

UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Maestros de escuelas de tiempo completo:
saberes, trabajo y profesión**

María Amalia Astiazarán Paladino

Tutor: Pablo Hein

2016

Índice

1. Introducción	3
2. Marco Conceptual	6
2.1 Saberes y competencias para el trabajo	9
2.2 El maestro como profesional	10
2.3 Lineamientos sobre la temática	14
3. Las Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay: elementos descriptivos.....	17
4. El objeto de estudio	21
4.1 Problema de investigación.....	21
4.2 Hipótesis	21
4.3 Objetivos.....	22
5. Diseño metodológico	23
6. Análisis cualitativo.....	26
6.1. Estrategia de análisis	26
6.2. El trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo	27
6.2.1. Motivaciones para la elección del cargo	27
6.2.2. Percepciones sobre el rol docente.....	29
6.2.3- Dificultades	32
6.3. Percepciones acerca de los saberes y competencias de los maestros	39
6. 4. La profesionalización del maestro	46
7. Conclusiones.....	51
8. Referencias Bibliográficas	56
9. Anexos.....	59

1. Introducción

A lo largo de la historia las funciones que la sociedad le ha encargado a la escuela no han sido siempre las mismas, sino que éstas han ido cambiando según las circunstancias sociales, económicas y políticas del momento. La escuela de hoy responde a ciertas demandas sociales distintas a las del pasado, tales como la universalización de la educación, la sociedad de la información; y fundamentalmente cambios experimentados en los arreglos familiares y en el mundo del trabajo. Estas mutaciones sociales hacen pensar en una redefinición de la escuela como institución, así como del rol que el maestro debe ocupar. Los docentes, además de enseñar conocimientos referidos a las disciplinas curriculares, tienen otras demandas relacionadas a la contención emocional de los niños, alimentación, higiene y el trabajo con las familias y comunidad. En consecuencia, es razonable pensar que la formación y capacitación de los docentes de hoy responda a los retos actuales, dotando a los educadores de herramientas pertinentes para enfrentar estos desafíos. También es esperable que, en la medida en que se le adjudican nuevas funciones a la escuela, ésta asuma cambios en su estructura, sus espacios, sus tiempos y en el personal que trabaja en ella.

Las reformas educativas en América Latina, surgidas en la década del noventa, apuntan a atender estas nuevas demandas y aparecen principalmente como una compensación a aquellos sectores más desfavorecidos social y culturalmente. Una de las medidas introducidas por estas reformas es la extensión horaria de la jornada escolar, la cual se basa en la idea de que a mayor tiempo pedagógico, mayores serán los resultados de los alumnos, considerando que el tiempo pedagógico tradicional es insuficiente para cubrir todas las necesidades de los alumnos. En esta línea de pensamiento, durante el período de gobierno 1995-1999, la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP) impulsa una reforma educativa que forma parte de varios cambios implementados en el país. Tal como menciona Mancebo (2002) “integra lo que se ha llamado ‘la segunda transición’, una transformación histórica en la matriz política, económica y social vivida por muchos de los países latinoamericanos luego de la salida del régimen autoritario (‘primera transición’).” (p.154).

Según esta autora, en el plano educativo, la reforma se caracterizó por la ejecución de múltiples líneas de acción en todos los niveles. Sus principios rectores son: la mejora de la calidad educativa, mayor equidad, diversificación de la formación y

profesión docente, y modernización de la gestión de enseñanza. Con este cometido, a nivel educativo primario, algunas de las medidas impulsadas son la creación de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC), con una carga horaria para los alumnos de siete horas y media, y los cursos de capacitación para maestros. En palabras de Germán Rama, impulsor de esta reforma: “Las escuelas de tiempo completo y la cobertura preescolar tienen una función social muy importante, como la de evitar la marginalidad, la exclusión social, el conflicto” (En Mancebo, 2002, p.144). De la misma manera, el Consejo Directivo Central (CODICEN) plantea en el Acta N°90 para las ETC -la cual reglamenta la propuesta de esta nueva modalidad de centros- que:

Las condiciones de pobreza en que vive parte importante de la población escolar generan la necesidad de reconsiderar el modelo escolar de tiempo simple (4 horas diarias), no sólo en términos de la extensión horaria sino también en cuanto al modelo pedagógico e institucional de la escuela. (ANEP, 1998).

