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

**¿Hacia que modelo profesional de Maestro de
Educación Primaria se apunta en Uruguay?**
Un estudio comparativo de los Planes de
Formación Inicial de Maestros 2005 y 2008

Ana Lía Macedo
Tutora: Alejandra Capocasale

2013

1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. ANTECEDENTES.....	5
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	10
4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....	11
4.1. Enunciado del problema.....	11
5. OBJETIVOS.....	12
5.1. Objetivo general.....	12
5.2. Objetivos específicos.....	13
6. MARCO TEÓRICO.....	13
7. ABORDAJE METODOLÓGICO.....	23
7.1. Objeto de estudio seleccionado.....	23
7.2. El diseño metodológico.....	25
A) De tipo descriptivo – comparativo.....	25
B) De tipo exploratorio.....	27
8. RESULTADOS OBTENIDOS.....	32
A) Del análisis descriptivo – comparativo.....	32
B) Del análisis exploratorio.....	34
9. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS.....	41
10. DISCUSIÓN.....	50
11. REFLEXIÓN FINAL.....	53
BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	55

Agradecimientos:

GRACIAS! a mi tutora y amiga Alejandra Capocasale, quien deja trascender su humildad, y su bondad, por sobre su grandeza intelectual, para poner en juego, su fuerza de luchadora incansable y empujarme a ponerle fin a esto. Claro está, no fue un salto al vacío, porque siempre, siempre, estuvo embarcada conmigo.

A mis amigos y compañeros de siempre, que con su constante incentivo, también me han impulsado a seguir en la lucha de todas las horas.

A mi familia, especialmente a mi sobrino Miguelito, quien con su silencio y disposición se ha puesto sobre sus hombros mis luchas.

A mi hijo Octavio por sobre todas las cosas. Es el sol que orienta mis días.

Y a Él, que seguramente estaría muy orgulloso, pues siempre hizo posible mis proyectos. Este es mi agradecimiento:

Como un cirio eterno

vuelve tu recuerdo

a brillar

y angustiada siento

que es mi tormento

pensar.

Brian René Peralta

1. INTRODUCCIÓN

Esta monografía de grado tiene como punto de partida el **análisis de los Planes de Formación Inicial de Maestros en el Uruguay**. Específicamente, el planteo es comenzar realizando un análisis comparativo del Plan de Formación Inicial de Maestros 2005 (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2004) y el Plan Integrado de Formación Docente 2008 (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008), comúnmente llamados **Plan 2005** y **Plan 2008**, para la formación magisterial. Posteriormente, lograr ir más allá: analizar sus objetivos y el perfil de egreso, como elementos-base para conocer y sus implicancias en la construcción de la cultura normalista de los maestros en el Uruguay y el modelo de profesional docente al que apuntan. Todo esto, con el fin de indagar en profundidad, (en próximos estudios), si la formación magisterial está contextualizada con una realidad social uruguaya que presenta cambios sustantivos desde el inicio del siglo XXI.

Se entiende que la formación docente está social e históricamente condicionada, por ende, requiere cambios permanentes, para ser un servicio de calidad. Un dato evidente, al respecto, es que con la aprobación (12/12/2008) de la Ley General de Educación N° 18.437¹ se dispone su transformación en Instituto Universitario de Educación, como forma transitoria hasta su institucionalización en Universidad de Educación. El desafío está latente. Se reafirma lo anterior, luego de que en octubre de 2013 se haya sancionado el Proyecto de Ley para la creación de la Universidad de Educación², por parte de la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. En tal sentido se realiza una brevísima aproximación al conocimiento de los cambios y permanencias, relativo a los objetivos y el perfil del egresado, expresados en los planes de formación antes señalados. Se busca conocer el sentido histórico que emerge de la formación del maestro, manifiesto en los documentos que se analizan.

¹ <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>

² http://www.cfe.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=871:proyecto-de-ley-que-crea-la-universidad-de-educacion&catid=153:docentes&Itemid=98

Se concibe la relación: Planes de formación del maestro – modelo profesional – implicancia de la cultura normalista, como campo relacional de fuerzas y tensiones, que es de alta significación para comprender y describir el plan de formación del maestro, así como, para conocer el modelo profesional que promueve y su posible transformación en un punto posible de orientación y referencia en la construcción del maestro como profesional universitario.

Para analizar esas relaciones, y el modelo profesional de maestro al que se apunta en nuestro país, se hace necesario tener en cuenta:

- 1.- cada Plan, en tanto propuesta oficial para la formación del modelo profesional de maestro; y
- 2.- la cultura escolar normalista como recurso teórico para comprender los cambios y permanencias de los objetivos y el perfil en los Planes de Estudio de Maestros (2005 y 2008).

Este estudio se justifica en la necesidad de conocimiento acerca del tipo de formación del maestro, adecuado a la Universidad de Educación y a las demandas de la sociedad actual. Es pertinente, en tanto genera una forma de reflexión sistemática acerca de la relación entre la especificidad del deber ser profesional del maestro y los procesos de formación, que se plasman en un modelo que subsume la esencia e identidad del quehacer del maestro como profesión. Como tal no puede ser entendido al margen del escenario histórico cultural que le da origen y lo sustenta. En Uruguay, la cultura normalista marca su sello identitario en la formación del maestro. Al respecto, Capocasale (2013:3) indagando sobre el marco histórico en Uruguay en el último cuarto del siglo XIX, momento en que José Pedro Varela (1845-1879) era Director Nacional de Educación Pública, hace referencia a Demarchi De Mila (1996: 9), quien pone en evidencia la denominación del “«sistema educativo nacional como espacio público normalizador», (donde) el maestro se perfiló como la figura central en el proceso de homogeneización de la población en relación a valores y normas básicos para la integración social”. Comprender aspectos de esta relación, se entiende que son significativos en tanto sirven para discutir el perfil y el rol del maestro, adecuados al modelo universitario y al proyecto de sociedad que tenemos.

La relevancia del tema radica en el aporte de elementos de análisis para conocer el modelo profesional actual, generando insumos que sirven para revisar la formación del maestro y a partir de allí, definir las transformaciones necesarias para formar el modelo profesional del maestro, que se requiere. Se considera de suma importancia, aportar información al respecto, pues la cultura normalista entendida como costumbre y como sello de identidad institucional muchas veces opera como una forma de resistencia al cambio y como freno de la profesionalización del maestro.

2. ANTECEDENTES

En primer lugar, se presentan las siguientes investigaciones como antecedentes relevantes del tema:

- CIFRA González Raga & Asociados (2012) "Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente". Informe preliminar 2012. En menú principal de página web del Consejo de Formación en Educación de Uruguay.

En línea: http://www.cfe.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=635

La presentación hace referencia al análisis de dos cohortes de estudiantes (2005 y 2008) y a los respectivos planes de formación, concluyendo en que tres años después de lo que prevé el plan, sólo egresan dos de cada diez alumnos respecto de los inscriptos inicialmente.

La situación familiar y personal del estudiante está fuertemente relacionada con la propensión al rezago o deserción, siendo el trabajo el principal motivo de abandono definitivo o temporal de los estudios según los estudiantes.

Muestra que el Plan 2008 podría estar ayudando a que al menos algunos estudiantes más logren egresar en el tiempo previsto. A pesar que la cohorte 2008 muestra un perfil mayor de edad al momento de ingresar que la de 2005, a los cuatro años de comenzada la carrera, el porcentaje de egreso es el mismo (8%).

Pone de manifiesto que existe cierta inadecuación entre el plan diseñado por los centros de formación docente y el público que reciben, con más edad que la esperada y con obligaciones familiares. Por tanto, no disponen ni del tiempo ni de las energías que requieren los contenidos previstos en los planes.

- ANEP / CODICEN – Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Comisión coordinadora de autoevaluación de la Formación Docente. Equipo Técnico Responsable del Informe: Berardi, Lilián y García Montejó, Selva (2007) “Informe de Autoevaluación de la Formación Docente del Uruguay / 2007. Actualización y Proyecciones.” En formato CD.

La oferta académica vigente para este estudio es el Plan de Formación de Maestros puesto en vigencia en el año 2005. Aunque conviven el Plan 92 reformulado 2001, Plan 92 y Plan 86, pues existen alumnos cursando según esas reglamentaciones.

En dicho informe se subraya la necesidad de: “Comprender y explicar el quehacer institucional de los diferentes Centros de Formación Docente del país, a fin de proporcionar insumos que orienten acciones estratégicas que apunten a superar debilidades y consolidar fortalezas” (ANEP / CODICEN – Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Comisión coordinadora de autoevaluación de la Formación Docente. Equipo Técnico Responsable del Informe: Berardi, Lilián y García Montejó, Selva, 2007: 3).

Se destaca como positiva la duración del Plan 2005 (4 años) en tanto esta característica lo hace similar a una licenciatura, siendo de beneficio para el reconocimiento en el exterior.

Con respecto al perfil de los estudiantes y en cuanto a la distribución por sexo hay clara predominancia femenina (96%) respecto a los alumnos hombres. El 40% del alumnado trabaja. La opción predominante en cuanto a orientación de procedencia es el bachillerato de Derecho. El 63% de los estudiantes de Magisterio tiene edades que van de los 18 a los 21 años.

Desde los estudiantes se manifiestan reclamos respecto a la elaboración de un sistema de autogestión estudiantil por medio de computadoras conectadas a internet en el instituto.

Actualización de las computadoras de la Sala de Informática y respecto de su manejo, en vistas a la implementación del Plan Ceibal.

- Marrero, Adriana (2011) “La formación docente en su laberinto. Los debates, los actores, y una ley”, Germania Ediciones Cruz del Sur, Montevideo, Uruguay.

La autora, desde un enfoque comprensivo, parte de una cuestión que considera central en la formación docente, el problema de su desvinculación de la investigación y producción de conocimiento en Uruguay, y sus posibles efectos adversos para el logro de la sociedad del conocimiento como modelo de desarrollo.

Es de relevancia destacar el periodo de duración de la puesta en práctica del proyecto (durante un año y medio, a partir de la segunda mitad del año 2007), en tanto sistematiza parte del periodo de transición de la formación docente en Uruguay. Marrero (2011:14) describe dicho periodo, de la siguiente forma: “entre la definición del perfil del proyecto y su culminación, la cuestión educativa estuvo sometida a avatares del más diverso tipo (...)” Entre otros, de una reforma universitaria que incluye a la formación docente dentro de sus preocupaciones (IUDE), la aprobación de una nueva Ley de Educación (Nº 18.437 / dic. de 2009)³, etc.

Sobre la formación docente al momento de elaboración del informe (marzo 2009), constata que es un sistema “monopolizado por la ANEP, y estandarizado a través de un currículo único (Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008), que sigue estando caracterizado por la endogamia, la auto-referencialidad y el encapsulamiento; y la ajenidad con respecto al mundo del conocimiento.” (Marrero, 2011:165) Y, sobre la investigación en formación docente, destaca como muy positivo, la conformación de un sentido común que aparece con nitidez en los discursos de los distintos actores, respecto de la importancia de que los docentes se formen en contacto con la investigación, ya sea disciplinar o en las ciencias relacionadas con la educación. Se reconoce la debilidad o rezago relativo, en

³ <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor=>

materia de investigación sistemática, particularmente desde los Institutos de Formación Docente.

Asimismo se considera de relevancia en la pesquisa de **estado del arte** los siguientes artículos y ponencias relacionados al tema:

Ibarrondo, Patricia y Nervenis, Mirel (2011) “Reflexiones sobre la cuestión docente en Uruguay”, Art. en PROEX N°3, Revista del Instituto de Formación Docente “Dr Emilio Oribe”, Melo, diciembre 2011.

En línea: <http://www.dfpd.edu.uy/ifd/melo/publicaciones/cuestion%20docente.pdf>

Las autoras manifiestan que analizarán los factores inherentes a la profesionalización y proletarización del profesorado, desde la perspectiva sociológica crítica e interpretativa.

Señalan que a partir del 2008 con la ley de educación, la formación docente obtiene la institucionalidad como IUDE. Por tanto, las actividades de investigación y extensión junto a la docencia constituyen la clave académica para el logro del estatus universitario, es así que el trabajo organizado en Departamentos, que propone el Plan 2008, es la base material para concretar estos aspectos.

A su vez, se instituyen procesos de cambio, que se habrán de poner en práctica en la “profesionalización docente”. Pero, consideran que la profesionalización se debe pensar desde los procesos que fijan y generan autonomía, aunque reconocen la dificultad de su logro, lo cual exige repensar la tarea docente.

En tal sentido, ponen de manifiesto que, el profesorado es un elemento central, pero, la forma de cooptar al profesorado, por lo general, es “a través de “cursillos de sensibilización y apropiación” concibiéndose así al profesor como mero agente de una transformación pensada por otros y, a la vez, como un objeto que es necesario reciclar: “un continente sin contenido” (Ibarrondo y Nervenis, 2011:4).

Además incitan a la reflexión sobre la retórica instalada por los gobiernos que delinear reformas educativas, sobre la profesionalización docente. Pues advierten que esa “retórica casi siempre va cargada de nociones negativas sobre el profesorado, colectivo al que hay

que “cambiar” y al que no se le respeta ni su construcción histórica ni la realidad cotidiana en la que están inmersos” (*op.cit.*, 2011:10).

Bordoli, Eloísa (2013) “Las figuras del maestro: tradición y nuevo formato”, Informe sobre Proyecto de Investigación que realiza en el doctorado, FLACSO, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay. Video publicado el 25/06/2013 en Youtube.

En línea: <http://www.youtube.com/watch?v=rh56-KHuils>

Se relata que la figura central de su trabajo es el maestro comunitario, y que en relación a esa figura del maestro, analizará continuidades y rupturas con la tradición normalista. Indica que la perspectiva de presentación de algunos aspectos relativos al Programa Maestros Comunitarios⁴ (PMC), se realizará desde un enfoque descriptivo y analítico. Los datos que comparte se extraen de un trabajo analítico de los documentos que fundamentan el PMC. Señala que la potencialidad instituyente de este programa se asienta en dos elementos centrales: la escuela y el maestro como figura que resignifica cierto discurso normalista que configuró al magisterio nacional, respecto de tres rasgos sustantivos, que tienen que ver con la dimensión técnica, la dimensión de funcionario del Estado y una labor apostólica. Obviamente, respecto de esta última dimensión, acota que el programa tiene una resignificación de este aspecto, en tanto ocurre en un momento distinto. Esto se pone en evidencia en la forma de “hacer escuela” que tiene el maestro comunitario, en tanto su labor se desenvuelve en la relación, familia - escuela - comunidad.

