

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Licenciatura en Trabajo Social

**Magisterio en Uruguay: ¿El
presente de una carrera sin futuro?**

Laura Fernández Aguilar

Tutora: Carolina González Laurino

2015

ÍNDICE

Introducción.....	2
Capítulo 1.	
¿Puede considerarse magisterio una profesión en el Uruguay contemporáneo?.....	4
1.1 De la profesionalidad al Magisterio en plan de caracterización.....	4
1.2 El trabajo del maestro en términos de autonomía: ¿ejercicio profesional o labor desprofesionalizante?.....	8
1.3 Relaciones entre prestigio, exigencias y remuneración desde la perspectiva sindical.....	13
1.4 Salario y profesionalidad.....	19
Capítulo 2	
La desprofesionalización de los trabajadores.....	25
Capítulo 3	
¿Quiénes serán los nuevos maestros?.....	34
3.1 En una misma profesión: vinculación y desvinculación laboral.	34
3.2 ¿Cuáles son las respuestas actuales al déficit en el recambio de la profesión del recurso humano por parte del sistema político y los actores?.....	45
3.3 ¿Qué efectos tendría para la sociedad que continuara en descenso las inscripciones a la carrera de maestro?.....	49
A modo de síntesis y aportes para la reflexión.	51
Bibliografía.....	53

INTRODUCCIÓN

Es indiscutible el lugar de relevancia que lo educativo ocupa en el estado actual de la opinión pública. La educación aparece como tópico recurrente, visualizada en su importancia tanto en lo individual como vinculada a la idea de desarrollo de nuestro país. Se parte de la pregunta acerca de si existe “falta de maestros” y si ello representa un déficit sostenido en el tiempo para la tasa de reposición laboral (relación entre cargos vacantes y la asunción en el ejercicio efectivo de los mismos). Se avanza luego en la exploración de las posibles implicancias para el país, en el caso de confirmarse esa tendencia, y de no identificarse alternativas que permitan pensar su reversibilidad efectiva. En ese marco parece del todo relevante deliberar en claves de profesionalización y reconocimiento social de la tarea, pero también en términos de una suerte de eje que va desde cómo perciben su quehacer los maestros en el Uruguay, a cómo es percibido por otros. De este modo se escogieron estos dos caminos indagatorios que se intuyeron útiles a la hora de interpretar el hecho del déficit de maestros en nuestro sistema público.

En el primer eje se plantea el análisis del trabajo del maestro enmarcado en la *división social del trabajo*, analizando si magisterio puede ser catalogado como *profesión*. Este constructo de la profesión se nos representó pertinente por su alcance teórico. Luego, se interpreta la visión que tienen de la profesión algunos de sus involucrados, definiendo el alcance de la interpretación como el propio discurso a analizar. Por eso, el trabajo de campo incluye entrevistas que van desde los potenciales futuros maestros (estudiantes de Magisterio), hasta maestros con matriz sindical, e integrantes del Consejo de Educación Inicial y Primaria; pretendiendo capturar la diversidad de actores, en relación al mismo quehacer.

En referencia al segundo eje, se privilegia el análisis de los contenidos de los discursos de todos los actores con respecto a las dimensiones seleccionadas, desde una perspectiva externa. El trabajo utiliza una metodología de corte cualitativo, que buscó desentrañar aquellas variables que se encuentran

presentes en la concepción que los entrevistados tienen de la profesión docente en contraste con aquellas dimensiones que conceptualizan la desprofesionalización. De allí se desprende que la entrevista semi estructurada haya sido el recurso privilegiado en la investigación.

El objetivo central como ya se ha planteado, es estudiar si la carrera de maestro resulta una opción “atractiva” para los estudiantes. Por tanto, se analizó la visión que tienen al respecto diversos actores involucrados.

Sustentamos así la pertinencia del tema en términos contextuales, donde también evidenciamos la relevancia política. Esta actualidad queda denotada en las más o menos frecuentes alusiones al tema por diversidad de actores, con mayor o menor grado de profundidad, esto asociado al indiscutible interés social sobre lo educativo.

El tercer eje de análisis se centra en las características de los potenciales maestros y en las respuestas actuales del sistema frente a la falta de este recurso humano.

Capítulo 1

¿Puede considerarse magisterio una profesión en el Uruguay contemporáneo?

1.1 De la profesionalidad al Magisterio en clave de caracterización.

En el recorrido que supone la pregunta de este capítulo, contemplamos los aportes más generales de Freidson (1998) a la hora de pensar la profesión médica, en observación directa de las categorías que emplea, salvando las distancias contextuales en clave de interrogación. Freidson en relación a las profesiones como organizaciones ocupacionales hace pensar en el predominio de un tipo de racionalidad, que puede ser científica, técnica o clínica.

Las “más académicas o científicas”, se asocian a la producción de conocimiento y pueden sobrevivir por contar con apoyos poderosos, como el Estado (Freidson, 1998:18). Nos preguntamos entonces si podemos constatar una producción de conocimiento auténtica en el proceso mismo del trabajo del maestro, así como también si hay un espacio para la investigación científica. En caso negativo ¿cómo esto repercutiría a la hora de considerar a Magisterio como una opción académica?, ¿cómo repercutiría el proyecto legislativo de creación de la Universidad de la Educación, que incluiría a Magisterio como una licenciatura de carácter universitario, en la modificación de su estatus académico?

Una de las entrevistadas plantea “no se nos considera intelectuales o referentes culturales de una sociedad (...) Es pobre el nivel de formación docente” (Entrevista realizada en Canelones, el 27/6/2014 a Maestra referente de la generación 2008, Ana Clara)

Planteos como el citado parecen ser recurrentes en las entrevistas realizadas a estudiantes de magisterio, donde expresan que los docentes son muy accesibles, y que estudiantes que no trabajan ni tienen otras responsabilidades

más allá del estudio, piden cambio de fecha de pruebas y los docentes acceden. Por otro lado, la frase “es una carrera muy exigente” es expresado por los propios maestros que hacen alusión a la sobrecarga de funciones que deben realizar. El discurso de los estudiantes de magisterio y de los propios maestros contrasta con la percepción social generalizada que hace alusión al período de vacaciones, las horas aula y el ausentismo laboral (“tienen tres meses de vacaciones, trabajan cuatro horas, faltan cuando quieren y encima se quejan”).

Vale aclarar que en ningún momento los entrevistados explicitan una vinculación intrínseca entre profesionalidad y proyección investigativa como capacidad de generar conocimiento. Sus referencias parecen más tener que ver con un cierto clima institucional, con cierto grado de flexibilización curricular, así como el acontecer cotidiano del Instituto Normal: “María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez” en el devenir de exigencias y requerimientos de evaluación, lo cual daría a pensar que el lugar ausente para la investigación y producción de conocimiento ni siquiera es visto como un problema por los actores. Asimismo la idea de sobrecarga no parece tener que ver con un currículum desafiante y por tanto imposible de sobrellevar, sino más bien con la cantidad de tareas asignadas tanto al estudiante como al maestro.

El Director general de Primaria enuncia como uno de los factores que inciden negativamente para que los estudiantes opten por la carrera, el hecho de que “está instalado muy fuerte yo creo el Magisterio como una carrera muy exigente, muy demandante” (Entrevista realizada en Montevideo, a Héctor Florit, el 14/8/2014). Esto podemos analizarlo desde dos posiciones, por un lado si pensamos en la formación de maestros, el Instituto Normal, el discurso es que es muy exigente estudiar para ser maestro, pero si lo cotejamos con otras carreras terciarias, o licenciaturas universitarias, vemos una importante distancia. Así lo demuestra una de las entrevistadas cuando expresa:

Magisterio lo hace cualquiera, es el nivel más pobre culturalmente. Tenía la ilusión de encontrarme con gente más intelectual... Pero, el plan es muy accesible, todo es exonerable; no es Facultad, es así como un liceo: recuerdo gurises de 22 años que pedían cambiar el

parcial el mismo día del parcial, y los profesores accedían. (Entrevista realizada en Canelones, a la Maestra Ana Clara, el 27/6/2014).

La puesta en juego de otro criterio para pensar la profesionalidad, nos lleva a otro tipo de rol, que se encuentra en aquellas profesiones como “la medicina y abogacía, que dependen de la confianza de sus clientes, obtenida mediante una solución práctica de los problemas que los afligen” (Freidson, 1998:18). Aquí la dimensión burocrática como organización de la función técnica cobra especial relevancia, en tanto que los distintos comportamientos profesionales surgen en razón de distintas necesidades sociales. Aquí las profesiones pueden ser vistas como auténticas mediaciones entre necesidades individuales y funcionales. ¿Es posible problematizar los vínculos intra e inter institucionales, así como la relación de la escuela con la comunidad y del maestro con los padres en términos de “confianza”? Esta noción aunque confusa y difícil de definir parecería sin embargo habilitar descripciones epocales sobre el lugar de la escuela y del maestro en la sociedad, muy disímiles en el tiempo. ¿Se puede afirmar que hoy se visibiliza una desconfianza hacia el maestro y la escuela?, ¿esta se puede asociar a una pérdida de legitimidad hacia la institución en tanto devaluada frente a otros medios actuales de acceso a la información?

Ya desentrañando un poco más al Magisterio, encontramos en la historia del arte, autores que cuestionan la clasificación de la misma como profesión, denominándola semi-profesión.

Desde una cierta perspectiva sociológica de las profesiones, en su vertiente funcionalista, diversos estudios definen la docencia como una semi-profesión, en tanto no cumple con los requisitos básicos para constituirse en profesión. (...) parte de determinar las características que supuestamente deben reunir las profesiones: autonomía y control del propio trabajo, autoorganización en entidades profesionales, cuerpo de conocimientos consistentes de raíz científica, control en la preparación de los que se inician en la profesión, fuertes lazos entre los miembros y una ética compartida. (Martínez, 2006:1-2)

¿Cómo pensar el trabajo del maestro implicando estos requerimientos de

profesionalidad? ¿Podemos pensar en posibilidades reales de un trabajo autónomo? ¿Cómo visualizar esto transversalmente desde el nivel macro de la política educativa en la que la noción de autonomía se visualiza como demanda política, hasta el acontecer áulico? ¿Podemos ver en la gestión que se hace del control de la labor docente tal cual se da hoy en día una imposibilidad en este sentido?

“Freidson (1994), por su parte entiende que una ocupación para ser considerada una profesión, debe controlar su propio trabajo y organizarse a través de unas instituciones con una ideología de servicio y cualificación experta.” (Cantón y Cañón, 2011:160). Aquí pensamos en la autonomía como una de las variables que podrían estar influyendo no sólo en el prestigio o no de la carrera, sino también a la hora de clasificarla o denominarla profesión o no.

En Freidson los criterios a partir de los cuales se define a las profesiones refieren a:

- 1) La exposición a una educación superior y a la transmisión de un conocimiento formal abstracto.
- 2) La posibilidad o la capacidad de que ejerciendo la profesión se puede ganar la vida.
- 3) En ser una ocupación cuya educación es pre-requisito para obtener posiciones específicas en el mercado de trabajo (Freidson, 1998:24).

Sumando a nuestro objetivo de caracterización de las profesiones, encontramos otras marcas distintivas de la profesión en Weber, que remite a la cuestión de prestigio y reconocimiento social por un lado, y al concepto de vocación por otro, (fuertemente asociado al trabajo de los maestros).

Según Max Weber, uno de los padres fundadores de las ciencias sociales modernas, una profesión tiene al menos tres características fundamentales: a) empleo de conocimiento racional técnico, b) autonomía en el ejercicio de la actividad, y c) honor estamental, es decir, prestigio y reconocimiento social. En este sentido afirmaba que un profesional vive de y para su profesión. Con esto quería decir que el

profesional tiene una vocación, es decir, una fuerte orientación afectiva, característica que se subsume en el clásico concepto de “vocación”; pero al mismo tiempo, el profesional vive de su profesión, es decir que de ella obtiene los recursos necesarios para su subsistencia individual y social. (Tenti, 2005: 92).

