

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA**

Tesis Maestría en Sociología

Los maestros montevidianos: análisis de un colectivo peculiar.

Problema de investigación: Conceptualización del trabajo docente. Análisis comparativo de los noveles maestros egresados del Plan 1992 y maestros formados previamente al período "de facto"

Selva García Montejo Landó

2002

I.- INTRODUCCIÓN.

I. 1.- Presentación.

El trabajo aborda el tema de la concepción acerca de su trabajo de un colectivo específico: los noveles maestros de Montevideo, en un análisis comparativo con los maestros egresados previamente al período de facto.

El objetivo central de nuestra investigación es identificar la concepción del trabajo de los noveles docentes, en comparación con la que se formularon los maestros formados previamente al período de facto”, a través de la presencia de un “grupo testigo” de éstos, de manera de verificar si se produjo algún cambio importante en la representación de su rol, en qué sentido, y cuáles fueron sus determinantes más importantes.

Consideramos de fundamental importancia el abordaje del tema, ya que nos enfrentamos, en la actualidad, a cambios acelerados en el mundo y en el país, que exigen transformaciones desde el ámbito educativo, y focalizan en el papel del docente una gran cuota de responsabilidad y compromiso con los cambios.

En virtud de ello, se encuentra en práctica un nuevo plan de formación de maestros - Plan 92- del que egresan, en el año 1994, los primeros maestros.

El nuevo Plan apunta a la formación de actores críticos y transformadores, desde una perspectiva holística ¹ del conocimiento. Sujetos insertos en una sociedad con nuevas exigencias, capaces de ser agentes claves en los procesos educativos.

La idea central es que los maestros formados actualmente tienen una percepción distinta de su rol. Partimos del supuesto de que los maestros de la “vieja generación” poseen una concepción diferente de su trabajo, en relación con la que asumen los noveles maestros, fruto de condiciones contextuales diferentes; aspectos sociales, económicos, culturales,

¹.- El término holístico refiere a una concepción globalizadora del conocimiento, en contraposición a una concepción “compartimentada” del mismo.

ideológicos e institucionales, que inciden sobre percepciones, expectativas y representaciones de los actores sociales en estudio, en síntesis, sobre su concepción del rol. A pesar de los objetivos que se plantean para el Plan 92, hipotetizamos que los maestros formados en el momento predictatorial otorgan mayor importancia social a su trabajo docente, muestran una actitud más participativa y su valoración profesional es superior a la que poseen los noveles maestros.

La población estudiada son los noveles maestros de Montevideo, egresados del Plan 1992, en comparación con los maestros de la “vieja generación”.

Se aplicó una metodología de corte cuantitativo. Se usó, como técnica, la encuesta, de modo de determinar relaciones entre la percepción del trabajo docente y los factores que la determinan.

Tenemos claro que el tema es complejo, razón por la cual se hizo necesario su “acotamiento”, con el fin de poder obtener un mejor conocimiento de la realidad.

El análisis pretende trascender el limitado campo de las opciones individuales, opciones que adquieren forma en función de conductas institucionales, para focalizar en un análisis histórico-estructural. Consideramos que si bien los actores poseen opciones - en la línea del “rational choice” - las mismas se hallan condicionadas por el momento histórico, la coyuntura político-social del país y las expresiones de poder de los grupos dominantes. Es en función de ello que abordamos el trabajo de investigación.

I. 2. – Antecedentes.

El tema de los maestros y del magisterio como colectivo, cobra fundamental relevancia en la época actual, hecho que lleva a que existan múltiples trabajos de investigación, desde el abordaje cualitativo como cuantitativo, en otros países, como España y Argentina, de los cuales se revisaron antecedentes.

Sin embargo, y a pesar de la importancia creciente que adquiere la temática, en nuestro país casi no encontramos una producción empírica o teórica que apunte a la misma.

Merecen señalarse, empero, dos investigaciones:

- en primer término: **“Un siglo de acción gremial y pedagógica del magisterio”. 50 años de la FUM**, realizada por Yamandú González, en el marco de los cincuenta años de la Federación Uruguaya del Magisterio. (CIEDUR / FESUR - 1996). Investigación de corte histórico, que aborda distintos períodos, en los que se analiza la situación de los maestros, sus primeras tentativas de organización, la fundación de la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM), en 1945, las luchas y conquistas por la dignificación de la carrera docente.

El trabajo presenta datos acerca del número de escuelas, presupuesto, papel de la mujer en la educación, unificación del magisterio. Incluye, además, palabras de los propios protagonistas de la lucha sindical docente, así como un anexo con documentos pertinentes.

Diferentes subperíodos aportan información valiosa sobre las diversas agrupaciones gremiales que se fueron conformando, en el marco de la situación político económica que vivía el Uruguay.

La investigación muestra la presencia de cambios de importancia entre fines de 1950 y la década del 60. La lucha se vuelve más “política”, debido a fenómenos coyunturales o estructurales: crisis estructural, fragmentación de partidos políticos, frustración de las

expectativas de cambio, medidas de seguridad, “vaciamiento” de las instituciones políticas.

El magisterio se incorpora, individual o grupalmente, a esta lucha política, canalizando en la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM), el compromiso con la educación., con el fin de revertir la situación existente. En esta instancia, las luchas y reflexiones se politizan.

* en segundo término: **“Escuela actual y Escuela alternativa: un análisis de los maestros de Montevideo”**, un trabajo de investigación que versa sobre el tema de los maestros de Montevideo, en el marco del proceso de redemocratización del país y de la escuela, realizado por un equipo del Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (C.I.E.P.)

Los objetivos planteados fueron, por un lado, conocer la representación que los docentes en ejercicio poseían sobre la escuela del momento y su disposición al cambio, y, por otro, determinar si la dictadura había llegado realmente a crear una nueva generación docente ajustada a la visión del mundo transmitida por dicho régimen.

Antecedentes de la actividad gremial del Magisterio.

El Sindicato de Maestros. Orígenes de la Unificación Sindical. Los principales hitos.

Hacia la década del 30, diversas entidades gremiales se encontraban ya constituidas: la Federación Magisterial Uruguaya (F.M.U.), la Asociación de Maestros José Pedro Varela y una tercera institución –el Sindicato de Maestros- que contaba con escaso volumen de asociados.

El sector más activo estuvo representado por la Federación Magisterial Uruguaya, bajo la influencia de diversas problemáticas: el análisis de la escuela pública y sus necesidades, las polarizaciones sociales, ideológicas y políticas mundiales -fascismo,

nazismo, desarrollo del socialismo- así como los golpes militares en América Latina hacia comienzos de la década.

Por otra parte, se ha de señalar la incidencia que tuvieron en ese momento las nuevas corrientes educativas (Escuela Nueva), las experiencias pedagógicas nacionales: Escuelas Experimentales, Plan Estable, que llevaron a los maestros a definirse.

En el Uruguay, el 1º de marzo de 1931, se hace cargo de la presidencia el Doctor Gabriel Terra, que posteriormente –en 1933- da el golpe de Estado. El movimiento sindical es reprimido y las citadas organizaciones gremiales dejan de funcionar.

Con la proclamación de Terra como presidente hasta 1938, el régimen se torna menos severo, y los maestros fundan la Unión Nacional del Magisterio (UNM), institución de carácter centralizado, con sede en Montevideo. Una minoría –en desacuerdo- se escinde de la U.N.M. y funda la Confederación de Maestros del Uruguay (C.M.U.).

En el año 1943 se funda la Fundación de Asociaciones Magisteriales del Uruguay (F.A.M.U.) de la unión de la U.N. M. con asociaciones que compartían la misma línea.

El año 1945 marca un momento de importancia para el gremio de maestros: el acercamiento entre la F.A.M.U. y la U.N.M. culmina con la creación de la Federación Uruguaya del Magisterio (F.U.M.). Se consolidaba, así, la unidad del Magisterio Uruguayo.

¿En qué contexto político-social se da esta consolidación?

- En 1943 asume la presidencia el Dr. J. José de Amézaga, quien procura la restauración democrática y la ampliación de derechos laborales, económicos y sociales.
- Se consagra una nueva hegemonía mundial, la de Estados Unidos, con influencia en nuestro país, en lo económico, político, militar e ideológico.

- En el plano económico , se producen transformaciones; se impulsa un nuevo ciclo de desarrollo, basado en el “desarrollo hacia adentro”, con una economía “sustitutiva de importaciones”.
- La expansión industrial propicia la creación de grandes sindicatos y federaciones por rama. Se implementan los Consejos de Salarios, las prestaciones sociales, se incrementa el salario real, ligado a una política redistributiva del ingreso.
- Se crea la Unión General de Trabajadores (U.G.T.), de orientación predominantemente comunista.

La fundación de la Federación Uruguaya del Magisterio resulta, pues, de la síntesis de un abanico de influencias. Los maestros resultan pioneros en interpretar la necesidad de priorizar la unificación de la lucha.

Los fines estatuidos por la F.U.M. fueron los siguientes: representar a todos los profesionales de la enseñanza primaria agremiados en la República, defender sus derechos y organismos gremiales, estar al servicio de la educación y la cultura del pueblo, orientando a las nuevas generaciones de jóvenes mediante una enseñanza pública democrática, laica, gratuita y obligatoria, luchar por la democratización de la enseñanza, propiciar cambios técnico-pedagógicos para asegurar la eficacia y racionalidad de las prácticas escolares, perfeccionar el régimen de autonomía técnica, administrativa y financiera para la enseñanza pública, defensa del régimen de convivencia política.

La lucha en pos de la reforma de los planes de formación de maestros y por el título único, tiene antecedentes en un proyecto de la F.U.M del año 1946.

En el transcurso de pocos años, la Federación Uruguaya del Magisterio había progresado, tanto en la acción como en la reflexión sobre diferentes temáticas, fruto de la madurez y del poder gremial.

I. 3. - Fundamentación.

- Nos enfrentamos a nuevas generaciones de egresados, resultantes de un cambio de Plan -Plan 1992- que ya produjo sus primeras promociones. El Instituto Magisterial propiciaba el egreso de estudiantes con un perfil asignaturista. Los planes resultaban tradicionales, y se pretendió otorgar mayor claridad a la función del docente para el momento en que se vive.
- Se enfrentaba, además, a problemas de reclutamiento que arriesgaban la posibilidad de cubrir los cargos en escuelas públicas del departamento de Montevideo. Frente a estas razones, se simplifica la exigencia, pasándose de una carrera de cuatro años a una de tres.

Unido a esto, nos enfrentamos a cambios mundiales. El Plan 92 pretende dar respuestas a los mismos, introduciendo una visión globalizadora en su planteo. La integración de asignaturas en Núcleos, así como la introducción de Seminarios y Talleres sobre temáticas de actualidad social y educativa, son parte de la nueva propuesta. Se pretende formar, en tres años, un docente que se adapte a los nuevos requerimientos de una sociedad en proceso de transformación. Docentes con capacidades en el plano instrumental y simbólico, aptos para el desempeño que de ellos se espera.

Consideramos de relevancia el abordaje de esta investigación, debido a la importancia clave que se le otorga hoy a la educación, en la cual los docentes se transforman en piezas clave de la formación de los futuros ciudadanos, en el contexto de cambios acelerados que vive el mundo, y a los que nuestro país necesita responder.

Si agregamos a esto, el hecho de que no existen investigaciones realizadas acerca del tema, debido a que los egresados en los tres últimos años conforman un colectivo reciente, reafirmamos la importancia de encarar el trabajo propuesto.

I. 4.- Preguntas que busca responder el Trabajo de Investigación.

- ¿Qué concepción sobre el trabajo docente poseen los noveles docentes montevidianos?
- ¿Qué los diferencia, en este plano, de los docentes egresados en el período predictatorial?
- ¿Cuáles son los factores que inciden en diferentes concepciones frente al trabajo docente?

I. 5.- Objetivos.

General.

- Aportar elementos que contribuyan a la comprensión de la práctica educativa en el contexto de la educación del país.

Específicos.

- Identificar las diferentes concepciones de los maestros de Montevideo hacia el trabajo docente, de modo de acercarnos a la forma cómo perciben su rol.
- Realizar un análisis comparativo de los noveles maestros y los egresados previamente al período dictatorial, en lo referente a la concepción sobre el trabajo docente, en sus diferentes dimensiones: profesionalista (no profesionalista). Trascendente (no trascendente).
- Determinar la incidencia de factores estructurales, socio-políticos e institucionales, en la concepción que poseen los maestros sobre el trabajo docente.

- Conocer y dar voz a los maestros y maestras, al modo en que viven, piensan y sienten su trabajo, a la forma en que les afectan los cambios que se les imponen o los que ellos mismos buscan.

II.- Marco teórico.

II.1. En general.

“Para la Sociología, el profesorado de enseñanza básica constituye un determinado sistema de agentes o actores de la institución escolar, y ello dentro de una particular organización de la cultura... es a través de su posición y papel en el campo de la cultura como este grupo se constituye en un elemento o pieza de la estructura social”.²

Abordar el colectivo de los docentes noveles, implica introducirnos en un análisis de la complejidad de la inserción social de una profesión muy especial. Los maestros actores que conforman un sector social que refleja lo complejo y contradictorio de la sociedad global. Los valores y la ideología de los sujetos, tienen real incidencia en sus percepciones respecto a la enseñanza y la función del docente.

Este sector social se inserta en instituciones, que actúan en interacción con el sistema social.³ Instituciones que continuamente se ven sacudidas por conflictos, en virtud de los escenarios y situaciones económicas, políticas, sociales y culturales del país, a la que deben responder las instituciones educativas.

².- Lerena, C.- El oficio de maestro. En Alliaud, A. / Duschatzky, L.: Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila. Bs. As. / 1991. Pág. 24.

³ “ ... la palabra institución... significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y ... el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada (y sus diferenciaciones: hombre / mujer, por ejemplo)”. Castoriadis, C. - "Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto"- Ed. Gedisa. Barcelona / 1988. Pág. 67.

Los maestros, como personas empleadas en estas instituciones, y en todos los niveles de la misma, tienen sus propios intereses, en los cuales inciden –entre otros fenómenos- las propias circunstancias o historias materiales. A veces, intereses coherentes con los de los grupos dominantes; otras, estos individuos mediatizarán, transformarán e intentarán reducir a límites establecidos lo que se les impone desde afuera. Intentarán emplear tales imposiciones para sus propios fines, los cuales se encuentran asociados a su pertenencia de clase y género.⁴

Estos maestros son sujetos sociales que intervienen en la institución, se adaptan, reproducen o crean nuevas formas. Se “acomodan” o “resisten”.⁵ Cabe señalar que estos fenómenos son complejos, y trascienden, a veces, las racionalidades de los actores.

Se considera etapa de profesor novel la que transcurre durante los tres primeros años de ejercicio. Sin embargo, algunos autores la extienden hasta los cinco primeros años.

La citada etapa es una etapa de socialización; el nuevo profesional se integra como miembro activo y participante en el colectivo profesional.

Este profesorado novel posee una problemática muy específica. Durante la formación inicial, se ha formado una concepción teórico-práctica acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, que choca con una realidad práctica y compleja: la vida cotidiana del centro educativo y del aula, la toma de decisiones continúa sobre la misma.

El desconcierto y la angustia lleva a este maestro principiante a la tendencia a resolver las situaciones problemáticas a través de un aprendizaje por la observación, basado muchas veces en la imitación de profesionales cercanos.

El lenguaje, la organización material, la interacción social, establecen principios de autoridad, poder y racionalidad que guían la conducta activa (Giroux /1987).

⁴.- Apple, M. - “Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación”.- Ed. Paidós. Barcelona / 1989. Pág. 34.

⁵.-Carnoy, M. - “Educación, economía y Estado”. En “Educación y sociedad”.- Nº 3. / 1985. - Willis, P.- “Producción cultural y teorías de la reproducción”. En “Educación y sociedad”.- Nº5. / 1986.

El poder del entorno influye decisivamente en el profesorado novel. El maestro principiante pasa de un conocimiento proposicional - teórico, intuitivo y experiencial de su vida como alumno- a un conocimiento estratégico espontáneo, que se irá sedimentando como "conocimiento situado", automatizado o rutinizado, no siempre con una reflexión previa acerca de las diferentes aplicaciones.

La solución personal e idiosincrática a los problemas prácticos en el aula, teniendo al centro educativo como marco referencial, genera procesos de actuación que implican el desarrollo de conceptos de una determinada "cultura profesional".

Es en los primeros años de trabajo, cuando se asumen y consolidan gran parte de las pautas de la cultura profesional del profesorado. La experiencia en la misma práctica profesional forma a los maestros. Esta formación es nutrida por una alta dosis de programas de aprendizaje informales generados en el propio centro educativo.

La socialización profesional de los maestros noveles es un proceso dialéctico entre la actividad profesional nueva y las influencias socializadoras del contexto en el que se sitúa la actividad.

La práctica docente se fundamenta en creencias y concepciones sobre cómo se debe actuar para lograr los resultados deseados. Estas diferentes concepciones son "construidas" a partir de la formación magisterial, desde la práctica cotidiana en el aula y en la escuela, o bajo la incidencia del contexto social y político que enmarca la formación de los maestros.

Partimos del hecho de que existe un encadenamiento de los procesos educativos a la realidad económica y política del país. Los diferentes marcos sociales en que se mueve el maestro y la institución educativa, aportan elementos de análisis para la comprensión de la concepción de los docentes frente a su trabajo.

Iniciada la década del 60, asistimos a una realidad de país marcada por el agotamiento de la “política de parches” que el personal político venía aplicando para postergar las consecuencias del quiebre de las bases de sustentación del modelo batllista de “estado de bienestar”, acaecido a mediados de los cincuenta con el cambio del contexto internacional.

De manera progresiva el país se había internado en una profunda crisis. Se comienza a evidenciar la incapacidad del sistema político de enfrentar el deterioro de los niveles de vida que la crisis acarrea: disminución de ingresos en sectores medios y bajos, desocupación, caída del salario real.

En el ámbito de gobierno, se crea la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE.) que, concordando con principios cepalinos, instrumenta reformas estructurales cuyo fin es modificar el funcionamiento económico del país, para afrontar la nueva situación. Ya desde los decretos de abril de 1959 del gobierno blanco, se habían comenzado a introducir reformas tendientes a sustituir el dirigismo batllista en dirección hacia un régimen de libre mercado; pero en coexistencia con la adopción de algunas medidas destinadas a extender ciertos paliativos de los beneficios del welfare state. Todo en un clima de creciente conflictividad social.

La inflexión se produce en 1968. La asunción de la presidencia por Pacheco Areco en diciembre de 1967, implica la decisión gubernamental del golpe de timón más radical en dirección hacia la aplicación más definitiva del modelo neoliberal. Su gabinete se puebla de figuras empresariales. El FMI comienza a intervenir más decisivamente en la formulación de las políticas económicas. Se formaliza el disciplinamiento social por la vía del incremento de la represión. Año de conflictividad política y social, resultado de la acumulación de tensiones provocadas por los “desajustes” de una década de estancamiento y de políticas ambivalentes.

Entre tales desajustes acumulados debe observarse un crecimiento de los niveles de inversión en educación, que legitimaba expectativas y aspiraciones sociales. Los recursos para la educación también se sitúan en el centro del debate.

“El sistema educativo es visto como contrahegemónico en lo ideológico y desestabilizador en lo político”.⁶

Los primeros años de la década del 70 –años de agitación social y política– provocarán desde los grupos dominantes actitudes fuertemente autoritarias, culminando en los sucesos de febrero y de junio de 1973.

En todo este período, el tradicional movimiento sindical uruguayo reacciona como protagonista de una cuestionadora y permanente movilización, que enfrenta al sistema de dominación, se agrupa en torno a una propuesta programática alternativa elaborada por la Central de Trabajadores.

El período marcado muestra un cambio de orientación en la lucha de los maestros y de la Federación Uruguaya del Magisterio. Sin dejar de lado las propuestas vinculadas al papel transformador atribuido a la educación en la posguerra, educación como esperanza de cambio, surgen nuevos problemas que cambian los proyectos del magisterio.

Se asiste a planes de lucha en torno al presupuesto, en un contexto de elaboración de corte político. Aquella “romántica fe en la transformación educativa”⁷ lleva a que los maestros –individualmente y como colectivo– se comprometieran con la causa de la educación popular, incorporándose a la lucha política como vía de transformación.

Se politizan las reflexiones y las luchas, y el magisterio emerge como un sector fundamental, unido al movimiento sindical, en la defensa de derechos, contra una concepción política de país. La identidad del magisterio uruguayo, llevó al compromiso político educativo. La lucha contra la ley 14101, del 5 de enero de 1973, fue, de algún modo, elemento enriquecedor de la experiencia sindical.

⁶ .- Bayce, R. – “La incidencia de la crisis en el sistema educativo uruguayo”. Revista Punto 21. N° 36. Montevideo / 1986.

⁷ .- González Sierra, Y. – “Un siglo de acción gremial y pedagógica del Magisterio”.- CIEDUR-FESUR. / 1996.

En síntesis: crisis estructural, que involucró aspectos económicos, sociales, políticos e ideológicos; profunda crisis normativa, intervención de instituciones de enseñanza y un Estado que pierde legitimidad; visión ideológica de la sociedad - desde el "oficialismo"- totalmente excluyente - orden y caos, buenos y malos uruguayos -.

Paralelamente, el período 1960-1980 se encuentra marcado por profundos cambios de orientación en las tendencias pedagógicas, así como por una actitud crítica, que focaliza en el papel que cumple la educación en la sociedad.

Maestros y estudiantes comienzan a involucrarse en la crítica a la pedagogía dominante, hecho que posibilita la incorporación de ideologías diversas a la discusión: teoría marxista de la educación, trabajos de Paulo Freire.⁸ (Freire/ 1985).

Respecto a la teoría marxista de la educación, el período citado marca el dominio de la versión althusseriana. La teoría marxista de la Reproducción, la teoría del Estado y de la Ideología, son los principales ejes de la misma. El ensayo sobre la ideología, los Aparatos Represivos e Ideológicos del Estado,⁹ que aseguran la dominación burguesa, abre un campo fértil de reflexión desde los ámbitos docentes.

El papel otorgado por Althusser a la escuela, como Aparato Ideológico del Estado dominante, contribuye a que los maestros se conviertan en actores críticos, provocando el cuestionamiento acerca del papel jugado por la escuela en la sociedad.¹⁰

Es en este marco que transcurre la formación de los maestros egresados en el momento pre-dictatorial, hecho que marcará fuertemente una concepción frente a la educación y al trabajo docente. Período que sumerge a los actores sociales en un clima político

⁸.- La obra de P. Freire aporta elementos nuevos a la teoría y la práctica educativas. Articula el proceso de lucha con las particularidades de la vida de las personas, y muestra fe en el poder de los oprimidos para luchar por su liberación. La educación es considerada por el autor un factor de cambio al servicio de un nuevo tipo de sociedad. Las escuelas son el lugar donde se lleva a cabo la educación, espacio donde los hombres y mujeres producen y a la vez son producto de relaciones sociales. La obra de Freire contribuyó a que los actores involucrados en la educación comprendieran que ésta era el terreno en el cual la política y el poder se expresaban de modo fundamental.

⁹.- Althusser, L.- Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado. Selección de textos y críticas sobre la reproducción social, económica y cultural. F. H. y Ciencias/ 1989.

¹⁰.- En efecto, los maestros uruguayos de este período, provocaron problemas en diversos momentos a los sectores dominantes, mediante la tendencia a la organización sindical y política.

cultural en el cual los trabajadores, sectores medios e intelectuales, luchan por la defensa de sus derechos políticos, económicos y sociales. Desde la actividad política y docente, un sector de maestros intenta constituir alternativas a la educación dominante.

Las citadas condiciones socio-políticas del país en este período, determinan que los maestros egresados en el momento predictatorial, se involucren en las luchas políticas y sindicales, hecho que resultará condicionante en una concepción de su trabajo de tipo profesionalista-trascendente.

Por otra parte, cabe señalar las condiciones de trabajo de muchos integrantes de esta generación, que si bien asiste al deterioro del salario real, en la mayoría de los casos, el magisterio continúa siendo el empleo único; profesión que, además, aún goza en el momento de alto prestigio social y reconocimiento. Estas condiciones habían determinado hasta entonces la posibilidad de lectura y perfeccionamiento, así como una valoración del trabajo docente como actividad profesional-trascendente, que va más allá de la tarea de enseñar.

Los citados maestros se consideran a sí mismos como agentes de cambio, se comprometen con proyectos de transformación cultural y social, otorgan importancia social a su trabajo, lo contextualizan histórica y socialmente.

Si, unido a los aspectos anteriores, consideramos la estructura de la formación del Plan de Estudios, de cuatro años de duración, con mayor libertad de acción y elección en cuanto a tiempos y plazos para rendir exámenes, formación amplia y a la vez en profundidad, práctica docente de mayor extensión que en el Plan 92, nos enfrentamos a un grupo de factores que estarían determinando que los maestros egresados previamente al período "de facto", posean una concepción trascendente o profesionalista-trascendente de su trabajo.

En efecto, y unido a los aspectos descriptos, la incidencia de la Escuela Francesa - Althusser (1989), Bourdieu y Passeron (1977)¹¹ - junto a las ideas pedagógicas de Paulo Freire - en Brasil - ejercen influencia sobre los futuros educadores, al ser incorporadas a la acción pedagógica de muchos docentes de Sociología de la Educación y Pedagogía, mostrando a la educación como un hecho político, una temática del poder. El aporte althusseriano permite comprender cómo, desde las aulas, se gesta la diferenciación social.

*“La reproducción de la fuerza de trabajo exige, no solamente una reproducción de su calificación, sino, al mismo tiempo, una reproducción a las reglas del orden establecido, es decir, una reproducción de su sumisión a la ideología dominante para los obreros y una reproducción de la capacidad de manejar bien la ideología dominante para los agentes de la explotación y la represión”.*¹²

Estas pedagogías del período que comienza en 1960, corrientes de transformación, fueron la base de nuevas categorías de análisis, así como ejes vertebradores alrededor de los cuales se creó una nueva actitud en un sector de maestros, que estimuló el pensamiento educativo en nuestro país y en América Latina.

El **período 1973 / 1985**, se encuentra sellado por acontecimientos conocidos: dictadura, acceso de los militares al poder, gobierno por decretos, disolución de instituciones democráticas, y, en lo que al magisterio concierne, destitución de maestros por causas ideológicas.

El retorno a la legalidad política vuelve a encontrar a los maestros reorganizados, en torno a un futuro mejor para la educación del pueblo. Pero ahora en un proceso postdictatorial que, luego de los primeros tramos (segunda mitad de los ochenta), empieza a mostrar signos de debilitamiento sindical.

¹¹ .-La Escuela francesa de Sociología, tiene como representantes a autores como P. Bourdieu y J. C. Passeron, y C. Baudelot y R. Establet. Los citados autores teorizan, a partir de resultados de trabajos empíricos, acerca de la función de la escuela en la sociedad. Señalan la dependencia de la educación respecto de la sociedad. Concluyen que la función de la educación es la reproducción de la sociedad en la que la misma se inserta.

¹² .- Althusser, L.- Op. Cit.

Entre los aspectos consecuentes de la transformación experimentada por la estructura social uruguaya, se constatan el incremento del delito y la violencia en general, la inseguridad ciudadana, la violencia familiar, una desestructuración del sistema clásico de transmisión de la cultura¹³. Entre los factores sociales citados por Ruben Kaztman como causantes de esta descomposición social, cabe señalar: el debilitamiento de instituciones básicas como la familia, el barrio, la comunidad, la Iglesia; la segregación residencial. el acceso estratificado a servicios básicos (salud, educación); en el aspecto económico, adquieren relevancia las consecuencias que sobre el empleo tienen las mayores exigencias de competitividad.

“Todos estos cambios tienen consecuencias sobre el nivel de integración de la sociedad que se traducen en la aparición de nuevos clivajes, de desestímulos a la inversión en capital social¹⁴ y de un aumento de la distancia social entre estratos socioeconómicos distintos”.¹⁵

Los aspectos antes señalados inciden en el descenso de la participación social en general; situación a la que no es ajena la profesión magisterial.

