 veces más que los hombres, en profesorado solamente 2,5 veces y entre los que estudian ambas carreras, las mujeres solamente duplican a los hombres.

Si observamos esta tendencia a la feminización, cruzando la variable sexo con los grupos de edades, obtenemos el cuadro siguiente:

Cuadro 25 Sexo y Grupo de edades

	Jóvenes	Adultos	Mayores	Sub-totales
Femenino	92,4%	73%	81,5%	86,4%
Masculino	7,6%	17%	18,5%	13,6%
Sub-totales	100%	100%	100%	100%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Dijimos anteriormente que en el total de la población son 6,5 veces más mujeres, pero si observamos dicha proporción para cada categoría de edad, encontramos que entre los jóvenes estas son 12 veces más, mientras que entre la población adulta son algo menos de 3 veces y entre los mayores son 4,5 veces más.

Cuadro 26 Si ha cursado otros estudios terciarios de acuerdo al sexo de los encuestados

	Si	No
Femenino	22%	64%
Masculino	5%	9%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

De acuerdo a lo anterior podemos afirmar que la mayor parte de los estudiantes de formación docente – casi las $\frac{3}{4}$ partes - no han cursado otros estudios.

Cuadro 27 Sexo de los encuestados controlada por Si ha cursado otros estudios terciarios.

	Si	No	Sub-totales
Femenino	25%	75%	100%
Masculino	35%	65%	100%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Si analizamos entre aquellos que cursaron otros estudios encontramos que es mayor la proporción de hombres, más del tercio, los que cursaron, frente a solamente un cuarto de mujeres que lo han hecho, vale decir que son los hombres los que en mayor medida escogieron en algún momento otras opciones de estudios terciarios.

Cuadro 28 Sobre si han considerado la realización de otras actividades además de los estudios en Formación Docente

Si	51%
No	49%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Preguntados sobre la consideración de realizar otras actividades además de cursar la carrera docente, se dividen en dos mitades entre los que sí y los que no pensaron realizar otras actividades.

Entre los que declaran que desean realizar otras actividades se preguntó si las mismas consistían en otros estudios terciarios o son actividades laborales, lo que arrojó el siguiente cuadro.

Cuadro 29 Tipo de actividades que desea realizar además de estos estudios y el sexo de los entrevistados (sobre el total que declaran que dicen tener intención de realizarlas).

	Laborales	Otros estudios
Femenino	26%	59%
Masculino	6%	9%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Así entre los que dicen querer realizar otras actividades, las mujeres se deciden en mayor medida que los hombres por otros estudios en detrimento de las aspiraciones laborales, siendo algo más del doble. Entre los hombres aquellos que desean realizar otros estudios terciarios son una vez y media respecto a los que optan por otras actividades laborales.

5.4 Aspectos de género

Pensando en la cuestión de género, los entrevistados fueron consultados a través de una escala, para que de esa forma ubicaran a las carreras de magisterio y profesorado de acuerdo a la vinculación que para ellos tienen con lo que socialmente tiene características femeninas o masculinas (el género).

Cuadro 30 Aspectos femeninos o masculinos y carrera que cursa

	Magisterio	Profesorado
Muy femenina	8,0%	1,2%
Femenina	36,0%	2,5%
Indiferente	56,0%	87,0%
Masculina	-	8,8%
Muy masculina	-	0,5%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

De dicha pregunta surge que es la carrera de magisterio la que es mayormente asociada con lo femenino. La distribución nos arroja que algo más de la mitad consideran que dicha carrera es indiferente respecto al género, mientras que los restantes la consideran femenina en la mayoría de los casos y menos de una décima parte la consideran muy femenina. Ningún entrevistado la vincula con aspectos masculinos.

En tanto a profesorado casi la novena parte de los encuestados la ven como que es neutra respecto a los sexos, de los restantes la mayoría la asocia con aspectos masculinos más que femeninos.

5.5 Aspectos vocacionales

Orientado también a los aspectos que subyacen en la elección de la profesión docente, y a aquellas características, que como versa el título del presente trabajo, posiblemente apunten a “legitimar” la elección, o quizá se dirijan a “apuntalar” la decisión de construirse como profesionales de la enseñanza, es que se orienta esta parte del trabajo.

En este sentido se preguntó sobre si el trabajo con niños y con adolescentes requiere de algunos atributos especiales, para lo cual se formularon las siguientes dos preguntas:

-“El trato con niños requiere de algunas cualidades particulares de los profesionales”

-“El trato con adolescentes requiere de algunas cualidades particulares de los profesionales”

Las respuestas a esas cuestiones arrojaron los cuadros que se presentan a continuación:

Cuadro 31 Trato con los niños

Requerimiento de cualidades particulares en el trabajo con niños	Porcentaje
Si	92,3%
No	7,7%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Cuadro 32 Trato con los adolescentes

Requerimiento de cualidades particulares en el trabajo con adolescentes	Porcentaje
Si	88,7%
No	11,3%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Parece más marcado dicho aspecto cuando se refiere a los niños, y algo menos cuando son los adolescentes los involucrados, aunque como indican las cifras esa diferencia es poco significativa. En ambos casos los encuestados parecen considerar la necesidad de poseer algunas cualidades especiales en el trato con niños y adolescentes. Esa tendencia, levemente más marcada cuando se refieren a magisterio, puede responder a que la mayoría de los encuestados realizan dicha carrera.

Cuadro 33 Cuál de las siguientes razones te impulsó con más fuerza a elegir la carrera docente

Razón de la elección	Sub-totales
Por la imposibilidad de trasladarme a Montevideo	10,6%
Me posibilita la obtención de trabajo seguro	14,7%
Porque desde donde resido es lo que me queda "más a mano"	11,8%
Por el salario que perciben los docentes	-
Porque me gustan los niños y/o adolescentes	18,8%
Porque es una carrera fácil	0,6%
Porque me gusta la docencia	34,7%
Por no estar sin hacer nada	1,2%
Como algo previo a la realización de otros estudios terciarios	6,5%
No contesta	1,1%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Este cuadro presenta la distribución de respuestas que señalan las razones de elección de las carreras docentes. Las opciones propuestas respondieron a un

“rastrillaje” previo, donde quedó establecido que fueron esas las principales “causas” que determinan la elección de dichas carreras. Sin embargo y debido a que las opciones de respuesta son bastante amplias y diversas, se procedió posteriormente a fundir algunas de ellas agrupándolas en lo que podríamos denominar algunas familias (conceptuales) de respuestas. Así se colapsaron las categorías de acuerdo a esos aspectos subyacentes, de lo cual podemos ver que algunas responden a intenciones un tanto más **pragmáticas**, otras parecen estar vinculadas a lo **laboral** y finalmente restan aquellas vinculadas a aspectos **vocacionales**.

Entonces la “familia” de las **razones pragmáticas** se integra por las siguientes categorías: *“por la imposibilidad de trasladarme a Montevideo”, “porque desde donde resido es lo que me queda ‘más a mano”, “porque es una carrera fácil”* y *“por no estar sin hacer nada”*. Las categorías que responden a **aspiraciones laborales** son: *“me posibilita la obtención de un trabajo seguro”* y *“por el salario que perciben los docentes”*. Finalmente tenemos aquellas respuestas que se vinculan a **aspectos más vocacionales**, estas son: *“porque me gustan los niños y/o adolescentes”* y *“porque me gusta la docencia”*.

Si consideramos a las razones que responden a un motivo pragmático tenemos que son el 31,8% del total de las respuestas, en tanto que aquellas vinculadas con lo laboral suman el 14,7% de los encuestados mientras que las relacionadas con lo vocacional son el 53,5% de las respuestas.

Entonces su lectura nos dice que más de la mitad de los estudiantes dicen elegir una carrera docente por aspectos vocacionales, esta dimensión abarca: lo estrictamente vocacional o las aptitudes en el trato con niños y jóvenes, lo cual fue considerado parte del concepto de vocación manejado en este trabajo. La segunda de las dimensiones más importante porcentualmente hablando, es aquella que se relaciona con razones pragmáticas, es decir que declaran que la decisión responde a aspecto de “comodidad” o “facilidad” a la hora de la decidirse a realizar algún estudio terciario, casi la tercera parte de los encuestados se adhieren a alguna de estas respuestas. El cuadro siguiente muestra estos aspectos analizados.

Cuadro 34 Familia de razones de elección de la carrera

Razones	Sub-totales
Pragmáticas	31,8%
Laborales	14,7%
Vocacionales	53,5%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

La búsqueda de inserción laboral parece ser una razón menos importante, a la hora de la elección de la carrera; siendo uno de cada siete de los entrevistados (14,6%) los que dicen que eso fue lo que motivó su elección.

Para interpretar con cierta justicia las cifras presentes en los cuadros precedentes, resulta necesario saber si existe algún vínculo con el perfil de los que responden con una u otra de las opciones, pensando en lo cual se incluye en el presente trabajo un modelo loglineal, que incluye entre otras la variable razones de elección de la carrera docente.

Un aspecto considerado importante a la hora de indagar sobre la convicción que declaran los estudiantes sobre el ejercicio del rol docente, consistió en saber si han o no realizados otros estudios terciarios, por lo que fueron preguntados al respecto; los datos son lo que se muestran a continuación.

Cuadro 35 Realización de otros estudios terciarios

Realización de otros estudios terciarios	Sub-totales
Sí	26,5
No	73,5

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Conocer el vínculo existente entre este atributo y la importancia dada a los aspectos vocacionales nos resultó importante, dicho cruce –si cursaron otros estudios terciarios- con el grado de acuerdo sobre la importancia dada a la vocación para el desempeño docente se presenta en el siguiente cuadro:

Cuadro 36 Acuerdo con lo vocacional de la profesión docente entre los que realizaron otros estudios y los que no

	Realizó otros estudios terciarios	No realizó otros estudios
Muy de acuerdo	11%	31%
De acuerdo	13,5%	36%
Indiferente	1%	2%
En desacuerdo	0,5%	5%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

El haber realizado otros estudios de nivel terciario parece no incidir demasiado en el grado de convencimiento sobre los aspectos vocacionales requeridos para el ejercicio de la docencia. Entonces el haber elegido la carrera docente como única opción (posiblemente primera), no nos indica nada respecto a la creencia en la exigencia de mayor o menor grado de vocación para su ejercicio. Si existen algunas diferencias entre los que si realizaron otros estudios, pues entre los que se manifiestan de acuerdo en lo vocacional tienden a insistir sobre la necesidad de vocación. También entre aquellos que son indiferentes sobre la necesidad de vocación para el ejercicio de la profesión docente, estos parecen agruparse más entre los que no realizaron otros estudios y no entre los que sí los realizaron. Mientras que los que están en desacuerdo con lo vocacional en el ejercicio docente la mayor parte de los mismos se agrupan entre los que no realizaron otros estudios terciarios y no entre los que sí los realizaron. Parece ser que haber migrado hacia los estudios docentes desde otras experiencias de estudios terciarios conduce a reforzar la creencia en la necesidad de vocación para el ejercicio de la docencia.

Fue considerado además dicho aspecto, vale decir los requerimientos de mayor o menor vocación, para ejercer la docencia, con el convencimiento sobre el efectivo desempeño de la profesión una vez obtenido el título habilitante, Para ello se midió dicho convencimiento, a continuación se muestran los datos correspondientes a esta variable.

Cuadro 37 Una vez obtenido el título docente, ¿cuál es el grado de convencimiento de trabajar en dicha profesión?

	Sub-totales
Muy convencido	38,5%
Convencido	49,6%
Indiferente	6,7%
Poco convencido	3,7%
Muy poco convencido	1,5%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Para un mejor manejo de la información se recodificó esta variable colapsando las categorías "indiferente", "poco convencido" y "muy poco convencido", creando una única categoría con esas tres que se denominó "poco convencido", el cuadro resultante es el siguiente:

Cuadro 38 Convencimiento (con tres categorías)

	Sub-totales
Muy convencido	38,6%
Convencido	49,7%
Poco convencido	11,7%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Evidentemente que son más los convencidos (del futuro desempeño en la docencia propiamente) que los que no lo están tanto, por cada uno que está poco convencido hay 3,3 que está muy convencido, siendo que la mitad de los estudiantes declaran un convencimiento no muy acentuado.

Consideramos importante ver como se vinculan dos atributos que parecen ser fundamentales en el desempeño docente, para ello se cruzaron las variables razones de elección de la carrera ya recodificada, con el grado de acuerdo con los aspectos vocacionales requeridos para el desempeño en la docencia. Los datos los muestra el cuadro siguiente.

Cuadro 39 Razones de elección de la carrera y Acuerdo con lo vocacional de la profesión docente

	Acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Sub-totales
Pragmáticas	28%	80%	78%	32%
Laborales	15%	-	11%	15%
Vocacionales	57%	20%	11%	55%
Totales	100%	100%	100%	100%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Evidentemente que observando las columnas del cuadro, es decir atendiendo primordialmente al grado o intensidad del acuerdo con lo vocacional de la profesión docente encontramos que entre aquellos censados que están de acuerdo con lo vocacional las cifras son similares a los marginales correspondientes a la familia de razones laborales. Mientras que aquellos que están de acuerdo con lo vocacional para el ejercicio de la profesión y que a su vez eligieron la carrera por razones vocacionales son 2 puntos porcentuales más que lo que marca el marginal y lo que eligieron la carrera docente por razones pragmáticas y están de acuerdo con lo vocacional son 4 puntos menos que lo que indica el marginal respectivo.

Sin embargo entre los que se dicen indiferentes respecto a lo vocacional 4 de cada 5, dicen haber elegido la carrera por cuestiones prácticas, (en nuestra denominación pragmáticas), y los restantes aducen la vocación como el motivo de elección de la carrera, ofreciendo dicha categoría de los indiferentes con respecto a lo vocacional, diferencias significativas.

Los que se declaran en desacuerdo con el aspecto vocacional de la profesión, también 4 de cada 5 entrevistados dicen haber elegido la carrera por cuestiones prácticas, y los restantes se dividen en dos mitades entre los motivos vocacionales y los vinculados a la obtención de empleo.

Con año que cursa

Se entendió importante el controlar esta variable (año que cursa) con aquella que da de los motivos que impulsaron a los estudiantes a escoger la carrera. Para ello fueron separados aquellos estudiantes que cursan primero del resto de la población estudiantil. Mediante esto se pretende observar si el tránsito por la carrera, y la permanencia en el centro actúan sobre aquello que los estudiantes piensan que fueron los motivos que los llevaron a elegir la misma. Subyace a este planteo la hipótesis de autoconstrucción de la vocación, esa idea de que a medida que los estudiantes transitan por las diferentes etapas curriculares van simultáneamente desarrollando y fijando la idea de su propia vocación por la docencia. Las cifras nos la muestra el siguiente cuadro.

Cuadro 40 Razones de elección de la carrera y año que cursa

	Primero	Otros años	Sub-totales
Pragmáticas	34%	30%	32%
Laborales	16%	13%	14%
Vocacionales	50%	57%	54%
	100%	100%	100%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

De acuerdo a estos datos podemos afirmar que, las diferencias no son tan sustantivas entre los estudiantes que cursan primero y el resto de la población. Podemos pensar que el pasaje por las diferentes etapas curriculares incide, pero levemente en la autopercepción respecto a la razón que lo condujo a elegir la carrera docente. Se puede concluir que los estudiante que cursan años más avanzados tienden a agruparse más en categoría de razones vocacionales y en cambio aquellos que aún están en primero tienen una presencia algo mayor en las razones tanto pragmáticas como laborales..

Con la realización de otros estudios

Continuando el análisis de las razones de elección, en el entendido que es un atributo que da cuenta de lo medular de este trabajo, el mismo fue controlado por la variable que midió si los entrevistados han realizado o no otros estudios terciarios, para de esa manera observar si la realización de otros estudios actúa en alguna medida sobre las razones que se piensan fueron las que impulsaron la elección de la profesión docente.

Cuadro 41 Razones de elección y si realizó otros estudios terciarios

	Sí	No	Sub-totales
Pragmáticas	22%	35%	33%
Laborales	13%	15%	15%
Vocacionales	65%	50%	54%
Totales	100%	100%	100%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

De acuerdo a los datos ofrecidos por el cuadro que precedente vemos que aquellas respuestas correspondientes a los que no realizaron otros estudios

terciarios es similar a los marginales respectivos, con diferencias de 2 puntos más entre lo que eligieron la carrera por razones pragmáticas y 4 menos entre los que dicen haber la elegido por vocación.

Sin embargo entre los que declaran haber realizado otros estudios terciarios los valores son superiores en aquellos que se ubican en la elección de la carrera por vocación e inferiores para las otras dos opciones, particularmente cuando dicen que fue una decisión práctica la que los llevó a la carrera docente, respecto a los marginales correspondientes. Los del grupo que sí realizaron otros estudios parecen reafirmarse en el aspecto vocacional de la carrera, es decir en la auto-percepción de la razón de la decisión de elección de la docencia como una decisión que responde a razones vocacionales.

Finalmente como otro aspecto importante se consideró la percepción de los entrevistados respecto a la compatibilidad del desempeño docente con otras actividades laborales, y las razones de elección, lo cual nos arroja los datos siguientes.

Cuadro 42 Razones de elección y compatibilidad con otras actividades laborales

	Sí	No	Sub-totales
Pragmáticas	31%	31%	31%
Laborales	17%	9%	15%
Vocacionales	52%	60%	54%
Totales	100%	100%	100%

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

De acuerdo al cuadro precedente y mirando la columna de los que encuentran que hay incompatibilidad entre el ejercicio docente y otras actividades y comparándola con sus marginales vemos que la misma no ofrece diferencias significativas.

Tampoco existe diferencia en aquellos que dicen que no existe incompatibilidad y dicen haber elegido la carrera por razones pragmáticas.

Las celdas que muestran desajuste con sus marginales son las correspondientes a quienes no encuentran incompatibilidad y dicen haber elegido la carrera por razones laborales, la cual está sub-representada en la tabla, son menos lo que declaran conjuntamente esas dos cosas que los que deberían ser y entre los que no ven incompatibilidad y eligieron por vocación la carrera hay más de los que dice el marginal correspondiente.

Así que aquellos que dicen haber optado por la docencia por razones emparentadas con aspectos laborales son pocos los que ven que el trabajo docente sea incompatible con otras actividades laborales, para ellos evidentemente es “un trabajo más”. Contrariamente los que dicen haber elegido la carrera por vocación, son más los que no ven incompatibilidad que los que deberían ser de acuerdo a su marginal. Posiblemente este grupo esté más expuesto al abandono de la carrera, que el de aquellos que dentro de los vocacionales si ven incompatibilidad entre el ejercicio docente y otras actividades.

5.6 Conclusiones

Una de las características más sobresalientes de la población estudiantil del centro (IFD – Durazno) es que más de los dos tercios de la misma cursa la carrera de magisterio; siendo apenas algo más de la cuarta parte los que cursan alguno de los diferentes profesorado ofrecidos, y una minoría aquellos estudiantes que cursan ambas carreras (magisterio y profesorado). Dicho predominio de alumnos en la carrera de maestros puede responder a razones históricas, pues fue esa la carrera que desde el comienzo de la formación de educadores era la existente en los diferentes institutos magisteriales del interior del país. La formación de profesores quedaba reservada –como ya fue señalado- al Instituto de Profesores Artigas (IPA) de la ciudad de Montevideo.