En este sentido, las ETC abarcan en su Propuesta (ANEP, 1997) un currículo escolar similar al del resto de las escuelas de tiempo simple, pero difiere de estas en la medida en que supone cambios metodológicos y pedagógicos respecto al formato tradicional como la rotación de docentes, fracturación de grupos de clase y circulación de alumnos. Además, cuentan con profesores especiales para la enseñanza de diversas disciplinas específicas complementarias: por ejemplo, lenguajes (inglés, portugués, italiano) y educación física; cuenta también con docentes para el apoyo en los talleres de educación artística (música, plástica, teatro, etc.) y los relacionados con el trabajo (huerta, carpintería, etc.). Por otra parte, incluye actividades colectivas tales como los recreos y las comidas; incorpora actividades de relacionamiento con el medio comunitario; y espacios pedagógicos destinados exclusivamente al juego. Para lograr estos objetivos se incluye una infraestructura particular con espacios físicos y equipamientos adecuados para la propuesta. Además, incorpora una instancia semanal de reunión en Salas de Colectivo Docente, con el fin de ser un espacio de reflexión, elaboración y evaluación docente. (Ver anexo I)

A su vez, con la propuesta de ETC, aparece la necesidad de una instancia de formación ampliatoria para los maestros, para ello se crean cursos específicos (hoy no obligatorios) dirigidos a quienes trabajan en este tipo de escuelas. En primera instancia, se les ofrece el Curso I “Apoyo a la propuesta pedagógica de las Escuelas de Tiempo

Completo”. Luego el maestro puede continuar su formación en los denominados Curso II “Apoyo la implementación de proyectos de Lenguaje, Ciencias Sociales, y Ciencias Naturales en Escuelas de Tiempo Completo”, a lo cual se le agregó posteriormente un curso específico en matemáticas: Curso III “Apoyo a la enseñanza de la matemática en Escuelas de Tiempo Completo”, en sus dos niveles: 1 y 2. En estos cursos –que se imparten por disciplinas en forma independiente, de tal modo que cada maestro (en ocasiones en forma colectiva según el centro educativo donde trabaja) opta el recorrido de su formación- se brinda actualización disciplinar, pedagógica y didáctica sobre la temática y herramientas para trabajar las distintas áreas (ver anexo II).

En este contexto, el presente estudio pretende conocer las características del trabajo en las ETC, los desafíos -retos y dificultades- con el que se enfrentan los maestros, y las herramientas con que cuentan para hacer frente a la propuesta pedagógica de este tipo de escuelas. Asimismo indaga en el aporte a la profesionalización docente que esta propuesta podría implicar. En este sentido, adquiere relevancia ahondar en las percepciones del cuerpo docente sobre su formación y trabajo, ya que los maestros son quienes, en última instancia, ejecutan los proyectos y programas educativos. Por tanto lo que ellos piensan, creen, y hacen con respecto a su ejercicio profesional permite dar cuenta de las condiciones del hecho educativo cotidiano y del funcionamiento de la ETC como organización.

2. Marco Conceptual

En todas las sociedades, la educación está presente con un rol fundamental, ya que toda persona que vive en sociedad necesita ser educado, al menos, en costumbres y normas para desempeñarse en la vida social. Desde la sociología, Durkheim es uno de los pensadores que le atribuye una importante función social a la educación. Este autor ha definido la educación como la acción de una generación sobre otra para adaptarla a las pautas de conducta establecidas. “Nos enseña a dominarnos, a constreñirnos; es también, siguiendo sus necesidades, la que decide la cantidad y naturaleza de los conocimientos que debe recibir el niño” (Durkheim, 1998, p.18). Según este autor, es una tarea fundamental de la educación fomentar en los niños el respeto por la moral como algo bueno que los va a hacer felices “así, cuando se hagan hombres, aceptarán espontáneamente y con conocimientos de causa, la disciplina social que no puede debilitarse sin peligro de la colectividad” (p.71).