Las movilizaciones en la enseñanza se transforman en luchas puntuales, que pierden fuerza luego de finalizadas las mismas, o no logran concretarse en un proyecto permanente. Baja participación, escaso compromiso, asambleas sin quórum, despolitización.¹⁶

Al salir de la dictadura, había comenzado a aplicarse un nuevo plan de estudios magisteriales —el Plan 86— que será derogado en el año 1992, con la implantación del plan de ese año. Reducidos los estudios en éste a tres años, se pretende adaptar la formación a las exigencias de un nuevo tiempo, a la vez que solucionar un problema real: la disminución de estudiantes inscriptos en la carrera magisterial. Problema este

¹³.- Kaztman, R.- “Marginalidad e Integración Social en Uruguay”.- CEPAL/1997.

¹⁴.- El término capital social es definido por Kaztman como activo que se acumula en “redes de reciprocidad basadas en la confianza, que son las que hacen posible emprendimientos colectivos beneficiosos para la comunidad”. En: Ibid. Pág. 98.

¹⁵.- Ibid. Pág. 97.

¹⁶.- Las afirmaciones se basan en observaciones de un colectivo del cual se es “parte”.

último que en realidad responde a un deterioro del status y retribución del maestro, que resta incentivos a la opción profesional.

II. 2.- Los períodos sociopolíticos de formación de los maestros: una variable independiente.

A.- Período: fines del 60, comienzos de los 70.

La larga crisis que se inicia a mediados de los años cincuenta (ya reseñada), encamina al país hacia un proceso de autoritarismo, que desemboca en la dictadura militar. Es uno de los dos contextos sociopolíticos en que transcurre la formación de los maestros. De los así formados que están en actividad, se tomará el grupo testigo para realizar la comparación con el de los noveles maestros.

B.- Década del 90.

En la última década y media, luego de restituidas las instituciones y libertades democráticas, y luego de una ilusión inicial restauradora del Uruguay del Estado Benefactor, del Uruguay homogéneo, donde la educación jugó un rol fundamental como palanca de movilidad social, el país muestra el abandono definitivo de aquel modelo de mediados de siglo. En su lugar, y con variantes que imponen las peculiaridades del país y los esfuerzos del sistema político por retener consenso "a la uruguaya", se implementa en el país un curso de acción inspirado en las doctrinas económicas neoliberales.

En el plano económico, se observa: ajuste estructural, reducción del gasto estatal en algunas áreas, eliminando gastos "improductivos" y disminuyendo el déficit presupuestario; liberalización del mercado interno, para hacer más competitiva la industria nacional; liberalización del sistema bancario, privatizaciones, reforma fiscal; procesos de reconversión productiva, estimulados por la baja de aranceles, producto de acuerdos del Tratado del MERCOSUR; cambio tecnológico, incremento de los intercambios internacionales, nueva integración económica, imposiciones del mercado a escala nacional. Según el Informe de Coyuntura, del Centro Latinoamericano de

Economía Humana (CLAEH) la década del 90 muestra que la economía uruguaya permaneció estancada; el salario real descendió un 7.4% en el año 1991, porcentaje que fue mayor en el sector público (9.2%). El problema principal que afrontó la economía a comienzos de la década, fue la elevada inflación.

La política económica implantada y mantenida en los noventa, trae consecuencias en el ámbito social. Desempleo, subempleo, inestabilidad laboral, informalidad, caída del salario real, aumento de la marginalidad.

Por un lado, debilitamiento de los recursos para las políticas sociales; por otro lado, búsqueda de formas que las compensen, y las innoven, tratando de contemplar las resistencias populares y los resortes constitucionales capaces de respaldarlas (los plebiscitos), focalizándolas en las áreas más críticas.

Entonces, desde el Estado se implementan políticas sociales focalizadas en sectores más desfavorecidos. Una de las dimensiones más privilegiadas como opción para esta orientación innovadora en políticas sociales compensadoras de las transformaciones económicas impulsadas es la de la educación elemental y media. Se trata de políticas educativas cuyo objetivo es el logro de la equidad social, bajo el supuesto de que la dotación generalizada de instrumental cognitivo medio será suficiente para afrontar los efectos sociales negativos de la transformación económica en curso. Los objetivos centrales de la actual política educativa, según lo expuesto en el Mensaje de la Administración Nacional de la Educación Pública al Parlamento¹⁷ destacan, entre otros aspectos, la consolidación de la equidad social y el mejoramiento de la calidad educativa.

“... los índices de fracaso escolar están fuertemente vinculados con los contextos socioculturales desfavorables o muy desfavorables de donde proviene la mayoría de los niños repitientes. Por ello, se torna imprescindible la aplicación de

¹⁷.- En ocasión de elevar su propuesta de Ley de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones, N° 16736, aprobada por el Parlamento nacional, el 5 de enero de 1996.

*una política educativa que promueva estrategias que contribuyan al desarrollo de la inteligencia de todos los educandos, independientemente de su condición social”.*¹⁸

Se implanta una Reforma Educativa, muy peculiarmente uruguaya, cuyos objetivos e implementación tienen al Estado como garante. Reforma atípica en la región latinoamericana, en tanto estatista, centralizada, aconfesional, pública,¹⁹

Un enfoque sociológico que procura resaltar las virtudes de la reforma, lo sintetiza así:

*“El contexto de generación de la necesidad de una Reforma Educativa, pone en el tapete los problemas de inequidad y de deterioro de la calidad de los aprendizajes, que parecerían responder a una problemática más de fondo: el paulatino agotamiento de la capacidad real del sistema educativo de responder exitosamente a las expectativas y necesidades, que surgen como crecientemente heterogéneas y segmentadas así como el desdibujamiento de la función de integración social, factor éste fundamental en la mitigación de las situaciones de pobreza y marginalidad”.*²⁰

Este es el otro contexto sociopolítico en que se desarrolla la formación de maestros: el que nos interesa en particular, porque es el de los noveles docentes, el de los maestros de las nuevas generaciones.²¹ De sus contingentes ya en actividad es que se tomará el grupo experimental a estudiar.

II. 3.- El cambio de estructura de los estudios.

El plan de estudios de tres años - con una estructura de formación que se caracteriza por su apretada carga horaria, que lleva a escasos tiempos de lectura y profundización, con

¹⁸ - ANEP/CODICEN.—1998: La Educación Uruguaya. Situación y Perspectivas. Mdeo/ 1998.

¹⁹ - Operti, R.- “La Reforma Educativa : reivindicación del Estado Benefactor”. Cuadernos del CLAEH. Nº 78/79. Mdeo./1997.

²⁰ - Operti, R.- Ibid.- Pág. 145.

²¹ - Cabe señalar que el Plan 92 no surge como parte de la Reforma Educativa en marcha, pero los maestros egresados de este plan llevan a cabo su función profesional en el marco de cambios instrumentados de acuerdo con los objetivos y metas reformistas.

una práctica docente de menor extensión temporal que la correspondiente a la de planes anteriores- que ofrece la posibilidad de obtención de un título profesional en ese lapso, y el estímulo de segura inserción laboral en un momento en que la inseguridad y desregulación laboral caracterizan al país y al mundo en general, inciden en que estos actores muestren una concepción no valorizadora de su trabajo docente –asumiéndolo, en muchos casos, como “un trabajo más”, o “puente” hacia la realización de otros estudios-. Sin embargo, dado que la docencia exige algún grado de “vocación”, en función de sus características, muchos de los noveles maestros conciben su rol de forma “profesionalista”, en tanto docencia como oficio, transmisión de hábitos, conductas, conocimientos.

Los maestros que egresan de este nuevo plan de estudios, despliegan su labor profesional en el marco de políticas educativas que apuntan al logro de cambios desde la educación.²²

Las situaciones sociales emergentes –pobreza, nueva pobreza, aumento de la marginalidad, desintegración social y cultural- pretenden ser resueltas a partir de políticas educativas que apuntan a reforzar la educación básica, priorizando la educación preescolar y primaria, en una inversión privilegiada en los sectores más desfavorecidos de la sociedad. De este modo, la escuela pasa a considerarse el ámbito clave de la atenuación de la pobreza, y el maestro el actor protagónico de la socialización e integración de los futuros ciudadanos del país.

Sin embargo, las condiciones de trabajo aún presentes en gran parte de las escuelas de Montevideo, con clases numerosas, deterioro de locales, unido a un salario real deteriorado en relación a la importancia que hoy se le otorga a la educación como motor de cambio social, lo que incide en la opción por el doble o triple empleo, son factores que motivan la no valorización del trabajo docente y la no consideración del maestro como agente de cambio y elemento clave en el proceso de integración social y cultural.

En síntesis, una concepción no trascendente de la profesión, en muchos casos no profesionalista, que llega a caracterizarse por la rutina y la aceptación pasiva de las situaciones.

Simultáneamente, asistimos a un descenso de la participación social, hecho al cual no escapa el colectivo docente.

El novel maestro siente como ajena o extraña a sí mismo, la larga historia de lucha y confrontación de otras generaciones de maestros.

Nuevos son los tiempos y nuevas las necesidades. Las políticas económicas sostienen un discurso educativo que apunta a la calidad y a la equidad, pero en términos de capacitación y preparación para el mercado laboral.

El mercado se erige en el gran regulador del intercambio educativo. El tema de la "calidad" se ubica en el centro de las preocupaciones de los gobernantes y se apuesta a la incorporación de la tecnología a las salas de aula, así como del idioma inglés. Sin embargo, el concepto dominante de calidad apunta a la capacitación para una inserción eficaz al mercado de empleo.

Despolitización, descenso de la participación, decreciente compromiso social y político, baja participación sindical – en asambleas, movilizaciones - inciden en que estos noveles maestros asuman su función de forma práctica, considerando, muchas veces, que la docencia es un trabajo como cualquier otro, hecho que, unido a los bajos salarios reales y a la necesidad del doble o triple empleo, redundando en una actitud no comprometida social y políticamente, a diferencia de la asumida por las generaciones anteriores.²³

²².- Si bien los maestros egresados en el período predictatorial también se desempeñan en el marco de las citadas políticas educativas, es importante señalar que su formación de grado se realizó en un momento histórico diferente.

II. 4.- La cuestión de género: una variable a tener en cuenta.

Nos enfrentamos a un colectivo laboral, cultural y sociológicamente femineizado. Es necesario contemplar determinadas regularidades de la "historia social" del magisterio, configuradoras de un habitus profesional, en cuanto sistema de disposiciones incorporadas a los sujetos. Integrando todas las experiencias del pasado, el habitus funciona en cuanto matriz de percepciones, apreciaciones y acciones durables y transferibles a los "nuevos iniciados".²⁴

Nos enfrentamos a una matriz que es producto de condiciones estructurales de la historia misma de la profesión. En esta historia, se fueron definiendo ciertos rasgos que hacen al maestro de hoy, rasgos que son sociales e "históricamente producidos".

*"Así como hay modelos incorporados a las biografías individuales, del mismo modo dichos modelos presentan ciertos rasgos comunes que sólo pueden ser comprendidos teniendo presente un pasado común".*²⁵

Desde sus orígenes, el magisterio se institucionalizaría como una "semi-profesión", destinada a mujeres, y en cuya definición permanecieron intactas determinadas características típicas de la concepción clásica del maestro (figura creada por el cristianismo), como lo es la "vocación".

De acuerdo con la función social asignada, el maestro de educación básica fue considerado un "civilizador", más que un instructor, un educador moral de las masas, a quien le estaba destinada una escuela pública en proceso de expansión. Un "convertidor", agente de los cambios esperados en la población hacia la cual su obra civilizadora estaba destinada. Un "apóstol", en tanto difusor de un nuevo mensaje. Este perfil de maestro aludía a un "ejemplo" de conducta y hasta de vida, digno de imitar.

²³ .- Cabe señalar que las anteriores apreciaciones destacan, fundamentalmente, la relación entre educación y compromiso social.

²⁴ .- Bourdieu, P. "Condición de clase y posición de clase". En Barthes, R. y otros.- "Estructuralismo y Sociología". Nueva Visión. Bs. As./1973.-

²⁵ .- Alliaud, A. / Duschatzky, L. - "Maestros, Formación, Práctica y Transformación Escolar". - Míño y Dávila Edit. Bs. As. / 1991. Pág. 9-

La docencia en el Uruguay se organizó, históricamente, junto a la expansión del sistema escolar, y respondió a una ideología de igualdad de oportunidades y movilidad social.

El magisterio en el Uruguay tuvo su desarrollo en torno al objetivo de integración social. Tarea consolidada como típicamente vocacionista y femenina, que logró, en su momento, un elevado status y reconocimiento en la sociedad.

Históricamente, la enseñanza de la escuela primaria y las ideologías de la domesticidad y la definición de “lugar propio de la mujer”, han estado íntimamente conectadas de modo que la enseñanza se definía como extensión del trabajo productivo y reproductivo de las mujeres en el hogar.

Los nuevos tiempos imponen cambios a la función “idealizada” del maestro. Los valores que antes fueran homogeneizadores, hoy ya no cumplen este papel. La docencia como “misión”, como “apostolado”, ha perdido vigencia. El Proyecto ideológico que permitió el nacimiento del Magisterio, hoy se descompone. Nuevas son las exigencias y nuevas las expectativas respecto a este actor social, que hoy se considera figura clave en la dinámica de los sistemas educativos.

¿Es posible que un colectivo con estas características, se adapte a los nuevos requerimientos globales, cuando pesan fuertemente determinadas características que persisten en el “imaginario social”, y continúan condicionando las actitudes de los maestros?

Las características planteadas anteriormente – fruto de la historia del magisterio mismo y su función- alcanzan tanto a los maestros noveles como a los de la “vieja” generación”. La situación social general que enmarca el trabajo de los docentes, muestra que la generalización del doble o triple empleo, que incide en el “tiempo” de estos maestros, se encuentra en la base de la problemática de la profesionalización docente. Los tiempos dedicados a su trabajo, unido a la necesidad de continuar cumpliendo con tareas socialmente asignadas por razones genéricas, restan tiempo a la posibilidad de realización de cursos, seminarios, asistencia a congresos u opción por perfeccionarse.

Este hecho, fundamentalmente en el caso de los noveles maestros, incide en la escasa valorización del trabajo docente como posibilitador de cambios,

Cabe señalar, sin embargo, que en los dos últimos años, las políticas educativas han apuntado a la necesidad de capacitación de docentes de escuelas de contextos desfavorables, con el objetivo del mejoramiento de la calidad de la formación, y estas acciones han tenido respuesta positiva por parte de los maestros, en cuanto a la asistencia a los mismos.

La capacitación y perfeccionamiento de maestros en actividad, en jornadas los días sábados, apunta a aspectos pedagógico-didácticos y de conocimiento de los contextos sociales en que desarrollan su labor, con el fin de que se fortalezcan los lazos entre escuela y comunidad.

De esta forma, la mirada que realizamos hacia un colectivo joven –en general- que muchas veces opta por la carrera magisterial en virtud de ser una carrera de sólo tres años, con inserción laboral segura, nos enfrenta a una paradoja: por una parte, una opción que posibilitaría tiempos para el futuro perfeccionamiento; por otra, dado que la alta mayoría de los maestros jóvenes son mujeres, el multiempleo –sumado a la tarea cotidiana de realización de tareas propias de su sexo- determina la baja probabilidad de perfeccionamiento, llevando al deterioro de la profesión y a la desvalorización del trabajo docente.

Es necesario, entonces, contemplar cuáles son las imágenes sociológicas proyectadas acerca de la profesión, qué representaciones sociales se construyen acerca de la misma: si aquellas que apuntan a su reivindicación mítica, o las que lo ubican como actor clave de las políticas educativas, ya como hacedor, ya como crítico práctico.

“ ... la función docente se aboca no sólo a promover la adquisición y elaboración de información y conocimientos en los estudiantes, sino que cumple un papel fundamental en la formación y desarrollo de actitudes y valores,... los docentes colaboran en la reproducción de los bienes simbólicos

*que no son tangibles. Su actividad se desarrolla en una complicada red de relaciones intersubjetivas, que si bien emergen de una serie de intenciones y propósitos explícitos, a la vez los rebasan ampliamente”.*²⁶

Estudiar la concepción de los maestros hacia el trabajo docente, a fin de comprender cómo perciben su rol, nos introduce en un abordaje necesario de aquellos aspectos que caracterizan al colectivo, acercándonos a los núcleos de sentido que construyen su identidad.

Partimos del hecho de que existen aspectos que caracterizan la función del docente y sus actitudes, determinando su heterogeneidad. Entre ellos, cabe citar: edad, características socio-culturales, trayectoria social y profesional, participación sindical, representaciones sociales, contenidos valorativos de los integrantes del cuerpo docente.

Las formas de vida, las prácticas sociales, son las orientadoras de los modos de selección del conocimiento y de la concepción de la labor docente.

La estructura de la formación, el compromiso sindical y social, las experiencias vividas de los docentes- actores, llevan a diferentes concepciones acerca de la enseñanza y la función del maestro.

II. 5.- El Profesionalismo Docente: análisis desde diferentes perspectivas teóricas.

Los diferentes enfoques de la teoría y la práctica, sugieren diferentes concepciones de la profesión de enseñante.

La docencia y su formación, se constituyen en puntos de debate, como necesidad de comprensión de los mecanismos implícitos de reproducción o transformación de la escuela.

²⁶.- Coraggio, J. L. / Sánchez G. , S. / Moraes, A. / Díaz B. ; Á. - “Relatorio”. Octubre /1995.- Revista Quehacer Educativo N° 18. Diciembre /1995. Separata.

“(...) las escuelas forman parte de un proceso societario más amplio y que, por eso mismo, deben juzgarse dentro de un contexto socioeconómico específico”.²⁷

Los distintos modelos de docente, dependen de opciones epistemológicas, así como del rol que se aspira que el maestro cumpla en la sociedad (Gimeno / 1983).

Hartnett (1980) afirma que los problemas epistemológicos en la formación de docentes – en lo concerniente al tipo de conocimiento que puede fundamentar y articular su profesionalidad – se hallan unidos a categorías sociales.

“Se puede pensar en expertos que dominan una actividad práctica partiendo del arropamiento de ciertos conocimientos científicos en busca de cierta eficacia ... se puede idear la imagen de un profesional autónomo ... que tiene, además de un conocimiento, unos fundamentos morales para decidir qué conviene o no a sus “clientes”; ... se puede partir de la imagen de un intelectual crítico no ligado al poder dominante, que actúa en función de los intereses del individuo y de los grupos de la sociedad, partiendo de un conocimiento que le sirve para descubrir los condicionamientos de la práctica que obstaculizan el progreso hacia unas opciones en las que se halla explícitamente comprometido”.²⁸

Así, la profesionalidad docente aparece definida por modelos pedagógicos coherentes con la función social que se atribuye al maestro, que son dependientes, a su vez, de categorías sociales y políticas.

Las perspectivas ideológicas dominantes en el discurso teórico y en el desarrollo y en el desarrollo práctico de la función docente, apuntan a diferentes enfoques, que determinan perfiles diferentes de maestros.

²⁷ .- Giroux, H.- Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje. Temas de Educación. Paidós. MEC. Barcelona/ 1990 . Pág. 57.

²⁸ .- Hartnett, A. / Naish, M.- ¿Técnicos o bandidos sociales?. Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado. En: Rev. de Educación. MEC. Madrid / 1980.

A los efectos de la discusión que nos hemos planteado –en función de uno de los objetivos centrales de la investigación: identificar las distintas concepciones de los maestros hacia el trabajo docente- focalizaremos el análisis en dos perfiles de docente:

* un perfil, que denominaremos “profesionalista no trascendente”, que conjuga elementos de dos modelos o representaciones acerca de la tarea docente: el enfoque técnico y el enfoque práctico, y que, además, conserva notas del modelo “normalizador” propio de la historia de la profesión magisterial.

* un perfil “profesionalista trascendente”, que se corresponde al modelo de profesional crítico transformador, reflexivo, intelectual transformador.²⁹

Ambos perfiles se corresponden con diferentes visiones acerca de la profesionalidad del docente, fuertemente relacionados con el debate social que considera el papel que cumple la educación en la sociedad.

El tipo de maestro profesionalista no trascendente, puede relacionarse a una de las tradiciones en la teoría educativa y la Sociología de la Educación, que ha destacado la función socializadora de la escuela: el estructural funcionalismo.³⁰

Para la citada corriente, la escuela socializa en capacidades y lealtades necesarias para el cumplimiento de futuros roles adultos. Como expresa Parsons (1959), “desde el punto de vista funcional la clase escolar puede ser tratada como un agente de socialización. Es decir, es un agente a través del cual las personalidades individuales son entrenadas para adecuarse motivacional y técnicamente al desempeño de los roles adultos”.³¹

²⁹ .-Estas categorías han sido trabajadas por autores como: Giroux (1990), Carr y Kemmis (1988), Gimeno Sacristán (1988), entre otros.

³⁰ .- Este enfoque centra su análisis en la temática de la transmisión de normas y valores en el contexto escolar. Se apoya en el modelo positivista, y enfatiza en la forma cómo las escuelas socializan a los alumnos, de modo de que acepten reglas, normas y creencias que son fundamentales para el funcionamiento de la sociedad.

³¹ .-Parsons, T. – La clase escolar como un sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana.-1959. En: F. C. U. Servicio de Documentación en C. Sociales. Ficha N°66. Pág. 2.

Según este enfoque, las instituciones poseen un carácter funcional; los maestros -- individuos que actúan en estas instituciones- son considerados como adscriptos a posiciones definidas socialmente, y sus acciones se regulan por normas de conducta impuestas por las instituciones, de modo de garantizar las funciones sociales correspondientes.

El conocimiento experto confiere a este tipo de maestro --maestro práctico- que denominamos profesionalista no trascendente, el sentimiento propio y el reconocimiento de los demás de pertenecer a un grupo profesional con legitimidad social para intervenir con cierta autonomía y responsabilidad en el campo específico de la educación.

El conocimiento profesional resulta de un proceso de adaptación de la escuela y su función educativa al contexto social y a su función histórica de socialización.³²

El enfoque profesionalista --sin rasgos de trascendencia- supone la reproducción de hábitos, valores e ideas socialmente legitimados por la estructura social del momento, así como por la configuración cultural e ideológica dominante.

Los maestros prácticos --profesionalistas no trascendentes- centran su atención en las técnicas pedagógicas y en la transmisión del conocimiento. Se desconoce el hecho de que las instituciones son espacios políticos.

³² .-Cabe señalar que, en el Uruguay , la profesión de maestro comienza a construirse como campo especializado -con prácticas, reglas de acceso, normativas, formas de examen- a partir de las primeras tres décadas del Siglo XX, con la unificación del Instituto de Señoritas María Stagnero de Munar y el Instituto de Varones Joaquín R. Sánchez (año 1935). El maestro pasa a definirse como un conductor de conocimientos intelectuales y morales. Como señala el Inspector de Mdeo. Eduardo Rogé: ... "El maestro verdaderamente merecedor de este nombre es aquel que, desempeñando su sagrado ministerio con entera vocación y poniendo todas las energías de su alma al servicio de la obra educadora que le está confiada, se preocupa constantemente de estar al día en las cuestiones pedagógicas, de estudiar los métodos y procedimientos que se pregonan como los mejores ... de seguir el desarrollo de las doctrinas modernas que señalan nuevos rumbos a la escuela primaria en vista de un fin superior, más práctico, más utilitario, en una palabra, más beneficioso para los intereses morales y materiales de la sociedad". (Rogé, E.- Consejos a los maestros. En: Anales de Instrucción Primaria. Tomo V. Nº 1, 2 y 3. Imprenta El Siglo Ilustrado. Mdeo. / 1908. Pág. 205-

Este tipo de maestro posee escasa autonomía real, situación que lo transforma en simple transmisor de conocimientos y reproductor de hábitos, valores y normas socialmente legitimadas. Se trata de un docente ejecutor, seguidor de textos, no cuestionador.

Por otra parte, el perfil de maestro “profesionalista trascendente” –maestro crítico– puede vincularse a la tradición neo-marxista. Este enfoque acerca de la relación entre educación y sociedad, define el papel de la escuela según parámetros diferentes a los del estructural funcionalismo: reconoce la relación que existe entre reproducción económica y reproducción cultural; considera que las escuelas son agentes de control ideológico, que reproducen los valores dominantes.

Para los críticos neo marxistas en sociología y teoría educativa ³³ (críticos del enfoque funcionalista respecto a la función que cumple la escuela en la sociedad, como canal de movilidad social), la cultura dominante no es neutral, sino legitimadora de formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias de vida privilegiados. Desde esta perspectiva, la cultura se concibe relacionada al poder e imposición de códigos de la clase dominante. El concepto de arbitrariedad cultural, trabajado por Bourdieu y Passeron (1996), resulta clarificador al respecto:

“Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”. ³⁴

La propuesta de Giroux (1990), marca la necesidad de trascender la postura crítica sostenida por autores como Bourdieu y Passeron –según la cual los docentes se transforman en reproductores de la ideología de la clase dominante en el sistema capitalista– y definir un nuevo papel para los educadores, “que combine el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad”. ³⁵

³³ .- Bourdieu y Passeron (1996), Althusser (1974), Bowles y Gintis (1976), Baudelot y Establet (1971), entre otros.

³⁴ .- Bourdieu, P. / Passeron, J. C. – La Reproducción. Fontanamara. S. A. Méjico / 1996.

³⁵ .- Giroux, H.- Op. Cit.- Pág. 34.

El papel de los intelectuales transformadores que categoriza Giroux -profesionalista trascendente de acuerdo con la tipología trabajada- implica un compromiso con la enseñanza como práctica emancipadora, la concepción de la escuela como esfera pública democrática, la recuperación de valores progresistas compartidos, y la defensa de un discurso público común referido a imperativos democráticos de justicia social.³⁶

En otros términos, los maestros profesionalistas trascendentes -críticos, intelectuales transformadores- reconocen el carácter político de la educación, se comprometen con la reflexión como práctica social. Este compromiso posee un valor estratégico en tanto creador de las condiciones que posibiliten el cambio institucional y social.

Giroux destaca que *“un componente central de la categoría de intelectual transformador es la necesidad de conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico”*.³⁷

Hacer lo pedagógico más político implica ubicar lo educativo como parte de lo político, en el sentido de que la enseñanza es asumida en tanto lucha sobre las relaciones de poder. Según esta perspectiva, la acción crítica y la reflexión constituyen elementos de un proyecto social que pretende el desarrollo -en los alumnos- de una conciencia que posibilite la lucha contra las injusticias.

Hacer lo político más pedagógico, implica la aplicación de estrategias pedagógicas problematizadoras del conocimiento, de modo de formar individuos críticos.

Para Giroux, las escuelas no son simples espacios de reproducción social y cultural; deben ser visualizadas como lugares de lucha y posibilidad, y los docentes deben

³⁶ .- Mc. Laren, P.- Prefacio de Los Profesores como Intelectuales. Giroux, P.-Ibid. Pág. 20.

³⁷ .- Giroux, H.- Ibid. Pág. 177. -Cabe señalar que el autor coincide con A. Gramsci, en el sentido de considerar a los intelectuales en términos políticos. El intelectual -más que un productor o transmisor de ideas- es un mediador, un legitimador de ideas y prácticas sociales; desempeña una función cuya naturaleza es eminentemente política. Véase: Gramsci, A.- Cuadernos de la Cárcel. Edit. Cuadernos para el diálogo. Madrid / 1976.

realizar esfuerzos para la comprensión y transformación de las mismas, entendidas éstas como instituciones democráticas.³⁸

Dado que las escuela no son entendidas como espacios neutrales, los docentes tampoco deben Adoptar una actitud neutral.

"(...) los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en la enseñanza".³⁹

Frente al maestro técnico o práctico -profesionalista no trascendente- que centra su atención en las técnicas de enseñanza aprendizaje, en función del cumplimiento de objetivos como la eficacia, que concibe su labor docente como socializadora, labor circunscripta al aula, se presenta un modelo de docente crítico reflexivo -profesionalista trascendente- que reconoce el carácter político de la educación y se compromete con la reflexión como práctica social, compromiso que posee valor estratégico en tanto creador de las condiciones que posibiliten el cambio institucional y social.