En lo que respecta a nuestro país vemos que Magisterio pasó de ser una carrera de tres años a durar cuatro en su totalidad. Por tanto se podría hablar de un incremento en lo que respecta a tiempo cronológico de formación, lo cual equivale a compararse con otras carreras universitarias de igual duración. Tal vez esa sea una de las variables que inciden a la hora de optar por Magisterio. A decir del Director General: “veníamos de cifras históricas de cerca de mil egresados, con el plan de tres años; tres años obviamente era un diferencial en relación a todas las carreras universitarias cortas, todas eran de cuatro años”. Parece ser que Magisterio se elegía por descarte, cuando no existían otras ofertas de estudio en el interior, y las existentes en Montevideo eran de más duración. Florit expresa: “Magisterio era casi la única carrera terciaria que existía en todo el país, me parece que ahora se superponen ofertas terciarias”. (Entrevista realizada en Montevideo, el 14/8/2014).

El Magisterio en Uruguay tiene carácter terciario, no universitario, por tanto está en un escalafón superior a la educación secundaria pero no llega a constituir una formación de nivel universitario, de hecho el lugar físico de formación de maestros se denomina Instituto Normal.

En cuanto a la transmisión de un conocimiento formal abstracto, queda puesto en evidencia, cuando los entrevistados, sostienen que es como un liceo, un poco más exigente en cuanto a carga horaria.

Nuestro análisis continuará tomando tres dimensiones de análisis de la profesión docente: autonomía, reconocimiento social y remuneración.

1.2 El trabajo del maestro en términos de autonomía: ¿ejercicio profesional o labor desprofesionalizante?

Etizoni (1960) “propone que lo más importante es el control sobre el propio trabajo, la autonomía técnica que es lo que realmente determina el status profesional, aunque en el caso de las semi-profesiones se consiga de forma incompleta” (apud Cantón y Cañón, 2011:160). En este sentido son varios los autores que consideran como requisito indispensable para considerar una tarea como profesión el nivel de autonomía.

En relación al control, uno de los entrevistados sostiene:

Cada vez más en las clases los maestros deben obligatoriamente realizar determinadas tareas que le vienen impuestas desde arriba, y sus márgenes de autonomía son escasos, si el maestro pretende hacer otra cosa, es llamado al orden por la dirección, por el inspector, por las autoridades, inclusive por algún padre, para que abandone ese camino, cosas que no suceden en otras profesiones (Entrevista realizada en Montevideo a Ruben Puyol, el 23/7/2014. Maestro con matriz sindical).

¿Todas las funciones extraescolares que se adjudican a la tarea de maestro, ofician como indicador de la desprofesionalización de su tarea?

El maestro entrevistado sostiene: “Magisterio no alcanza el estatus de una profesión, Gimeno Sacristán dice que es una semi-profesión, no le da a aquellos que la están ejerciendo un nivel de autonomía como para poder desarrollarla adecuadamente”. (Entrevista realizada en Montevideo, el 23/7/2014).

En este sentido, Freidson (1998) opina que el papel de las profesiones debería estar relacionado además de la contribución técnica, el hecho de que basados en sus valores, puedan tomar sus propias decisiones, ¿sucede esto en las escuelas? Dentro de ciertos parámetros, los profesionales deberían tener la capacidad para seleccionar el trabajo que hacen y resolver cómo hacerlo, esto se denomina autonomía. El entrevistado citado anteriormente sostiene:

Los maestros asisten a reuniones o cursos fuera de horario de clase con maestros e inspectores, cumplen tareas como ayudante de comedor, vigilante de las entradas y salidas de los niños, son ocasionales vendedores de merienda, controladores de vacunas,

supervisores de carné de salud, a menudo improvisados asistentes sociales, aunque estas tareas no figuran en su perfil de actividades. Los maestros concurren al local escolar, un sábado, un domingo o un feriado a un festival para recaudar fondos, para pintar un salón o arreglar el mobiliario, muchos de estos maestros realizan estos trabajos por obediencia, por miedo a desafiar a las autoridades, por miedo a sufrir alguna postergación por no haber ayudado; planillas de evaluación, de inasistencias, de planificaciones diarias, semanales, semestrales, anuales, informe de los niños con dificultades, de los avances, de los fracasos, son realizados como tareas extra. Muestran un magisterio decaído, impotente frente a las exigencias siempre crecientes. Los maestros obedecen resignando autonomía sobre su vida. (Entrevista realizada en Montevideo a Ruben Puyol, el 23/7/2014. Maestro con matriz sindical).

Continuando este recorrido histórico, en pos de la comprensión del presente, nos encontramos con la figura del inspector, aspecto éste cuestionado por los propios Maestros, y que contribuye a que éstos no tengan el estatus profesional.

El inspector surgió como un elemento de contralor. Los inspectores calcados del ejemplo francés, Varela los impone cuando él es director general en el gobierno de Latorre, elige a amigos que están imbuidos de su idea, es decir, la idea de reconvertir la educación para que sea más efectiva desde el punto de vista de los intereses de las grandes empresas. No deja de ser curioso que quienes apoyan las ideas de Varela son los barraqueros, los banqueros, los industriales y demás. Bueno, elige a los inspectores como funcionarios de control, con todas las potestades para destituir maestros, inclusive con castigos para aquellos que no estén cumpliendo con la nueva ley de educación que con los auspicios de un dictador se planteó. Esa función ha persistido, es decir, el inspector es cada vez más un elemento de control, es decir, de control de la actividad docente y del cumplimiento fiel de lo que el organismo dispone. En otros países hay inspectores pero que se limitan a los aspectos administrativos, en este caso, el inspector

determina la carrera de los maestros calificándolo. Creo que inspectores calificadores solamente en Uruguay y en Francia, no hay otro país ni en el planeta que lo tenga. (Entrevista realizada en Montevideo a Ruben Puyol, el día 23/7/2014).

Originariamente el inspector surgió como un funcionario de control, y en la actualidad continúa con esa función. Esta característica influye ineludiblemente en no considerar al Maestro como profesional, limitando obviamente sus márgenes de autonomía.

Una de las funciones que tiene actualmente el inspector es la de calificar a los maestros, pero esa “calificación no tiene influencia en el rendimiento de nuestros alumnos, yo lo cambiaría, la calificación del docente debería reflejar los aprendizajes de los alumnos”, expresa una de las entrevistadas. (Entrevista realizada en Canelones, a Ana Clara, el 27/6/2014).

Se visualiza que al ser calificados, los maestros: “No nos paramos como profesional frente al inspector, por ejemplo, no tenemos una postura adulta cuando somos evaluados”. (Entrevista realizada en Canelones, a Ana Clara, el 27/6/2014).

En esta misma línea, el Maestro no es sólo controlado por el inspector, sino también por el director de la institución en la cual trabaja. En relación a este actor uno de los entrevistados agrega: “el director en Uruguay actualmente es elegido por su antigüedad, sus cursos y demás, no tiene que ver con la aprobación o no de aquellos a los que va a dirigir: padres, maestros, niños.” (Entrevista realizada en Montevideo, a Ruben Puyol, el 23/7/2014).

Sobre lo mismo, otra entrevistada sostiene: “también cambiaría a los Directores que no están capacitados para apoyar pedagógicamente al maestro”. (Entrevista realizada en Canelones, el 27/6/2014, a la Maestra Ana Clara).

“El único criterio claro de avance en la carrera es la antigüedad, y su característica contractual más sobresaliente es la estabilidad laboral absoluta” (BID, 2002:3). (El estudio del organismo se desarrolló en América Latina y el Caribe).

Una mala evaluación del maestro en aspectos tales como el vínculo con los niños o con la comunidad educativa puede tener

consecuencias graves para el docente, desde el pase a una junta médica hasta la licencia o el sumario administrativo. Sin embargo, la mala praxis didáctica no está sancionada con igual rigor: no se hace un sumario administrativo por no enseñar bien, con lo cual se vive el riesgo de la incompetencia ignorada de los malos enseñantes, sobre el que nos advierten Fullan y Hargreaves (1999). (apud Vaillant y Rossel, 2006: 228-229).

Nuevamente, establecemos correlación entre la categoría autonomía, en este caso autonomía escolar y en lo que refiere a las funciones del director: “El sistema de funciones de la ANEP está obsoleto, la escuela debería tener autonomía desde lo pedagógico. Tener salas semanales y el Director como referente pedagógico; el nivel de la toma de decisiones está muy en las autoridades” (Expresó Ana Clara, en la entrevista realizada en Canelones, el 27/6/2014).

Podemos arribar a una primera aproximación reflexiva, vinculante de la idea de autonomía con la de profesión, en palabras de uno de los entrevistados:

El aumento de la autonomía de los maestros para que puedan trabajar más libremente en sus clases, es uno de los elementos que debería estar presente para que esta profesión o semi-profesión se transformara realmente en algo agradable para la gente, que pudiera de alguna manera investigar y trabajar, y desarrollar ideas que no son las que están circulando todavía. (Ruben Puyol, entrevistado en Montevideo, el 23/7/2014).

La conceptualización más reciente de la profesión (Mancebo, 2003) destaca la importancia de la profesionalización como proceso a transitar, proceso en el que –junto con la formación– deben instalarse en la cultura profesional las nociones de autonomía profesional y responsabilidad por los resultados educativos. A su vez, los estudios comparativos indican que el grado de éxito de este proceso de profesionalización está ligado a tres factores explicativos: las condiciones de trabajo, la formación y la gestión institucional (Vaillant, 2005). (apud Vaillant y Rossel, 2006: 236)

La visualización de las condiciones de ejercicio de la labor del maestro, ¿podría ser una de las causas de la no elección por esta carrera?

“Dentro de ciertos límites, los profesionales son capaces de seleccionar el trabajo que hacen y decidir cómo hacerlo” (Friedson, 1998:25). ¿Qué sucede con esto cuando cada vez son más las tareas que se le exigen a los maestros?, ¿o cuando se le asignan otras personas para que complementen su trabajo sin consulta previa?, Florit señala: “tenemos tres o cuatro dispositivos de acompañamiento, el del verano, el de maestro más maestro, el de maestro de apoyo, el de maestro comunitario, que parece que no, pero es una cosa, con escuelas disfrutables, tenemos un sistema de acompañamiento que es interesante”. (Entrevista realizada en Montevideo, el 14/8/2014).

Esto claramente podría entenderse como falta de autonomía, a modo de ejemplo la propuesta de “maestro más maestro” consiste en designar en forma inconsulta al maestro de clase, otro maestro, cuando las autoridades consideran que serán altos los niveles de repetición en ese grupo, entonces en los últimos meses lectivos este maestro “ayuda” a revertir la escala numérica de repetidores.

Freidson (1998) plantea que el problema en cuestión consiste en “focalizar la autonomía profesional como un atributo relevante para el poder de una profesión. El estatus de profesión deriva de esa autonomía, que precisa ser preservada por la sociedad o por el Estado, incidiendo directamente en el prestigio de esa profesión”. (Freidson, 1998:18). Queda evidenciada claramente esta relación entre autonomía, profesión y prestigio social.

1.3 Relaciones entre prestigio, exigencias profesionales y remuneración desde la perspectiva sindical.

¿Cómo nos ven? ¿Cómo nos vemos? ¿Se mantiene la creencia de que los maestros perciben una escala remunerativa muy descendida? ¿Existe la visión en la opinión pública de que el trabajo de maestro es rutinario, feminizado,

carente de complejidad?