La población del centro es en su mayoría femenina, las mujeres son seis veces y media la cantidad de hombres, siendo que esa cantidad es diferente para magisterio y profesorado, doce veces y media en magisterio y solamente dos veces y media en profesorado.

Existe un predominio de estudiantes “jóvenes” –de acuerdo a la denominación de este trabajo-, es decir que tienen hasta 24 años, estos son las dos terceras partes del total poblacional. Dicha tendencia es más acentuada para los que revisten en magisterio, pues de todo el universo de estudiantes, la mitad de ellos son jóvenes que estudian la carrera de maestro, mientras que entre los estudiantes de profesorado el promedio de edad es más alto.

Consultados sobre si realizaron otro tipo de estudios terciarios, la gran mayoría de ellos -3 de cada 4- dicen no haber realizado otros estudios. Siendo entre los grupos de "adultos" y de "mayores", las dos categorías de más edad, donde mayormente se encuentran los que cursaron otras carreras terciarias.

Muchos de los estudiantes son solteros, concretamente las dos terceras partes del total, y la mitad de ese mismo total viven en hogares integrados entre 3 y 4 miembros, se trata de estudiantes que probablemente viven con sus progenitores, y el predominio es de mujeres jóvenes que viven en estas condiciones. Los casados y en unión libre son algo más de un tercio.

Considerando el lugar de origen de nuestra población, observamos que en su mayoría son oriundos del propio departamento de Durazno, los que alcanzan a más de los dos tercios del total. Evidentemente que los IFD absorben a personas o que son del propio lugar o son de localidades muy próximas, y que por la ausencia de otras ofertas educativas se trasladan a estos centros. Tomando en cuenta el lugar de nacimiento dentro de los departamentos, vemos que la gran mayoría - 4 de cada 5- nació en las capitales departamentales, solamente 1 en 40 provienen de hogares rurales. Esto parece indicar que la actividad docente es buscada por aquellas personas con una socialización urbana, en ese sentido podemos afirmar que no resulta de este trabajo que sea una opción tomada por personas provenientes del medio rural.

Son apenas más de la mitad de los entrevistados los que además de estudiar trabajan.

Si observamos el año curricular por el que transitan encontramos que casi la mitad del total cursa el primer año, dividiéndose el resto en partes casi iguales entre los tres años siguientes. Esto habla de una importante deserción existente, especialmente como muestran los datos en el pasaje de primero a segundo año, lo cual puede querer decir que la oferta curricular puede no adecuarse a lo que aspiran algunos estudiantes que llegan al centro, si nos

trasladamos al capítulo cualitativo se sugiere allí el vínculo de esta deserción masiva con la ausencia de práctica en ese primer año curricular y la vinculación que los entrevistados establecen entre su gusto por la profesión y la realización de la práctica docente.

El ingreso percibido por los núcleos familiares de los estudiantes parece ser un dato fundamental para conocer el perfil social de dicha población. Así fue dividido en cinco categorías, con valores que fueron establecidos para este trabajo, mediante los cuales se pretendió ordenar o “ranquear” a los hogares. Eso nos permitió ver que la parte mayoritaria del estudiantado percibe ingresos bastante bajos, casi la mitad se ubican en el segundo tramo de ingresos –entre 10.000 y 19.999- pesos mensuales y un cuarto se ubican en el primero –menos de 9.999- pesos al mes. Se desprende de los diferentes cuadros presentados anteriormente, que en el grupo de mujeres jóvenes que estudian magisterio es donde se encuentran el grupo más pobre de los estudiantes.

Un aspecto importante, vinculado en el cuestionario a lo vocacional de la profesión docente, fue la creencia de los entrevistados sobre algunas características o atributos particulares requeridos para ejercer la docencia, en ese sentido se diferenció, de la necesidad de la presencia de dichos atributos en el trato con los niños de una parte y con adolescentes de la otra. Los resultados obtenidos indican sobre el arraigo de dicha creencia en los entrevistados, los cuales en forma mayoritaria creen en la necesidad de dichas características particulares, levemente más marcada para el caso del trato con niños.

En esta búsqueda de las motivaciones subyacentes a la elección de una carrera docente se consultó concretamente a los entrevistados sobre cuáles fueron esas razones, para ello se les presentaron una serie de opciones dentro de las cuales eligieron la que consideraron más adecuada a las suyas propias. De las nueve opciones propuestas, algunas como anteriormente se dijo responden a motivos pragmáticos, otras laborales y finalmente otras a aspectos vocacionales, la opción que más respuestas obtuvo fue la que dice “porque me gusta la docencia”, fueron más del tercio de entrevistados los que adhirieron a

esta razón, en segundo término encontramos que casi un quinto dicen que es su gusto por los niños y/o adolescentes lo que los impulsó a realizar las carreras docentes. Ambas opciones integran la dimensión de lo que denominamos razones vocacionales, las que representan a más de la mitad de los estudiantes. Luego tenemos que casi un tercio parece haber elegido la carrera por razones de orden práctico (pragmáticas). Solamente un séptimo de los estudiantes son los que asocian su búsqueda de realización de una carrera docente con aquellos aspectos relacionados con el mercado de trabajo.

Nuestros datos no parecen avalar la hipótesis funcionalista presentada en el marco teórico, al nivel que fueron preguntados nuestros entrevistados, parece que al momento de la elección de la carrera no tuvieron en cuenta su inmediata relación con la inserción en el mercado laboral.

El análisis loglineal realizado, cuyos resultados se presentarán en el próximo capítulo, apoya dicha hipótesis.

Observando el cruzamiento entre la variable razones de elección de la carrera y el haber o no cursado otros estudios terciarios, encontramos que entre los que no cursaron otros estudios no existen discrepancias entre sus categorías respectivas, en cambio sí existen diferencias significativas entre los que sí cursaron otros estudios además de los docentes, los mismos se alejan de las razones pragmáticas para agruparse en las vocacionales. Posiblemente esto sea materia de un análisis cualitativo más profundo, para indagar si esa distribución responde a "motivaciones" reales o simplemente las respuestas al cuestionario funcionan como una "preferencia adaptativa".

En la línea de descubrir las intenciones de los estudiantes de continuar sus actividades en el ámbito de la enseñanza, más allá de continuar sus estudios sino también con el desempeño profesional futuro, se consideró importante saber si el haber realizado otros estudios terciarios genera diferencias, considerando que 3 de cada 4 estudiantes no los realizaron. Sin embargo discriminando entre los que realizaron estudios y los que no y la creencia en la necesidad de vocación para cada una de estas categorías, no se observan diferencias entre los grupos. Solamente entre los que realizaron otros estudios hay menos representación que la esperada – de 4 puntos porcentuales - entre los que están en desacuerdo con la necesidad de vocación en la docencia.

Otro de los temas centrales del presente trabajo es la convicción que tienen los estudiantes del ejercicio futuro de la profesión, para conocer sobre el tema se agruparon categorías, a partir de lo cual sabemos que hay convencimiento en la mitad de los entrevistados del ejercicio futuro de la profesión y muy convencidos dos tercios; solamente un estudiante de cada diez dicen estar poco convencidos.

La exigencia de vocación para el ejercicio docente parece que no muestra diferencia con cada categoría de elección, en cambio lo que se declaran indiferentes respecto a la necesidad de vocación en la profesión docente sus valores muestran discrepancias, pues los que llegaron por vocación a la carrera son un quinto del total mientras los cuatro quintos restantes dicen haber llegado al centro por motivos prácticos, esa misma cantidad (4/5) se mantiene para los que manifiestan desacuerdo con la exigencia de vocación, dividiéndose el resto en mitades entre los que se inscribieron por razones laborales y vocacionales.

Cuando se intentó saber si el tránsito por la carrera hace que cambie la auto-percepción de las razones de elección de la carrera, fueron comparadas las respuestas de los alumnos de primero con las del resto, las que no mostraron diferencias considerables. Simplemente las correspondientes a primero son levemente superiores en las categorías que no son la vocación a las del resto de los niveles

Finalmente fue de interés de este trabajo saber si las razones de elección inciden en la percepción por parte de los estudiantes de la compatibilidad del ejercicio de la profesión docente con otras actividades, en ese sentido vemos que entre los que llegan por razones prácticas tales diferencias no existen, sí y como es lógico esperar aquellos que dicen que fueron razones de índole laboral la que los acercaron a la docencia son menos los que ven un impedimento en el desempeño de otras actividades lo que sí aumenta entre los más vocacionales.

Análisis loglineal

6.1 - Conclusiones del modelo loglineal

En el presente trabajo y como cierre del capítulo cuantitativo, fue realizado un análisis loglineal, en cual fueron tenidos en cuenta tres atributos que de acuerdo al marco teórico utilizado en el trabajo fueron considerados significativos a efectos de dar cuenta de algunas conductas vinculadas a la realización de los estudios (docentes). Ellos son la aspiración de realizar “otro tipo de actividades”, las “razones” que hicieron que esas personas eligieran las carreras docentes y la “edad” de los estudiantes.

Las frecuencias de las variables seleccionadas y sus respectivas categorías son las que se detallan seguidamente:

TABLAS DE FRECUENCIA DE LAS TRES VARIABLES DE LA TABLA DE CONTINGENCIA

Cuadro 43 Consideración de la realización de otras actividades

Valores de la variable (categorías)	Frecuencias	Porcentajes
1	85	50
2	85	50
Totales	170	100

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Cuadro 44 Razones de la elección de la carrera docente

Valores de la variable (categorías)	Frecuencias	Porcentajes
1	54	31.8
2	25	14.7
3	91	53.3
Totales	170	100.0

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Cuadro 45 Edad

Valores de la variable (categorías)	Frecuencias	Porcentajes
1	105	62,1
2	65	37,9
Totales	170	100,0

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

Variable **fila (O)**: Otras actividades, dos categorías: 1) Si 2) No

Variable **columna (R)**: Razones de elección, tres categorías: 1) Pragmáticas
2) Laborales 3) Vocacionales

Variable **nivel (E)**: Edad, dos categorías: 1) Jóvenes 2) Mayores

Presentado un modelo se hace necesario señalar la importancia de la determinación de los parámetros que utilizamos para explicar la distribución analizada, y la especificación de los parámetros dejados fuera de nuestro modelo (Ho).

Los términos del Modelo son los siguientes:

$$\ln Fe = \ln N + \ln(f) + \ln(c) + \ln(fc) = \lambda N + \lambda(f) + \lambda(c) + \lambda(fc)$$

Cuadro 46 Grafico con formato "arbolito"

Otras actividades	Razones de elección	Edad	fo
1	1	1	22
1	1	2	11
1	2	1	8
1	2	2	5
1	3	1	21
1	3	2	17
2	1	1	14
2	1	2	6
2	2	1	6
2	2	2	6
2	3	1	34
2	3	2	19

Fuente: Censo en I.F.D. Durazno – junio 2012

6.2 Síntesis para la elección del modelo

Luego de desarrollado el análisis loglineal la decisión fue que el modelo que más se ajusta a la distribución observada, para lo cual la decisión se encontró entre el *Modelo 3 de Independencia Parcial* y el *Modelo 7 de Independencia Condicional*.

En el modelo 3 (Independencia Parcial) entendemos que tanto la intención o aspiración de realizar otras actividades además de realizar estudios en formación docente y las razones de elección de la carrera, se asocian precisamente en determinadas categorías de ambas variables, siendo independiente de ellas la edad, no obstante lo cual su presencia (la edad) tiene efectos en forma separada de éstas, en la distribución de datos observada. En ese sentido y siguiendo la teoría de recibo sabemos que un modelo de independencia parcial implica que es posible que haya relación entre dos de las tres variables pero que la tercera es independiente de las anteriores, aunque tenga también significación en los datos. El modelo de Independencia Parcial que en este caso ajusta se especifica con $(O^*R) (E)$, excluyendo los otros dos modelos de Independencia Parcial posibles.

Como bien hemos reiterado la importancia otorgada a la simplicidad o parsimonia, deberíamos considerar entonces aquel modelo que menos parámetros sacrifique, dentro de todos los que ajusten, pero se hace necesario además tener en cuenta las implicancias que desde nuestra teoría tenga ese modelo. En ese entendido podemos elegir al Modelo 7 de Independencia Condicional como el modelo apropiado. Aceptar a éste como el modelo mejor, implica decir que la distribución empírica obtenida es el resultado de los efectos de las variables edad e intención de realizar otras actividades además de las docentes, y sus asociaciones de cada una de ellas con las razones de elección de la carrera. Si lo expresamos de manera más formalizada esto significa que puede ocurrir que dos de nuestras variables sean independientes en cada categoría de la tercera, si bien cada una de ellas por su lado está asociada a esa tercera, es posible establecer que *"hay dos variables condicionalmente independientes dada una tercera variable."*

Si aceptamos esa hipótesis, que se especifica como $(R * E) (R * O)$ y su respectiva hipótesis nula: $(O * E) (R * E * O)$, es decir que la asociación en la intención de realizar otras actividades con la edad y la interacción de las tres variables del modelo, sumadas, son iguales a cero, es decir que no producen ningún efecto en la distribución. No obstante es necesario no olvidar que se deben considerar además los efectos independientes de cada una de las variables, pues los modelos loglineares son una variante de los modelos anidados, es decir que los efectos superiores incluyen a los inferiores.

Analizando los residuos

Sin embargo el análisis de los residuos ajustados nos dice otra cosa. Al observar el "Tablón de Modelón" o tabla de Residuos Ajustados donde se exponen los valores de los diferentes modelos loglineares, especialmente las frecuencias observadas y esperadas (f_o y f_e) y los residuos ajustados (R_a), encontramos que hay algunas celdas correspondientes a los jóvenes (a esa categoría de la variable edad) que presentan valores menores que -1,96 en ciertos casos y superiores a +1,96 en otros, valores entonces que no podemos atribuir al efecto del azar; es decir, que permiten pensar que no hay independencia en dichas celdas. En ese sentido entonces, encontramos valores significativos.

Así entre aquellos *jóvenes que sí piensan realizar otras actividades* y además dicen *haber elegido la carrera docente por razones pragmáticas* presentan valores significativos con signo positivo de 2,169 lo que nos dice que esa combinación representa a más casos (jóvenes que piensan realizar otras actividades que eligieron la carrera por razones pragmáticas) que los que esperábamos.

Siguiendo con las celdas correspondientes a los *jóvenes que sí piensan realizar otras actividades* pero en este caso que se decidieron a hacer la carrera por *razones vocacionales*, en cuatro de los modelos encontramos valores inferiores a -1,96, así tenemos -2,063; -2,172; -2,081 y -2,234, esto significa que están sub-representadas en la tabla. En otros términos, hay muchos menos jóvenes que los esperados (f_e) que dicen haber elegido la profesión docente por vocación y que pretenden realizar otras actividades además de los estudios docentes.

Entre aquellos *jóvenes que declaran que no piensan realizar otras actividades* y dicen *haber elegido la carrera docente vocacionalmente*, se presentan dos de los modelos con valores de +2,081 y +2,234, es decir que están sobre-representadas, hay muchos más jóvenes que eligen vocacionalmente la carrera y que deberían querer realizar otras actividades, dada nuestra distribución teórica de los datos (fe), pero que declaran que no desean realizarlas.

Entonces el análisis de los residuos ajustados nos está indicando asociación en algunas celdas, son los jóvenes que declaran haber llegado a formación docente por razones vocacionales, los que presentan una distribución que muestra que no hay independencia entre esa variable (razones vocacionales de elección) y la intención de desarrollar otras actividades. Asimismo entre esos jóvenes vocacionales, pero que en este caso no piensan realizar otras actividades, también las celdas están sobre-representadas. Siguiendo con jóvenes, pero en este caso que llegan a la carrera docente por *motivos pragmáticos o prácticos*, "les queda cómodo", y que sí piensan realizar otras actividades, las celdas están sobre-representadas, muestran más casos que los que esperaríamos. En ese sentido podemos afirmar que existe asociación entre los motivos que impulsan a los estudiantes a elegir las carreras docentes y sus intenciones de realizar otras actividades además de los estudios docentes, siempre que hablemos de la categoría de jóvenes.

Así entonces los estudiantes jóvenes que sienten y declaran que su elección respondió a razones vocacionales tienen menos tendencia a querer incursionar en otras actividades, estos parecen ser el grupo menos vulnerable respecto al abandono de la carrera o de la profesión docente. Podemos afirmar que aquellos estudiantes llegados a la formación docente por razones vocacionales, sea ese el motivo originario de la decisión o una construcción elaborada durante el transcurso de su formación, son de todos modos aquellos que parecen más convencidos de su elección y que no piensan emigrar hacia otras actividades.

Sin embargo aquellos jóvenes que se decidieron por la carrera docente siguiendo razones más prácticas, en nuestra tipología "pragmáticas", parecen ser aquellos que se muestran más dispuestos a incursionar en otros tipos de actividades, pues se observó algún desajuste también en esas celdas. La edad, considerando la categoría de jóvenes parece establecer diferencias en la

asociación de las razones de elección con la intención de desempeñar otras actividades.

De acuerdo a la teoría aquí considerada, particularmente en su aspecto más medular, vale decir considerando la homología existente entre la estructura educativa y la estructura ocupacional, independientemente que eso suceda efectivamente en las trayectorias ocupacionales de las personas, en nuestro caso de los propios estudiantes entrevistados, nuestro modelo parece indicar que en la representación que estos se hacen de su futura inserción en el mercado de trabajo, ese postulado central del funcionalismo, en ciertos grupos de entrevistados, resiste la prueba. Vale decir que la elección de una formación en el sistema educativo formal, para nosotros en la formación docente y la vinculación de esa decisión por una opción dentro del sistema educativo con la búsqueda de inserción en el mercado de trabajo, presenta en algunas categorías de las variables que fueron incluidas, algún tipo de asociación. En ese sentido para el grupo de estudiantes jóvenes entonces, para los cuales la formación como maestros o profesores parece ser la primera opción educativa adoptada, y su decisión de acercarse a dicha formación impulsados por motivos relacionados con cuestiones prácticas o directamente cuando declaran que es la búsqueda de empleo los que los trajo al centro, y no motivos percibidos como vocacionales, determina el destino ocupacional de los mismos, es decir su permanencia en el desempeño docente.

Concluyendo, sí parece existir algún tipo de relación entre los motivos de elección de la carrera docente, y lo que dichos entrevistados se representan como su futuro laboral, especialmente cuando estas dos variables son intermediadas por la edad.

CAPITULO VII

7 *Capítulo cualitativo*

7.1 *Presentación*

El presente trabajo, que atinge a la formación de los docentes en el interior del país, como ya ha sido explicitado, involucra algunos conceptos que se encuentran en la pregunta de investigación. Se trata de comprender los significados que subyacen en la decisión de la realización de la carrera docente en un medio donde las oportunidades laborales han sido históricamente limitadas. Parece obvio que si pretendemos entender dicha decisión, resulta imprescindible situarla dentro de la propia biografía del actor que la adopta, como asimismo dentro del contexto social en el cual la misma se materializa, develar las significaciones profundas que esa determinación implica, es el objetivo de este capítulo. Añadimos a eso, la búsqueda del proceso de feminización de la formación docente, particularmente del magisterio.