³⁸ - Estos conceptos son analizados por el autor en la obra Teoría y Resistencia en educación. Siglo XXI. Méjico /1992. H. Giroux se apropia de categorías del filósofo francés M. Foucault, particularmente de la idea del conocimiento como poder, concepto que forma parte de su formulación sobre el rol que deben desempeñar los docentes como intelectuales críticamente comprometidos. Por lo tanto, para el sociólogo norteamericano, el conocimiento es parte de las relaciones de poder. / Véase también: Foucault, M.- ¿Por qué hay que estudiar el poder?, en Mills, C. W y otros. Materiales de Sociología Crítica. La Piqueta. Madrid / 1987, y Vigilar y Castigar. Siglo XXI. Bs. As. / 1989.

³⁹ - Giroux, H.- Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje. Temas de Educación. Paidós. MEC. Barcelona / 1990. Pág. 177.

III.- METODOLOGÍA.

III. 1.- Hipótesis.

- 1- Las diferencias en la estructura de la formación docente de los egresados previamente al período dictatorial y los noveles maestros egresados del Plan 92, conducen a concepciones diferenciadas respecto al trabajo docente.

Estructura de la formación → *Concepción del T. Docente*

- 2- La estructura de la formación de los maestros egresados del Plan 92 –que ofrece la obtención de un título profesional en tres años, con segura inserción laboral –incide en su concepción “no valorizadora” del trabajo docente, asumiéndolo, en muchos casos, como un trabajo como cualquier otro, o puente a la realización de estudios posteriores.

Estructura de la Formación → *No valorización del T. Docente*
(Plan 1992)

- 3- La estructura de la formación de los egresados en el período predictatorial, unido a las características del contexto socio-político de país, influyen en una concepción profesionalista-trascendente acerca del trabajo docente.

Estructura de la Formación
Influencia del Contexto
(Gener. Predictat.) [→ *Concep. Profesionalista Trasc.*

- 4- La influencia del contexto socio-político nacional que enmarca la formación y el ámbito de actuación de los maestros, incide en el tipo y grado de participación

sindical, hecho que a su vez condiciona la concepción que poseen los docentes acerca de su trabajo.

Influencia del Contexto → *Tipo y Grado de P. Sindical* → *C. T. Docente*

- 5- Las características del contexto socio-político nacional en que actúan los maestros egresados previamente al período de facto, posee fuerte incidencia en la participación sindical, aspecto que conduce a que los docentes formados en este período, posean una concepción trascendente o profesionalista-trascendente sobre su rol.

Contexto Socio-político → *P. Sindical* → *C. Trasc. O Prof. Trasc.*
(Gener. 60-70)

- 6- El descenso en la participación sindical, el escaso compromiso político-educativo, son factores que poseen influencia para que los noveles maestros egresados del Plan 92, no conciban su trabajo docente desde una perspectiva profesionalista-trascendente.

Descenso de P. Sindical → *Concepción No Prof. Trasc.*

- 7- Los contextos políticos y económicos inciden sobre las condiciones de trabajo de los docentes, hecho que, a su vez condiciona la concepción que posean los maestros sobre su trabajo.

Contexto Socio-Político → *Condic. Trabajo* → *C. T. Docente*

- 8- La influencia del contexto socio-político nacional, que incide en las condiciones de trabajo de los docentes noveles –multiempleo, cambio en la

distribución del tiempo, cumplimiento de tareas socialmente asignadas como "femeninas"- es condicionante, como consecuencia, de una concepción "profesionalista", sin rasgos de "trascendencia", que limita la labor a la tarea de enseñar.

Contexto Socio- Político → *Multiempleo* → *C. Profes.No Trasc.*

- 9- Edad, sexo, perfil familiar y capital cultural de los maestros, influyen en la concepción que poseen los maestros acerca de su trabajo.

<i>Edad</i>	→	<i>Concepción del Trabajo Docente</i>
<i>Sexo</i>	→	<i>Concepción del Trabajo Docente</i>
<i>Perfil social familiar</i>	→	<i>Concepción del Trabajo Docente</i>
<i>Capital Cultural (N. Educ.)</i>	→	<i>Concepción del Trabajo Docente</i>

- 10- El multiempleo –fruto del deterioro del salario real- unido a las responsabilidades cotidianas de las maestras, propias de la subordinación genérica, lleva a la no realización de cursos de perfeccionamiento, hecho que incide en la desvalorización de la profesión.

Multiempleo → *No Perfeccionamiento* → *No Prof. No Trasc.*

III. 2.- Definición de la variable dependiente. Dimensiones de la misma. .

Variable dependiente: "Concepción del trabajo docente" (rol).

Referimos a **trabajo docente**, entendido como actividad física, intelectual o social, que conduce a un resultado deseado y proporciona los medios para satisfacer necesidades y propósitos personales, profesionales e institucionales, con relación a los estudiantes, demás docentes y sociedad en general.

La profesión docente se cimienta en el dominio de un área cognitiva específica, que implica capacidad para llevarla a la práctica. Como expresan Carr y Wilson ⁴⁰, lo que distingue a las profesiones es la aplicación de una técnica intelectual en la tarea cotidiana; dicha aplicación se logra como resultado de una práctica especializada que se prolonga en el tiempo.

La enseñanza es un tipo de trabajo, un oficio. La escuela, además del ambiente de aprendizaje de los alumnos, es el lugar donde trabajan los maestros por un salario. Por tanto, resulta un medio de vida.

El trabajo docente implica, además, normativas de comportamiento expresadas, formas de actuación, relaciones humanas, motivaciones, tipo de comunicación, acato a normas institucionales.

Esta variable se abordará desde dos dimensiones:

- **Profesionalista.**
- **Trascendente.**

⁴⁰.- Carr y Wilson- Citado en: Musgrave, P.- Sociología de la Educación. Herder. Barcelona /1972.

Profesionalista.

Refiere a la concepción del trabajo docente, como tarea específica que compone la profesión.

Alude a la valoración que el maestro tiene de sí mismo en relación con la importancia atribuida a su trabajo docente, en cuanto a toma de decisiones, respeto de la función docente, superación profesional.

El perfil profesionalista engloba a aquellos que consideran que la tarea del maestro es construir el conocimiento del niño, promover la adquisición y elaboración de información en los estudiantes.

Docencia como oficio, en tanto ocupación cuya acción se desarrolla, más que nada, en el lugar de trabajo. Imbrica práctica y teoría escolar. Realiza una interiorización activa del conocimiento y explicita los presupuestos que lo sustentan. Lucha por la jerarquización del rol. Otorga importancia a la vocación, en tanto opción por la enseñanza, volcada hacia los niños. Formación, actualización, que capacite para diagnosticar los problemas del alumno y las necesidades del entorno. Trasmisor de hábitos, conductas, conocimientos.

Trascendente.

Trasciende la mera tarea de enseñar. Considera que el maestro es agente de cambio, elemento clave en el proceso de integración social y cultural.

Otorga importancia social al trabajo docente. **Contextualiza histórica y socialmente su trabajo. Cuestiona estereotipos pasados y presentes. Se pregunta por la significación social de los contenidos transmitidos y los métodos utilizados, dentro del conjunto de las relaciones sociales vigentes. Reflexiona, comprende situaciones, indaga en las condiciones materiales, sociales y políticas. Se compromete con proyectos de transformación cultural y social. Es promotor del cambio en una realidad compleja,**

concedor de la realidad socio-cultural en que actúa, promotor del mejoramiento de las condiciones materiales y espirituales de la comunidad.

Cabe señalar la posibilidad de un perfil “no valorizador del rol docente”, ubicando en él a los que conciben la docencia como un trabajo como cualquier otro, una forma de ganarse la vida, o el magisterio como puente para acceder a otros estudios, en tanto trabajo seguro, a través de la obtención de un título en corto plazo.

A partir de la definición conceptual de “trascendencia” y “profesionalismo”, podemos elaborar un cuadro de doble entrada - profesionalista / trascendente -de dos dicotomías, que conforman los cuatro valores de la variable.

		PROFESIONALISMO	
		No profes.	Profes.
TRASCENDENCIA	No trasc.	No valorización del Trabajo docente.	Profesionalista
	Trasc.	Trascendente	Profesionalista trascendente

III. 3. - VARIABLES INDEPENDIENTES.

III. 3. a. -Variables estructurales.

1- Características sociales y culturales de los maestros.

- Edad. De 22 a 28 años.
- De 29 a 45 años
- 46 y más.

- Sexo. Femenino / Masculino.

- Perfil familiar.

* Extracción social.

. Ocupación de los integrantes de la familia.

- ocupación del padre.
- ocupación de la madre.

. Estudios cursados por los integrantes de la familia.

- estudios cursados por el padre.
- estudios cursados por la madre

- Capital cultural de los docentes.

* Estudios cursados.

- sólo Magisterio.
- otros estudios terciarios.
- otros estudios de nivel no terciario.

- Condiciones de trabajo. Uniempleo / Multiempleo.

* Trabaja:

- sólo en una escuela pública.
- en dos escuelas públicas.
- en una escuela pública y otra privada.
- en una escuela pública y otro lugar no relacionado con la docencia.

III. 3. b. -Variables independientes que poseen alta incidencia en la concepción del rol.-

- 1. Estructura de la formación.** La estructura refiere a la organización y distribución de las partes en el todo. Hablar de estructura de la formación, implica señalar las características del Plan de estudios, tipo de formación que ofrece, organización de asignaturas, formas de aprobación.

A fin de la comparación, se trabajará esta variable en función de dos dimensiones:

A) Estructura de la formación de la generación recibida anteriormente al período dictatorial.

Perfil asignaturista. Orientación por materias. Evaluaciones de tipo "tradicional". Plan de cuatro años de estudio, con posterior especialización. Otorga título de maestro común. Posibilidad de rendir las asignaturas en calidad de libre (excepto la práctica docente). Libertad de acción y elección en cuanto a tiempos y plazos para rendir exámenes. Formación amplia, general y a la vez en profundización de asignaturas. Práctica docente de mayor extensión. Asignaturas "anuales".

B) Estructura de la formación de la generación recibida por el Plan 92.

Interdisciplinarietà de materias, trabajos, docentes. Evaluaciones mediante trabajos monográficos, con defensa posterior. Plan de estudios de tres años. Otorga título de maestro común o inicial, según opción del estudiante en el tercer año de estudios. Exámenes libres solamente en materias extracurriculares. Apretada carga horaria, que lleva a escasos tiempos de lectura y profundización. Complementación con talleres y seminarios (obligatorios u optativos). Menor tiempo de formación y mayor intensidad. Práctica docente de menor extensión. Formación de docentes en el plano instrumental y simbólico (objetivo del plan).

2. **Influencia del contexto socio-político.** El contexto socio-político alude a las características económicas, sociales y políticas del país, en este caso, determinantes de una particular concepción del trabajo docente. Refiere al tipo de política económica, la situación laboral, el perfil de Estado, la situación social de los actores, los espacios de participación.

Se distinguen dos períodos, en función de la definición del objeto de estudio:

A.- Período: fines del 60, comienzos de los 70.

B.- Década del 90.

3. **Condiciones de trabajo.** Refiere al carácter o situación de trabajo de los maestros. Se diferencian las condiciones de trabajo, de dos generaciones:

A). "Vieja generación".

Deterioro del salario real, magisterio como empleo único, menor cantidad de niños por clase y por maestro, consideración y prestigio de la profesión, son aspectos relevantes en la década del 60, momento en que "forman" su concepción acerca del trabajo docente los maestros de la "vieja" generación.

B). "Noveles maestros".

Deterioro más acentuado del salario real, multiempleo generalizado, cambio en la distribución del tiempo, mayor cantidad de niños por clase y por maestro, bajo presupuesto para la enseñanza, deterioro de locales, escasez de material didáctico, descenso del poder adquisitivo, falta de perfeccionamiento, pérdida de consideración y prestigio de la profesión.

Cabe señalar, sin embargo, las diferenciales condiciones de trabajo de escuelas ubicadas en contextos favorecidos socialmente, así como la infraestructura adecuada de que

disponen las nuevas escuelas inauguradas en el último período, en el marco del plan de Reforma Educativa.

III. 3. c.- Variable intermediaria.

4.- Participación sindical.

A partir de la definición de Gallino (1995), se define la Participación, como sentido débil, referido a “tomar parte de modo más o menos intenso y regular en las actividades características de un grupo, una asociación...”. Refiere a grado de intensidad.

En el caso que nos atañe, definiremos **participación sindical** como grado de participación intensa y regular en la actividad sindical que se orienta por decisiones adoptadas en el ámbito de la sociedad nacional, destinadas a afectar al sistema educativo escolar, así como al tipo de participación, en tanto forma de participar en cuanto a diferente nivel de compromiso. Finalmente, se tomará en cuenta la dimensión “sindicalización”, en sus indicadores de Afiliado / No afiliado al Sindicato de maestros.

Dimensiones de participación sindical:

Grado o intensidad. Baja o no participación / Media / Alta.

- * afiliación al sindicato.
- * participación.
- . participación en paros.
- . participación en asambleas del gremio
- . participación en algunas movilizaciones.
- . participación en todas o la mayoría de las movilizaciones.
- . desempeño de cargos o “comisiones” dentro del sindicato.

Tipo de participación.

- * gremial o reivindicativa.
 - . por salario
 - . por beneficios sociales.
 - . por compensaciones específicas.
 - . por temáticas específicas relativas al Magisterio.

- * de proyección en la problemática educativa.
 - . paros de la CSEU.
 - . medidas contra la Reforma Educativa.
 - . medidas por presupuesto para la enseñanza.

- * de involucramiento político nacional.
 - . paros convocados por el PIT – CNT.
 - . medidas contra la política económica nacional.

Sindicalización: Afiliado / No afiliado.

III. 3. d - Otras variables.

5.- Subordinación genérica.

Alude a la situación histórica de la mujer, en relación a tareas socialmente asignadas como “femeninas”, correspondientes al ámbito “privado”. Dado que el tema de investigación focaliza en un colectivo mayoritariamente femenino, y a una profesión con un fuerte contenido “vocacional”, en tanto labor de servicio, cuidado y “continentación” –al ser ejercida con niños- en la cual se ha visto la “prolongación” del rol genérico, las docentes se insertan en el ámbito “público”, pero mantienen sus tareas en el ámbito “privado”.

6.- Ausencia de perfeccionamiento.

El perfeccionamiento alude al progreso, mejora, superación en un área determinada. Hablar de ausencia de perfeccionamiento, en el caso que nos atañe, implica la no realización de acciones tendientes al mejoramiento de la labor docente, tales como asistencia a congresos, foros, seminarios, cursos, actualización en teoría pedagógica, técnicas didácticas, etc. Como dimensiones de esta variable, se considerarán:

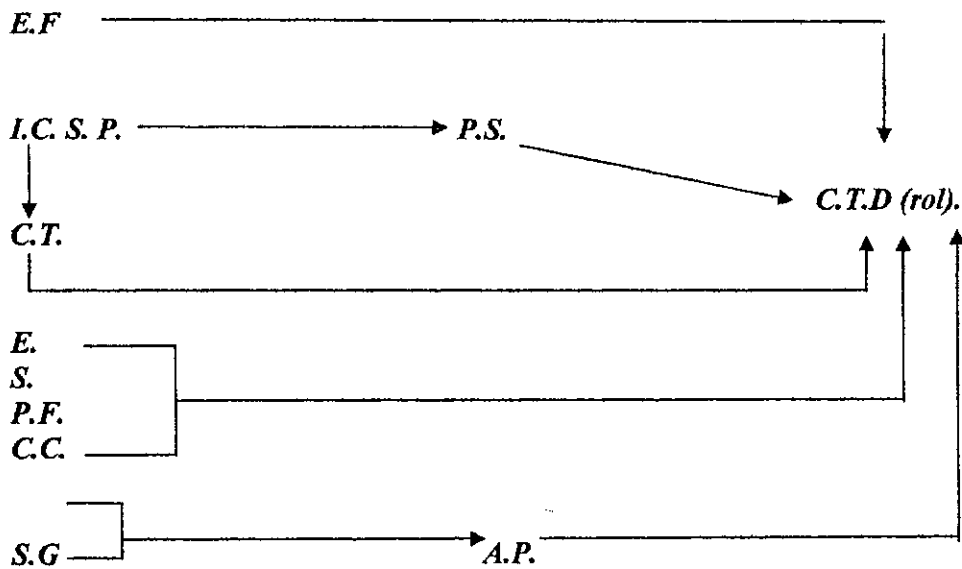
- asistencia a instancias de perfeccionamiento
 - no asistencia a las mismas
- (se considerará el último año).

III. 4. – Esquema general.

Estructura de la formación E.F.
Influencia del contexto socio político I. C. S. P.
Condiciones de trabajo ... C.T.
Edad ... E.
Sexo ... S.
Perfil familiar ... P.F.
Capital cultural ... C.C.
Participación sindical ... P. S.
Subordinación genérica ... S.G.
Ausencia de perfeccionamiento ... A.P.
CONCEPCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE (ROL) ... C. T. D.

→VARIABLES

Mapa de variables.



IV. – TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.

IV. 1. – Procedimientos.

Para el abordaje de la temática de interés, se plantea un estudio explicativo. Se parte de hipótesis más o menos generales. La prueba es válida para los grupos que se comparan, pero no definitivamente válido para el universo de los maestros.

Para el acercamiento a nuestro objeto de estudio, planteamos:

- encuesta a docentes egresados del Plan 1992 - noveles maestros – que constituye el grupo experimental, que contenga preguntas referidas aspectos “estructurales” y enunciados que apunten a relacionar las variables presentadas con la concepción del rol.

Se aplicó el cuestionario a 30 maestros noveles, y se seleccionó un grupo testigo de maestros formados previamente al período “de facto”.(30). Este es el número mínimo en que se puede aplicar la distribución de Students (normal disminuida / aplicar diferencia de medias y de proporciones). (Cabe aclarar que no se trata de un “experimento” en el sentido estricto, sino que se plantea la investigación en función de la comparación de dos grupos, tomando como variable clave de comparación, el contexto socio-político que enmarca la formación y actuación de ambas generaciones de maestros).

La intención propuesta fue comparar dos generaciones de maestros, recibidos en momentos diferentes, con planes diferentes y en una situación político-social de país distinta.

Para evitar sesgos en la información, se seleccionaron maestros que trabajan en escuelas públicas de Montevideo (por lo menos en uno de los turnos) de contexto socio-económico similar. Se aplicó la encuesta a maestros que desempeñan su labor docente en Escuelas de Contexto Desfavorable/Muy Desfavorable.⁴¹

Se tuvo en cuenta, además, que en la población a estudiar estuvieran representados docentes afiliados y no afiliados al sindicato de maestros, ya que ésta se considera una variable muy determinante de la concepción sobre el trabajo docente.

⁴¹.- Según el Primer Informe de Difusión Pública de Resultados, sobre la Evaluación de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemáticas –sexto año de E. Primaria- del Proyecto MECAEP-ANEP/BIRF- UMRE, año 1996, se consideró como escuelas de contextos muy desfavorables a aquellas en que la mitad o más de su alumnado de 6° grado pertenece a hogares en que la madre –o quien cumpla este rol- no ha realizado estudios más allá de la escuela primaria, y, simultáneamente, sólo una de cada diez madres ha realizado estudios secundarios completos. Son escuelas en las que la mayoría de los educandos pertenece a familias con dificultades de carácter socio-cultural al momento del apoyo requerido para el aprendizaje escolar, y, tendencialmente, provienen de hogares con bajos ingresos y equipamiento. Además, en estas escuelas el alumnado puede caracterizarse como de extracción socio-cultural homogéneamente desfavorable, pues no existen en su población familias con niveles educativos elevados. Posteriormente, en el Segundo Informe de Resultados –año 1997- se clasificaron cinco contextos, trabajándose en base el índice de contexto socio-educativo –del Primer Informe- y a un índice de contexto socio-económico. Se definió como de contextos muy desfavorables a aquellas escuelas que atienden a niños de hogares menos educados y menos equipados. Resulta de interés señalar que, dadas las últimas “tipificaciones”, en el momento actual se optó por referir a “contextos socio-culturales críticos”, considerando elementos como el índice de repetición en primer año y el nivel educativo de la madre.

De esta forma, se pretendió homogeneizar la población a investigar. La técnica a usar para el armado de los grupos fue, entonces, la de la "igualación global".

La encuesta consta de preguntas cerradas en mayor medida, sin descartar que algunas tengan que ser abiertas. El cuestionario de encuesta es corto, pero contemplando las diferentes variables planteadas.

El propósito del trabajo fue probar las hipótesis y obtener una orientación para posibles trabajos futuros.

El acercamiento a la población objetivo se realizó mediante una muestra dirigida. Por lo tanto, en la determinación del universo de estudio de los maestros egresados previamente al período predictatorial, existe un sesgo, ya que fueron seleccionados para la encuesta, aquellos docentes con los que se tenía contacto.

Se optó por trabajar con el departamento de Montevideo y los docentes insertos en el Sistema Público.

El diseño es, entonces, de tipo cuantitativo.

IV.2. - Resultados esperados.

* Aportar información acerca de concepciones diferenciales hacia el trabajo docente, entre los noveles maestros de Enseñanza Primaria -egresados del Plan 92- y los pertenecientes a la "vieja generación", a fin de contribuir, desde el trabajo de investigación, a clarificar información acerca de un actor social considerado relevante por las nuevas políticas educativas del país.

* Determinar, a partir de la perspectiva de los docentes-actores, la incidencia de variables que redundan en la concepción del rol.

* Que los resultados de la investigación sean insumos que aporten elementos válidos para la discusión de la temática educacional del subsistema correspondiente.

V.- Características sociales y culturales de los Maestros. Los maestros de Montevideo como grupo social. (Descriptivo).

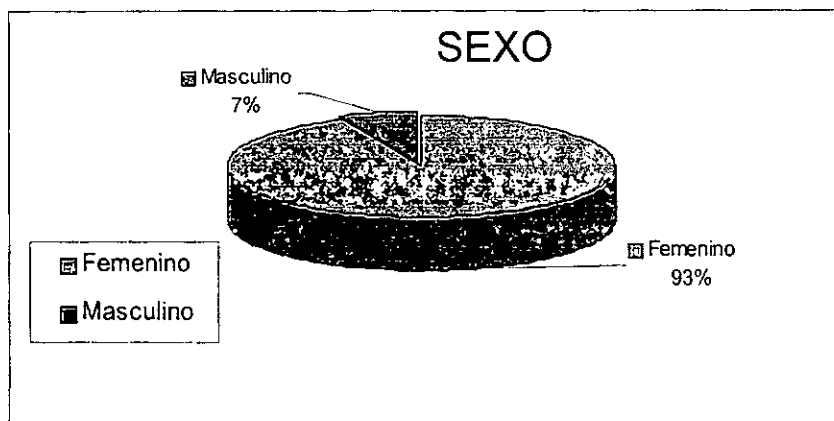
A.- Sexo

Entre los actuales docentes de Montevideo que trabajan en Escuelas de Contextos Desfavorables –Socio-Críticos de acuerdo con las últimas definiciones de la ANEP- se registra una mayoría femenina.

Cuadro A.- Maestros de Montevideo según Sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	56	93%
Masculino	4	7%
Total	60	100%

• Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.



Un 93% de los maestros que se encuentran ejerciendo en el citado tipo de escuelas, pertenece al sexo femenino, frente a solamente un 7% del sexo masculino.

Cifra que resulta altamente significativa, ya que más de nueve de cada diez de los investigados, son mujeres, dato que confirma el perfil genérico histórico que ha marcado la formación magisterial en nuestro país y en América Latina, asociado a las características de una profesión en la que la figura de la “maestra madre” ha sido predominante.

B.- Edad.

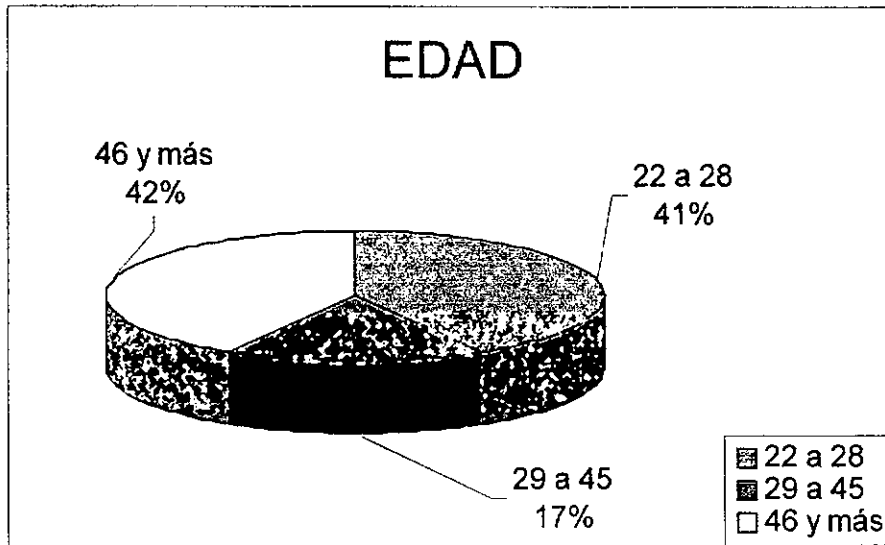
Asimismo, las frecuencias según edades muestran un predominio de los tramos etáricos 22-28 y 46 y más. De los encuestados, predominan los más jóvenes y los de mayor edad, siendo la minoría aquellos que se encuentran en edades “intermedias”.

Cabe subrayar que este hecho resulta lógico, dado que el estudio es un comparativo entre noveles maestros egresados del Plan 1992 y maestros egresados previamente al “período de facto”; por lo tanto, dadas las generaciones a que pertenecen, y, obviamente, al plan en el que realizaron su formación de grado, el tramo “intermedio” de edades es el que incluye menor cantidad de casos.

Cuadro B.- Maestros de Montevideo según edades.

Edad	Frecuencia	Porcentaje
22 a 28	25	42%
29 a 45	10	16%
46 y más	25	42%
Total	60	100%

- Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.



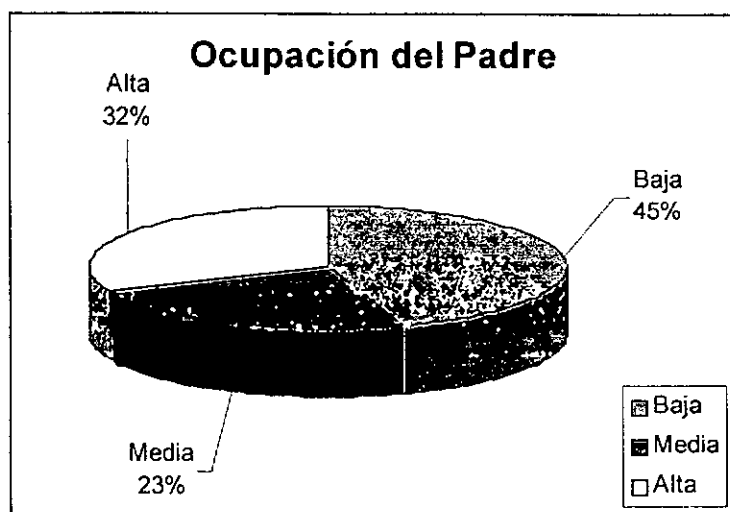
C.- Perfil social familiar.

Con la finalidad de lograr una descripción más precisa de los maestros encuestados, se ha tenido en cuenta el perfil social familiar, considerando la ocupación de los padres y el nivel educativo alcanzado por los mismos.

Cuadro C. 1.- Maestros de Montevideo según ocupación del Padre

Oc. Padre	Frecuencias	Porcentajes
Baja	27	45%
Media	14	23%
Alta	19	32%
Total	60	100%

- Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.