Todos advertimos –con mayor o menor nitidez- que la institución escolar no goza de los prestigios que se le asignaban hace un cuarto de siglo. Ha perdido centralidad (...). Lo educativo es un ítem secundario dentro de la agenda pública: puesto a depender de las decisiones en política económica, carece de dimensión estratégica, excepto –por supuesto- en los discursos oficiales. (...) La educación es hoy objeto de discurso encendido en cuanto a su importancia estratégica, a que se le debe considerar inversión y no gasto, a su lugar fundamental en las actuales estrategias de desarrollo a nivel mundial. Sin embargo, su sitial a nivel de asignaciones presupuestarias es modesto. (...) La escuela, cuando parece más aceptada, es que en realidad está más ignorada. (Follari, 1996:7-8)

En referencia al tema de la falta de prestigio de la carrera, el Director General de Educación, Héctor Florit, reconoce lo siguiente:

tenemos un problema con el prestigio o reconocimiento social, tenemos un problema con lo exigente de la carrera, tenemos un problema con los niveles salariales, en lo que hace yo digo con la percepción social, porque obviamente los muchachos eligen más por lo que perciben o reciben que por cómo son las cosas. (Entrevista realizada en Montevideo, el 14/8/2014).

Parecería que a la hora de optar y evaluar a la carrera como opción habría algunos elementos puntuales que se destacan por su incidencia, a saber, exigencia, baja remuneración, falta de prestigio. ¿Qué implicancias tiene delimitar el problema a los términos de la percepción? Porque se obvia la discusión de si la remuneración es objetivamente suficiente o no, sobre cómo acontece el desprestigio y cuáles son sus causas, por qué habría de ser prestigiosa la carrera de maestro. ¿Sería suficiente con cambiar la percepción? ¿Puede cambiar la percepción sobre una cosa sin que la cosa cambie?

En lo que atañe al prestigio social, Fernández Enguita (1990), señala que existe una pérdida progresiva de la imagen social de los docentes al señalar que las opiniones de éstos solo son válidas dentro de la

institución escolar en la que desempeña su trabajo docente. (apud Cantón y Cañón, 2011:161)

Parece interesante esa escisión entre el mundo escolar y el mundo no escolar, marcando contextos de significación. ¿En qué sentido el mundo extraescolar sería incapaz de invalidar la voz del maestro?

Por una parte, el profesor necesita el apoyo y el reconocimiento social para desarrollar bien su trabajo, pero percibe que la sociedad no lo valora. Pese a que tradicionalmente el profesor contaba con el respeto y prestigio social, los cambios acaecidos en las últimas décadas han supuesto también transformaciones en su valoración. En la actualidad, una parte importante del colectivo docente afirma no tener respaldo social, considera malas sus condiciones económicas, escasos los recursos con que cuentan e insuficientes las opciones de formación inicial y continua que reciben. (OEI, 2011)

Podemos preguntarnos ¿a qué cambios refiere en el tiempo?, y ¿en qué consiste el respaldo?

Uno de los entrevistados comenta al respecto:

tiene que ver con parte del desprestigio en el cual está la carrera docente, nosotros estamos acostumbrados ahora a los discursos presidenciales o ministeriales, de la prensa, en la cual se critica a los docentes porque tienen demasiadas vacaciones, porque no quieren ir a trabajar, porque son haraganes, porque se enferman mucho, porque de hecho no están enseñando lo que deberían enseñar, de acuerdo a lo que dicen las pruebas PISA y otras pruebas provenientes del exterior; entonces ese discurso unido a una muy baja remuneración, son quizás algunos de los temas centrales, que hacen que la profesión no sea atractiva para que los estudiantes la aborden. Hay algunas otras razones, alguno de los estudiantes que más o menos conoce o tiene algún familiar o alguno de sus amigos que trabajan en la docencia, saben que el Magisterio, no alcanza el estatus de una profesión, es decir, cada vez más en las clases los maestros deben obligatoriamente realizar determinadas tareas que le vienen impuestas

desde arriba, y sus márgenes de autonomía son escasos (Entrevista realizada en Montevideo, a Ruben Puyol, el 23/7/2014).

Vinculado al tema de los resultados, en esta oportunidad se le preguntó al Director de Primaria, sobre la asociación fuerte que se suele hacer entre crisis de la educación y sistema público, indagando qué sucedía en la esfera privada. A lo cual responde: “desde el punto de vista de los resultados de aprendizaje, los resultados están estratificados por origen social o por capital sociocultural de las familias y no por la institución, pública o privada, que tienen resultados bastante similares”. (Entrevista realizada en Montevideo, el 14/8/2014).

Esta constatación de que los resultados a nivel privado son equivalentes a los del ámbito público, nos obliga a un tratamiento crítico de la noción de “crisis” de la educación pública. ¿Por qué no se habla de crisis en la educación privada? Incluso, en la mayoría de los colegios privados el rango remunerativo de los docentes es menor, ¿por qué entonces hay un nivel de conflictividad gremial notablemente menor en el ámbito de lo privado respecto de lo público?

El entrevistado Ruben Puyol, se expresa sobre la historicidad del prestigio en los docentes para indicar que:

hasta la década del 60 para decir algo, ser maestro era ser prestigioso, desde el punto de vista profesional, aunque los sueldos tampoco eran demasiado buenos, pero existía un cierto prestigio en la gente que permitía que el maestro adquiriera un cierto estatus no monetario pero sí moral y un respeto que en este momento no aparece como relevante. (Entrevista realizada en Montevideo, el 23/7/2014).

Como indicio de ello, podrían ser vistas las agresiones físicas que en estos últimos años han tomado notoriedad pública, sucesos que en otra década hubieran sido impensables, pues lo que decía el Maestro era respetable. Nos preguntamos entonces: ¿por qué antes el maestro tenía prestigio y ahora no lo tiene?

¿Guarda relación esta devaluación de la figura del docente con los casos de violencia o agresiones físicas hacia los maestros ocurridos en este último tiempo, así como los ataques vandálicos a la institución escuela?

Una de las entrevistadas, expresó:

con respecto a la violencia, tenemos que reconocer lo violento que somos nosotros también con los niños y con los padres. Es super violento no dejar entrar a los padres, humillar a los niños frente a sus compañeros. Naturalizamos una manera agresiva de comunicarnos. (Entrevista realizada en Canelones a Ana clara, el 27/6/2014).

Avanzada la entrevista agrega: “En otra época los maestros sí eran referentes, esa visión de que el maestro sabe de todo, que tiene una paciencia enorme; y hoy día eso ha cambiado. Hay una visión empobrecida de los maestros, un maestro no es valorado.” (Entrevista realizada en Canelones, a la Maestra Ana Clara, el 27/6/2014).

Si nos remontamos aún más al origen de este prestigio con el cual contaban los Maestros, tal vez podamos entender esta disolución actual, en este sentido uno de los entrevistados explica:

cuando comienza a ceder el impulso de la Iglesia con respecto a ser transmisor de la ideología, es decir, con el ascenso de las nuevas clases burguesas después de la revolución francesa, pero fundamentalmente en el último cuarto de siglo, donde se acompasa en todo el planeta, aquí lo hace Varela, allá por el 1870, intentan que el maestro sea el sucesor del monje, es decir, le da los rasgos místicos que tenía el monje, se los traspassa al maestro; le dice que su tarea es preciada, que es enorme, que es el mártir de la juventud, aquel que lo entrega todo, en aras de la construcción de una sociedad de conocimiento, donde todos seríamos iguales y felices. (Entrevista realizada en Montevideo, a Ruben Puyol, el 23/7/2014).

Del aporte del entrevistado nos ofrece la posibilidad de situar el problema del prestigio en un proceso histórico que lo explique. ¿Coinciden el desprestigio del maestro y el del proyecto político del que otrora era actor destacado? ¿Puede leerse el desprestigio del docente como el desprestigio de todo el proyecto educativo?

Esta desvalorización no es solo de la sociedad:

Muchos maestros ya no creen que a través de los procesos educativos se pueda mejorar esta sociedad. Entonces, igual que los curas que

dejan de creer en Dios pero siguen dando misa, los maestros continúan yendo a las escuelas y cumpliendo la tarea, pero obviamente con menos amor y con menos ganas, ese tipo de actitud de los maestros, es lo que muchas veces vemos en muchos de los compañeros que están trabajando, es decir, trabajar sin fe, sin fe en aquello que estamos realizando. (Entrevista realizada en Montevideo, a Ruben Puyol, el 23/7/2014).

Podemos cuestionarnos si estas ideas de “amor” y “fe” son elementos intrínsecos a una profesión.

El Maestro también percibe y siente esa desvalorización hacia su tarea y su función, lo cual muchas veces se traduce en el llamado “malestar docente”. Todos estos aspectos forman un círculo cerrado, ya que este malestar se traduce justamente en apatía, falta de convicción en su tarea y su importancia, manifestándose muchas veces en inasistencias y ausentismo docente, por tanto si no se atiende esta cuestión, lejos estamos de una posible solución al problema.

¿Cómo viene aconteciendo esto al día de hoy?

Al decir del Director General de Primaria:

creo que una parte de la reivindicación sindical, de las reivindicaciones, se basan en un discurso que minimiza los logros y que ubica al magisterio en una posición inferior en relación a otras profesiones, a otros trabajos o en relación a las condiciones de otras personas, entonces me parece que es autoreferido en las ventajas y comparativo en las desventajas. (Entrevista realizada en Montevideo a Héctor Florit, el 14/8/2014).

Indica que no se reconoce que Magisterio tiene tasa de desempleo cero, que todo el que se recibe tiene trabajo seguro, aspecto que en otras profesiones puede tener variaciones. Revela que si se compara a nivel salarial, resulta evidente que la docencia es una de las más desventajadas.

Es responsabilidad del gobierno que lo que para nosotros es un orgullo: SER MAESTRO, sea considerado algo de poca valía. Es responsabilidad de los políticos el desprestigio que rodea desde hace

un tiempo nuestro trabajo. Y sin embargo la función social que cumplimos es de primera línea. En la teoría todos lo reconocen, pero al momento de tomar decisiones políticas, miran para el costado. (El Boletín, ADEMU, 2013:6).

En voz de estos actores sindicalizados, se detecta una autopercepción positiva, trasladando la responsabilidad del problema al Estado, y cifrando las posibilidades del reconocimiento en términos económicos.

“Pero el reconocimiento no es una teoría de la justicia, porque antes de reconocer una identidad hay que saber si esa identidad merece ser reconocida (Dubet, 2008)”. (Dubet, 2011: 79). Esta noción podemos ampliarla al colectivo de los maestros, y preguntarnos si su práctica, su quehacer, merece reconocimiento y plantearse si éste estaría pensado en términos de concesión o de conquista.

1.4 Salario y profesionalidad

El segundo aspecto al que refiere Freidson (1998), en su análisis de las profesiones, es la remuneración económica.

Recordemos que una de las características a que refieren los autores mencionados anteriormente en relación a las profesiones, es que puedan vivir del ejercicio de su profesión. Freidson (1998) enumera: “La posibilidad o la capacidad de que ejerciendo la profesión se puede ganar la vida”, aspecto que está en discusión.

¿Qué sucede con el salario de Magisterio en el Uruguay de hoy? ¿Es posible ganarse la vida?

La información que surge desde el sitio web del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), sostiene que la canasta básica familiar se sitúa en los 55.637 pesos.

La relación numérica evidencia que un sueldo básico más allá de las primas e incrementos por grado, el salario de un recién recibido, que es lo que nos

ocupa, en cuanto a alternativa en elección, solo cubre un 25 % de la canasta básica.

El director general de primaria sostiene:

Respecto al año 2005, el sueldo en términos nominales se cuantificó por 3,10; 3,20; en términos reales está alrededor del 70 %, una cosa así, a partir de un salario de primer grado de 6000 pesos en enero de 2005, llegamos a 19000 en enero de 2014, pero es verdad, yo creo que la parte salarial es un problema. (Entrevista realizada en Montevideo, a Héctor Florit, el día 14/8/2014).

Se evidencia distintas perspectivas en los discursos de los diversos actores, en referencia al mismo aspecto.

El actor social sindical ADEMU, planteó en la redacción de la carta que entregó al Presidente de la República en el 2013 lo siguiente:

Se ha incrementado el presupuesto, sin embargo no llega a las Escuelas ni a los niños, ni a los auxiliares ni a los maestros que sostenemos todos los días la Escuela Pública. Se evapora en proyectos y programas que pagan salarios mucho más altos a expertos, técnicos, asesores, etc., en lugar de priorizar a sus docentes que somos quienes podemos revertir la situación en las Escuelas. (El Boletín, ADEMU, 2013:6).

