

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

**Magisterio a examen: una aproximación
a su currículum oculto**

Ximena García
Tutora: Adriana Marrero

2019

Índice

	Págs.
Introducción	2
Cap. 1 - Problema y pertinencia sociológica	3-6
3.1 Problema de investigación y Justificación del problema	
3.2 Preguntas orientadoras	
3.2 Objetivos	
3.3 Hipótesis	
Cap. 2 - Marco Teórico	6-9
4.1 Educación y reproducción social	
4.2 Curriculum oculto	
Cap. 3 - Investigaciones recientes	10-14
3.1 Formación docente en Latinoamérica	
3.2 Formación docente en Uruguay	
3.3 Investigaciones en Magisterio	
Cap. 4 - Aspectos metodológicos	15-16
4.1 Abordaje cualitativo	
4.3 Técnicas de investigación seleccionadas	
Cap. 5 – Introducción al análisis	17
Cap. 6 - Análisis del plan de estudios 2008	18-24
Cap. 7 - Análisis de discursos de actores de magisterio	25-37
Cap. 8 - Análisis de las observaciones en magisterio	38-42
Cap. 9 – Reflexiones finales	43-46
Bibliografía	47-48

Introducción

El campo de la educación, dentro de éste el ámbito de la formación docente donde ubicamos a los Institutos Normales de Montevideo no es neutral; por el contrario, se encuentra cargado de un universo de significados, representaciones y símbolos que se plasman en prácticas docentes, reglas institucionales y un programa de contenidos curriculares. Muchos de ellos explícitos, otros, implícitos u ocultos. En este marco es que cerca de 700 estudiantes se gradúan de los Institutos Normales de Montevideo cada año, de la carrera de magisterio, representando más de un 25% de la matrícula de la población que estudia esta carrera en todo el país.

Tomando aportes de la sociología de la educación, este trabajo de investigación pretende acercarnos a ese universo de significados, a las intenciones y prácticas que se producen y reproducen en los Institutos Normales, partiendo de que ese universo responde a concepciones ideológicas sobre qué es la educación, cuál debe ser el rol de maestras y maestros, aspectos éticos de la profesión docente, qué contenidos son importantes a la hora de enseñar, entre otros. En magisterio, como en cualquier ámbito, no sólo los libros enseñan, sino que las prácticas, los discursos, las estructuras edilicias, las mallas curriculares también, y de esta forma, los y las estudiantes se forman en maestros y maestras, bajo un “ethos común” que es aprehendido en dicha institución. Este “ethos” compartido es el que se busca develar y comprender en las siguientes páginas, a la luz de la teoría del currículo oculto.

Para ello, se recolectaron discursos provenientes de estudiantes de primero y cuarto año, y docentes de magisterio entre los años 2014 y 2019. Para contrastar con los discursos, se realizaron observaciones de dos clases del instituto, y un análisis del plan de estudios vigente entre estos años. Tanto los discursos, como las prácticas observadas, y los programas plasman la idea que los agentes del instituto (docentes y estudiantes) poseen sobre el acto de educar, los significados que confieren a las prácticas educativas y las estrategias pedagógicas - didácticas que consideran “normales”. Y esto, nos permite acercarnos al gran tema de la educación desde otra óptica, quizás más enraizada y seguro mucho más compleja.

1. El problema

1.1 La carrera de magisterio

“Institutos Normales de Montevideo María Stagnero de Munar y Don Joaquín R. Sánchez” es el nombre completo que designa al lugar que ofrece de manera pública la carrera de Magisterio en Montevideo*. Actualmente depende del Consejo de Formación en Educación. (CFE), y este de la ANEP. El uso del plural “Institutos” refiere a su historia ya que en su comienzo se trataba de dos institutos separados, él en su comienzo Internato Normal de Señoritas y luego Instituto Normal de Señoritas (creado en 1882), y el Internato, luego Instituto de Varones (creado en 1891). La fusión de ambos institutos en lo que hoy conocemos como IINN. de Montevideo sucedió en el año 1935. Los nombres que acompañan – María Stagnero de Munar y Don Joaquín R. Sánchez – responden a los primeros directores de cada Internato. En la actualidad dependen del Consejo de Formación Docente, y éste de la ANEP.

Según datos de la División de Información y Estadística del Consejo de Formación en Educación (2018) de todas las carreras de formación en educación del país, el 24,8% de su matrícula corresponde a la carrera de “maestro en educación primaria”. Del 100% de la matrícula de esta carrera, el 26% estudian en los Institutos Normales de Montevideo.

En cuanto a algunos datos interesantes de la matrícula a nivel nacional de la carrera de magisterio: el 90,8% son mujeres, el 59% tienen entre 18 y 24 años, y el 18% más de 30, en 2018 ingresaron 2017 personas a estudiar la carrera, de las cuales 752 lo hicieron en los IINN.

Complementando estos datos con los del último Censo de estudiantes de carreras de formación en educación de ANEP (2015) vemos que entre el estudiantado de los IINN un tercio tiene al menos uno de sus padres con estudios terciarios y casi la mitad de los estudiantes tienen al menos uno de sus padres con nivel educativo medio, el 64% trabaja y el 14% reciben o recibieron becas de estudio.

1.2 Justificación

Examinaré los Institutos Normales como una institución que encarna tradiciones colectivas e intenciones humanas, dirigido a la formador de formadores, que entran en juego con la sociedad del conocimiento, las nuevas tecnologías, y otros fenómenos recientes.

Con un estudiantado que es más del 90% compuesto por mujeres, una estructura edilicia similar a la escuela primaria pública, que prepara a estudiantes para una de las carreras terciarias peores pagas, con pasillos llenos de símbolos patrios, la responsabilidad social de formar “elementos esenciales

para la mejora de la calidad de la enseñanza y el progreso social y cultural”, y un origen que remonta al año 1882, los IINN resultan un lugar fascinante para conocer desde una mirada sociológica.

La educación es un tema en agenda, pero cuando se mira a la escuela y a sus profesionales, poco se analiza a las instituciones que los han formado, de las que son parte, y las tradiciones que éstas encarnan.

El conocimiento abierto y encubierto, explícito e implícito, que es proporcionado desde los IINN corresponde a principios de selección, organización y evaluación del mismo enmarcados en un universo muchos más grande de conocimientos y principios de selección posibles. Por ello, no puede ni debe aceptarse como algo dado, sino que debe problematizarse de modo que podamos descubrir las intenciones y los significados institucionales que allí convergen.

1.3 Problema de investigación

El foco de atención de esta investigación se encuentra en indagar en el currículo explícito y oculto de la carrera magisterial en los Institutos Normales de Montevideo.

1.4 Objetivos

a) Objetivo general

Revelar y analizar las representaciones y significados que caracterizan el currículo explícito y oculto de los Institutos Normales (Magisterio) de Montevideo y las distancias o tensiones que se generan entre ellos.

b) Objetivos específicos

- Identificar e interpretar qué significados se le otorga a la carrera magisterial, al papel del docente de primaria y a la educación por parte del cuerpo docente y estudiantil
- Dilucidar las motivaciones y expectativas de docentes y estudiantes sobre la carrera magisterial
- Contrastar lo expresado en el programa, con los discursos y las prácticas observadas

1.5 Algunas hipótesis

- Existe una relación problemática entre nuevos y viejos saberes (en especial cuando los nuevos saberes son declarativos, y los viejos saberes son prácticos).
- Las definiciones sociales (sobre qué es educar, cómo se educa, qué es la educación, la relación alumno-maestro, el rol de maestro, la interacción en el aula, etc) internalizadas durante la experiencia en magisterio, proporcionan las reglas constitutivas de la práctica docente de las maestras.
- Existen contradicciones y tensiones entre un instituto que promueve desde el discurso una educación para la transformación mientras ejerce acciones educativas desde un paradigma normalizador e higienista de la educación

2. Marco Teórico

2.1 Educación funcionalista

Durkheim define a la educación como la acción que ejercen las generaciones adultas sobre las que aún no han alcanzado la madurez necesaria para su pleno desarrollo en la vida social. Para el autor, ésta tiene el objetivo de estimular y desarrollar en estas personas ciertos estados físicos, intelectuales y morales que son necesarios para la vida política económica y social en la que se encuentran inmersos. (Durkheim, 1975: 53)

De esta manera rechaza las concepciones para él idealistas de la educación como algo universal y uniforme, por el contrario para el autor, en el campo de la educación es necesaria la diferenciación social de las aptitudes y de la preparación para actividades diversas, por ende, no hay facultades humanas universalmente válidas.

Parte de este postulado que asegura la existencia de una educación ideal, perfecta, válida para todos los hombres indistintamente; y es esa educación universal y única que el teórico se afana en definir. No obstante, si se considera la historia, no se encuentra en ella nada que confirme semejante hipótesis. (Durkheim, 1975: 45).

Sin embargo, plantea que es necesaria una formación común que permita en todo caso mantener la cohesión social, sin la cual no es posible el sostén del orden socio-político del Estado.

Según la noción educativa durkheimniana, la educación debe transformar al individuo en un ser nuevo, con las características que la sociedad necesita que obtenga, y a la vez, el individuo se beneficiaría de tal imposición que la sociedad adulta realiza sobre aquellos que aún carecen de madurez.

2.2 Educación para la reproducción social

Dentro de quienes rechazan estas visiones de la educación se encuentra el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Para Bourdieu (2006) quien ha analizado varias esferas de la vida social, dentro de las cuales ha incluido a las estrategias de enseñanza, éstas deben ser entendidas como una parte más de un sistema más amplio de estrategias destinadas a producir y reproducir la vida de los individuos en sociedad. A estas estrategias el autor las denomina de “reproducción social” y define como un

[...] conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase. (BOURDIEU, 2006, p. 122)

Dentro de estas estrategias de reproducción social se encuentran entre otras: el matrimonio, la fecundidad, estrategias económicas, y también las educativas. Por medio de la educación formal las sociedades (organizadas en familias) garantizan la transmisión de capital simbólico y cultural de una generación a otra, y buscan que las nuevas generaciones mantengan o mejoren su ubicación en el espacio social.

Es así que Bourdieu considera en su obra “*La reproducción social*” (1970) que toda acción pedagógica es una “violencia simbólica” ya que está indirectamente destinada a conservar un tipo de capital cultural (el que pertenece a las clases dominantes), aun cuando la educación formal desde sus programas y discursos se presente a sí misma y a sus educadores como en defensa de las pedagogías libres, emancipadoras y no represivas. Para Bourdieu la autoridad pedagógica, legitimada, y también arbitraria, impone no solo ese “arbitrario cultural” (currículum) -definido por las clases dominantes en una sociedad- sino también un “habitus” (deseado y esperado) de efectos duraderos en el individuo, capaz de seguir actuando una vez la acción pedagógica haya cesado.

La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la naturaleza de las cosas o a una naturaleza humana. (Bourdieu, Passeron, 1996: 48).

En otra de sus grandes obras sobre educación “*Los herederos. Los estudiantes y la cultura*” (1964) Bourdieu y Passeron analizan las tendencias de la vida estudiantil en Francia, durante las primeras seis décadas del siglo XX entre las que se destacan: el ingreso a los sistemas educativos formales de las clases sociales más vulneradas, la importancia del origen social en el desempeño del estudiantado, la selección de los sistemas educativos de los hijos e hijas de familias más favorecidas económicamente, y la división sexual en las elecciones de carreras, dividiéndose entre mujeres que eligen mayoritariamente letras o artes y hombres que optan por carreras de mayor prestigio social.

2.3 Currículo Oculto

El término se oficializa en el campo del análisis educativo por los años sesenta por un pedagogo estadounidense llamado Philip W. Jackson para designar a todos los aprendizajes que guardan una estrecha relación con la esfera de lo valoral y actitudinal. Para Jackson este tipo de currículo es igual de importante que el explícito en el proceso de socialización y adaptación a la escuela y a la sociedad, ya que determina formas específicas de comportamientos.

Para Michel Apple (1998), pedagogo y sociólogo estadounidense el currículo implica un ordenamiento normativo del conocimiento y designa cuáles son los aspectos socialmente aceptados y deseables en un espacio educativo. El mismo da sentido a la relación existente entre contenido y forma, y un valor simbólico y no sólo utilitario al conocimiento. Pero no es algo de todos y todas, sino que representa una selección, en palabras del autor:

“...El currículo de la escuela responde, y representa, a unos recursos ideológicos y culturales que proceden de alguna otra parte. No están representadas las funciones de todos los grupos, ni se responde a los significados de todos...” (Apple, 1998: 66).

De esta manera quienes ocupan puestos de poder o pertenecen a grupos de interés con suficiente influencia para incidir, son quienes definen y aceptan lo que se considera como conocimiento válido, para pasar a formar parte del currículo explícito. Esto pone de manifiesto que el currículo que transmite una institución educativa no puede entenderse sin referencias al contexto social, político, económico e histórico en el que se desarrolla.