En lo referente a los padres de los docentes encuestados, se constata que es en el nivel bajo de ocupación donde se concentra la mayoría de la población: casi la mitad de los mismos pertenecen a este nivel según el tipo de ocupación, seguido por un 32% de nivel alto y un 23% de nivel medio.

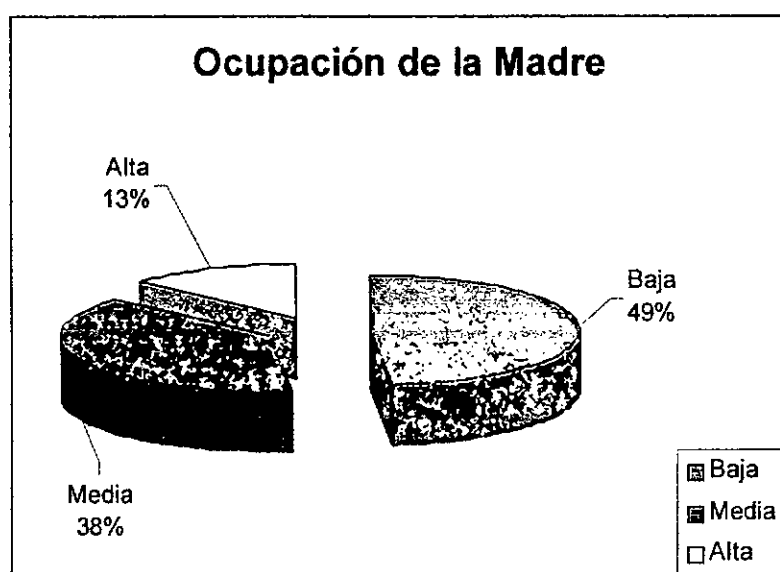
En lo que refiere al nivel ocupacional de la madre, las cifras son similares en el nivel bajo –levemente superiores con respecto a los padres- pero es en el nivel de ocupación alto donde se vislumbra la mayor diferencia: un escaso 13% de las madres de los maestros de Montevideo que fueron encuestados, se ubica en este nivel, lo que puede estar indicando el peso de las madres de docentes de la “vieja” generación, las que, sin duda, o solamente eran amas de casa, o se desempeñaban en tareas de baja calificación.

Sin embargo, el nivel medio crece respecto al correspondiente de los padres varones, lo que resulta ilustrativo de un momento de cambios para la mujer en cuanto a su inserción en el mercado laboral, que posiblemente refiera a las madres de los noveles maestros.

Cuadro C. 2.- Maestros de Montevideo según ocupación de la Madre.

Oc. Madre	Frecuencias	Porcentajes
Baja	29	49%
Media	23	38%
Alta	8	13%
Total	60	100%

• Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.



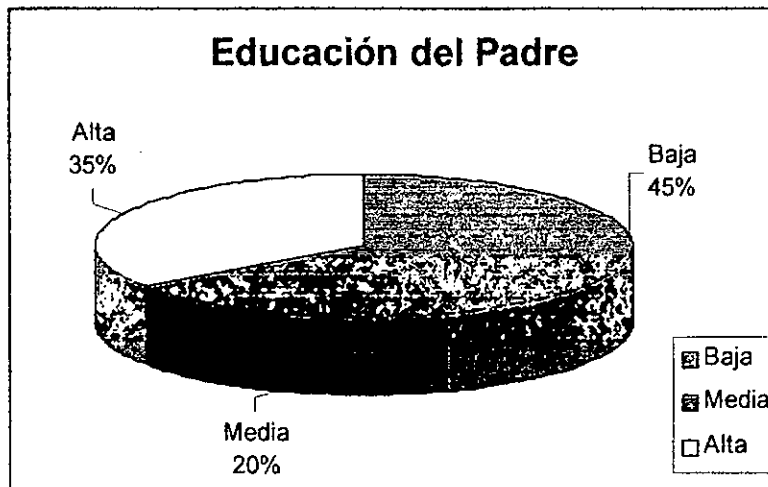
El nivel educativo de los padres de los docentes de Montevideo arroja también cifras significativas.

Respecto a la educación del padre, considerado según los años de instrucción, se constata que la mayoría de éstos poseen nivel educativo bajo -45%-

Cuadro C. 3. -Maestros de Montevideo según Educación del Padre.

Edu. Padre	Frecuencias	Porcentajes
Baja	27	45%
Media	12	20%
Alta	21	35%
Total	60	100%

• Fuente: Encuesta Maestros de Montevideo. Año 1999.

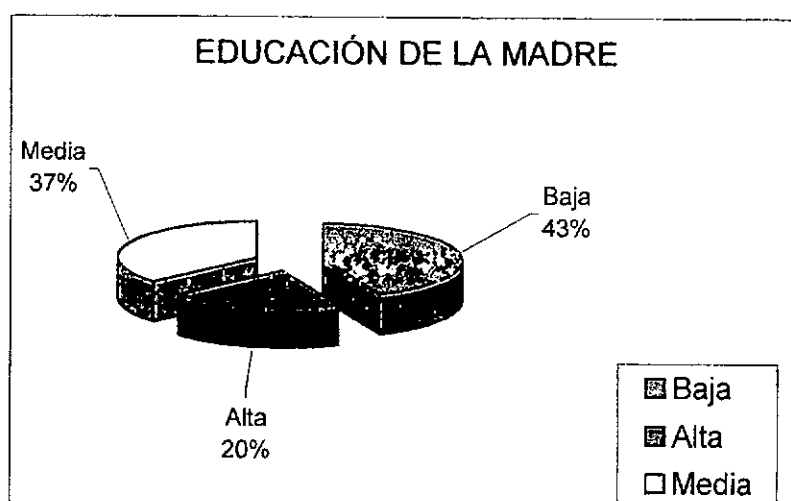


Los niveles educativos de la madre arrojan guarismos similares a los de los padres, en los tres niveles estudiados, verificándose, también en el caso de las madres e los maestros de Montevideo, un predominio del nivel de instrucción bajo.

Cuadro C. 4.- Maestros de Montevideo según educación de la Madre.

Educ.madre	Frecuencias	Porcentajes
Baja	26	43%
Alta	12	20%
Media	22	37%
Total	60	100%

• Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.



D.- Capital Cultural.

Al indagar acerca de otros estudios realizados por los maestros, a fin de constatar si solamente habían cursado la carrera magisterial o su capital cultural se veía acrecentado por otros estudios –terciarios o no terciarios- se verifica que 6 de cada diez casos solamente tiene como única carrera Magisterio, mientras un escaso 8 % ha realizado otros estudios terciarios.

Este hecho podría deberse, para los noveles maestros, a su juventud, y a los problemas de socialización que implica la adaptación a una tarea nueva, con las dificultades que conlleva actuar en un medio laboral desfavorable.

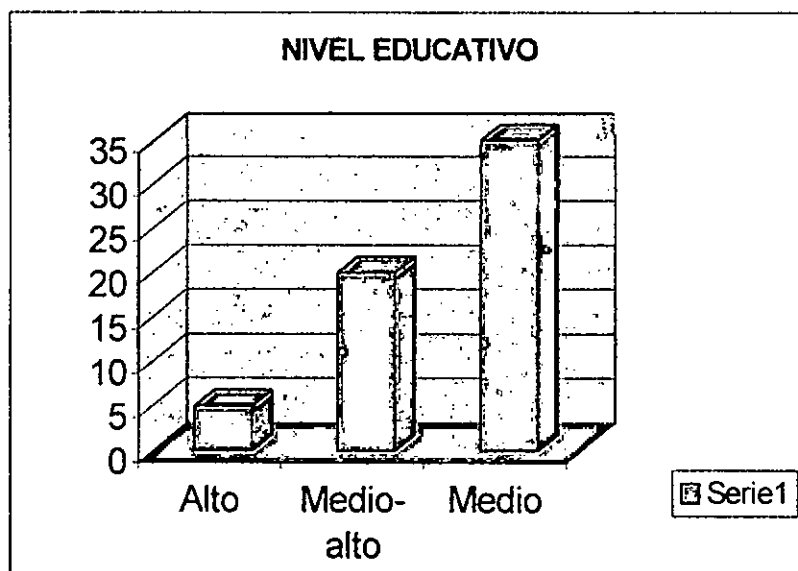
Sin embargo, una tercera parte de los docentes ha continuado estudios no terciarios, lo que puede explicarse por la intención de responder a las exigencias del mundo moderno (inglés, computación), o por la necesidad de insertarse laboralmente mientras cursaban la carrera magisterial (carreras cortas, de nivel no terciario, que capacitan para el mercado de empleo).

Cuadro D.- Maestros de Montevideo, según Nivel Educativo. (Otros estudios realizados)

Nivel Educ.	Frecuencias	Porcentajes
Alto	5	8%
Medio-alto	20	33%
Medio	35	59%
Total	60	100%

• Fuente: Encuesta realizada a Maestros de Montevideo. Año 1999.

Nota: los que han realizado otros estudios terciarios, se ubicaron en el nivel alto, y el nivel medio-alto



recoge los casos que han realizado otros estudios no terciarios.

E.- Situación laboral.

La situación laboral de los maestros de Montevideo puede verse a través del Cargo que ocupan y de las Condiciones de Trabajo (Uniempleados / Multiempleados).

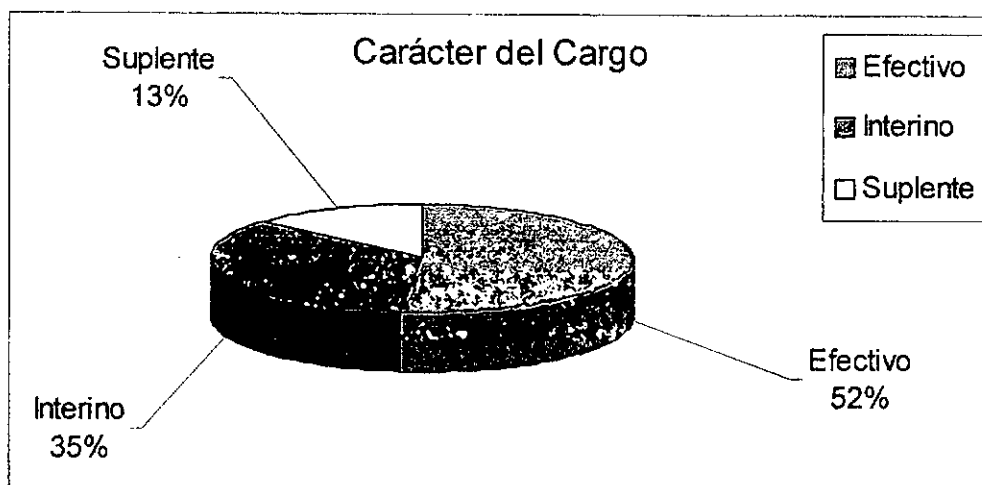
Cuadro E. 1. - Maestros de Montevideo según Cargo que ocupan.

Cargo	Frecuencia	Porcentaje
Efectivo	31	52%
Interino	21	35%
Suplente	8	13%
Total	60	100%

- Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.

Se verifica la predominancia del carácter de “efectividad” de los docentes investigados: más de la mitad de los casos se encuentran en esta situación, hecho que resulta significativo, pues implica seguridad en un cargo.

Algo más de la tercera parte ocupa su cargo en carácter de “interino”, o sea, por un año lectivo, mientras la minoría de los encuestados realiza suplencias de otro maestro titular.



La condición de empleo aparece distribuida homogéneamente entre los que poseen multiempleo y aquellos que poseen como único trabajo una escuela pública.

Cuadro E. 2. - Maestros de Montevideo, según Condiciones de Trabajo.

Cond.Trab.	Frecuencia	Porcentaje
Uniempleo	30	50%
Multiempleo	30	50%
Total	60	100%

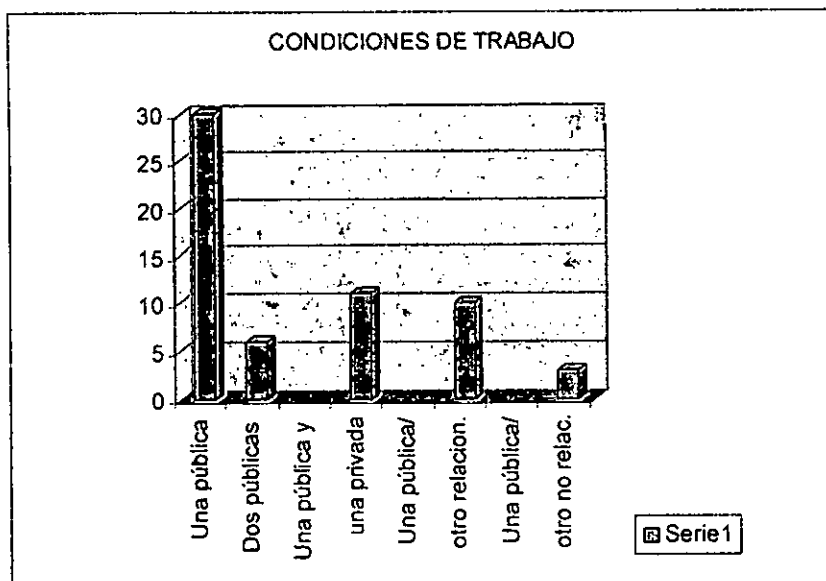
- Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.

Al realizar un análisis pormenorizado de las actividades a las que se dedican los maestros encuestados, se verifica que la mayoría de los mismos se desempeña sólo en establecimientos educativos del sistema formal público primario – 50 % - mientras el 50 % restante se distribuye entre una escuela pública y un colegio privado - 18 % -, una pública y otro trabajo relacionado con la docencia – 17 % -, dos escuelas públicas – 10 % -, siendo un poco significativo 5 % el correspondiente a los casos que trabajan en una escuela del Estado y en otra ocupación no relacionada con la docencia.

Cuadro E. 3. - Maestros de Montevideo según situación laboral.

Condición de Trabajo	Frecuencias	Porcentajes
Una pública	30	50%
Dos públicas	6	10%
Una pública y Una privada	11	18%
Una pública/ Otro relacion.	10	17%
Una pública/ Otro no relac.	3	5%
Total	60	100%

• Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.



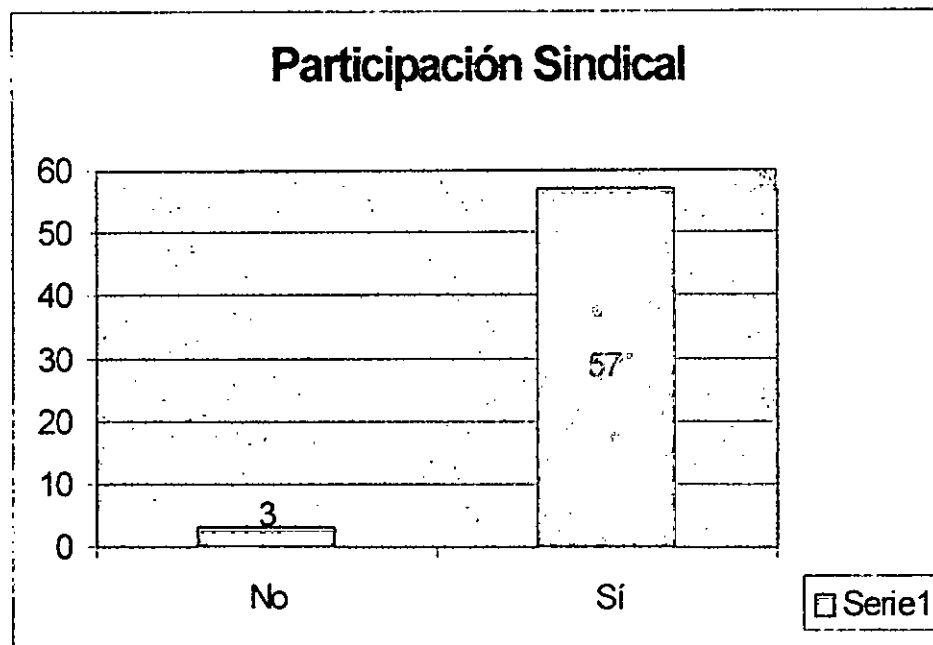
F.- Sindicalización.

Cuadro F. 1. – Maestros de Montevideo según Participación Sindical.

Part.Sindic.	Frecuencias	Porcentajes
No	3	5%
Sí	57	95%
Total	60	100%

• Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.

La alta mayoría de los maestros encuestados participa sindicalmente, considerando por participación el hacerlo en aunque sea sólo una de las actividades del gremio magisterial. Un escaso 5 % manifiesta no participar.

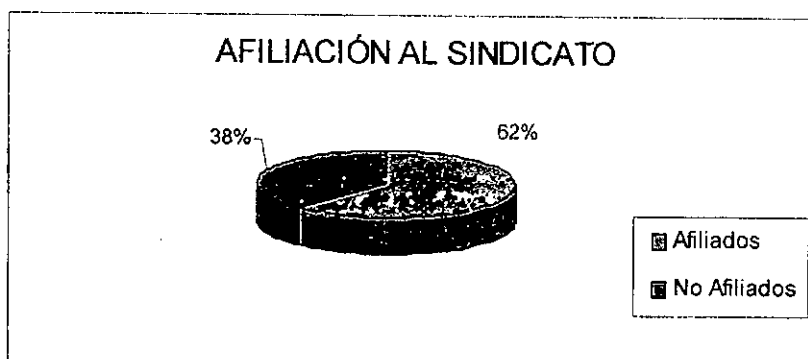


La situación de afiliado al sindicato de maestros es mayoritaria respecto a la de no afiliado, lo que estaría indicando la fuerza histórica del gremio docente

Cuadro F. 2. - Maestros de Montevideo, según afiliación/no afiliación.

Afiliación	Frecuencias	Porcentajes
Afiliados	37	62%
No Afiliados	23	38%
Total	60	100%

• Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.



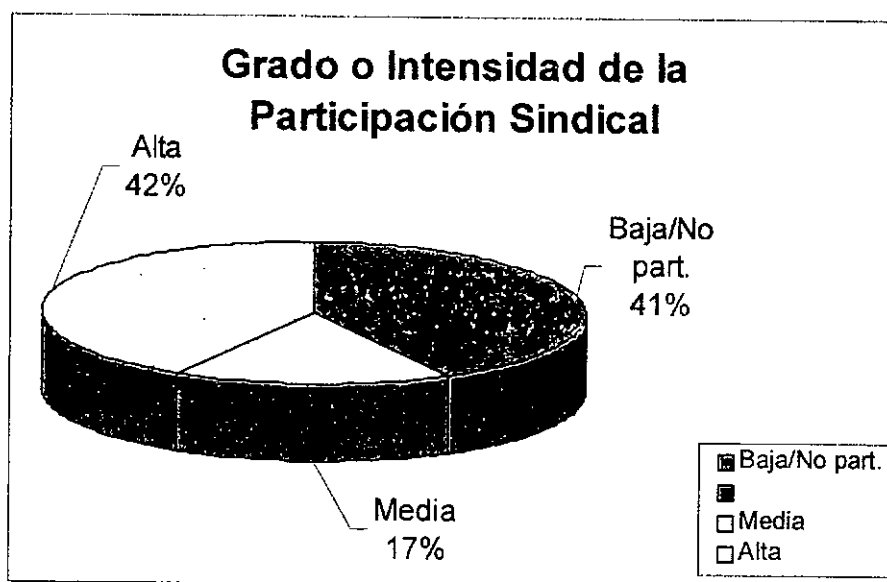
La participación sindical, estudiada por grado o intensidad y tipo de participación, muestra que existe un predominio de la participación baja, que se iguala a la alta, mientras la participación media alcanza solamente en un 16%.

Cuadro F. 3. - Maestros de Montevideo, según Grado de Participación Sindical.

Grado	Frecuencias	Porcentajes
Baja	25	42%
Media	10	16%
Alta	25	42%
Total	60	100%

• Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.

Nota: Se consideró baja participación la realización de solamente paros de la enseñanza; alta participación corresponde a los involucrados que se pliegan a todas las medidas y media los que lo hacen sólo a algunas.



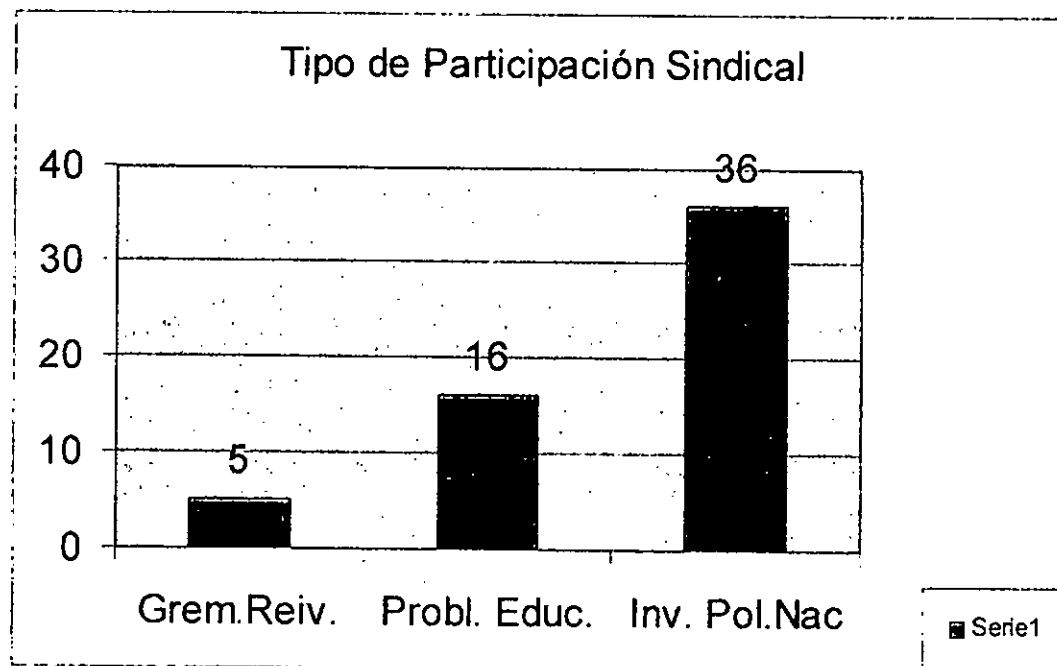
En cuanto al Tipo de Participación Sindical, la misma se hace mayor en aquellas medidas que focalizan en aspectos de la política nacional, a la vez que decrece para lo gremial reivindicativo.

En general, los datos son reveladores del alto porcentaje de maestros que se involucran sindicalmente en medidas que trascienden lo meramente reivindicativo gremial, y se comprometen en aspectos más globales de la crítica a una situación de país.

Cuadro F. 4 . - Maestros de Montevideo según Tipo de Participación Sindical.

Tipo	Frecuencias	Porcentajes
Grem.Reiv.	5	9%
Probl. Educ.	16	28%
Inv. Pol.Nac	36	63%
Totales	57	100%

• Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.



G.- Perfeccionamiento.

Los tiempos cambian, y cambian las exigencias. El haber culminado una carrera de carácter terciario como el Magisterio, no resulta suficiente para desempeñarse en los diferentes ámbitos, ya sea en escuelas de contexto muy favorable, donde las expectativas familiares de los niños son muy altas, como para actuar en centros educativos de contextos desfavorables, en los que el maestro se enfrenta a situaciones que van más allá de lo didáctico.

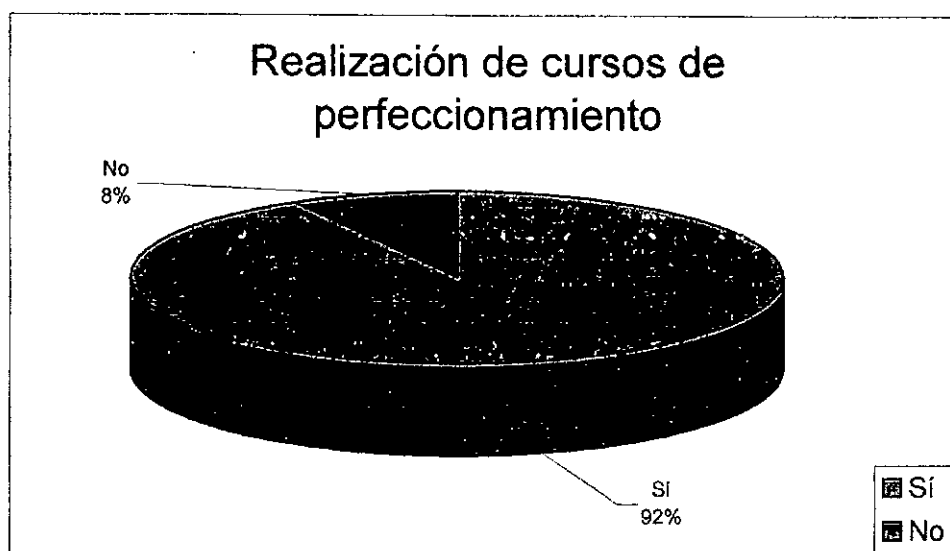
¿Se perfeccionan los maestros de Montevideo?

Una amplia mayoría de los casos investigados ha realizado o realiza cursos de perfeccionamiento, lo que indica una actitud positiva del cuerpo docente. Solamente un 8 % no se ha perfeccionado, frente a un abultado 92 % que sí lo ha hecho.

Cuadro G. 1 . -Maestros de Montevideo según realización de algún perfeccionamiento.

Perfeccion.	Frecuencias	Porcentajes
Sí	55	92%
No	5	8%
Total	60	100%

- Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.



Una de las vías ofrecidas a los maestros para el mejoramiento de su formación, en el caso de aquellos que trabajan en escuelas de contextos desfavorables o muy desfavorables, ha sido el dictado de cursos los días sábados, en el marco del Proyecto MECAEP (Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria), como parte de la política de la Reforma Educativa Uruguaya.

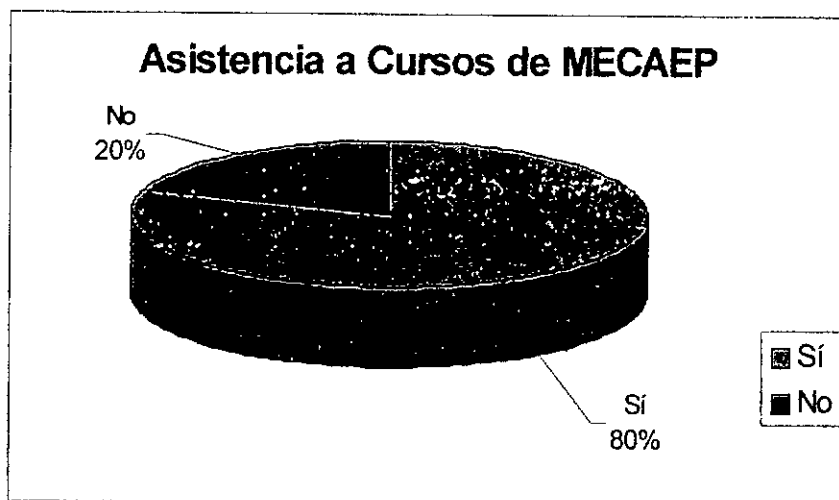
Estos cursos son dictados por técnicos en diferentes áreas, pero focalizan fundamentalmente en las áreas instrumentales (Lenguaje y Matemática).

Una característica de los mismos – que vale la pena resaltar – es que son remunerados, en una cantidad equivalente al “plus” que recibían los docentes de estas escuelas, por el sólo hecho de desempeñar su labor en ellas.

Cuadro G. 2. - Maestros de Montevideo según realización de Cursos de MECAEP.

Cursos	Frecuencias	Porcentajes
Sí	48	80%
No	12	20%
Total	60	100%

- Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.



Ocho de cada diez encuestados se ha incorporado a los cursos citados, frente a solamente dos de cada diez que no los ha realizado.

Las causas de asistencia a estas jornadas de capacitación, son variadas, pero se decidió sintetizarlas en las que se consideraron más significativas.