⁴ <http://www.cep.edu.uy/index.php/programa-de-maestros-comunitarios>

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

El Plan vigente de Formación Docente (2008) dice que “ser docente supone un profesional que asume su condición de «sujeto situado» en las complejidades de la sociedad, en un tiempo histórico y en un espacio geográfico” (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008:18).

En tanto, el siglo XXI contiene un mundo social y cultural en un constante devenir; es un mundo que se diluye en imágenes. Asistimos a una sociedad en permanente cambio, en la cual, las relaciones fluyen, se disuelven y mutan. Por tanto, en este marco de incertidumbre, el desafío para los profesionales de la educación, es cómo situarse para hacer aportes significativos que propicien la construcción de una sociedad integradora, en la que circule libremente el saber y el conocimiento.

Bauman (2007: 28-30) considera que en la “modernidad líquida” todo tiene fecha de vencimiento y el conocimiento es una mercancía que es de corta vida, pues el impacto de la novedad se desgasta rápidamente: “la solidez de las cosas, como ocurre con la solidez de los vínculos humanos se interpreta como una amenaza.” Es en este sentido, que se abren grandes cuestiones que subyacen esta investigación, en tanto escapan a toda posibilidad de aproximación conceptual. Por ejemplo, cabe preguntarse: ¿cuál es el modelo profesional del maestro eficiente y situado, en la modernidad líquida? ¿cuál es la formación inicial tan flexible, capaz de dar distinción en las permanencias y a la vez, capacidad de transformación en la apertura para satisfacer las demandas de la sociedad actual?

Pero, el gran dilema está en, cómo mantener aquello que tiene un arraigo duradero en la formación del maestro, como es la tradición normalista y no resultar una amenaza para la eficiencia en el campo de la construcción del conocimiento. ¿Cómo dotar al maestro de una nueva profesionalidad acorde al modelo universitario?

Ahora, tratando de explorar sobre lo mínimamente posible, se considera que básicamente, **las preguntas que guían esta investigación** son las siguientes:

1) ¿Cuáles cambios y cuáles permanencias se distinguen en los Planes seleccionados (2005 y 2008) para la formación de maestros de Uruguay en relación a:

1.a) el perfil de maestro planteado?

1.b) los objetivos de la formación inicial?

2) ¿A qué modelo de profesional docente apuntan los Planes de Formación Inicial de Maestros 2005 y 2008?

4. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

4.1. Enunciado del problema:

“El modelo profesional de Maestro de Educación Primaria en Uruguay que emerge del análisis relativo al perfil y los objetivos expresados en los Planes 2005 y 2008 en tanto norma pública que rige la actual formación magisterial a nivel nacional”.

A partir del enunciado del problema de investigación es posible expresar que el abordaje del problema enunciado tiene dos aspectos a considerar: 1º) el análisis de textos normativos, tales como los Planes de estudio 2005 y 2008, y 2º) objetivos y perfil del egresado, en tanto proyectan y definen un modelo profesional de maestro.

Tal como se expresó anteriormente, se pretende comparar los objetivos y el perfil de egreso sostenidos en los Planes 2005 y 2008, e identificar el modelo profesional para la formación de maestros en Educación Inicial y Primaria en Uruguay, y a partir de allí, una brevísima aproximación al conocimiento de algunos de los cambios y permanencias.

Un estudio de esta naturaleza es importante porque contribuye a incrementar la comprensión de la variedad de enfoques para la formación de Maestros en nuestro país. Pues, se considera que, examinar la convergencia respecto a objetivos y perfil de egreso, permite conocer la ocupación de la enseñanza en el nivel Inicial y Primario, aspecto éste, medular en el rol del profesional de la educación. De esta forma, se proveerá una mejor comprensión de los programas de formación de docentes, así como, aportar datos

significativos que puedan ser utilizados para implementar innovaciones para el mejoramiento del currículo y en la formación de los formadores de Maestros.

El 15 de mayo de 2012, se han celebrado los 130 años de la formación de maestros en nuestro país, por lo cual se puede decir, que tiene una larga trayectoria, en la que ha ido respondiendo a las distintas circunstancias de cada época en particular. Siempre caracterizada por una cultura dominante, como es la tradición normalista. Entendida como una matriz normativa, orientadora y modélica de la formación de Maestros. Son estos desafíos los que conducen a la necesidad de cambios en la formación de maestros, apuntando a un fortalecimiento de la profesión docente, así como, al desarrollo profesional de los sujetos. El estudio de los Planes para la Formación de Maestros 2005 y 2008, nos permite la pregunta acerca de cuál es el profesional docente propuesto en los distintos documentos. ¿Qué cambios? ¿Qué permanencias?

Se espera contribuir desde un enfoque sociológico, aunque sea mínimamente, con aspectos teóricos que sean útiles a la reflexión y para su discusión por parte de los diversos agentes que participan en la formación de maestros, en un momento de transición de la Formación Docente hacia una formación de carácter universitario.

5. OBJETIVOS

5.1. Objetivo general

Contribuir a incrementar la comprensión de la variedad de enfoques para la formación de Maestros en Uruguay, así como, aportar datos significativos que puedan ser utilizados para implementar innovaciones para profesionalización del maestro y en la formación de los formadores de maestros en el Uruguay.

5.2. Objetivos específicos

- Describir comparativamente los Planes 2005 y 2008 para la Formación Inicial Magisterial en Uruguay.
- Comparar el perfil docente y los objetivos propuestos en los Planes seleccionados (2005 y 2008) para la formación de Maestros de Educación Primaria en Uruguay a fin de conocer cambios y permanencias que allí se expresan.
- Caracterizar el o los tipos de modelo/s profesional/es que, desde la norma pública, prescriben la formación inicial de maestros en el Uruguay desde los dos últimos dos Planes vigentes.

6. MARCO TEÓRICO

El nivel de complejidad de la comparación de Planes de Formación Inicial de Maestros, en tanto formas de expresión escrita que legitiman un modelo profesional y su imbricación con la matriz normalista, supone un análisis multidimensional. Por lo tanto, en el desarrollo del marco teórico conceptual de este proyecto, se opta en primer lugar, por presentar sintéticamente algunas características de la cultura normalista como matriz fundante del modelo profesional del maestro, a fin de conocer las concepciones inscriptas en los planes seleccionados y distinguir su relevancia dentro del marco de la realidad socioeducativa de la formación docente en Uruguay. En segundo lugar, se presenta una construcción teórica del profesional de la educación, a fin de precisar la concepción del maestro como profesional y su conversión en herramienta conceptual que permita comprender el significado del modelo profesional expreso en los documentos oficiales (Planes de Formación Inicial de Maestros 2005 y 2008), en tanto unidades portadoras de información al respecto.

La tradición normalista como cultura hegemónica en la formación del maestro.-

Se procurará construir la tradición normalista como lo implícito y a su vez lo simbólico en la formación del maestro, en tanto reviste de un carácter singular a este modelo profesional. En tal sentido, la cultura escolar-institucional, será un concepto de relevancia para este estudio, pues en ella se materializan los procesos y resultados propuestos por el programa oficial. Resume lo que no se enseña, pero que seguramente se puede reconocer; además de revelar efectos imprevisibles, engendrados independientemente por el Sistema Escolar.

Según Gonçalves Vidal (2005: 2),

“[La] cultura dejó de ser un mero hecho externo a la institución, algo con lo cual lidiaba en el desempeño de sus funciones sociales y pasó a ser un objeto interno, cuyo escrutinio permitía comprender la escolarización como negociación posible entre los intereses de los diferentes grupos sociales, la lógica del funcionamiento institucional y lo pragmático de las acciones de los sujetos educacionales. El surgimiento de la categoría “cultura escolar” ofreció visibilidad a estas operaciones, por la sensibilización para el análisis del conjunto de normas y prácticas vigentes en la institución, (...)”.

De acuerdo a lo antes señalado, es fundamental construir la concepción de la tradición normalista, en tanto podría ser un antecedente determinante de la cultura e identidad de la formación magisterial. Importa conocer las bases que la sustentan.

Capocasale (2013: 1) hace un análisis histórico-filosófico de los orígenes del normalismo como matriz explicativa y de justificación en la formación magisterial latinoamericana y en los procesos de institucionalización de los sistemas educativos nacionales y públicos. Cuando la autora, analiza la influencia francesa concluye que: “El normalismo es señalado y asumido como la matriz necesaria y suficiente en el sistema educativo para que haya eficacia social.” (*op.cit.*, 2013: 9) Con respecto a la influencia argentina sobre la formación de las maestras, como aquella más próxima a Uruguay, afirma que dicha matriz: “Normalizó no sólo sus prácticas educativas, sino la metodología de enseñanza, los actos cotidianos de los docentes y, posicionó al docente como funcionario estatal y por tanto, como uno de sus principales representantes.” (*op.cit.*, 2013: 12).

Cabe preguntar, ¿Qué se entiende por normalismo? ¿Qué elementos nos permiten reconocer esta matriz normalista? Según Puiggrós (2003:95): “El carácter mítico, militante y misional del rol docente, [que] se acentuó durante la gestión de (...) Torres, quien (...) impuso criterios de orden y autoridad; aunque no era un positivista sino un conservador, es probable que esos criterios, rigiendo la formación de los docentes, hayan creado las bases para que el positivismo penetrara en el perfil normalista.” Con respecto, al afianzamiento de esta corriente, la autora sostiene que: “El *normalismo* rápidamente iba adquiriendo una cierta autonomía respecto de las políticas oficiales...” En tanto se inclina por llamar,

“...normalizadora, a la corriente predominante en la docencia, que se sentía apóstol del saber y consideraba que educar al ciudadano era una misión. La antinomia civilización/barbarie operaba en su pensamiento. Sus adherentes creían profundamente en la necesidad de la escuela pública y, aunque consideraban que la religión era el sustento del orden moral, adscribían con convicción al laicismo. El método, la organización escolar, la planificación, la evaluación y la disciplina eran las nociones que organizaban su práctica. Poco a poco, esas categorías serían organizadoras de su identidad, lo cual tuvo como consecuencia que el vínculo que consideraban como legítimamente pedagógico fuera... adoptar ideas sin crítica.” (Puiggrós, 2003:96)

Suárez (1994:2) coincide con Puiggrós (2003:95-96) en la misión socializadora del maestro y “civilizatoria” de grupos antagónicos, así como en la creencia en la escuela como el espacio capaz de materializar el mandato oficial en toda su complejidad. El “apostolado” y la figura modélico-ejemplar que representaba, constituyen elementos decisivos en la caracterización del maestro. “La escuela primaria constituyó (...) uno de los apéndices institucionales privilegiados para lograr la integración de la dispersa población, de acuerdo con ciertos valores y patrones ideológicos, afines a la estructuración político-social que propiciaban” (Suárez, 1994:2).

Se trata de un modelo de formación docente, construido en base a una misión socializadora del gaucho, por ejemplo en el caso de Uruguay. Al respecto, Capocasale (2013:3) cuando justifica a la escuela pública uruguaya como “núcleo básico del proceso de modernización

y de organización social en el Uruguay”. En este sentido es fundamental hacer referencia a José Pedro Varela (1845-1879), pues se constituye en un dato fundante de la tradición normalista en la formación de maestros, quien expresa que:

“La organización social no se concibe sin que exista una administración pública. Para la conservación del orden social necesitamos que exista un poder público, encargado de garantizar el pleno goce de los derechos y especialmente de reprimir los abusos de la fuerza, del mal y de la ignorancia” (Varela, 1964: 88).

Por tanto, se inscribe en pautas de civilización y disciplinamiento que surgen del acuerdo con las necesidades de la sociedad de cada momento. Determina una formación, un “habitus, que es el producto de condicionamientos sociales (...). Estructuras estructuradas, principios generadores de prácticas distintas y distintivas, - (...), estructuras estructuradas, los habitus son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división” (Bourdieu, 1998:33), que se materializa en la figura del maestro como modelo o ejemplar. Nace comprometido con la homogeneización y generalización, por tanto, como señala Reguillo (2007:94) el neoliberalismo es una amenaza para el modelo, pues estimula la diversificación de los lugares de saber - poder. “Por otra parte, todo el aparato tecnológico-normativo ofrecido como conjunto de pautas de ejecución a los maestros estaba apoyado en ciertos criterios de científicidad provenientes del llamado positivismo pedagógico.” (Suárez, 1994:1) Este aspecto, se reconoce en el disciplinamiento, en el “trabajo de enseñar” (Birgin, 1999) y en “el espacio de las posiciones sociales.” (Bourdieu; 1998) Que de acuerdo a lo que plantea Morin (2004) estamos insertos en el paradigma de la complejidad, y el conocimiento científico clásico como el positivista, se asienta en el paradigma de simplificación, cuyo principio es legislar. Es una legislación que se encuentra en el universo. “Es un principio universal que fue formulado por el lugar común; sólo hay ciencia de lo general, y que comporta la expulsión de lo local y de lo singular” (Morin, 2004).

De acuerdo a lo antes expresado, el normalismo desde el momento que logra autonomía, en tanto se impone a las propuestas oficiales de formación inicial de maestros, se

institucionaliza. Se transforma en un tipo de cultura institucional significativa, para comprender el sentido del proceso de formación del maestro, en especial aquello que “se traducirá en un proyecto político-institucional para formar sujetos habilitados para el ejercicio profesional, de acuerdo con ciertos principios teóricos y metodológicos, no necesariamente organizados en forma explícita” (Suárez, 1994:1).

Entendida como tradición normalista, la cultura escolar nos permite comprender el entramado relacional entre los propósitos de la formación del maestro y el modelo profesional que emerge, en tanto representación social y simbólica, históricamente determinada.

Se puede afirmar entonces, que la tradición normalista imprime un sello identitario a la formación del docente y establece un orden cuya legitimidad orienta las acciones de los agentes. Entonces, este será el prisma óptico, en tanto razonamiento lógico, que orientará la búsqueda de evidencias respecto de elementos que den cuenta de esta matriz normalista en la formación inicial de maestros, no sólo desde la estructura general de los planes de estudio, sino que de manera más específica, desde los objetivos y el perfil de egreso que proponen los documentos, en tanto norma pública que configura un modelo profesional y que rige actualmente, la formación de maestros a nivel nacional.