Según Apple (1979, 1995), uno de los problemas básicos que los y las educadores/as deberían abordar es *“empezar a captar modos de entender cómo los tipos de símbolos y los recursos culturales que las escuelas seleccionan y organizan están dialécticamente relacionados con los tipos de conciencia normativa y conceptual requeridos por una sociedad estratificada”* (1979: 12)

Para Díaz Barriga (2015), doctor en pedagogía mexicano, el currículo oculto engloba todo lo que sucede en los ámbitos educativos que va más allá de las intenciones escolares explícitas, y da cuenta de aquello sobre lo cual el docente y la institución escolar no tienen una intencionalidad consciente. En este sentido el currículo oculto tiene una estrecha relación con lo que se actúa, más que con la información de qué se dice.

“En muchas ocasiones la actuación, los códigos empleados en la comunicación, las formas de decir o afirmar una cosa no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito”. (Díaz Barriga, 2015, p.8)

Por su parte, Jurjo Torres, pedagogo y activista español especialista en políticas educativas, multiculturalismo y currículo integrado, propone que mediante el curriculum oculto se transmiten ideologías que someten y cualifican a los sujetos mostrándoles lo que existe y lo que no, lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, así como todos sus contrarios.

En sus palabras: *“El curriculum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación “conspirativa” del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad”* (Torres, 1991, p.76).

Para José Gimeno Sacristán (1993) el *curriculum no-escrito, latente o implícito*, hace referencia a los efectos sutiles que tiene la experiencia escolar en los alumnos, tal como se desarrolla en el presente, reflejando esa dimensión educativa de la enseñanza que discurre paralela a las intenciones del currículo explícito, manifiesto o escrito, y que se produce a través de las prácticas con las que este se desarrolla.

Este autor introduce el concepto de “currículum nulo” al análisis, englobando aquí todas las dimensiones y contenidos que las instituciones educativas omiten, respondiendo a principios de selección, en los procesos de enseñanza. Como ejemplo de currículum nulo menciona como las ciencias sociales están menos representadas que las matemáticas en los programas educativos, o como en la enseñanza de historia se atendió menos a la época moderna que a otras.

De todo lo anterior, definiré al currículo oculto como: **el conjunto de conocimientos, destrezas, actitudes, valores y normas que se adquieren en los procesos de enseñanza-aprendizaje-, y en general en todas las interacciones que se dan en un centro educativo pero no llegan a explicitarse como metas educativas intencionadas.** Es por medio de este currículo, que no se pone de manifiesto explícitamente pero que está igualmente presente, al expresar lo que vale la pena ser aprendido, legitimando por ejemplo, el rol pasivo de las niñas y activo de los varones, la pertenencia de los varones a la esfera de lo público, la división de alumnos y alumnas entre “capaces” e “incapaces”, la jerarquía de algunas disciplinas sobre otras, la desvalorización de los aportes de las culturas indígenas, entre otros ejemplos. De esta manera se muestra una verdad como más verdadera que otras, y una visión de la realidad como única y universal, cuando es múltiple, arbitraria y cambiante.

Dentro del currículo, se tomarán en el presente trabajo las siguientes dimensiones, descritas por Gimeno Sacristán (2013): Contenidos (culturales, intelectuales y formativos), Códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y moldean contenidos y formas. (2013: 17). Estas dimensiones son las que estructuran el capítulo de análisis.

Por lo tanto entenderé a los IINN ahora refiriéndome al argentino A. Pain (1992), quién concuerda con Apple, como un conjunto de agentes y reglas que tienen como pretensión explícita educar y transmitir conocimientos, y cuyas características son que: responde a una demanda social para asegurar la transmisión de la herencia cultural, que controla de manera total el contenido que se imparte durante todo el proceso educativo, que define e impone estrictamente los roles y objetivos, monopoliza y centraliza la toma de decisiones, formaliza los medios de acción y por último conduce o encamina las relaciones con los alumnos y alumnas según sus

propósitos.

3. Investigaciones recientes

En la búsqueda de antecedentes a esta investigación, he encontrado que aunque existen varios trabajos sobre instituciones de educación formal, muy pocos ponen el foco en los institutos de formación docente. A continuación se resumen ciertas investigaciones que considero que aportan como antecedentes de este trabajo de investigación.

3.1 Una visión macro de la formación docente en el continente

Partiendo de una visión latinoamericana sobre la situación de la formación docente, la investigadora y Doctora en ciencias de la educación Denise Vaillant escribe en el año 2007 “Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica”. Dentro de los hallazgos de sus investigaciones plantea que:

- Existen reiteradas contradicciones entre el modelo de enseñanza ideal y el desempeñado en las clases
- Las propuestas pedagógicas transformadoras no alcanzan para mejorar la acción del docente en el salón de clase. Sin duda son condiciones necesarias, pero no suficientes.
- Como muchas veces los futuros docentes aprenden desde la observación de otros, es importante, no sólo que imiten prácticas, sino que también sean capaces de analizarlas críticamente
- En contraste con lo que sucede con estudiantes de carreras distintas a la docencia, las candidatas a ser maestras y profesores tienen antecedentes socioeconómicos más limitados tanto en los niveles de instrucción de sus padres como en sus niveles de ingreso familiar. También los estándares de admisión a las instituciones de formación de docentes tienden a ser más bajos que en el conjunto de carreras de educación superior (Vaillant, 2007 p. 210).
- Se observan dificultades en la articulación entre el conocimiento pedagógico y la práctica docente

3.2 La formación docente en Uruguay: un laberinto de contradicciones

Por años depositamos en la educación, sobre todo en la escuela “pública, única, obligatoria, laica y gratuita para todos”* una gran confianza en sus poderes transformadores progresistas y emancipadores. Hoy en día la palabra “educación” resuena por todos lados como uno de los grandes problemas de nuestro país refiriéndose a su baja calidad y a la ausencia de recursos

humanos y económicos, y vinculada a los conflictos entre gremios y autoridades por bajos salarios y condiciones laborales. Sobre este fenómeno de desencantamiento, y los debe de la educación pública para con la sociedad uruguaya, y de la sociedad con la educación, la Doctora en Sociología Adriana Marrero profundiza en el artículo “Asignaturas pendientes” (2004). En el mismo, vincula gran parte de las carencias del sistema educativo con las de la formación docente, aludiendo a que maestras y maestros siguen siendo formados en la actualidad, no de manera muy distinta a cien años atrás, para trabajar en un sistema educativo que se ampara en una matriz normalista.

“Ha habido cambios tan grandes en el Uruguay y el mundo, que ya no es posible creer que existe el modelo de niño que las maestras esperan encontrar frente a sí y en el cual se ha basado su formación. Por un lado, los medios de comunicación masiva y en especial la TV, las computadoras y los videojuegos, la internet y el chateo, producen niños muy distintos de aquellos que describen los cursos tradicionales de pedagogía. Estos ya tienen predisposición a permanecer quietos e interesados frente a programas y juegos estimulantes y ya han “aprendido a aprender” al menos en ciertas áreas. Sin embargo, el ingreso a la escuela supone para ellos un desencuentro entre el tipo y la calidad de experiencias de aprendizajes a que están acostumbrados por su familiaridad con los medios masivos de comunicación, los videojuegos y la computación, y las características de la transmisión oral del conocimiento que predomina en nuestras aulas. De más está decir que estos aspectos de la vida infantil que son definitorios de la época en que vivimos, están al margen de la vida escolar y de la formación inicial de las maestras, quienes en su mayoría tampoco participan personalmente de esta cultura “tecnológico-informática” de una parte de sus alumnos y en contra de la cual muchas veces albergan infundados prejuicios basados en estereotipos y en simplificaciones”. (Marrero, 2014 p.10)

En su análisis Marrero lejos de culpabilizar a educadoras y educadores, deposita las responsabilidades en las autoridades de la educación, en el estado y la sociedad toda por el lugar -no desde el discurso- sino que en la práctica, damos a la educación. Esta es una de las tantas contradicciones que transversalizan el análisis de los sistemas educativos, la falta de inversión pública en educación no es solo importante a nivel material, sino simbólico. ¿qué dice de un estado que invierta poco en la educación de su población? Mucho.

“Agobiada por la sobrecarga de funciones y por la instrumentalización del aula como lugar de canalización de proyectos sociales diversos, en un contexto de penuria crónica de recursos y dentro de las escasas tres horas y media de clases, la escuela tiene dificultades para el desempeño de sus cometidos centrales..” (Marrero, 2014 p. 15)

A su vez, Marrero, en su libro “La formación docente en su laberinto. Los agentes, los debates y una ley” (2011) agrega que cuando se consulta a organismos como la Administración

Nacional de Educación Pública (ANEP) sobre qué destacan de los Institutos de Formación Docente estos refieren a: a) un pasado mítico asociado a una época que es vista de forma idealizada como la mejor etapa de la educación uruguaya, como una era de esplendor b) la reivindicación del valor de las maestras c) figuras emblemáticas en el campo, como por ejemplo el Maestro Soler, para enfatizar en la importancia de la Formación Docente en Uruguay (Marrero, 2011)

3.3 Investigaciones recientes sobre Magisterio en Uruguay

Un trabajo que antecede de manera significativa a esta investigación es la monografía de pasaje de grado de la Lic. Soc. A. Rossi. En su trabajo titulado **“La formación docente de Magisterio y la desvinculación entre teoría y práctica” (2018)** Rossi fijó como objetivo *“describir las prácticas de formación docente, interacción entre maestra practicante y maestra de práctica, prestando especial atención al lugar que se le da a la innovación y la flexibilidad en la práctica educativa de las maestras en formación”*. (Rossi, 2018 p. 8)

Dentro de los hallazgos se menciona que las didácticas realizadas durante las prácticas docentes son muy digitadas por las docentes que presiden éstas, quienes a su vez no evalúan a las estudiantes de magisterio en el transcurso de sus prácticas docentes ya que los recursos y didácticas fueron proporcionadas por ellas mismas (las docentes de práctica, que a su vez son todas maestras).

En la misma línea, la innovación y creatividad en las prácticas se vuelve compleja por una frecuente tensión entre la proactividad de las alumnas y las expectativas y formas de las maestras de práctica. En general, las alumnas mencionan que eligen los recursos y didácticas que ponen en juego durante sus prácticas docente, cuando en realidad en la mayoría de los casos las elecciones fueron casi nulas. La directora de Magisterio menciona al respecto que *“vienen repitiendo prácticas que ellas vieron como alumnas, hay estudios que dicen que las nobles docentes cuando saben cómo enfrentar la tarea, generalmente repiten en práctica lo que vieron cuando ellas fueron alumnas”* (Rossi, 2018 p. 41)

Otra investigación importante para este trabajo es una tesis de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación que se titula **“Dos décadas de la escuela pública uruguaya 1940-1950: memorias, tradiciones y mitos en la construcción identitaria de maestros y maestras”** de Beatriz Correa Aranda (2016). En este rico trabajo se analiza la construcción de identidad de magisterio por medio de entrevistas y análisis de los documentos fundadores de los institutos normales. Extractos de análisis de esos documentos serán traídos a colación durante el presente trabajo. En sus resultados menciona que conviven tanto en la escuela

como en los institutos normales varias lógicas y tradiciones, que generan tensiones. Así, maestros y maestras obtienen y promueven cada vez más miradas progresistas y críticas, al mismo tiempo que son educados y ejercen prácticas tradicionales y normalistas. Conviven de esta manera para la autora distintas pedagogías, la tradicional y normalista propia del primer momento de las políticas educativas unida a la creación de los Estado-Nación, con tradiciones progresistas y críticas que buscan promover seres ávidos de tomar decisiones en una sociedad que es política. A pesar de esto, la autora concluye que la construcción de identidad de maestros y maestras se encuentra aún muy ligada con la tradición normalista y la idea de “vocación”, de “algo que se despierta”, como un llamado de ejercicio militar, en pro del Estado-Nación.

Sobre el perfil de las y los estudiantes de magisterio, mencionaré dos trabajos y los hallazgos que aportaron a la presente monografía de grado, por un lado el de la Lic. en Trabajo Social Laura Fernández Aguilar titulado **“Magisterio en Uruguay: ¿El presente de una carrera sin futuro?”** del año 2015. En el mismo se menciona que magisterio no es una carrera atractiva ni académica ni económicamente, y que las estudiantes presentan dificultades motivacionales adjudicadas a la soledad en el ejercicio de sus tareas y cuestiones económicas. Por otro lado, la tesis de Maestría en Psicología y educación **“Motivos de la elección del magisterio en ingresantes a la carrera en Montevideo” de María Gabriela Fernández Serrón**, del año 2016, en la que la autora entrevista en profundidad a ocho estudiantes de magisterio buscando conocer y comprender el proceso motivacional de los y las ingresantes a la carrera a partir de la elección de la profesión. Lo que encuentra es que la mayoría no habían elegido esta carrera como primera opción, sino por no haber podido acceder por motivos económicos o académicos a otras carreras. Por otra parte, las entrevistadas declaran haber reafirmado su elección en las prácticas donde tuvieron contacto con las escuelas y el trabajo para el que se estaban formando. La autora identifica que esto se explica porque es en la práctica donde reciben devoluciones que las motivan, y acompañamientos de parte de los y las docentes, lo que no sucede previamente en la carrera. Interfieren en las motivaciones de estas estudiantes: la sobrecarga horaria de la carrera, los esfuerzos por superar las evaluaciones de cada materia, y la ausencia de devoluciones, guías y acompañamiento por parte del cuerpo docente, cuestión que denuncian las estudiantes reiteradas veces en las entrevistas.