Estamos reclamando mejoras importantes en nuestros salarios. En primer lugar, como todo trabajador, para poder vivir dignamente. Pero también para poder dedicarnos a mejorar nuestra práctica docente, para tener tiempos para estudiar, seguir perfeccionándonos, realizar intercambios profesionales con otros docentes, aspectos fundamentales para la mejora educativa que no podemos encarar si tenemos que trabajar en dos Escuelas y a veces hasta en un tercer trabajo para poder sobrevivir. (El Boletín, ADEMU, 2013:6).

En la mencionada carta se establece relación directa entre salarios y calidad de la educación: “La tan mentada “calidad educativa” también pasa por la calidad de vida de sus docentes”. (El Boletín, ADEMU, 2013:6). Por supuesto, que esto también incide negativamente a la hora de categorizar el rol docente del

Maestro en la lista de profesionales.

El Sindicato que representa a los Maestros en Montevideo sostiene como aspecto fundamental el tema salario, a la hora de elegir la profesión:

Sr. Presidente, no desconocemos los aumentos que se nos han dado en los últimos años, pero son totalmente insuficientes. Hay quienes manejan porcentajes y es una cantidad, pero nosotros nos manejamos con lo que entra en nuestro bolsillo y es una miseria. Partimos de salarios sumergidos y continúan siendo sumergidos. ¿Por qué cada vez menos jóvenes optan por la docencia? ¿y por qué los que estudian Magisterio se van a trabajar a otros empleos? Debe contestarse esa pregunta con humildad y sinceridad. (El Boletín, ADEMU, 2013:6).

En el discurso de ADEMU, parecería haber una conexión subyacente a la remuneración satisfactoria y a la profesionalidad. Aquí podríamos visualizar un problema en dos líneas de posibilidad, una a la que parecería corresponder el planteamiento del sindicato es que en el caso de mejor remuneración, los trabajadores devendrían mejores profesionales. Esto es, entre otras cosas, mejor capacitado, más apto en las particularidades de su labor. La otra sería, que desde el inicio de sus funciones como maestro, debería estar bien remunerado por ser un técnico bien formado. En ambas posibilidades aparece la conexión entre remuneración y profesionalidad.

Así, un entrevistado retoma el requisito de poder ganarse la vida planteado por Freidson, “los sueldos no le van a permitir mantener a una familia”. (Maestro con matriz sindical: Ruben Puyol, entrevistado en Montevideo, el 23/7/2014). Por otro lado, Ana Clara (Maestra referente de la generación 2008, entrevistada en Canelones, el 27/6/2014) expresa: “el salario es bajo. Un ingeniero, un Anestesiista no cobra como un Maestro”, lo que podría hacer pensar en que el salario en tanto que alguna forma posible de reconocimiento daría cuenta de la importancia de la labor.

Incluso la directora del Instituto de formación de maestros sostiene: “los problemas económicos afectan la opción para quienes necesitan y quieren vivir de este trabajo”.(Entrevista realizada en Montevideo a Cristina Hernández, el 13/11/2013). Quedarían denotadas las conexiones entre remuneración y

profesionalidad, y entre la primera y la elección vocacional.

Uno de los entrevistados indica como uno de los aspectos que inciden en que la opción de estudiar magisterio no resulte atractiva es: “el poco reconocimiento monetario que se le hace al trabajo de los docentes. Los docentes no consiguen un trabajo, un lugar, donde puedan ser remunerados de tal manera que les permita vivir y mantener una familia”. Y continúa enumerando otros factores también influyentes:

entonces digo, baja remuneración, descrédito de la tarea docente desde el punto de vista de las autoridades, falta de autonomía en el trabajo, es decir son elementos centrales, que apuntan a que los estudiantes no elijan la profesión, digo y cada vez se ve lo que algunos autores ya lo están viendo desde hace mucho tiempo, hay excepciones a esto, pero es de ahí de donde proviene la mayoría de los estudiantes, el Magisterio y la docencia toma preferentemente a estudiantes que no pertenecen a las clases altas o medias en nuestro país, y en otros países de América, no sé qué sucede en Europa, donde el trabajo docente es bastante mejor remunerado, no tengo idea, pero sí sé qué es lo que está pasando en América. (Entrevista realizada en Montevideo a Ruben Puyol, el 23/7/2014).

El dato proporcionado por el entrevistado acerca del origen de los que ingresan a la docencia, hace pensar que el estatus de maestro no es garante de algún “ascenso social”, lo cual obviamente sería un factor de desestímulo a la hora de la elección.

Siguiendo en el aspecto económico y salarial, el mismo entrevistado agrega que Magisterio:

les permite una opción laboral rápida, saben que se reciben y van a trabajar, en el profesorado inclusive no necesitan llegar a recibirse, pueden trabajar antes de terminar su carrera, es decir, que su inserción es rápida en el mercado laboral, claro, los sueldos no le van a permitir mantener a una familia. (Entrevista realizada en Montevideo a Ruben Puyol, el 23/7/2014).

El Sindicato de Maestros de Montevideo (ADEMU) declara:

Nuestro planteo central es que deben mejorarse sustantivamente los salarios docentes. Es indigno que un país que se jacta de que la Educación es una prioridad, se paguen salarios miserables a sus maestros. Con \$ 14.000 nadie puede vivir y menos mantener una familia en el Uruguay de hoy. Y mientras se paga eso a un maestro, cada legislador recibe por mes, además de su salario, que está por encima de los \$ 100.000, una partida para compra de diarios y revistas de más de \$ 17.000, una partida para celulares que supera los \$ 5.000, partida para pagar sueldos a secretarios de más de \$ 90.000 y otras partidas. (Bruschera, 2013:3 en El Boletín, ADEMU).

Los aumentos salariales logrados a través de la negociación colectiva desde el 2010 a la fecha, han sido totalmente insuficientes. Más allá de los porcentajes, lo que importa es lo que recibimos en mano a fin de mes, y ahí no se notan los aumentos. Hoy, con el aumento de enero 2014 adelantado, un maestro de primer grado cobra en mano menos de \$ 14.000. Y por ese adelanto de un 1,22 %, en el año 2014 el aumento, según el convenio, será de 0 %. (El Boletín, ADEMU, 2013:4).

Más allá de la condición salarial y de su incidencia en la profesionalidad o no de la tarea, tiene otras consecuencias:

Estos salarios miserables son los que en gran medida determinan que cada vez haya menos maestros trabajando en el sistema y opten por otros trabajos, en mejores condiciones y mejor pagos. Como prueba de esto tenemos las elecciones de cargos recién realizadas: las listas corren y muchos maestros no se presentan a elegir cargos. Maestros hay, no trabajan en Primaria. (El Boletín, ADEMU, 2013:4).

Más del 90 % de las veces que ADEMU realiza un paro, lo hace en reivindicación de la cuestión salarial, sosteniendo en una de esas oportunidades:

Este paro y la movilización deben ser para exigir al gobierno (...), un incremento sustancial de nuestro salario, reconociendo la importante tarea educativa que realizamos y para recordarle, que si la Educación

es una de las prioridades de su gobierno, los docentes deben estar bien remunerados para poder vivir dignamente. (El Boletín, ADEMU, 2013:4).

Vemos cómo las dimensiones abordadas en el presente trabajo se relacionan.

En las apreciaciones vertidas por el BID, de acuerdo al trabajo ya referido, con claro correlato en nuestra realidad nacional:

(...) el Ministerio de Educación no está haciendo un buen trabajo para atraer gente altamente calificada a la docencia debido a una combinación de bajos salarios, estándares profesionales precarios, escasas oportunidades para desarrollo profesional, capacidad deficiente y falta de apoyo relevante para la realización de sus tareas de enseñanza. (BID, 2002:5).

También para América Latina, pero refiriéndose a una realidad más cercana a la nuestra Follari enuncia:

Los bajos salarios de los docentes, en realidad, denuncian una situación más global en que ese problema se inscribe: falta de reconocimiento social al *rol* de quienes se dedican a la educación. Al perderse el liderazgo clásico que el maestro o el profesor guardaban en pequeñas comunidades de antaño, no se encuentra hoy que el educador resulte decisivo para la sociedad. No se le otorga lugar, en tanto para las políticas oficiales y la agenda pública resulta claro que no es la educación una prioridad, Por supuesto, los discursos dicen otra cosa (...). (Follari, 1996: 43).

Capítulo 2

LA DESPROFESIONALIZACIÓN DE LOS TRABAJADORES

El primer análisis realizado se centró en aquellas características que los autores destacan como constitutivas de toda profesión, recordemos: autonomía, remuneración y reconocimiento social; ahora bien, en este apartado intentaremos esclarecer aquellas causas que contribuyen a la desprofesionalización de la tarea docente. Se propone una mirada de lo trabajado en situación de ejercicio de quienes ya son maestros. Consideramos que más allá de la relación numérica, los problemas con la profesionalización explican algunas deserciones o abandono de cargo y una expresión desiderativa bastante generalizada de dejar de ejercer en caso de poder hacerlo.

Varios de los entrevistados resaltaron en sus respuestas un aspecto recurrente referido a las funciones extraeducativas que se le piden a los maestros, por tanto este aspecto es tomado como indicador de desprofesionalización de la tarea docente. Aquí por extraeducativo queremos consignar todas aquellas tareas solicitadas o no, desarrolladas fuera del horario de desempeño remunerado, ya que así parecen significarlo los entrevistados.

Establecimos como supuestos que la desprofesionalización sería causa no sólo de que Magisterio no resulte atractiva como para dedicarle años de estudio, así como también en aquellos Maestros que ejercen la carrera y que quisieran cambiar de trabajo, esto es, abandonar la carrera de Maestro; una de las causas sería el tema de las horas que trabajan en sus hogares y que no son recompensadas económicamente, sea: preparación de las clases, correcciones de evaluaciones o de trabajos de clase, realización de informes de cada niño, del grupo, en palabras de uno de los entrevistados:

cada vez son más las cosas que te piden (a los maestros): la planilla ésta,

el informe de un grupo, informe de los resultados, la planilla de (...), hay muchos maestros que se reúnen con los maestros en salas docentes sin ser obligatorias, fuera del horario escolar, maestros que van a trabajar obligados, porque no lo sienten, en un festival, o en la limpieza de los baños o en un patio de recreo y demás, cumpliendo tareas que no son la de ellos, que deberían ser del organismo y que no quiere hacer pero si dice que no, capaz que lo ven mal, entonces se obliga y resigna autonomía o espacios libres de su tiempo que tiene para descansar, para hacer esas tareas, o se reúne con su compañero durante tres o cuatro días para planificar el año en la casa de su compañero, también haciendo tareas fuera del horario escolar; los maestros son muy obedientes, entonces nosotros decíamos, comentábamos con los compañeros, que una de las cosas que nosotros queremos es que los maestros aprendieran a desobedecer, porque obedecer es de alguna manera resignar autonomía y resignar decisión y resignar profesión en definitiva, desobedecer implica reafirmar tu posición. Muestran un Magisterio decaído, impotente frente a las exigencias siempre crecientes. (Entrevista realizada en Montevideo a Ruben Puyol, el 23/7/2014).

Estas funciones asignadas a los docentes contribuyen a que su tarea no sea la de un profesional, éstos últimos tienen tareas específicas y no realizan tareas que serían competencia de otros empleos u oficios. Como expresaba el entrevistado, el Maestro muchas veces es un improvisado Asistente Social, porque en casos de ausentismo de un niño, por ejemplo, éste debe hacer un seguimiento de por qué el alumno dejó de asistir a la escuela, entrevistar a la familia e incluso ir hasta su hogar para recabar información. Así como también, la tarea impuesta de controlar el carné de salud y las vacunas, revisando cuándo se vencen, presionando a las familias para que lo renueven; también excede a su función original que es la de enseñar.