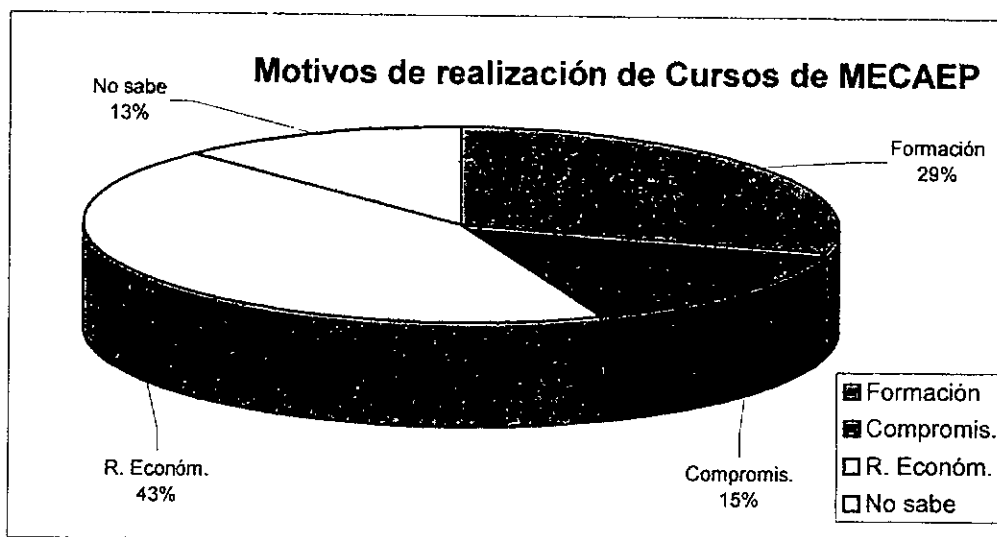
La mayoría de los maestros que ha asistido a estos cursos organizados por MECAEP, lo ha hecho guiado por razones económicas – 43 % - aunque se observa que casi tres de cada diez manifiesta hacerlo por mayor formación

El compromiso con el curso y sus aportes recoge solamente a un 15 % de los investigados, a la vez que llama la atención un 13 % que aporta como respuesta un “NO sabe”.

Cuadro G. 3.- Maestros de Montevideo según motivos de realización de cursos de MECAEP.

Motivos	Frecuencias	Porcentajes
Formación	14	29%
Compromis.	7	15%
R. Económ.	21	43%
No sabe	6	13%
Total	48	100%

- Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.



¿Por qué motivos no realiza los cursos de MECAEP?

Por otra parte, aquellos que han decidido no asistir, a pesar de trabajar en los contextos desfavorables, mencionan, como causales: la falta de tiempo, el desinterés, la inutilidad, u "otros", encontrándose una cuarta parte de los no asistentes que expresa "no saber".

Si a las razones "por falta de tiempo", sumamos las de "inutilidad" y "desinterés", percibimos que la mitad de estos maestros que no concurren a las jornadas de los días sábados parece poco interesado realmente en las mismas.

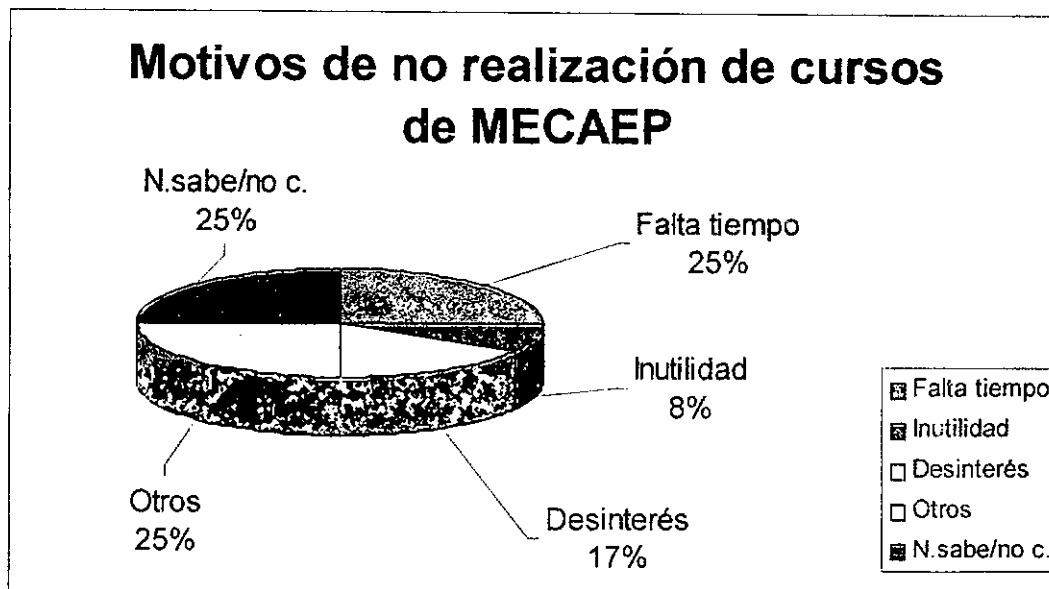
El restante 50 % corresponde a aquellos que han respondido con un "no sabe" o no han respondido a la pregunta realizada en la encuesta.

La lectura del Cuadro G.4.- es reveladora de las diferentes causas a que aluden los maestros en su opción por no asistir a las diferentes jornadas de capacitación ofrecidas los días sábados por los técnicos del Proyecto MECAEP.

Cuadro G. 4. - Maestros de Montevideo según motivos de no realización de Cursos de MECAEP.

Motivos	Frecuencias	Porcentajes
Falta tiempo	3	25%
Inutilidad	1	8%
Desinterés	2	17%
Otros	3	25%
N.sabe/no c.	3	25%
Total	12	100%

• Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.



H.- Aspectos Vocacionales. La cuestión de "género".

Si bien este aspecto no ha sido directamente considerado en la verificación de las hipótesis, parece interesante, ya que nos enfrentamos a un colectivo predominantemente femenino, observar cuál es la opinión que vierten los actores acerca del papel de la

maestra como “segunda madre”, así como acerca de si abandonarían la docencia por otro trabajo mejor remunerado.

Los cuadros y sus gráficos correspondientes, son reveladores de la situación.

Cuadro H. 1. - Maestros de Montevideo, según consideración de la maestra como “segunda madre” (vocación).

Vocación	Frecuencias	Porcentajes
Sí	38	63%
No	22	37%
Total	60	100%

- Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.

La consideración de la maestra como “segunda madre” de sus alumnos, continúa, como vemos, siendo de suma importancia. Un 63 % de los casos investigados afirma esta función de la maestra primaria, frente a un 37 % que no lo considera de este modo.

Este hecho es más que significativo, pues muestra que la historia de la profesión continúa, aún hoy, definiendo una forma particular de considerar el rol del docente.



A su vez, existe relación entre la forma de concebir el trabajo docente y el aspecto vocacional tratado.

Cuadro H. 2.-

Concepción del Trabajo Docente según vocación.(Maestra segunda madre).

		Vocacional		No Voc.		Total	
Concepción Del Trabajo Docente	No Prof no trasc	2	5%	-		2	3%
	Prof.No trasc	20	53%	8	36%	28	47%
	No Prof trasc	1	3%	2	9%	3	5%
	Prof. Trasc.	15	39%	12	55%	27	45%
Totales		38	100%	22	100%	60	100%

• Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.

La concepción profesionalista no trascendente del rol, se asocia a la consideración de la maestra como “segunda madre”, a la vez que una concepción profesionalista con rasgos de trascendencia aparece relacionada fundamentalmente con una consideración que ha superado ese “vocacionismo” en el que prima, como elemento fundamental, el amor a los niños, la transmisión y socialización de las nuevas generaciones.

Concepción profesionalista Trascendente, creencia de que el Magisterio debe ser una profesión comprometida con el entorno social y cultural, pero, y fundamentalmente, una opción por la crítica y transformación de la escuela pública, en el marco de un contexto de país, en sus aspectos políticos, económicos y sociales.

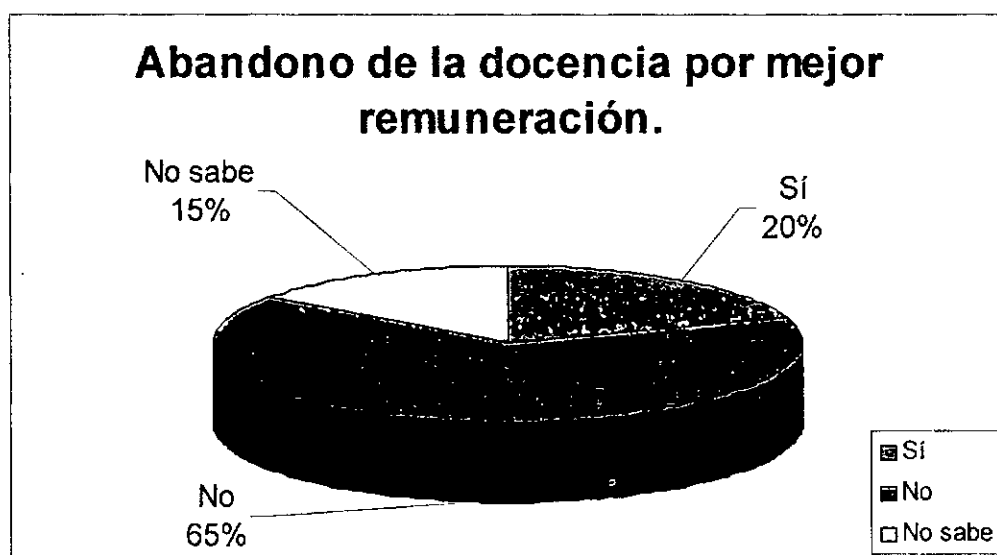
Finalmente, frente a la pregunta de si abandonarían la docencia por otro trabajo mejor remunerado, más de seis de cada diez maestros responden negativamente – 65 % -, frente a dos de cada diez que afirman que sí y un 15 % que declara no saberlo.

Este hecho parece estar indicando, también, que tras la elección de la carrera magisterial existe una fuerte cuota de vocación.

Cuadro H. 3.- Maestros de Montevideo según afirmación del abandono de la docencia por trabajo de mejor remuneración.

Abandono	Frecuencias	Porcentajes
Sí	12	20%
No	39	65%
No sabe	9	15%
Total	60	100%

• Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.



Perfil de los maestros de Montevideo. Síntesis descriptiva.

Los maestros de Montevideo que se desempeñan en escuelas de contexto desfavorable, son, en su abrumadora mayoría, mujeres, hecho que reafirma el papel genérico que históricamente ha definido a la profesión.

Los mayores guarismos se verifican en el tramo de edad 22-28 y aquellos que poseen 46 años y más, hecho que resulta obvio, dadas las generaciones a las que pertenecen y el límite de edad existente para el ingreso a la carrera magisterial.

El perfil social familiar refleja una realidad no desconocida por el caso de este sector profesional: la mayoría de los maestros proviene de familias con perfil social bajo, hecho que se corrobora al analizar la ocupación y educación del padre y de la madre.

Si se presta atención al capital cultural de los actores investigados – considerado según estudios realizados por los mismos – se constata que más de la mitad de estos docentes de Educación Primaria solamente ha cursado estudios magisteriales, frente a un escaso 8% que tiene en su haber, además ,otros estudios de nivel terciario.

Por otra parte, en lo referente al carácter del cargo que desempeñan, se puede claramente verificar que más de la mitad de los maestros poseen efectividad en el cargo; a su vez, en lo que respecta a la situación laboral, las cifras se encuentran distribuidas homogéneamente entre los monoempleados y los multiempleados.

En efecto, cinco de cada diez casos tiene como único empleo una escuela pública; de los que poseen multiempleo, las cifras más significativas se encuentran entre los que trabajan, además, en una institución privada y aquellos que dividen su tiempo entre centro de enseñanza público y otro trabajo relacionado con la docencia.

En referencia a la participación sindical, se verifica un altísimo porcentaje de afiliación a la Asociación de Maestros del Uruguay (ADEMU).

Las cifras resultan idénticas para los que participan en grado bajo y alto en instancias sindicales. Por el contrario, en lo que atañe al tipo de participación sindical, es en la dimensión “Involucramiento Político Nacional” donde se constatan los guarismos más altos.

En general, la mayoría de los maestros encuestados ha concurrido a instancias de perfeccionamiento, ya sea asistencia a foros, congresos, seminarios, o cursos de capacitación instrumentados por el Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria (MECAEP).

Resulta muy significativo el número de docentes que ha asistido a las Jornadas organizadas por MECAEP los días sábados - ocho de cada diez - pero debe resaltarse que también es significativo el número de docentes que señala concurrir por causas económicas.

Finalmente, al considerar la temática de lo "vocacional", se verifica claramente que la mayoría de los maestros encuestados consideran que la maestra es una "segunda madre" de sus alumnos - 63% - hecho que resulta indicador de la fuerte incidencia de lo genérico, aún presente en la profesión magisterial.

Por otra parte, resulta clara la influencia del aspecto "vocacional" sobre la Concepción del Trabajo Docente, verificándose una fuerte asociación entre maestros vocacionales y Profesionalismo no Trascendente, así como entre una consideración "no vocacional" y una concepción Profesionalista-Trascendente del rol docente.

A su vez, y completando el aspecto trabajado, sorprende constatar que la mayoría de los maestros investigados no abandonarían la docencia por otro trabajo mejor remunerado, frente a un escaso 20% que declara positivamente que sí lo haría.

La vocación, o preferencia por trabajar en la escuela, comprende un porcentaje considerable de los maestros, guarismo muy superior al de los que declaran lo contrario.

En síntesis, aquellos que han hecho su opción por la docencia de nivel primario, deciden permanecer activos en la Institución, a pesar de la problemática socio-económica que esto conlleva.

Este hecho resulta relevante, porque, aunque la remuneración y el status social de los maestros han decaído, la dimensión vocacional sería un factor de gratificación personal.

VI.- Análisis de la información.

VI. 1.- Formación del docente y su concepción sobre el Trabajo Docente.

Se observa una clara tendencia de la distribución de la Concepción del Trabajo Docente, a dicotomizarse en:

- a- profesionalista no trascendente.
- b- profesionalista trascendente.

Contrariamente, se constata que el carácter "No Profesionalista" – No Trascendente o Trascendente -de concebir la profesión de maestro, no tiene presencia significativa: solamente 5 casos en un total de 60 encuestados (dos no profesionalistas no trascendentes y tres no profesionalistas trascendentes).

En efecto, los maestros de Montevideo que fueron encuestados, conciben su labor, en su amplia mayoría, o como una transmisión de conocimientos, unido a la socialización de las nuevas generaciones, sin trascender la función de enseñar (28 casos: profesionalistas no trascendentes) o aunando estas notas a una visión más amplia de la educación, en tanto tarea de compromiso social y político, así como factor de cambio (27 casos: profesionalistas trascendentes).

Como se desprende de la lectura del Cuadro N° 1, la concepción que los maestros poseen de su trabajo se encuentra fuertemente asociada a la estructura de la formación recibida. La estructura del Plan 1955, ha tendido a producir una formación en la cual las notas de profesionalismo y trascendencia del rol se muestran con claridad: 7 de cada 10 de los egresados de este plan conciben su labor docente como profesionalista trascendente.

A su vez, los que se formaron por el Plan 1992, tienden a concebir su rol como Profesionalista no Trascendente (se repite la tendencia: 7 en 10).

CUADRO N° 1. Concepción del trabajo docente según estructura de la formación.

		ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN		
		Plan 1955	Plan 1992	TOTAL
Concepción Del Trabajo Docente	No profesionalista, No trascendente.	-	2	2
		-	7%	3%
	Profesionalista, No	8	20	28
		27%	67%	47%
	Trascendente.			
	No profesionalista,	2	1	3
	Trascendente.	6%	3%	5%
	Profesionalista,	20	7	27
	Trascendente.	67%	23%	45%
	Total	30	30	60%
	100%	100%	100%	

- Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

Sin embargo, resulta de importancia señalar que aunque la estructura de la formación magisterial haya resultado ser un buen predictor de la concepción del rol docente, esto no implica que exista una relación mecánica entre las citadas variables. Los aspectos educativos, como parte de los procesos sociales, no pueden ser explicados unicausalmente, sino que son consecuencia de múltiples factores.

De hecho, las diferencias señaladas pueden encontrarse condicionadas, además, por otros factores, tales como la incidencia del contexto socio-político del país del momento en que se formaron los docentes, la edad, la socialización diferencial de los involucrados; cabe señalar este hecho, pues todos los maestros fueron encuestados en el año 1999, y no fue posible controlar todas las variables, de modo de aislar factores que pudieran estar incidiendo.

Sin embargo, se procuró establecer aquellos controles que se consideraron más relevantes, desde la actualidad de la investigación.

Dada la muestra realizada “por cuotas” (treinta maestros que realizaron su formación de grado bajo el Plan 1955, por tanto previamente al “período de facto”; treinta formados en el Plan 1992, en la postdictadura), ambos grupos son también indicadores de la influencia del contexto socio-político sobre la concepción del rol docente (contaminación total por operacionalización).

Por tanto, la Influencia del Contexto socio-político sobre la Concepción del Trabajo Docente, tiene idéntico resultado que la Estructura de la Formación.

En efecto, el contexto socio-político es una de las variables obvias en la relación ya establecida anteriormente, dado que a determinada formación magisterial –tomada por Plan- corresponde un contexto típico de país, en sus aspectos políticos, económicos, sociales y culturales.

En síntesis, resulta evidente la relación entre el contexto socio-político que enmarca la formación de grado de los docentes y un tipo específico de concepción del trabajo docente.

La amplia mayoría de los maestros de Montevideo que fueron encuestados, pertenecientes al período sesenta-setenta – caracterizado por la conflictividad social y política – conciben su labor como “profesionalista-trascendente”, visualizando a la educación como factor de cambio social.

Por el contrario, el momento de país en que se forman los “noveles” maestros – caracterizado por la “desmovilización” – determina que estos actores conciban su trabajo docente profesionalista sin rasgos de trascendencia.

Dado que se hipotetiza que las condiciones de trabajo – consecuencia del contexto de país –son condicionantes de un determinado tipo de concepción, resulta de relevancia observar cómo actúa esta variable en referencia al contexto, estudiado por generación.

Se puede afirmar que las Condiciones de Trabajo (Uniempleo y Multiempleo), se relacionan con el Contexto Socio-político de país que enmarcó la actuación de los docentes de Montevideo (así como también con la Estructura de la Formación).

Resulta sugerente que, mientras los noveles docentes formados en la década de los 90, tienden a tener como único empleo una escuela pública, los formados previamente a la dictadura militar, muestran una tendencia a estar en situación de multiempleo, ya sea en dos escuelas públicas, una pública y una privada o una pública y otro trabajo, no relacionado con la docencia.

Dado que el contexto sociopolítico de la década de los 60 muestra diferencias respecto al contexto de la década de los 90 – momento en que desarrollan su actividad laboral los maestros de la vieja generación – podría interpretarse que la edad de estos últimos, que posibilita mayor experiencia y antecedentes docentes, así como mayores redes de influencias, genera mayores probabilidades de acceder a fuentes laborales.

Cuadro N° 2.- Condiciones de trabajo según influencia del contexto socio-político.

		INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIO – POLÍTICO		
		VIEJA 60/70	NUEVA 90	TOTA LES
CONDICIONES DE TRABAJO	UNIEMPLEO	9 30%	21 70%	30 50%
	MULTIEMPLEO	21 70%	9 30%	30 50%
	TOTA LES	30 100%	30 100%	60 100%

- Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

Por otra parte, resulta claro que la concepción que los actores involucrados tienen de su rol se ve influida por las Condiciones de Trabajo. Se puede constatar que el

“Uniempleo” favorece la concepción “Profesionalista-No Trascendente”, mientras que el “Multiempleo” lo hace a favor de la concepción “Profesionalista-Trascendente”.

Este dato resulta por demás interesante: 6 de cada 10 maestros que se desempeñan en múltiples actividades laborales, conciben su trabajo docente como profesionalista trascendente, mientras que la tendencia se mantiene para los “Profesionalistas –No Trascendentes” que tienen como único trabajo una escuela pública.

Cuadro N° 3.- Concepción del Trabajo docente, según Condiciones de Trabajo.

	CONDICIONES DE TRABAJO		
	UNIEMPLEO	MULTI EMPLEO	TOTAL
NO PROF./ NO TRASC.	2 7%	- -	2 3%
PROFE./ NO TRASC.	17 57%	11 37%	28 47%
NO PROF./ TRASC.	2 7%	1 3%	3 5%
PROFE./ TRASC.	9 29%	18 60%	27 45%
TOTA LES y SUBTOT.	30 100%	30 100%	60 100%

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

La Influencia del Contexto Socio-Político sobre la Concepción del Trabajo Docente no resulta especificada (acentuada) por las Condiciones de Trabajo; la relación directa de aquella con ésta confluye con la misma relación indirecta a través de las Condiciones de Trabajo.

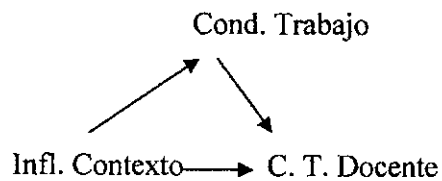
Los datos porcentuales verifican esta información. El tipo de maestro profesionalista trascendente es mayor –en el caso de los encuestados que se desarrollan en sólo un trabajo- para la Generación 60/70 que en aquellos de la Generación 90 (56% para los primeros, frente a 15% para los segundos); relación que se mantiene para los

investigados que poseen multiempleo: 71% para los encuestados de la "vieja" generación, frente a 33% para la "nueva" generación.

CUADRO Nº 4. Concepción del Trabajo docente según influencia del contexto Socio-Político, controlado por condiciones de trabajo (Uniempleo / Multiempleo)

		CONDICIONES DE TRABAJO					
		UNIEMPLEO			MULTIEMPLEO		
		INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIO - POLÍTICO			INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIO - POLÍTICO		
		VIEJA 60/70	NUEVA 90	TOTALES	VIEJA 60/70	NUEVA 90	TOTALES
CONCEPCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE	NO PROF. NO TRASC.	-	2	2	-	-	-
		-	10%	7%	-	-	-
	PROF. NO TRASC.	3	14	17	5	6	11
		33%	67%	57%	24%	67%	37%
	NO PROF. TRASC.	1	1	2	1	-	1
		11%	8%	7%	5%	-	3%
	PROF. TRASC.	5	4	9	15	3	18
		56%	15%	29%	71%	33%	60%
	TOTALES Y SUBTOTAL.	9	21	30	21	9	30
		100%	100%	100%	100%	100%	100%

- Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.



La relación hipotetizada de que el multiempleo –consecuencia del contexto socio-político- es condicionante de una concepción meramente profesionalista, sin rasgos de trascendencia, no se ve verificada totalmente.

Los maestros de la “vieja” generación, a pesar de desenvolverse en múltiples actividades, conciben su labor de forma profesionalista con notas de trascendencia.

Sin embargo, interesa resaltar que la relación hipotetizada sí se confirma para el grupo de noveles maestros de la generación noventa: casi siete de cada diez, multiempleados, conciben su rol como meramente profesionalista.

Se puede concluir, entonces, que la variable de control Condiciones de Trabajo, no posee incidencia en la relación originaria. En realidad se mantiene la fuerte asociación entre el tipo de concepción del trabajo docente y la influencia del contexto socio-político nacional.

VI. 2.- El papel de la participación sindical.

Dado que el momento socio-político en el que se formaron los maestros de las décadas 60/70, estuvo marcado por intensas luchas sindicales, en las que los docentes participaron en pos de sus reivindicaciones, y unidos a la Central de Trabajadores, surge como de sumo interés estudiar la incidencia de la participación sindical, como variable interviniente entre la concepción del trabajo docente y la influencia del contexto socio-político nacional, distinguiendo entre grado o intensidad de la participación, tipo y mera sindicalización.

Cuadro N° 5.- Intensidad de la Participación Sindical según Influencia del Contexto Socio-político Nacional.

	INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIO - POLÍTICO			
	- 60 / 70 -	- 90 -	TOTAL	
INTENSIDAD DE LA PARTICIPACIÓN SINDICAL	BAJA	17 57%	8 27%	25 42%
	MEDIA	3 10%	7 23%	10 16%
	ALTA	10 33%	15 50%	25 42%
	TOTAL	30 100%	30 100%	60 100%

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999

De acuerdo con el contexto socio-político en que se formaron los maestros de Montevideo, la década de los 90 parece haber producido un mayor grado de participación sindical que el período "de facto", hecho que podría deberse a que los maestros noveles experimentan una situación novedosa respecto a la participación sindical. (Cuadro 5).

Se constata que el mayor porcentaje -para los encuestados del período 60/70- se concentra en los que poseen baja participación, mientras que para los maestros de la generación 90, ello se verifica para la participación sindical alta.

Se puede observar que aproximadamente seis de cada diez maestros formados en el momento predictatorial, poseen bajo grado de participación sindical, mientras que la mitad de sus pares de la generación 90, se definen con alta participación.

Los datos relevados resultan por demás interesantes ya que permiten rediscutir algunos de los supuestos acerca de la participación sindical de los maestros de Montevideo según la influencia del contexto sociopolítico.

La baja participación de los maestros de la vieja generación en las diferentes instancias sindicales que se desarrollan en la década de los 90, podría explicarse por diversas razones, relacionadas tanto con aspectos personales – multiempleo, configuración familiar compleja, dificultad para disponer de tiempos requeridos por las distintas actividades que implica la participación – como por el descreimiento en formas institucionalizadas de lucha gremial: asambleas, movilizaciones, marchas, comisiones de trabajo.

Interesa señalar que se evidencia una relación inversa entre participación sindical y Concepción Trascendente del Rol Docente. Los datos indican la existencia de una fuerte relación entre participación sindical baja y concepción profesionalista-trascendente del trabajo docente, así como entre participación sindical alta y concepción profesionalista no trascendente (Cuadro 6).

En efecto, seis de cada diez encuestados que tienen participación sindical baja conciben su rol como profesionalista-trascendente, frente a casi tres de cada diez con alto grado de participación, que posee similar concepción del rol.

De acuerdo con lo que refleja el Cuadro N° 5 – los mayores guarismos en lo que refiere a participación sindical baja corresponden a los maestros pertenecientes a la generación 60-70, situación ya analizada en párrafos anteriores. Si se considera, además, que existe una fuerte asociación entre la concepción profesionalista –trascendente del rol y la influencia del contexto sociopolítico nacional en el que se formaron los docentes de esta generación – que se corresponde con la estructura de la formación de grado (Cuadro N°1) – puede explicarse el hecho de que más de la mitad de los maestros cuya participación sindical es tipificada como “baja”, posean una concepción profesionalista-trascendente de su trabajo.

De igual modo, se verifica similar relación para los maestros de la generación 90: la alta participación sindical se encuentra asociada a una concepción profesionalista no trascendente (Cuadro N° 6), dato que se encuentra avalado por la relación verificada

entre el profesionalismo no trascendente y la estructura de la formación correspondiente al contexto sociopolítico de la década de los 90 (Cuadro N° 1).

Cuadro N° 6.- Concepción del Trabajo Docente según Grado de Participación Sindical.

		PARTICIPACIÓN SINDICAL			
		Grado o intensidad.			
		BAJA	MEDIA	ALTA	TOTAL
CONCEPC. DEL	NoProfes	-	1	1	2
	No Trasc.	-	10%	4%	3%
TRABA- JO	Profes. No Trasc	7	4	17	28
		28%	40%	68%	47%
DOCENTE	No Prof.	3	-	-	3
	Trascen.	12%	-	-	5%
	Profesion. Trascen.	15	5	7	27
		60%	50%	28%	45%
	Totales y Subtota- les.	25	10	25	60
		100%	100%	100%	100%

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

Cabe indicar también que la concepción “Profesionalista-No Trascendente” se hace más significativa entre los noveles maestros formados en la década de los 90, contrariamente a lo que ocurre entre los docentes formados previamente al período “de facto”, grupo en el que se constata una disminución de la referida concepción, a favor de una concepción “Profesionalista-Trascendente” del Trabajo Docente.