En **“La formación de estudiantes de magisterio en tecnologías digitales para la educación. La perspectiva del estudiante”** (2016) del magíster Enzo Enrique Puglia Moyano se presenta y analiza el resultado de una serie de encuestas y entrevistas con estudiantes de 4to año de la carrera de magisterio en los Institutos Normales de Montevideo. Dentro de sus hallazgos se

destaca que: las estudiantes valoran las tecnologías como una herramienta de apoyo, y no como un elemento fundamental en las aulas, el 65,3% de los estudiantes manifiesta no sentirse competente en el uso pedagógico de las tecnologías digitales, solo un 11% declara estar satisfecha con la formación en TICS recibida en la formación, y la mayoría de las formaciones en tecnologías declaran que las han recibido por fuera de la carrera, pero como menciona el autor de este trabajo la carga horaria de la carrera es bastante ardua, lo que dificulta la realización de actividades académicas por fuera de la misma. Por su parte, quienes mejor se perciben en cuanto al uso de las TICs declaran haber realizado cursos relacionados a éstas por fuera del instituto normal. Una de las explicaciones que el autor encuentra es que el cuerpo docente de magisterio tampoco incorpora las tecnologías desde una nueva práctica, sino más bien adaptándolas a las prácticas de siempre, por ejemplo leer un libro o investigar una biografía.

3.5 Investigaciones recientes sobre curriculums escolares en Uruguay

En el trabajo de la Lic. Soc. M. Benas (2017) se analiza desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner cuáles son los saberes que se priorizan en las escuelas de educación primaria en nuestro país. Gardner (1993) define las inteligencias como *“la capacidad de resolver problemas, o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales”* (1993: 46) Las mismas para el autor son: Lógica-matemática, lingüística, espacial, musical, corporal kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista. El principal hallazgo de su trabajo es que las maestras entrevistadas por más que mencionan que conocen la teoría de las variadas inteligencias, y que creen importante estimularlas en la escuela, en la práctica muestran tener una concepción de inteligencia tradicional jerarquizando las destrezas lingüísticas o lógico-matemáticas sobre el resto. Tampoco las maestras consultadas reconocieron el derecho de niños y niñas a recibir una educación según sus estilos cognitivos, lo cual para la autora reafirma la idea de inteligencia tradicional que estas tienen y reafirman en sus prácticas cotidianas. Al ser consultadas, las maestras denuncian que la causa de su jerarquización radica en la formación recibida donde es escasa la preparación en las otras áreas vinculadas a las demás inteligencias. Mencionan que en general la formación recae en decisiones personales y no en programas de los institutos de formación docente.

Para Benas *“la tensión entre los fines de la educación y la asignación de recursos, así como la resistencia a la innovación pedagógica revelan que mientras las maestras consideren al desarrollo y descubrimiento del potencial de los niños que deja ser trabajado en las escuelas públicas como algo “deseable” pero “secundario”, la oportunidad de los niños de descubrir sus capacidades e inteligencias seguirá estando librada al azar”* (Benas, 2015: 50)

4. Aspectos metodológicos

4.1 Abordaje cualitativo

En el marco de un trabajo que busca acercarnos a las prácticas cotidianas de un centro de estudios y sus diferentes actores, así como la significación que estos otorgan a sus prácticas y el centro, expresados en el currículo oculto, se opta por la metodología cualitativa de investigación en el entendido que constituye la mejor herramienta para el análisis de significaciones, representaciones y prácticas sociales.

De esta manera se busca develar la naturaleza del mundo social a través de la comprensión de cómo las personas actúan y dan sentido a sus propias realizaciones (Alonso; 1998:21).

4.2 Técnicas de investigación

a) Observación -

El objetivo de esta técnica fue:

- Realizar descripciones y análisis sobre la estructura y organización de los espacios de los Institutos Normales: salones de clase, patios, dirección, decoración, carteleras, pasillos, entrada, baños y salas auxiliares, que manifiestan también lo que merece ser comunicado, expresado, etc. A esta forma de manifestación de currículo oculto en los iinn le llamaré “Nivel macro de análisis: Instituto”
- Describir y analizar el dictado de las clases (las técnicas y estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas y los contenidos impartidos u omitidos en las mismas) a lo que se denomina en este trabajo como “Nivel micro: dentro de las aulas”.

Una vez familiarizada con las rutinas del instituto y sus actores, seleccioné dos grupos para profundizar en la observación. En estos observé clases de lengua y matemáticas tomando apuntes y realizando grabaciones de los contenidos dictados. Para ello tuve el apoyo de las docentes de estas asignaturas (lengua y matemáticas) de primer año.

En cada observación se tomaron apuntes y se hizo un registro fotográfico, el cual fue de utilidad para describir la disposición edilicia del centro.

b) Entrevista en profundidad - Se realizaron dos entrevistas en profundidad a docentes de Sociología y Lengua, de Primer año. En las referencias d1 corresponde a Sociología y d2 a

Lengua.

Entendiendo las entrevistas en profundidad como "*...encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras*" (Taylor, S.J. y R. Bogdan; 1987:101).

Las dimensiones que han auxiliado como guía durante las entrevistas fueron:

- la decisión por la carrera (¿Qué lleva a estudiantes a optar por magisterio?)
- los significados atribuidos a la carrera magisterial
- las pretensiones formativas de la carrera magisterial
- su visión sobre las características del currículo explícito de magisterio

c) Cuestionarios autoadministrados - El cuestionario fue aplicado a 25 estudiantes de primer y cuarto año durante los años 2014 y 2017. En cada aplicación se asistió al centro para explicar las pautas a estudiantes, e ir intercambiando con ellos y ellas sobre cada punto. Las preguntas realizadas en el mismo refieren a las mismas dimensiones que las utilizadas como guía en las entrevistas con docentes.

d) Análisis documental - Descripción y análisis del plan de estudios para la carrera de magisterio, perteneciente al año 2008 (versión actualizada 2010)

4.3 Trabajo de campo

El trabajo de campo se llevó a cabo en el Instituto Normal de Montevideo (Dirección Soriano 1658 esq. Roxlo). Durante los años 2014-2015 en el marco del taller de investigación en sociología de la educación a cargo de Adriana Marrero se realizaron las primeras observaciones y entrevistas. El resto del trabajo de campo fue completado en el año 2017.

En el año 2019 se realizó una visita al instituto con la intención de documentar si habían diferencias en el edificio y las relaciones antes encontradas. También durante el 2019 se volvió a consultar el programa vigente, correspondiente plan 2008.

“Una de las condiciones fundamentales de la emancipación es la capacidad de ver el funcionamiento real de las instituciones en toda su complejidad positiva y negativa. La capacidad de iluminar las contradicciones de las regularidades existentes y, finalmente, la de ayudar a los demás a recordar las posibilidades de la espontaneidad, elección y de modelos de control más iguales. Así se hace necesario el desarrollo de una comunidad curricular crítica, pues aquí puede originarse una parte de la crítica sistemática de las categorías básicas y prácticas que ayudan a producir las instituciones problemáticas y los agentes que las habitan”. (Apple, 1979: 112)

5. Análisis de resultados

5.1. Introducción

Tomando la teoría del currículo oculto como referencia, se presentarán en los siguientes tres capítulos los hallazgos de esta investigación. El orden en que se presenta y analiza la información corresponde a las dimensiones contempladas por el autor Gimeno Sacristán (2013). En sus palabras: *“Las funciones que cumple el curriculum como expresión del proyecto de cultura y socialización las realiza a través de sus contenidos, de su formato y de las prácticas que genera en torno de sí. Y todo ello se produce a la vez: Contenidos (culturales o intelectuales y formativos), códigos pedagógicos y acciones prácticas a través de las que se expresan y moldean contenidos y formas”.* (p 17)

Es por ello que en primer lugar se presenta y analiza lo explícito y escrito en el plan de estudios (los contenidos), luego lo que se dice, el plano discursivo (códigos pedagógicos), para por último presentarse lo observado (acciones prácticas). De esta manera se buscará contrastar lo manifiesto con lo implícito, lo visible con lo oculto.

Cada capítulo de análisis, que finaliza con un resumen de los puntos principales (“en suma”), corresponde al tipo de información analizada, aunque en el caso del capítulo 7, correspondiente a los discursos, los mismos se obtuvieron a partir de dos técnicas de investigación como se ha mencionado anteriormente, los cuestionarios autoadministrados y las entrevistas en profundidad. Pero al ambas técnicas recoger discursos de actores involucrados en la vida de magisterio, se agrupan en un mismo capítulo.

“...Los sistemas de oposiciones, la división del conocimiento científico en parcelas separadas, la diferenciación dentro de un mismo nivel educativo de tipos de enseñanza distintos, tienen sus consecuencias a largo plazo, y todas ellas son opciones que se han ido configurando históricamente en torno al planteamiento de la selección y desarrollo del curriculum, creando patrones mentales, como formas de percibir y comportarse ante la realidad exterior, diferenciadas de acuerdo con las decisiones que se han tomado”. (José Gimeno Sacristán 1989, p. 18)

5.2 Análisis del plan de estudios

5.2.1 Malla Curricular

El programa vigente para la formación en magisterio es el plan 2018, modificado en el año 2010. Las asignaturas se imparten de manera anual, a no ser en el caso de seminarios y talleres de apoyo a la práctica docente. Este plan de estudios se divide en dos grandes núcleos formativos:

- Por un lado, encontramos el **Núcleo profesional común** que incluye materias comunes a todas las carreras de Formación Docente. Dentro de éste núcleo encontramos que las asignaturas se dividen en los siguientes subgrupos:

-Ciencias de la Educación

-Asignaturas Teórico-Prácticas

- Seminarios.

Cada uno incluye las siguientes materias:

Año	Materia	Horas por semana
1er año	Pedagogía I	3
	Sociología	3
	Psicología Evolutiva	3
	Total horas	9
2ndo año	Pedagogía II	3
	Sociología de la Educación	3
	Psicología de la Educación	3
	Teoría del Conocimiento y Epistemología	3
	Seminario	30 anuales
	Total horas	13

3er año	Historia de la Educación	3
	Investigación Educativa	3
	Total horas	10
4to año	Filosofía de la Educación	3
	Legislación y Administración de la Enseñanza	3
	Lenguas Extranjeras	3
	Seminario	30 anuales
	Total horas	10

- Por otro lado, encontramos las materias propias de la **Formación Magisterial**

Estas asignaturas se dividen en 3 subgrupos:

- Núcleo Didáctica y Práctica docente
- Núcleo de Formación General
- Núcleo de Profundización

Estas materias se disponen en los otros tres núcleos restantes:

- Núcleo didáctica y práctica docente
- Núcleo de Formación general
- Núcleo de profundización

Primer año	Matemática I	4
	Ciencias Físico Química	4
	Lengua	4
	Historia	4
	Lenguajes Artísticos	2
	Geografía	4
	Historia de la formación docente	30 anuales
	Práctica docente observación 1	40 anuales

Segundo año	Biología	4
	Didáctica 1	3
	Educación Plástica (fundamentación - contenidos)	3
	Matemática 2	3
	Lengua 2	3
	Práctica docente e intervención (2)	12

Tercer año	Teoría de profundización teórica y apoyo a la práctica docente lengua matemática física química biología historia	30 anuales cada uno
	Educación e integración de tecnologías digitales	2

	Ciencias Naturales	2
	Ciencias Sociales	2
	Didáctica 2	3
	Expresión Artística: Corporal	2
	Expresión Artística: Musical	2
	Práctica docente e intervención (2)	12
	Psicomotricidad	30 anuales
	Producción intelectual y estilos de comunicación	30 anuales

Cuarto año	Literatura	2
	Educación rural	
	Práctica docente e intervención (3)	16
	Análisis pedagógico de la práctica docente	3
	Seminario Higiene y Educación para la Salud	30/año
	Taller de Profundización teórica y apoyo a la práctica docente en Biología, Química, Física, Historia, Matemáticas	30/año por cada una

Tabla 1: Elaboración propia

Analizando la malla curricular expuesta se encuentra lo siguiente:

- El año de la carrera con más carga horaria es segundo año, con 44 horas semanales, de las cuales 32 son de asignaturas teóricas y 12 se destinan al ejercicio de la práctica docente.