La Asociación de Maestros del Uruguay (ADEMU), en la lucha por los derechos de sus asociados y de los Maestros en general, denuncia constantemente este exceso de tareas que se le exige al Maestro:

Se nos pagan \$ 14.000 en la mano. ¿Quién puede vivir con este

salario? Pagar alquiler o Banco Hipotecario o Agencia para la Vivienda, vestirse, atender a los hijos, pagar la luz y el agua, sólo para nombrar cosas básicas. Se nos dice que es por cuatro horas de trabajo. Ningún maestro trabaja cuatro horas, porque en este salario también están las horas que dedicamos a planificar, a preparar materiales, a entrevistas con padres, a coordinaciones con otros técnicos (psicólogos, trabajadores sociales, pediatras, etc.), a reuniones con Inspectores, tareas todas imprescindibles para desarrollar nuestra labor y que las realizamos fuera del horario escolar. Estas tareas extras, que no son extras, son parte de nuestro trabajo, insumen al menos unas dos horas diarias. Son horas no reconocidas por el sistema, son horas que nos obligan a trabajar “en negro”. (El Boletín, ADEMU, 2013:6).

Este discurso detiene nuestra atención en dos cuestiones: la primera, sobre el carácter imprescindible de ciertas tareas, ¿qué o quién define cuáles son las tareas indisociables al rol del maestro?, ¿cambian en el tiempo?, ¿varían según el contexto o según las circunstancias? El segundo tiene que ver con el llamado “trabajo en negro”, ya que la referencia aplica a un modo de remuneración pero según enuncian los propios portavoces, aquí estaríamos en ausencia de ella.

Entre la visión del maestro con matriz sindical entrevistado (Ruben Puyol), y la declaración del sindicato de maestros (ADEMU), aparece un desencuentro sobre: cuál es el repertorio de tareas inherentes al magisterio y cuáles exceden, cómo estarían consideradas las primeras en la resolución del horario de aula, y cómo definir remuneración en relación a esos términos.

El exceso de tareas, no es realizado solamente fuera del horario escolar o en días no lectivos; también dentro del horario de clase el maestro realiza tareas que no le corresponden, por ejemplo vender merienda, o recibir a diario a niños de otras clases porque sus maestros no vinieron y ni el director ni el secretario se quedan con ellos:

es otra de las tareas que cumplen los maestros que no deberían cumplir, es decir, en algunas escuelas esto de que tengas 2, 3, 4 o 10 niños de otras clases es una cosa común, porque es una escuela mal

ubicada, porque los ómnibus son difíciles de conseguir para llegar a ella, entonces cada maestro que falta, implica que los niños que llegan a la escuela y su maestra no, se reparten entre otras clases, y no tienen clase. Los maestros que van, sufren a estos niños porque, son niños a los cuales no conoce y sus niños tampoco, a los cuales los maestros que van ven resentida su atención. (Entrevista realizada en Montevideo, a Ruben Puyol, el 23/7/2014).

¿Qué consecuencias tiene este exceso de tareas que realiza el maestro? Por un lado, el no tener autonomía en su trabajo, el verse obligado a realizar tareas que no le corresponde, esto afecta directamente el tan pretendido estatus de profesión.

Por otro lado, el discurso del Director de Primaria en alusión a este tema es el siguiente: "yo creo que se está creando una carrera en el área de las tics, una serie de tareas nuevas, dinamizadores, maestros de apoyo ceibal; la posibilidad de participar en la red global de aprendizaje". Debido a estas nuevas funciones que tiene que asumir el Maestro y para lo cual no está preparado, se crearon desde el organismo nuevos cargos, que son a los que hace referencia el entrevistado, pero que son elegidos por maestros de aula, que tal vez tienen un manejo aceptable en cuanto a informática, pero no logra ser un apoyo valioso para el maestro de aula ni para los aprendizajes de los alumnos. La mayoría de los maestros consultados, de diferentes escuelas sienten este "vacío", al tener que incorporar una nueva herramienta en su clase, y por no sentirse preparado o no saber cómo utilizarla, a la vez que realizan una valoración negativa de estos nuevos cargos por resultar ineficaces. Luego el mismo entrevistado agrega:

me parece que eso es una profesionalidad nueva, pero me parece que avanzamos en otra profesionalidad que es... o en otras competencias que es lo comunitario, con enormes dificultades y contradicciones, pero las tareas en términos más genéricos, las tareas de acompañamiento han crecido mucho. El maestro más maestro. (Entrevista realizada en Montevideo, a Héctor Florit, el 14/8/2014).

¿La expresión "acompañamiento", valida justamente el no reconocer al

maestro como un profesional autónomo, por tanto debe estar acompañado, para obtener buenos resultados en términos cuantitativos, por ejemplo, en lo que hace a la disminución del número de repetidores de un grupo? ¿La emergencia de esta nueva “profesionalidad” equivale a la emergencia o a la necesidad de un nuevo profesional, léase trabajador, o se trata de un repertorio de tareas específicas, que se agregan a las que ya venía realizando el maestro y cuya pertenencia aparecería justificada epocalmente? Si esta nueva profesionalidad no es capturada por un nuevo actor, ¿entonces recae sobre el maestro que pasa a tener dos “profesionalidades” o dos profesiones que ejercer?

Siguiendo la línea de análisis, y ahora a nivel societal, varios autores insisten en que la sociedad le viene adjudicando otras funciones a la escuela, incidiendo en esta sobrecarga a la que hacemos referencia.

Claro, los poderes públicos y los medios de presión, fundamentalmente la prensa, pero también los grupos empresariales, le atribuyen a la escuela la necesidad de que trabaje sobre distintos temas, que no son la competencia central, que es el trabajo de conocimiento, lectura, escritura, matemática, algo de ciencias; pero le plantea la lucha contra las drogas, el tema de la prevención de accidentes, la lucha contra el sida, el trabajo sobre el dengue. La cantidad de trabajos que se le atribuye a la escuela, hace que la escuela intente absorber estos elementos nuevos y pierda de vista su función central; otro de los elementos que se le plantea a la escuela es la alimentación de los niños, cosa que no tiene que ver con el aspecto central de lo que debería ser la escuela. Por supuesto, la escuela no puede abordarlo, ni puede ser efectiva en esos temas, como los asume cuando eso no está bien, se plantea algún elemento que distorsiona esto, es decir, o muchos accidentes de tránsito o mucha drogadicción, es un problema de educación. (Entrevista realizada en Montevideo, a Ruben Puyol, el 23/7/2014).

Las palabras del entrevistado parecen dar cuenta de una cierta posición muy estrategizada de lo escolar, visto como escenario garante de respuestas

inmediatas a problemas sociales, lo cual hace pensar en la posibilidad de muchas demandas, lo cual reafirma nuestra idea de la sobreexigencia.

Esta demanda que la sociedad le hace a los maestros y a la enseñanza primaria, incide también en el prestigio que luego recibe la carrera, dependiendo de los resultados que logre la escuela.

En todos los escritos sobre educación, siempre se resalta que es el alumno quien ocupa el papel central del proceso educativo, pero no hay que desconocer que el maestro o el docente también es parte fundamental del mismo. Por tanto, se piensa que así como siempre los estudios están centrados en el niño y en su bienestar, que se tuviera el mismo propósito hacia los docentes, para evitar de esta manera el llamado "malestar docente" o "burn-out" tan escuchado en la actualidad. Estos aspectos de ser tomados en cuenta, también estarían contribuyendo a la profesionalización docente. Las tareas adjudicadas al trabajo del maestro, muchas veces la sobrecarga de las mismas, el multiempleo, la baja remuneración y otras condiciones de trabajo, generan en el transcurso del tiempo, malestar en los docentes, entonces podemos indicar que magisterio es una ocupación que con el correr de los años ve comprometida su salud mental. Uno de los entrevistados sostiene: "los maestros están sufriendo un problema, un problema grave, desde hace un tiempo atrás, que a veces se le llama "malestar docente" y demás, pero que tiene que ver con la estructura de la profesión". (Entrevista realizada en Montevideo, a Ruben Puyol, el23/7/2014).

Otra de las frustraciones de las que habla Díaz Barriga, (...) plantea el punto de vista afectivo, de que los docentes no tienen cómo canalizar las relaciones afectivas con sus alumnos. El docente reprime su afectividad y se transforma en alguien que prescinde de sus alumnos. (Entrevista realizada en Montevideo, a Ruben Puyol, el23/7/2014).

En la conferencia del Dr. Angel Díaz Barriga, titulada: "Los procesos de frustración en la tarea docente" recogida en "Ruinas y Rupturas" (sin datos), expresa:

El maestro que no vive con placer su tarea y que no se puede reconocer en su resultado tiene todas las condiciones de alienación

profesional que denunciaba Marx en su ensayo del trabajo enajenado. (...) el maestro se encuentra frente a diversas imágenes de su profesión. (...). Otras imágenes existen y circulan por debajo de este discurso. Son latentes pero no inconscientes. En ellas percibe el desprestigio social. La exigencia de cumplir con un deber del cual ningún otro sector de la sociedad quiere responsabilizarse. (...) Se le pide trabajar por trabajar, cumplir aunque no puedan reconocerse los resultados de su labor. Su trabajo es una obligación, no un placer. (...) Los procesos de frustración que vienen frente a todas estas imágenes son inevitables (...).

Entonces, la frustración del maestro viene dada por múltiples causas, el exceso de tareas, el no poder cumplir con los propósitos tan ambiciosos que se le exigen: por ejemplo, revertir los índices de accidentes de tránsito. Las exigencias desde dentro de la institución, pero también desde la demanda de los padres y de la sociedad toda. "Otro elemento que a mí me parece que es importante a contemplar es la falta de autonomía en sus procesos de trabajo, insisto, desde un concepto de la sociología de la profesión" (Díaz Barriga).

Los aspectos mencionados generan desilusión. "Esta se expresa en amargura, resentimiento, sensación de engaño, dudas y desvalorización de la experiencia". (...) Llegando a cuestionarte: "para qué me formé tantos años si al fin de cuentas me están pidiendo que viva en la miseria". (Díaz Barriga, 1991).

En relación a

la sensación de incertidumbre y malestar sobre la propia condición profesional (...), procede de la complejidad cada vez más aceptada del papel que le cabe al docente (...), la multiplicación de demandas y responsabilidades que cada vez en mayor medida recaen sobre los enseñantes ciertamente no contribuye a atenuar esa sensación. (Ghilardi, 1993:21).

Cuando estamos en burnout, nuestro nivel de tensión emocional nos lleva al agotamiento general, a la despersonalización o frialdad en nuestras relaciones, a la falta de gozo y de realización personal, y a la frustración en nuestro trabajo y en nuestra vida. (Lechuga, 2014: 43).

Rastreado las primeras formulaciones de esta idea, “en 1974, el psicólogo Freudenberger lo denominó burnout, o síndrome del agotamiento, y así lo denominan también los americanos. Coloquialmente se expresa como «estar quemado». (Puig, 2011: 126).

Freudenberger lo describe como la situación a que llegan los profesionales que tratan problemas humanos (...) Lo explica como “una pérdida (...) quizás la pérdida del ideal y que se expresa con dolor y cólera”, sentimientos propios del luto (p.119). (Puig, 2011:127).

Para remediar todas estas cuestiones, sería importante comenzar por la “revalorización de la profesión docente, para lo cual es necesario elevar la calidad educativa y el desempeño docente, mejorando la formación inicial y en servicio”. (UNESCO, 2005: 195). Pero también, atendiendo a las condiciones actuales del sistema de enseñanza y a todas las tareas extraeducativas que terminan produciendo malestar entre los docentes. La casi totalidad de la bibliografía consultada coincide en declarar que:

El colectivo docente está sufriendo permanentes presiones desde los mandos medios, con obligatoriedad de concurrir a reuniones, talleres, jornadas etc., lo que significa la exigencia de cargas horarias que no son remuneradas. Actividades que los docentes sienten como improductivas e innecesarias. (UNESCO, 2005: 200).