Esta relación muestra guarismos diferenciales según el grado o intensidad de la participación sindical de los involucrados. Cuando la participación sindical es alta, la relación se acentúa, verificándose una diferencia de 47 puntos porcentuales entre ambas generaciones; disminuye en la participación sindical media, con una diferencia de 10

puntos porcentuales; mientras que en la participación sindical baja se constata una diferencia de 32 puntos porcentuales entre las generaciones estudiadas (Cuadro 7). Se trata de un caso de especificación.

CUADRO N° 7. Concepción del trabajo docente según influencia del contexto Socio-Político Controlado por intensidad de la Participación Sindical.

		INTENSIDAD DE LA PARTICIPACIÓN SINDICAL								
		Baja o no partic.			Media			Alta		
		Contexto Socio-Político			Contexto Socio-Político			Contexto Socio-Político		
		60 / 70	90	Totales	60 / 70	90	Totales	60 / 70	90	Totales
CONCEPC. DEL TRABAJO DOCENTE	No Prof.	-	-	-	-	1	1	-	1	1
	no Trasc.	-	-	-	-	14%	10%	-	7%	4%
	Prof.	3	4	7	1	3	4	4	13	17
	No Trasc.	18%	50%	28%	33%	43%	40%	40%	87%	68%
	No Prof.	2	1	-	-	-	-	-	-	-
	Trasc.	12%	12%	12%	-	-	-	-	-	-
Prof.	12	3	15	2	3	5	6	1	7	
Trasc.	70%	38%	60%	67%	43%	50%	60%	6%	28%	
Total y Subtotales.	17	8	25	3	7	10	10	15	25	
	100 %	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

También corresponde reflexionar sobre el papel de la variable Tipo de Participación Sindical, variable que interviene en la relación entre la concepción del trabajo docente y la influencia del contexto socio-político, estudiada según tres dimensiones: gremial reivindicativa, problemática educativa e involucramiento político nacional.

El análisis pretende mostrar diferencias entre las diversas formas de concepción del rol y los tipos de participación sindical. (Cuadro N° 8).

Se verifica la fuerte incidencia de la participación sindical por temas referidos a la problemática educativa sobre la concepción profesionalista no trascendente.

Por otra parte, más relevante resulta la fuerte relación entre una participación por asuntos gremiales-reivindicativos y una concepción profesionalista –trascendente.

Los datos ilustran esta situación. Casi siete de cada diez maestros encuestados, que se movilizan frente a asuntos relacionados a lo específicamente educativo, conciben su labor como profesionalista sin rasgos de trascendencia, mientras que a similar tipo de participación, solamente uno de cada diez posee una concepción profesionalista trascendente acerca de su trabajo docente.

Por otra parte, surge de interés subrayar que la participación sindical referida a lo gremial reivindicativo y aquella que apunta a un involucramiento político nacional, invierten la relación: más de la mitad de los que se comprometen en medidas que focalizan en aspectos del acontecer político del país, conciben su labor educativa como profesionalista con notas de trascendencia; a la vez que ocho de cada diez de los que se unen por temáticas gremial reivindicativas, pertenecen a esta categoría de rol.

Cuadro N° 8.- Concepción del Trabajo Docente según Tipo de Participación Sindical.

		TIPO DE PARTICIPACIÓN SINDICAL			
		GREM. REIV.	PROB. EDU.	INVO. POLÍ.	TOTAL
CONCEPCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE	NO PROF./ NO TRASC.	-	2 13%	-	2 4%
	PROFE. / NO TRASC.	1 20%	11 69%	14 39%	26 46%
	NO PROF./ TRASC.	-	1 6%	2 6%	3 5%
	PROFE. / TRASC.	4 80%	2 12%	20 55%	26 45%
	TOTALES y SUBTOT.	5 100%	16 100%	36 100%	57 100%

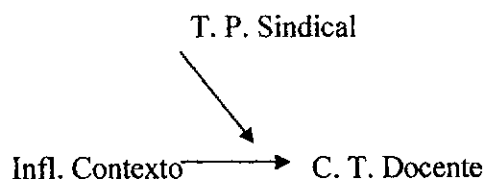
• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

Cuando se hace intervenir la variable “tipo de participación sindical” en la asociación entre concepción del trabajo docente e influencia del contexto socio-político, se puede claramente constatar que la generación de docentes de los 60-70 comprometida en asuntos políticos sindicales, se asocia a la concepción trascendente del rol, mientras que la generación de los noveles maestros de la década de los 90, para igual tipo de participación, aparece relacionada a una concepción “profesionalista”. (Cuadro N° 9).

Aplicado el coeficiente V de Cramer, se verifica una fuerte relación entre el contexto socio-político y el tipo de participación sindical -0.47- relación que casi iguala a la existente entre influencia del contexto y concepción del trabajo docente -0.48- Siendo menor -aunque igualmente importante- la asociación entre tipo de participación sindical y concepción del rol.

Asimismo, tal como se puede verificar en el cuadro N° 9, la relación entre la concepción del trabajo docente y el contexto socio-político, se acentúa para los encuestados que

poseen participación del tipo gremial reivindicativa, dándose una asociación perfecta (1). Esto indica el papel interviniente de Tipo de Participación Sindical, variable que especifica la relación entre concepción del trabajo docente e influencia del contexto.



Cuadro N° 9.- CONCEPCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE, SEGÚN INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIO-POLÍTICO, SEGÚN TIPO DE PARTICIPACIÓN SINDICAL.

TIPO DE PARTICIPACIÓN SINDICAL

		Gremial Reivindicat.			Problem. Educativa			Inv. Polít. Nacional		
		Influencia Contexto			Influencia Contexto			Influencia Contexto		
		60-70	90	Total	60-70	90	Total	60-70	90	Total
CONCEPCION DEL TRABAJO DOCENTE	No profesion. No Trasc.	-	-	-	-	2 14%	2 13%	-	-	-
	Profesion. no trascend.	-	1 100%	1 20%	2 100%	9 64%	11 69%	5 23%	9 64%	14 39%
	No profesion. Trascend.	-	-	-	-	1 8%	1 6%	2 9%	-	2 69%
	Profesion. Trascend.	4 100%	-	4 80%	-	2 14%	2 12%	15 68%	5 36%	20 55%
	Totales y Subtotales	4 100%	1 100%	5 100%	2 100%	14 100%	16 100%	22 100%	14 100%	36 100%

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

En efecto, el contexto socio-político de país incide fuertemente sobre el tipo de participación sindical. La lectura del cuadro 10, aporta información de relevancia acerca de esta relación.

El alto porcentaje de maestros de la generación 60/70, que participan involucrándose en asuntos políticos del país (79%), estaría señalando la fuerte influencia que tuvieron los aspectos políticos y sociales, condicionadores de una “forma” de pensar la profesión, que trasciende la mera función de enseñar, y marca un compromiso del colectivo docente, como actores de la lucha por un modelo de país.

Cuadro N° 10.- Tipo de Participación sindical según Influencia del Contexto Socio-Político

	INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIO - POLÍTICO			
	- 60/70	- 90 -	TOTAL	
TIPO DE PARTICIPACIÓN SINDICAL	Gremial	4	1	5
	Reivindicativa	14%	4%	9%
	Problemática	2	14	16
	Educativa	7%	48%	28%
	Involucramiento	22	14	36
	Político Nacional.	79%	48%	63%
Totales y Subtotales.	28	29	57	
	100%	100%	100%	

- Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

La magnitud del impacto de la “sindicalización” en general, en sus dimensiones de afiliado/no afiliado, sobre la concepción del trabajo docente, se desprende de la lectura del Cuadro N° 11.

Es notorio que la concepción profesionalista-trascendente crece con la condición de afiliación al sindicato de maestros, mientras que, a igual condición, decrece la concepción solamente profesionalista, sin rasgos de trascendencia.

En efecto, se verifica una clara asociación entre los tipos de concebir el rol docente y el hecho de estar o no afiliado. Ratifica lo anterior, el hecho de que son los maestros afiliados al sindicato los que, en mayor porcentaje, conciben su labor docente como profesionalista trascendente; mientras que entre los no afiliados, los mayores algoritmos se verifican en el tipo profesionalista no trascendente

Cuadro N° 11.- Concepción del Trabajo Docente según Sindicalización.

	PARTICIPACIÓN SINDICAL			
	SINDICALIZACIÓN			
	AFILIADOS	NO AFILIAD.	TOTAL	
CONCEPCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE	NO PROF./ NO TRASC.	-	2	2
		-	9%	3%
	PROFE. / NO TRASC.	14	14	28
		38%	61%	47%
	NO PROF./ TRASC.	3	-	3
		8%	-	5%
PROFE. / TRASC.	20	7	27	
	54%	30%	45%	
TOTALES y SUBTOT.	37	23	60	
	100%	100%	100%	

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

En realidad, el hecho de encontrarse afiliado a un sindicato, conlleva un involucramiento mayor en la plataforma del gremio y sus distintas reivindicaciones, que históricamente ha estado presente en la lucha por el profesionalismo de la labor docente, tanto en lo salarial como respecto a una visión de la educación y del rol del maestro que dignifica la profesión.

Estas consideraciones confirman la hipótesis de la alta asociación entre la participación sindical –en su dimensión de sindicalización– y la concepción del trabajo docente.

Cabe agregar que la sindicalización se halla fuertemente relacionada al contexto de país, hecho que no sorprende, dado el papel que jugaron los sindicatos docentes –especialmente el sindicato de maestros del Uruguay– (Cuadro N° 12).

De hecho, la condición de sindicalizado es más significativa en el grupo de docentes pertenecientes a la generación 60-70, que en el caso de los noveles maestros de la generación 90.

Cuadro N° 12.-Sindicalización, según influencia del contexto socio-político nacional.

		INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIO - POLÍTICO		
		- 60/70 -	- 90 -	TOTAL
SINDICALIZACION	Afiliados	25 83%	12 40%	37 62%
	No afiliados	5 17%	18 60%	23 38%
Totales		30 100%	30 100%	60 100%

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

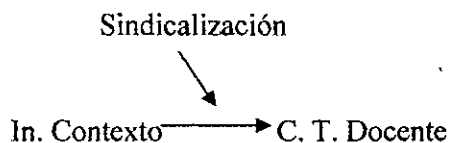
Los docentes de la "vieja" generación, están, en su gran mayoría, afiliados, mientras que menos de la mitad de los noveles maestros, cumple con esta condición, dándose el caso inverso para la dimensión de no afiliación.

Interesa resaltar la importancia de este hecho, dado que aquellos maestros que se formaron en un momento de intensas luchas políticas y sindicales, perciben al gremio como representante de sus intereses como colectivo, a la vez que se reconocen como parte del grupo de trabajadores.

Asimismo, se puede constatar que la relación entre la forma profesionalista trascendente de concebir el rol docente y el hecho de pertenecer a la generación de los 60-70, se verifica tanto en afiliados como en no afiliados al sindicato, aunque se refuerza entre los maestros no afiliados: ocho de cada diez maestros de la generación 60-70 que no son afiliados al gremio magisterial, conciben su labor como profesionalistas trascendentes, frente a seis de cada diez de los afiliados. (Cuadro 13).

Por otra parte, la relación entre profesionalismo no trascendente y contexto socio-político de país –considerando la generación de maestros noveles de la década de los noventa- también se ve verificada en afiliados como en no afiliados, siendo más fuerte para el caso de los maestros no afiliados. Siete de cada diez casos de la citada generación que no se hallan afiliados al sindicato de maestros de Montevideo, pertenecen al tipo profesionalista no trascendente, frente a casi seis de cada diez de sus pares afiliados.

La sindicalización (afiliación/no afiliación) interviene, especificando, la relación entre la concepción del trabajo docente y la influencia del contexto socio-político.



En síntesis, la afiliación o no a un sindicato, desdibuja o fortalece la asociación entre la influencia de los contextos y la concepción del trabajo docente.

La no afiliación es, en realidad, la dimensión de sindicalización que otorga más fuerza a la relación entre concepción del rol y contexto de país

Cuadro N° 13.- Concepción del Trabajo Docente según Influencia del Contexto Socio-Político, controlado por Sindicalización.

		SINDICALIZACION					
		AFILIADO			NO AFILIADO		
		INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIO - POLÍTICO			INFLUENCIA DEL CONTEXTO SOCIO - POLÍTICO		
		- 60/70 -	- 90 -	TOTAL	- 60/70 -	- 90 -	TOTAL
CONCEPCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE	NO PROF./	-	-	-	-	2	2
	NO TRASC.	-	-	-	-	11%	9%
	PROFE./	7	7	14	1	13	14
	NO TRASC.	28%	58%	38%	20%	72%	61%
	NO PROF./	2	1	3	-	-	-
	TRASC.	8%	8%	8%	-	-	-
	PROF./	16	4	20	4	3	7
	TRASC.	64%	34%	54%	80%	17%	30%
	TOTALES y	25	12	37	5	18	23
	SUBTOT.	100%	100%	100%	100%	100%	100%

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

Se verifica la hipótesis de que el descenso en la participación sindical, el escaso compromiso político-educativo, son factores que influyen para que los noveles maestros egresados del Plan 1992, no conciben su rol docente desde una perspectiva profesionalista trascendente; por otra parte, el hecho de encontrarse afiliado, incide en una concepción profesionalista del trabajo docente, con rasgos de trascendencia.

VI. 3.- Variables de Base.

Ahora bien: el análisis pretende mostrar la incidencia de determinadas variables "de base" sobre la concepción del trabajo docente, a fin de establecer su grado de significatividad, y verificar las hipótesis correspondientes.

Una faz de este análisis corresponde al sexo de los encuestados. Resulta de sumo interés señalar que los cuatro maestros varones considerados en la muestra, se formaron por el Plan 1955 y conciben su rol como "Trascendente".

Si bien se reconoce el escaso número de maestros varones encuestados, en función de la proporción de los mismos en el total de docentes magisteriales, parece de importancia destacar que, si se considera la dimensión trascendencia, para este subgrupo, se constata que la totalidad de los investigados concibe su trabajo como trascendente -- profesionalista o no profesionalista.

Cuadro 14.- Concepción del Trabajo Docente según Sexo.

		SEXO		
		MASCULINO	FEMENINO	TOTALES
CONCEPCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE	NO PROF./ NO TRASC.	-	2	2
		-	4%	3%
	PROFE./ NO TRASC.	-	28	28
		-	50%	47%
	NO PROF./ TRASC.	1	2	3
		25%	4%	5%
PROFE./ TRASC.	3	24	27	
	75%	42%	45%	
TOTALES y SUBTOT.	4	56	60	
	100%	100%	100%	

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

Por otra parte, la mitad de las maestras mujeres conciben su rol como profesionalistas sin rasgos de trascendencia, aunque un alto porcentaje (42%) lo hace como profesionalista trascendente.

Interesa señalar, en un análisis comparativo por sexos, la diferencia que se constata en los guarismos referentes a la dimensión de "profesionalismo-trascendencia": treinta y tres puntos porcentuales en favor del sexo masculino; mientras la tres cuarta parte de los

docentes varones concibe su labor como trascendiendo la mera forma de enseñar y socializar, menos de la mitad de sus pares mujeres lo hace de forma similar.

Este hecho hace pensar en la incidencia de aspectos relacionados a las mujeres maestras, propias de la historia de la profesión, que ha “marcado” la tarea como socialmente femenina, signando la docencia como labor asociada a la maternidad; unido a la situación de la mujer trabajadora, que divide sus tareas profesionales con el “trabajo invisible” del hogar.

Si a la relación encontrada entre la formación académica recibida en la Carrera Magisterial y el tipo de Concepción del Trabajo Docente, la controlamos por sexo de los encuestados, observamos que la relación se mantiene –aunque amortiguada – para el caso de las mujeres.

Cuadro Nº 15. - Concepción del Trabajo Docente, según Estructura de la Formación, controlado por sexo de los encuestados.

		SEXO					
		MASCULINO			FEMENINO		
		ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN			ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN		
		PLAN 55	PLAN 92	TOTALES	PLAN 55	PLAN 92	TOTALES
CONCEPCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE	NO PROF./ NO TRASC.	-	-	-	-	2	2
		-	-	-	-	7%	4%
	PROFE./ NO TRASC.	-	-	-	8	20	28
		-	-	-	31%	67%	50%
	NO PROF./ TRASC.	1	-	1	1	1	2
		25%	-	25%	4%	3%	4%
	PROFE./ TRASC.	3	-	3	17	7	24
		75%	-	75%	65%	23%	42%
	TOTALES y SUBTOT.	4	-	4	26	30	56
		100%	-	100%	100%	100%	100%

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

Para el caso de los varones, no se computa la estadística, pues los docentes encuestados están concentrados en el Plan 55, razón por la cual, nos focalizaremos, para el análisis del cuadro trivariado, en el subgrupo de las mujeres maestras.

Finalmente, si se asocia la concepción de la labor docente con la estructura de la formación, según sexo de los encuestados, se verifica claramente que las maestras egresadas del Plan 55, se ubican, mayoritariamente, en el tipo profesionalista trascendente (65%), a la vez que los varones de este mismo plan, lo hacen en un 75%.

Por otra parte, las docentes egresadas del Plan 92, más de la mitad (67%) conciben su labor como profesionalista sin notas de trascendencia. (Cuadro N° 15).

Cabe señalar que la variable "sexo" no resulta de significación para el análisis, dado los pocos casos de varones maestros que fueron encuestados.

Otro punto del análisis alude a la edad de los maestros investigados.

Claramente se constata la relación entre Concepción del Trabajo Docente y Edad de los maestros encuestados. La visión "profesionalista-no trascendente" disminuye con la mayor edad, verificándose el mayor porcentaje en el tramo etáreo 22-28 años.

Cuadro N° 16.- Concepción del Trabajo docente según Grupos de Edades.

		GRUPOS DE EDADES			TOTALES
		22 a 28 años	29 a 45 años	46 y más	
CONCEPC. DEL TRABAJO DOCENTE	NO PROF./	2	-	-	2
	NO TRASC.	8%	-	-	3%
	PROFE./	18	3	7	28
	NO TRASC.	72%	40%	28%	47%
	NO PROF./	1	-	2	3
	TRASC.	4%	-	8%	5%
	PROFE./	4	7	16	27
	TRASC.	16%	70%	64%	45%
TOTALES y	25	10	25	60	
SUBTOT.	100%	100%	100%	100%	

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo, Año 1999.

Sintetizando: si se consideran los tramos de edades, es notorio que la "trascendencia" crece desde jóvenes a adultos, y permanece estable en el último tramo etáreo (46 años y más).

Es en el grupo intermedio de edades (29-45) donde se observa el mayor porcentaje de profesionalistas-trascendentes.

Resulta verificada la relación entre concepción del trabajo docente y edad de los investigados.

Atendiendo al perfil social familiar (ocupación de los padres más educación de los padres), los datos relevados dan cuenta de la fuerte relación entre la generación sesenta-setenta y el perfil social familiar bajo; asimismo, también se verifica una relación alta entre la novel generación y el perfil familiar medio.

Resulta evidente que la mayoría de los maestros de la "vieja generación", provienen de estratos sociales bajos, lo que estaría indicando un momento de país donde se apostaba a la educación como puente de ascenso social.

Contrariamente, el caso se revierte para los noveles maestros, pues solamente la quinta parte de los mismos proviene del citado estrato.

Consecuentemente, si se presta atención al perfil social alto, se observa que el mayor porcentaje corresponde a los noveles maestros (33%), mientras un escaso 3% de los egresados previamente al período de facto, provienen de familias de estratos altos.

También en lo que refiere al perfil medio se constatan diferencias: casi la mitad de los docentes "nuevos" proviene de este perfil, frente a un 30% de los casos de la generación 60 / 70. Esta situación se puede explicar por el hecho de que la "nueva" generación proviene de padres que vivieron los influjos de una época de expansión del sistema educativo.

Cuadro N° 17.- Perfil social familiar según Estructura de la formación.

PERFIL SOCIAL FAMILIAR		PLAN 55	PLAN 92	TOTALES
	ALTO	1 3%	10 33%	11 19%
MEDIO	9 30%	14 47%	23 38%	
BAJO	20 67%	6 20%	26 43%	
TOTAL	30 100%	30 100%	60 100%	

- Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

Resulta de sumo interés destacar que es en los perfiles medio y bajo donde se concentra la mayoría de la población encuestada -49 casos- frente a sólo 11 casos de maestros cuyas familias poseen perfil alto.

Este hecho es significativo de la realidad de un colectivo que proviene, fundamentalmente, de estratos medios y bajos, característica observada históricamente en aquellos que optan por la carrera magisterial.

El hecho de ser una carrera corta, con segura inserción laboral, que posibilita, luego de finalizada, continuar estudios o trabajar en otros ámbitos -docentes o no docentes- define, sin duda alguna, la opción por la docencia, que, para muchos de los que ingresan resulta ser una vía de movilidad social.

Sin embargo, los datos parecen indicar un cambio de perfil, en los últimos años, de los que han optado por la carrera magisterial, aspecto que queda abierto a futuras investigaciones, pero que se ha observado ya en nuestra labor docente en los Institutos Magisteriales de Montevideo.

Cabe indicar, también que si se atiende a la incidencia del perfil social familiar sobre la concepción que los maestros tienen de su trabajo -Cuadro 18- se verifica una fuerte relación entre el perfil familiar bajo y la concepción "trascendente" (profesionalista +

no profesionalista). Por su parte, el perfil social alto resulta condicionante de un tipo de concepción no trascendente (profesionalista + no profesionalista).⁴²

Este hecho se vincula, sin dudas, al análisis ya realizado, que muestra que es en el perfil social familiar bajo donde se concentra la mayor parte de los maestros de la “vieja” generación; generación perteneciente a un contexto de alta conflictividad, que, como ya se verificó, fue condicionante de una forma de concebir el trabajo docente y la educación en tanto factor de crítica y transformación social.

Cuadro N° 18.- Concepción del Trabajo Docente según perfil social familiar.

		PERFIL FAMILIAR			
		ALTO	MEDIO	BAJO	TOTALES
CONCEPC DEL TRABAJO DOCENTE	NO TRASC. (PROF. + NO PROFESIONAL)	9 82%	12 52%	9 35%	30 50%
	TRASCEND. (PROF. + NO PROFESIONAL)	2 18%	11 48%	17 65%	30 50%
	TOTALES y	11	23	26	60
	SUBTOTOTALES	100%	100%	100%	100%

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

Finalmente, la relación entre la concepción que los maestros tienen de su trabajo y la estructura de la formación –que tipifica a cada generación- permite observar diferencias cuando se analiza según perfil familiar social.

⁴² .- A fin de observar claramente la relación entre la formación recibida y la concepción del trabajo que poseen los docentes de magisterio de Montevideo, según perfil social familiar, se decidió reducir las categorías de concepción de la labor docente a una dicotomía, determinada por las dimensiones de “trascendencia” / “no trascendencia”, que minimiza el rol coadyuvante de la dimensión de profesionalidad.

Cuadro N° 19.- Concepción del Trabajo Docente, según Estructura de la Formación, controlado por Perfil Social Familiar.

		PERFIL FAMILIAR								
		Alto			Medio			Bajo		
		Estructura de la Formación			Estructura de la Formación			Estructura de la Formación		
		Plan 55	Plan 92	Total	Plan 55	Plan 92	Total	Plan 55	Plan 92	Total
CONCEPC.	NO TRAS.	-	9	9	1	11	12	7	2	9
	(PROF + NO PROF)	-	90%	82%	11%	79%	52%	35%	100%	35%
DEL TRABAJO	TRAS.	1	1	2	8	3	11	13	4	17
	(PROF + NO PROF)	100%	10%	18%	89%	21%	48%	65%	100%	65%
DOCENTE	TOTAL	1	10	11	9	14	23	20	6	26
	y Subt.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

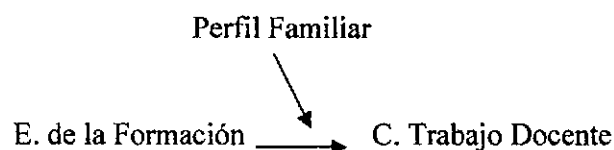
Una vez más se producen diferencias de importancia entre ambas generaciones, emergiendo la generación sesenta-setenta como la de mayor nivel de profesionalismo-trascendencia.

Si se presta atención al perfil familiar medio, la generación formada según el Plan 1955 –generación 60-70- muestra una tendencia a ser más trascendente que el grupo de los noveles maestros egresados del Plan 1992: nueve de cada diez para los primeros, frente a sólo dos de cada diez para los segundos. En el nivel social bajo, en cambio, la influencia generacional no existe.

Sin embargo, debe señalarse que, para igual perfil social familiar –medio- la generación formada por el Plan 1992 se agrupa mayoritariamente con una concepción no trascendente de su rol docente (Cuadro Nº 19).

Sintetizando: los mayores niveles de no trascendencia se encuentran entre los formados por el plan 92 que proceden de nivel alto. El único caso de maestros del plan 1955 de nivel alto, se ubica como trascendente.

El grafes correspondiente, que recoge la asociación entre las diferentes variables, en función de la aplicación del coeficiente V de Cramer, muestra que t (perfil social familiar) interviene, especificando, la relación originaria principal entre la concepción del rol y la estructura de la formación (Plan).



Por otra parte, más relevante es la diferencia entre generaciones si se focaliza el análisis en el capital cultural de los maestros, visto por el nivel educativo, según posean solamente estudios magisteriales u otros estudios, terciarios o no terciarios.

Es entre los maestros de la “vieja” generación donde se percibe mayor capital cultural, situación que se revierte entre los más jóvenes egresados.

De hecho, es en el nivel educativo medio donde se concentra la mayor parte de los casos; registrándose los mayores guarismos para los encuestados del plan 92. Más de la mitad de los maestros de este plan, sólo han cursado estudios magisteriales, mientras que, entre los egresados del plan 55, la mitad se encuentra en esta situación.

Por otra parte, los datos posibilitan constatar que en el nivel alto, los docentes egresados del plan 55 superan a los similares del plan 92: 13% para los primeros, 3% para los segundos.

Resulta evidente que la continuidad en los estudios pos-magisterio, aparece condicionada por la estructura de la formación, por la edad de los docentes y, consecuentemente, por la influencia del contexto socio-político en el que se enmarca esta formación.

Ratifica lo antedicho, la observación de que, si se unifican los datos de los niveles alto y medio alto, para ambos tipos de formación, la mitad de los maestros que cursaron estudios de grado según el plan 1955, se ubican en esta categoría, o sea, tienen en su haber otros estudios, terciarios o no terciarios; sin embargo, solamente un 33% - la tercera parte - de los que se formaron en la década del 90, han incursionado en otro tipo de formación, además de la magisterial. (Cuadro N° 20)-

Cuadro N° 20.- Capital cultural (Nivel Educativo) según Estructura de la Formación.

		ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN		
		PLAN 55	PLAN 92	TOTALES
CAPITAL CULTURAL	ALTO	4 13%	1 3%	5 9%
	MEDIO ALTO	11 37%	9 30%	20 33%
	MEDIO	15 50%	20 67%	35 58%
	TOTALES	30 100%	30 100%	60 100%

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

Lo antes analizado puede ser significativo de mayor deseo de superar la formación recibida en la carrera magisterial, por parte de los "viejos" maestros, frente a una situación de "conformismo" por parte de los más jóvenes. Esta afirmación puede resultar apresurada, y podría darse que estos últimos, o por su edad, o por encontrarse aún en la etapa inicial de su trabajo, con la consecuente adaptación y socialización que implica, unido a la "carga" que significa - para individuos que poseen poca o nula

experiencia - estar inserto en un contexto desfavorable ⁴³, hayan sido de cierta forma “superados” por el medio en el que les ha tocado desempeñarse, razón por la cual, por el momento, sólo han optado por algunos cursos de capacitación de pocas horas, relacionados con la docencia misma.

Asimismo, la lectura del cuadro N° 21 muestra que la concepción profesionalista aumenta en niveles altos y medios de educación de los maestros y disminuye en el nivel medio-alto, mientras que la visión trascendente crece en este último y en el nivel educativo alto.