Carga horaria semanal según año de curso

Carga Horaria	1ero	2ndo	3ero	4to
Total Horas de Asignaturas Teóricas	32	32	25	20
Total Horas de Práctica Docente	-	12	12	16
Total Horas por semana	32	44	37	36

Tabla 2: Elaboración propia

- La distribución de horas en la carrera es la que se expresa en el cuadro a continuación:

Núcleo / Año	1ero	2ndo	3ero	4to	Totales
Núcleo Profesional común	9	16	7	10	42
Núcleo didáctica y práctica docente	1	21	19	19	60
Núcleo Formación General	22	7	19	5	53
Núcleo de profundización	1	0	6	2	9

Tabla 3: Elaboración propia

Como observamos, el núcleo que ocupa más carga horaria para el estudiantado es el “núcleo didáctica y práctica docente” con un total en los cuatro años de formación de 60 horas, le sigue el “núcleo de formación general” con 53 horas, luego el “núcleo profesional común” con 42 horas y por último el núcleo de profundización con 9 horas.

Esto implica que las y los estudiantes se forman en futuros maestros y maestras sobretodo desde: la experiencia práctica del ejercicio docente (en el ejercicio de planificar y dictar clases), y en la observación de sus maestras y maestros de práctica (y como estos preparan y dictan sus clases)

- En segundo lugar, observamos que lo que se prioriza que incorpore cualquier estudiante de magisterio, son los conocimientos de las materias que tendrán que trabajar en las aulas: educación plástica, matemáticas, física, química, biología, historia.

Analizando desde una mirada del currículo oculto, podría decirse que la formación en magisterio está diseñada desde su plan de estudios para que los y las estudiantes adquieran los conocimientos que se dictan entre primero y sexto de primaria, y se formen en su didáctica desde la propia experiencia del ejercicio docente y la imitación de los y las maestras de práctica.

Esto no es nuevo, y ya ha sido mencionado en investigaciones que anteceden a este trabajo. Marrero (2009) sostiene que *“el docente que aprende de docentes que han aprendido hace tiempo de otros docentes, lleva a un sistema en el cual los conocimientos pierden vigencia, los textos de referencia envejecen, y los contenidos transmitidos a través de planes, programas y textos, constituyen una materia muerta, cada vez menos pertinente, menos interesante y cada vez más alejada del estado actual del conocimiento”*. (p. 167).

Dentro de las áreas de conocimiento que prioriza Magisterio en su plan de estudios, encontramos que en primer año la asignatura que tiene menos carga horaria del núcleo de formación general es educación artística. A su vez, los talleres sobre profundización y apoyo a la

práctica docente son para todas las otras áreas menos lenguajes artísticos. Por ende, se dejaría a entender que la educación artística no necesita apoyo a la hora de la práctica docente, ni profundización teórica.

En el caso de lengua y matemáticas, ambas asignaturas tienen parte 1 y 2, en dos años de manera consecutiva, mientras que asignaturas como literatura o educación y tecnologías digitales, tienen menos horas y sólo se dictan un año.

Retomando la investigación antecedente a este trabajo, sobre currículo oculto e inteligencias múltiples, de Benas (2015) podríamos afirmar que aunque no se expresa formalmente que se concibe que la enseñanza de las disciplinas artísticas tiene menos valor que las otras, esto se deja entrever asignando a éstas cargas horarias diferenciadas.

Desde la teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner podríamos decir que las que se priorizan desde magisterio son la inteligencia lógica matemática y la inteligencia lingüística, por sobre las demás inteligencias: espacial, musical, corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Esto va en consonancia con los hallazgos de Benas cuando menciona que las maestras, aunque reconocen la existencia de múltiples inteligencias, en sus prácticas muestran tener una concepción de inteligencia tradicional jerarquizando las destrezas antes mencionadas sobre el resto.

A propósito retomo los aportes de Gimeno Sacristán (1989) cuando menciona que la elección de contenidos no es al azar, sino producto de criterios que se toman, dentro de un abanico de criterios disponibles.

“El equilibrio entre contenidos, la ausencia de alguno de ellos, no es algo fortuito, sino fruto de decisiones o reflejo de valoraciones, aunque no sean manifiestas”. (José Gimeno Sacristán, 1989, p.17)

Sobre por qué algunos criterios, contenidos e inteligencias se priorizan sobre otros, los aportes de Apple (1995) pueden esclarecer este análisis. Para este autor los conocimientos que un centro educativo se propone maximizar y que por ende considera más importantes, son los conocimientos técnicos o productivos. La explicación que el autor encuentra reside en una cuestión de utilidad económica. Esto es lo que denomina como *conocimiento de alto estatus* por su privilegio en el currículo escolar y lo caracteriza como: *contenidos identificables con una estructura estable, y que pueden ser fácilmente comprobados*. Entran en esta categoría las asignaturas como ciencias naturales, físico-química, biología y matemáticas. En cambio, las artes o humanidades responden menos a estos criterios y por eso carecen de importancia curricular. Esto aunque no se explicita se denota al ser asignaturas que ocupan menos horas en la malla curricular.

5.2.2 Perspectiva de la educación y rol docente en los programas de Magisterio

Teniendo en cuenta que el plan de estudios es más que una serie de asignaturas dispersas en un cronograma semestral o anual, consideraré a continuación algunos objetivos propuestos desde las asignaturas impartidas, y el lugar desde el cual describen la tarea educativa y el rol docente.

Para este análisis se tomaron en cuenta los contenidos del programa de una asignatura por núcleo de formación:

- Del núcleo formación general - Matemáticas 1 y 2
- Del núcleo profesional común - Pedagogía 1
- Del núcleo práctica docente - Análisis Pedagógico de la Práctica Docente
- Del núcleo de Profundización - Historia de la Formación Docente

En el análisis de los cuatro programas, uno de cada núcleo, se encuentra lo siguiente:

- Desde lo explícito todas las asignaturas describen las expectativas y objetivos de aprendizaje en relación a habilidades y competencias, y no a la incorporación de saberes concretos y específicos, como se muestra a continuación en los objetivos de una de las asignaturas:

"El afianzamiento y desarrollo de la identidad de la Formación Docente como espacio para el desarrollo de la autonomía profesional, entendida no sólo en el aspecto técnico sino, además, como la participación en la toma de decisiones para elaborar, proponer y programar a la vez que hacerse cargo de su intervención..." (Análisis pedagógico de la práctica docente 4º año de la Formación Magisterial, p. 1)

Esto sucede también en el núcleo de formación general (aquellas asignaturas que “refrescan” los conocimientos escolares, y brindan espacios de construcción de herramientas y didácticas para abordar estas temáticas específicas, ejemplo matemáticas, lengua, historia, físico-química). En estas se hace un especial hincapié en que por más de que se espera que las y los estudiantes incorporen ciertos conocimientos específicos, como por ejemplo el concepto de recta en el área de matemáticas, también se espera que reflexionen sobre los procesos de enseñanza, y que no se tomen las asignaturas como “un conjunto de conocimientos” dado, sino como procesos de construcción y reconstrucción de saberes, incorporando en el camino, ciertas habilidades relacionadas con estos mismos.

“Para ello será necesario sostener en el tiempo ciertos problemas para que algunos alumnos se puedan “subir al tren” en paradas diferentes, donde se profundicen los conocimientos que ya se tienen, se reconstruyan y resignifiquen otros”

(...)“En el sentido anterior, la matemática en la formación inicial de maestros debe

aparecer como proyecto para el futuro del enseñante, no sólo como manejo de cierto nivel de contenidos para salvar los exámenes. Es por esto que se debe: favorecer la reflexión sobre los procesos de enseñanza, transparentar las decisiones que se toman y los recortes que se hacen, reflejar que la toma de decisiones va a determinar el enfoque que se le da al curso. Los alumnos, en general, conciben a la matemática como un conjunto de reglas que no se explican ni se sabe por qué funcionan. Romper con esta idea en la formación de los futuros maestros es primordial. Por lo tanto es necesario cambiar la relación con el saber matemático y para ello es imprescindible cambiar “lo que se vive en el aula”. Es esta vivencia la que determina después la relación del maestro, en su aula, con la matemática en su rol de enseñante” (Programa Matemáticas 1 y 2, 2008).

“En esa dirección el tratamiento de los contenidos en los Institutos de Formación Docente deberá promover y estimular, entre otros, los siguientes aspectos del hacer matemático: argumentar, visualizar, construir, calcular, modelizar, conjeturar y comunicar”. (Programa Matemáticas 1 y 2, 2008).

- Por otra parte, en cuanto al rol docente, se lo identifica en varios programas de estudio de asignaturas de magisterio como “una persona con un saber” e incluso en algunos programas mencionan “saber específico”.

“profesional consciente de su papel ciudadano, identificado con su profesión basada en un saber específico, y comprometido con una sociedad en proceso de cambio”.

(Programa Historia de la educación 3er año 2007:1)

“(…) un profesional formado para problematizar sus conocimientos, organizar sus prácticas desde la reflexión constante como espacios de producción y reconstrucción de saberes particulares” (Plan 2008: 29). (Programa Análisis Pedagógico de la

Práctica Docente, 2011:1)

Del entramado de frases que acompañan esta idea, se puede dilucidar que refieren al “saber de enseñar” o de “transformar” ya que la transformación también es frecuentemente mencionada en los programas para aludir al papel docente, incluso algunos definen al docente como un “*intelectual transformador*” (Programa Pedagogía 1, Plan 2008).

- Varios programas mencionan la importancia de la integración entre disciplinas, teniendo en cuenta que cada una es producto de estructuras más amplias, e históricas.

“Las asignaturas constituyen un recorte del saber legitimado por la producción del

conocimiento y por la historia de la educación de nuestro país" (Programa Pedagogía 1)

- Los cuatro programas hacen énfasis en la importancia de la reflexión (crítica, propia, del entorno, y de manera constante) en la tarea docente.

“Desde una perspectiva crítica, la formación del maestro debe apoyarse en una profunda reflexión pedagógica acerca de todos los ámbitos involucrados, y fundamentalmente el referido a la situación formal, a la educación institucionalizada, a la escuela y al aula en sus relaciones con la comunidad”. (Programa Análisis Pedagógico de la Práctica Docente, 2011:1)

En suma

Del análisis del plan de estudios y cuatro programas de asignaturas que componen a este, se desprenden los siguientes puntos:

- Así como está pensada la formación en magisterio gran parte de la misma se ocupa en aprender desde la experiencia de la práctica docente, y la observación de docentes de práctica en sus accionares cotidianos. La práctica y la observación de la misma, ocupan un lugar muy importante en la formación de futuros maestros y maestras que se aprenden haciendo lo que hacen sus maestras de práctica. Ya varios trabajos mencionados en el capítulo de investigaciones recientes, han ahondado en las prácticas docentes, y han concluido que éstas tienden a la lógica de la reproducción de pedagogías y didácticas consideradas normales por maestros y maestras en ejercicio, dejando poco margen a la creatividad e innovación. Por lo tanto, podríamos decir que si las prácticas no son instancias de creación y reflexión, -aunque así se exprese en los objetivos de este programa-, sino más bien de aplicación de lo aprendido, las mismas son estrategias de reproducción de las lógicas imperantes en los institutos normales. Estas estrategias, conscientes, o inconscientes, son funcionales a los intereses de quienes están en ejercicio de la profesión, que pueden llegar a tener una visión de cómo debe ser la educación, y mediante estos mecanismos se aseguran que esta también sea adoptada por las nuevas generaciones.
- La carga horaria de la formación es extensa, sobre todo en segundo año, que entre prácticas y cursos teóricos alumnas y alumnos deben completar 44 horas de formación por semana. Esto significa un reto para cualquier estudiante, sobre todo si debe a su vez, asumir responsabilidades de cuidado, si mantienen un hogar, incluso si trabajan o estudian otras carreras. A esto se le suma el hecho de que las materias son anuales, y de que las prácticas son a contra turno de las clases teóricas impartidas en el edificio del instituto.
- Luego de la práctica docente, le sigue en prioridad, la formación en los conocimientos

“escolares”, aglomerados en las asignaturas que refrescan y buscan brindar herramientas para trabajar los contenidos de primaria con niños y niñas.

- Dentro de los contenidos, que se aprenden y reflexionan para enseñar, el más relegado es educación plástica y artística, siendo el que tiene menos horas en la grilla. Los conocimientos más priorizados, debido a que ocupan más horas en la grilla, son lengua y matemáticas
- Desde lo declarativo en los programas de estudio la asignatura de análisis de la práctica tiene entre sus fines promover la reflexión crítica y constructiva sobre las prácticas docentes.
- Todas las asignaturas analizadas en este apartado mencionan que buscan articular los saberes, también mencionan la importancia de trabajar no sólo sobre los contenidos en si mismos, sino también sobre las habilidades que se ponen en juego con las distintas áreas de pensamiento, por ejemplo la resolución de problemas.
- El accionar docente es descrito como un hacer constructivo reflexivo y en permanente cambio, no como una tarea acabada.