Así entonces dentro de este horizonte los conceptos analizados son los siguientes:

- *Percepción que los entrevistados tienen del mercado laboral en el departamento de Durazno*
- *Auto percepción de la trayectoria estudiantil y/o profesional de los entrevistados*
- *Motivaciones que impulsaron la elección de la carrera docente*
- *Aspecto vocacionales vinculados con el ejercicio docente*
- *Percepción de la profesión docente y aspectos vinculados a la carrera*
- *Feminización de la profesión docente (especialmente el magisterio)*

Evidentemente que estos conceptos desde la mirada subjetiva de nuestros “informantes”, contienen diferentes dimensiones; que precisamente el análisis discursivo apunta a hacer visibles. En realidad se trata de extraer un producto

informativo que exteriorice la subjetividad que la propia situación de entrevista genera, en el entendido que esta misma técnica cobra su verdadero sentido, utilizándolas si seguimos nuevamente a Alonso “en los actos ilocutorios más expresivos, en el sentido –y otra vez Jakobson- de individuos concretos que por su situación social nos interesan para localizar discursos que cristalizan no tanto los metalenguajes de colectivos centralmente estructurados, sino las situaciones de descentramiento y diferencia expresa” (Alonso 1998:137) lo que buscamos es cómo desde su propia experiencia, los entrevistados interpretan su propia biografía, y nos ilustran sobre los trazos sociales que dichos discursos contienen. Y es precisamente en el punto de intersección que las “consignas” ofrecidas tienen con las “respuestas”, desde donde emergen.

7.2 Percepción del mercado laboral del departamento de Durazno

La percepción del mercado laboral del departamento de Durazno es un concepto que abarca algunas dimensiones que se hace necesario analizar pues no se refiere a un solo atributo sino que es el ensamble de un conjunto de ellos. El presente capítulo apunta a develar las significaciones de esas dimensiones que son las que se detallan.

7.2.1 Dimensiones del concepto

- *La oferta laboral (su cantidad)*
- *La calidad de dicha oferta*
- *Aspecto salarial*
- *La capacitación necesaria para el acceso al trabajo*

La oferta laboral

Naturalmente que la técnica utilizada aquí no posibilita reconstruir en forma objetiva la estructura de oportunidades del departamento, además de no ser ese el propósito, contrariamente lo que se busca es reconstruir mediante el rastreo del discurso de los actores, cómo ellos perciben la experiencia de inserción laboral en dicha plaza, y los aspectos vinculantes que esa problemática puede tener con la elección de alguna de las carreras docentes.

En ese entendido es que encontramos una larga “colección” de expresiones que apuntan en dos direcciones; por parte de un grupo de actores se destaca

la falta de oportunidades laborales como característica del departamento, y del otro lado un grupo de entrevistados que señalan las posibilidades que la reactivación económica ha producido en el mercado de trabajo departamental. El primer grupo parece reproducir una mirada tradicional sobre dicha temática, son actores que observan desde una perspectiva muy particularista, caracterizada por generalizaciones a partir de situaciones concretas, posiblemente relacionadas con la biografía de los entrevistados, así *“es poca, o sea hay poca oferta, y generalmente uno a veces se queda con lo que encuentra acá, en mi caso, yo no tenía muy claro lo que iba a hacer”*.

Desde dicha perspectiva no se alcanza a divisar los nuevos rumbos que la economía del país y del departamento están transitando, funciona como la reproducción de determinadas concepciones socialmente instituidas sobre lo que es “la realidad” laboral local. En ese entendido, Durazno –como fue presentado anteriormente- es una plaza laboral rígida, con muy pocas posibilidades, siendo que las mismas siempre se vinculan a determinados emprendimientos económicos de escasa dinámica, *“sobre el tema del mercado laboral acá en Durazno me parece a mí que está muy quieta la cosa, porque a no ser que concursas para el Banco República o para los bancos por ejemplo, después hay muy poco, digo si hablamos de un buen trabajo no, después están por ejemplo las cajeras de supermercado”*

Quienes manifiestan esa perspectiva son en general alumnos jóvenes, de niveles sociales bajos y medio-bajos cuyo horizonte laboral consistía, antes de llegar a la formación docente, en los empleos que las empresas locales tradicionales han ofrecido. Así son mencionados los supermercados, panaderías, otros comercios pequeños y medianos y una serie de posibilidades en el sector privado, que verdaderamente son empleos de baja calidad y por tanto de baja remuneración, *“por ejemplo uno que es estudiante no tiene posibilidades y necesita porque magisterio te insume bastante, pero tampoco tienes muchos lugares donde te puedan tomar, y luego con un título capaz que es un poco, que varía un poco pero una persona que no tenga un título o un respaldo se complica bastante y los trabajos que hay son bastante sacrificados por decirlo de algún modo y mal pagos también, son bastante mal pagos me parece, por ejemplo en algún supermercado o no se o en el frigorífico cosas así, que son o muy sacrificados o muy mal pagos”*.

Ese público es el que ve en la profesión docente una posibilidad de trabajo más atractiva y su visión de la misma es positiva, pues es una muy buena alternativa, ya que es una salida laboral segura, de carácter "profesional" y con un salario sensiblemente mejor que la oferta privada tradicional, pues *"como quien dice para la gente que estudia no hay muchas oportunidades"*. Paradojalmente en muchos de esos casos se declara tener una vocación muy definida por la docencia, hecho este que quizá este indicando que se ha visualizado a la profesión docente desde "abajo", como un lugar a alcanzar, pues el maestro (o profesor) era un referente para la sociedad en su conjunto, respetado, un profesional por el que *"pasaron todos los otros miembros de la comunidad, profesionales y no profesionales"*, lo que transforma al trabajo docente en una actividad importante, un pilar del cual la sociedad no puede prescindir.

Si miramos atentamente lo dicho por esos entrevistados, en general no manifiestan haber intentado, ellos personalmente, conseguir algún empleo. Aparentemente reproducen a nivel subjetivo aquella visión ideológica que se desarrolla durante los periodos de crisis económica. El trabajo docente sustituye no a esos empleos públicos que fueron históricamente muy requeridos por la población duraznense, sino a las alternativas de inserción privadas antes mencionadas.

El otro grupo de entrevistados señalan con firmeza la reactivación económica que ha tenido el departamento, y la consecuente expansión del mercado de empleos, al cual perciben con una visión mucho más dinámica, *"eh al principio hace muchos años era muy limitado y de un tiempo a esta parte del 2001 2002 que empezó la reactivación del agro cambió radicalmente y hay, hay más trabajo, no hay más trabajo mejor remunerado, pero prácticamente estaríamos en una desocupación cero, sí, ahí está"*, también manifiestan *"hoy en día bien, mucho campo de trabajo, hoy en día hay mucho trabajo, el tema que me parece que la gente no quiere trabajar, la mayoría, y va a haber mucho trabajo de aquí a dos o tres años me parece que va a haber; por el tema de la multinacionales que están viniendo, por el tema de las cosechas, por el tema del mega-tambo, hay campo de trabajo"*. Es significativo ver también, como no son mencionadas por los entrevistados aquellas instituciones públicas que fueron a través de largos periodos las que amortiguaron la falta de empleos en

el departamento, me refiero a la Intendencia, Policía, FFAA, entre otros; parece que esas opciones han desaparecido del horizonte laboral de los actores abordados aquí, *“no es como antes no, que tenías la Comisaria el Cuartel la Intendencia, este no sé si me entiendes”*. Son aquellos entrevistados que ocupan un lugar diferente en la estructura social, en general son personas mayores, muchos de ellos con una inserción en el mercado de trabajo más diversificada, en muchos casos relacionadas con la reactivación económica de los últimos años, o vinculados de una manera próxima a personas que ocupan esos lugares, por ejemplo por vínculos familiares (un veterinario, la esposa de un empresario forestal a su vez Ing. Agrónomo, una docente que desempeña una Dirección en la Intendencia Departamental, un emprendedor gastronómico, una docente que cursa una maestría en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, etc.), es decir son actores que sus trayectorias les permiten ver con otra perspectiva la realidad departamental. Éstos entrevistados no solamente señalan las nuevas oportunidades laborales que los nuevos emprendimientos ofrecen, sino que señalan algunas carencias en las habilidades de los trabajadores, *“pero que se precisan? Se precisan tractoristas, se precisan maquinistas, tamberos, seguro, vamos a decir estamos en un proceso vamos bien, estamos en un proceso que hay trabajo para todos, no tanto trabajo calificado”*, también señalando este aspecto *“hay, sí hay, está mal remunerado y todo pero hay, se precisa trabajo calificado también, y hay mucha gente que no, no está calificada para ciertas, aunque sea básico, aunque sea soldador, esa es la gente que no consigue trabajo, los que no consiguen laburo, porque se tienen que manejar por changas”*.

La calidad de dicha oferta

Esta dimensión del mercado de trabajo se torna ambigua, según cuales sean los empleos que los entrevistados estén visualizando, si el foco se orienta desde esa mirada un tanto más conservadora, que solamente visualiza aquellos empleos que constituyeron la oferta tradicional, entre los cuales se mencionan insistentemente los supermercados, panaderías, tiendas, etc., como ya fue establecido, se considera que la calidad de dichos trabajos es muy mala, y al compararlos con la docencia, vista ésta como posibilidad de inserción laboral, se la ve con muy buenos ojos, como un empleo prestigioso,

sustentado en una formación sólida, *“la oferta laboral no es tan amplia para la gente que está preparada, como que hoy en día hay muchas oportunidades laborales para personas que no tienen estudio, por ejemplo frigoríficos”*. Desde esta perspectiva hay conformidad con la actividad docente. Es sugestivo en este punto que aquellas empresas emblemáticas, como lugares de obtención de un “buen” empleo, por ejemplo la mutualista CAMEDUR, la empresa de transporte de pasajeros NOSSAR, no son mencionadas.

Cuando se trata de actores que perciben al mercado con esa mayor dinámica, producto como ya hemos dicho del impacto producido por esos nuevos emprendimientos económicos, se perciben empleos de mejor calidad que aquellos tradicionales, empleos que requieren de modalidades más ‘aggiornadas’ de capacitación.

Dimensión salarial

La dimensión salarial del trabajo docente, es percibida en la generalidad de los casos como deficiente, *“mira... te vas a BPU, o te vas a alguna de estas empresas, aunque andes apaleando..., pero vas a ganar \$15.000 o 12.000 que te vas a matar atrás de un libro”*, sistemáticamente es visualizada como una consecuencia del desprestigio de la profesión. Cuando los estudiantes se refieren a esta dimensión se la compara con algunas profesiones universitarias, siendo el ejemplo típico, tal vez por ser el más visible, el de los médicos, o eventualmente los abogados, remarcando fuertemente la desigualdad en los ingresos de unos y otros, quedándole a la profesión docente la peor parte, pues al considerar a la actividad docente como profesión que requiere también ella de una formación terciaria, su aspecto salarial es percibido y especialmente “sentido” como absolutamente inferior a las otras profesiones universitarias.

Cuando el discurso proviene de los actores mayores y que en algún sentido están vinculados, como dijimos, a esas nuevas actividades económicas productivas, la actividad docente “compite” en alguna medida, con esos nuevos empleos surgidos por la reactivación económica, frente a los cuales en el aspecto salarial pierde en la pugna, pues *“porque entran realmente entra cualquiera a trabajar en el frigorífico y ganan muy bien en comparación son los sueldos de los maestros por ejemplo o de personas que se preparan toda la*

vida para tener realmente un empleo por vocación, en comparación con ellos ganan muchísimo más, después hay ofertas laborales también, ahora con el tema de la ampliación de CAMEDUR ha aumentado el...”

En esa dimensión salarial, los nuevos empleos se presentan con una mucho mayor flexibilidad, o cuando son percibidos como una nueva oferta, rebasan la pesada dinámica de los salarios públicos, pues cualquiera que ingresa en el mercado de trabajo, y sin tener ninguna formación, accede a puestos mucho mejor remunerados que los empleos tanto de maestro como de profesor de enseñanza media *“en cualquier empleo se gana más que un docente”*.

Las implicancias, no solo directas del trabajo docente, es decir aquello que es la esencia de la actividad parece posicionarlo en un lugar desventajoso frente a esos nuevos empleos, pues la docencia, contrariamente a esa opinión tan difundida de que es un trabajo desarrollado solamente en el aula, implica una serie de actividades que exceden el ámbito institucional, e involucra actividades que los maestros arrastran a sus propios hogares, teniendo que planificar, *“Seguro pero todos quisiéramos, haber lo que voy, yo creo que todos los docentes queremos hacer alguna otra actividad en la que... podemos destacar económicamente!!! Porque con 40 horas saco un poco más de \$20.000 21, 22, 23 reventando, más de eso no y tá no da, no da, alcanza apenas. Que no son 40 horas en realidad, son más... que son otro tanto”*, pues es esa una tarea inherente e imprescindible del trabajo docente.

La capacitación necesaria para el acceso al trabajo

Una dimensión importante que también aparece, especialmente en ese grupo de actores mayores, que poseen una visión más abstracta del problema, es el de la falta de capacitación específica por parte de esos grupos de población que son atingidos por esa nueva oferta de empleo.

En ese sentido es señalado por parte de algunos de los entrevistados, la vinculación entre la oferta de empleos disponible y la necesidad de una capacitación (técnica) adecuada, pues *“eso es lo que se veía cuando llegaban allá, lo que no, nosotros no encontrábamos a veces por ejemplo para construcción de los silos ahí en R5 no encontrábamos soldador, soldador con, si soldador formado, con determinada alógena creo que era, y no encontrábamos, no encontrábamos, teníamos una base de datos enorme pero*

no encontrábamos lo que precisábamos, después con camioneros también tuvimos problemas para encontrar, claro, si, si, y gente con en, en administración en actividad contable o, era difícil encontrar con formación.”.

Nos dicen, hay oportunidades, pero no tenemos las personas capacitadas para esos nuevos puestos de trabajo. En general no ven en la formación docente una alternativa viable para dichas posibilidades laborales, señalan en general las tecnicaturas de la ex UTU, como el lugar privilegiado para obtener dicha formación, que además es muy requerida por las nuevas empresas, *“o no alcanzaba con lo que la UTU les daba, BT Informático, pero igual lo pedían, valoran mucho lo de la UTU.”.*

La reactivación económica entonces ha impulsado algunos cambios en la referencia de lo que es el mundo del trabajo en Durazno. Y esta nueva oferta laboral parece haber instalado el tema de la necesidad de calificación de la mano de obra, la problemática de la falta de capacitación por parte de los trabajadores, especialmente jóvenes que aspiran ingresar en el mundo laboral. Es precisamente desde esa mirada que se señalan las carencias de una oferta educativa adecuada a esos nuevos empleos, *“...no hay, dicen, ninguna oferta universitaria en el departamento”*, tampoco hay cursos que apunten específicamente a capacitar para esa nueva oferta de empleo.

En síntesis podemos afirmar que el proceso de reactivación económica, produjo cambios profundos en la estructura del empleo y en el horizonte y aspiraciones laborales de los duraznenses, el cual está asociado a la necesidad de calificación de la mano de obra. Se ha instalado la sensación de que existe un desfasaje entre los requerimientos específicos de las nuevas empresas y las posibilidades de desempeño reales que ostentan los trabajadores. Aparece aquí la idea medular de nuestro marco teórico, la relación entre los logros en el sistema educativo formal y la posición obtenida en el sistema de empleo; dicho concepto parece circular en las representaciones de nuestros entrevistados, en este sentido se expresa que *“depende de la carrera también, de la profesión o del nivel educativo, la falta bueno la falta de nivel educativo, cuanto menos nivel educativo tienes menos posibilidades laborales, las posibilidades que tienes son reducidas en cuanto a calidad de trabajo, de salario, de condiciones laborales, de respeto de los derechos patronales sociales, o sea que es un medio muy reducido en cuanto a,*

en cuanto a oportunidades laborales, y en relación a la docencia también, depende del nivel en el que uno esté". Se destaca asimismo como este nuevo panorama económico ha permitido retener a algunos jóvenes con determinado tipo de formación universitaria, "lo único que tiene un gran inconveniente que al no haber espacios formativos universitarios eh, significa este que son acotados los niveles educativos y entonces la gente sí puede trabajar, pero tiene que formarse fuera del departamento." es decir algunas carreras, pues ahora consiguen una inserción laboral más atractiva, que cuando no es cubierta por trabajadores y/o técnicos locales, es satisfecha mediante la contratación de profesionales y técnicos de otros lugares del país e incluso del extranjero.

7.3 Auto percepción de la trayectoria estudiantil y/o profesional

Cuando se intenta es interpretar como son percibidas por los entrevistados sus propias trayectorias por la formación docente, para algunos solo trayectorias estudiantiles y en caso de los ya titulados incluyendo la actividad docente, encontramos que también este concepto, hace necesario, si lo que se pretende es abarcarlo completamente, introducirnos a él pero a través de las dimensiones que fueron mencionadas por los actores como partes estructurales del mismo.

Así entonces es que entienden sus trayectorias como estudiantes desde puntos de vista bastante diversos, asimismo los docentes también tienen diversos puntos de vista.

Dimensiones del concepto

- *La práctica docente*
- *Relacional*
- *Académico/teórica*
- *Otras actividades académicas*

La práctica docente

En realidad este es un capítulo que parece apropiado entenderlo en primer lugar, mediante la cantidad y densidad del discurso respecto de los relatos de

las respectivas trayectorias como estudiantes del centro, para de ese modo visualizar la importancia que los mismos otorgan a la práctica docente.

Esta dimensión de la práctica, como eje estructurante de la auto-percepción de las propias trayectorias, a su vez se manifiesta en varias sub-dimensiones, las cuales son:

- La actividad que se desarrolla en la propia escuela/liceo
- La forma de pensar al relación entre lo teórico en el Instituto y la práctica como actividad curricular (es decir la práctica docente)
- Finalmente la importancia trascendental otorgada a dichas prácticas como forjadoras del gusto por la actividad docente propiamente, la que eventualmente puede ser definida como vocación

Actividad en la propia escuela y/o liceo

Respecto a la actividad desarrollada en la escuela encontramos que los entrevistados se refieren por momentos a su propia actividad estudiantil, es decir como practicantes en función de que esa actividad está pautada en la curricula de la carrera. Sobre las mismas se destaca la importancia que asumen los directores de los centros en las cuales las realizan y los maestros o profesores tutores de la misma, los cuales con su desempeño la pueden tornar una experiencia más o menos satisfactoria. Es importante la buena disposición del tutor, que les otorgue protagonismo y sea alguien que acompañe el proceso de desenvolvimiento de dicha actividad curricular, *"no siempre los profesores las maestras eehh las adscriptoras que hay no siempre hay veces algunas que...te dan para adelante y otras no, claro, que te den el apoyo, claro que te den apoyo, y que uno es un practicante y que no te den a veces para acercártele, ni que te pongan en la posición que tenés que estar; o sea enseñar"*. Dicho respaldo transforma la práctica en un proceso fecundo que produce arraigo en el centro e incluso afirma la convicción de realización de la carrera. Igual referencia corresponde a los directores de los centros donde la realizan, los cuales pueden ser facilitadores de los vínculos y pueden brindar herramientas, *"yo en mi caso tuve muy buenas docentes, maestras de práctica, que eso te ayuda porque a veces también tener una mala experiencia a veces también te puede dejar algo, un sabor amargo, pero yo tuve buenas docentes que de esas que te dan todo,"* imprescindibles para el desempeño y que la

actividad en el Instituto no proporciona. Cuando los tutores y/o directores no son facilitadores, no solamente se constituyen en un obstáculo para la práctica docente en sí misma, sino que esa actitud repercute en la concepción total que los estudiantes tienen de la carrera.