Esa capacidad emocional se refleja bien en este otro ejemplo:

A veces me siento como una isla. Los años pasan y los niños vienen a visitar un rato, se divierten lo que pueden, aprenden lo que pueden y entonces se van (...) Parte de la isla está siendo erosionada por el viento, el océano, etc. (...) Por supuesto, el otro lado de la isla tiene un resort donde la gente la pasa bien y son completamente inconscientes de cómo el otro lado de la isla está siendo desgastado (Black y Halliwell 2000: 108). La imagen propone vívidamente, al menos en lo que a mí respecta, que la tarea del maestro y su propia persona están sometidas al uso y al desgaste. (Alliaud y Suárez, 2011: 148).

En Uruguay no existen otros profesionales que pasen por tantas revisiones, esto es: controles e inspecciones, como ocurre con los maestros. Año a año

son calificados y evaluados tanto cuantitativa (escala de 0 a 100) como cualitativamente (informe de actuación) por directores e inspectores.

En el estudio para América Latina y el Caribe desarrollado por el BID y considerado en este trabajo, se afirma que: “la supervisión (...) en el mejor de los casos se ha convertido en una suerte de depósito de maestros veteranos que hacen visitas a las escuelas para verificar el cumplimiento de los programas de estudio”. (BID; 2002:28)

Existe evidencia que sugiere que quienes abandonan la profesión más temprano tienden a ser los mejores calificados, con lo cual el efecto neto de la estabilidad laboral es promover largos períodos de ejercicio profesional por parte de un grupo de maestros que tiende a ser de menor nivel de calificaciones a medida que avanza el tiempo. (BID, 2002:4).

“(...) hay mucho por hacer si el objetivo es lograr una docencia más efectiva en el sistema escolar, convirtiendo a los maestros en profesionales más motivados, calificados y capaces de afrontar el reto de producir educación de calidad para todos los niños” (BID; 2002:5).

Capítulo 3

¿Quiénes serán los nuevos maestros?

3.1 En una misma profesión: vinculación y desvinculación laboral

Los capítulos precedentes abordaron la problemática actual del trabajo de los maestros. Esto como imprescindible para sustentar alguna explicación posible del problema de la falta de maestros. Dentro de los elementos de análisis de discurso parece adquirir especial relevancia aquel con el que los estudiantes de magisterio responden a la pregunta: ¿qué motivos los llevaron a elegir la carrera?, pues ello podría dar cuenta de una elaboración decisiva de la idea misma de profesionalidad a la hora de optar por ese inicio y la permanencia en la carrera.

“Las características que ha ido adquiriendo el trabajo docente, incide en los mecanismos sociales de selección de los jóvenes que eligen cursar carreras de Magisterio o Profesorado (Davini, 2005). Se accede a ellas buscando la alternativa de un trabajo seguro y de una salida laboral rápida”. (GRE, 2013:62)

Creemos en una relación existente entre lo educativo y la realidad de un país en clave de posibilidades de desarrollo, dentro de cuyo primer elemento tiene innegable relevancia la presencia del recurso humano. De allí que sea posible definir líneas de afectación de la realidad educativa sobre el futuro de nuestro país.

Autores como King, Kehoane, Verba (2007) sostienen que una investigación debe tener como eje central una pregunta relevante para el mundo actual. La nuestra es: ¿Qué sucedería si hubiera cada vez menos maestros en nuestro país? O en claves de la formulación inicial ¿cómo sería un país con el trabajo de maestro en extinción?

Comenzamos la investigación planteándonos si ¿es posible constatar una diferencia problemática entre la tasa necesaria de reemplazo de maestros y los egresados que la configuran? En busca de respuestas preguntamos al Director General de Educación, el cual sostuvo:

tenemos un número de egreso de Magisterio bastante inferior a lo que requerimos como tasa de reemplazo, que, menos de 1000 maestros egresados por año, genera un faltante y que si bien los dos últimos años mejoramos algo, todavía estamos alrededor de 200 maestros por debajo de las necesidades. (Entrevista realizada en Montevideo, a Héctor Florit, el 14/8/2014).

Las autoridades de Primaria

tienen claro que el número de egresados de magisterio de 2014 no sirve para cubrir todos los cargos requeridos. En 2014 egresaron de la carrera de Magisterio unos 700 estudiantes aproximadamente, cuando cada año el sistema escolar genera alrededor de 1.000 vacantes, entre los docentes que se jubilan, los que pasan a cumplir otras funciones dentro del centro educativo y aquellos que optan por dedicarse a otra actividad. (El Observador, 16/2/2015).

Primaria está teniendo un problema grave desde la provisión de cargos, nosotros sabemos, que semana a semana quedan 30, 40, 50, 60 cargos sin elegir, es decir, niños que por alguna razón su maestro dejó de concurrir, ya sea porque está enfermo, porque la maestra se embarazó, porque tiene una licencia especial, por lo que sea, o porque se jubiló, pero que no tiene un reemplazo ese maestro y que quedan sin clases, es decir, Primaria dice: ¡NO!; tienen clase porque van a otra clase. (Entrevista realizada en Montevideo a Ruben Puyol, el 23/7/2014).

Se le preguntó a Raquel Bruschera, dirigente del Sindicato de Maestros de Montevideo (ADEMU), respecto a la cantidad de cargos vacantes y manifestó no tener claro los números; que sí faltan maestros, pero no sabe cuántos. (1)

En cuanto a datos de alumnos matriculados y egresados por año en Magisterio se observa que:

	2008	2009	2010	2011	2012
Matriculados	6761	7053	6082	6373	6724
Egresados	856	709	683	699	853

Fuente: Anuario Estadístico, MEC (en Informe País, Montevideo, 2013)

(1) Buscando dilucidar, descifrar y desentrañar lo visible u observable, nos cuestionamos cómo algunos datos no son de manejo público, por ejemplo desde el Sindicato se desconoce la cantidad exacta de maestros faltantes, así como también se desconoce el número de maestros que ingresan al organismo y de aquellos que se jubilan o se dedican a otras tareas. En la búsqueda de acceso a esta información se solicitó en las inspecciones departamentales dichas respuestas y luego de evasivas y reiteradas negativas no se logró acceder a la misma. Entonces me hice presente en distintas elecciones de cargo con el objetivo de observar la cantidad de cargos vacantes, pudiendo verificar que en cada elección quedaban aproximadamente cincuenta cargos sin cubrir. Vale aclarar que esto sólo para el departamento

de Montevideo.

Le preguntamos a uno de los entrevistados: ¿Sabe el número de maestros que ingresan por año al organismo y los que se jubilan?

No, son datos bastante difíciles de conseguir, quizás sea más fácil de conseguir los datos de los que ingresan, yo tengo idea de que este año, el 2014, es el año que menos estudiantes abordaron la carrera, no es fácil conseguir los datos, no te los proporcionan fácilmente en los organismos, en Primaria, de aquellos que se jubilaron, o que se fueron del país o que optaron por otra carrera. (Entrevista realizada en Montevideo a Ruben Puyol, el 23/7/2014).

En palabras de Psathas (1968: 510):

cualquier comportamiento que sólo se centre en lo evidente y en lo que se manifiesta en actos concretos directamente observables, es, como mínimo, ingenuo. Por lo tanto, el desafío para el científico que pretende comprender la realidad social es captar el significado que, para el actor, tiene su propia acción. (apud King, Keohane, Verba, 2007: 52).

Por tanto preguntamos al mismo entrevistado: ¿Cuál sería la razón de ocultar esos números, desde tu percepción?

No lo sabemos, es decir, seguramente es no proporcionar información, que es una de las formas de tapar un problema. Primaria está teniendo un problema grave desde la provisión de cargos, nosotros sabemos, que semana a semana quedan 30, 40, 50, 60 cargos sin elegir. (Entrevista realizada en Montevideo a Ruben Puyol, el 23/7/2014).

La siguiente pregunta de investigación que nos planteamos fue: ¿El Magisterio es una opción laboral atractiva para los bachilleres? ¿Y para los ya matriculados? ¿Por qué? Por tanto encuestamos a estudiantes de magisterio, consultándoles cuál o cuáles habían sido los motivos que los llevaron a optar por la carrera, obteniendo los siguientes insumos:

Respuestas	Cantidad de entrevistados	Porcentaje
“Para acceder a préstamos”.	1	0,4 %
“Por estudiar, porque no sabía qué hacer”.	31	12,5 %
“Para mantener a mi familia, por ser madre soltera con hijos a cargo”.	33	13,3 %
Por vocación: “porque me gustan los niños y/o me gusta enseñar”.	84	33,9 %
“Para acceder a otras carreras”.	91	36,7 %
“Por vivir en una zona carenciada y para acceder a trabajo”.	8	3,2 %
Total de encuestados	248 estudiantes de Magisterio	100%

Franjas etarias de los encuestados	Cantidad de estudiantes	Porcentaje
18 a 19 años	1	0,4%
20 a 25 años	235	94,8%
26 a 30 años	8	3,2%
31 a 40 años	4	1,6%
Total	248	100 %

El docente es protagonista fundamental en la configuración de los seres humanos que la sociedad les confía. En gran medida, el desarrollo de las personas a través de procesos educativos de elevada calidad depende de las características de los educadores. Por consiguiente es recomendable seguir reflexionando sobre el perfil deseable del docente, lo que la sociedad y el sistema educativo esperan de él, sus derechos y deberes. El taller considera que ese perfil ha de ser el de un militante comprometido consigo mismo, con el alumnado a su cargo, con la educación pública nacional, con su entorno inmediato y con una sociedad en proceso de transformación. (Grupo de reflexión sobre educación. Documento Nº 6, 2013:3).

De acuerdo a las respuestas de los estudiantes magisteriales, en referencia a por qué optaron por la carrera, vemos que de los doscientos cuarenta y ocho encuestados, sólo ochenta y cuatro de ellos dicen haber elegido porque le gustan los niños o le gusta enseñar, el resto plantea otras causas de índole personal y que distan sustancialmente del perfil elaborado por el Grupo de Reflexión sobre Educación. Analizando estas respuestas vemos que no es posible identificar claramente la variable vocación, pues en los encuestados esto se asocia a que le gustan los niños o les gusta enseñar, pero el hecho de que le gusten los niños no implica necesariamente tener vocación para enseñar

y viceversa.

La primera etapa en el proceso de construcción de un docente es el período en el cual un joven o una joven toman la decisión de dedicarse a la enseñanza: ¿quién elige ser maestro o profesor actualmente?, ¿cuáles son los factores que intervienen en esta decisión? (...) La respuesta a estos interrogantes indican, en primer lugar, que la profesión docente ha perdido capacidad para atraer a los jóvenes más talentosos y constituye, en muchos casos, una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos más prestigiosos. (Tedesco, 1999: 63).

Noventa y un estudiantes encuestados manifestó estar estudiando Magisterio para luego estudiar otra carrera, cuestionados al respecto, manifestaron que la carrera les daba una opción laboral rápida y segura, y que luego al ejercer en una escuela con veinte horas semanales, les daría tiempo para dedicarse a otra carrera de mayor prestigio, además de contar con ciertos derechos al continuar estudiando, esto es, días pagos por estudio, sumado a licencias y demás derechos sociales (acceso al sistema de salud, entre otros).

Los documentos regionales preparados como base para las discusiones de la CIE (Comisión Internacional de la Educación), son una señal de alarma que es preciso escuchar. Todos ellos coinciden en constatar que la enseñanza es una actividad poco atrayente desde el punto de vista social: "No muchos quieren ser maestros. Los estudiantes más brillantes y con mejores resultados optan por otras profesiones. (...) Muchos estudiantes optan por la formación como última opción, luego de haber intentado ingresar a la universidad". (Tedesco, 1999:64).