“...las perspectivas pedagógicas con las que enfocamos los problemas didácticos de la enseñanza son producto de la mentalidad pedagógica que hemos ido adquiriendo en la formación pedagógica”.

(José Gimeno Sacristán, 1989, p. 14)

5.3. Análisis de discursos

5.3.1 Miradas sobre el plan de estudios

Siguiendo con el análisis de la malla curricular, fueron consultados los y las estudiantes sobre sus materias de preferencia. Los datos recogidos se expresan en el siguiente cuadro:

“Asignatura que más me gusta”			“Asignatura que menos me gusta”		
Asignatura	Frecuencia	%	Asignatura	Frecuencia	%
Lengua	9	30%	Pedagogía	5	21.7%
Matemáticas	5	16.6%	Matemática	4	17.39%
Pedagogía	4	13.3%	Geografía	3	13%
Psicología	3	10%	Historia de la formación docente	3	13%
Historia	3	10%	Historia	1	4.35%
Filosofía de la educación	2	6.6%	Sociología	1	4.35%
Didáctica	1	3.3%	Físico-Química	1	4.35%
Biología	1	3.3%	Filosofía	1	4.35%
Contabilidad	1	3.3%	Legislación	1	4.35%
Ciencias naturales	1	3.3%	Inglés	1	4.35%
			Talleres	1	4.35%
			Biología	1	4.35%
Totales (expresan más o menos que la cantidad de consultados porque varios contestan más de una materia y otros no contestaron)	30	100%	Totales (expresan más o menos que la cantidad de consultados porque varios contestan más de una materia y otros no contestaron)	23	100%

Tabla nro 4 - Elaboración propia

Del cuadro se observa que las asignaturas que valoran más positivamente son Lengua y Matemáticas, ambas del Núcleo de Formación General. Dentro de las consultadas es importante destacar que sólo las alumnas que cursaban primer año al momento de la entrevista declararon como materia preferida Lengua, mientras que en el caso de matemática fueron tanto estudiantes de primer año como de cuarto.

Las asignaturas que las y los estudiantes consultados valoran más negativamente son Pedagogía y Geografía, la primera del Núcleo de Formación Común y la segunda del Núcleo de Formación General. Esto no presenta grandes variaciones según si el estudiantado consultado es de primer o cuarto año.

Cuando son consultados sobre el motivo de esta elección, se refieren a la facilidad o dificultad de las materias y a la dimensión vincular, es decir, a su relación con la o el docente de la asignatura.

Sobre el plan en su conjunto, alumnos y alumnas han expresado que les resulta difícil, que la carga horaria es muy extensa, que tienen mucho para estudiar, y que habían entrado con la idea de que la carrera iba a ser más sencilla.

“sinceramente creí que la carrera iba a ser más flexible, más accesible y más fría. Creí que iba a enfocarme más en la clase, los niños. Segura de que iba a hacer mi tan soñada carrera en 4 años”
(32 años)

“pensé que era una carrera sencillito y que consistía en aprender conceptos básicos para luego transmitirlos” (26 años)

“...con calidad de profesores, nivel parecido al liceo por lo que me habían comentado, mucha carga horaria” (22 años)

“no es fácil, pero no me rindo.” (24 años)

“la cantidad de materias elevada. Tendrían que haber más materias semestrales” (24 años)

“para mi es horrible porque este programa está muy cargado y los dos primeros años son difíciles”

(34 años)

Estas dificultades identificadas no sólo surgen de las entrevistas con estudiantes, sino también del cuerpo docente, quienes reconocen que la carga horaria es muy extensa, y que por el contrario a lo que se podría creer, esto perjudica en sus aprendizajes, no dándoles el tiempo necesario para reflexionar sobre lo que están aprendiendo y haciendo, ni de incorporar

verdaderamente ciertos saberes.

“Lo que nuestros alumnos no tienen es tiempo suficiente para procesar lo que acá aprenden, que en la universidad los chiquilines tienen más tiempo. Nuestros alumnos tienen un nivel altísimo, estoy convencida, porque lo veo”.

“En primer año no tienen práctica, en segundo tienen 3 días de práctica de horario completo, mas las 11 asignaturas. En tercero y cuarto tienen 20 horas de práctica todas las semanas, más las asignaturas del plan. La carrera tiene un lado atrapante, que a pesar que tiene todas estas dificultades, la gente insiste en seguir, en recibirse, el que pasa de primero, pero por otro lado, la carrera los envejece, los entristece, cansa”. (D1)

Desde el cuerpo docente identifican otras dificultades también, concernientes al contenido curricular. Para algunas docentes la ausencia de integración entre las asignaturas genera que alumnos y alumnas no adquieran un enfoque multidisciplinar sobre sus carreras y ejercicios profesionales. Para las docentes consultadas tanto el plan de estudios como ellas mismas como docentes presentan dificultades a la hora de articular los distintos saberes y complementarse unos con otros, a su vez, de contextualizarse con las nuevas transformaciones de la sociedad del conocimiento. También mencionan que no se fomenta el trabajo intelectual autónomo ni la investigación durante la formación en magisterio.

“A ver si en algún momento despierto la semilla de querer conocer algo más de lo que está pasando en el parcial de mañana... Lo único que sé es que en Geografía hablan solo de Geografía, en Historia solo de Historia. Yo soy la única, no es un mérito, estoy intentando de cubrir un bache... No tienen contacto con la realidad de afuera” (D1)

“los salones, las mesas, sillas, los chicos se forman la mayor parte del tiempo sentado, en esa relación tan antigua que es el profesor dando la clase y ellos sentados. Entonces, después ¿qué van a practicar? Aunque lean en pedagogía las nuevas formas de dar clases, de formar niños, tienen la marca de acá”. (D2)

Otra docente menciona que en magisterio *“No se desarrolla el trabajo intelectual autónomo. Ellos no hacen procesos de investigación en el trabajo intelectual.”.*

“Acá no es sólo dar una clase de un contenido programático, sino empezar a dar ejemplos donde entiendan el sentido de la materia dentro de la formación docente. Uno es un modelo para ellos de cómo accionar como docente” (d1)

5.3.2.¿Qué es la educación?

Surge de las entrevistas con estudiantes, tanto de quienes están en primer año como en

cuarto, es decir, tanto entre quienes recién ingresan a la carrera, como quienes ya están prontas a culminar su formación, ideas con respecto a la educación arraigadas con la transmisión de conocimientos, y el formar a las personas para las competencias de la vida social.

“La educación es el ayudar a aprender para un futuro mejor” (Est 3, 4to año)

“Proceso de dos partes o más que implica responsabilidad, respeto, cuidado, y enseñanzas que intenten formar un hombre nuevo. En donde se transmitan conocimientos científicos y por tanto formas de entender el mundo así como valores que permitan el desarrollo pleno del ser humano pensado en colectivo”. (Est 1, 4to año)

“Es la transmisión de un conocimiento”. (Est 6, 1er año)

Dichas concepciones no distan demasiado de las concepciones iniciales, conservadoras, y funcionalistas, desde las cuales fue pensada la educación, y que mencionan que entre los cometidos de ésta se encuentra formar a “un hombre nuevo” con las características que la sociedad necesita de cada individuo, de inmaduro a maduro, de individual a social-moral, de la anomia a dentro de las normas. Por ejemplo, la tesis de la educación de Durkheim presenta un aire de conservadurismo propio de su filiación política con la tercera República Francesa, puesto que sostiene que el fin de la educación es convertir al individuo en un ser nuevo, de egoísta a social. En sus palabras, la educación es: *“...la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”*. (1975: 53)

Esta visión es cuestionada por Bourdieu y Passeron (1996: 51), quienes entienden a la educación como un proceso de reproducción del orden social, y de las relaciones de fuerza entre las clases que conforman la sociedad: *“Estas teorías, como puede observarse en Durkheim, se limitan a extrapolar a las sociedades divididas en clases la representación de la cultura y de la transmisión cultural... se fundan en el postulado tácito de que las diferentes acciones pedagógicas que se ejercen en una formación social colaboran armoniosamente a la reproducción de un capital cultural concebido como propiedad indivisa de toda la sociedad”*.

La idea de la educación como “transmisión” implica también consecuencias en cuanto al ejercicio de su rol docente, y de las expectativas sobre el rol de alumnos y alumnas. Transmitir, implica una relación unilateral, donde el conocimiento, y el saber son propias de la persona adulta, ubicando a quien participe de este proceso de aprendizaje en calidad de estudiante, como mero receptor de esa información transmitida. Esta idea de que el saber es propio de educadores y no de

educandos, queda clara en la siguiente frase de una estudiante de 4to año:

“Es enseñarle al otro algo que desconoce”. (Est 2, 4to año)

También existen otras miradas sobre la educación, que fueron mencionadas en muy pocos casos, como, la educación en relación a las habilidades de cada persona, la educación emocional, o la idea de *“un proceso de construcción mutua”* (Est 10, 4to año) que aparece en una sola de las consultadas.

5.3.3 Rol de maestros y maestras: “Por vocación”

Al ser consultados sobre la elección de su carrera, y lo que representa para ellos y ellas la misma, la palabra que más se repite es *“vocación”*. De las entrevistas con docentes también surge el tema de la vocación y refiriéndose a sus alumnos mencionan *“ellos están acá por vocación”*. La segunda motivación que se encuentra es el gusto por la docencia, descrito en la mayoría de los casos como *“el amor por la docencia”*, y por último elecciones por descarte.

Tanto la primera como la segunda motivación *“vocación”* o *“gusto por enseñar”* serán tomadas en cuenta de manera conjunto, ya que ambas respuestas refieren a dimensiones emocionales, y que expresan que la elección se realizó en base a *“lo que se siente”*.

El término vocación procede del vocablo latino voco (llamar); un concepto tradicionalmente ligado con la llamada interior que recibe una persona. Por ende, sólo podrían ser maestros o maestras quienes sienten ese llamado, esa vocación de servicio educativo. Parecería que ser maestra o maestro es representado como una misión o un sacrificio. De esta manera, estudiantes y docentes expresan en sus discursos la idea de que el sacrificio de la carrera vale la pena porque se hace por una vocación, por una misión altruista, voluntarista, de entrega comunitaria, todas ideas bastante generalizadas en la sociedad sobre las tareas sociales y educativas, que justifican hasta el día de hoy peores salarios y condiciones laborales para las personas en el ejercicio de estas profesiones.

No todas las profesiones son definidas por la *“vocación”*, y el hecho de que la profesión de la educación sí lo sea no es porque sí. Al respecto podemos tomar los aportes del funcionalismo de Durkheim (1975) al campo de las profesiones. Para éste, las profesiones son esenciales en la socialización moral de los individuos, y cada una incluye una serie de reglas de lo que los individuos deben hacer para no atentar a los intereses colectivos ni desorganizar la sociedad de la que es parte.

Por lo tanto, el hecho de que haya profesiones identificadas con la vocación, y otras que no, es funcional a la sociedad tal como está organizada. De esta manera la sociedad se organiza entre profesiones que se realizan por motivaciones económicas, u otras motivaciones, y otras por vocación.

Sin duda, en esta división social del trabajo operan ciertos criterios. Uno de ellos podría ser el de las tareas de “cuidado” o “sociales” en una época en la que el trabajo social y educativo no se había profesionalizado, y las experiencias de éste se vinculan con misiones religiosas y servicios comunitarios voluntarios. No sorprende que desde sus orígenes se haya pensado en esta profesión como una que se ejerce por vocación, porque implica renunciar a otras cosas, por ejemplo, mejores ingresos económicos, o en el caso de las mujeres, a tareas domésticas y de cuidado en sus hogares. Por lo tanto, operan también aquí sesgos de género, presentes al día de hoy en una carrera donde el 90% de su estudiantado son mujeres, y que fue creada cuando estas se dedicaban casi exclusivamente a las tareas dentro del hogar. Si pensamos que la carrera de magisterio se originó en esta época no sorprende que las tareas fueran pensadas como un servicio a la sociedad (que ha sido el rol histórico de las mujeres, abnegadas con entrega a sus familias, y que por ende, puede ser remunerado de manera diferencial, en detrimento de medicina, abogacía o escribanía, por dar algunos ejemplos.

Otras palabras que aparecen en los discursos para definir su carrera son: “transmitir” “guía” “educar” y “transformar”.

“...es la transmisión de valores, conocimientos, actitudes, cultura y todo lo referente a incluir al individuo en la sociedad” (33 años)

“...imprescindible, valores, trabajo en casa e instituciones, sin educación no somos nada”. (23 años) “...educar, enseñar, valores, normas, costumbres, etc. Aparte de los conocimientos científicos” (38 años)

“...es enseñar un poquito de todo a los niños, apoyarlos y quererlos” (24 años)

“...un guía y un acompañante del niño durante su desarrollo en etapa escolar. Es responsable de crear una base sólida sobre la cual poder seguir creciendo” (26 años)

“...es quien pasa parte del día con los niños a los que debe y quiere enseñar métodos y fórmulas para poder crecer social, culturalmente para crecer como individuos y en comunidad, pero sin decirle de que somos un ejemplo para ellos, y que les estamos dando herramientas para la vida”(28 años)

5.3.4 “Porque me gustan los niños..”