Otro aspecto relevante de esta sub-dimensión de las prácticas en los centros se refiere a aquellas prácticas sí, pero no del propio estudiante o docente, sino a aquellos aspectos que entorpecen las relaciones pedagógicas dentro de las instituciones. Con ello se refieren a determinadas carencias en la infraestructura y en los recursos humanos de las escuelas y liceos que terminan entorpeciendo el desarrollo pleno de la actividad de enseñanza, “y también todo lo que te enseñan todo tan divino, no había una estructura adecuada, no tenía... me dan la de 5 años, los niños de 5 años que no tenías auxiliar o una persona de apoyo aunque no fuera un auxiliar no sé, alguien de apoyo, los baños eran afuera” se insiste en la utilización de tiempos pedagógicos en la solución de problemas que exceden a lo estrictamente educativo, “me estresaba tanto, yo no podía devolver un niño que había venido impecable, blanquito, todo entraschado, cortado, con el ojo así porque el otro... aparte son tan tiernitos que lo empujaban y ya los moretones, tampoco podía pedir más apoyo porque no me daban, no me daban auxiliar, pero si tenía que sacarlos... bueno; traía las niñas llevaba los varones, pasaba exactamente lo mismo, entonces yo pasaba horas haciendo cola para hacer cepillado de dientes que supuestamente era obligatorio, hacer lavado de manos, la merienda ah ah, después lavando túnicas y lavando ropa para poder devolverlos impecables” o también “se hacían encima, era llegar al salón y se hacían encima, yo no tenía auxiliar, no tenía a nadie, no los podía dejar ensopado toda la tarde, allá ... entonces entraba en vez de empezar la clase, era cambiarlos... Llegó un momento que dije yo no estudié para esto”, esos aspectos generalmente no resueltos de las instituciones educativas, y que no aparece ninguna posibilidad de solucionarlos pues “hablo con la Directora le planteo lo que está pasando y dice y bueno lo que pasa que es lo que hay y es lo que había”, empujan a los docentes en actividad a buscar la posibilidad de otras alternativas laborales que si bien muchas veces están vinculadas con la educación, sin embargo les permiten alejarse de la problemática cotidiana del salón de clases, es reveladora la frase “yo que estoy haciendo acá”.

Es interesante observar además como cuando se refieren al trato recibido de los docentes (maestros y directores) que guían su comienzo como practicantes, la importancia otorgada al ser reconocidos por éstos como sus pares, y no verse "reducidos" a la condición de practicantes para reafirmarse en el rol de docentes.

Divorcio entre la impronta teórica del IFD y la práctica en los centros

Es este punto se encuentra una cierta insistencia en la inadecuación de la institución formación docente, en nuestro caso representada por el Instituto (IFD) con la realidad cotidiana de los centros, especialmente las escuelas, *"Es que acá no me estimulan para nada la capacidad para trabajar con los niños, Magisterio está totalmente aparte de la escuela, no hay una relación, para nada, para nada, yo no sentí acompañamiento de magisterio con la escuela, no, está totalmente aparte, totalmente aparte"* o también, que presentan problemáticas que fueron ajenas al centro de estudio, *"vos te enfrentas en la escuela a situaciones que no tienes ni idea de cómo darlas, tienes que sacar de debajo de la manga como dar una clase porque no tienes ni idea, los temas que dan en la escuela vos te recibís de maestro pero no sabes cómo enseñar esas cosas si no la sabes"*. Se dice que llegar a la escuela es llegar a una realidad "extraña" que no se conecta nunca con la experiencia en el IFD, se comenta *"y además que creo que el tema de la práctica!!! y la teoría en Magisterio como que van medio descompasadas, como que no coinciden mucho, como que la exigencia no es acorde a la profesión, yo en lo personal creo que hay materias que tendrían que estar más enfocadas al tema de la práctica."* Es indicativo de ello el reclamo de algunas asignaturas, especialmente talleres, que a juicio de los estudiantes deberían ser dictados por maestros y que en cambio son dictados o coordinados por profesores que desconocen la realidad de la escuela, *"pero igual que el tema de los talleres de apoyo a la práctica que hay en los distintos años, si son talleres de apoyo a la práctica, creo que esos talleres tendrían que ser eh, tendrían que estar dictados por maestros que sepan cómo enseñar en la escuela, no por profesores de liceo por ejemplo que vengan a enseñarme a mí como yo tengo que dar una clase en la escuela, sabiendo que ellos mismos te dicen que no tienen ni idea como darla"*. Parece ser que los IFD son territorio exclusivo del magisterio, y

que todo lo que no se relaciona con la formación como maestros “sobra”. Los IFD son patrimonio del magisterio nacional, todo lo ajeno al magisterio son “el otro”, un extranjero que transita por la institución docente sin una completa legitimidad para ser parte de la misma.

La práctica docente como forjadora de la profesión

Nada más elocuente para desarrollar esta idea que una frase reiterada “*maestro se hace en la práctica*”, parece ser en sus pasajes por las escuelas donde los estudiantes perciben que pudieron construirse como futuros docentes. Es prácticamente un clamor, unánime, tanto de estudiantes como de docentes, resaltar la importancia crucial que la práctica tiene como forjadora de la profesión “*acá como que es una perspectiva diferente, pero, después en la práctica cuando es... en contacto con el niño y eso y es cuando te empieza a gustar y a vos mismo te deja agarrar más confianza*”, se señalan situaciones de aula como las que permitieron descubrir el sabor del ser docente, “*fue cuando me tiraron unos contenidos y me dejaron sola con el grupo cuando me sentí docente verdaderamente*”. Parece que esa especie de “entrar a la cancha” es lo único que llena una sensación de carencia que el pasaje por los IFD no puede colmar. Este entendimiento puede ser reforzado cuando manifiestan que el haber recibido una clase y el tener que desenvolverse de acuerdo a su criterio, es decir solos, contribuye a “tomarle el gustito” a la profesión.

Relacional

Esta dimensión incluye todo lo que involucra las relaciones; cuanto y en qué medida esta dimensión contribuye en la construcción de la percepción de las trayectorias sean estudiantiles o como profesionales docentes. Dicha dimensión puede ser analizada si se consideran aspectos diferenciados de la misma, en ese sentido podemos distinguir;

- Con los otros estudiantes en el IFD
- Dentro del IFD, considerado institucionalmente
- Con los alumnos en la práctica o en el trabajo docente

Con los otros estudiantes en el IFD

Cuando se refieren a su pasaje por el centro, es decir su experiencia asistiendo al IFD, se refieren a aquellos aspectos relacionales, con los docentes, con los funcionarios que se desempeñan en el centro y fundamentalmente con colegas. De estos tres grupos con los que interactúan - docentes, personal administrativo y colegas- parecen ser el vínculo con los colegas el que contribuye en mayor medida a cargar de significaciones a la trayectoria como estudiantes de la formación docente. Y en ese sentido es recurrente la manifestación de desagrado con los procesos de mucha competitividad en la que se ven envueltos con estos *"pero no de hecho el ambiente de los docentes y de los estudiantes magisteriales es espantoso, es muy mal ambiente, mucha competencia muy competitivo, muy este..., esa misma competencia lleva a la discriminación, lleva a aislar a personas, lleva a marginar, lleva a las subdivisiones de los grupos"*. Parecen que las aspiraciones de obtener ventajas académicas por parte siempre de "los otros" les genera un profundo malestar. Un ejemplo muy reiterado: competir por la nota *"pero por decirte algo yo lo veo en agosto setiembre ahí cuando están decidiendo las notas, o más en octubre que es donde bien están entregando notas, igual se sacan los ojos"*, es así que esa competitividad es "vista" o declarada como una actitud reñida con los valores que deberían inspirar a un futuro docente, parece que un docente de verdad parece no debería aspirar a "brillar", a destacarse. Esa competencia "poco leal", parece abonar los procesos de fragmentación del cuerpo estudiantil, favoreciendo la formación de sub-grupos, que albergan intereses contrapuestos, *"pero también de desilusión con el grupo humano, con el tema del ambiente, ya te dije, magisterial"*, "los otros" buscan la obtención de algunos beneficios traducidos en los rendimientos académicos, cuando supuestamente de parte de nuestros interlocutores se procura la obtención de *"una formación verdadera, a través de una competencia sana, con valores..."*.

Dentro del IFD, considerado institucionalmente

Cuando los entrevistados piensan sus trayectorias especialmente en aquellos aspectos relacionados con el IFD, se concibe a éste en sus aspectos institucionales, es decir en aquellos aspectos que involucran lo que podríamos

denominar las políticas educativas de la formación docente nacional, encontramos en los actores un discurso que señala algunas incongruencias entre lo que se imparte o exige en el centro y la realidad en la que se ven involucrados los propios estudiantes o docentes una vez que llegan a los centros educativos, sea para ejercer la profesión o realizar la práctica. *"si es tan excelente por qué no se prepara sola, noté muchísima envidia, muchísima competencia, muchísima rivalidad era como que si guau si sos bastante buena hay que aplastarte, dentro del ambiente de la docencia, viste aquellos idealismos que yo tenía, nada que ver!!! era competitivo, era si vos... envidia, egoísmo, dije no qué es esto, donde están todos esos valores que supuestamente era lo máximo , la excelencia, esta gente dónde está!!!, no son, no pueden llamarse docentes, no pueden ser maestros con toda esta escala de valores tan degradada, chocó muchísimo en mí, tanto es así que dije esto no es mi mundo, esto no son mis ambientes, otra frustración más".* Ésta es una sub-dimensión emparentada con esa otra analizada anteriormente que describe la inconsistencia entre la formación teórica obtenida en el IFD y la experiencia que con motivo de la realización de la práctica se tiene en los centros educativos, pero con la diferencia que en ésta se señalan las diferencias entre los discursos que podríamos denominar "oficiales" del Instituto y los mecanismos reales en cómo se encaran y resuelven las problemáticas educativas que se instalan en el centro (escuela o liceo), *"va en lo que ofrece Magisterio, para mí la falla... para mí es Magisterio el que o los programas que hay, o, yo sé que hay docentes que más allá del programa establecido o bien dan la clase a las necesidades realmente que tienen los estudiantes de Magisterio".* En ese sentido se señalan las instituciones en general como un campo de conflictos, producidos fundamentalmente por algunos discursos que contradicen las prácticas reales dentro de la institución, *"porque a veces uno se cuestiona, me di cuenta que bueno, claro que, la conflictividad, primero las instituciones son un campo de problemas, eso no lo puedo negar, y las instituciones son reflejo de la sociedad, entonces bueno los problemas van a estar; negarlo es una infantilidad, total, y pretender solucionarlos también, es un imposible, lo único lo importante es bueno generar un espacio de aprendizaje y de armonía donde puedan decir los chiquilines, bueno que suerte vengo a la escuela y estoy feliz",* esto lleva a un resquebrajamiento entre esos motivos



vocacionales que posibilitan la permanencia de los estudiantes en las carreras y lo que estos observan del sistema, entendido este como el conjunto de acciones que desde la autoridad y desde el cuerpo docente son adoptadas como oficiales, *"porque todo eso que de pronto vos podías que desde la autoridad se lo podías brindar; por conveniencia, por manejos, por mil detalles nunca el niño se veía beneficiado, sí las autoridades, sí los que estaban ahí alrededor de las autoridades"*. Parece que esas acciones de esos actores institucionales, autoridades docentes y personal que sostiene los centros, son orientadas al mantenimiento de cierto equilibrio institucional imprescindible para el desarrollo normal de sus actividades, pero que esa misma orientación "política" de las medidas adoptadas atenta y socava la propia tendencia que lleva a los estudiantes de formación docente a elegir dichas carreras. Se llega con determinadas intenciones e ideas sobre lo que significa la docencia y se encuentran con una realidad que contradice algunos principios que no obstante son adoptados como premisas para un correcto desarrollo de la relación pedagógica desde la propia institución. Frente a esto, quedan algunos caminos, la negación de la existencia de dicha problemática, lo que es retomado en alguna expresión como la de *"mirar para el costado"* o encaminarse en la pretensión estéril de solucionar dichas incongruencias.

Con los alumnos en la práctica o en el trabajo docente

Esta sub-dimensión de esos aspectos relacionales como partes de aquello que estructura las trayectorias es un pilar fundamental, pues como se verá con más detalle en el capítulo que aborda lo vocacional, es en la práctica docente donde dicha vocación se construye en mayor medida *"siempre me fue bien, en la práctica me fue bárbaro, tenía buen relacionamiento con los niños"*. Y precisamente uno de los pilares fundamentales de dicho proceso lo constituye el vínculo que tanto el estudiante en su práctica o el docente ya en el ejercicio establece con los alumnos *"entras acá como que es una perspectiva diferente, pero, después en la práctica cuando es... en contacto con el niño y eso y es cuando te empieza a gustar"*. Dicha relación resulta fundamental para cimentar los procesos pedagógicos *"y no digo me la crearon acá, a la vocación de ser maestra, pero me gustó, y creo que me siento capacitada como para estar en un salón, en un aula con niños, por eh porque generé empatía con los niños,*

paciencia que no la tenía, todo eso, y me terminó gustando”, los cuales muchas veces, según nuestros informantes se construyen en la adversidad *“no, no, todo eso es secundario, eso ni existe, es más!!! es el mejor, es de los grandes desafíos que puede llegar a tener un maestro, trascender todo eso, mejorarlo, embellecerlo, porque el objetivo era ese también”*. La cual es producto por un lado del vínculo que se establece con los propios estudiantes, pero por otro y este es aún más complicado con las familias de los estudiantes *“los padres no apoyaban al docente como docente sino que veían más la parte ehh como humana o cómo persona dentro de lo tuyo personal”*; con el mal relacionamiento en muchos casos o la ausencia de relacionamiento por parte de las familias de los estudiantes. Estos condicionamientos sociales son vistos como el factor más distorsionante de la relación pedagógica. La actividad docente implica el tratar con determinadas realidades sociales, definidas como realidades diversas, o situaciones complejas, *“porque claro lo que pasa es que año a año las problemáticas son diferentes, no y son diferentes, cada grupo te requiere cuestiones distintas”*, que al instalarse dentro mismo del aula comienzan a formar parte del escenario educativo, para el cual lo aprendido no alcanza. La actividad en el salón de clases, cotidiana, obliga a una permanente reproducción de la violencia que está implicada en la imposición de determinados conocimientos muy distantes y ajenos a las diferentes realidades que los estudiantes traen a la clase. Es claro el parentesco de estos discursos con los argumentos de los sociólogos críticos se trate de Bourdieu y Passeron, Bernstein o Althusser pues estos en líneas generales ven que el problema mayor de los sistemas educativos es precisamente el tener que resolver dichas contradicciones.

Otra faceta esencial de esta sub-dimensión es aquella relacionada con las devoluciones que los propios alumnos realizan al docente o practicante, devoluciones que son fundamentales sea tanto para el debilitamiento o fortalecimiento de la convicción por el desempeño docente. Cuando el vínculo que se establece se tiñe de hostilidad, la cual muchas veces es inherente a esa relación pedagógica que implica según lo determinan ciertas teorías sociológicas de la educación (también aquí Bourdieu), una violencia simbólica, se produce un debilitamiento en el gusto por la docencia; mientras que cuando lo que se recibe es el reconocimiento de los alumnos, esto es señalado como

un factor que fortalece la vocación docente, expresiones como *"prati"* o *"eso me lo enseñó el maestro tal o cual"* son recibidas como parte esencial de lo que significa la docencia, no se puede ser "buen" docente si se excluye de dicha profesión esa parte esencial que es el reconocimiento e identificación del alumno con la tarea realizada por el maestro.

Académico/teórica

"la música no son los sonidos producidos por las notas, sino el espacio que queda entre ellos" Jimmy Hendrix

Haciendo uso de algunas licencias que lo cualitativo nos otorga, nos atrevimos traer esa sentencia arriba transcripta, pues si verdaderamente es en los espacios vacíos donde está lo significativo, en nuestro caso, el de la profesión docente, debemos encontrarla en los vacíos de referencias académicas y/o teóricas que queda en los discursos de nuestros actores.

Es realmente revelador como no son prácticamente mencionados los aspectos académicos que la trayectoria por un centro de estudios terciarios implica. Dichos aspectos intelectuales no están cuando el relato se refiere a la formación, ni tampoco después cuando de lo que se habla es del ejercicio profesional.

Cuando se alude a la formación cuando estudiantes, se dice de los aspectos teóricos lo siguiente *"yo sentí que todo lo que me enseñaron acá no me servía para nada, por ejemplo sentí que hubo o hubieron cantidad de materias y capaz que lo sigo sintiendo hoy que tuve de gusto nada más porque no me sirvieron, no me aportaron nada"*, siendo que desde otros lugares estos aspectos se visualizan como uno de sus insumos básicos, dado que hablamos de una formación profesional. La formación como docentes comprende fundamentalmente una parte teórica que involucra diversas disciplinas y como otro de sus componentes, una praxis.

Lo académico disciplinar desde esa perspectiva, ocupa un lugar absolutamente marginal, no es importante en la formación *"después creo que hay algunas materias por ejemplo que llevadas a la práctica, a mí!!! no me sirvieron de nada, esa parte teórica no le encontré como, vincularlos a la práctica, creo que muchas cosas que se hablan acá, después vas a la práctica y te encuentras con otras, es como que te pechas con una pared que no*

pensabas que ibas a encontrar". Las disciplinas teóricas son entonces algo divorciado de la práctica, que es lo esencial de la docencia, son algo incómodo de lo cual hay que desembarazarse.

Se mencionan los Talleres de apoyo a la práctica como inadecuados, se vive la formación como inconsistente, especialmente por la incapacidad de parte de muchos docentes de no conseguir mostrar cuál es la aplicación que en la práctica debería tener la materia que imparten "*también hay, también los docentes no saben explicar la utilidad de lo que están enseñando*", además de señalar materias que aportan muy poco a la formación como futuros docentes, quizá debido a esa incapacidad de mostrar su implicancia en la praxis. El currículo se lo piensa como que ésta inundado de asignaturas que no contribuyen a la formación de un docente, y en cambio no existe una preparación para situaciones pedagógica nuevas o extrañas, como pueden ser la marginalidad, el autismo, entre otros.