Una de las encuestadas respondió que optó por la carrera "para acceder a préstamos"; treinta y un estudiantes están estudiando Magisterio "porque no sabían qué hacer" y querían seguir estudiando, otros treinta y tres, por su situación familiar, expresando: "para mantener a mi familia, por ser madre soltera con hijos a cargo", cuestionadas al respecto expresaron que la carga

horaria luego de recibidas les permitiría cuidar de sus hijos, y que además contaba con las leyes sociales, incluida asistencia médica para ella y sus hijos. Los restantes ocho estudiantes expresaron que viven en una zona carenciada y que la escuela era la única salida laboral efectiva para ellos. A continuación se transcriben algunas de las respuestas expresadas en forma literal por los estudiantes:

Elegí esta carrera porque en lo personal implicaba un desafío. Mi experiencia a nivel escolar no fue muy fructífera, ya que, si bien obtenía buenas calificaciones no quería asistir por sus imposiciones (sin opinión, sin movimiento, etc.). Además vivo en una zona “carenciada” en la cual el único medio de “escapatoria” de la realidad social es la institución escolar, pero esta institución, deja aspectos de lado que son primordiales para la propia emancipación del sujeto. (Valerin).

“Elegí esta carrera ya que siempre supe que enseñar es mi vocación”. (Valeria).

“Me gusta la carrera desde que era pequeña, me gusta enseñar”. (Alejandra).

“Porque trabajé en muchos otros lugares, y luego me di cuenta que haciendo Magisterio tengo trabajo seguro y mejor pago comparado con otras tareas”. (Virginia).

“Porque me gustan los niños, y no sabía mucho qué hacer, así que me anoté en Magisterio”. (Laura).

“En realidad no tenía mucha idea qué hacer, pero de última tenés un título, y cuando te recibís tenés trabajo seguro; además me gustan los niños”. (Agustina).

“Estudié Psicología, pero mucho trabajo tampoco tengo y decidí estudiar Magisterio que trabajo tengo seguro y fue algo que siempre tuve pendiente. También tengo un empleo público actualmente, entonces también tengo la posibilidad de estudiar y me gustan los niños”. (Dévora).

“Comencé a estudiar Magisterio porque mi madre es maestra y tá no sabía mucho qué hacer y me gustan los niños”. (Guillermina).

“Después de animar campamentos, encontré lo bueno de acompañar procesos de formación de personas”. (Federico).

El desconocimiento del valor de la tarea docente genera otros efectos indeseables, por ejemplo, que en los centros de formación de maestros y profesores (...), la selección de los estudiantes lleve de entrada un sesgo negativo. No nos referimos a que las instituciones seleccionen a los candidatos, sino a que quienes se ofrecen como tales saben que van a estudiar para una “semi-profesión”, según la llamó Gimeno Sacristán. Estudiarán para un saber que no les va a permitir ni prestigio personal, ni un mínimo de bienestar económico. Esto hace que, de manera automática, aquellos que se acerquen a la carrera docente sustenten un bajo nivel de aspiración, lo cual tiene alta correlación con una expectativa de performance débil; esto se asocia a estándares de escaso bagaje cultural previo, es decir, tendremos futuros docentes con déficit de formación, antes de la realización de los procesos formales de formación mismos. (Follari, 1996: 44).

Estos efectos de los que habla Follari, vendrían a explicar la falta de preferencia por estudiar la carrera de maestro.

“Los estudiantes (...) eligen las carreras más selectivas y las que más profesionalizan a sus egresados” (Dubet, 2011: 85).

La consultora CIFRA a fines del 2011 estableció las características de quienes estudian Formación Docente, llegando a la conclusión:

Los estudiantes (...) que aspiran a cursar carreras docentes tienen un bagaje cultural deprimido, hecho éste que caracteriza también a toda la educación terciaria, y no es sólo específico de la FD. En este último caso se considera que es más complejo el panorama en tanto si no se logra revertir esa realidad en el lapso de la formación, los “nuevos docentes” tendrían menos bagaje cultural para ofrecer a las nuevas

generaciones. (GRE, 2013: 64).

¿Reconoce la propuesta formativa esta situación desafiante respecto de los futuros docentes que inician la carrera? ¿Responde estratégicamente a esa constatación? Si afiliamos a la idea de formación permanente, debemos considerar como un continuo a la estadía en los institutos de formación, con la formación en servicio (pensada a partir de cursos, instancias de reflexión colectiva, actualizaciones, etcétera). ¿Logra este proceso modificar la calidad de los estudiantes cuando ingresan?

El magisterio ha dejado de ser atractivo para muchos jóvenes talentosos, y aun si se contara con un gran compromiso de parte de los maestros en ejercicio, su efectividad se ve disminuida cada día por ambientes de trabajo insatisfactorios, así como por falta de apoyo pedagógico y supervisión adecuadas. (BID, 2002: V).

“La profesión tiende a atraer predominantemente –aunque no en forma exclusiva, por supuesto- a los egresados de educación media de menores calificaciones académicas”. (BID, 2002:2).

En lo que respecta a los antecedentes socio-económicos de los docentes, tenemos que:

“Alrededor del 50 % pertenecen al sector medio bajo, un 40 % al sector medio, un 9 % al nivel medio alto y 1% al sector alto”. (BID, 2002:20). (Valores para América Latina).

“Con pocas excepciones, los maestros finalizan su adiestramiento profesional sin tener calificaciones adecuadas para enseñar, probablemente como resultado del muy bajo nivel de calidad promedio de los programas de formación”. (BID, 2002:2-3).

Una de las preocupaciones más comunes acerca de la docencia ha sido por mucho tiempo la dificultad percibida de atraer talento apropiado, altamente motivado y previamente calificado al ejercicio de la carrera. Una cierta nostalgia respecto a un pasado no muy lejano en que no pocos intelectuales, escritores y científicos de alto calibre

dedicaban tiempo a enseñar en escuelas y liceos, se ha combinado con la decepción respecto a la evolución de la calidad docente que ha acompañado la masificación de los sistemas escolares para producir una crítica a las capacidades de los maestros en ejercicio. (BID, 2002:22).

Los estudiantes de educación reportan durante sus estudios de secundaria un promedio de calificaciones inferior al que reportan los estudiantes de otras carreras. Considerando que las calificaciones obtenidas en Secundaria son un buen indicador de talento o al menos de buena preparación previa, la docencia en general no está logrando atraer una cantidad significativa de candidatos con estas características. (BID, 2002:23).

No es desdeñable el “efecto cascada” que a partir de allí se produce: si los docentes no son buenos, tampoco lo serán los procesos educativos que ellos protagonizan. Si es así, el desprestigio relativo a la educación habrá de agudizarse, de modo que quedamos dentro de un círculo vicioso que sólo una decidida y coherente política (política de conjunto, no sólo educativa) podría revertir. (Follari, 1996: 44).

“Si las jóvenes eligen orientaciones y profesiones llamadas femeninas, es porque serán mejor recibidas allí y porque piensan que así aumentarán sus oportunidades de conseguir empleo (...). (Dubet, 2011: 89). Esto explica por qué en las encuestas realizadas a estudiantes magisteriales, el 98,4 % hayan sido mujeres. “Las mujeres también tienen en cuenta una variable que no es menor: el proyecto de vida familiar”. (Dubet, 2011: 89). Por eso, treinta y dos encuestadas respondieron que optaron por estudiar Magisterio por ser madre soltera y tener que cuidar de sus hijos, por lo cual, al ejercer como maestra obtendría beneficios sociales, para ella y sus hijos, sumado a la baja carga horaria que debe estar fuera de su hogar.

No debe olvidarse que un buen número de docentes se queda en la profesión porque le gusta y porque, tal como está, le resulta conveniente para su vida personal. Este es el caso de las maestras –

mayoritarias en la profesión-, muchas de las cuales han encontrado que hay correspondencia entre sus obligaciones como profesionales de la docencia y las que se derivan de su papel en la vida doméstica. (BID, 2002: 46).

“La carrera docente no presenta hoy un atractivo suficiente para cubrir las necesidades del sistema ANEP en cantidad y calidad de profesionales de la educación, ni para que la docencia sea en todos los casos su principal actividad”. (Informe País, 2013: 55).

3.2 ¿Cuáles son las respuestas actuales al déficit en el recambio de la profesión del recurso humano por parte del sistema político y los actores?

“La universalización de la exigencia del título de Maestro para ejercer la profesión fue en nuestro país un logro temprano (...)” (GRE, 2013:70).

La docencia en Uruguay tenía hasta el año 2014 una diferencia sustancial entre maestros y profesores, debido a que los primeros sólo podían ejercer en el sistema público una vez egresado del Instituto de Formación con titulación habilitante. En 2014 se instrumentó un sistema de becas para estudiantes de Magisterio del último año de formación que irían a una escuela a cambio de un salario, esto debido a la falta de maestros.

En el recorrido histórico que realizamos, visualizamos la evolución que la carrera de maestro ha tenido, luego de la reforma vareliana (1876), todos los maestros en Uruguay ejercían en escuelas públicas sólo con título, hasta el año 2013, pues luego se asignó a un grupo de estudiantes de magisterio de 4º año, para que realicen tareas en escuelas públicas recibiendo a cambio un salario. Florit expresa: “acabamos de aprobar 30 becas para que los estudiantes de 4º

año puedan hacer una pasantía de trabajo en las propias escuelas”. (Entrevista realizada en Montevideo, el 14/8/2014).

En referencia a los estudiantes de magisterio que se seleccionan para que comiencen a trabajar antes de obtener su titulación, el Director de Primaria explica:

tienen que ser alumnos de 4º, y tienen una remuneración de \$11.000, funcionan como adscripto al director, el director le dice, bueno, encargáte de tal gurí, mañana andá a ayudar al maestro de tal clase, otro día le puede decir encargáte de este grupito de niños como maestro de apoyo, es decir, la idea es que el muchacho que está trabajando, estudiando magisterio y trabajando, que son en general lo que hacen, tienen un trabajo de noche, estudian y tienen un trabajo de medio turno, en trabajos no calificados, en general son trabajos de muy baja remuneración: es el mandadero de 4 horas, en una farmacia, cuida niños en alguna casa... (Entrevista realizada en Montevideo, a Héctor Florit, el 14/8/2014).

Se cuestionó a otros actores respecto a esta resolución desde las autoridades de Primaria, expresándose de la siguiente manera:

es una solución triste para el sistema, el sistema se jacta de tener en educación primaria a todos los docentes titulados, en este caso, bajaría una de sus banderas y de hecho, no creo que redunde en un mejor trabajo educativo tampoco, es decir, los estudiantes que todavía no terminaron su carrera se van a ver enfrentados como se enfrentan todos los nuevos maestros a los peores esquemas o paisajes de trabajo, las escuelas más alejadas o las más problemáticas, las escuelas en las zonas de pobreza, los maestros que ingresan empiezan en la periferia y a medida que pasan los años se van acercando al centro y a las zonas más integradas, estos estudiantes irían a esa zona de pobreza donde realmente faltan maestros. (Entrevista realizada en Montevideo, a Ruben Puyol, el 23/7/2014).

Una de las entrevistadas cuestionada respecto a la falta de maestros señala: "Por eso hay estudiantes de Magisterio por dar clase, y más adelante cualquier hijo de vecino que sepa leer o escribir va a estar dando clase" (Entrevista realizada a Ana Clara, en el departamento de Canelones, el 27/6/2014). Luego, la misma entrevistada agrega: "Desde las autoridades no hay un reconocimiento. Seguimos entregando computadoras y nadie ve nada". Y continúa: "Me preocupa, yo sabía que iban a pedir estudiantes de Magisterio para que dieran clase, una aberración, tapar el sol con un dedo; no se cuestionan por qué es tan poco atractiva la formación".

Otro de los actores opina: "Yo la verdad no estoy de acuerdo porque eso retrasaría aún más el egreso del estudiante. O sea, por un lado, cubrís la falta de maestros pero a su vez retardás o ponés dificultades para que se reciban y luego sí puedan trabajar habiendo obtenido el título". (Entrevista realizada en Montevideo a la Directora de los Institutos Normales: María Stagnero de Munar y Joaquín R. Sánchez, Maestra Cristina Hernández, el 13/11/2013).