Siendo la extensa carga horaria la principal dificultad mencionada por las y los estudiantes, se encuentra que el trabajo con población infantil y la “búsqueda de transformación” social por medio de la educación es identificada como la principal virtud de la carrera.

“El trabajo con niños y niñas “La mayoría, la mayoría, viene porque tiene afinidad con los niños y cree que ser maestro es cantar todo el día, reír y jugar. La mayoría quiere eso.” (Docente de Lengua)

Otra docente menciona, sobre los motivos de elección de la carrera por parte del estudiantado, *“Todos responden lo mismo. Porque les gustan los niños, no hay otra respuesta. Porque les gustan los niños”*. Esto se constata en el cuestionario realizado a alumnas y alumnos de primer año. En el mismo ante la pregunta ¿por qué has elegido esta carrera?, la respuesta que más se repite es: *“porque me gustan los niños”*.

Varias investigaciones pasadas han ahondado en cómo la identidad de las mujeres se basa en las construcciones sociales del género femenino. Dentro de estas construcciones encontramos: la maternidad, el cuidado, la sensibilidad, el cuidado por lo estético, la prolijidad. Todas características que no es casualidad que se mencionan cuando se consulta por la educación y su motivación a elegir una carrera docente.

Si la carrera magisterial es definida como el gusto por la población infantil, y el trato cotidiano con estos y sus necesidades, socialmente, ¿quién gusta más de niños y niñas y sabe más cómo tratar con ellos que las mujeres? En la sociedad en la que vivimos, en la que la maternidad y paternidad están divididas por categorías dicotómicas: protección / cariño, fuerza / sensibilidad, tiempo libre y ocio / tareas de cuidados, encaja aquí mejor el rol de la mujer. No es casualidad que magisterio está poblada de mujeres y que haya muy pocos estudiantes para maestro varones. Esto no es nada nuevo, ya existen investigaciones al respecto. Lo interesante es ver cómo al día de hoy, no solo nuevos y nuevas estudiantes entran a la carrera con esa idea, sino que la misma es reforzada y reproducida desde el instituto normal.

Al respecto una docente compara el ser maestro con el rol de madre: *“Ellas al ingresar no captan, por ejemplo, yo les digo a los chicos que ellos tienen mucha responsabilidad, como una madre. El niño está tres horas y media en el aula, y media hora en el recreo. Y la madre, está despierta muchas horas, y el hijo también, pero la madre trabaja, y está en mil lados, entonces le dice “anda a jugar, mira tele”*.

“Los que reaccionan de una manera diferencial y diferenciadora son los docentes. El docente de magisterio es un docente que no está acostumbrado a la figura masculina como alumno. Yo no puedo ser tan atrevida de decir que hace preferencia, pero si mayor consideración. Es algo que viene del magisterio inicial, no es de esta institución”

Dentro de las distintas áreas de trabajo con población infantil, docentes y estudiantes relacionan comúnmente la idea de maestro/a con alguien que trabaja en una escuela o colegio.

Esto es cuestionado por algunas docentes, como se menciona a continuación por una entrevistada.

“Por ejemplo ahora lo que quiero que entiendan es que un maestro no es solo para la escuela, el sistema formal. Puede ser una escuela de discapacidad visual, puede ser una escuela de problemas de conducta, puede ser el INAU, puede ser Colonia Berro. El maestro tiene varias inserciones laborales. Porque acá el maestro entra pensando en la túnica blanca y la moña azul. Cuando acá les decís, no chiquilines miren, en agosto nos vamos a colonia berro. ¿Cómo? ¿Qué es eso? que hay maestros en colonia berro y no lo pueden creer. Ellos no pueden creer.”. (D1)

5.3.5 Vínculos entre estudiantes y docentes

El vínculo entre docentes y estudiantes según expresan estos actores es cercano. Los docentes brindan sus teléfonos celulares, sus mails personales y hasta sus redes sociales, crean distintas formas de comunicación con los alumnos como grupos en redes sociales, o blogs, se detienen en los pasillos por consultas individuales y particulares, se reúnen luego de hora con grupos de alumnos, dan clases de apoyo informalmente en pasillos y salas de reuniones, entre otras prácticas. En medio de una entrevista con una docente, una alumna que pasa por el salón le consulta: *“Profe, ¿qué iba para el lunes?”*. Ante esta situación la docente menciona: *“Yo dialogo con ellos”* refiriéndose al trato con sus alumnos.

“...yo les doy mi número de celular, y les digo que no me llamen, que me manden mensaje, porque si te llaman, este, y estas trabajando y el celular está en silencio, a mí me queda mucho más fácil contestar mensajes. Me parece interesante permitirles ese contacto, porque también está el tema que aprendan a ver cuándo habilita, o amerita que yo le escriba a un docente, y cuando no. A mí me parece que no dejás de ser tal docente, si te comunicas” (Docente)

“Acá hay una valoración sobre cualidades de la personalidad del docente, si tiene un nivel académico altísimo pero viene, da la clase y se retira, acá van a decir que Ud. es un mal profesor. La construcción de lo que es buen profesor es muy diferente que en la Udelar. Tiene que ver con el abrazo, el relato. Mientras Ud. fue al baño yo me encontré con 3 alumnas, 3 relatos, me encontré con mi hermana, profe que da para el parcial, dando por sentado quién es ella y cuál es su situación cuando yo tengo 15 grupos, pero ellos ya dan por sentado, ¿y sabe lo peor? Me acuerdo” (d1)

Esa cercanía en muchos casos es descripta como en el siguiente relato como un vínculo de connotaciones filiales:

“Acá los alumnos se tratan como si fuesen los hijos. Tenemos que luchar contra eso, porque

además los grupos son pequeños y da para eso. Cada alumno es un trato personalizado. Sabemos de cada uno, no sé si lo que come, pero su vida personal, si se peleó con el novio. A nosotros los alumnos nos cuentan su vida personal, porque la institución da para eso, porque hay un vínculo mucho más cercano, hay un relato de las situaciones personales, no como en la Udelar...Se generan vínculos de ese tipo y hay además comanditas del docente con sus pollos. Vamos a hablarlo también. Se generan subgrupos, docentes con sus grupos. Que eso en la Udelar no ocurre. Eso genera una evaluación del docente diferencial”.

Durante otra entrevista con una docente, esta me muestra un mensaje de texto que ha recibido de una estudiante hace unos días que dice:

“Hola soy Martina del Iero K. Le aviso que estaba yendo a magisterio y me descompuse, que por eso no voy. Me baje del ómnibus y ahora vuelvo”

Otra docente refiere a la relación que mantienen en muchos casos con las familias de estudiantes, sobre todo de primer año:

“¿Se le puede decir a un padre en junio, mire que su hijo va a repetir?”. “...últimamente tengo que esperar a que termine el año para sacarlos, para ir a colonia berro o a Casavalle. ¿Por qué motivo? Porque las madres de las alumnas se venían a quejar. Porque yo ponía en riesgo de vida a sus hijas. Porque le estoy dando este detalle, porque como esta entrevista es para una socióloga, yo quiero que se vaya dando cuenta del perfil del alumnado. Yo no concibo una mamá de un muchacho de la Udelar ni del IPA que venga a hablar con el profesor por algo por el estilo. Acá las madres sí, es muy común que vengan madres, padres, novios, maridos, a hablar con los docentes. Estamos muy acostumbrados a eso...lo que da al proceso de infantilización que hay en esta carrera que no entienden que sus parejas, sus hijas, lo que sea, sus nietos. Terminaron el liceo, lo ven como una continuación. Ellos sienten que siguen en el liceo, como una continuación, y vienen a hacer reclamos, vienen a inscribirlos, vienen a quejarse cuando no pueden dar el examen”.

De estos testimonios se hace presente una cierta infantilización al alumnado, que parece encontrar su justificación en las dificultades de carga horaria, y de estigmatización social sobre la carrera docente que viven estas. Al respecto una docente menciona:

“...No sé. ¿Cuál es el rol de la escuela hoy? ¿Es formar? ¿Es alojar niños? ¿Es un espacio donde todos canalizan su angustia? En la escuela se da derechos humanos, tránsito, día del planeta, inglés, educación física, informática. Es decir, hay cosas que, a uno le molesta muchísimo...” (d2)

Pareciese que ante la acción de entrega y sacrificio por su vocación, las y los docentes

acompañan ese proceso protegiendo al estudiantado, y alentando a que continúen con su “llamado” por la docencia. Esto recuerda al acto fundacional de los institutos normales:

88(...) Y al hablaros de vuestra misión, omito el aspecto funcional burocrático de ella, para referirme únicamente al espiritual(...) Habréis oído hablar del apostolado, de la vida del maestro y del sacrificio del maestro. Y bien; sed apóstoles sin proponérselo, por la acción sencilla y múltiple a la vez, de vuestra actividad magisterial, y sacrificaos por ella sin ser por tal motivo...” (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940, pp. 374, 375, 378).

Aunque esta sobreprotección puede correr el riesgo de pensar en el alumnado desde lo que no puede, es decir desde su carencia, en vez de favorecer y estimular su autonomía.

“Creo que permite al estudiante sentirse acompañado. Si tú me decís que ya el plan es complicado, quizás lo que tú les quieres dar es una herramienta más. Una oportunidad más. Una motivación” (d1)

5.3.6. Miradas sobre la institución

En los discursos recogidos se encuentra en primer lugar que el cuerpo docente de magisterio tiene una visión bastante pesimista sobre el vínculo y los sentimientos de pertenencia de estudiantes con el instituto:

“Quieren salir corriendo. No lo aman, ¿qué le voy a decir? No es un espacio del que ellos se hayan empoderado. Ellos vienen acá porque tienen que venir... es una institución que no genera espacios de interacción entre ellos, para ellos, ellos vienen al aula, o se encuentran en la puerta. No tienen espacios, donde crean que los están construyendo ellos, donde se sientan con capacidad decisoria, autónomos, NO. Ellos llegan, van al aula, toman la clase, se retiran. ¿Entiende? Eso de alguna manera lo que genera es una obligación moral, entonces quieren salir corriendo. No vienen porque quieren venir. A ellos lo que le gusta es ir a la escuela, no les gusta venir acá. Les rechina venir acá, les molesta...Es más los alumnos acá no vuelven, no hay un alumno que después de que termine la carrera venga a saludar. Ellos vienen al aula y después en los recreos se encuentran en la puerta o en los corredores. No tienen espacios de participación. Acá salen disparados, terminan y no vuelven más” (D1)

“Los jóvenes que entran acá se sienten mal, es ahora, cuando yo entré no era así” (D1)

Por otro lado, mencionan que las dimensiones relacionales, más allá de la ya mencionada

reiteradas veces “vocación”, son los componentes que cohesionan a estudiantes con el centro de estudios. Es decir, lo que les une al centro de estudios, es su grupo, el mismo que les acompaña durante toda la carrera. Al respecto varias estudiantes entrevistadas de primer año mencionan como preocupación si continuarán con el mismo grupo el año siguiente, y las estudiantes de cuarto mencionan que realizaron su práctica docente con el mismo grupo con el que asisten a clase.

En suma..

- A nivel general, las miradas sobre la educación no distan entre estudiantes de primero y cuarto año. Esto implica que las nociones aprendidas en el transcurso de la formación en magisterio, en su mayoría, no distan de las nociones que las estudiantes ya tienen previo a iniciar su carrera estudiantil. La educación como transmisión de conocimientos de seres adultos, a seres que aún no tienen la madurez suficiente para desarrollarse en la vida social es la asociación que más se repite al ser consultadas sobre las nociones de educación.
- Estudiantes y docentes comparten que la “vocación” es la principal motivación que lleva a estudiantes a inscribirse en la carrera de magisterio. Le siguen, el “*amor a la docencia*” y la elección por descarte. Las primeras dos motivaciones se relacionan directamente con las construcciones sociales de género asignadas históricamente a las mujeres, por lo que no es sorpresa que aparezcan cuestiones vinculadas a lo emocional, al cuidado, etc.
- Unida a esta idea se encuentra la de que ser maestro o maestra es un trabajo de apoyo, contención y cuidado a niños y niñas en edad escolar
- El plan de estudios es visto con sufrimiento tanto por docentes como estudiantes. En el caso de estudiantes hacen mención a las dificultades de compaginar sus estudios con otras esferas de sus vidas, mientras que las docentes, también agregan como dificultades del plan de estudios la poca articulación entre saberes y el poco tiempo que deja la malla curricular para reflexionar y construir sobre lo aprendido.
- Docentes hacen mención al relacionamiento con sus estudiantes, donde se describen situaciones de cercanía, y búsqueda de “compensar” las carencias de la carrera con horas extras de apoyo, y mensajes de texto. Las asignaturas que más agradan a estudiantes son matemáticas y lengua, donde se evidencia que es fuerte el componente vincular con las docentes de estas materias.
- Los vínculos solidarios y afectivos, cercanos, de compañerismo entre estudiantes, y de apoyo entre estudiantes y docentes, son mencionados reiteradas veces como componentes clave en el tránsito por el ciclo de formación en magisterio.
- En cuanto al edificio y el espacio de los institutos normales, las docentes consultadas hacen alusión a que no existen sentidos de pertenencia con el mismo, y que los y las estudiantes no regresan luego de terminado su ciclo formativo.