7.4 Motivaciones que impulsaron la elección de la carrera docente

Al igual al capítulo cuantitativo y en cierto modo confirmando la selección de las dimensiones que fueron medidas mediante el censo, se buscó aquí encontrar los trazos de las tres dimensiones que integran el concepto razones de elección de la carrera, las mismas son:

- 3.1 - Pragmáticas
- 3.2 - Laborales
- 3.3 – Vocacionales

Pragmáticas

Estas tres son las grandes dimensiones que determinan eso que fueron a juicio de los informantes las principales "familias" de razones que los impulsaron a elegir una carrera docente. En primer lugar encontramos aquellas razones que parecen responder a un motivo pragmático o práctico, en esta dimensión son muchos los motivos que la integran, entre ellos podemos enumerar como una primera aproximación los que con más frecuencia fueron mencionados:

Como un escalón para luego con el título docente de respaldo, poder estudiar otra cosa así dicen "*soy consciente que mucha gente se anota acá para seguir estudiando algo que es lo que realmente le gusta*". Esta es una de las causas

que los entrevistados dicen que funcionan como un motivo para inscribirse primero y continuar luego con los estudios docentes, la misma está evidentemente emparentada con algunas de las otras razones pragmáticas, es decir procurar obtener un título, para luego estudiar aquello que se desea, en nuestro caso es la titulación docente pues es la única posibilidad que se ofrece en el departamento *"también sé que de repente va a haber gente que se va a recibir y se va a ir a hacer otra cosa, y que utiliza magisterio como ese escalón que le está faltando, claro porque por ejemplo yo que sé si mi familia no tuviera recursos económicos y me hubieran dicho mira que, Natalia si vos quieres estudiar y seguir perfeccionándote tienes que hacerlo dentro de Durazno porque yo no te puedo ofrecer otra cosa y sí vengo acá y hago o magisterio o profesorado, y probablemente haga magisterio porque profesorado tienes que viajar y a veces los pasajes te vienen más tarde y yo que se no se cuanto; entonces bueno no sé, si mi objetivo es no sé, ser psicólogo"*. La cuestión acá es realizar un estudio docente que permita la realización posterior de otros estudios *"esa gente a magisterio lo hace como un medio para un fin mayor"*.

Es significativo, y no solamente en esta sub-dimensión sino que es casi una constante en todos los motivos que se alejan de lo vocacional, como esa falta de vocación es señalada en los demás, pero nunca asumida como también propia, por parte del entrevistado de que se trate. Aparentemente para lograr una buena justificación sobre la estadía en la formación docente, es necesario apelar al vínculo vocacional con la misma, eso funciona como una manera de legitimar la propia trayectoria, lo que además necesita de "algo más", y es mediante el señalamiento de ausencia de vocación en los otros colegas, *"yo estoy aquí porque me gusta la docencia, pero sé de casos..."*, o *"vocacionales siendo optimista será un 10%"*, pero *"a mí me gustó siempre dar clases..."* y expresiones por el estilo que parecen descalificar a otros compañeros.

Por ser la única opción de estudios terciarios. En muchos casos los entrevistados dicen haber querido continuar los estudios luego de la secundaria *"y quise seguir estudiando, y como no tengo opción, me anoto en Magisterio en profesorado, historia es lo que me gusta, y ahí sigo. Si, historia, por ahora. No maestro no, profesorado de historia, o filosofía o sociología, o literatura, a mí me gusta cualquiera,"* y cómo la oferta de Formación Docente es la única existente *"y lo eligen por ser lo único básicamente que hay para estudiar,*

Magisterio o Profesorado", eso explica el por qué están en el instituto "porque hay cada vez más, si hay muchísimos, que ya te digo, muchas veces sucede por eso, por la falta de oportunidades, porque no hay otra cosa, porque es esto lo que hay, o eh, dejas de estudiar y te conseguís un trabajo en cualquier lugar, en cualquier lugar momentáneo, porque Porque no tienes un respaldo un título, o este, o haces Magisterio", de lo cual se nos dice que no obstante haber llegado por esa razón, en el proceso de formación pueden concluir siendo buenos maestros "pero hay casos de esos que no tienen más opciones y pueden resultar buenos maestros, o sea no por eso quiere decir que vayan a ser malos docentes", más adelante veremos el porqué de esta transformación.

Como la posibilidad de probar este tipo de actividad, este ítem quizá sea uno de los más significativos, pues aquí se refieren a la realización de los estudios en el IFD, pero como alternativa a la inactividad total "me parece que es porque mucha gente de repente se anota para probar a ver como es", es decir, no es que lo hacen por ser la única posibilidad de estudios terciarios, o como forma de continuar los estudios, no acá lo que plantean es que frente a la posibilidad de no hacer otra cosa "y la escapatoria que tienen es hacer esto y es una fuente laboral después que van a tener", no estudiar ni realizar ninguna actividad laboral (los tan comentados ni-ni), optan por los estudios docentes, escapando precisamente al ocio "hay muchos, y dicen, o sea, hacen eso porque es la única que les queda porque de repente no tienen otra opción, no tiene otro lugar donde trabajar y bueno, pero , es lamentable pero es sí". Hay algunos autores que señalan, entre ellos Bernstein, que el fracaso en la educación media inglesa en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, se debió precisamente a que el sistema educativo británico estaba orientado más a contener a los jóvenes que no conseguían empleo, y que no tenían mayores perspectivas en los estudios superiores, era un lugar donde de alguna manera se ejercían controles sociales sobre esos grupos problemáticos, más que a actuar como centros educativos "per se". Así su objetivo era que dichos jóvenes se mantuviesen contenidos en los centros de enseñanza y no en cumplir con los requisitos del curriculum formal. Este ítem parece ser una manifestación que se da "naturalmente" en ese sentido.

Por la imposibilidad de trasladarse del departamento. Es esta una de las razones más aludidas por los entrevistados, y que en verdad debería

llamársela -por no querer trasladarse o interrumpir la estadia- en especial en Montevideo, *"más que pensando en algo laboral la mayoría creo que piensa en no irse, y es el estudio avanzado que hay en Durazno, no irse de Durazno, a Montevideo por ejemplo"* pues hay casos en que dicen que no desearon realizar ese traslado, que generalmente es a Montevideo, o no se adaptaron a la vida en la ciudad capital *"conozco casos también que han estado en Montevideo y porque bueno porque no pudieron, porque les fue mal, porque les iba bien y les gustaba, pero, este tuvieron problemas personales y se tuvieron que venir"*. En ese sentido hay varias cosas encubiertas en este ítem, en primer lugar el económico, es decir estudiantes que proceden de familias cuyos recursos económicos no les permitieron que sus hijos se mudasen a Montevideo a realizar estudios terciarios *"yo no tenía muchas posibilidades de ir a Montevideo a estudiar, mi familia no tenía recursos como para irme, y en ese momento tampoco había tantas oportunidades como ahora"*, hecho que los condena a tener que tomar la única posibilidad en Durazno que es la formación docente. Otra faceta de este mismo ítem es el no gustar de la vida en la capital, o no querer dejar de vivir en Durazno *"no me hubiera gustado irme me hubiera gustado poder estudiar acá, sin lugar a dudas, como toda persona, no te quieres ir de tu pueblo para tener que estudiar, no"*, entonces eso hace que se proyecten con la posibilidad que existe aquí, algunos entrevistados manifiestan no gustar de la vida en Montevideo, razones de tranquilidad, de comodidad hacen que prefieran permanecer en el interior. En otros casos, se hizo la opción del traslado a Montevideo pero no se lograron adaptar al ritmo de vida en esa ciudad, por lo cual desistieron y se plantearon un proyecto relacionado con la permanencia en Durazno. En otros casos fracasaron en otros intentos de estudios superiores y esa fue la razón de optar por una carrera docente *"la elegí porque no tenía otra cosa para hacer acá en Durazno, había ido a estudiar arquitectura en Montevideo, y ta y me vine por las vueltas de la vida me vine para acá y siempre me gustó estudiar y me apunté pero porque no había otra cosa para hacer"*.

Porque es una carrera corta *"es otra el tiempo la duración de las carreras, son mucho más extensas que hacer magisterio"*, este es un argumento que también mencionan, es una carrera que *"si te pones las pilas en cuatro años"*, siendo aún muy joven egresas de la misma. Ven a la docencia como una forma de

obtener un título en forma rápida ", *noo, bueno vengo me pongo las pilas y en - 4 años termino la carrera y ya con ese título me consigo un trabajo en el lugar donde quiero estudiar, capaz que ese trabajo no va a ser de maestro, pero probablemente con 22 años si ya tengo un título puedo acceder de repente a un sueldo que además en Montevideo los sueldos son mayores*", además, agregan que *"es una carrera fácil"*.

Porque les queda "a mano", es común que manifiesten que era lo que tenían más a mano en su ciudad natal, o más próxima, entonces en una plaza donde las oportunidades son escasas, sea de estudios terciarios las que son casi nulas, sino además laborales las que cuando no se tiene formación o especialización son muy limitadas *"primero porque no hay mucho para algunos no hay muchas oportunidades, están acá, se quedan acá, y es la opción que tienen, docentes se necesitan siempre"*, la carrera docente se convierte en una buena alternativa *"si porque no hay otra opción para estudiar y el que quiere estudiar termina ahí, yo terminé ahí, no me quería ir a Montevideo, no me quería ir a otro lugar, porque no se daban las condiciones , o alguna otra, porque en el momento no se daban las condiciones, estaba laburando acá y quería seguir estudiando, claro, y bueno quiero seguir estudiando, me meto ahí y hago lo que más me guste entre lo que me ofrece el Instituto"*.

Por descarte. Y finalmente esta categoría que puede entrar en algunas de las anteriores *"si no se hubieran ido de repente a Montevideo se hubieran ido a hacer algo en la universidad pero como no pudieron, es como por descarte"*, pero que insistentemente mencionada, "por descarte" es decir se llega a la formación docente *"que mucha gente no entra por vocación, entra por descarte, por ser lo que hay"*. Esta es como una categoría residual, donde los entrevistado parece que colocan a todos aquellos casos que llegan al IFD sin una motivación definida *"vienen por descarte"*, es decir con un panorama un tanto borroso, entonces a los ojos de sus colegas esa es una situación de llegar por descarte *"lo único que hay es Magisterio y la mayoría de las personas lo eligen por descarte, porque no tiene otra, si no tienes oportunidades de viajar a Montevideo que hoy en día te sale carísimo todo no tienes otra cosa para hacer acá en Durazno"*.

Laborales

Una de las razones importantes para este trabajo, y que fue desarrollada en el marco teórico es precisamente, y es la idea de procurar un título docente como forma de obtener un empleo” en ese sentido nos dicen que *“y con respecto a lo que pasa acá, los muchachos lo que hacen es, buscando una formación y una inserción laboral que tiene una cierta seguridad porque el que se forma como maestro tiene una seguridad verdad, porque después concursa y tiene certezas relativas pero tiene certezas, y en el profesor lo mismo, algunos logran iniciar el proceso sin esa vocación lo inician con esa idea de inserción laboral y después progresivamente la construyen, otros no, no pueden, no la pueden y desertan, desertan porque muchas veces tienen otra ofertas laborales”*. Como se dijo al principio hay una idea fuerte para la sociología funcionalista referida a las sociedades meritocráticas, y es esa homología que se establece entre el sistema educativo y el sistema de empleo, esto pensado particularmente para el periodo de posguerra *“y pasa en muchos así, tengo compañeros que van ahí que no van por la vocación, van porque van a estudiar, porque el estudio es lo que da trabajo, es lo que se dice, lo que dicen ellos”*. En esa línea es que se encuentran aquellos actores que dicen buscar a través de la formación docente la obtención de un empleo mejor *“eligieron la carrera porque no tienen otra, porque no había más nada en el mercado laboral, ahí está el problema, eligieron eso porque les pareció la mejor opción en relación a las oportunidades escasas que presenta el mercado laboral”*, que aquellos empleos que desde sus expectativas subjetivas –cuando no están formados- piensan que podrán alcanzar. Entre las razones que esgrimen encontramos que la docencia es una posibilidad de conseguir un empleo seguro, una vez terminada la carrera la inserción laboral es prácticamente inmediata *“y puede ser sí que busquen un empleo seguro, porque vos sabes que luego que te recibís de maestro siempre vas a tener trabajo, o profesor siempre vas a tener trabajo”*. El empleo docente, cuando se produce en organismos estatales, es un puesto de trabajo que salvo que medie alguna irregularidad muy grande *“no te pueden echar”*. Tiene la ventaja que siempre va a haber necesidad de docentes en el país, por lo tanto para los entrevistados más del 80% de los estudiantes de formación docente buscan una salida laboral segura y con un ingreso superior al promedio ofrecido por los empleos tradicionales *“te digo la verdad, que por vocación*

estudien de maestro?, deben de ser; capaz que estoy errado, y ojalá esté errado, pero debe de ser cuando mucho, el 10 el 15% de las personas que estudian de maestro por vocación, digo maestro o profesor; docente por vocación, por salida laboral estoy seguro que el 80%, es decir necesitamos... y si llega a ser un época un año de crisis o una cosa de esas, estate por seguro que sí, porque sabes que es una carrera corta y sabes que... está la perspectiva en la gente, de que el maestro sale derecho a laburar; de que no va a haber sobra, nunca va a haber tantos maestro como para decir no, faltan escuelas, hay esa visión", ya vimos que también algunos tienen una visión más actualizada e incorporan las posibilidades laborales que brindan los nuevos emprendimientos económicos. El empleo docente además de brindar ese salario seguro es un trabajo más prestigioso que lo común de los empleos en el departamento *"sí también, es un empelo con más prestigio que el que podrían... no por la plata..."*.

Por parte de alguno de nuestros interlocutores se alude a la relación que existe entre los egresos del IFD y los ceses por retiro jubilatorio de docentes, lo que en períodos de normalidad produce déficit de docentes, esto hace que muchos docentes jubilados *"vuelvan a ponerse la túnica"*, hecho este, sumada a la ausencia de vocación en mucho de estos casos, transforma al trabajo docente en una "changa", con la cual se obtiene un "buen ingreso".

Vocacionales

Esta es una dimensión de las razones de elección de la carrera, por la que los entrevistados llegan a la formación docente, realmente importante, posiblemente central en nuestro rastreo. Pues el concepto de vocación, no obstante la ambigüedad que adopta según quienes sean los entrevistados, sí hace posible referirlo a lo socialmente instituido del término; precisamente lo que está legitimado socialmente es que los docentes sean portadores de una vocación definida, inequívoca. Quizá sea esta legitimación la que empuja a que los entrevistados vean en los otros, en sus colegas, todas esas otras razones de elección, pero que todos declaren, casi unánimemente, que su elección por la carrera, fue realizada como un acto libre, donde no operaron ni razones emparentadas con la búsqueda de empleo ni por ningún otro motivo pragmático, arriba detallados.

La vocación se manifiesta de formas diversas, los aspectos considerados que son determinantes de lo que es un ejercicio vocacional de la profesión docente, pasan por las siguientes sub-dimensiones:

- El gusto por la docencia propiamente.
- El gusto por los niños y/o adolescentes.
- Porque es una actividad exquisita, con grandes valores.

El gusto por la docencia propiamente. En este punto se menciona el gusto desde edades tempranas, como un deseo claro y definido desde siempre *"porque de repente hay alguno que le cuesta mucho más pero tienen, pero tienen la vocación... con el niño entonces, y pasa cantidad acá. Claro a veces les cuesta pero tienen la vocación"*, nos dicen que ya desde niños sabían que era esa la actividad que les gustaba *"yo creo que antes sí era una opción, que mucha gente hacía magisterio porque estudiar en la época de Florencio Sánchez había que tener una carrera había que tener un título había que..., pero ahora me parece que no, que el que entra a magisterio supongo estoy bien alejada del tema, supongo que lo hará más vocacionalmente, sino no le encuentro explicación, en cualquier lado ganan más"*. Dentro de este mismo apartado podemos colocar a aquellos que declaran que les gusta dar clases, e igualmente al punto anterior es una tendencia definida desde muy pequeños en algunos casos y en otros experiencias previas dando clases les ayuda a descubrir el gusto por la actividad docente. Por parte de algunos actores, se declara que no se puede ser docente sin una fuerte vocación, *"sí, si no lo haces por vocación no lo haces, es imposible, si no lo haces por vocación es imposible"* o en ese sentido *"es una pregunta que en realidad tengo miedo de hacer a los compañeros: ¿ustedes por qué están acá? Están porque les gusta enseñar o están por la plata? Si están por la plata váyanse ya, no es por, por, si están porque les gusta la docencia bueno"* pues como empleo no ofrece ninguna ventaja respecto a los nuevos puestos de trabajo *"no, no, incluso cuando dejé sentía la sensación de que me faltaba algo, cuando dejé de estudiar, lo elegí por vocación, no como un trabajo porque capaz que ahora esto me da 10 o 20 veces más, si ando bien, pero no, no, y te lo confieso no es lo mío, se me dio en este ámbito y bueno y vamos arriba. Pero no, no, fue por vocación e incluso si lo tengo que hacer después de veterano lo voy a hacer como una materia pendiente, como una realización personal!!!!"*, o *"ese es el*

salto más importante como individuo de uno, como persona, sentirse realizado, aunque no ganes mucho dinero, pero te sentís realizado"

Me gustan los niños y/o adolescentes. Otro aspecto que integra la dimensión vocacional es el gusto que los entrevistados tienen por los jóvenes o niños, esa afinidad y gusto por esos niños y/o jóvenes, ayuda construir un vínculo del cual el docente no solamente da sino que recibe de vuelta también cosas gratificantes, como por ejemplo el reconocimiento. Para cierto grupo de entrevistados no queda fuera de la vocación docente dicho gusto por los niños y adolescentes "*y después con el tiempo me fue gustando, no digo soy maestra de vocación porque no entré acá con vocación y no digo me la crearon acá a la vocación de ser maestra, pero me gustó, y creo que me siento capacitada como para estar en un salón, en un aula con niños, por eh porque generé empatía con los niños, paciencia que no la tenía, todo eso. Y me terminó gustando*", es parte esencial de lo que desde esa perspectiva se llama vocación. El vínculo que se establece en el salón de clases, es un pilar fundamental para la construcción del gusto por la profesión en la mayoría de los entrevistados, y eventualmente es ahí precisamente donde se hace posible descubrir que la docencia no es lo propio.

Es una actividad exquisita, con grandes valores "*o sea, por qué elegí esa carrera, yo los veía como una carrera exquisita con grandes valores, que se podría brindar mucho a la sociedad, se podía...*". En esta sub-dimensión se destacan aquellos atributos de la profesión docente que históricamente posicionaron a los profesionales de la misma, maestros y profesores, en un sitio social de mucho privilegio, esos atributos de la profesión convertían a los maestros y profesores en referentes sociales "*una carrera muy altruista, de mucho profesionalismo me parecía que la excelencia en el ser humano estaba en los docentes, consideraba que la excelencia tenía que estar ahí, es que no había otro lugar para ser... docente era igual a excelencia*", un espejo inspirador para muchos jóvenes que veían en la profesión una forma de realización "*por ejemplo para mí es muy importante el tema, el tema de los valores, no, primero tenerlos uno para después poder, esteee, pretender que mi alumnado los tenga*", de superación personal "*ese es el salto más importante como individuo de uno, como persona, sentirse realizado, aunque no ganes mucho dinero, pero te sentís realizado*", un camino que lo convertiría "en

mejores personas". En ese sentido se piensa que el trayecto por la formación *"limpiaría de esos antivalores que se ven en algunos de los estudiantes, no sé cómo, pero lo haría"*. Desde este lugar se ve la profesión docente como emblemática en la defensa de grandes valores sociales, es como el bastión donde se forjan las personas para que exterioricen lo mejor de sí mismas *"pero en mi caso personal, como vocación y era un sueño incluso, ta no puedo decir era porque puede ser algún día, no está cerrado"*.