Estas definiciones de Durkheim permiten evidenciar que ciertos contenidos de la educación son de evidente naturaleza social y moral. En este sentido la escuela, como institución educativa, no tiene únicamente la tarea de impartir conocimientos referidos a disciplinas de conocimiento, sino que es un ámbito de socialización donde se aprenden aspectos fundamentales de la cultura, las ideas, valores y costumbres o hábitos sociales. Por lo cual los docentes son importantes agentes de socialización, es decir, individuos encargados de transmitir conocimientos, normas y valores a sus alumnos para su integración social.

Sin embargo, la concepción sobre la educación y el rol del maestro ha adquirido distintos enfoques dependiendo de la prioridad que se le adjudique. Martinis (1998) menciona dos principales corrientes (la normalista y la tecnicista) y una tercera línea de discusiones divergentes que, si bien cada una tiene su origen en un contexto dado, se encuentran presentes en el pensamiento y accionar de muchos docentes. En primer lugar, la **tradición normalista** entiende que, con el origen del proceso de construcción del Estado nacional moderno, la educación es ubicada socialmente en un lugar central y el trabajo docente es considerado como una vocación, una tarea sacrificada y abnegada. El maestro es la figura con la obligación de dar cumplimiento al deber del Estado de asegurar el acceso educativo a toda la población. “Es el encargado de aportar los elementos necesarios para la inclusión del conjunto de la población en el marco de lo

que se reconoce como la cultura universalmente válida” (Martinis, 1998, p.18). La relación niño-maestro es unidireccional, el maestro posee el conocimiento socialmente válido y debe trasmitírselo al alumno. Esta concepción se asemeja a la de Durkheim planteada anteriormente.

Por otra parte, la **tradición tecnicista** surge con el apogeo de la ideología desarrollista, la cual supone la idea de un modelo educativo que busca capacitar a la mano de obra necesaria en una sociedad en rápido proceso de industrialización. Desde este punto de vista el profesor es visto principalmente como un técnico y pierde el control sobre la totalidad del desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, pasando la tarea de concepción y planificación a especialistas. El saber docente es ahora únicamente instrumental y “el hecho de ubicarse en el lugar de ejecutor de tareas planificadas por otros dificulta al docente la posibilidad de considerarse autónomo en el desarrollo de su tarea” (Martinis, 1998, p.20).

Por último, Martinis sostiene que existen otras corrientes críticas con **discursos divergentes** respecto a las posturas antes mencionadas. Algunas hacen referencia a la teoría de la reproducción y otras las teorías de la resistencia. Las primeras plantean el lugar central de la educación para el mantenimiento de una determinada forma de organizar las relaciones sociales, siendo los docentes favorecedores del *statu quo*. Las segundas ponen acento en la capacidad transformadora de la educación, por ejemplo, planteos como el de Giroux entienden al docente como un intelectual transformador. Para que sea posible la construcción de esta posición es necesario que el docente logre trascender el componente reproductor del *status quo* de su rol y realice un análisis de las implicancias políticas y económicas de su práctica. Desde esta postura se revaloriza el componente intelectual en la tarea docente, ya que el maestro debe comprender y reflexionar sobre la totalidad del proceso educativo.

Con un fin similar, Toscano (1997) realiza una clasificación esquemática de las diferentes concepciones del ser docente y enumera cuatro imágenes que se puede tener de ellos. Por un lado el profesor como **transmisor de saberes**: enseñar consiste básicamente en explicar y transmitir verbalmente los contenidos de las disciplinas. Para eso el profesor debe poseer y acumular conocimientos teóricos, además de tener las cualidades personales adecuadas. Otra forma de concebir al docente es como **técnico**: desde esta perspectiva, el profesor es un ejecutor que aplica las propuestas hechas por expertos. Su conocimiento es instrumental y los programas de formación para profesores se basan en el entrenamiento de aquellas destrezas específicas que garantizan