(...) Nada es ascéptico o neutral. No existe la técnica al margen de los valores, sino que siempre implica la opción ante dilemas...” (José Gimeno Sacristán, 1989: 17)

“En muchas ocasiones la actuación, los códigos empleados en la comunicación, las formas de decir o afirmar una cosa no necesariamente convergen con lo que se dice en el plano explícito”. (Díaz Barriga, 2015, p.8)

5.4 Análisis de observaciones

Partiendo de la idea de que los institutos normales educan y socializan por medio de una estructura de actividades que organizan para desarrollar los contenidos curriculares que tienen encomendados, (Sacristán, 2013: 18) es que se ha decidido realizar las analizadas a continuación, observaciones participantes en esta institución.

Observar una institución educativa tiene por lo menos dos niveles: la dimensión institucional de todo el centro y la dimensión del aula o salón de clase (lo cual he representado gráficamente en la figura 1). En ambos niveles de análisis, como hemos dicho anteriormente, se ponen en juego aspectos del currículo explícito y oculto, así mismo en ambos operan factores internos y externos a las instalaciones de magisterio y sus actores.

5.4.1 Nivel macro: Instalaciones de los institutos normales

Edificio

El edificio, ubicado en Soriano 1658 esquina Roxlo, donde se estudia magisterio en Montevideo fue inaugurado en 1882. A la entrada se encuentra un cuadro de José Pedro Varela y otro de José Artigas acompañados de la bandera nacional. Es recurrente ver símbolos patrios y figuras, o documentos históricos en los pasillos de este centro, algo quizás no tan común en otros centros de educación terciaria, pero sí característico de la escuela pública.

Del trabajo de Correa Aranda sobre los institutos normales y la escuela pública (mencionado en el capítulo de investigaciones recientes), se obtiene éste abstracto del entonces Ministro de Instrucción Pública y Previsión Social Abalcázar García que corresponde al “acto de juramento y entrega del anillo simbólico a los maestros egresados de los Institutos Normales en el 1940’”. En el mismo se menciona la importancia de que en los centros educativos se dispersen una batería de representaciones emblemáticas del estado.

Por esto, las generaciones a lo largo de la historia, han acumulado actos, símbolos, ritos y estímulos de todo género que no sólo iluminen nuestra conciencia, sino que sirvan como toques de llamada, impulsando y reactivando el cumplimiento de nuestros grandes deberes. La confirmación espiritual del hombre reclama y ha de necesitar constante y frecuentemente del apoyo de

solemnidades, emblemas, celebraciones y hasta de la pompa exterior, que le preste ayuda amable, atracción simpática y calor colectivo que le faciliten el recorrido por el áspero camino de la vida. Tal es, acaso, todo el sentido y la filosofía de esta ceremonia que por primera vez –señoritas egresadas- implantáis en el país. (Dirección de Enseñanza Primaria y Normal, 1940, pp.372-373).

La disposición de los mismos en el instituto de formación docente promueve la naturalización de los mismos en los ámbitos de educación formal, y podría ser entendido según la lógica de Bourdieu como un mecanismo de reproducción de un capital cultural determinado.

Al continuar caminando se encuentra la sala de profesores, pequeña, con dos mesas en madera y un pizarrón. Al lado un centro administrativo que regula a los docentes, y al continuar un centro para estudiantes, algo así como una bedelía pero más pequeño y mucho más personalizado. Al final de este pasillo están los baños, una serie de cubículos que los días de visita al instituto se encontraban notoriamente sucios y desprolijos, desprovistos de elementos básicos como papel higiénico, jabón de manos, o toallas de papel. De este piso en el que nos encontramos, se puede subir o bajar por escalera. En cada piso y a la entrada, hay dispuesto un sereno por razones de seguridad. La cantina es pequeña, y es el mismo lugar donde se sacan fotocopias. Esta es atendido por el gremio de estudiantes. Sus estudiantes reconocen que sacar fotocopias allí es muy difícil ya que poco se cumplen los horarios y abre en el mismo horario en el que se imparten las clases.

El edificio ha sido remodelado hace pocos años por lo que conserva una estructura antigua que convive con partes nuevas y más modernas. Un conector entre ambas partes es el patio, el cual según nos comenta una entrevistada no es usado con frecuencia ni por el alumnado ni por el cuerpo docente.

Biblioteca

“Fotocopias, porque por más que tenga la biblioteca no se usa” (D2)

La biblioteca es un caso aparte. No se trata de una biblioteca de uso libre, donde el alumnado pueda tener contacto directo con el material, sino que existe un mostrador que separa al mismo de los libros que allí se albergan. Pasar del mostrador solo está permitido para el equipo de bibliotecólogos y bibliotecólogas que allí trabajan, quienes se encargan de tomar los pedidos de libros, buscar en la biblioteca y hacer las entregas correspondientes. En entrevista informal con una de sus encargadas en el turno de la noche, quién ofició como informante calificada, cuenta que la práctica más común es que la o el estudiante concurra con su “lista” de libros y materiales

que ha sido otorgada por el equipo docente, y no que revuelva entre los libros hasta encontrar lo que busca. Dice que ésta medida se sigue tomando por cuestiones de seguridad ya que de lo contrario podrían llevarse parte del material. Al momento de realizado el trabajo de campo no existen los carnets de biblioteca y los registros son llevados a mano, luego la bibliotecóloga de la tarde, por motus propio, pasa los datos a planillas excel para su mayor comodidad. Ella es egresada de la carrera de Bibliotecología de la Facultad de Humanidades y Letras de la Udelar. Dentro de nuestra charla informal comenta que muy pocos estudiantes sacan libros, y que la biblioteca “*no tiene mucho movimiento*”. Los libros más solicitados por el alumnado, que ella incluso recuerda sus nombres de tanto entregarlos, son manuales de estudio de física, química, geografía o lengua. Estos manuales son como los manuales escolares o liceales de distintas disciplinas, con imágenes, ejercicios y los conceptos teóricos resumidos.

Al final de la biblioteca se encuentra un rincón que alberga libros y materiales infantiles. El espacio reservado para el estudio y la lectura en toda la biblioteca es muy pequeño, son apenas cuatro o cinco mesas.

5.4.2 Nivel micro: dentro de las Aulas

Disposición y relaciones

Lo primero a destacar es la caracterización física de los salones de clase en magisterio, los cuales son idénticos a los salones de una escuela primaria. Cada aula tiene capacidad máxima para aproximadamente treinta personas, se identifica con un número y pertenece según el turno (matutino – vespertino – nocturno) a un grupo (ejemplo 1ero b), también como en la escuela. Cada estudiante tiene un compañero o compañera de banco. Las sillas en el salón se disponen en tres hileras de dos bancos cada una. Algunos salones cuentan con pizarrones de tiza, mientras que la mayoría son de drypen. La disposición de las sillas es en hilera como en la mayoría de los institutos educativos, mientras que el o la docente se sienta en una mesa/ silla al frente del salón.

Las aulas son escenarios en los que docentes y grupos de estudiantes comparten un contexto de trabajo, tareas e interacciones. Dichas interacciones están mediadas por varios aspectos, algunos de ellos resultan insignificantes en el día a día, pero en realidad no lo son, como por ejemplo, la disposición del mobiliario en los salones. Varios sociólogos, pedagogos y analistas de la educación han criticado fuertemente la estructura de clase tradicional la cual fue pensada en semejanza a las fábricas y demás institutos de vigilancia y control. Según este modelo de análisis, las personas durante su tránsito por los centros educativos con estas características se encuentran, *en palabras de Foucault (1992)*, sometidos a una “*omnidisciplina*” por parte del Estado. Esto implica que éste

dispone del tiempo y del cuerpo del estudiantado, pudiendo regirlo a su voluntad, estableciendo ritmos, espacios, prácticas y numerosas repeticiones.

“La época clásica elaborará en lugares precisos y relativamente cerrados –cuarteles, colegios, grandes talleres- y cuyo empleo global no se había imaginado sino a la escala limitada y provisional de una ciudad en estado de peste...” (Foucault, 1992:212).

Contenidos y didácticas

Pude presenciar como observadora dos clases, ambas del turno de la noche y de un mismo grupo de primer año. Una de la asignatura Lengua y otra de la asignatura Matemáticas.

Las instancias de observación habían sido pautadas de antemano, e incluso al llegar al aula los y las estudiantes ya estaban al tanto del “día de observación”, como si se tratase de una inspección.

Para el pedagogo español José Gimeno Sacristán *“No tiene idéntica función el curriculum de la enseñanza obligatoria, que el de una especialidad universitaria o el de una modalidad de enseñanza profesional, y ello se traduce en contenidos, formas y esquemas de racionalización interna diferentes, porque es distinta la función social de cada nivel y peculiar la realidad social y pedagógica que en torno a los mismos se ha generado históricamente”* (2016: 16)

Sin embargo, las características observadas en ambas clases no difieren demasiado de las clases de educación media. Las prácticas, métodos, disposición de alumnos alumnas y materiales, y didácticas son muy similares. De esta manera, aunque nos encontramos analizando una institución de formación profesional, y no de enseñanza obligatoria (como son la escuela o el liceo-utu), ambos institutos presentan muchas características en común.

Estas son las características más recurrentes encontradas en ambos grupos:

- En ambas asignaturas los contenidos que se imparten son de nivel escolar (en matemáticas se dictan ejercicios sobre figuras geométricas, y en lenguas ejercicios y dictados para aplicar reglas gramaticales).
- Son recurrentes los ejemplos aplicados a niños y niñas
- Son frecuentes los dictados en ejercicios y conceptos teóricos
- Se utiliza el pizarrón para escribir conceptos y hacer diagramas
- Cada estudiante tiene “su banco” en cada salón, es decir, en general acostumbran sentarse en los mismos lugares
- Al ser clases de máximo treinta personas, se promueve la participación de las y los

estudiantes. También se pide a los alumnos que “pasen al frente” y hagan uso del pizarrón

- El estudiantado estudia de manuales y fotocopias que preparan sus docentes
- Algunos docentes utilizan a su vez blogs, redes sociales y cuentas de correo para intercambiar material
- Docentes brindan sus teléfonos celulares y correos electrónicos para la comunicación con sus alumnos. Por este medio, reciben consultas y notificaciones, por ejemplo, llegadas tarde o ausencias.

En suma..

- Los institutos normales es un contexto construido por personas, lo esencial en él son los actores y sus interacciones, y por ende, magisterio no puede ser entendido sin el conjunto de tradiciones en las que está inmerso. Estas tradiciones se hacen presente en todo el edificio, sus estructuras y prácticas. La imagen de la escuela pública vareliana y normalista es la imagen de los institutos normales desde su entrada hasta sus pasillos y salones. Se trata de una institución que venera ese pasado que le dio origen, y que se esfuerza por mantener vivo y presente en sus nuevos estudiantes ese recuerdo.
- Las prácticas llevadas a cabo en las clases observadas de primer año, no difieren demasiado de una clase de educación media (liceo o utu). Grupo de treinta personas, timbres, tres turnos: vespertino matutino o nocturno, un mismo grupo todo el año, bancos que son apropiados por sus estudiantes, disposición en hilera, pizarrón, intervenciones orales, un docente al frente, manuales de estudio, mayor cercanía con el cuerpo docente, la biblioteca es un espacio al que se interviene en general a pedido de los docentes y escasamente se hace uso de elementos tecnológicos.
- Nuevamente aparece aquí el componente del cuidado e infantilización del estudiantado de magisterio. Esto se demuestra con el hecho de que el instituto no permite un contacto directo con los materiales de lectura, investigación y estudio dispuestos en la biblioteca.

“Los sistemas educativos y la formación de sus docentes no son cápsulas o burbujas al margen de los acontecimientos, culturas, valores y orientaciones hegemónicos en cada sociedad. Somos herederos del pasado, pero responsables del presente”. (Vaillant, 2018: 27)

6. Reflexiones finales

El recorrido realizado a lo largo de los distintos capítulos de este trabajo nos acerca, a partir del análisis de sus programas y contenidos, la voz de sus actores y la observación de algunas de sus prácticas, un panorama sobre el currículo presente en la formación de maestros y maestras impartida desde los Institutos Normales de Montevideo, haciendo visible las contradicciones y complejidades que allí subyacen.