7.5 Aspectos vocacionales vinculados con el ejercicio docente

El concepto vocación, o los aspectos vocacionales que rodean al ejercicio de la profesión docente, están cargados de ambigüedad, a pesar de lo cual, es decir, de esa dificultad metodológica al pretender precisarlo con rigor académico, es una expresión que comunica, y del cual las entrevistas ayudan a delimitar algunas dimensiones del mismo. En ese sentido podemos precisar algunas de ellas, para luego con más detalle profundizar sobre las mismas, pues es evidente lo medular que resultan para este trabajo. Asimismo se destaca un aspecto dinámico del mismo, y que se refiere a los procesos de construcción de la vocación.

En ese entendido él mismo comprende las dimensiones que detallamos:

- Proceso de construcción
- Responsabilidad
- Experiencia previa (en docencia)
- Aspectos de la personalidad del docente
- Gusto por los niños y/o adolescentes
- Práctica docente

Proceso de construcción

Muchos de los actores hacen referencia a la vocación como una construcción *"la vocación es una construcción y que lleva un proceso y puede llevarte toda una vida... que sea natural es una mentira."*, como un proceso a través del cual se termina consolidando un determinado gusto *"yo creo que sí, que se puede construir, hay gente que la descubre, que le gusta, que puede dar mucho, que lo va encontrando interesante, lo va encontrando como que se va*

apasionando como que con lo que hace cuando descubren la práctica por ejemplo”, y aprecio por la profesión, “y sé que me transformó aparte yo estaba dispuesta a que me transformara, también es cierto que en mucha gente no sucedió así”, que precisamente es lo que podemos definir como lo propio de la vocación “es como que con fuerza de voluntad, no hay cosa que no se alcance no, yo creo que se construye pero tienes que tener mucha fuerza de voluntad, y mucha autocrítica”. En este entendido se expresan algunas ideas que especifican como se desarrolla dicho proceso. En primer término es señalado que en muchos casos dicho proceso comienza en los primeros años de la persona, es una construcción que empieza en la infancia, en ese sentido se nos dice que muchas veces, a la vocación, la construyen los padres “porque la vocación se construye, la vocación se construye, yo creo que puedes... no es una varita mágica, la vocación es un proceso de construcción que incluso se inicia desde la infancia, la vocación incluso la construyen muchas veces los padres, imponiéndola muchas veces, está en la parte cultural...”. Como proceso que es, no es siempre la misma, va mudando, “yo soy una de las personas que fiel testigo de que mi vocación fue una construcción, fue una construcción, yo este, no inicié mi vocación no era la misma ni al inicio ni a los quince ni a los veinte ni a los treinta, fui construyendo mi vocación y aferrándome, sintiéndome cada vez más defensora de los niños”, y puede durar toda la vida, es algo que siempre está en construcción. En ésta línea se destaca que en muchos casos puede ser una tradición familiar “que también te aportan, pero lo que yo digo de vocación en lo mío, ta puede venir de familia porque mi abuela era maestra mis tías son todas maestras y dieron clases también de profesoras, profesora de historia en Montevideo la hermana de mi madre, profesor de física mi tío, de docentes”, se pertenece a un linaje de docentes.

Otro aspecto que es remarcado es el que alude a que no obstante ser una construcción, esto se produce sobre alguna aptitud natural, se construye sobre algo, pues “así que alguna actitud natural tienes que tener; aunque sea la vocación, aunque sea que te gusten los niños, algo natural me parece algo debe haber; ta, y creo que mucho se construye por algo estamos estudiando, por algo nos formamos acá, por eso y por algo tenemos las prácticas, tenemos maestros adscriptores, tenemos docentes, este tenemos didáctica acá,

entonces digo sin lugar a dudas, la mayor parte se construye, pero hay cosas básicas que no te las enseña nadie”, además dicho proceso, cuando se produce sobre alguna aptitud el resultado es que se hacen mejores docentes.

Responsabilidad

Un aspecto esencial para nuestros actores en el proceso de construcción del apego a la profesión docente, viene indicado por un componente de responsabilidad por parte de quien la transita *“y bueno si es la oportunidad que vos tuviste en la vida de crecer tómallo con responsabilidad y hazlo lo mejor que puedas”,* cuando quien comienza el trayecto curricular de una carrera docente, o luego en su ejercicio, si lo anima un gran compromiso *“yo creo que sí, yo tenía compañeras en la escuela que siempre decían que no habían estudiado por vocación y eran muy buenas maestras, pero tenían, habían construido como un compromiso...”*, es esta la premisa sobre la que es posible construir la vocación, dando lo mejor de sí *“y en el sentido digo de que si uno da y brinda lo mejor de uno el trabajo va a salir mejor”.* Cuando el ejercicio, ya sea como practicantes o ya en el trabajo docente mismo, es animado por una gran dedicación, con fuerza de voluntad, la vocación fluye desde dentro mismo de dicho proceso, el que puede ser facilitado en quienes tienen claro cuáles son sus objetivos en la vida, y teniendo presente que la docencia implica una responsabilidad mayor, en la cual ocupan un lugar central los valores del docente, los que son intrínsecos al proceso educativo, pues de lo que se trata es de formar personas, implica que en alguna medida el docente es depositario de sus vidas, el forjar el destino implica esa enorme responsabilidad, *“creo que era, claro, creo que eran personas que sí que tenían esa responsabilidad como esa conciencia, porque además eran conscientes que no lo habían elegido por vocación, que capaz que hay personas que ni siquiera son conscientes de eso, pero estas personas que yo conocía sí, eran conscientes de eso y siempre estaban haciendo cursos se estaban formando tenían como un compromiso importante con la institución con la escuela hacían las cosas bien”.*

Experiencia previa (en docencia)

Otro factor importante a la hora de elegir la profesión docente es el poseer previamente, y en alguna medida cierta aproximación a la misma, *"si alguien al salir del liceo te dice que le gusta la docencia, es mentira"*, pues según este entrevistado, la docencia implica un cierto conocimiento anterior de lo que es su naturaleza *"y a mí es lo que me gusta me encanta. Digo di clases particulares dos veranos seguidos, y después el año pasado trabajé en la UTU, y me encanta, o sea me encanta el trabajo docente"*, lo que puede venir dado por haber tenido la experiencia en el dictado de clases, o el haber tenido alguna actividad en contacto con niños o adolescentes, es dicho acercamiento el que contribuye a forjar el gusto por la actividad. Pues es en el intercambio con los alumnos donde se cimienta el ejercicio, dicho vínculo contribuye a tomarle el gusto a la profesión, como habíamos dicho anteriormente. Cuando se ha tenido cierta experiencia en las escuelas rurales, esto parece acrecentarse, pues los niños allí *"son diferentes, más dulces"*, y la acción del propio docente parece que cobra otras dimensiones, que en las escuelas urbanas no aparece.

Aspectos de la personalidad del docente

Resulta importante también, para el pleno desarrollo del proceso de transformación que experimenta un docente, que el mismo tenga algunos atributos que sean acordes con esa tarea *"y porque ingresan personas que de repente no tienen las aptitudes necesarias, porque para ser docente no tienes que ser un genio pero tienes que tener determinadas aptitudes, determinadas aptitudes cognoscitivas, intelectuales, culturales, inquietudes culturales"*, también *"y no, en un 100 por ciento, pero sí, te puede llegar a gustar; y a hacer más llevadero eso, la vocación es algo innato, vos tenés que traerlo con vos, pero en algún punto algo se puede construir, durante la carrera. Algo puedes construir, el que lo trae innato son los mejores docentes, creo yo"*, en ese sentido deben existir aspectos en la personalidad del docente que sean compatibles con el trabajo en el aula *"el tema de las cualidades docentes también está un poco por debajo de lo que sería, el tema de los valores es como básico para la vida"*, son incluidas en esa dimensión el poseer una tendencia natural a enseñar *"te es mucho más fácil si es algo natural"*, que la

actividad docente te llene *"tienen que haber determinadas cuestiones emocionales, tiene que ser una persona sana, para mí tiene que ser una persona sana, psicológicamente, emocionalmente"*, debe existir esa sensación de satisfacción plena, que va de la mano con la excelencia requerida para su desempeño *"y en el sentido digo de que si uno da y brinda lo mejor de uno el trabajo va a salir mejor"*, aptitud que debe estar ya en la personalidad del docente.

Otro aspecto es que no se puede ser docente sin paciencia *"y hay ciertas cosas que sí, la paciencia no me parece que la puedas lograr; la gente que es impaciente es impaciente, no aprende a ser paciente. La paciencia sí, o que es mucho más difícil de superar que otras cosas..."*, parece este uno de los rasgos más relevantes para su desempeño, lo señalan con insistencia, el que además es un atributo que se puede perfeccionar, desarrollar más, pero que si no está no es posible adquirirlo *"me parece que la paciencia es como mucho más difícil de trabajar para adquirirla, porque generalmente la gente que es impaciente es impaciente, para todo en su vida, no es que hay bueno, soy paciente para esto pero para el resto no. No sé si es imposible de adquirir pero más trabajoso"*, la paciencia parece ser uno de las cualidades naturales que poseen los docentes.

Gusto por los niños y/o adolescentes

Este atributo parece obvio, cómo ser docente sin el gusto por aquellos que van a ser los interlocutores en la relación, sin embargo las entrevistas ofrecen algunos detalles al respecto que parece interesante señalarlos, *"tiene que haber; o sea tiene que haber también posibilidades de buen relacionamiento, o sea, tiene que ser alguien que se pueda relacionar con el otro por supuesto generar un vínculo con el otro"*, el que exista "feeling" con los niños y/o adolescentes no solamente sirve al momento de estar en la clase sino que además ayuda a sostener el ejercicio de la profesión durante su transcurso *"el vínculo, y el que te guste enseñar; a mí me gusta. Y me gusta transmitir lo que sé, me gusta que ellos me enseñen en lo cotidiano también de repente, intercambiar; ese intercambio que hay con los niños"*, ese aspecto es también como otros una capacidad propia de la persona *"para mí sí, el feeling que hay con los niños, eso me parece que es algo natural, o sea hay personas que no*

le gustan los niños; por ejemplo, y ya si no te gustan ya estás como un pasito más atrás, no es que no lo puedas lograr, me parece que sí que lo puedes lograr, pero vas a tener que esforzarte mucho más, o capaz que no te sale naturalmente”, sino que además es parte constitutiva de la actividad, pues la docencia es comunicar, y se comunica mejor cuando hay un vínculo fluido con el receptor. Esa afinidad ayuda a descubrir la verdadera vocación, pues ésta solo aparece frente a los alumnos en el salón de clase, *“cuando me dieron un grupo comencé a tomarle el gustito a la profesión”,* ahí frente al grupo, todo lo demás, lo teórico, no es tan medular a la profesión *“no, y el buen vínculo es fundamental si vos querés tener una clase llevadera, atrapante, si querés que llegue a un buen puerto lo que vos enseñas y dejar una marca en tus alumnos también, que te recuerden como un buen profesor un buen maestro y no como algo malo que te marcó en tu etapa estudiantil”.* Un parte importante en este punto es el hecho de que ese vínculo se ve fortalecido con aquellos niños más carenciados, es allí donde verdaderamente se produce esa relación que fortalece el gusto por la profesión, pues son niños distintos, más dulces *“que hice en el Jardín '91 aquí, me encantó!!!, eran niños, digo siempre problemáticos y todo pero eran niños re-dulces, después en la Escuela 1 no tienes mucha no fue muy buena experiencia, son siempre más, más distantes, los niños son más distantes, sí”,* en cambio los de las escuelas céntricas son menos afectuosos, aquí es donde parece que tocamos esa familiaridad de la docencia con un apostolado, donde el involucramiento es profundo, pues el desempeño docente aparenta necesitar de ese escenario para expresarse plenamente.

Práctica docente

Podemos afirmar sin temor a equivocarnos, que es en la práctica donde los docentes mayormente construyen su gusto y apego a la profesión *“en la práctica, sí, yo creo que sí, se puede construir”,* es en ésta sub-dimensión donde el desarrollo de eso que denominamos vocación aparece *“me parece que en la parte de la práctica al estar con los docentes y en contacto con los niños esa experiencia ahí en la escuela es, para mi es fundamental”,* como ya mencionamos, es universalmente aceptado que docente *“como dicen el maestro ser maestro es con la experiencia, más que tanto... el estudio ayuda*

pero, es decir al práctica hace al maestro”, “yo diría que un gran porcentaje, un 70%, de repente después descubren la vocación, algunos haciendo la carrera, en las prácticas diarias, que pueden descubrir la vocación en las prácticas diarias, en el contacto con los jóvenes en cuanto a los profesores y los niños en cuanto a los maestros”, pues es ésta la que se cruza con esos otros aspectos ante analizados, dado que en la práctica donde se toma contacto directo con los niños desde ese rol de enseñar, allí es donde la relación pedagógica se despliega, es cuando se siente el grupo de alumnos como propio “primero, digo, para mí que la práctica es una de las cosas que influye más, más importante, buena directora, tener una buena directora de práctica, que te muestre todo, que a veces no tenés, que te dé todas las herramientas, que vos no sientas, porque a veces te recibís y sentís como que faltan un montón de herramientas, herramientas frente a la práctica, o dar una clase, no tanto en la parte teórica, y tener buenos maestros, el maestro me parece que en la práctica es fundamental porque te puede hacer llegar a gustar”, todo lo demás es accesorio. Dicha experiencia, de la práctica docente es condicionada en gran medida por los docentes y directores que esperan en el centro donde la misma se realiza, cuando te brindan las herramientas necesarias para un buen desempeño, se acrecienta esa faceta tan necesaria en esta actividad como es el placer de desempeñarla, esa experiencia es crucial en el futuro de los estudiantes de formación docente. Si pensamos que en el 1º año curricular ésta no se realiza, el diseño curricular prevé para ese año solamente actividad en el IFD, fundamentalmente el dictado de materias teóricas, es muy sintomático que muchísimos de los estudiantes abandonan la carrera en el pasaje a 2º año, posiblemente la ausencia de la práctica, la falta del contacto con los niños y/o adolescentes que ésta permite, resquebraja la decisión de realizar los estudios docentes.

Percepción de la profesión docente

Otro de los conceptos abordados en las entrevistas es la autopercepción que los estudiantes y los docentes tienen de su profesión, es una constante en todas las entrevistas escuchar cómo ha cambiado el escenario en las instituciones educativas, el ejercicio docente hoy, implica otras cosas, los estudiantes llegan con “problemáticas diferentes” nos dice una entrevistada.

Esta nueva realidad hace que intentemos una aproximación a este concepto pero mediante el pasaje por algunas dimensiones que están involucradas en el mismo, es así entonces que analizaremos las siguientes:

- Dimensión salarial
- Valoración personal de la profesión
- Importancia social de la docencia

Dimensión salarial

Un primer aspecto muy importante a la hora de comprender a la docencia como actividad profesional es abordar el problema del salario, sobre el cuál no son unánimes las opiniones. Una parte de los entrevistados entienden que el trabajo docente permite el acceso a un buen salario; estos entrevistados tienen en el horizonte los empleos locales en empresas tradicionales, y es con ellos con los que efectúan la comparación *"me parece a mí; pero me parece que el salario no es malo, podría ser mejor claro, claro podría ser mejor pero no me parece que sea malo"*, empresas que como se dijo oportunamente proporcionan empleos muy mal retribuidos. Para este grupo el trabajo docente y su salario constituyen una salida laboral aceptable, en una plaza que es percibida como estancada en el tema de la obtención de empleo. Este mismo grupo ve al trabajo docente como una actividad prestigiosa, por la cual han pasado todo los otros actores sociales.

Otro grupo de actores entiende que el salario de los docentes es deficiente *"bajísimo, a mi no me motiva el sueldo de maestro para ir a trabajar de maestra, para nada, para nada, y mismo lo ves porque la mayoría de los maestros tienen más de un empleo"*, en este caso se compara la actividad docente con otras profesiones universitarias *"a no, si comparamos hay carreras que son mucho mejor pagas, y capaz que digo si bien son, o sea, es necesario, la actividad de ese otro profesional no es tan imprescindible como la educación, o sea comparativamente el sueldo es bajo"*, frente a las cuales la docencia está desfavorecida *"si con respecto a otros salarios pienso que, no están muy bien remunerados porque si nos ponemos a comparar con otros, este, otros profesionales"*, y su salario muy sumergido *"yo veo lo que gana mi madre y gana muchísimo más de lo que gana un maestro, ni que hablar; y veo lo que gana mi padre que es ingeniero y también, pero 'tá son*

responsabilidades diferentes y son cosas distintas, me parece que también, va muy de la mano el hecho de que la carrera de magisterio o profesorado se ha desprestigiado muchísimo, entonces los sueldos son más bajos; a nivel de estado y a nivel de ...". Se señala que la docencia implica una actividad en el aula, conocida por todos, pero además la actividad de planificación, que es medular en esta actividad, la cual se realiza fuera del horario de trabajo en los centros educativos, concretamente es un trabajo que el docente lleva para su casa. Vista desde esta perspectiva, la docencia está muy mal retribuida. Ven el salario docente como un complemento del ingreso del hogar, *"el sueldo de maestro es para pagar las cuentas"*, solamente, pues no alcanza para vivir. Esta situación empuja a los docentes a sustituir o complementar dicho trabajo, originando situaciones de multi-empleo que terminan deteriorando la calidad educativa.

Muchos entrevistados destacan la seguridad que implica un empleo docente, cuando es público, y que permite la obtención de un salario fijo, estable.

Cuando expresan una fuerte vocación, un deseo muy marcado de lograr la titulación como docentes, los aspectos salariales de la profesión son dejados a un lado, aquí aparecen esas expresiones como que *"si mis compañeros supiesen lo que gana un docente no sé si seguirían estudiando"*, o *"el tema salarial para mí siempre fue secundario o hasta terciario"*, la docencia apunta en estos casos a una realización personal, al logro de determinados objetivos muy lejanos a los económicos.

Valoración personal de la profesión

Son varios los aspectos involucrados aquí, los que señalan las deficiencias salariales de la profesión, siendo que el desempeño de la misma implica responsabilidades importantes, dicen que esa debilidad económica es lo que impulsa a estudiantes, maestros y profesores a la búsqueda de la perfección, pues desde esta óptica, exigencia y entrega equivalen a perfección, y es ese el proceso que debería compensarlos *"de pronto dentro de mi ignorancia y mi ceguera, cuando era adolescente no podía existir un docente un maestro un profesor que tuviera esos valores, esos antivalores, no podía existir, me parecía que la carrera eso lo limpiaba, de algún modo no sé cómo tenía que lograrlo"*. En cierta medida el desprestigio de la profesión docente se manifiesta en los

juicios de la gente, cuando dicen que *"cualquiera estudia en magisterio"*, juicios que no son compartidos por el propio cuerpo docente *"tiene que ver con las condiciones de trabajo, que no son buenas en la docencia directa, con las complejidades sociales, las complejidades de la familia del niño que cada vez como que el maestro se siente más como exigido, que primaria exige más papeles, más informes porque responsabiliza mucho al maestro del fracaso de los niños o de los malos resultados educativos y el docente no sabe como revertir eso, porque tampoco actúa profesionalmente me parece a mí tampoco hay una unión de todos los docentes para decir nosotros estamos haciendo esto lo estamos haciendo bien por tal razón o sea no participa como debería participar en las políticas educativas para revertir alguna de las cuestiones profesionales que los están aplastando, o sea se dejan como bombardear pero no hay una respuesta de la docencia, profesional intelectual"*, en este sentido algunos entrevistados mencionan la cantidad de niños y/o adolescentes que son formados por un docente en su carrera profesional, y destacan también, que todo el resto de miembros de una sociedad son formados por el cuerpo docente; esta apreciación es más radical cuando es expresada por los maestros o estudiantes de magisterio, así *"un maestro en una carrera de 36 años de ejercicio forma 900 niños"*.