Cuadro N° 21.- Concepción del Trabajo Docente según Capital Cultural de los Docentes.

		CAPITAL CULTURAL			
		ALTO	MEDIO-ALTO	MEDIO	TOTALES
Concepción	NO PROF./	-	-	2	2
	NO TRASC.	-	-	6%	3%
Del	PROFES./	2	5	21	28
	NO TRASC.	40%	25%	60%	47%
Trabajo	NO PROFES./	-	2	1	3
	TRASC.	-	10%	3%	5%
Docentes	PROFES./	3	13	11	27
	TRASC.	60%	65%	31%	45%
TOTALES y		5	20	35	60
SUBTOT.		100%	100%	100%	100%

- Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

Se verifica la clara relación entre el nivel medio y un tipo de concepción solamente “profesionalista”; seis de cada diez de los que se encuentran en este nivel, se enmarca en esta categoría, frente a cuatro de cada diez de los que han proseguido otros estudios terciarios (nivel alto).

⁴³ .- Las Escuelas de Contexto Desfavorable resultan, generalmente, la “puerta de entrada” al sistema educativo primario y a la docencia práctica.

De hecho, el mayor porcentaje de maestros que han realizado otros estudios no terciarios - nivel medio alto- son "profesionalistas trascendentes", mientras que, entre los que solamente tienen estudios de Magisterio, se verifica el mayor porcentaje de profesionalistas no trascendentes.

Se puede concluir, entonces, que el hecho de incursionar en otro tipo de formación, permite trascender una visión de la docencia restringida a la mera función de enseñar y transmitir hábitos y valores, posibilitando concebirla como tarea de compromiso social y político educativo.

Solamente en el nivel medio de educación, se registra una clara acentuación de la relación entre la generación de los docentes 60-70 y la trascendencia, así como de los maestros más jóvenes con una concepción solamente profesionalista del rol. Se trata de una relación de "especificación"(Cuadro N° 22).

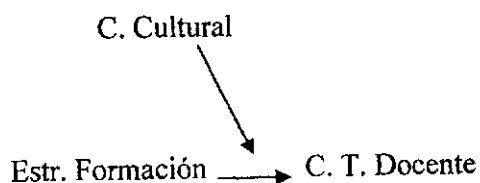
Cuadro N° 22.- Concepción del Trabajo Docente, según Estructura de la Formación, controlado por Capital Cultural.

	CAPITAL CULTURAL								
	ALTO			MEDIO-ALTO			MEDIO		
	ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN			ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN			ESTRUCTURA DE LA FORMACIÓN		
	PLAN 55	PLAN 92	TOTALES	PLAN 55	PLAN 92	TOTALES	PLAN 55	PLAN 92	TOTALES
NO PROF. NO TRASC.	-	-	-	-	-	-	-	2	2
	-	-	-	-	-	-	-	10%	6%
PROF. NO TRASC.	1	1	2	3	2	5	4	17	21
	100%	100%	40%	27%	22%	25%	27%	85%	60%
NO PROF. TRASC.	-	-	-	1	1	2	1	-	1
	-	-	-	9%	11%	10%	7%	-	3%
PROF. TRASC.	3	-	3	7	6	13	10	1	11
	75%	-	60%	64%	67%	65%	66%	5%	31%
TOT. Y	4	1	5	11	9	20	15	20	35
SUBTOT.	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Un 66% de los maestros de este nivel, formados previamente al período de facto, poseen una concepción profesionalista trascendente, frente a un escaso 5% de sus iguales del plan 92.

En efecto, la mayoría de los docentes de nivel educativo alto, o sea, aquellos que han realizado otros estudios terciarios completos o incompletos, formados por el plan 1955, conciben su rol como profesionalista trascendente, mientras no se registran casos para el plan 92.

Por el contrario, las diferencias de concepción para los diferentes planes, se hace poco significativa para el caso de los encuestados de nivel medio-alto —aquellos que, además de Magisterio, han realizado otros estudios no terciarios.



VI. 4. - Especialización o Perfeccionamiento.

Otra faz del análisis en lo que a las variables “de base” respecta, lo constituye la especialización o perfeccionamiento.

Resulta claro —como se observa en el Cuadro N° 23- que no existe una clara relación entre la concepción del rol docente y el hecho de haber realizado cursos de perfeccionamiento. En otros términos, la condición de perfeccionamiento / no perfeccionamiento, no posee incidencia sobre la concepción del trabajo docente

Cuadro N° 23.- Concepción del Trabajo Docente según realización de algún perfeccionamiento.

		PERFECCIONAMIENTO		
		NO	SI	TOTAL
CONCEPC. DEL	NO PROF./ NO TRASC.	1 20%	1 3%	2 3%
	PROFE./ NO TRASC.	2 40%	26 47%	28 47%
TRABAJO DOCENTE	NO PROF./ TRASC.	-	3 5%	3 5%
	PROFE./ TRASC.	2 40%	25 45%	27 45%
TOTALES y SUBTOT.		5 100%	55 100%	60 100%

• Fuente: Encuesta a Maestros de Montevideo. Año 1999.

No se observan diferencias significativas en cuanto a la forma de concebir el rol, entre aquellos maestros que se han perfeccionado y sus iguales que no lo han hecho.

Por otra parte, las condiciones de trabajo –unempleo o multiempleo – evidencian una relación inversa entre la existencia de perfeccionamiento y el carácter profesionalista trascendente de la labor docente: para el subgrupo de docentes que se desempeñan en múltiples actividades laborales –multiempleados- aumenta la relación entre “trascendencia” y existencia de perfeccionamiento; contrariamente a lo que ocurre en el “monoempleo”. (Cuadro N° 24)-

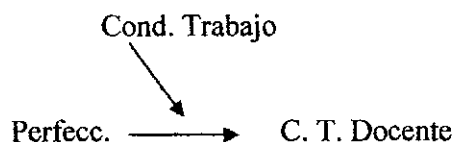
Cuadro N° 24.- Concepción del Trabajo Docente, según Realización de algún perfeccionamiento, controlado por Condiciones de Trabajo.

		CONDICIONES DE TRABAJO					
		MONOEMPLEO			MULTIEMPLEO		
		PERFECCIONAMIENTO			PERFECCIONAMIENTO		
		NO	SI	TOTAL	NO	SI	TOTAL
CONCEPC. DEL TRABAJO DOCENTE	NO PROF./ NO TRASC.	1 25%	1 3%	2 7%	- -	- -	- -
	PROFE. / NO TRASC.	1 25%	16 62%	17 56%	1 100%	10 34%	11 37%
	NO PROF./ TRASC.	-	2 8%	2 7%	-	1 4%	1 3%
	PROFE. / TRASC.	2 50%	7 27%	9 30%	-	18 62%	18 60%
	TOTALES y SUBTOT.	4 100%	26 100%	30 100%	1 100%	29 100%	30 100%

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

Surge de la lectura del cuadro, que una concepción del tipo profesionalista trascendente del rol docente, según perfeccionamiento, no se encuentra condicionada por hecho de los tiempos requeridos por la realización de múltiples trabajos. La mitad de los encuestados que no se han perfeccionado, a pesar de su condición de monoempleados, queda tipificado como profesionalista trascendente.

La Condición de Empleo interviene, especificando, la relación entre Concepción del Trabajo Docente y Perfeccionamiento. La asociación se hace más fuerte para el caso del subgrupo que tiene, como único empleo, una escuela pública, mientras se amortigua levemente para los encuestados que ejercen su actividad en más de un ámbito laboral.



Debe recordarse, empero, que, en general, el multiempleo incrementa la condición de "profesionalismo-trascendencia" (Cuadro 25).

Cuadro N° 25.- Concepción del Trabajo Docente según Condiciones de Empleo.

		CONDICIONES DE TRABAJO		
		MONOEMP.	MULTIEMP.	TOTAL
CONCEPC. DEL TRABAJO DOCENTE	NO PROF./ NO TRASC.	2 7%	- -	2 3%
	PROFE. / NO TRASC.	17 56%	11 37%	28 47%
	NO PROF./ TRASC.	2 7%	1 3%	3 5%
	PROFE. / TRASC.	9 30%	18 60%	27 45%
	TOTALES y SUBTOT.	30 100%	30 100%	60 100%

• Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

Ratifica lo antedicho el hecho de que más de la mitad – 60% - de los maestros que se desempeñan en múltiples trabajos, considera la labor docente como profesionalista trascendente, en contraste con un 30% de los casos de uniempleo, categorizados en este tipo de concepción.

Contrariamente a lo hipotetizado, se constata que el perfeccionamiento aumenta con la condición de multiempleo. (Cuadro N° 26)

Más de la mitad de los docentes que se han perfeccionado, realizan múltiples tareas laborales, siendo sólo un 20% aquellos que no se perfeccionan, en igual condición laboral.

Consecuentemente, menos de la mitad de los encuestados que han decidido perfeccionarse, tienen como único trabajo una escuela pública, frente a un muy significativo 80% de los “no perfeccionados” uniempleados.

Sin dudas, y en función de la información que surge del Cuadro 26, la relación mayor se da entre uniempleo y ausencia de perfeccionamiento, seguida de la de multiempleo y perfeccionamiento.

Las cifras “arrojan por tierra” una idea generalizada entre muchos integrantes del cuerpo docente: los maestros no optarían por perfeccionarse debido al hecho de compartir su tarea en una escuela pública con otras tareas docentes o no docentes.

Al parecer, la necesidad de “avanzar” en conocimientos específicos relativos a la educación, no se ve mayormente influida por esta situación, sino, probablemente, son otras las variables que pueden estar incidiendo. Podría atribuirse a la trayectoria o edad de los maestros.

En síntesis, esto podría explicarse también por otros factores, como el hecho de que, al ser los maestros de la generación sesenta-setenta, los que en su amplia mayoría sean “multiempleados”, la concepción del rol se habría formado en otro momento histórico.

Por lo tanto, la necesidad de perfeccionarse es parte de una forma de ver la educación, ya internalizada, razón que llevaría a continuar actualizándose, a pesar de desempeñarse en otros trabajos.

Se puede deducir que aquellos maestros que combinan su actividad docente pública con otra, también pública o privada, o con tareas no docentes, amplían su universo de contactos y relaciones, se integran a otro tipo de discusiones; en síntesis, trascienden el espacio reducido de una escuela pública, que muchas veces sumerge a los actores en una problemática peculiar, que los subsume, apartándolos de otras realidades, e incidiendo en la falta de estímulos para continuar perfeccionando su tarea docente.

Cuadro N° 26.- Condiciones de Trabajo según Realización de algún perfeccionamiento.

		PERFECCIONAMIENTO		
		NO	SI	TOTAL
CONDICIÓN DE TRABAJO	MONOEMPLEO	4 80%	26 47%	30 50%
	MULTIEMPLEO	1 20%	29 53%	30 50%
TOTALES		5 100%	55 100%	60 100%

- Fuente: Encuesta a maestros de Montevideo. Año 1999.

VII.- Síntesis de los hallazgos.

VII.1 - Aspectos descriptivos.

¿Quiénes son, de dónde provienen, a qué se dedican los maestros de Montevideo que trabajan en contextos desfavorables?

Mujeres en su amplia mayoría, se encuentran entre los tramos etáricos veintidós – veintiocho y cuarenta y seis años y más.

Provienen, en general, de familias caracterizadas como de estratos bajos. Los padres de estos actores –padre y madre- en su mayor parte apenas han completado estudios primarios.

Respecto al capital cultural de los docentes investigados, cabe señalar que son los menos aquellos que han realizado otros estudios terciarios –además de Magisterio-, vislumbrándose, como dato significativo, que más de la mitad tiene en su haber solamente estudios magisteriales.

En lo referente a la situación laboral, un número elevado ha logrado la efectividad en el cargo –lo que indica seguridad laboral- seguido por aquellos que son “interinos”.

Por otra parte, se igualan las cifras de los que trabajan en una sólo escuela –pública- con la de aquellos que se encuentran en situación de multiempleo. Respecto a estos últimos, las otras actividades en que se desempeñan se encuentran distribuidas entre diferentes realidades: dos escuelas públicas, una pública y una privada, una pública y otro trabajo relacionado con la docencia o una pública y otra actividad no relacionada a esta última.

La mayor parte declara participar en alguna actividad sindical, hecho que se reitera – aunque en cifras menores- cuando se trata de la situación de afiliación al sindicato de maestros.

Sin embargo, emerge como relevante el porcentaje de maestros que poseen “baja participación” –sólo en paros- igualando cifras con los tipificados como de participación alta –participan en múltiples instancias: asambleas, paros, marchas, conferencias-

El tipo de participación que implica un involucramiento político nacional es la que arroja mayores guarismos, siendo lo gremial reivindicativo la dimensión de menor significatividad.

A su vez, es muy alto el número de maestros que ha realizado cursos de perfeccionamiento, hecho que estaría marcando una actitud positiva.

Los cursos ofrecidos por Proyecto de Mejoramiento de la Educación Primaria – MECAEP- han tenido respuesta favorable desde los maestros investigados. Sin embargo, una alta mayoría declara concurrir por motivos económicos.

Aquellos que han optado por no realizar estos cursos –a pesar de desempeñarse en Escuelas de Contexto Desfavorable y ser cursos remunerados- lo han decidido, fundamentalmente por razones de: falta de tiempo, desinterés, creencia en la “inutilidad” de las jornadas, u otras causas no declaradas.

Otro punto de interés resultó ser la consideración que estos maestros tienen de su rol, en lo relacionado a lo “vocacional”. Llama la atención el alto porcentaje que expresa su acuerdo frente a la pregunta de si la maestra es una “segunda madre” de sus alumnos. Este hecho, a su vez, aparece altamente relacionado al profesionalismo/trascendencia del rol. Son, en general, aquellos que efectivamente opinan que la maestra es una segunda madre de los niños, los que conciben su rol como profesionalista, sin rasgos de trascendencia. Contrariamente, aquellos que no afirman la segunda maternidad de la maestra, en su mayoría son profesionalistas trascendentes.

Finalmente, parece interesante destacar que –a pesar de los bajos salarios y las difíciles condiciones en que trabajan estos actores sociales de la educación- los mayores

guarismos se vislumbran entre los que declaran “no abandonar la docencia por otro trabajo mejor remunerado”.

Sin dudas, la docencia a nivel primario implica, siempre, cierta dosis de “vocación”, de compromiso con el educando y con la sociedad, tal como se desprende del análisis. Pero este aspecto, merecería un estudio en profundidad, y queda abierto a futuras investigaciones.

VII. 2.- Conclusiones finales.

Los procesos educativos son expresión de procesos político-sociales más generales y adquieren su particularidad en función de ellos.

En el entendido de que los discursos educacionales son construidos en la imbricación de los procesos socio-históricos, se considera que esta mirada es fundamental para comprender la concepción que los maestros tienen de su trabajo docente. Abordar, de forma analítica, esta concepción, implica adentrarse en los fundamentos teórico-ideológicos, así como en las condiciones socio-políticas de país en el momento en que se formaron y llevaron a la práctica su rol los maestros de Montevideo.

La importancia clave atribuida a los maestros en estos procesos educativos, en las últimas décadas, fue uno de los factores fundamentales en la decisión de llevar a cabo esta investigación.

La intención de nuestro trabajo ha sido aportar información acerca de un grupo de docentes: los noveles maestros egresados del Plan Magisterial 1992, en un análisis comparativo con los maestros formados previamente al “período de facto”, a fin de clarificar la concepción que poseen sobre su rol docente.

El supuesto teórico del que partimos es que la estructura de la formación de grado de los docentes, que corresponde a un contexto socio-político de país, posee fuerte incidencia sobre la concepción del trabajo docente, definiendo una concepción profesionalista con

rasgos de trascendencia para los encuestados de la generación sesenta-setenta, así como una concepción meramente profesionalista para los noveles egresados de la generación 90.

Por otra parte, se hipotetizó también acerca de la influencia de variables como la participación sindical, el multiempleo, y variables de base como la edad, el sexo, el perfil social familiar y el capital cultural de los docentes, sobre la forma de concebir la labor docente.

En general, las hipótesis han podido verificarse empíricamente.

En síntesis, acerca de los principales hallazgos de la investigación, podemos subrayar:

La concepción del trabajo docente se halla claramente dicotomizada en dos dimensiones: profesionalista no trascendente y profesionalista trascendente.

Los maestros de Montevideo que trabajan en Escuela de Contexto Desfavorable – contexto socio-cultural crítico según las últimas categorizaciones de la ANEP – conciben su rol o como profesionalista no trascendente o como profesionalista trascendente.

En efecto, la formación magisterial es una variable que posee fuerte incidencia en la concepción del rol.

Las diferencias señaladas se encuentran fuertemente asociadas al contexto socio-político cultural que enmarca la citada formación de los grupos encuestados.

De hecho, los maestros formados por el plan 1955, ⁴⁴ con una formación amplia, profundización de asignaturas y práctica docente de mayor extensión, conciben su labor

⁴⁴.- Acerca del Plan 1955, el maestro Julio Castro señala que el mismo otorga al docente “una formación inicial única que lo capacita para el ejercicio de la profesión”. Castro, J.: El Plan de Estudios Magisteriales. Trabajo presentado al Seminario de Perfeccionamiento del Magisterio. /1958. En Revista Superación. N° 37-38. Montevideo. Abril /1960. Pág. 162. El citado Plan tuvo altos niveles de

de forma profesionalista con notas de trascendencia: además de considerar que su tarea es la transmisión de conocimientos, hábitos y valores, priorizan la importancia social de la docencia, la contextualizan históricamente, opinan que el maestro es un agente de cambio, elemento clave en el proceso de integración social y cultural. Es el actor que cuestiona estereotipos pasados y presentes.⁴⁵

Sin duda, la experiencia de aquellos años de formación, el intercambio dialógico crítico, fueron definitorios en la formación de una concepción trascendente.

La práctica de la docencia se fundamenta siempre en creencias y concepciones sobre cómo se debe actuar para lograr los resultados deseados. Estas diferentes concepciones son construidas a partir de la formación magisterial, desde la práctica cotidiana en el aula y en el centro, pero bajo la incidencia del contexto socio-político cultural que ha enmarcado esa formación de grado.

Los docentes de la generación sesenta-setenta, se formaron en un contexto conflictivo, desde el punto de vista político, económico, social y cultural.

El campo de la educación fue entendido como escenario e instrumento de lucha. Actores transgresores de un orden social que pretendía ser impuesto desde el Estado y los sectores dominantes, los maestros egresados del plan 1955, comprometidos política y socialmente, y concientizados además por la influencia de las corrientes pedagógicas críticas, formaron su concepción del trabajo docente con características profesionalistas trascendentes, en un momento en que la educación es “pensada políticamente”.

participación, con el apoyo de las gremiales magisteriales. Desde el año 1954, la Federación Uruguaya del Magisterio (FUM), publica la Revista Educación, que se transformó en un ámbito de divulgación y en un espacio de debate de las orientaciones del Plan en elaboración.

⁴⁵ - En la Revista “Educación”, se encuentran registradas las expresiones de la Prof. Mazzela de Bevilacqua, relacionadas al plan 1955 y a la formación del maestro: “...la Reforma...(refiere al Plan de estudios 1939)... reacciona frente al abuso de la forma expositiva y la dispersión de intereses...”. “Esta disfunciones serían modificadas por la “investigación en laboratorio, seminarios, (...) la adquisición de hábitos de análisis, el afinamiento del sentido crítico”. Mazzela de Bevilacqua, H. Reforma del Plan de Estudios Magisteriales. En: FUM. Rev. Educación. Año I. N°2. Mayo-Junio /1995. Pág. 38.

Esto implica comprender la enseñanza como una forma de política cultural, o sea como tarea pedagógica que tiene en cuenta las relaciones de clase y poder en la producción y legitimación de sentido y práctica (experiencia).

Dado que existen complejas relaciones entre lo que sucede en las aulas y el ordenamiento político, social y económico de la sociedad, la cultura es vista como política, en la medida en que es un ámbito de contestación ideológica y material (Giroux / 1990).

Para el colectivo "crítico" –profesionalista trascendente- producto de este momento, la pedagogía es considerada una práctica política y ética, una construcción condicionada social e históricamente.

En este momento histórico-social, las escuelas son concebidas por parte del colectivo docente, como lugares de lucha, de posibilidad.

"...los individuos no sucumben ante la inevitabilidad de una tradición que los mantiene prisioneros de ideas y acciones prefijadas, sino que más bien son capaces de utilizar el conocimiento crítico para alterar el curso de los acontecimientos históricos". "Los individuos son al mismo tiempo productores y productos de la historia".⁴⁶

No se debe olvidar que el análisis de una formación social debe realizarse considerando las múltiples determinaciones que la constituyen y que a la vez ella genera, y que existe una relación dialéctica entre los procesos económico-sociales y los procesos ideológicos, políticos y culturales. Esta determinación se ve expresada en los procesos educativos.

⁴⁶ .- Mc Laren, P. –Prefacio de: Los Profesores como Intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje. Giroux, H. Temas de Ecuación. Paidós. MEC. Barcelona. 1990. Pág. 17.

Resulta claro que la profesionalidad docente se halla definida a partir de coordenadas sociales y políticas, aspectos culturales y modelos pedagógicos. Como señala Gimeno Sacristán (1988) ...

“La práctica pedagógica no se explica solamente por la acción autónoma de los profesores, sino que está ligada a aspectos culturales, institucionales, organizativos, curriculares... que no dependen del profesorado o no dependen del todo de él”.⁴⁷

Por otra parte, los maestros formados por el plan 1992⁴⁸ – plan de tres años, con “apretada” carga horaria, acotados tiempos de profundización, práctica docente poco extensa – muestran una tendencia a concebir su rol solamente como “profesionalista”, en tanto docencia como oficio, priorización de la tarea como “vocacional”, en tanto opción por la enseñanza volcada hacia los niños, sin trascender la función de enseñar, ni cuestionar la significación social de los contenidos transmitidos y los métodos aplicados.⁴⁹

Según Carr y Kemmis (1988), la competencia profesional se juzga **“en términos de responsabilidad moral y efectiva, tocante a los juicios prácticos realmente adoptados, en el contexto de las instituciones educativas existentes”**.⁵⁰

Cabe destacar cómo produce y reproduce el sistema escolar las características psico-sociales de los agentes involucrados y cómo estos agentes materializan la estructura del sistema.

⁴⁷ .- Gimeno S., J. –Ponencia: Formación Docente y Calidad de la Educación. Univ. Valencia. Abril /1988. En Alliaud, A. / Duschatzky, L. –Maestros, Formación, Práctica y Transformación Escolar. Miño y Dávila. Bs.As. /1991. Pág. 114.

⁴⁸ .- Según M. Demarchi, el diseño del Plan 92, a pesar de incorporar principios como el de interdisciplinariedad e investigación, resulta propiciador de vaciamiento de contenidos disciplinares, al estar su diseño sustentado en Núcleos Generadores. Demarchi, M. –Formación Docente. Surgimiento y perspectivas. Edit. Revista de la Educación del Pueblo. Serie Doc. Pedagógicos. Mdeo. / 1996.

⁴⁹ .- Cabe señalar que el Plan 92 se ajusta a los lineamientos del Banco Mundial, de acuerdo con los cuales “aumentar los requisitos de educación general para los maestros de primaria puede estar fuera de las posibilidades económicas de muchos países en desarrollo de bajos ingresos”; “su única opción quizás sea contratar maestros con nivel de formación más bajo, pero menos costoso”. Documento sobre Políticas del Banco Mundial de Educación Primaria. Washington /1992. Pág. 5.

⁵⁰ .- Carr, W. / Kemmis, S. –Teoría Crítica de la Enseñanza. Martínez Roca. Barcelona. /1988. Pág. 48.

Resulta claro cómo la tradición normalizadota-disciplinadora (Davini/1997) ⁵¹ -de docentes y alumnos- persiste aún en la actualidad y se expresa en un discurso que prescribe lo que el maestro debe ser, en tanto ejemplo modelo. Tradición que se transforma en una especie de “mandato social” que cruza la lógica de la formación y el trabajo de los maestros.

El carácter civilizador que históricamente asume la profesión magisterial, actúa como reforzador de la inculcación ideológica de una cultura impuesta a los sujetos -y socialmente legitimada-. La escuela es considerada un ámbito del saber y el concepto de cultura se restringe a sus espacios. Se inculca, de este modo, una arbitrariedad cultural, siendo ese “arbitrario”, consecuencia de las relaciones sociales y culturales de dominación. (Bourdieu/ 1996).

Los rasgos antes señalados –producto de una matriz histórica- pueden visualizarse aún hoy, en los maestros noveles egresados del Plan 92: el “saber hacer”, el manejo de rutinas escolares, la débil formación disciplinaria, así como un mínimo cuestionamiento de paradigmas dominantes en la formación.

De este modo, los maestros adquieren un “habitus” profesional durante su formación, formación que integra estructuras internas de la subjetividad -caso de la vocación- y estructuras externas -aspectos relacionados a la formación-. Los habitus ⁵² son tanto estructuras estructuradas como estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de visión. Poseer un oficio es poseer un habitus, una matriz práctica. Como conjunto de disposiciones adquiridas, el habitus es productor y generador de prácticas, momento de triangulación entre el subjetivismo y el objetivismo, síntesis, mediación entre las relaciones objetivas y los comportamientos individuales.

⁵¹ .- La autora entiende por “tradiciones” en la formación de los docentes, a determinadas “configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos”. Davini, M.C. –La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía. Paidós. Bs.As. /1997. Pág. 20.

⁵² .- El concepto de habitus es trabajado por P. Bourdieu en: Condición de clase y posición de clase. En Barthes, R. y otros. Estructuralismo y Sociología. Nueva Visión. Bs. As. /1973. El mismo concepto aparece relacionado a categorías como violencia simbólica y arbitrariedad cultural en la obra en que Bourdieu es coautor con J.C. Passeron: La Reproducción. Asimismo, el habitus es tratado en: El Sentido Práctico.

*“Historia incorporada, naturalizada y, por ello, olvidada como tal historia, el “habitus” es la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato”.*⁵³

Los maestros de la generación /90 realizan su formación de grado en un momento de país caracterizado por la “despolitización”, el descrédito y la baja participación social en general; contexto de país que ha condicionado una visión de la educación y el rol del maestro fundamentalmente inscripto a las aulas, un “maestro práctico”; en síntesis, una concepción del trabajo docente fundamentalmente “profesionalista”.

Este modelo se sustenta en un “saber-hacer” profesional, relacionado con el cómo desarrollar la práctica escolar en el sentido de esquemas prácticos del docente, referidos a modelos de tareas que focalizan en los contenidos.

El concepto de profesionalidad se encuentra generalmente asociado a las ideas de eficacia y gestión. Martínez, J. (1998) sintetiza esta ideología del profesionalismo - profesional no trascendente según la tipología trabajada en nuestra investigación- como el “**entrenarse en destrezas, adquirir competencias, capacitarse en la toma de decisiones, construir conocimientos prácticos**”.⁵⁴

No obstante, los maestros de la generación 90, poseen una alta participación sindical, en lo que refiere a concurrencia a asambleas, marchas, paros y movilizaciones. Este hecho se explica por razones vinculadas al tiempo disponible, ya que no se verifica para este grupo la condición de multiempleo observada en sus pares de la generación 60/70.

Sin embargo, resulta de interés destacar que cuando se considera el *tipo de participación sindical*, según generación, se constata que menos del 50% de los

⁵³.- Bourdieu, P. -El Sentido Práctico. Taurus Humanidades. Madrid /1991. Pág. 98.

⁵⁴.- Martínez Bonafé, J. -Trabajar en la Escuela. Profesorado y Reforma en el umbral del Siglo XXI. Miño y Dávila. Madrid /1998. Pág. 205.

maestros noveles egresados del Plan 92, participa de medidas referidas al ámbito político nacional, frente a casi un 80% de la generación 60 / 70 que se involucra en este tipo de medidas. Esta situación define una concepción diferente del trabajo docente, en ambas generaciones. A pesar de su baja participación (limitada en general a la realización de paros), los maestros egresados predictadura se comprometen en un tipo de participación sindical relacionada a lo político-social, lo que muestra su concepción sobre la educación en tanto hecho político.