Dicho esto, es necesario mencionar que tomando como referencia la teoría del currículo oculto, se entiende que las contradicciones no son propias de este instituto, sino que son comunes a cualquier análisis de currículo, en la medida en que un currículo siempre expresa un equilibrio de intereses y fuerzas que operan sobre el sistema educativo en un momento dado. (Sacristán, 2013: 16)

La formación docente es un campo complejo, en primer lugar, porque a diferencia de otras carreras, todas las personas que llegan a estudiar ésta, ya tienen varias ideas previas sobre la misma. Las y los estudiantes no son envases vacíos, al llegar a magisterio ya cuentan con un bagaje sobre la educación y el rol docente fruto de mínimo doce años de educación formal bajo un paradigma normalista e higienista.

En los capítulos anteriores, fuimos vislumbrando por medio de distintas evidencias, la presencia de la tradición normalista en magisterio aun en la temporalidad que se desarrolló esta investigación. Desde el nombre que aún conserva, “instituto normal”, varios son los rezagos de ese primer momento de las políticas educativas en el surgimiento de los Estados-Nación. Esta tradición se hace presente en múltiples representaciones (fotografías, pabellones, cuadros, etc) que evocan y veneran ese pasado, también en la forma en la que se dictan las asignaturas (al menos las observadas) y en los discursos de estudiantes en cuanto a las representaciones del rol docente y la educación. Pero esta tradición no está presente únicamente en magisterio, sino en el sistema educativo formal en su conjunto. Esto explica que los y las estudiantes de primer y cuarto año tengan el mismo imaginario sobre la educación y el rol docente, ya sea por la formación recibida en magisterio, o los años de educación previos. Y como es de esperarse, es imposible pensar que las mismas no influyan en su capacidad y autonomía para desarrollar nuevas prácticas y modelos acerca de cómo se enseña y aprende.

Otro aspecto interesante sobre la formación docente, que se encuentra enraizado con el punto anterior es que así como las y los estudiantes de magisterio ya cuentan con conocimientos e ideas previas sobre la educación, la sociedad toda, también. Esto produce una idea de que todo el

mundo puede educar, algo que no sucede con otras carreras, generando una tendencia a banalizar la formación docente, sobre todo cuando se trata del trabajo con población infantil. Pero la carrera docente no es una tarea ni fácil ni banal. No basta con saber cuidar niños y niñas, con identificarse como mujer, con ser una persona amable y cariñosa-todas características asignadas socialmente al género femenino-, o con contar con los conocimientos de lengua matemáticas etc de un sexto año de primaria. Aunque estas sean comúnmente las asociaciones con la profesión, incluso entre quienes estudian la misma, la docencia implica una serie de competencias y habilidades socioemocionales. En mi opinión no se trata de vocación, ni de una misión social, se trata de una carrera como muchas otras, y que por ende, no puede ser realizada por cualquier persona ni, insisto, es banal.

El pienso que hacemos sobre la docencia debe cambiar su foco si queremos cambios drásticos en materia de educación. La docencia no puede seguir siendo una actividad en solitario, y aprendida según la división tradicional de: formación en disciplinas (matemáticas, lengua, biología, historia...); formación psicopedagógica (pedagogía, psicología, sociología, filosofía...) y prácticas de enseñanza, como hemos visto que sucede en los institutos normales. La formación no puede estar pensada desde la transmisión de conocimiento, ni tampoco darse como saberes desarticulados como si nada tuvieran que ver entre sí. En la sociedad del conocimiento esta estructuración requiere una revisión.

Por años hemos asistido a miles de horas de formación en educación formal, pero poco sabemos sobre cómo los y las docentes planifican sus clases, cómo seleccionan los contenidos, qué piensan sobre sus prácticas, etc. Esto pareciera no importar, pero es fundamental, sobre todo para futuros docentes. Así mismo, los contenidos y didácticas no se integran entre sí, lo que aparece como una demanda de parte del cuerpo docente. De esto se desprende un punto que creo es muy importante, y se explica a continuación.

La formación docente de magisterio debe incorporar las demandas de sus docentes y estudiantes, que piden más articulación entre saberes, más tiempo para reflexionar sobre los quehaceres educativos, y menos carga horaria. Si no, se trata de una institución que da la espalda a sus principales actores.

De lo analizado sobre el plan de estudios, tanto docentes como estudiantes declaran estar inconformes con el mismo. Algo entendible tomando en cuenta su extensa carga horaria, que se suma a la rigidez y monotonía de un sistema de educación media y/o escolar aplicado a sujetos de entre 18 y 50 años, que ya no solo estudian sino que trabajan, mantienen familias, viven solos, etc. Se hace evidente que estamos frente a una institución que no se adapta ni es flexible a estas realidades, y que excluye por ende a gran parte de su alumnado en el diseño de su currículo. El

plan de estudios existente no articula, ni parece importarle esta dimensión, con la realidad de sus estudiantes, sino más bien con la de jóvenes que solamente estudian o trabajan pocas horas a la semana y que no están a cargo de otras personas ni hogares, lo cual se demuestra claramente en los datos estadísticos de cualquier censo, que no es representativo de la población que estudia la carrera de magisterio. (Ver datos presentados en capítulo 1). Por lo tanto, este diseño debe adaptarse y ser flexible, a la población que estudia dicha carrera.

También de lo recogido surge fuertemente la dimensión de lo vincular/relacional/afectivo, expresado tanto por estudiantes como docentes. Esto puede entenderse como una demanda del estudiantado y del cuerpo docente de poder articular con sus compañeros/as, de que se fomente el trabajo en equipo, en una profesión que sabemos es mayoritariamente en solitario, donde la cooperación de saberes y personas no es lo común en el cotidiano docente. Estudiantes preocupadas por con quién les tocará realizar la práctica, docentes preocupadas por si las estudiantes se atrasan en una prueba, están demandando más espacios de articulación y humanización del ejercicio docente. Sino, cómo vamos a integrar otras inteligencias como la emocional en un espacio que desde su formación no contempla estas dimensiones. Lo afectivo, emocional, vincular deben ser clave en la docencia, ya que todo el tiempo se ponen en juego.

En resumen, las y los estudiantes de la carrera de magisterio en el Instituto Normal de Montevideo transitan sus trayectorias educativas inmersos en una serie de contradicciones, principalmente entre el discurso y la práctica, el cómo se contradice con el qué, los fines propuestos en los programas parecen no cumplirse del todo, y la expectativa del rol en el discurso del instituto se contradice muchas veces con la real intención del mismo. Se le pide al futuro maestro/a convertirse en un ser crítico, ávido de conocimiento, en formación constante, proactivo, sin darle las herramientas adecuadas para serlo, ni el tiempo, y formándoles desde una forma pasiva, sobreprotectora y unidireccional en cuanto a la transmisión de conocimiento, en un instituto donde se les restringe el acceso al saber, y a su propia búsqueda de material -como medida de vigilancia y castigo-. De esta manera se les pide ser adultos cuando se los trata como adolescentes. Se les da clases con dictados y ejemplos de escuela a la par de que se les pide que elaboren didácticas innovadoras, y que reflexionen sobre sus prácticas cuando tienen cerca de 40 horas de clase por semana. Entonces, ¿la intención de magisterio es realmente fomentar la reflexión sobre la relación teoría – práctica, facilitar la apropiación por parte del futuro docente de conocimientos básicos que permitan crear y llevar a cabo propuestas de enseñanza?, ¿o sigue primando una ideología tradicional y utilitarista, por la cual la real intención es la de obtener sujetos nivelados en conocimientos técnicos, más que en estrategias de enseñanza autónomas, reflexivas, críticas e innovadoras?

Esperando que este trabajo, junto a investigaciones precedentes, y otras que se realicen en un futuro, puedan contribuir a reveer el currículo de esta institución, está de más decir que aún mucho queda por mencionar, analizar y seguir investigando en los institutos normales. Por todo lo que se ha enunciado en estas páginas se hace imprescindible analizar la formación docente y las lógicas que en ella confluyen para como menciona Bourdieu *“tomar como objeto constante de reflexión la relación nueva que puede y debe ser instaurada entre lo que es necesario mantener del pasado y la adaptación, no menos necesaria, al futuro”* (Bourdieu, 2003: 114)

7. Bibliografía

- APPLE, MICHAEL W, (1982) Cultura y la reproducción económica en la educación: ensayos sobre la clase, la ideología y el Estado. Londres.
- APPLE, MICHAEL W, (1979). La ideología y el currículo. Londres, Inglaterra
- APPLE, MICHAEL W, (1986) Maestros y textos: una economía política de la clase y las relaciones de género en la educación,. Nueva York.
- BENAS, M. (2015) Una mirada sociológica a la teoría de las inteligencias múltiples. Tesis de grado, Udelar. FCS.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C., (2001) La reproducción, Madrid, Editorial Popular.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Los herederos. Los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006. Trabajo original publicado en 1964.
- BOURDIEU, P (2012) Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires Siglo XXI Trabajo original publicado en 1997.
- CORREA ARANDA, B. (2016.). Dos décadas de la escuela pública uruguaya 1940-1950 : memorias, tradiciones y mitos en la construcción identitaria de maestros y maestras. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. (2015) Currículum: entre utopía y realidad. Buenos Aires: Amorrortu, 224p
- DIRECCIÓN DE ENSEÑANZA PRIMARIA Y NORMAL (1940). Actoacadémico en honor de los maestros egresados de 1940. Anales de Instrucción Primaria, pp.369-387.
- _ (1949). Informe del Subinspector Sr. Julio Castro. Anales de Instrucción Primaria, pp.94- 137.
- _ (1958). Anales de Instrucción Primaria.
- FOCAULT, M. (1975/1992). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Madrid: Siglo XXI.
- PUGLIA, E. (2017) La formación de estudiantes de magisterio en tecnologías digitales para la educación. La perspectiva del estudiante. Tesis de Maestría. Ort Uruguay. Montevideo
- DURKHEIM, E., (1975) Educación y sociología, Barcelona, Península, págs. 43-53.
- FERNANDEZ, LAURA (2015) Magisterio en Uruguay: El presente de una carrera sin futuro? Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Montevideo

- FERNANDEZ, MARIA GABRIELA (2016) Motivos de la elección del Magisterio en ingresantes Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, Udelar. Montevideo
- MARRERO, A., (2007) Educación y Modernidad, hoy, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental-Germanía
- MARRERO, A. (2011) La formación docente en su laberinto. Los debates, los actores y unaley. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- MARRERO, A. (2004) Asignaturas Pendientes en: Brando, O. (Coord.) “Uruguay hoy” Ed. El caballo perdido, Montevideo, 2004, Págs: 119-141.
- ROSSI, ADRIANA (2018) La formación docente de Magisterio y la desvinculación entre teoría y práctica Facultad de Ciencias Sociales, Udelar. Montevideo
- SACRISTAN, A y GIMENO, J. I. Pérez Gómez. “ Comprender y transformar la enseñanza” (1993) Madrid Ediciones Morata
- STENHOUSE, L. (1984) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata
- STENHOUSE, L. (1987) La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata
- TORRES, JURJO (1991) El currículo oculto Madrid: Morata
- INEED, Informe sobre el estado de la educación uruguaya. Montevideo, 2014
- VAILLANT, DENISE (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 41, N° 2, 2007. pp. 207-222

8. Anexos

Análisis documental

- Plan de estudios (2008) vigente al momento de culminar esta investigación (2019)
http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/magisterio/2008/plan2008_modificado2010.pdf
- Programas de estudio vigentes al año 2019 (fueron analizados: Pedagogía 1, Matemáticas 1y2, Análisis de la Práctica Docente e Historia de la Educación)
http://inn.cfe.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=117

Discursos

- Pauta de entrevista a docentes de Magisterio -
https://docs.google.com/document/d/1S0yBCOXNE6qzspyEKienvv1D0h_0zewaxKlr6puGVrs/edit
- Pauta de entrevista autoadministrada a estudiantes de Magisterio -
https://docs.google.com/document/d/1_YTrAWXSjTYDQJibkhjllzOi56upoOBodPceF_5PBw/edit
- Entrevistas a docentes transcriptas -
https://docs.google.com/document/d/1brCqPvwc66hIh0Fu-J0w8Hf-lv4rebTEo_dQGKmb_W4/edit
- Respuestas cuestionario autoadministrado a todo un salón de 1er año (año 2014)
https://docs.google.com/document/d/1AaJsamO7U_zClni6JwK0zXSHllhdfwZA6v49PBtid9g/edit
- Respuesta de cuestionario autoadministrado mediante formulario online a estudiantes (año 2017) -
https://docs.google.com/spreadsheets/d/1Rqlala5Dk1zaqR2S8nOF-WvC9AVNVivTwA-Ux--ncBk/edit?usp=drive_web&ouid=102680723137575554250

Observaciones

- Apuntes de observaciones
https://docs.google.com/document/d/1DYArl_zWeI3eE2HrUK19oWNyqK8FpBJp4uwyOqsocEE/edit
- Transcripción de observaciones de clases de lengua y matemáticas

https://docs.google.com/document/d/1iHv_379YfZaX2d5ZEexHA1DjVcMrH-IjvP7qPLQo48/edit