Los estudiantes ven la carrera como muy sacrificada *"es mas considero que es bastante más sacrificado que otros empleos que son más seguros, porque, ya te digo tener que pasar hasta ocho años en el medio del campo solo, no me parece muy fácil ni me agrada la idea, es más hasta me aleja de lo que es la docencia"*, y muchas veces esto combinado con un bajo salario empujan al docente al abandono de la profesión *"entonces el que puede ver un poquito más allá de su práctica y no necesita de ese salario para vivir tiene otras opciones, trata de salir"*.

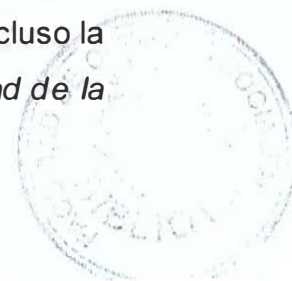
Importancia social de la docencia

En este ítem encontramos dos visiones, la de aquellos que piensan a las profesiones docentes conformando la base del sistema social, mencionan la figura emblemática del maestro como un simbolo de respeto, un referente social *"de mi formación en el hogar era que la carrera del maestro o sea la figura del maestro, era una figura de respeto, una figura no sé si tanto de sabio*

pero si de amplios conocimientos, y una postura en la sociedad de mucho respeto, loable, que vos veías... más allá de lo económico estoy hablando, una persona con la que podías hablar, podías discutir, podías proponer podías crecer, entonces creo que todo eso que admiré de un docente o de la figura de un maestro después también vi como la realidad , ya el docente no era aquella figura ya el respeto se le empezó a perder”, es decir aquel modelo de ciudadano en el cual el resto de las personas se miraban y adoptaban como ejemplo, son esos los que otorgan suma importancia a la profesión docente, y la ven como factor estructurante del resto del sistema social “y bueno y piénsalo de este modo, un abogado, un doctor, un político, todos pasaron por los maestros, a todos los formó un maestro, alguien pensó en eso, alguien pensó que es la base de todo estudio que es la base de la sociedad”. Señalan los conflictos con el entorno como un problema que existe fuera de la institución educativa, la confrontación con las familias de los estudiantes es un problema de éstas y no de los docentes que están a cargo de las clases.

Otro grupo de entrevistados ve la decadencia del sistema de enseñanza y con él de la profesión docente, “yo digo si la sociedad de alguna manera desvaloriza al maestro” nos dicen la crisis del sistema educativo, arrastra al cuerpo docente “como está la sociedad, porque, los padres, por ejemplo ahora el maestro es el culpable, no es como antes que había apoyo, de repente es decir el niño podía estar equivocado, ahora no el maestro es el que va a estar siempre equivocado, está en una sociedad...”, la deslegitimación general “y creo que dentro de todo, la profesión más desvalorizada es la docente y bueno primero en primer lugar, los comentarios que hace la gente que está por encima de todos nosotros a nivel prensa por ejemplo, no, por ejemplo políticos, que todo el tiempo están desvalorizando la función docente”, golpea fuertemente en el rol del docente, al que sistemáticamente se lo responsabiliza de las fallas del sistema.

El sistema de enseñanza se ha desdibujado y también la escuela. El proceso dictatorial fue una de las causas de degradación de la profesión docente y aún hoy vivimos como un período en ese sentido de pos-dictadura, pues hay docentes que no han logrado revertir esa situación adversa que los coloca en el centro del problema cuando se intenta explicar el fracaso educativo e incluso la desintegración social “y es una lástima porque eso perjudica la calidad de la



educación porque si el que está mejor preparado es el que sale, o sea eso va a cambiar cuando, cuando el sistema también o las políticas educativas cambien la forma de premiar los docentes o de valorar, o de reconocerles su experiencia, sus saberes su antigüedad, su experiencia pero no solo por la antigüedad, que haya como, no sé si, no sé cómo decirlo, que haya un reconocimiento a lo que el maestro sabe y organice distinto el sistema, o sea tendría que haber como un cambio radical en la... desde los niveles educativos, yo que sé en la forma de evaluación, o sea. Claro el sistema de inspección por ejemplo, el sistema de inspección, yo leía el otro día, también, que, que te, tendría las inspecciones no tendrían que evaluar al maestro individualmente, tendrían que evaluar a la institución como comunidad para generar cambios más profundos, compromisos entre los docentes, trabajos en equipo, tener una visión no tan fiscalizadora sino una cuestión más constructiva, porque la docencia no es algo individual, la educación no vendría a ser algo individual, tendría que ser algo colaborativo pero si seguimos inspeccionando individualmente, en realidad no estamos construyendo un camino que vaya en relación a los nuevos discursos pedagógicos, o sea tenemos discursos muy lindos pero después en las prácticas, fallamos, claro, porque los discursos están, los discursos están, las legislaciones están, nos fallan las prácticas". Se señala la necesidad de la presencia de los docentes, portadores de otras prácticas, que participen en la confección de las políticas educativas, que realicen su aporte desde su visión profesional. Así las nuevas políticas educativas deberían tener al docente como pilar central, entonces cuando desde las mismas se valore los saberes, la experiencia del cuerpo docente, y que eso se traduzca en formas de reconocimiento. Pues los docentes uruguayos son los únicos profesionales que no son tratados como tales, son sometidos a una serie infinita de supervisiones, que los han convertido en el fusible de la conflictividad. La educación va a cambiar, cuando cambien las políticas educativas, y cuando estas posibiliten un cambio en las prácticas en el salón de clase, pues los discursos están, la legislación está, falta que cambien verdaderamente las prácticas "porque se construyen, los que construyen las políticas educativas, no tienen en cuenta que el pilar es el maestro es el docente, entonces hasta que el docente no cambie la cabeza no sea formado de una manera distinta, no se le den otras oportunidades de participación no cambie la organización de los centros

educativos, entiendo que los discursos se lleven a las prácticas realmente, las prácticas no van a cambiar; o sea si el docente no cambia, las prácticas no cambian, por más que cambie el discurso. Claro, o sea lo que hay que tratar de innovar es en las prácticas, pero para eso tienen que cambiar las condiciones de los maestros, y si los maestros que trabajan son aquellos que están peores preparados y que bueno no tuvieron otra". Esas nuevas políticas deberían considerar que el acto educativo es producto de una acción colectiva e incorpore dicha idea a su sistema evaluativo, y de esa cadena infinita de supervisiones que se le hacen al docente individualmente, mediante toda una serie de inspecciones que siempre se realizan en forma personalizada, con carácter marcadamente fiscalizador, se transformen en una evaluación y control colectivo del proceso, y que el evaluado no sea el docente sino el centro de enseñanza como articulador de un colectivo de actores que son los responsables, todos conjuntamente, del proceso educativo.

Nos señalan que el maestro está muy solo, si bien se han incorporado por parte de las autoridades una serie de profesionales para que brinden apoyo en los procesos educativos, los mismos son "una visita" en definitiva la responsabilidad final "aprieta en el zapato del docente", los que no han logrado dar una respuesta profesional a las complejidades del sistema social que se cuelan al aula, no ha habido hasta el momento una respuesta de los docentes como cuerpo, como profesionales de la enseñanza que ponga límites a los reclamos generalizados contra el cuerpo docente y contra el sistema educativo. El cuerpo docente no ha logrado elaborar una respuesta intelectual al conflicto, hecho éste que le hace recaer encima del profesor o del maestro todo el peso de las presiones, razón por la cual, si está más capacitado y tiene la posibilidad, escapa del sistema, dejando su lugar a los menos formados. Todo este mecanismo perverso, impacta inevitablemente en la calidad de la enseñanza, la cual irreversiblemente va perdiendo calidad.

7.6 *Feminización de la profesión docente (especialmente el magisterio)*

Un tema trascendente en el ámbito de la enseñanza, particularmente en el cuerpo docente nacional, es la mayoritaria presencia de mujeres en el ejercicio de la profesión. En ambas carreras, tanto en magisterio como en profesorado se puede apreciar, hecho que además queda demostrado por las diferentes

mediciones realizadas, incluso en este trabajo, la predominancia femenina entre los estudiantes de formación docente, tendencia más acentuada para el magisterio. Fue precisamente una de las inquietudes de la presente investigación entender esos aspectos, que desde la perspectiva de los propios actores, ya sean estos estudiantes o docentes, están vinculados con dicha característica. Poder acercarnos al concepto desde una perspectiva cualitativa, y develar cuáles son las representaciones y/o significaciones mediante las cuales los entrevistados interpretan el proceso de feminización de las carreras docentes.

Es posible interpretar algunos aspectos diversos y definirlos como las dimensiones que integran el concepto más abstracto de feminización, así tenemos:

- Estereotipo socialmente construido
- Determinación histórica
- Relación con el niño (o adolescente)

Estereotipo socialmente construido

Una de las dimensiones que integran este concepto de feminización dice que el mismo es producto de un cierto estereotipo social, que responde a la división social de trabajo y asigna el rol del magisterio a la mujer, pues al ser este (la escuela) una continuación de la crianza de los hijos y dicha tarea desde la propia familia le corresponde a la mujer.

En el modelo social patriarcal, el hombre como proveedor sale del hogar y quien permanece con los hijos es la mujer, por tanto es la encargada de su crianza, lo cual trae implícita a la tarea educativa. Así se va conformando ese estereotipo social de *la maestra mujer*; desde esa perspectiva manifiesta una entrevistada, "*yo te dije la maestra y no el maestro*". De esa forma la mujer se va apropiando del rol, el cual termina transformándose en símbolo de femineidad, en ese sentido se nos dice, no es que en algún lado se establezca una barrera, una forma que frene a los hombres, no, eso no está en ninguna parte, está en los propios hombres, ver a dicha profesión como algo ajeno a ellos. Razonando desde la organización social como patriarcado, también esto se relaciona con las oportunidades laborales que tienen los hombres, que son evidentemente mayores, lo que les permite acceder a salarios mayores, y como

son ellos los que detentan la posición dominante no es bien visto que se conformen con un empleo que solo te permite obtener un salario que en el mejor de los casos es el secundario en un hogar tipo "es para pagar las cuentas"; pues el salario docente cuando lo percibe la mujer sirve, nos dicen, como complemento del mayor ingreso familiar que es siempre del hombre.

Otra línea dentro de lo que sería la feminización como estereotipo social, encontramos el tema de la orientación sexual, que siempre está latente en la comprensión que se tiene del rol, pues atrás de la función propia de un docente se esconde aparentemente el problema de los abusos sexuales, los cuales parece que en nuestra sociedad son atribuidos a los varones, y como manifiesta una entrevistada "*dejar una niña sola con un maestro en medio del campo, a mí me da para pensar*"

Es una profesión que se instituyó requiriendo determinados atributos en quien ejerce la actividad, es un trabajo "delicado" y así como las tareas más rudas son propias del hombre, los trabajos delicados corresponden a las mujeres, esa división tan arraigada ha generado como una barrera que los propios hombres no pasan y que el resto acepta, se nos dice. En este camino comentan, que así como el profesor necesita ejercer la autoridad, pues debe poner límites de forma más enérgica, los niños requieren de la maestra, contención, ternura, atributos o capacidades esencialmente femeninas.

Determinación histórica

También actúa como una cierta determinación histórica, en el sentido que las maestras siempre han sido mayoritariamente mujeres. No obstante el hecho de que hay maestros varones, que incluso son excelentes en su función los mismos no son muy bien vistos por el resto de la sociedad. Un hombre nos comentan que llega a una escuela rural, "*debe ser un vago*" alguien que "*vive de la escuela*", que duerme y vive en la escuela.

Esta tendencia se ve claramente comparando el magisterio con profesorado, donde la presencia masculina es mucho mayor, y aumenta incluso en algunos de los profesorados, donde llegan a ser mayoría, por ejemplo en matemáticas, física, etc.

Entonces para algunos de los entrevistados la feminización del magisterio es producto simplemente de una tradición fuertemente arraigada.

Relación con el niño (o adolescente)

Otro aspecto importante en este punto es el que tiene que ver con el vínculo con los niños que esta actividad implica, y como anteriormente se dijo, esa relación, desde siempre ha correspondido a las mujeres. Está muy emparentada con la continuación del rol maternal, la relación madre/hijo está latente en la relación pedagógica con niños, enseñar desde el rol de maestra es cómo educar hijos sustitutos.

Se asocia con esta dimensión a todas las cualidades que se necesitan para el trato con los niños que se enumeraron anteriormente, todas ellas propias de la mujer. Aunque el hombre las pueda desarrollar, son aptitudes atribuidas a la mujer.

7.7 Conclusiones del capítulo cualitativo

El capítulo cualitativo, que comprende el análisis de las entrevistas apuntó a develar algunos conceptos –como ya fue señalado- involucrados en el presente trabajo, considerando que algunos de ellos se integran con algunas subdimensiones, que “naturalmente” están interrelacionadas.

Como fue establecido anteriormente, especialmente en el marco teórico, las dimensiones rastreadas aquí, tienen directamente que ver con la elección de alguna carrera docente en el departamento de Durazno, para lo cual nos resultó adecuado vincular dicha elección al contexto en el cual es adoptada, particularmente la situación del mercado de trabajo en el departamento, y especialmente, más que la situación objetiva del mismo, apunta a la percepción que los entrevistados tienen del mercado, y que construyen inmersos en él. Este capítulo cualitativo intenta precisamente conocer cuáles son las significaciones que subyacen en este proceso. Para ello se buscó comprender además de la visión que se tiene de la oferta laboral en Durazno, también comprender a partir de ello las estrategias adoptadas, tanto por los actuales estudiantes de las carreras docentes como así también la de los docentes en ejercicio, para insertarse en el mundo del trabajo. En síntesis se intenta develar cual es la relación que existe entre los estudios docentes y los proyectos laborales de los duraznenses que estudian o ejercen la docencia. En este sentido nos encontramos con dos grandes grupos, que responde a dos posturas diferentes respecto a las visiones que tienen del mercado laboral. Es

importante señalar asimismo que dichas visiones se relacionan con la auto-percepción de las propias carreras docentes, con la profesión docente y particularmente con la razones que impulsaron a elegir la carrera. Este es el contexto del presente análisis, el cual no podrá dejar a un lado los rasgos sociales, económicos y culturales de los entrevistados, pues son estos los que condicionarán la visión que se tenga tanto de la profesión como de la propia realidad laboral departamental. En palabras de Bourdieu, debemos considerar esa estructura estructurante de las propias visiones del mundo, o, en ese mismo sentido pero del lado de Pascal cuando establece, “comprendo el mundo porque me comprende”.

Así es entonces que encontramos un grupo de entrevistados que consideran que la realidad laboral del departamento no sale del estancamiento histórico en el cual hace muchas décadas está inmersa, ese grupo solo logra ver aquellos empleos de baja calidad, que determinaron una demanda local ajustada a los mismos. Es decir un tipo de empleo que requiere baja calificación y que ofrece una remuneración también baja. Este grupo de entrevistados son los que perciben en la docencia una buena oportunidad de inserción laboral, y a su vez consideran que el salario docente, que si bien para casi la unanimidad de entrevistados es bajo, en este caso no es despreciable. Estas personas destacan otra característica del empleo docente, y es la seguridad que ofrece el mismo, pues posibilita una salida laboral segura e inmediata, así se nos dice que maestros, siempre harán falta. Estos entrevistados equiparan a la profesión docente con las demás profesiones liberales, y destacan de la docencia, especialmente de los maestros, a diferencia de las otras profesiones, el hecho de que todos los miembros de una sociedad deben ser educados por ellos, señalan además la cantidad de niños que “pasan por las manos” de un maestro durante su vida laboral activa. El otro grupo de entrevistados destaca los cambios profundos acontecidos en la matriz productiva del departamento y su impacto en el mercado laboral, y relacionan su visión de dicho mercado de trabajo con otra dimensión medular de esta tesis, y es aquella donde los entrevistados reflexionan sobre la necesidad de capacitación para la obtención de estos nuevos empleos. En este punto encontramos los que destacan la subvaloración de la actividad docente, pues comparando la remuneración que esta ofrece con la que ofrecen esos nuevos empleos surgidos de la “revolución”

productiva acontecida a partir de los años 2000, la docencia se encuentra desfavorecida. Se destaca en este punto la inadecuación entre la oferta educativa existente en el departamento, y lo que ofrece la formación docente frente a los requerimientos de esos nuevos puestos de trabajo. Señalan que la única institución que por lo menos tiene vocación de acercarse a esos nuevos requerimientos es la ex UTU (Escuelas Técnicas) dónde se ofrecen diversos tipos de capacitación apuntando a lo solicitado por los recientes emprendimientos productivos y económicos en general.

Esto evidentemente se relaciona con la auto-percepción que se tiene de la profesión docente, la cual para los entrevistados se integra con una serie de dimensiones que son *una relacional, aquel aspecto construido en la práctica docente y finalmente la faceta académico teórica de la formación*. Entonces encontramos que de acuerdo con el sentir de los propios actores, no pueden quedar fuera de su comprensión esas dimensiones detalladas anteriormente. Este concepto, por cierto muy amplio, como es el de la auto-percepción de los estudiantes y profesionales docentes, debe ser entendido vinculando cada una de las dimensiones que lo integran, las cuales evidentemente tienen pesos diferentes en la significación del concepto. Así es importante destacar esa red de relaciones que se tejen en el proceso de formación, en la cual una faceta tiene que ver con los vínculos con los propios colegas estudiantes, donde predominan actitudes de competencia, siendo que las calificaciones (notas) juegan un rol preponderante. Los involucrados miran con recelo ese ambiente de competencia generado entre otras cosas por las calificaciones.

Otro aspecto con peso preponderante dado por los propios actores es la práctica docente, como constructora del gusto por la docencia, la práctica como forjadora de la "vocación". Así leemos que "maestro te haces en la práctica", así esa forma de entender a la profesión se relaciona con un aspecto en alguna medida endogámico del mundo de la docencia, particularmente del magisterio nacional. Pues con un énfasis similar a la importancia dada a la práctica, es señalado lo inadecuado de aquello enseñado en el propio IFD, pues no se le encuentra una aplicación directa en el desempeño docente. En este mismo sentido se señala lo inapropiado de la situación de cursos y seminarios que son dictados por profesores que no son maestros, pues son estos últimos los que realmente conocen los pormenores del ejercicio de la profesión, entonces

cuando dichos cursos son dictados por docentes ajenos al magisterio, no se logra plasmar en el desempeño profesional lo adquirido en los mismos.

En intimidad con este entendimiento fue encontrada esa idea de la poca utilidad de la formación teórica obtenida en el Instituto, la que debería estar más orientada a solucionar los problemas que se encuentran luego en la propia escuela. Es notorio cuando se habla de esta dimensión académico/teórica lo molesta que ésta les resulta. Lo cual a nuestro entender acerca a los docentes, en su auto-percepción, a lo que puede ser entendido más como un oficio que como una profesión, a similitud de las otras profesiones liberales.