Aunque el contexto socio-político y la estructura de la formación recibida en los estudios magisteriales, son claramente condicionantes de una forma de concebir el rol docente, resulta de interés observar la incidencia de otras variables, también importantes a los efectos de nuestro análisis.

Si se presta atención a las condiciones de trabajo, se puede verificar:

- La tendencia al Uniempleo en los encuestados de la generación noventa, contrariamente a sus pares de la generación sesenta-setenta, que tienden, en su mayoría, a estar multiempleados.
- Más de la mitad de los docentes que se desempeñan en múltiples actividades laborales, concibe su rol como profesionalista trascendente. Por su parte, un porcentaje semejante de los que tienen como único trabajo una escuela pública, se halla tipificado como profesionalista.

Contrariamente a lo esperado, son los maestros de la generación sesenta-setenta, multiempleados, los que en su amplia mayoría conciben su trabajo como profesionalista trascendente. Por lo tanto, la condición de empleo no especifica la relación entre concepción del trabajo docente y contexto, sino que existe una relación indirecta entre ambas, a través de las condiciones de trabajo.

Debe señalarse que los maestros de la “vieja generación” formaron su concepción en otro momento histórico-social; por lo tanto, el hecho de desempeñarse hoy en múltiples trabajos, no parece estar incidiendo en una visión trascendente de su labor.

Respecto a la Participación Sindical, se puede concluir:

- La década del noventa ha producido un mayor “Grado” de participación sindical, hecho que podría explicarse por la situación que experimentan los noveles maestros en ese sentido.
- La concepción “profesionalista trascendente” se encuentra asociada a la participación sindical baja, así como la concepción “profesionalista” se relaciona con la participación sindical alta.
- El “Grado” de participación sindical interviene, especificando, la relación entre Concepción del Trabajo Docente e influencia del contexto. El “profesionalismo no trascendente” se acentúa entre los noveles maestros de la generación noventa, mientras que entre sus pares de la generación sesenta-setenta, existe una tendencia a concebir el rol como “profesionalista trascendente”.
- Es en la participación sindical alta donde se verifican las mayores diferencias en lo que refiere al “profesionalismo trascendencia” entre ambas generaciones, aunque en el grado medio y bajo de participación, también son los maestros egresados “pre-dictadura” los que arrojan mayores niveles de trascendencia.

Respecto al “Tipo de Participación Sindical”, estudiada en las dimensiones: gremial reivindicativa, problemática educativa e involucramiento político nacional, se puede concluir:

- Se verifica la fuerte asociación entre el “profesionalismo-trascendente” y la participación referida a temáticas gremiales reivindicativas, así como entre una concepción “profesionalista no trascendente” y la participación por problemáticas específicas del ámbito educativo.

- Es la generación sesenta-setenta, comprometida en medidas referidas a lo político-nacional, la que en alto porcentaje concibe su labor de forma profesionalista con notas de trascendencia: este maestro –“crítico”- es un cuestionador de contenidos y prácticas, en un contexto social más amplio de relaciones; la lucha por las condiciones de trabajo significa la lucha por la jerarquización del rol docente en sus distintas dimensiones (pedagógica, social). A su vez, para igual tipo de participación sindical, en la generación noventa se verifica la tendencia al “profesionalismo”.
- Se destaca los elevados guarismos observados para los docentes de los años sesenta que se involucran en medidas político-educativas, hecho que se interpreta por la influencia de los aspectos políticos y sociales, que condicionaron una “forma de pensar” la profesión docente, que trasciende la función de transmisión.

Por otra parte, si se atiende a la variable “Sindicalización”, en sus dimensiones de “afiliado”/ “no afiliado”, se constata que son los maestros afiliados al Sindicato, los que en su mayoría conciben su trabajo como “profesionalista trascendente”, mientras que para los no afiliados la tendencia es mayor hacia una concepción meramente “profesionalista”.

Son los encuestados de la generación sesenta-setenta los que en su mayoría se encuentran afiliados, frente a menos de la mitad de sus pares de la generación noventa. Esto estaría indicando, por una parte, la importancia otorgada por los primeros a un gremio que históricamente ha participado en la lucha por la educación pública⁵⁵; por otro lado, quizás la actitud individualista de los jóvenes egresados, que, a pesar de encontrarse clasificados como de “alta participación” según el “grado” de participación sindical, no se comprometen ni perciben como pertenecientes a un colectivo, parte del grupo de los trabajadores.

⁵⁵.- Subyace aquí la concepción sostenida por Giroux, cuando señala que “las escuelas son lugares contradictorios: reproducen la sociedad general pero, al mismo tiempo, contienen espacios capaces de resistir la lógica dominante de esa misma sociedad”. Giroux, H. Op. Cit. Pág. 35.

Sin embargo, puede verificarse que la “no afiliación” es la dimensión de sindicalización que más fortalece la relación entre “concepción del trabajo docente” e “influencia del contexto”. Si bien se observa la relación entre “profesionalismo trascendencia” y generación sesenta, así como entre “profesionalismo” y generación noventa, esta relación se verifica tanto en afiliados como en no afiliados, pero es más alta, en ambos casos, para los no afiliados.

La consideración de la edad de los encuestados, en su incidencia sobre la concepción del trabajo docente, permite arribar a algunas conclusiones de interés:

- Es en el tramo etario veintidós-veintiocho donde se observa el porcentaje más alto de maestros tipificados como profesionalistas no trascendentes.
- La trascendencia crece desde “jóvenes” a “adultos”, pero permanece estable en el tramo cuarenta y seis años y más. Es entre los docentes de entre veintinueve y cuarenta y cinco años, donde se constata el mayor grado de profesionalismo-trascendencia.

Por otra parte, el análisis de la incidencia del perfil social familiar permite verificar:

- En general, los maestros egresados pre-dictadura provienen de estratos bajos, lo que estaría explicando una etapa histórica en la cual se apostaba a la educación como canal de movilidad social.
- La situación se revierte en el caso de los encuestados de la generación noventa, ya que la mayor parte de los mismos proviene de familias con perfil social medio y alto.

Si bien la mayoría de los actores provienen de perfiles medio y bajo – aspecto que ha caracterizado históricamente a los que optan por la profesión docente de nivel primario – los datos parecen indicar un cambio de perfil en los últimos años.

Resulta clara la relación entre el perfil familiar bajo y una concepción profesionalista trascendente del rol docente, así como entre el perfil social alto y una concepción no trascendente, hecho que parece obvio, si se piensa que es en el perfil bajo donde se concentra la mayoría de los maestros de la generación sesenta-setenta, colectivo enmarcado en un contexto de país caracterizado por las luchas y el conflicto, que, sin dudas, condicionó una visión de la educación como elemento de crítica y cambio social.

Es así que, los mayores niveles de no trascendencia se verifican entre los encuestados de la generación noventa que provienen de nivel social alto.

También en el perfil familiar medio, son los encuestados formados por el Plan 1955 – generación de los años sesenta-setenta – los que muestran mayores niveles de trascendencia.

El análisis del capital cultural – estudios cursados – de los encuestados, muestra diferencias relevantes cuando se estudia por “generación”. Son los maestros de la “vieja generación” los que, en su mayoría, han continuado otros estudios pos-magisterio.

En el nivel medio de educación – aquellos que sólo han realizado estudios magisteriales- nivel donde se concentra la mayoría de los casos estudiados, se registran los guarismos más elevados para los egresados del Plan 1992.

Se puede interpretar, en principio, que los docentes de la “vieja generación” muestran mayor afán de superación de sus estudios magisteriales, frente a un “aparente conformismo” de los noveles maestros. Sin embargo, debe rescatarse el hecho de la edad de estos últimos, o la situación de la etapa de socialización laboral inicial en contextos problemáticos socialmente, que conlleva tiempo y dedicación a la tarea práctica de aula, aspecto que posiblemente ha obstaculizado la posibilidad de continuar otros estudios terciarios o no terciarios, optando por cursos cortos de capacitación ofrecidos por ANEP, desde el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (MECAEP).

Debe destacarse que la “trascendencia” crece en los niveles medio y alto de educación; por otra parte, aquellos maestros que solamente han cursado estudios de Magisterio – nivel medio – conciben su labor, en su mayoría, como profesionalista, sin rasgos de trascendencia.

Parece claro que aquellos que han incursionado en otros estudios, trascienden una visión de la docencia como papel de transmisión de conocimientos y hábitos, y conciben a la educación como un hecho político, como compromiso social.

En el caso de aquellos que no han cursado más que estudios magisteriales, se constata una acentuación clara entre la generación de los sesenta y la trascendencia, así como de los noventa maestros y la concepción profesionalista del rol.

En lo que refiere a la condición de “perfeccionamiento-no perfeccionamiento”, resulta claramente constatado que ésta no posee incidencia sobre la concepción que los maestros poseen de su labor. No existen diferencias significativas entre aquellos que se han perfeccionado y sus pares que no lo han hecho.

Contrariamente a lo hipotetizado, el perfeccionamiento aumenta con la condición de multiempleo. La mayoría de los maestros multiempleados, ha realizado cursos de perfeccionamiento, mientras menos de la mitad de los que solamente se desempeñan en una escuela pública, no han incursionado en instancias de capacitación.

Si se tiene en cuenta lo ya analizado en apartados anteriores, respecto a que son los maestros de la generación sesenta-setenta los que en su mayoría poseen multiempleo, y se lo relaciona con el hecho de que es el grupo que ha optado por continuar perfeccionando su formación en la docencia, se puede afirmar que la concepción “profesionalista trascendente” de su rol se habría formado en otro momento de país. La idea de perfeccionarse forma parte de una forma de “entender” la educación, ya internalizada, hecho que estaría determinando la necesidad de seguir actualizando

conocimientos pedagógico-didácticos, a pesar de desempeñarse en múltiples tareas laborales.

VIII. Reflexiones finales.

Para finalizar, creemos fundamental subrayar que, aunque son múltiples los factores que se conjugan para definir concepciones diferentes acerca del trabajo docente, resulta claro que el contexto socio-político cultural que “encuadra” la formación magisterial de los maestros de Montevideo que fueron encuestados, emerge como una de las variables más condicionantes de la forma de concebir el rol.

Las opciones de los actores educativos – en tanto actores sociales – se encuentran siempre condicionadas por el momento histórico, la coyuntura política de país y las expresiones de poder de los grupos dominantes.

Estos actores de la educación, los maestros de nivel primario, “responden” a las condicionantes externas: se “acomodan” o “resisten”.

La “adaptación” o la “resistencia”, se encuentran íntimamente ligada a una concepción del papel que juega lo educativo en la sociedad, y, por tanto, posee carácter ideológico. Por esa razón, nuestro análisis focaliza en aspectos histórico-estructurales, porque, si bien los actores tienen la posibilidad de optar, estas opciones se hallan condicionadas por el marco socio-político en el que les ha tocado actuar.

Somos conscientes de que nuestro trabajo no posee pretensiones de generalización, debido al acotado número de casos y a la forma en que se realizó la selección de los mismos. Simplemente posee la intención de clarificar aspectos no investigados, a fin de que pueda transformarse en el punto de partida para investigaciones futuras, en las cuales se profundice en diferentes aspectos, se trabaje con un mayor número de casos, y se aborde la temática desde otras técnicas de investigación sociológica, que permitan, desde una “triangulación metodológica”, mayor posibilidad explicativa como

comprensiva de un tema complejo, pero por demás interesante, tanto para la Sociología General, como para una de sus ramas: la Sociología de la Educación.

Bibliografía

- **ANEP- CODICEN- 1998.-** La Educación Uruguaya. Situación y Perspectivas. Mdeo / 1998.

ANEP.- Proyecto MECAEP-ANEP/BIRF- UMRE.- Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua Materna y Matemática- Sexto Año de E. Primaria. Primer Informe de Difusión Pública de Resultados. Año 1996. / Segundo Informe. Año 1997.

Althusser, L.- “Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado”. Selección de textos y críticas sobre la reproducción social, económica y cultural. Facultad de Humanidades y Ciencias / 1989.

Alliaud, A. Duschatzky, L. Comp.- “Maestros”. Formación, práctica y transformación escolar. Miño y Dávila Edit. Argentina / 1992.

- **Apple, M. -** “Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de género en educación”. De. Paidós. Barcelona / 1989.

Apple, W.- “Teoría Crítica y Educación”.- Miño y Dávila Editores. Bs. As. / 1997.

Bayce, R.- “La incidencia de la crisis en el sistema educativo uruguayo”. Punto 21. N° 36. Mdeo. / 1986.

Boletín.- Proyecto Principal de Educación en A. Latina y el Caribe. Santiago. OREALC. N° 26./ 1991.

Boudon, R./ Lazarsfeld, P.- “Metodología de las Ciencias Sociales”.- Laia. Barcelona.

Bourdieu, P.- “Condición de clase y posición de clase”. En: Barthes, R. y otros. “Estructuralismo y Sociología”. Nueva Visión. Bes As. /1973.

Bourdieu, P. Passeron, J. C. - "La Reproducción". Fontanamara. Méjico/ 1996.

Bourdieu, P. - "El sentido práctico". De. Taurus. Madrid. /1991.

Cancela, W., Melgar, A.- "El desarrollo frustrado". - CLAEH. Argumentos. Nº 1. Edit. Banda Oriental. Mdeo. / 1986.

Carnoy, M. - "Educación, Economía y Estado". En "Educación y Sociedad". Nº 3./ 1985.

Carr, W., Kemmis, S.- "Teoría Crítica de la Enseñanza". Martínez Roca. Barcelona / 1988.

Castoriadis, C.- "Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto". Gedisa Edit. Barcelona / 1988.

Castro, J.- "El Plan de Estudios Magisteriales".-Revista Superación. Nº 37 / 38.- Mdeo. Abril / 1960.

CEPAL/ UNESCO. - "Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad". Santiago / 1992.

Coraggio, J. L. y otros. - "Relatorio". Octubre 1995. En Rev. Quehacer Educativo Nº 18. Dic. / 1995. (Separata).

Davini, M. Cristina.- "La Formación Docente en cuestión: política y pedagogía". Paidós. Bs. As. / 1997.

----- Serie Didáctica. S. Pablo. UNESP. V. 29./ 1994.

• **Davini, M. Cristina, Alliaud, Andrea.** - "Los maestros del Siglo XXI."-Miño y Dávila/ 1995.

Demarchi, M.- "Formación Docente. Surgimiento y Perspectivas". Ed. Revista de la Ed. del Pueblo. Serie Documentos Pedagógicos. Mdeo. / 1996.

De Sierra, G.- "Consolidación y Crisis del Capitalismo Democrático" en Uruguay". F.C.U. Servicio de Documentación en C. Sociales.

• **Díaz Barriga, Á.** - "Rol del docente". En: Conferencia Latinoamericana "La escuela pública en debate". FUM. 12 / 13 de octubre. 1995. Mdeo. En Rev. Quehacer Educativo N° 18. Diciembre / 1995.

Documento sobre Políticas del B. Mundial.- Washington / 1992.

Errandonea, A.- "El papel lógico de las magnitudes de las relaciones en el análisis multivariado de la asociación con parciales y marginales". Revista de Ciencias Sociales N° 4. Mdeo. Uruguay.

• **Ferrando, J.** - "¿Cuántas maestras caben dentro de una maestra?".- Rev. Quehacer Educativo N° 16. Agosto-Setiembre / 1995. (Separata).

• **Filgueira, C. y otros.-** "Educación en la transición a la democracia". El caso uruguayo". UNESCO. CEPAL. / 1989.

Filmus, Daniel. - "Demandas populares por educación. Aique. Bs. As./ 1992.

Foucault, M.- "Vigilar y Castigar".- Siglo XXI. Bs. As. / 1989.

Foucault, M.- "¿Por qué hay que estudiar el poder?.-En: Mills, C. W. y otros. Materiales de Sociología Crítica. La Piqueta. Madrid / 1987.

Freire, P.- "Pedagogía del Oprimido". Siglo XXI. Madrid / 1985.

- Freire, P.-** "La naturaleza política de la Educación".- Planeta Agostini. Argentina / 1994.
- Gallino, L. -** "Diccionario de Sociología". Siglo XXI. Méjico / 1995.
- Gentili, P.-** "Poder Económico, Ideología y Educación". FLACSO- Miño y Dávila Editores. Bs. As. / 1994.
- Gimeno Sacristán, J.-** "El currículum: una reflexión sobre la práctica". Morata / 1991.
- Gimeno Sacristán, J.-** "Formación Docente y Calidad de la Educación" (ponencia)- Univ. De Valencia. Abril / 1988.
- Gimeno Sacristán, J.-** "El Profesor como Investigador en el Aula: un paradigma de formación de profesores".- Educación y Sociedad. Nº 2 / 1983.
- Giroux, H.-** "Teoría y Resistencia en Educación".- Siglo XXI. Méjico / 1992.
- Giroux, H.** "Los profesores como intelectuales". Temas de Educación. Paidós. MEC. Barcelona / 1990.
- González, Y. -** "Un siglo de acción gremial y pedagógica del magisterio". 50 años de la F.U.M.- CIEDUR /FESUR / 1996.
- Hargreaves, A. -** "Profesorado, cultura y posmodernidad. Madrid. Morata / 1996.
- Harnett, A., Naish, M.-** "¿Técnicos o bandidos sociales?". Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado. Rev. de Educación. MEC. Madrid / 1980.
- Huberman, Susana. -** "Cómo aprenden los que enseñan". Bs. As. Aique. / 1996.
- Imbernón, Francisco. -** "La formación y el desarrollo profesional del profesorado". Hacia una nueva cultura profesional. Grao edit. Barcelona / 1994.

Landinelli, J.- "La crisis nacional" (1968-1973). Hoy es historia. Año VI. N° 36.

Lerena, Carlos. - "El oficio de maestro". Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España. En: Alliaud, A. y Duschatzky, L. - "Maestros". - Miño y Dávila Edit. Argentina / 1992.

Longhi, A., Fragela, M., Mañán, A. - "Escuela actual y Escuela alternativa: un análisis de las representaciones de los maestros de Montevideo".- CIEP. Mdeo. / 1986.

Martínez Bonafé, J.- "Trabajar en la Escuela. Profesorado y Reforma en el umbral del Siglo XXI.- Miño y Dávila. Madrid / 1998.

Mazzela, H.- "Reforma del Plan de Estudios Magisteriales". Revista Educación. Año 1. N° 2. Mayo- Junio / 1955.

Mora y Araújo, M.- Selecc.- "El análisis de datos en la investigación social". Nueva Visión. Bs. As./ 1984.

Moraes de Albuquerque Lima, M^a C.- "La educación del Siglo XXI comienza hoy". En: Revista latinoamericana de innovaciones educativas. Año III. N°6. Argentina / 1991.

Murphy, G., Newcomb, T. M - "Experimental Social Psychology".- Harper and Row. New York / 1937.

Musgrave, P.- "Sociología de la Educación".- Herder. Barcelona / 1972.

o **Nassif, R./ Rama, G./ Tedesco, J.C.-** "El sistema educativo en América Latina". Kapelusz. UNESCO_CEPAL (PNUD). Bs. As. / 1984.

Opertti, R.- "La Reforma Educativa: reivindicación del Estado Benefactor".- Cuadernos del CLAEH. N° 78/ 79. Mdeo. / 1997.

Parsons, T.- “La clase escolar como un sistema social. Algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana”.- 1959. En: F.C.U. Serv. de Documentación en C. Sociales. Ficha N° 66.

PNUD. – “Pobreza, Empleo e Integración Social en el Uruguay”.- Seminario. Hacia la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social. Octubre 10 y 11/1994. Mdeo/1995.

Popkewitz, Th. Beyer, L E. Zeichner, K. - “Mitos y realidades en la Formación Docente”. Selección y prólogo de Marta Demarchi y Diana Dumar. Serie Documentos Pedagógicos. Ed. Rev. Ed. del Pueblo / 1991.

Puiggrós, A.- “Imperialismo y Educación en América Latina”- Editorial Nueva Imagen. Méjico / 1980.

Rodríguez, A.- “Psicología social”.- Ed. Trillas. Méjico / 1976.

6 **Rogé, E.-** “Consejos a los maestros”.- Anales de Instrucción Primaria. TomoV. N° 1, 2 y 3. El Siglo Ilustrado / 1908.

Serge, P. - “La quinta disciplina”. Madrid. Granica / 1992.

Suárez, Daniel. - “Normalismo, Profesionalismo y Formación Docente: notas para un debate inconcluso”.- En: La educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo. N° 18. OEA. / 1994.

Tabachnick y Zeichner. - En Gimeno Sacristán, J. “El currículum: una reflexión sobre la práctica”. Morata /1991.

Tedesco, J. C. - “Hacer Reforma. El Nuevo Pacto Educativo”. Anaya / 1995.

Tedesco, J. C.- “Situación de la educación en la actualidad”. UNESCO / 1997.

Tedesco, J. C. - "Jornadas de sensibilización de la Experiencia Piloto". Cap. Los docentes: reclutamiento, formación y perfiles de desempeño. Mdeo. / 1997.

Tenti Tanfani, E. - "El oficio del maestro: contradicciones iniciales".- En: Alliaud y Duschatzky. "Maestros". Miño y Dávila Edit. Arg. / 1992.

Torres, Carlos A.- "Las secretas aventuras del orden. Estado y Educación".- Miño y Dávila Editores. Bs. As. / 1996.

Touraine, A. - "¿Qué es la democracia?". Edic. Temas de Hoy. Madrid /1994.

UNESP. - "Identidade do pedagogo". S. Paulo / 1996.

Willis, P. - "Producción cultural y teorías de la reproducción". En "Educación y sociedad". Nº 5. /1986.

Revistas.

Cuadernos de Pedagogía. Nº 220. Monografía: "El Profesorado". España.

Publicación : Plan 1992. D. F. Docente. / 1992.-

Índice General.

	<i>Pág.</i>
I.- Introducción	2.
I.1.- Presentación.	2.
I.2.- Antecedentes.	4.
I.3.- Fundamentación.	8.
I.4.- Preguntas que busca responder el Trabajo.	9.
I.5.- Objetivos.	9.
II.- Marco Teórico.	10.
II.1.- En General.	10.
II.2.- Los períodos socio-políticos de la formación de los maestros.	19.
II.3.- El cambio en la estructura de los estudios.	21.
II.4.- La cuestión de género.	24.
II.5.- El Profesionalismo Docente: análisis desde diferentes perspectivas teóricas.	27.
III.- Metodología.	34.
III.1.- Hipótesis.	34.
III.2.- Definición de la Variable Dependiente. Dimensiones.	37.
III.3.- Variables Independientes.	39.
III.4.- Esquema General	45.
Mapa de Variables.	46.
IV.- Técnicas de Investigación.	46.
IV.1.- Procedimientos.	46.
IV.2.- Resultados Esperados.	48.
V.- Características sociales y culturales de los Maestros de Mdeo.	49.

VI.- Análisis de la Información.	73.
VI. 1.- Formación del Docente y su Concepción sobre el T. Docente.	73.
VI.2.- El papel de la Participación Sindical.	80.
VI.3.- Variables de Base.	92.
VI.4. Especialización o perfeccionamiento.	104.
VII.- Síntesis de los hallazgos.	110.
VII.1.- Aspectos descriptivos.	110.
VII.2.- Conclusiones Finales.	112.
VIII.- Reflexiones Finales.	125.
IX.- Bibliografía.	127.
Índice General.	134.
Índice de Cuadros.	136.

Índice de Cuadros.

	Pág.
Cuadro A.- Maestros de Mdeo. según Sexo.	49.
Cuadro B.- Maestros de Mdeo. según Edades.	50.
Cuadro C.1.- Maestros de Mdeo. según Ocupación del padre.	51.
Cuadro C.2.- Maestros de Mdeo. según Ocupación de la madre.	53.
Cuadro C.3.- Maestros de Mdeo. según Educación del padre.	54.
Cuadro C.4.- Maestros de Mdeo. según Educación de la madre.	55.
Cuadro D.- Maestros de Mdeo. según Nivel Educativo.	56.
Cuadro E.1.- Maestros de Mdeo. según Cargo.	57.
Cuadro E.2.- Maestros de Mdeo. según Condiciones de Trabajo.	58.
Cuadro E.3.- Maestros de Mdeo. según Situación laboral.	59.
Cuadro F.1.- Maestros de Mdeo. según Participación Sindical.	60.
Cuadro F.2.- Maestros de Mdeo. según Afiliación/No Afiliación.	61.
Cuadro F.3.- Maestros de Mdeo. según Grado de P. Sindical.	61.
Cuadro F.4.- Maestros de Mdeo. según Tipo de P. Sindical.	62.
Cuadro G.1.- Maestros de Mdeo. según Realización de Perfeccionamiento.	64.
Cuadro G.2.- Maestros de Mdeo. según realización de Cursos de MECAP.	65.
Cuadro G.3.- Maestros de Mdeo. según Motivos Realización C. MECAEP.	66.
Cuadro G.4.- Maestros de Mdeo. según Motivos No Realiz. C. MECAEP.	68.
Cuadro H.1.- Maestros de Mdeo. según Consideración Maestra 2ª Madre.	69.
Cuadro H.2.- Concepción del Trabajo Docente según Vocación.	70.
Cuadro H.3.- Maestros de Mdeo. según afirmación de abandono de la docencia Por otro trabajo mejor remunerado.	71.
Cuadro N° 1.- Concepción del T. Docente según Estructura de la Formación.	75.
Cuadro N° 2.- Condiciones de Trabajo según Infl. Contexto Socio-Político.	77.

Cuadro N° 3.- Concepción del T. Docente según Condiciones de Trabajo.	78.
Cuadro N° 4.- Concepción del T. Docente según Influencia del Contexto Socio-Político, controlado por Condiciones de Trabajo.	79.
Cuadro N° 5.- Intensidad de la Participación Sindical según Infl. Del Contexto.	81.
Cuadro N° 6.- Concepción del T. Docente según Grado de P. Sindical.	83.
Cuadro N° 7.- Concepción del T. Docente según Influencia del Contexto, Controlado por Intensidad de la P. Sindical.	84.
Cuadro N° 8.- Concepción del T. Docente según Tipo de P. Sindical.	86.
Cuadro N° 9.- Concepción del T. Docente según Influencia del Contexto, Según Tipo de Participación Sindical.	87.
Cuadro N° 10.- Tipo de P. Sindical, según Influencia del Contexto S. Político.	88.
Cuadro N° 11.- Concepción del T. Docente según Sindicalización.	89.
Cuadro N° 12.- Sindicalización, según Influencia del Contexto S. Político.	90.
Cuadro N° 13.- Concepción del T. Docente según Influencia del Contexto Socio-Político, controlado por Sindicalización.	92.
Cuadro N° 14.- Concepción del T. Docente, según Sexo.	93.
Cuadro N° 15.- Concepción del T. Docente según Estructura de la Formación, Controlado por Sexo de los encuestados.	94.
Cuadro N° 16.- Concepción del T. Docente, según Grupos de Edades.	95.
Cuadro N° 17.- Perfil Social Familiar, según Estructura de la Formación.	97.
Cuadro N° 18.- Concepción del T. Docente, según Perfil Social Familiar.	98.
Cuadro N° 19.- Concepción del T. Docente según Estructura de la Formación, Controlado por Perfil Social familiar.	99.
Cuadro N° 20.- Capital Cultural, según Estructura de la Formación.	101.
Cuadro N° 21.- Concepción del T. Docente, según Capital Cultural.	102.
Cuadro N° 22.- Concepción del T. Docente, según Estructura de la Formación, Controlado por Capital Cultural.	103.
Cuadro N° 23.- Concepción del T. Docente, según Realización de Perfec.	105.
Cuadro N° 24.- Concepción del T. Docente, según Realización de Perfec. Controlado por Condiciones de Trabajo.	106.
Cuadro N° 25.- Concepción del T. Docente, según Cond. de Empleo.	107.
Cuadro N° 26.- Condiciones de Trabajo, según Realización de Perfeccionam.	109.