Siguiendo a Weber (1944:23), se podría inferir, tomando como referencia su interpretación acerca de las regularidades de hecho en la acción social, que la “conexión de sentido” de esta concepción del normalismo se puede observar en “el desarrollo de una acción repetida por los mismos agentes o extendida a muchos, (...) y que en tanto, “uso debe entenderse la probabilidad de una regularidad en la conducta, cuando y en la medida que esa probabilidad, dentro de un círculo de hombres, esté dada únicamente por el ejercicio de hecho. El uso debe llamarse costumbre cuando el ejercicio de hecho descansa en un *arraigo* duradero.” Según las aseveraciones de Weber (1944), se deduce que la tradición normalista en las trayectorias formativas del maestro, en tanto arraigo duradero que otorga identidad y

distinción al maestro como profesional, es una costumbre. Y que por su carácter, se torna en un círculo vicioso, de constante legitimación de la formación de este profesional de la educación. “La estabilidad de la (mera) costumbre se apoya esencialmente en el hecho de que quien no orienta por ella su conducta obra “impropiamente”. Esto es, mientras “la mayoría de los que le rodean cuenten con la subsistencia de la costumbre y dirijan por ella su conducta” (*op.cit.*: 25).

En este sentido, la cultura escolar como categoría de análisis habilita a desentrañar el sentido de las propuestas de formación inicial de los maestros, así como a identificar continuidades y frenos para el cambio, que seguramente se traducen en permanencias. Permanencias estas, que Hargreaves (2007:27) las explica como lo manifiesto frente a la inseguridad que genera la incertidumbre, pues nos lleva a buscar la seguridad de lo conocido. “En este sentido la incertidumbre puede ser una enemiga del cambio” (*op.cit.*: 64).

Construyendo el modelo profesional para el maestro.-

El punto de partida será la construcción teórica del maestro como profesional, en tanto surge de una trayectoria formativa, en el que se asume la Formación Docente como concepto relacional histórico. Se entiende como el espacio en el cual la comprensión del mundo social se construye en base a relaciones de fuerzas y tensiones, que configuran nuestro lugar en el mundo y que a su vez, los distintos agentes lo construyen, razón por la cual, proceden a su propia configuración.

Esto es, en el sentido que expresa Corcuff (1998:32), quien interpretando dos nociones clave, como son *habitus* y *campo*, en la teoría de Pierre Bourdieu (1998:169), señala que:

“el principio de la acción histórica, en el caso del artista, del sabio o del gobernante tanto como del obrero o del funcionario, (del maestro), no es un sujeto que se enfrenta a la sociedad como un objeto constituido en el exterior. No reside ni en la conciencia ni en las cosas, sino en la relación entre dos estados de lo social, esto es, la historia objetivada en

las cosas —en forma de instituciones— y la historia encarnada en los cuerpos —en forma de ese sistema de disposiciones perdurables que denominó habitus». Así pues, es la unión del habitus y del campo, de «la historia hecha cuerpo» y «la historia hecha cosa» lo que aparece como el mecanismo principal de producción del mundo social.”

Para analizar los elementos que componen el modelo profesional del maestro, se impone como tarea previa, hacer una aproximación conceptual sobre lo que se entiende por profesión, profesional y proceso de profesionalización.

Fernández Pérez (2001) hace énfasis en que las características históricas de la sociedad en que ha surgido y se ha desarrollado la profesión, son elementos importantes, pues son los que le confieren su legitimación intrínseca, su validez y su función. En este sentido escribe:

“Sus modos específicos de formación, reproducción, exclusión, certificación y evaluación dependen de las condiciones en las que surge, de los intereses de quienes la promueven y del poder político de sus miembros. En consecuencia, la profesión, como unidad estructural de la sociedad moderna, condensa procesos y elementos de la realidad social, política e ideológica en la que se circunscribe, encontrándose formalmente establecida y legitimada por el sector social que las ha constituido como tales.” Fernández Pérez (2001: 27).

Fernández Enguita (2001:45) señala que “una profesión es un colectivo con un tipo especial de conocimiento, más o menos complejo, con un cierto código en su utilización; pero también es un grupo con poder.” Poder que se pone de manifiesto ante el público o la clientela, ante los otros grupos de profesionales, ya sea en una relación de dependencia, de derecho, de colaboración, de conflicto, de igualdad o primacía. Agrega que es un “(...) poder, en fin, frente a la sociedad, de la cual obtiene y ante la cual reivindica una serie de competencias y privilegios.” Toda profesión, en cierto modo vive de las necesidades del público.

A modo de síntesis se puede decir que una profesión se distingue por varios elementos que son esenciales. A saber:

- exclusividad de ejercicio de una determinada actividad, en virtud del dominio de la misma por parte de quienes la ejercen;
- dominio de un área compleja que otorga ventajas de efectividad y eficiencia respecto a quien no ha sido iniciado de forma sistemática y compleja en esa actividad;
- otorga poder frente a los otros grupos de profesionales y a la sociedad misma;
- tiene una base formativa formada por dos elementos centrales: conocimientos científicos sólidos, fundados en investigación básica y aplicada, y la experiencia probada, debidamente sistematizada.

Ahora, cabe la cuestión acerca de los elementos que distinguen a un profesional, así como del proceso (de profesionalización) que lo forma y nos permite reconocerlo como tal. Al respecto Tedesco (1995:167) dice que se pueden “distinguir dos aspectos distintos en el proceso de profesionalización de la actividad docente. Por un lado, el proceso de profesionalización basado en el mejoramiento de las condiciones de trabajo y, por el otro, la profesionalización basada en el desarrollo de la «capacidad profesional», es decir, de las aptitudes necesarias para el desarrollo de la actividad.” Este último aspecto será el que se tomará para fundamentar la formación del maestro como profesional.

A su vez, Fernández Pérez (2001:28), destaca que “la conformación del concepto de profesión ha estado vinculada en forma directa al concepto de formación profesional.” En tanto, define a la formación profesional como el conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, de acuerdo a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral. Ese proceso formativo tiene lugar en las instituciones de educación superior, cuyo propósito se orienta por la obtención de conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, contenidos en un perfil profesional. Y que, por el mismo hecho tienen estrecha correspondencia con los requerimientos para un determinado ejercicio de una profesión. En este sentido, considera de relevancia el estudio del desarrollo histórico de la formación profesional, a fin de conocer elementos que aporten fundamentos sustanciales para su actualización.

Por su parte, Birgin (1999, 22-23) expresa que la tendencia a la transformación del magisterio en una profesión de Estado es paralela al proceso en que creció y se consolidó la

intervención del Estado en la educación. En tanto, fue en esa profesión que se materializó la estrategia que legitimó las pautas construidas desde ese mismo Estado para el trabajo de enseñar. Considera que desde esa mirada, “(E) en el caso de la docencia, los procesos de profesionalización y funcionariado eran casi sinónimos (...)” (*op. cit.*: 24) “El magisterio, entonces, es una actividad en la que el proceso de profesionalización se confunde con el de estatización.” (*op.cit.*:33).

Además, Birgin (*op. cit.*:30), refiriéndose a las profesiones, cita a Weber (1979) e interpreta que “se desarrollan en el contexto de un proceso de racionalización del conjunto de las prácticas sociales y del saber, en la búsqueda de los medios más adecuados para el logro de ciertos fines. (...) se trata de la dominación gracias al saber especializado.” y respecto del proceso de profesionalización, hace referencia a Bourdieu (1998: 29), en tanto la plantea “como una dinámica del mundo del trabajo en que se especializan y fragmentan el conocimiento y las tareas, por ello, las profesiones pueden pensarse como casos del desarrollo de campos estructurados de producción de bienes simbólicos.”

En cuanto a la formación del Maestro como profesional docente, referenciando el planteo de Birgin (1999:20), cuyo interés se centra en comprender cómo se configuró la “tarea de enseñar” como profesión en su país, Argentina. Distingue diferencias significativas en la matriz histórica entre enseñar en las escuelas primarias y en los institutos de enseñanza secundaria; en particular, respecto de los fines atribuidos a la tarea desde el Estado, como ha sido señalado anteriormente. Es así que la tarea del maestro se constituyó alrededor de la delegación del objeto de formar ciudadanos disciplinados, “para lo que las mujeres fueron consideradas la mano de obra más adecuada, (mientras que) el profesorado se constituyó alrededor de la formación de dirigentes” (*op.cit.*, 1999:20)

Para Fernández Enguita (2001:43), quien sostiene que el modelo profesional docente se ubica en la moral colectiva, en el deber ser: “Es (...) una guía para la acción individual y colectiva, un objetivo a perseguir”. Por tanto, si este es el marco de construcción de la profesión docente, se la puede definir como democrática y a la educación como servicio público. En consecuencia, el modelo que emerge, es el que el autor propone como el del profesional democrático. Este concepto podría ser orientador para la construcción del tipo

ideal acerca del maestro participativo, en tanto se considera que guarda una marcada relación conceptual. Pues, se cree que es en esa relación que la construcción teórica puede tener valor instrumental, para conocer el modelo profesional que proponen los planes de formación inicial de maestros que aquí se estudian.

A modo de síntesis y de acuerdo a lo antes señalado, se concibe a la formación del maestro como profesional y el proceso de profesionalización como conceptos relacionales, en tanto se definen uno en relación al otro. Esto es, en el espacio que configuran las relaciones que se establecen dentro del campo específico de la formación inicial del docente. Además, cabe recordar, que la tarea de enseñar es una relación que se define en la relación con el otro, razón por la cual, se considera esencial partir de las consideraciones de Bourdieu (1995:64) cuando expresa que, “lo que existe en el mundo social son relaciones (...) relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individuales”. En definitiva, considera que: “lo relacional es real”.

Es en este sentido que adquiere relevancia la noción de campo que propone este teórico. Pues, significa pensar en términos de relaciones que sólo cobran sentido y significado dentro del sistema de relaciones que ellas constituyen. Por tanto, este es el punto de partida para conocer el espacio de las posiciones y disposiciones del maestro como profesional, pues es la base material que nos ha de permitir superar toda interpretación que trascienda lo real.

En definitiva, la formación inicial, hace portador al maestro de un habitus, que como plantea Bourdieu (1998: 33), es un principio generador y unificador, que en el ser maestro retraduce las características intrínsecas y relacionales de una profesión, que se reconoce e instituye en un modelo profesional. Paralelamente, se hace acreedor de distintas especies de capital: cultural, social, simbólico, que, en tanto “factores eficientes en un campo, (...), permiten a su poseedor ejercer un poder, una influencia, por tanto *existir* en un determinado campo” (Bourdieu; 2005:65) En este caso, seguramente eficientes, en el campo de la enseñanza, de la educación, de la formación en educación y, por qué no, en el de la sociedad misma. Es así que el maestro, en tanto poseedor de una especie de capital, que le ha sido otorgado en su formación como docente, logra el acceso a las ganancias específicas

que se ponen en juego dentro del campo para el que ha sido formado. En tanto profesional adquiere un “rasgo distintivo, en fin, propiedad relacional que no existe sino en y por la relación con otras propiedades” (Bourdieu, 1998:30).

De acuerdo a lo antes expuesto, es posible afirmar que la tradición normalista es la que otorga distinción al maestro, es el rasgo distintivo que se pone en juego dentro del campo y en el espacio social. A su vez, se la puede entender como el habitus en el que se sintetiza y en el que se expresa el pasado que incorpora y lo que traduce en sus prácticas. Es esta cualidad, que en tanto histórica, operadora de distinción dota al maestro de un capital simbólico. Es ese capital que se reconoce, que no se cuestiona y tampoco está prescripto, pero que es real, en tanto es “propiedad relacional que no existe sino en y por la relación con otras propiedades.” (*op.cit.*: 30) En términos analíticos, son estos conceptos los que arrojan luz en la exploración de “rasgos distintivos”, que nos permiten reconocer el modelo profesional prescripto en los Planes de Formación Inicial de Maestros.

7. ABORDAJE METODOLÓGICO

7.1. El objeto de estudio seleccionado.-

El objeto de estudio seleccionado para esta investigación: los Planes de Formación Inicial de Maestros 2005 y 2008, esto es: **el Plan de Formación Inicial de Maestros 2005⁵ y el Plan Nacional Integrado de Formación Docente 2008⁶**. Estos documentos, son de muy fácil acceso, en tanto están disponibles en la página web del Consejo de Formación en Educación. Pues, son estos planes, los que actualmente rigen la formación inicial de maestros en Uruguay; más allá de las disposiciones que establece la nueva Ley General de

⁵ http://www.oei.es/quipu/uruguay/Plan_Formacion_Inicial_Maestros.pdf

⁶ http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

Educación N° 18.437 (aprobada 12/12/2008), vigente desde el 27 de enero de 2009, respecto a la creación del Instituto Universitario de Educación (IUDE).

El 24 de junio de 2010, el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), dispone en Acta extraordinaria N° 5, Resolución N° 2, que en el ámbito de la ANEP funcionará un órgano desconcentrado, denominado Consejo de Formación en Educación (CFE). Establece que su ámbito de competencia será la formación de profesionales de la educación, incluida la formación de educadores sociales.

De hecho, hasta el momento no tenemos Ley Orgánica; ni tuvimos del IUDE, ni actualmente de la Universidad de Educación. Por tanto, son estos Planes de Formación Inicial de Maestros los que dan certidumbre a las relaciones entre sujetos que tienen derechos y obligaciones al respecto, especialmente, en lo que tiene que ver con la definición pública de sus propósitos y contenidos.

Es en este sentido, que estos documentos cobran relevancia en tanto se asume el diseño curricular como norma pública, escrita; pues son la norma que regula la formación de profesionales de la educación en nuestro país, y es desde ese lugar, que se los puede entender como cargados de historia y de una multiplicidad de sentidos.

Cabe volver a señalar que la Formación Docente en Uruguay, en la actualidad, está en un claro proceso de institucionalización de la formación de Maestros, Profesores, Maestros Técnicos y Educadores Sociales, con carácter universitario, por tanto se considera de relevancia conocer cuál ha sido hasta el momento la perspectiva de formación del Maestro, desde los objetivos y el perfil de egreso, así como conocer en qué medida la formación inicial de maestros puede calificarse como configuradora de un modelo profesional normalista, participativo o innovador, como aquel que se adecua a una formación universitaria.