Y llegando a un aspecto medular de esta tesis, son los motivos que impulsaron a los actuales estudiantes del IFD de la ciudad de Durazno a acercarse y elegir una de las carreras ofrecidas en este instituto. Particularmente se estableció en el marco teórico, las relaciones que la sociología de la educación norteamericana especialmente, ha establecido entre la estructura de empleo y la estructura educativa de una sociedad, dicha sociología nos habla de la homología existente entre ambos sistemas. Esto motivó que entre las razones de elección de la carrera se establecieron lo que se denominaron tres familias de razones que son: "pragmáticas" o prácticas, "motivacionales" y finalmente "laborales". Es evidente que si ese postulado de dicha sociología funcionalista es verdadero, tanto en el capítulo cuantitativo, anteriormente desarrollado, como en el presente, de carácter cualitativo, dicho vínculo entre esos dos subsistemas (de empleo y el educativo), debería aparecer. Con este propósito, es decir el de encontrar dicho vínculo, fue transitada la etapa de realización de las entrevistas, y muy especialmente la interpretación posterior que se realizó de las mismas.

La "familia" de razones pragmáticas funciona en cierto sentido como una categoría residual, es decir, que abraza todos aquellos motivos que se alejan por una lado de las motivaciones laborales y del otro, y muy importante, vocacionales.

Aquí se apunta a entender la carrera docente como un "trampolín" que permita la realización posterior de otros estudios de nivel terciario, en esta se conjugan varias sub-dimensiones, pues la misma involucra aquella que nos dice que es la única opción educativa de nivel terciario, además de tenerla "a mano". Es insistente que los entrevistados señalen en los "otros" (demás colegas) la falta

de vocación por la docencia, pero como tienen esta opción, la misma sea usada, con el objetivo de continuar luego otros estudios.

Encontramos también aquella sub-dimensión que la señala como la única oferta educativa de ese nivel. La misma encierra desde nuestra interpretación una lectura positiva, pues es mencionada por algunos entrevistados que expresan una fuerte intención de lograr una formación terciaria, y ven en los estudios docentes una buena oportunidad, por la cual optan en alguna de sus posibilidades, ya sea de carrera o dentro de la carrera de profesorado, por alguno de ellos. Encontramos aquí que algunos de los entrevistados que expresan dicha razón, ostentan una cierta versatilidad a la hora de optar, pues se nos dice que la idea central es la de formarse a nivel superior, y que por tanto cualquiera de las opciones es válida, de las cuales escogen alguna, pero que podrían ser otras. Podríamos decir que son aquellos estudiantes que obtendrán su titulación de todos modos, y que expresan un desempeño dentro de la trayectoria curricular como muy satisfactorio, "deciden" quedarse con aquellos aspectos "buenos" de la formación en el IFD. De todas formas, elegir alguna de las carreras docentes por motivos prácticos o pragmáticos, nos aleja un poco de los parámetros teóricos elegidos en este trabajo.

Cuando los entrevistados expresan que los impulsa la posibilidad de probar esta actividad, lo que está en juego no es la imposibilidad o el no desear realizar otros estudios, lo que se contrapone acá es la inactividad total, es decir, ni la realización de otros estudios ni la búsqueda de trabajo. En este punto los discursos reproducen en alguna medida la tesis de B. Bernstein –mencionada anteriormente–, sociólogo británico, que con su visión crítica destacaba que el sistema educativo británico posterior a la segunda guerra, funcionaba más como un mecanismo de control social que como un sistema de enseñanza, conteniendo a jóvenes que debido a la crisis no tenían mayores posibilidades de inserción laboral y por ende, tampoco social.

En verdad los motivos laborales de elección de la carrera docente, no son, contrariamente a lo que desde el marco teórico del presente trabajo se pensó, una razón "tan importante", no obstante estar presente en el discurso de alguno de los interlocutores abordados. Se la asocia en algún sentido a la falta de vocación, pues se señala que aquellos estudiantes que llegaron a la formación docente sin una vocación por la misma muy definida, en verdad llegan para

lograr una inserción laboral rápida, pues la docencia ofrece posibilidades de trabajo bastante aceptables, comparada con las alternativas posibles, pero sobre todo significa la obtención de empleo seguro, que se logra en forma inmediata a la obtención del título correspondiente.

Otro aspecto importante de este concepto es aquel vinculado con esa visión, que podríamos decir ideológica, que relaciona en alguna medida, los sistemas de empleo y educativo, el formarse como docentes viene acompañado por una demanda incesante de docentes, los cuales siempre serán un “bien” escaso, son más los ceses que los egresos se nos dice, esto hace que nunca alcanzará la cantidad de maestros y/o profesores en ejercicio a cubrir las demanda creciente de dicho tipo de profesionales.

Finalmente el concepto que abarca la familia de razones de elección vocacionales contiene una serie de sub-dimensiones, a saber: el gusto por la docencia propiamente, el gusto por los niños y/o adolescentes y porque es una actividad exquisita, con grandes valores, e implica una serie de rasgos que le otorgan su verdadero sentido.

El concepto de “vocación” implica incursionar en aspectos que pueden escapar de lo estrictamente social, y llevarnos al límite de aquellos aspectos psicológicos que este puede implicar, pero en nuestro caso, dadas las limitantes teóricas, se prefirió evitar un abordaje desde lo estrictamente subjetivo y se intentó integrar aquellos aspectos sociales implicados. En este entendido se encontró que dicho concepto se integra de algunas dimensiones, que son: proceso de construcción, responsabilidad, experiencia previa (en docencia), aspectos de la personalidad del docente, gusto por los niños y/o adolescentes y práctica docente.

Es un proceso, pues el propio hecho de necesitar de formación significa que se va generando en la propio curso de la carrera, también el hecho de ser un proceso implica que no es la misma durante la vida del docente, la misma cambia junto a las distintas etapas, estudiantiles y laborales por las que transita un docente. Implica asimismo una gran cuota de responsabilidad de parte de quienes eligen la docencia como futuro profesional, es esa actitud de responsabilidad la que permite construir la vocación por la profesión. En este proceso de construcción puede jugar un rol importante el haber tenido alguna

experiencia previa y prematura en la docencia, “el haber dado clases particulares” por ejemplo. Esta experiencia “dando clases” viene muchas veces asociada a ciertas aptitudes de la personalidad del docente, pues cuando esas aptitudes están, muchas veces empujan al joven a incursionar en forma informal en la docencia.

Si entonces retomamos aquella que en principio parecería el motivo fundamental de la elección, que es justamente el gusto por la docencia estrictamente; de la misma encontramos algunos entrevistados que la asocian en alguna medida a una cierta cualidad natural, que cada estudiante trae consigo, dicha cualidad “se despierta” en edades muy tempranas, ya de niños aparece ese gusto, marcado, definido, concuerda con esa expresión, válida para algunos, de que docente se nace. Esta opinión es la de aquellos entrevistados que señalan que no se puede ser docente sin una fuerte vocación, y agregan además que quienes se acercan a la formación docente, llegan precisamente impulsados por una fuerte vocación, pues evidentemente que no es por el salario.

Otra sub-dimensión de las razones vocacionales es el gusto por los niños y adolescentes, es dicho gusto el que le da otro tipo de significación a la tarea docente, así se nos dice que al entrar en el salón dicho gusto aparece, es allí “empatizando con los alumnos” donde la profesión cobra ese sentido tan especial, que en alguna medida la acerca a ese “sacerdocio”, donde prima la entrega absoluta del maestro o profesor a la tarea.

Otra sub-dimensión es aquella que le otorga una significación a la profesión, donde aparecen esos valores exquisitos, y el docente es un ejemplo no solamente para los propios alumnos sino además para la propia ciudadanía. Aquí se ve a la docencia como una profesión que es una reserva de valores, una fuente de legitimación para el resto del sistema social, son los docentes quienes, de acuerdo a nuestros entrevistados cargan la tarea de reproducir aquellos aspectos de la vida social que fortalecen la cohesión de la misma.

CAPITULO VIII

8.1 Conclusiones generales

Para concluir el trabajo podemos establecer que los estudiantes del IFD de la ciudad de Durazno son en su mayoría jóvenes, que de acuerdo a nuestra definición, tienen hasta 24 años de edad; dichos jóvenes son en su mayoría mujeres, atributos ambos que se presentan en forma más acentuada en la carrera de magisterio. La situación familiar predominante es que gran parte de los estudiantes son solteros y viven con sus progenitores, es decir en sus familias de origen. Son estudiantes que eligen las carreras docentes como primera opción de estudios terciarios, pues es en los más adultos, aquellos pertenecientes a las dos franjas etarias superiores, entre los que revisten los que ya han realizados otro tipo de estudios terciarios, que en su casi totalidad no han culminado. Podemos afirmar, de acuerdo a los datos obtenidos, que las carreras docentes parecen constituirse en una opción para personas con una socialización urbana, los estudiantes provenientes de hogares rurales son una escasa minoría, y asimismo en su mayoría son de la propia capital departamental (Durazno) o en su defecto de algunas otras localidades del interior, tanto del propio departamento como también, de localidades de departamentos vecinos, para los que el IFD de la ciudad de Durazno se constituye en una referencia importante a la hora de proyectar su futura escolarización. Muchos de los alumnos ya ingresaron en el mercado de trabajo. De acuerdo a la medición de la variable ingreso realizada en el presente trabajo la mayoría de los estudiantes se sitúan en los dos tramos de menores ingresos. En su mayoría cursan el primer año (curricular), correspondiendo la mitad de la población estudiantil del centro a estudiantes de dicho nivel (primero). En el intento de medir algún tipo de asociación entre algunas variables de las anteriormente aludidas y las razones que los impulsaron a elegir la carrera, se realizó un análisis loglineal, que por otra parte apuntó también a medir si alguno de estos atributos avalan la hipótesis central del trabajo, desarrollada oportunamente en el marco teórico, es decir en un ámbito donde no existen otras posibilidades de estudios superiores, si la decisión de realizar alguna carrera docente apunta a la inserción en el mercado de trabajo o se debe a motivaciones estrictamente vocacionales.

El capítulo cualitativo dejó en claro que las visiones que los entrevistados tienen del mundo del trabajo no es uniforme, dividiéndose éstos en dos grandes grupos, los que incorporan a su mirada los cambios acaecidos en el mercado laboral producidos por la “revolución” en el sistema productivo, tanto departamental como también nacional y aquellos que se quedaron con una perspectiva tradicional, y solo logran ver los empleos históricamente ofrecidos en el departamento, que son de baja calidad y de baja remuneración. Estas miradas, que los actores construyen inmersos en el propio mercado de trabajo, no son independientes de la auto-percepción que los entrevistados tienen de la profesión docente, que en algún sentido viene condicionada por aquella. Así en un caso compite con los viejos empleos y en otros con esos nuevos puestos de trabajo que revolucionaron el mundo del empleo. Sin olvidar tampoco, que tanto la visión que los entrevistados tienen del mercado de trabajo como la percepción que tienen de la profesión docente, son construidas inmersos en el propio mercado, en el cual también compiten por su lugar; y no solamente, sino que además y más importante, por un lugar en el espacio social. Así las estrategias educativas forman parte de ese intento de supervivencia social, de los cuales naturalmente nuestros agentes no escapan. Parece oportuno en este punto retomar esa sentencia de Pascal antes mencionada, que nos dice “comprendo el mundo porque me comprende”. Es precisamente ese juego el que subyace en las opiniones de los agentes interpelados. Las opiniones tanto del mercado de trabajo como la profesión docente, vienen pre-constituidas por el origen social y por el lugar que cada entrevistado ocupa en el escenario social. Es por ello medular retomar en este punto la evidencia relacionada con la posición económica de nuestros entrevistados, así dijimos que la mayoría se concentra en las dos franjas de menores ingresos, posición que puede potenciar, junto a las limitaciones de oportunidades (laborales y educativas de tercer nivel), las posibilidades de inserción en dicho mercado de trabajo. O cuando “retornan” o “llegan” a la formación docente desde otros intentos educativos, como ese constreñimiento puede jugar en la opinión que los entrevistados tienen sobre sus posibilidades, laborales y de formación terciaria. Dicho contexto, condiciona entonces las razones que nuestro agentes evocan, sobre su decisión de realizar estudios en formación docente, razones que por otra parte parecen estar relacionadas, para algunos grupos de la población

estudiantil, con sus futuras estrategias de inserción laboral, siendo más precisos, con su proyección en el desempeño docente o las posibilidades de alejamiento de dicho ejercicio. Una primera mirada parece indicar que aquellos que declaran haberse decidido por una carrera docente por tener vocación por dicha profesión, vale decir que se alistan en alguno de los ítems que para este trabajo quedan incluidos en la familia de "razones vocacionales", son aquellos con una decisión fuerte en permanecer en el ámbito de la docencia, contrariamente los que se deciden por "razones pragmáticas", deberán inclinarse más fácilmente al abandono, sea de los estudios o de la profesión en el futuro. Otro grupo que podríamos pensar a priori que deberían permanecer en la profesión son aquellos que llegan por motivaciones laborales. Fue apuntando a conocer dicho aspecto de nuestra población objetivo que se realizó el análisis loglineal, en el cual se consideraron tres atributos entendidos como importantes para el presente trabajo. Así la "edad" de los entrevistados, las "razones de elección de la carrera" y finalmente la "intención de realización de otras actividades" diferentes a la docencia, son las variables que conformaron la base de nuestro modelo. Realizado el análisis fueron más de un modelo los ajustados. No obstante y por razones teóricas haber preferido el modelo de independencia condicional donde las razones de elección de la carrera se asocia tanto a la edad de los censados como a la intención de realizar en el futuro otras actividades alejadas de la docencia. Complementando nuestro análisis es que se atendió a los residuos ajustados los que nos brindan una cierta evidencia que apunta a contrastar la hipótesis del trabajo. Así es en el grupo de edad de los jóvenes que aparecen residuos ajustados que no podemos atribuir al azar. Por lo tanto es en este grupo de población que nuestra hipótesis es contrastada. En este sentido se encuentran residuos, siempre correspondientes a la categoría de jóvenes, y que eligieron la carrera docente por vocación que están sub-representados entre aquellos que piensan en el futuro realizar otras actividades, y en el mismo sentido están sobre-representados entre los que no piensan alejarse de la actividad docente. Y también entre jóvenes que fueron motivos pragmáticos los que los acercaron a los estudios docentes y si piensan realizar otro tipo de actividades laborales que se encuentran sobre-representados. Los residuos parecen indicar que la vocación por las carreras docentes actúa como un factor

que incide en la perspectiva que los estudiantes elaboran para su futuro laboral, afirmándolos en la convicción de su permanencia en dicha actividad. Y también orientados en ese sentido, los jóvenes que llegaron por alguna razón de orden práctico al IFD, parecen estar más propensos a emigrar hacia otras actividades laborales. Mientras que aquellos –jóvenes- que fueron motivados a elegir los estudios docentes por razones laborales no presentan ningún residuo significativo. Se depende del modelo que existe una cierta correspondencia para el grupo de jóvenes entre sus razones de elección de la carrera (vocacionales y pragmáticas) y sus perspectivas de inserción laborales futuras. Además de ser entendida, por parte de los entrevistados, que la “familia de razones pragmáticas” funciona como categoría residual, donde estos colocan “a los otros”, excluyéndose el propio entrevistado de dicha categoría. De esta manera todos los casos que para los consultados son difíciles de encasillar, casos “raros”, que pretenden escapar de la situación de inactividad total (ni-ni) y que ellos entienden que llegan a la formación docente por no tener otras alternativas, sean educativas como laborales, les atribuyen estos motivos pragmáticos. Esta parte de población estudiantil que se ubica en las razones de elección pragmáticas, parece avalar la tesis de la sociología crítica, para la que algunos sistemas educativos, particularmente el sistema educativo británico de dopo-guerra, funcionó, retomando nuevamente a B. Bernstein, como un aparato de control social más que como una institución orientada a brindar educación. Para nuestros entrevistados, “empujar” o al otro hacia dicha categoría, funciona como un mecanismo de legitimación de la propia posición dentro del propio proyecto de formarse como docente.

Resulta importante señalar lo que nuestros encuestados entienden por elegir una carrera docente por motivos vocacionales, pues este es un atributo determinante del ánimo de continuidad en el universo del sistema educativo. Nuestros entrevistados consideran que la vocación, más allá de requerir algún tipo de atributo personal del futuro docente, es un proceso de construcción, que por otra parte se desarrolla durante toda la existencia de un docente. Proceso que además, para nuestros agentes, no parece tener mucho que ver con los aspectos académicos de las carreras, que es lo medular que se brinda en el IFD. La vocación, según los agentes consultados, se forja en la práctica, es el contacto con el niño, esa proximidad, que por otra parte se consigue con más

facilidad con esos niños provenientes de lugares carenciados, donde se va construyendo la vocación por la docencia, pues “maestro te haces en la práctica”. Resulta significativo destacar la importancia otorgada a la orientación brindada por otros maestros sea en lo correspondiente a la propia práctica, incluida en el currículo de la carrera, como así también en los propios cursos brindados en el IFD, que resultan de utilidad cuando son dictados por maestros y mucho menos útiles cuando los dictan profesores que ostentan otra formación sea IPA o la Universidad. Esto muestra un aspecto muy relevante del magisterio nacional, y es esa percepción de los estudiantes y maestros un tanto endógama, pues parece que el magisterio nacional es territorio exclusivo de los maestros, el resto son “el otro” que en alguna medida resultan una amenaza a la cohesión necesaria para el funcionamiento adecuado del sistema

TABLA DE CUADROS E ILUSTRACIONES

Cuadro 1	pág. 15
Cuadro 2	pág. 24
Cuadro 3	pág. 25
Cuadro 4	pág. 25
Cuadro 5	pág. 38
Cuadro 6	pág. 39
Cuadro 7	pág. 39
Cuadro 8	pág. 40
Cuadro 9	pág. 40
Cuadro 10	pág. 41
Cuadro 11	pág. 41
Cuadro 12	pág. 42
Cuadro 13	pág. 42
Cuadro 14	pág. 42
Cuadro 15	pág. 43
Cuadro 16	pág. 43
Cuadro 17	pág. 44
Cuadro 18	pág. 44
Cuadro 19	pág. 45
Cuadro 20	pág. 46
Cuadro 21	pág. 46
Cuadro 22	pág. 47
Cuadro 23	pág. 48
Cuadro 24	pág. 48
Cuadro 25	pág. 49
Cuadro 26	pág. 49
Cuadro 27	pág. 49
Cuadro 28	pág. 50
Cuadro 29	pág. 50
Cuadro 30	pág. 51
Cuadro 31	pág. 52
Cuadro 32	pág. 52

Cuadro 33	pág. 52
Cuadro 34	pág. 54
Cuadro 35	pág. 54
Cuadro 36	pág. 55
Cuadro 37	pág. 56
Cuadro 38	pág. 56
Cuadro 39	pág. 56
Cuadro 40	pág. 58
Cuadro 41	pág. 58
Cuadro 42	pág. 59
Cuadro 43	pág. 65
Cuadro 44	pág. 65
Cuadro 45	pág. 66
Cuadro 46	pág. 66