Es obvio que resulta imperioso atender en forma interrelacionada la profesión en sí, la carrera docente, la formación profesional y las condiciones laborales, como forma de revalorizar la profesión, mejorar el interés por ella y lograr la posibilidad de desarrollo profesional y de titulación obligatoria en el mediano y largo plazo. (Informe País, 2013: 56).

Otro cambio que se instrumentó como paliativo a la falta de maestros es el no requisito de edad máxima para cursar la carrera, antiguamente, hasta hace una década, el límite de edad para anotarse a cursar era de 35 años, actualmente se han inscripto para cursar la carrera personas de hasta 54 años.

Por otro lado, se eliminaron las pruebas de ingreso a estudiantes que deseen cursar la carrera.

Cuestionados respecto a si hubo variación en la tasa de inscripciones a Magisterio o si son números que se mantienen constantes, respondieron:

- No, varió muchísimo, nosotros tuvimos un pico muy bajo, allá por

comienzos del 90, 92, 93, 94, llegamos a un mínimo que no llegaba a los 400 egresados, veníamos de cifras históricas de cerca de 1000; con el plan de 3 años, el plan 92, volvió a tener un aumento, porque en términos de retorno por el esfuerzo del estudio, 3 años obviamente era un diferencial en relación a todas las carreras universitarias cortas, todas eran de 4 años. Cuando en el año 2005, volvemos a los 4 años pero simultáneamente se descentraliza la universidad y se ofrecen carreras universitarias de 4 años en el interior, simultáneamente las universidades privadas se expanden y también llegan al interior, con oferta de carrera de 4 años y se mejora el ingreso lo cual permite el traslado, yo diría que la oferta universitaria aumenta y se torna más accesible. (Entrevista realizada en Montevideo, a Héctor Florit, el 14/8/2014).

- También está dado por ese otro aspecto que yo hoy te decía, magisterio era casi la única carrera terciaria que existía en todo el país, me parece que ahora se superponen ofertas terciarias. También es verdad que el ingreso en la canasta familiar del interior es bastante más baja que en Montevideo, o dicho al revés, un salario docente en el interior cubre un porcentaje más alto de la canasta básica, entonces me parece que en el interior tenés o siempre tuviste digamos una mejor imagen de magisterio, una escuela pública que integra todos los sectores sociales, con lo cual efectivamente es valorada también por los sectores medios y medios-altos, un valor de compra del salario más alto, bastante más alto que en Montevideo y algunas restricciones de ofertas terciarias o universitarias, que si bien ahora es menor, igual las opciones para estudiar en el interior es menos que en Montevideo. (Entrevista realizada en Montevideo, a Héctor Florit, el 14/8/2014).

"El mero aumento de años de estudio para la formación docente no provoca un aumento de la calidad de su formación profesional". (Tedesco, 1999:66).

Uno de los entrevistados en referencia a la formación de maestros sostiene:

la conformación de maestros es capacitar a los estudiantes para que

puedan transmitir de la mejor manera los lineamientos presentes de una ideología única o casi única, o al menos predominante”, y agrega: “el maestro también fue adoctrinado, fue imbuido de esos principios, que son los que transmite, de hecho se transforma en un peón del sistema, él recibe la violencia que después hace llegar a los niños, transfiere todos los elementos ideológicos que ha conformado durante toda su formación (Ruben Puyol, entrevistado en Montevideo el 23/7/2014).

A otra de las entrevistadas se le preguntó por qué había optado por la carrera y respondió:

“Mi abuela fue maestra, y tuve excelentes maestros en el colegio en el cual me eduqué”. (Ana clara, entrevistada en Canelones, el 27/6/2014).

Otra de las medidas adoptadas frente a la falta de maestros, fue el reintegro de Maestros jubilados para cubrir las vacantes, así como también el traslado de Maestros de otros departamentos a la capital del país.

3.3 ¿Qué efectos tendría para la sociedad que continuara en descenso las inscripciones a la carrera de maestro?

Se corre el riesgo que frente a la cantidad de maestros que se jubilan y a la falta de jóvenes que estudian Magisterio, que se recurra a potenciales maestros (estudiantes de Magisterio) para cubrir cargos.

El Director de Primaria frente a esta interrogante, responde: “El efecto sería devastador, no cabe duda, nosotros no nos podemos imaginar un sistema educativo que no tenga maestros titulados”. (Entrevista realizada en Montevideo, a Héctor Florit, el 14/8/2014). En estas palabras del entrevistado se sobreentiende la relevancia del proceso formativo garantizado por la titulación. Al decir de Marrero:

"...la formación de los docentes es uno de los problemas básicos de la

enseñanza nacional y por lo tanto una pieza esencial del desarrollo de un proyecto de país productivo" (Marrero, 2011:116).

Se le cuestiona al Director de Primaria respecto a qué medidas tomarían para solucionar el problema de la falta de maestros y expresa:

no podríamos extender tiempo completo, claramente, para permitir que los maestros trabajen en dos escuelas, tendríamos en tiempo extendido hacer esa extensión solo en base a profesores, o de artistas (Entrevista realizada en Montevideo, a Héctor Florit, el 14/8/2014).

Y continúa:

Rearmar todo sobre la base de menos horas docentes, tendríamos que transferir las tareas comunitarias a otro tipo de intervención, más cercano a los trabajadores sociales, al educador social, tendríamos que revisar la política de número de alumnos por grupo (Entrevista realizada en Montevideo, a Héctor Florit, el 14/8/2014).

La respuesta obtenida se me representa como una salida práctica a la dificultad, que no parece orientada a las causas, obviando el verdadero problema.

A MODO DE SÍNTESIS Y APORTES PARA LA REFLEXIÓN

Remitiendo a la propia introducción del presente desarrollo, se logra ratificar con mayor convencimiento, la influencia de lo educativo en la construcción de la realidad del país. En este sentido, recupero la pregunta por los propósitos del proyecto educativo nacional. Este, podría todo menos eludir el problema docente en clave de: desinterés y abandono de la función, problemas que he intentado definir y delimitar en el presente desarrollo.

En las propias claves de formulación aparece la referencia al desinterés que remite a un orden problemático de corte motivacional. Esto refiere en los entrevistados a la soledad en el ejercicio de su tarea, al desánimo; cuestiones que no son del orden puramente económico y que en los aspirantes de la carrera se asoció a la categoría de vocación. En esto visualizo un posible desencuentro entre esto y el hecho de que a nivel de discurso público (Sindicato y otros actores), la categoría por excelencia es la remunerativa. No ocupa un lugar central el tipo de cuestiones que dimensionamos en este trabajo bajo la categoría de profesión.

Actualmente ser maestro en Uruguay no constituye una carrera atractiva ni desde el punto de vista académico, ni desde el punto de vista económico. Es un trabajo carente de reconocimiento y prestigio social, por tanto, una de las posibles vías de salida a la situación actual de Magisterio, sería mejorar no sólo su salario, sino también su condición social, su prestigio y sus condiciones de trabajo.

Compartimos la frase de Marx donde expresa que lo importante no es conocer la realidad, sino cambiarla. Por tanto, frente a la situación actual de Magisterio, y al reconocimiento de los diversos actores de la problemática en la que se encuentra, sería positivo gestionar cambios para revertir la situación existente en los diversos aspectos analizados.

Queda evidenciado lo complejo de la temática, y que la solución trasciende lo meramente material, esto es, que si bien una remuneración acorde a la

cantidad de horas que el maestro trabaja sería elemento necesario aunque no suficiente, para resolver el problema que atraviesa la carrera. Por tanto, a un problema complejo, la solución debe ser integral y multidimensional, por eso también debería atenderse el tema del reconocimiento y prestigio social, así como también las condiciones en la que ejerce su trabajo, en especial mejorando sus márgenes de autonomía, para que este quehacer sea reconocido como profesional, recuperando el estatus que alguna vez tuvo.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta, L., Jorrat, J. (2004). Escalas de prestigio y de status socioeconómico de las ocupaciones. Buenos Aires, Editorial Dunken.

ADEMU (2013). Para los maestros la palabra pesa. Año 4. Número 44. Montevideo .El Boletín. Ideas. Magisterio al Sur. .

Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.) (2011). 3/El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires. CLACSO.

Banco Interamericano de Desarrollo (2002) ¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina. Washington, D.C., Navarro, J. C, editor.

Barriga, A. (1991): Los procesos de frustración en la tarea docente. Ruinas & Rupturas. s/d. Conferencia.

Cantón, I., Cañón, R. (2011). La profesión del maestro desde la dimensión competencial. Tendencias Pedagógicas Nº 18. Universidad de León. España. (dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3779453.pdf).

Da Silveira, P. (2009). Padres, maestros y políticos: el desafío de gobernar la educación. Buenos Aires, Editorial Taurus.

Dubet, F. (2011). Repensar la Justicia Social, contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires, Siglo Veintiuno editores.

El Observador. (2015). Faltan maestros en Montevideo y Primaria apela a docentes jubilados y del interior. <http://www.elobservador.com.uy/noticia/298308/faltan-maestros-en-montevideo-y-primaria-apela-a-docentes-jubilados-y-del-interior/>. Consultado el 22/2/2015.

El Pueblo. (2014). ¿Cuánto sale vivir en mi país?

<http://www.diarioelpueblo.com.uy/titulares/%C2%BFcuanto-sale-vivir-en-mi-pais.html>. Consultado el 11/01/2015.

Follari, R. (1996). ¿Ocaso de la escuela? Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Freidson, E. (1998). Renascimento do Profissionalismo. Teoria. Profecia e Política. São Paulo, Universidade de São Paulo.

Ghilardi, F. (1993). Crisis y perspectivas de la Profesión Docente. Barcelona, Gedisa Editorial.

Grupo de reflexión sobre educación (GRE), Documento N° 6, (2013). Para repensar la formación docente, Montevideo. GRE.

King, G., Kehoane, R., Verba, S. (2007). El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos. Madrid, Alianza Editorial.

Lechuga, M. (2014). Así es la vida... una invitación a encontrarnos. Buenos Aires. Editorial Grijalbo.

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

Marrero, A. (2011)

www.universidad.edu.uy/claustro/docs/agc_resoluciones_ley_educacion.pdf.

Consultado el 24/6/2014.

Martínez, N., (2006). Modelos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad. <http://www.monografias.com/trabajos35/modelos-educativos/modelos-educativos.shtml>. Consultado 16/9/2014.

MEC, UDELAR, ANEP. (2013). Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la

Educación, Informe País. Montevideo. MEC, ANEP, Udelar.

OEI. (2013). Metas educativas 2021.

<http://www.oei.es/metas2021/sintesisdebate6.pdf>. Consultado el 14/10/2014.

Puig, C. (2011). La supervisión en los equipos de Servicios Sociales: una oportunidad para la reflexión, el pensamiento y el cuidado de los profesionales. Universidad Rovira i Virgili, Tarragona. En cuadernos de Trabajo Social.

Soler, M. (2000). Educación y formación de personas adultas Nº 21. Barcelona. Revista Diálogos.

Soler, M. (1997). El Banco Mundial metido a educador. Revista Educación del Pueblo, Montevideo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Soler, M. (2003). Reflexiones generales sobre educación y sus tensiones. Montevideo. Revista Quehacer Educativo y Voces.

Soler, M. (2005). Réplica de un maestro agredido. Montevideo, Ediciones Trilce.

Tedesco, J. (1999). Paradigmas, reformas y maestros. Temas de la agenda educativa de una década. Uruguay, Fondo Editorial que educa, FUM-TEP.

TentiFanfani, E. (2005). La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Siglo XXI Editores Argentina S.A.

UNESCO, (2005). Condiciones de trabajo y salud docente, Santiago de Chile.

Vaillant, D. y Rossel, C. Editoras, (2006). Maestros de escuelas básicas en América Latina. Hacia una radiografía de la Profesión. Editorial Preal.

Vallés, M. (2000). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional. Madrid, Alianza Editorial.

Viscardi, N., Alonso, N. (2013). Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay. Montevideo, ANEP.