7.2. El diseño metodológico.-

Esta investigación se plantea con un diseño metodológico de tipo cualitativo. Al respecto, manifiesta Vallés (1999:77) que: “Simplificando, tendríamos dos tipos extremos de diseños cualitativos, el *emergente* y el *proyectado*, entre los que se encontraría la mayor parte de la investigación cualitativa.” Agrega que Miles y Huberman (1994, citados por Vallés), “no ocultan su preferencia por los diseños más próximos al extremo opuesto al emergente, esto es, los más estructurados o atados.” Este estudio tampoco escapa a la regla. Es un diseño proyectado, en tanto las razones que apoyan esta opción se fundamentan en:

1°- “el sentido que se da aquí a *documentación*, entendida como *estrategia metodológica* de obtención de información.” (Vallés, 1999:119);

2°- la indagación sistemática en base a la comparación de los objetivos y el perfil de egreso propuestos por los planes para la formación inicial de maestros, de carácter descriptivo; y

3°- en el carácter exploratorio respecto de la búsqueda de conocimiento sobre el modelo profesional prescripto.

A) Dentro del marco del paradigma metodológico cualitativo esta investigación es en primer lugar de tipo descriptivo-comparativo:

Su índole descriptiva-comparativa tiene que ver con el hecho de que se da cuenta detalladamente desde la norma pública (Plan de Estudio) de lo que se pretende del maestro como profesional en su formación inicial. Para ello, en primer lugar se describen y analizan los Planes de Formación Inicial de Maestro 2005 y 2008 en cuanto a dos dimensiones básicas: 1) objetivos y 2) el perfil del egresado. De esta forma se logra alcanzar un nivel de análisis que posibilita la comparación de hecho del “deber ser” del modelo profesional docente desde la norma pública.

Se aplica la técnica de investigación de análisis documental. Tal decisión radica en la riqueza, que como herramienta de investigación le otorga Vallés (1999:111), cuando establece: “De este modo, el analista social amplía el campo de observación “hasta abarcar

un período histórico suficiente”; suficiente para captar el significado que trata de comprender y explicar”. Por su parte, López Noguero (2002:171) señala que “conocer la documentación sobre el problema que está desarrollando, [es] una fase fundamental en toda investigación (...) y que, a pesar de la gran diversidad de fuentes susceptibles de análisis, la fuente documental más importante es el vestigio escrito”.

En este estudio, se comparan documentos derivados de una fuente de una misma naturaleza: el Plan de Estudio denominado “Plan de Formación Inicial de Maestros”. Se toma ese documento histórico, en tanto norma pública, que rige la política educativa de la formación inicial magisterial en nuestro país en los dos últimos momentos de transformación de la formación magisterial en la primera década del siglo XXI: 2005 y 2008. En definitiva, **las dos fuentes documentales que se analizan son: el Plan de Formación Inicial de Maestros 2005 (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2004) y el Plan Integrado de Formación Docente 2008 (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008)**. En tal sentido, el recorrido metodológico se desarrollará desde el análisis de fuentes secundarias, por medio del análisis primario de las mismas.

En relación al estudio descriptivo-comparativo que se realiza, señala Vallés (1999:110) citando a Mills (1961:164-165) se tendrá en cuenta que: “El estudio comparativo y el estudio histórico están profundamente entrelazados (...) el punto de vista histórico conduce al estudio comparativo de las sociedades. Aun cuando nuestro trabajo no sea explícitamente comparativo...necesitamos materiales históricos.” En este caso, si bien la indagación sociológica es puramente comparativa; para la sistematización del objeto de estudio se utiliza bibliografía que construye conocimiento a partir del análisis histórico de los datos. De esta manera, los fundamentos planteados en el marco teórico de esta investigación social, se constituyen en el material histórico que valida la información recogida de la comparación de los documentos que se analizan. Sólo así, se considera que tales unidades de significado permitirán identificar cambios y permanencias en las diferentes propuestas de formación para maestros de Educación Inicial y Primaria. Es decir, se procuran identificar rasgos comunes y singulares de la formación del docente, procurando conocer el sentido dado en los planes de estudio, respecto del maestro como profesional y de las

implicancias de la cultura normalista en la configuración del habitus (Bourdieu, 1998:33) del maestro.

B) En segundo lugar, el estudio es de tipo exploratorio. Esto se fundamenta en la lógica comparativa del estilo weberiano, razón por la cual se construyen tipos ideales. Al respecto, Weber (1944:7) explica que la aplicación del método científico en base a “la construcción de *tipos*, investiga y expone todas las conexiones de sentido irracionales, afectivamente condicionadas, del comportamiento que influyen en la acción, como “desviaciones” de un desarrollo de la misma “construido” como puramente racional con arreglo a fines.”

Por tanto, para que los tipos ideales tengan el rigor científico y analítico suficiente, en tanto probabilidad objetiva, que permita algún grado de inferencia significativa sobre el tipo de modelo profesional que determina un tipo específico de formación inicial del maestro, habrá que definir qué se entiende por formación inicial y definir qué es un modelo profesional. Y para ello, habrá que conocer primero, la “acción típica o sea aquello por lo que se le incluye en una de esas categorías” (Weber, 1944:15), a modo de principio general, para luego construir tipos de modelos profesionales de formación de maestros, con clara distinción entre sí. Por último comenzar con el análisis. Además (*op.cit.*, 1944: 11-12) considera que, cada uno de los conceptos se ha de referir a una única forma de desarrollo de la acción social, bien sea real o construida como posible. Pues, sólo así serán tipos sociológicos del acontecer real, en tanto traducen conductas con sentido comprensible que suceden en la realidad con mayor o menor aproximación.

Se entiende por formación inicial del maestro al “tipo de dominación” (Weber, 1944:170), que se organiza en base a normas racionales estatuidas en un documento escrito (Plan de Formación Inicial del Maestro), cuya finalidad descansa en la probabilidad de especialización del maestro para la tarea de enseñar. Es un tipo de formación que otorga al maestro, referenciando a Bourdieu (1995: 65) distintos tipos de capital (cultural, social, simbólico) que son eficientes dentro del campo de la Educación Inicial y Primaria y un “habitus”.

En tanto se define como modelo profesional de maestro, a la peculiar especialización y aproximación al conocimiento y los saberes, que manifiesta un individuo (maestro) en la “tarea de enseñar” (Birgin, 1999: 20), acordes al campo de la Educación Inicial y Primaria, a la sociedad y al momento histórico que se desarrolla, cuyos fundamentos descansan en una “probabilidad duradera”. (Weber, 1944: 111) Es el “habitus” del maestro que se define en relación con los otros, dentro del campo específico de la Educación Inicial y Primaria y en cualquier otro ámbito.

Ahora, se procede a la construcción de tipos de modelos profesionales. Para ello, se tomarán como referencia los “tipos de acción social” y los “tipos de dominación” propuestos por Weber (1944: 20-170) en su teoría. Además, se tendrá en cuenta que cuanto mayor sea la precisión y univocidad —como posibilidad de un óptimo en la adecuación de sentido— con que se construyan estos tipos ideales y, cuanto más extraños sean al mundo y a la realidad, tanto más puros —utópicos— mayor será su utilidad tanto terminológica, clasificatoria, como heurísticamente. Así los construye Weber (*op.cit.*:17-696).

En concordancia con los fundamentos metodológicos antes planteados, en esta investigación, se construyen los siguientes tipos ideales sobre modelos profesionales de formación del maestro:

1) tipo ideal de modelo profesional de formación de maestro de base normalista.

Determinado por una formación inicial de disciplinamiento, fuertemente enmarcada por mandatos institucionales, que se define a partir de las relaciones sociales, entre las posiciones que operan en el espacio social. Configura un “habitus” en el maestro, que se orienta por una regularidad en la conducta (costumbre) y por el cumplimiento de su misión socializadora, distinguiéndose por ella, en el campo de la Educación Inicial y Primaria.

2) tipo ideal de modelo profesional de formación de maestro de base participativa.

Determinado por una formación inicial participativa, fuertemente enmarcada por la racionalidad democrática, que se define a partir de las relaciones sociales, entre las posiciones que operan en el espacio social. Configura un “habitus” en el maestro, que se

orienta por el compromiso de la educación como derecho positivo, provisional y en base a la capacidad de diagnóstico para decidir la rutina adecuada a la tarea de enseñar, distinguiéndose por ello, en el campo de la Educación Inicial y Primaria.

3) tipo ideal de modelo profesional de formación de maestro de base innovadora.

Determinado por una formación inicial dialogada, innovadora, fuertemente enmarcado por la generación autónoma del conocimiento desde las comunidades de aprendizaje, que se define a partir de las relaciones sociales, entre las posiciones que operan en el espacio social. Configura un “habitus” en el maestro, que se orienta por la creatividad y la colaboración en la toma de decisiones y, en base al reconocimiento del otro como diferente, en tanto principio unificador en la tarea de enseñar, distinguiéndose por ello, en el campo de la Educación Inicial y Primaria.

El Cuadro 1 presenta una caracterización sucinta de los distintos tipos ideales de modelos profesionales de formación de maestro construidos como herramienta metodológica para esta investigación. Esta presentación está relacionada, a su vez, con las tres dimensiones propuestas para el proceso de descripción-comparativa (inciso A)). Se establece una clara distinción de cada uno de los tipos ideales en función de cada una de las dimensiones mencionadas de forma tal de respetar el criterio weberiano de construcción de tipos ideales: adoptar el sentido de un conjunto de rasgos comunes que son “típicos” y que denotan un claro límite entre cada uno de ellos.

Cuadro 1. Caracterización de los tipos ideales de modelos profesionales de formación de maestro.

TIPO DE MODELO PROFESIONAL	PERFIL DE EGRESO	FORMACIÓN INICIAL	DISEÑO CURRICULAR⁷
MODELO NORMALISTA	<ul style="list-style-type: none"> - “habitus”= modelo o ejemplar. - autonomía ético-reflexiva reducida al mandato institucional - sin vinculación con la investigación como 	<ul style="list-style-type: none"> - de disciplinamiento estrecha (en tanto no propicia la autoformación) - no es participativa. - sin base en la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> - asignaturista - de “colección” - compartimentado - piramidal - racional

⁷ En el Cuadro 1 se incorpora el análisis de esta dimensión porque más allá de que en esta investigación no se hace referencia estrictamente a ella, se considera que atraviesa las dos dimensiones seleccionadas (objetivos y perfil de egreso), muchas veces, configurándolas.

	generadora del conocimiento	- se basa en la experiencia probada	- burocrático - educación como servicio público
MODELO PARTICIPATIVO	- “habitus”= modelo democrático - se ubica en el plano de la moral colectiva, - del deber ser - actitud reflexiva y de juicio crítico - generador de habilidades	- participativa (en tanto propicia la autoformación) - abierta - saber interdisciplinario - investigación construye conocimiento en departamentos académicos	- integral - flexible - organización horizontal - en base a competencias - áreas de conocimiento - educación= derecho positivo
MODELO INNOVADOR	- “habitus”= creativo o innovador - autónomo - fomenta la capacidad de aprender a aprender	- dialogada (desarrolla capacidades para relacionarse con el saber en desarrollo, la investigación, las otras disciplinas y sus cultores) - adquisición autónoma de otros conocimientos. - adquisición crítica de nuevas ideas	- flexible - inclusivo - comunidades de aprendizaje - autonomía de los centros - descentralizado, con orientaciones universalmente respetadas.

Weber (1944: 21), haciendo referencia a los tipos que construye en la Teoría de la Acción Social, establece como condición de una utilización adecuada de este recurso metodológico, el siguiente enunciado:

“Muy raras veces la acción, especialmente la social, está exclusivamente orientada por uno u otro de estos tipos. Tampoco estas formas de orientación pueden considerarse en modo alguno como una clasificación exhaustiva, sino como puros tipos conceptuales, contruidos para fines de la investigación sociológica, respecto a los cuales la acción real se aproxima más o menos o, lo que es más frecuente, de cuya mezcla se compone. Sólo los resultados que con ellos se obtengan pueden darnos la medida de su conveniencia” (Weber, 1944:21).

Bourdieu, Chamboredon y Passeron (1975: 266-267), siguiendo a Weber (1944), justifican tales construcciones teóricas desde su valor instrumental para el análisis y como fundamento metodológico, cuando expresan que,

“En lo referente a la investigación, el concepto del tipo ideal se propone formar el juicio de atribución. Si bien no es una hipótesis, desea señalar el camino a la formación de hipótesis. Si bien no es una representación de lo real, desea conferir a la representación unos medios expresivos unívocos. (...) a fin de formar un cuadro homogéneo de pensamiento, que no es la “auténtica” realidad, ni mucho menos servirá para ordenar la realidad a título de ejemplar.”

De acuerdo a lo antes expuesto, la utilidad de los tipos ideales de modelos profesionales de formación de maestros, radica en que, como construcción teórica conjugan la información recogida de los documentos, acerca de la formación inicial, perfil de egreso y diseño curricular, que se traduce en un tipo de modelo profesional del maestro. De esta forma, se transforma en una eficaz herramienta analítica; pues permite la exploración acerca de las atribuciones que prescriben los planes para la formación de maestros, desde el perfil de egreso, desde la formación inicial y desde el diseño curricular prescripto, en cada uno de los documentos, como desviaciones de ese modelo construido como puramente racional.

De esta manera, el tipo ideal se torna un procedimiento metodológico de relevancia, para aprehender las subjetividades históricas, pasando el análisis sociológico a ser de carácter histórico-comparativo.

En definitiva, se trata de una aproximación desde la perspectiva que proponen los Planes de Formación Inicial del Maestro, pensados como norma pública, en tanto tienen una connotación normativa y con ello, un modelo para llevar a cabo la tarea de enseñar, determinan un tipo de modelo profesional. Son dispositivos generadores de un “habitus”, que se traduce en un rasgo distintivo del maestro como profesional, dentro del campo de la Educación Inicial Primaria y en la sociedad, en relación con otros profesionales. Significa pensar en términos de relaciones.

El carácter exploratorio de esta investigación tiene como fin comprender el sentido y la relevancia de la relación tipo de formación inicial – modelo profesional del maestro. Esto es, conocer en qué medida la formación inicial de maestros puede calificarse como configuradora de un modelo profesional normalista, participativo o innovador, en sentido conceptual.

8. RESULTADOS OBTENIDOS

A) De acuerdo al diseño metodológico propuesto, a continuación se representan los resultados obtenidos a partir del análisis documental de tipo **descriptivo-comparativo**. Como dicha aproximación se realiza desde los planes de formación, en cuanto norma pública que la regula, se trabajan las dimensiones: 1) objetivos y 2) el perfil de egreso tal cual se previó. Ambas dimensiones se consideran comparativamente según los Planes de referencia. La presentación de este resultado puede visualizarse con claridad en los Cuadros 2 y 3.

Cuadro 2. Objetivos para la Formación Inicial de Maestros

	Objetivos generales	Objetivos específicos
P 2 L 0 A 0 N 5	<ul style="list-style-type: none"> ❖ brindar a los futuros maestros una formación pedagógica integral, sustentada en la construcción de herramientas intelectuales necesarias para: <p>(ANEP-CODICEN-DFyPD,2004:16)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • fortalecer su identidad como profesionales y trabajadores de la educación para una ciudadanía participativa, • desarrollar formas cada vez más autónomas de relación con el conocimiento, • asumirse como protagonista de su propio desarrollo profesional y personal.
P 2 L 0 A 0 N 8	<p>Crear un Sistema Nacional de Formación Docente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recomposición de la imprescindible unidad de fines y objetivos para dar a la formación docente el estatus académico adecuado. • Construcción participativa de un Sistema Nacional de Formación Docente que se defina por la flexibilidad y la autonomía de cada institución que lo integre. La autonomía de las instituciones no significa definir en soledad su destino, sino en el marco de un sistema que las contenga y vincule. 	<p>La DFPD pretende:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Recoger las experiencias y propuestas anteriores, evitando las visiones ahistóricas. ❖ Considerar la problemática de FD vinculada a la de los diferentes subsistemas. ❖ Involucrar la participación crítica y propositiva de los diferentes actores en el quehacer de FD. ❖ Propiciar un cambio institucional a través de un Sistema Único Nacional, que incluya la departamentalización y la formación en postgrados. Pasar de la formación docente manejada y pensada como “bloques estancos” a la formación permanente “como estrategia” (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008: 9)

Cuadro 3. Perfil de egreso propuesto para la Formación de Maestros

PLAN 2005	PLAN 2008
<p>❖ DOMINIO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO</p> <p>Implica el manejo adecuado de las Ciencias de la Educación como base científica de su accionar. Se basa en el conocimiento de cómo actuar (saberes científicos y experiencia) y en el uso de criterios personales para elaborar las estrategias adecuadas a cada situación de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>❖ Saberes que debe poseer al finalizar la formación inicial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Poseer y utilizar un conocimiento actualizado de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Educación, para resignificar la realidad en la que ha de intervenir desde la educación como un derecho de todos y como factor de inclusión social. 2.- Seleccionar un problema educativo, conceptualizarlo, elaborar una solución y llevar a cabo su aplicación. 3.- Conocer las estructuras teóricas, principios y categorías de la Matemática, Lengua, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales. 4.- Planificar, desarrollar y evaluar situaciones de enseñanza en el ámbito de la Educación Inicial y Educación Común. 5.- Gestionar el avance en los procesos de aprendizaje escolar en función de la diversidad en el aula. <p>❖ DOMINIO INSTITUCIONAL</p> <p>Implica articular la macro política del sistema educativo con la micro política de las escuelas. Esto se lleva a cabo en el ámbito de las interacciones sociales, en base a la autonomía, empatía y respeto mutuo.</p> <p>❖ Saberes que debe poseer al finalizar la formación inicial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Conocer y utilizar información actualizada sobre el sistema educativo y la política educativa nacional. 2.- Trabajar en equipo participando en la negociación de un proyecto institucional y su concreción en el aula. 3.- Organizar y participar en reuniones y actividades con padres y con la comunidad. 4.- Crear condiciones para la convivencia escolar basada en la participación, respeto mutuo y solidaridad. <p>❖ DOMINIO DE LA FORMACIÓN PERSONAL</p> <p>Sitúa al maestro como actor social, con capacidad para analizar, comprender y participar en el mundo actual, interviniendo como persona y ciudadano productivo. Requiere que el maestro conozca y comprenda los rasgos centrales de la cultura y del funcionamiento de la sociedad en la que transcurre el proceso educativo.</p> <p>❖ Saberes que debe poseer al finalizar la</p>	<p>❖ El perfil de egreso se pensó desde dos grandes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿cómo concebimos hoy al maestro? <p>Como profesional debe ser portador de un conocimiento especializado y de autonomía en el ejercicio de su función.</p> <p>Actitud crítico - reflexiva. Alude a la posibilidad de que el Maestro pueda articular teoría - práctica en una relación dialéctica</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿qué es lo específico del maestro como docente? Supone un compromiso en tres dimensiones: <p>❖ 1.- Un compromiso con la educación en general y con el niño en particular</p> <p>Implica recuperar su condición de enseñante, y por tanto su compromiso con el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Promover en el niño una actitud activa frente al conocimiento.</p> <p>La condición de enseñante exige una formación integral: saber y saber enseñar, conocer a quien enseña, en qué medio enseña y para qué enseña.</p> <p>Implica: a) sólido conocimiento de las Ciencias de la Educación, la que deberá articularse con la formación disciplinaria y la formación en Didáctica Práctica Docente.</p> <p>b) importante formación básica en las distintas áreas del conocimiento a ser enseñado.</p> <p>❖ 2.- Un compromiso con la sociedad.</p> <p>Lo ubica en un escenario a la vez particular (sujeto situado) y universal (entrada y salida del sujeto hacia otras comunidades, otras culturas, otros saberes).</p> <p>❖ 3.- Un compromiso con lo ético.</p> <p>Supone un proceso orientado hacia la conquista de bienes y valores profesionales:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Respeto por el otro, por las diferencias sociales, culturales y personales. b) El reconocimiento, la defensa y la promoción de los Derechos Humanos, tanto individuales como colectivos. c) El compromiso con su tarea, en la constante búsqueda de comprensión del fenómeno educativo en la realidad compleja que hoy nos toca vivir.

<p>formación inicial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Actuar competentemente en situaciones comunicativas y sociales. 2.- Saber vincularse autónomamente con el conocimiento. 3.- Poseer dominio y precisión en el uso de la lengua estándar. 4.- Utilizar las nuevas tecnologías en el manejo de la información como herramienta de aprendizaje. 5.- Ser sensible a las manifestaciones artísticas y demás aspectos de la cultura. 6.- Tomar decisiones acerca de la organización de su propia formación continua. <p style="text-align: center;">❖ DOMINIO DE RESPONSABILIDADES PROFESIONALES</p> <p>Comprende las responsabilidades profesionales considerando que su principal propósito y compromiso es contribuir al aprendizaje de todos los alumnos y a la formación de la ciudadanía.</p> <p style="text-align: center;">❖ Saberes que debe poseer al finalizar la formación inicial:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.- Asumir los deberes y afrontar los dilemas éticos de la profesión. 2.- Reflexionar críticamente sobre sus prácticas, sistematizando conocimientos para la acción. 3.- Organizar y desarrollar acciones educativas para prevenir situaciones de violencia en las escuelas. (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2004:17-19) 	<ol style="list-style-type: none"> d) Desarrollo de una cultura colaborativa y de estrategias comunicativas que favorezcan una actitud de apertura frente al diálogo, al conflicto y a la negociación. e) Sobre todo, implica coherencia entre el pensar y el actuar, entre los marcos teóricos y las prácticas pedagógicas. <p>Perfil de Egreso del Profesional Docente.-</p> <p>Se define desde la relación dialéctica de la educación y la transformación social, enmarcada en los fines institucionales de docencia, investigación y extensión.</p> <p>En síntesis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Profesional capaz de problematizar los conocimientos y organizar sus prácticas desde la reflexión constante. • Comprometido con la educación en general y con el niño en particular, lo que implica recuperar su condición de enseñante. • Que aborde el proceso educativo como parte de un conjunto de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales de naturaleza compleja. • Corresponsable en la construcción de ciudadanía y en la formación democrática. • Comprometido con el reconocimiento, la defensa y la promoción de los Derechos Humanos. • Formado en una cultura colaborativa. • Trabajador intelectual comprometido con su tiempo histórico (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008: 29-32)
--	---

B) En esta parte, se procede al análisis **exploratorio** de la información que aportan los Planes de Formación Inicial de Maestros, respecto de los modelos profesionales que proponen. Para ello, se procederá a la aplicación de *tipos* contruidos sobre el modelo profesional según la formación inicial del maestro. Los resultados obtenidos se representan en los cuadros 4 y 5.

Cuadro 4. Descripción del modelo profesional que emerge del PLAN 2005 (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2004)⁸

TIPOS DE MODELO PROFESIONAL	INFORMACIÓN QUE DESCRIBE:	
	LA FORMACIÓN INICIAL	EL MAESTRO COMO PROFESIONAL
NORMALISTA	<p>(Vale para todos los modelos) “La formación de maestros es entendida como un proceso sistemático y organizado, mediante el cual los futuros maestros y los maestros en ejercicio, desarrollan los saberes y las actitudes propias de la función docente.” (p. 11)</p> <p>(Vale para todos) Es sabido que los mecanismos de actuación institucional, la cultura y dinámica de cada establecimiento educativo, son poderosos mediadores en las enseñanzas impartidas. Los alumnos internalizan modelos de actuación a partir de las acciones de los formadores y del funcionamiento institucional.” (p. 14) habitus</p> <p>Relativo a la formación inicial, señala que es “en la que los estudiantes incorporan los conocimientos pedagógicos y de las diferentes áreas de conocimiento” (p. 11)</p> <p>“formación de los enseñantes, basadas en destrezas y competencias cerradas” (p. 27)</p> <p>“desde las Ciencias de la Educación construir los marcos teóricos necesarios para leer e interpretar las distintas realidades, donde deberá intervenir” (p. 27)</p> <p>“las propuestas de los recorridos a seguir por los estudiantes son abiertas y orientadas al desarrollo autónomo con el saber” (p. 28)</p> <p>“En general los saberes trabajados en este trayecto incluyen: saberes relativos al conocimiento disciplinar (...) desde el marco conceptual de la Pedagogía y demás Ciencias de la</p>	<p>“Concebir a la docencia como una profesión y al maestro como un profesional, es considerarlo simultáneamente como un creador y un ejecutor. La complejidad y la singularidad de las situaciones educativas le exigen..., movilizar una serie de saberes amplios, especializados y expertos para tomar decisiones con autonomía académica.” (p. 12)</p> <p>“el maestro es un promotor y transmisor de cultura” (p. 12)</p> <p>“diversificar las instancias curriculares en Materias y Seminarios (se dejan las técnicas de taller para ser utilizadas en los temas que cada docente considere adecuado) apunta a diversificar los modos de enseñanza.” (p. 21)</p> <p>“La flexibilidad como forma de que el alumno tenga la oportunidad de elegir el recorrido a realizar durante su formación,..., (en este plan) quedan bastante reducidas las posibilidades de flexibilización.” (p. 22)</p> <p>“Tomar conciencia del carácter político, social y ético de la tarea del maestro.” (p. 27)</p> <p>“La Formación de Maestros comenzó el 2005 con la implementación de un nuevo Plan que como es tradicional tiene cobertura nacional.” (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008: 3)</p>

⁸ Lo señalado dentro de los Cuadros con amarillo lo hizo es autoría de la investigadora para resaltar ese contenido.

	Educación, es que se interpretan y se explican las situaciones de enseñanza” (p. 29)	
PARTICIPATIVO	<p>Expresa “el foco del cambio se ubica en las transformaciones necesarias para que la función de educación y enseñanza (...) continúe cumpliendo con la finalidad de contribuir al desarrollo integral de los sujetos, así como a la formación de la ciudadanía para una democracia participativa.” Y, más adelante agrega que “la educación está en el centro de la cultura democrática y a la vez la vida democrática depende de ella” (p. 10)</p> <p>“La educación es reconocida como un derecho de todos y como responsabilidad del Estado Democrático, donde el conocimiento es un bien social a distribuir equitativamente y la escuela es un espacio público de concreción de políticas educativas.” (p.10)</p> <p>“formar maestros con capacidad para desempeñarse en organizaciones escolares que puedan aprender continuamente” (p. 11)</p> <p>“docencia concebida como una profesión.” (p. 12)</p> <p>“herramientas intelectuales para actuar con autonomía en cada situación educativa, como la construcción de la identidad docente”(p. 12)</p> <p>“Este Plan se adhiere a la orientación de reflexión crítica de las prácticas, esto implica incluir en la formación inicial la dimensión reflexiva en y para las prácticas docentes.” (p. 13)</p> <p>“Prácticas profesionales (...) evitando que las distintas asignaturas que lo componen actúen como compartimentos estancos.” (p. 14) Concibe a la institución formadora como productora de conocimiento, pero a su vez reclama espacios para la investigación y producción del conocimiento. (p. 15)</p> <p>Propósitos de la formación inicial: “brindar a los futuros maestros una</p>	<p>“autonomía académica, adecuando las propuestas educativas a las necesidades de cada realidad en particular.” (p. 12)</p> <p>“La autonomía en la profesión docente es concebida en estrecha relación con los saberes propios de la profesión, la responsabilidad, la ética y la capacidad de reflexionar en y para la acción.”(p. 13) (Desde la formación inicial) “desarrollo de saberes conceptuales e instrumentales, puestos en juego en un currículo centrado en las prácticas docentes.” (p. 13)</p> <p>“Las finalidades formativas de este Plan apuntan al desarrollo de la competencia profesional docente. Los procesos formativos abarcan los planos conceptual, reflexivo y práctico. A través de estos procesos el futuro maestro configura los recursos cognitivos, que se movilizan cada vez que aborda situaciones específicas de enseñanza.” (p. 17)</p> <p>“El conocimiento, como elemento que da forma y sentido a un proyecto curricular, es entendido como construcción colectiva, por lo que formación y socialización profesional, expresado en actividades de práctica, son parte de un continuo.”(p. 21)</p> <p>“El lugar relevante del maestro como transmisor y transformador de cultura implica apropiarse de las producciones culturales así como desarrollar su potencial creador.” (p. 24)</p> <p>Actividades de extensión curricular, de carácter optativo, no se encuentran comprendidas en la Estructura Curricular del Plan: Actividad Coral, Educación Física e Informática. (p. 46)</p> <p>ORGANIZACIÓN CURRICULAR</p> <p>“Se entiende por departamentalización el agrupamiento de profesores por áreas académicas afines, en una sola unidad o departamento, con el fin de desarrollar funciones académicas (docencia, investigación, difusión) y de gestión (organización, coordinación, seguimiento</p>

	<p>formación pedagógica integral” (p.16)</p> <p>“fortalecer su identidad como profesionales y trabajadores de la educación para una ciudadanía participativa” (p. 16)</p> <p>“Las finalidades formativas de este Plan apuntan al desarrollo de la competencia profesional docente.” (p. 17)</p> <p>“Se concibe al currículo como un constructo de acción y por tanto se articula en torno a la práctica docente.” (p. 21)</p> <p>“El sistema de coordinación tiene por finalidad organizar un espacio para la comunicación entre los profesores, con encuentros sistemáticos para el desempeño de tareas académicas en forma colaborativa. A cada docente... se le sumará una hora para coordinación por cada grupo. (p. 49)</p>	<p>y evaluación).” (p. 50)</p> <p>Tienen Investigación Educativa en 3er año (2hs/semana) y en 4º Seminario: Investigación en el campo de la Didáctica. (3hs/sem).(p. 38)</p> <p>En todos los años de formación la teoría supera la práctica. Sólo en 4º año, la teoría es el 52%. (Cuadro p. 44).</p>
<p>INNOVADOR</p>	<p>A su vez se entiende la capacidad de valerse de las tecnologías de la comunicación garantiza un desempeño del maestro como sujeto activo e innovador. (p. 12)</p> <p>“el diseño del plan se ajusta a la lógica de las prácticas.” (p. 14)</p> <p>Propósitos de la formación inicial: “desarrollar formas cada vez más autónomas de relación con el conocimiento,</p> <p>“asumirse como protagonista de su propio desarrollo profesional y personal.” (p. 16)</p> <p>“promover la autorregulación y la meta cognición” (p. 17)</p> <p>“La gestión de las interacciones en el aula y creación de ambientes de aprendizajes.” (p. 28)</p>	<p>“Maestros instrumentados intelectualmente para elaborar y desarrollar situaciones de enseñanza diversificadas.” (p. 11)</p> <p>“Concebir a la docencia como una profesión y al maestro como un profesional, es considerarlo simultáneamente como un creador y un ejecutor. En este sentido, tendrá que saber seleccionar un problema, aislarlo, conceptualizarlo, elaborar una solución y llevar a cabo su aplicación. La complejidad y la singularidad de las situaciones educativas le exigen actuar de esta manera y para ello debe movilizar una serie de saberes amplios, especializados y expertos para tomar decisiones con autonomía académica.” (p. 12)</p> <p>“Autonomía académica se entiende como la capacidad para adecuar las propuestas educativas a las necesidades de cada realidad en particular.” (p. 12)</p> <p>“Se prioriza el sentido horizontal del conocimiento, lo que se expresa en su amplitud, con la finalidad de permitir una comprensión global e integradora.”(p. 25)</p> <p>“Valorar la riqueza y la complejidad de la diversidad en el aula y adquirir instrumentos para trabajar con ella.” (p. 29)</p>

--	--	--

Cuadro 5. Descripción del modelo profesional que emerge del PLAN 2008 (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008).

TIPOS DE MODELO PROFESIONAL	INFORMACIÓN QUE DESCRIBE:	
	LA FORMACIÓN INICIAL	EL MAESTRO COMO PROFESIONAL
NORMALISTA	<p>CONTEXTO: “fragmentación a nivel curricular, coexisten en el 2005 varios planes.” (p. 3)</p> <p>“rompe con la unidad de la formación docente,” (p. 3) “se instala la competitividad.” (p. 4)</p> <p>FORMACIÓN INICIAL: Sistema Único Nacional de Formación Docente (p. 4) (centralización)</p> <p>“Este nuevo plan actualiza los conocimientos, enfatiza en el saber disciplinar” (p. 6)</p> <p>“formación basada en la solidaridad para poder construir una sociedad más justa y por tanto democrática.” (p. 7)</p> <p>“la lógica eficientista impuesta en el país, bloqueó un proyecto emergente que pretendía -culminado el régimen dictatorial- retomar la matriz fundacional en un marco de autonomía, gratuidad, laicidad y cogobierno.” (p. 9)</p> <p>“Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC) (...) da cuenta de la centralidad de ciertos saberes que tienen relación con hecho educativo.” (p. 12) (Cs de la Ed.= habitus del docente)</p>	<p>“El docente se ha transformado en ejecutor de decisiones que se procesan en otros ámbitos.” (p. 4)</p> <p>“los docentes deben ser conocedores profundos del saber disciplinar (...) y poder enseñar las disciplinas desde esa perspectiva de integración.” (p. 5)</p> <p>NORMA PÚBLICA: “SUNFD política educativa general, con fuerte sustento histórico desde los diferentes colectivos” (p. 12)</p> <p>(Extensión) – “Entendemos que existen otras actividades de extensión, como por ejemplo las misiones socio-pedagógicas, que comprometen a los institutos de Formación Docente en su conjunto y hasta los trascienden, por lo que puede ser competencia de estos su organización y ejecución.” (p. 80)</p>
PARTICIPATIVO	<p>“Construir participativamente un Sistema Único Nacional de Formación Docente que...se defina por la flexibilidad y la autonomía de cada institución que lo integre.” (p. 4)</p> <p>“La autonomía de las instituciones no significa definir en soledad su destino, sea éste cual fuere... sino la</p>	<p>“Docencia es una Profesión que en sí misma tiene un alto grado de especificidad.” (p. 5) “saber a quiénes se enseña, un dimensión que se hace progresivamente relevante” (p. 5)</p> <p>“saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe (...) desarrollar, y con ello preservar (...) la autonomía del sujeto.” (p. 5)</p>

<p>capacidad de discutir, discutirse y proponer... en el marco de un sistema que las contenga y vincule.” (p. 4)</p> <p>“no se basa en una concepción instrumental de la formación docente..., se inserta en una estrategia de largo plazo; recupera la práctica como un núcleo central de la formación, como espacio privilegiado de aprendizaje; abandona el verticalismo en las propuestas para horizontalizar la discusión.” (p. 4)</p> <p>“Involucrar la participación crítica y propositiva de los diferentes actores en el quehacer de FD.” “cambio institucional, que incluya la departamentalización y la formación en postgrados.” (p. 5)</p> <p>“el saber debe buscar una integración de los conocimientos disciplinares para aproximarse, a la complejidad del mundo.” (p. 5)</p> <p>“permite trayectorias de intercambio con otros campos del saber”</p> <p>“se ha hecho con la participación de todos los actores involucrados, consenso y voluntad de la mayoría.” (p. 7)</p> <p>“concepto de ciudadanía basada en los Derechos Humanos.” (p. 8)</p> <p>“Este nuevo marco (...) sólo puede realizarse dentro de un Estado que los garantice mediante la justicia social, la igualdad de derechos y oportunidades y el respeto de las diferentes opciones de vida” (p. 8)</p> <p>“que posea carácter universitario y que (...) asegure la implementación de cursos de posgrado” (p. 8)</p> <p>“comunicaciones y participación en términos institucionales, consolidar la democratización de la Formación Docente uruguaya.” (p. 13)</p> <p>“supone el desarrollo profesional permanente... en actividades de Docencia, Investigación y Extensión.” (p. 13)</p> <p>“docentes con mayor dedicación a los institutos (...), sustituir el sistema de horas por el de cargos (...) deberá estar acompañada por una normativa y un régimen de evaluación y recontractación</p>	<p>“Un profesional de la docencia cuando estudia, investiga y aprende, procesa ese nuevo saber para que pueda ser enseñado..., el futuro docente, debe formarse de tal manera que todos los conocimientos que adquiriera puedan ser transpuestos a estudiantes específicos,” (p. 6)</p> <p>“Los docentes deben educar, junto a la familia y la sociedad, para que los niños y jóvenes accedan plenamente a la comprensión y al ejercicio de sus derechos.” (p. 8)</p> <p>“compromiso de los futuros docentes con esa realidad social y su necesaria transformación.” (p. 8)</p> <p>COMISIÓN DE FORMACIÓN DE MAESTROS de ATD: “desafío de repensar la profesionalidad a partir de tres elementos innovadores: a) el marco del Sistema Único, b) el carácter universitario y c) la concepción de la formación como un proceso continuo, globalmente planificado, que abarque cursos de grado, posgrado y actualizaciones.” (p. 13)</p> <p>“Corresponde pensar la redefinición del rol y plantear la propuesta curricular que proporcione a los futuros educadores la formación que les permita desarrollarse como profesionales y como personas, dentro del marco de la educación formal, en los distintos contextos en que le toque actuar. Esta propuesta tiene que producir las rupturas de los esquemas que mantienen anclada la formación en una matriz normalista y avanzar hacia una matriz crítica, que refunde la profesión con el aporte de todos los actores involucrados.” (p. 16)</p> <p>NÚCLEO PROFESIONAL DE FORMACIÓN COMÚN: Es el 48% de la totalidad de horas de formación (p. 20)</p> <p>“El perfil docente que caracteriza nuestra profesión proviene justamente de este Núcleo Profesional.” “La existencia de un NFPC a lo largo de los cuatro años de la carrera, permitiría la construcción de una identidad profesional, articulada con la formación disciplinar y la didáctica-práctica docente.” “es coherente con un marco de interdisciplinariedad, buscando otorgar una mayor dinamización al trabajo académico.” (p. 27) (habitus)</p>
--	---

	<p>sustancialmente distintos del modelo actual.” (p. 13)</p> <p>“Por extensión entendemos las actividades que se realizan con el objetivo de interactuar con la comunidad, generando transformaciones en la misma y/o retroalimentando al instituto y sus actores en esta dialéctica. Actualmente las actividades de extensión no son prioridad para nuestros Institutos por múltiples razones, entre ellas la falta de tiempo y recursos.” (p. 79)</p>	
<p>INNOVADOR</p>	<p>“Incorpora decididamente la investigación, en materias de conocimiento epistemológico y metodológico, en pasantías en los Departamentos para cimentar los conocimientos de la investigación con tutorías de docentes y (...) en la llamada investigación vinculada a la Didáctica,” (pp 6-7)</p> <p>“Este plan, cuyo currículo crea Departamentos con cometidos de investigación e integra seminarios y talleres donde esas dimensiones se estudian e investigan explícitamente,” (p. 8)</p> <p>“otorgarle a la Formación Docente el sentido de educación superior sustentado en una estructura académico, organizacional, institucional y de gestión basado en los principios de autonomía y cogobierno.” (p. 12)</p> <p>Departmentalización: “permitirá un apoyo más orgánico y estructurado a los estudiantes y el progresivo trabajo conjunto de docentes y estudiantes en tareas de producción e investigación.” (p. 77)</p>	<p>“romper con el individualismo y profundizar el trabajo colaborativo” (p. 77)</p> <p>“Promover la participación de estudiantes en actividades del departamento para favorecer el intercambio.” (p. 78)</p> <p>“Se hace necesario distinguir entre el aprendizaje del proceso de investigación en la formación de grado (contemplada parcialmente en la asignatura Investigación Educativa), la investigación de los docentes orientada a la función docencia y la investigación disciplinar. Existe acuerdo en todos los colectivos que integran la Formación Docente, que en este ámbito se debe priorizar la investigación en el área de la docencia,” (p. 79) “es precisamente allí donde radica nuestra especificidad, la que nos distingue (investigación) del resto de la educación terciaria-universitaria al otorgarle un perfil identitario a la profesión docente.” (p. 79) (habitus)</p>

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS OBTENIDOS

a) Cambios y permanencias

Desde lo que suscribe la norma se distingue que tanto en el Plan de Formación de Maestros 2005 y el de 2008, coinciden en la concepción del maestro como un profesional. Así lo expresa el Plan 2005: “Las finalidades formativas de este Plan apuntan al desarrollo de la competencia profesional docente. Los procesos formativos abarcan los planos conceptual, reflexivo y práctico. A través de estos procesos el futuro maestro configura los recursos cognitivos, que se movilizan cada vez que aborda situaciones específicas de enseñanza” (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2004:17). A continuación se establece el conjunto de saberes que debería poseer el futuro maestro al finalizar la formación inicial, distribuidos por dominios de la profesión. En la propuesta del Plan 2008 se corrobora lo antes dicho en la siguiente afirmación: “La condición de profesional del maestro, implica dos características específicas: por un lado, como trabajador intelectual debe ser portador de un conocimiento especializado y formalmente aprendido; y por otro, la posibilidad de autonomía en el ejercicio de su función.” (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008: 29) Cabe acotar, que aun cuando en el texto, se entiende que la autonomía desde el punto de vista profesional no es un legado, según las normativas propuestas por el Plan, dicha autonomía se ha de expresar en el cumplimiento de la tarea.

Es claro que, para que haya autonomía debe haber participación. Sin embargo en el Plan 2005 (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2004: 7-9), si bien es posible reconocer que hubo un gran avance respecto de la participación, en tanto convocó a gran número de actores del sistema educativo, figuras relevantes del magisterio nacional e incluso del ámbito universitario, el estudiante maestro no fue considerado como tal. Por tanto, sin desmedro del trabajo, la seriedad y el rigor científico que el equipo responsable, demuestra en la elaboración del Plan, respecto del análisis y sistematización de la información que procede de la documentación utilizada para construir la nueva propuesta curricular, se observa una

gran falencia. Pues, se supone que el centro de referencia para la elaboración del mismo hubo de ser el futuro maestro y no fue tenido en cuenta. Queda así, en evidencia la clara postura positivista, en tanto es la transmisión de saberes y contenidos, desde una generación adulta, hacia otra inmadura para su desempeño como profesional. (Durkheim, 1975:49) Consolidándose, de esta forma, un modelo profesional de maestro que es un mero “ejecutor de saberes expertos y transmisor de la cultura” (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2004:12). Desde este lugar, se transforma en un reproductor simple de contenidos, en tanto no participó en su construcción. Además, se puede decir que sale a relucir una característica propia de la tradición normalista, su enfoque positivista.

Por tanto, la formación inicial del maestro, desde el arranque, respecto de la base normativa que la sustenta, no es participativa. El Plan 2005 (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2004: 11-14), señala que “(L) los alumnos internalizan modelos de actuación a partir de las acciones de los formadores y del funcionamiento institucional”, pues es en la formación inicial, donde “incorporan los conocimientos pedagógicos y de las diferentes áreas de conocimiento.” Entonces, si bien desde el perfil de egreso (*op.cit.*:18), propone un modelo profesional participativo, en tanto considera que el maestro, al finalizar la formación inicial debe saber “trabajar en equipo participando en la negociación de un proyecto institucional y su concreción en el aula, así como participar en reuniones de padres,” etc., no lo forma para ello. Por tanto, la autonomía profesional se reduce a la actitud crítico-reflexiva de sus prácticas, en base a la relación dialéctica teoría-práctica. “La autonomía en la profesión docente es concebida en estrecha relación con los saberes propios de la profesión, la responsabilidad, la ética y la capacidad de reflexionar en y para la acción” (*op.cit.*:13). En este sentido se incorpora el concepto de “autonomía académica, adecuando las propuestas educativas a las necesidades de cada realidad en particular” (*op.cit.*:12). Para ello, el maestro habrá de movilizar una serie de saberes amplios, especializados y expertos para tomar decisiones al respecto.

En cambio el Plan 2008, enfatiza en que “se ha hecho con la participación de todos los actores involucrados, consenso y voluntad de la mayoría” (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008: 7). Sin embargo, si bien coincide con la apreciación del Plan 2005, acerca de la autonomía profesional del maestro, más que esta, considera de relevancia la autonomía de

las instituciones. Pues explica, que poner el acento en este punto, “no significa definir en soledad su destino, sea éste cual fuere sino la capacidad de discutir, discutirse y proponer, en el marco de un sistema que las contenga y vincule” (*op.cit.*:4). A su vez señala que el maestro como profesional, ha de “saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe desarrollar, y con ello preservar la autonomía del sujeto” (*op.cit.*:5).

El cambio notable entre los objetivos generales de la formación docente inicial en el Uruguay ha sido la conformación de un Sistema Único Nacional de Formación Docente. Desde el Plan 2008 (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008: 3), el cambio se fundamenta en que es una forma de superar la fragmentación a nivel curricular, especialmente en lo que respecta a la formación de profesores. Puesto que en el año 2005, coexistían los siguientes planes:

- Plan 92, reformulación 2001 de Formación de Maestros.
- Plan 2005 de Formación de Maestros
- Plan 1997, reformulado 2003 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en los Centros Regionales de Profesores.
- Plan 1997, Diseño Curricular 2005 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en los Centros Regionales de Profesores
- Plan 86 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad presencial en el IPA
- Plan 86 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad semi-presencial en siete especialidades en los Institutos de Formación Docente. (IFD - sitios en el interior del país)
- Plan 86 de Formación de Profesores para la Enseñanza Media en modalidad semi-libre en los IFD.
- Plan de Profesores Técnicos en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET)⁹

⁹ Tomado del listado que presenta el Plan 2008 (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008: 3).

De acuerdo a los datos anteriores, para la formación magisterial que siempre tuvo cobertura nacional, y sólo desde ese punto de vista, el cambio no era significativo. Pero, desde el momento que logra unificar criterios respecto a la organización curricular de la formación inicial del maestro, en un Plan Único de Formación Docente, encuentra la solución respecto de la inestabilidad procedente de la formulación, reformulación e implementación de sucesivos Planes. Pues, en ese momento existía, una suma de Planes para la formación magisterial: el Plan 92, el 92 reformulación 2001 y el Plan 2005. Entonces, se toma de gran beneficio para la formación de maestros, en tanto permite superar la superposición de planes y las dificultades de los estudiantes para transitar de una modalidad de formación a otra, adquiriendo en este nivel, la característica de flexibilidad.

Respecto del Sistema Único de Formación Docente, Plan 2008 se justifica desde la norma (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2008:16), señalando que esta propuesta tiene como propósito, producir rupturas de los esquemas que mantienen anclada la formación en una matriz normalista y, de esta manera, avanzar hacia una matriz crítica. Pero, cabe aquí la cuestión acerca de hasta dónde esa fragmentación curricular, no representaba una amenaza para el criterio unificador procedente de esa matriz normalista y, por tanto, pérdida de identidad de la Formación Docente. De hecho el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SNUFD) es una forma de centralización de la formación de profesionales de la educación, en Uruguay. Entonces, se podría decir que hay una cuestión manifiesta, que es superar la fragmentación curricular y los sucesivos planes para la formación de maestros y, otra cuestión latente, de recuperación de identidad de la Formación Docente. En tanto, convoca a superar “la lógica eficientista impuesta en el país, (que) bloqueó un proyecto emergente que pretendía -culminado el régimen dictatorial- retomar la matriz fundacional en un marco de autonomía, gratuidad, laicidad y cogobierno” (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008: 9). Es decir, que se trata de transformar la Formación Docente, en base a una matriz normalista.

De acuerdo a lo antes expuesto, respecto del proceso de cambio es posible afirmar que este es lento y gradual, además en el Plan 2005 se habla del maestro como profesional y en el

Plan 2008 se amplía el concepto, en tanto plantea repensar la profesionalidad a partir del carácter universitario.

En cuanto a las permanencias, en ambos planes se prescribe una formación integral del Maestro, en tanto expresan: “La integración busca evitar la fragmentación de las instancias curriculares. Su función consiste en integrar el conocimiento didáctico con el conocimiento disciplinar que le da sentido, así como favorecer la relación dialéctica entre teoría y práctica. Para ello se optó por una organización en trayectos formativos” (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2004:22).

Aquí también se observa una flaqueza, respecto de la organización curricular y desde la formación inicial, pues ambos planes se dividen en asignaturas, que si bien existen instancias de coordinación de actividades en Salas Docentes (*op.cit.*: 49) y en el Plan 2008 (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008: 8) crea Departamentos y con ello la investigación como forma de construir el conocimiento, no hay participación activa en la construcción del mismo. Al punto que, este mismo Plan (*op.cit.*:5) señala los contenidos parten de la convicción teórica y la experiencia práctica recogida a nivel nacional e internacional de que el saber debe buscar una integración de los conocimientos disciplinares para aproximarse lo máximo posible, de acuerdo con el nivel que corresponda, a la complejidad del mundo. Lo cual, da cuenta de que la base del conocimiento es el saber probado y no la producción de conocimiento institucional.

“Esta condición de enseñante que debe caracterizar al maestro, exige una formación, tanto en sus finalidades como en su contenido, de carácter integral: saber y saber enseñar, conocer a quien enseña, en qué medio enseña y para qué enseña” (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008:30). Es claro, que para resolver situaciones complejas en el aula, el maestro tiene que ser formado en base a competencias, pues sólo así se logran integrar los conocimientos. -Jamás en base a la incorporación de conocimiento probado-. En definitiva, es el maestro quien debe sintetizar los conocimientos aprendidos en sus prácticas.

Otra permanencia con respecto a los objetivos de la formación y al perfil de egreso, es que los contenidos promueven habilidades universales con escasa referencia al contexto actual

y a su propia historicidad. Hacen planteos generales, sin exponer criterios sobre cuál ha de ser la forma de implementación de lo que proponen.

b) El modelo profesional prescripto.

Con respecto al modelo profesional y la tipología construida de acuerdo a la metodología propuesta por Weber (1944: 20), se puede decir que hay claro predominio del tipo ideal de modelo profesional de formación de maestro de base participativa. En ningún caso se presenta de forma pura, sino que ambos Planes desde el momento que conciben al maestro como profesional, plantean por una parte el propósito de la formación como profesional universitario, y por otro, procuran mantener la identidad profesional que les otorga la tradición normalista.

Desde el Plan 2005, se define tal tipo de modelo profesional del maestro, en los siguientes propósitos de la formación inicial:

- en el carácter integral del diseño curricular, cuando dice, “brindar a los futuros maestros una formación pedagógica integral” (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2004: 16)
- respecto del carácter participativo de la formación inicial, en tanto trata de “fortalecer su identidad como profesionales y trabajadores de la educación para una ciudadanía participativa” (*op.cit.*: 16)
- en cuanto al desarrollo de habilidades, cuando dice que “(L) las finalidades formativas de este Plan apuntan al desarrollo de la competencia profesional docente” (*op.cit.*: 17)
- y por último, una razón fundamental en la definición de este tipo de profesional, como es la concepción de “(L) la educación, (en tanto) es reconocida como un derecho de todos y como responsabilidad del Estado Democrático, donde el conocimiento es un bien social a distribuir equitativamente y la escuela es un espacio público de concreción de políticas educativas” (*op.cit.*: 10).

Desde el Plan 2008, la información que permite tal deducción, es la siguiente:

- alude a la construcción del SUND por medio de la participación crítica (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008: 4)
- abandona el verticalismo en las propuestas para horizontalizar la discusión (*op.cit.*: 4)
- integración de los conocimientos disciplinares para aproximarse a la complejidad del mundo (*op.cit.*: 5)
- se basa en una concepción de ciudadanía basada en los Derechos Humanos (*op. cit.*: 8)
- en que el Estado ha de garantizar la igualdad de derechos y oportunidades y el respeto de las diferentes opciones (*op.cit.*: 8)
- que la formación inicial posee carácter universitario, en tanto incorpora decididamente la investigación (*op.cit.*: 7-8)

Son estas características las que entre otras, definen el tipo de formación inicial, y a su vez el tipo ideal de modelo profesional de formación de maestro de base participativa.

Pero, de acuerdo a lo que más arriba se expone respecto de la autonomía y la participación del maestro como profesional, la cuestión central es que se observa una disyunción entre la formación inicial participativa y el modelo que emerge. En tanto, desde el Plan se define en base a que: “El perfil docente que caracteriza nuestra profesión proviene justamente de este Núcleo de Formación Profesional Común (NFPC)” (ANEP-CODICEN-DFyPD.-CFE, 2008: 27). Cabe acotar que el NFPC está constituido por el conjunto de las asignaturas denominadas generales, en tal sentido, es que todo alumno que ingrese a la Formación Docente las habrá de cursar. Pues se considera que la especificidad del ser docente, está nucleado en este conjunto de asignaturas. Expresado en estos términos, esta afirmación se transforma en una especie de mandato, por lo tanto, -para nada participativa-.

Otra explicación posible, respecto de la aparente contradicción, sobre el supuesto que establece una relación directa, entre el tipo de formación inicial y el tipo de modelo profesional de maestro que determina, sería la siguiente: Si analizamos el contenido de esta frase, tomada del Plan 2008 (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008: 9), se pueden observar

elementos sustantivos que describen tal relación, cuando establece que “la lógica eficientista impuesta en el país, bloqueó un proyecto emergente que pretendía -culminado el régimen dictatorial- retomar la matriz fundacional en un marco de autonomía, gratuidad, laicidad y cogobierno”. Dicho potencial descriptivo, radica en la resignificación de la matriz fundacional, no sólo compuesta por los principios varelianos, típicos de la matriz normalista, sino que agrega principios innovadores, propios de un profesional maestro de carácter universitario. Esta relación, permite confirmar que la formación inicial no es puramente participativa, pues tiene elementos constitutivos de base normalista, y también innovadores, que determinan el tipo de modelo profesional.

Otra permanencia en el perfil de egreso del maestro, es el énfasis que se pone en la conformación del ciudadano. Las expresiones son las siguientes: “Comprende las responsabilidades profesionales considerando que su principal propósito y compromiso es contribuir al aprendizaje de todos los alumnos y a la formación de la ciudadanía” (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2004:19). Por su parte el Plan 2008 dice que el Maestro tiene “un compromiso con la sociedad, que supone pensar una formación que le permita reconstruir su función en relación a lo público, lo cual implica responsabilidad en la construcción de ciudadanía, en la formación de la democracia, y en última instancia, en la construcción de conciencias” (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008: 31).

En las expresiones anteriores se pone en evidencia el carácter normalista en tanto mandato y acuerdo con los propósitos del Estado y la sociedad. Además, pone énfasis en la construcción del profesional maestro como funcionario público.

Respecto de lo innovador son muy escasos los elementos que denotan tal tipo de profesional maestro. En el Plan 2005 (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2004: 11-12), sólo manifiesta que el maestro ha de ser creador y que la innovación de sus prácticas se han de fundamentar en la inclusión de las tecnologías de la educación al desarrollo profesional de su tarea.

En el Plan 2008 (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2004: 8-12), se observa tal calificación en la inclusión de Departamentos académicos con cometidos de investigación y en la

promoción de los principios de autonomía y cogobierno, como bases de la estructura organizacional, institucional y de gestión.

c) La incidencia de la tradición normalista en la formación profesional del Maestro.

En este punto se trata de reconocer a la cultura escolar, como aquella que nos permite reflexionar acerca de la lógica de los cambios y las permanencias, presentes en la formación del Maestro. En tanto cultura institucional, se trata de aquella que le da identidad a la formación magisterial, es la cultura normalista. Cuya base son los principios varelianos de gratuidad, obligatoriedad y laicidad. Significa concebir la cultura como aquella que se configura en la escuela en convivencia con otras culturas, lo cual implica recorrer tradiciones, mitos, representaciones, prejuicios, temores y operaciones que se ponen en juego, en este caso, en la formación del Maestro. Este carácter se expresa en la formación del ciudadano, en el fundamento positivista de la formación inicial de los maestros, en la falta de autonomía que tiene como profesional.

Si se observa el perfil de egreso de los maestros, en ambos Planes se destaca la atención a la diversidad cultural y con ello a la inclusión, pero si se profundiza en los contenidos y en la carga horaria a lo largo de la carrera, el peso de la formación recae sobre la adquisición de sólidos conocimientos en Ciencias de la Educación y en Didáctica Práctica Docente. Que junto a los contenidos disciplinares específicos conforman la integralidad en la formación docente. En relación a lo antes dicho, los estudiantes magisteriales, se definen como “generalistas”, aludiendo a las asignaturas generales (Ciencias de la Educación) y a la Didáctica General y Específica. No tienen formación específica, ni en profundidad con respecto a la diversidad, a la inclusión, entre otros temas de actualidad, como es la desigualdad de género, dimensiones éstas, propias de situaciones complejas que se presentan en la cotidianidad de su actividad. Se constata tal aseveración en la escasa cantidad de contenidos propuestos en los planes de formación de Maestros, relativos al

tema. En este sentido, el Maestro es normalizador más que trasmisor de contenidos contextualizados y actualizados.

En contextos de globalización, de complejidad e incertidumbre la formación normalista que aún está presente en el profesional Maestro, lo deja en clara desventaja frente a la demanda social.

Por eso, muchas veces se los reconoce como meros ejecutores de políticas educativas, aún cuando no es este el propósito de la formación.

En ambos Planes de Formación Inicial de Maestros es posible observar el firme propósito de transformar la Formación Docente, pero siempre desde su matriz fundacional normalista.

De acuerdo a lo antes expuesto, el contenido prescriptivo de esta tradición le da identidad, pero a su vez opera como freno del despliegue creativo que necesita el Maestro en su vinculación con el conocimiento y con sus prácticas en el aula.

10. DISCUSIÓN

El estudio realizado, revela que el tipo ideal de modelo profesional de maestro, que proponen ambos planes, es en base a la formación inicial de base participativa. Tal modelo no es un tipo puro, en tanto las evidencias encontradas en los documentos, señalan una fuerte presencia de la tradición normalista, en su formación inicial.

Esto determina, que el maestro, en tanto heredero de la tradición normalista ha de construir su trayectoria de formación profesional, con ella y a partir de ella. Pues como señala el Plan 2008 (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2004: 27), el NFPC sería el que permitiría la construcción de una identidad profesional pues está a lo largo de los cuatro años de la carrera. O sea, que es un medio eficaz para otorgar esa distinción. Por tanto, es claro que la cultura normalista le da identidad, y de esa forma se materializa en un “habitus” del

maestro como profesional. Por tanto, se acuerda con Bourdieu (1998:33), cuando señala que el habitus en tanto estructura, estructurante y estructurada, lo dota de un conjunto de capitales (sociales, culturales y simbólicos) que le permiten distinguirse dentro del campo de la Formación Docente y con respecto a otros grupos de profesionales.

A su vez, desde la formación inicial del maestro, entendida como tipo de dominación según el planteo de Weber (1944:170), que determina un modelo profesional, se puede afirmar que hay coincidencia con lo que señala Suárez (1994:1). Pues este autor, concibe a la formación inicial, en tanto aparato tecnológico normativo, que se expresa en los lineamientos de los planes de formación de maestros, como un conjunto de pautas de ejecución. Y que, desde el momento que está constituida por sólidos criterios de cientificidad, en tanto proceden del positivismo pedagógico, le otorga bases sólidas al maestro en su tarea de enseñar. A lo cual se debería agregar que, si bien brinda seguridad a sus prácticas profesionales, en una sociedad en permanente cambio, pone en cuestión al maestro como profesional formado sobre esta matriz positivista, pues la incertidumbre está implícita en el cambio. Como señala Bauman (2007:28), en el mundo de la modernidad líquida, la solidez de los vínculos se siente como una amenaza, e incluso la perspectiva de cargar con una responsabilidad de por vida se desdeña como algo repulsivo y alarmante. Entonces, cabe la cuestión acerca de hasta dónde la tradición normalista permite la profesionalización del maestro? ¿Cómo conciliar la identidad profesional en base normalista y a la vez “ser transformador de cultura, así como desarrollar su potencial creador”? (ANEP-CODICEN-DFyPD, 2004: 24).

Reguillo (2007:94), coincide con lo expuesto anteriormente. Pues, teniendo en cuenta la base positivista en la que se asienta el normalismo, en tanto, también es la que sustenta el tipo de modelo profesional de formación de maestro participativo, representa una amenaza para el modelo neoliberalista. Este estimula la diversificación de los lugares de saber – poder, mientras que el maestro, desde su formación inicial, nace comprometido con la homogeneización y generalización.

Cuando el Plan 2008 (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2004: 8) señala que los docentes deben educar junto a la familia y la sociedad, para que los niños y jóvenes accedan

plenamente a la comprensión y al ejercicio de sus derechos, se confirma el compromiso del maestro con la sociedad y con la construcción de ciudadanía.

En este sentido, se puede decir, que nace comprometido con la reproducción de un orden social. Por tanto, se acuerda con lo que señala Capocasale (2013: 9), cuando dice que “El normalismo es señalado y asumido como la matriz necesaria y suficiente en el sistema educativo para que haya eficacia social.”

A su vez, en tanto constructor de ciudadanía, ya Fernández Enguita (2001: 43-51) lo había señalado, pues considera que el modelo profesional se ubica, en el plano de la moral colectiva del deber ser y que además, el maestro en tanto profesional, es un profesional democrático, pues el compromiso que asume, es con la educación como servicio público, tal cual lo proponen los planes de formación que se analizaron en este estudio.

Además, quedó en evidencia el carácter mítico, militante y misional del rol docente, como plantea Puiggrós (2003:95), cuando en el Plan 2008 (ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE, 2008: 80), se confirma totalmente el perfil normalista, en tanto señala que se entiende que existen otras actividades de extensión, como por ejemplo las misiones socio-pedagógicas, que comprometen a los institutos de Formación Docente en su conjunto y hasta los trascienden, por tanto consideran esta actividad de extensión como una competencia natural de estos, como propia de su organización y ejecución.

De acuerdo a lo antes expresado, el normalismo desde el momento que logra autonomía, en tanto se impone a las propuestas oficiales de formación inicial de maestros, se institucionaliza. Se transforma en un tipo de cultura institucional significativa, para comprender el sentido del proceso de formación del maestro, y su profesionalización, en especial aquello que se traduce en una particular forma de realización del ejercicio profesional, de acuerdo con ciertos principios teóricos y metodológicos, que como señala Suárez (1994:1), no necesariamente están organizados en forma explícita.

Es así que el desafío hoy, para el maestro como profesional, se podría definir según palabras de Bauman (2007:28), en que “hoy se espera que ni siquiera los hábitos que supuestamente habrían de durar un poco más, permanezcan inalterables”.

11. REFLEXIÓN FINAL

Los principales hallazgos refieren a la falta de coherencia entre lo que propone la norma escrita para la formación inicial del maestro y el modelo profesional que debería ser según los objetivos y el perfil de egreso que allí se proponen. Tal disyuntiva se traduce en que se prescribe un tipo ideal de modelo profesional de formación de maestro de base participativa y en base a diseño curricular integrado que en los Planes, en tanto norma pública, no se concretan. O, por lo menos, se generan contradicciones entre la formación inicial de maestro que propone y los objetivos y el perfil de egreso del profesional maestro que se espera formar.

A su vez, la afirmación anterior, comprueba la relación formación inicial como aquella que determina el modelo profesional del maestro. Se comprende tal relación como un tipo de dominación.

En ambos Planes de Formación Inicial de Maestros, es posible observar el firme propósito de transformar la Formación Docente, pero siempre desde su matriz fundacional normalista.

Cabe la cuestión acerca de hasta dónde, la tradición normalista como cultura institucional propia de la formación del maestro, no pone en jaque su distinción como profesional. Es decir, cabe la cuestión acerca de si el maestro es o no es un profesional.

Si bien el propósito de los Planes, en relación a los objetivos y al perfil de egreso, promueve desde lo explícito un modelo democrático participativo e inclusivo, la cultura institucional normalista opera como freno para el cambio y la innovación, en la formación del maestro. Quizás hasta se podría afirmar que conduce a limitar en cierta forma la autonomía del profesional de la educación.

El docente se conforma como mero transformador de la cultura, como ejecutor y conocedor profundo de los saberes disciplinares. En este sentido, el maestro es normalizador más que participativo, creador, innovador y constructor de conocimiento.

En futuras investigaciones, quizás sería conveniente, indagar en profundidad ciertos aspectos que en esta investigación no se han incorporado. Entre ellos: las representaciones que los actores sociales tienen en relación a los Planes de Estudio y su incidencia en la práctica docente; la práctica docente como espacio de ejecución de los Planes de Estudio vigentes; y la cultura escolar-institucional y su incidencia en la articulación del Plan de Estudio con la práctica educativa.

Otras posibles preguntas o líneas de investigación, podrían ser aquellas relativas al proceso de profesionalización del maestro, así como acerca de la percepción sobre la tarea de enseñar, de este profesional. Se destacan como relevantes, las siguientes:

¿El maestro, en la incipiente Universidad de Educación, se transformará en un profesional con status reconocido o sólo cambiará el marco de referencia desde el cual habrá de resignificar su matriz normalista?

La docencia: ¿ha alcanzado el nivel de profesión o ha quedado en el rango de oficio?

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ANEP-CODICEN-DFyPD (2004) “Plan de Formación Inicial de Maestros 2005”, Rosgal SA, Montevideo, 2004.

En línea: http://www.oei.es/quipu/uruguay/Plan_Formacion_Inicial_Maestros.pdf

ANEP-CODICEN-DFyPD-CFE (2008) “Propuesta para el Plan Nacional Integrado de Formación Docente 2008”, Tomo 1, ANEP, Montevideo, Uruguay, Noviembre / 2007. Sistema Único Nacional de Formación Docente 2008

En línea:

http://www.dfpd.edu.uy/cfe/estudiantes/planes_program/plan2008/presentacion/sundf_2008.pdf

ANEP / CODICEN – Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Comisión coordinadora de autoevaluación de la Formación Docente. Equipo Técnico Responsable del Informe: Berardi, Lilián y García Montejó, Selva (2007) “Informe de Autoevaluación de la Formación Docente del Uruguay / 2007. Actualización y Proyecciones.” En formato CD.

Bauman, Zygmunt.- (2007) “Los retos de la educación en la Modernidad Líquida”, Ed Gedisa, Barcelona, España.

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

Bordoli, Eloísa (2013) “Las figuras del maestro: tradición y nuevo formato”, Informe sobre Proyecto de Investigación que realiza en el doctorado, FLACSO, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay. Video publicado el 25/06/2013 en Youtube.

En línea: <http://www.youtube.com/watch?v=rh56-KHuils>

Bourdieu, Pierre.- (1998) “Capital cultural, escuela y espacio social”, Siglo veintiuno editores, 2ª edición, Madrid.

Bourdieu, Pierre, Chamboredon, Jean Claude y Passeron, Jean Claude.- (1975) “El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos”, Siglo veintiuno editores, México.

Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc J. D.- (1995) “Respuestas por una antropología reflexiva”, Ed. Grijalbo, México.

Capocasale Bruno, Alejandra.- (2013) “*Todos los caminos conducen a Roma. La formación magisterial uruguaya en clave de educación normalista*”, trabajo de Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Montevideo, inédito.

CIFRA González Raga & Asociados (2012) “Factores que influyen en la duración de las carreras de formación docente”. Informe preliminar 2012. En menú principal de página web del Consejo de Formación en Educación de Uruguay.

En línea: http://www.cfe.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=635

Corcuff, Philippe.- (1998) “Las nuevas sociologías. Construcciones de la realidad social”, Editorial Alianza, Madrid, España.

Demarchi De Mila, Marta.- (1996) “Formación docente. Surgimiento y perspectivas. Una visión histórica”, Ed. Revista de la Educación del Pueblo, Montevideo.

Durkheim, Émile.- (1975) “Educación y Sociología”, Ediciones Península, Barcelona, España.

Fernández Enguita, Mariano.- (2001) “A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?”, en Revista Ibero-americana de Educación, N° 25, enero-abril 2001.

Fernández Pérez, Jorge A.- (2001) “Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión”, REDIE Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 3, núm. 2, Universidad Autónoma de Baja California, México, noviembre 2001.

En línea: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15503202.pdf>

Gonçalves Vidal, Diana.- (2005) “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio”,

En línea:

http://epregrado.uahurtado.cl/archivos/_134/Culturas%20Escolares%20entre%20la%20regulacion%20y%20el%20cambio%20copia-1.pdf

Heargraves, Andy.- (2007) “El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. Entrevista a Andy Heargraves.”, en Revista Propuesta Educativa, N° 27, Buenos Aires, pp. 63-69.

Ibarrondo, Patricia y Nervenis, Mirel (2011) “Reflexiones sobre la cuestión docente en Uruguay”, Art. en PROEX N°3, Revista del Instituto de Formación Docente “Dr Emilio Oribe”, Melo, diciembre 2011.

En línea: <http://www.dfpd.edu.uy/ifd/melo/publicaciones/cuestion%20docente.pdf>

López Noguero, Fernando.- (2002) “El análisis de contenido como método de investigación”, en XXI Revista de Educación N° 4, pp 167-179, Universidad de Huelva, España.

En línea: <http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/viewFile/610/932>

Marrero, Adriana (2011) “La formación docente en su laberinto. Los debates, los actores, y una ley”, Germania Ediciones Cruz del Sur, Montevideo, Uruguay.

Miles. Matthew B. y Huberman, A. Michael.- (1994) “Análisis de datos cualitativos: un libro en expansión”, 2ª edición, Sage Ediciones, Thousand Oaks, California.

Mills, Charles Wright.- (1961) “La imaginación sociológica”, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Morin, Edgar.- (2004) “La epistemología de la complejidad”, En: Gazeta de Antropología, N° 20, texto 20 - 02, París, 2004.

Puiggrós, Adriana.- (2003) “Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente”, Editorial Galema, Buenos Aires, 2008.

En línea:

<http://books.google.com.uy/books?id=wHHynLRIhn0C&pg=PA95&lpg=PA95&dq=adriana+puiggr%C3%B3s+normalismo&source=bl&ots=y1XAR5SyMf&sig=iNE2FEafMnp9Nb7QSOAYt3VAdV8&hl=es&sa=X&ei=VEqSUtD2As7lkAfLyYGABw&ved=0CCwQ6AEwAA#v=onepage&q=adriana%20puiggr%C3%B3s-normalismo&f=false>

Reguillo, Rossana.- (2007) “Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales en el paisaje neoliberal”, CLACSO, Buenos Aires, julio 2007.

Suárez, Daniel.- (1994) “La tradición normalista: El Maestro como modelo ejemplar”, En: biblioteca digital del Portal Educativo de las Américas, Colección: La Educación, N° 118 II, Buenos Aires, 1994. Acceso: 24, nov., 2013.

En línea:

http://www.educoas.org/portal/bdijital/contenido/laeduca/laeduca_118/articulo3/tradicion.aspx

Tedesco, Juan Carlos.- (1995) “El nuevo pacto educativo”, Ed Alauda Anaya, Madrid, España.

Vallés, Miguel S. – (1999) “TÉCNICAS CUALITATIVAS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL. Reflexión metodológica y práctica profesional.”, Ed. Síntesis, Madrid, España 1999.

Varela, José Pedro.- (1964) “La Legislación Escolar” en “Obras Pedagógicas”, Colección Clásicos Uruguayos, vol. 51, Tomo I, Montevideo.

Weber, Max.- (1979) “Economía y Sociedad”, vol I y II, Fondo de Cultura Económica (FCE), México, 1944.