una enseñanza eficaz. Por otro lado aparece el profesor como **animador social**: lo importante son los intereses de los alumnos, de manera que el profesor desarrolla su tarea actuando como un líder afectivo y social del grupo, adaptándose a las demandas y exigencias de los alumnos. Para ello se basa en su capacidad de improvisación y manejo de las situaciones. Por último, el profesor como **práctico reflexivo**: la imagen es la del docente como un profesional de la práctica que gestiona y se enfrenta a situaciones de gran complejidad, incertidumbre, inestabilidad, y singularidad. Su labor exige destrezas y conocimientos para diseñar reflexivamente planes de acción, desarrollarlos y contrastarlos con la práctica. Por eso, las destrezas que se requieren están vinculadas a la práctica (descubrimiento del problema, su formulación, diseño, invención y adaptación) y el éxito profesional depende de su competencia para manejar la complejidad de las situaciones y resolver problemas prácticos.

Si nos centramos en el caso uruguayo, estas diferentes maneras de percibir el rol docente se hacen evidentes, así como la manera en que ellos construyen su identidad. En este sentido, Martinis (1998) describe brevemente la construcción de la identidad docente y plantea que la escuela pública uruguaya nace como una institución para la homogenización cultural de la población, y con ella surge también el docente moderno, responsable de la formación de los nuevos ciudadanos. En los orígenes de este sistema educativo predominan corrientes positivistas y racionalistas que le asignan al docente una tarea fundamental en la transmisión del conocimiento socialmente válido que aporte al progreso de la nación. En este momento, para la conformación de la identidad es central el concepto de vocación. Posteriormente se implementan, al igual que en toda América latina, teorías desarrollistas que proponen, como punto importante, la formación de recursos humanos capacitados. Desde este lugar la educación cobra un papel fundamental. El docente es pensado como un técnico y/o profesional formado para transmitir conocimientos relevantes para el desarrollo económico. Se separa cada vez más la planificación del acto educativo y su ejecución, una queda en manos de expertos y la otra en manos de maestros. Luego, en el periodo dictatorial, comienza una etapa de desacreditación de la escuela pública, de la mano de del principio neo-liberal de mercantilización de la educación. El Estado se desentiende, en parte, de los servicios sociales y la educación es visualizada como una mercancía disponible para quienes pueden pagarla. La escuela estatal queda relegada para quienes no pueden acceder a la educación privada, impactando también en la identidad docente. El retiro del Estado de ofrecer una educación de calidad tiene consecuencias nefastas para los sectores que, tras

la aplicación de políticas económicas neoliberales, quedan excluidos de la posibilidad de acceder a diversos bienes y servicios. Frente a esto, se elaboran políticas sociales asistencialistas que buscan evitar que la exclusión llegue a mayores niveles. “En el caso de la escuela pública que atiende a estos sectores, hemos podido constatar (...) una disminución sustancial del tiempo dedicado a tareas específicamente pedagógicas en beneficio de actividades de tipo asistencial en las áreas de alimentación y salud.” (Martinis, 1998, p.16).

2.1 Saberes y competencias para el trabajo

Las diversas formas de entender a la profesión docente que se han expuesto anteriormente, hacen referencia, en mayor o menor medida, a un conjunto de competencias o calificaciones de los docentes. Por un lado, la **formación** específica institucionalizada aparece como un indicador de los niveles de calificación. Sin embargo, aunque durante su formación el individuo adquiere ciertas aptitudes para realizar la tarea, no todos los requerimientos para el trabajo se adquieren de esa forma ya que el concepto de competencias es aún más amplio. Gallart (1997) define las **competencias** como un conjunto de saberes puestos en funcionamiento en la actividad para resolver situaciones concretas de trabajo, por lo cual, aunque exige ciertos conocimientos, es inseparable de la acción. Se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas. Dicha autora menciona que las competencias incorporan experiencias sociales, familiares, escolares y laborales, que surgen de la aplicación de conocimientos en circunstancias críticas. De esta manera, las competencias están relacionadas con algunos **saberes** aprendidos en instituciones formales, pero principalmente remite al **saber hacer y saber ser** puestos en marcha en el mundo del trabajo para la resolución de situaciones laborales. En este sentido, existen aprendizajes que están determinados por situaciones cotidianas del contacto social con la realidad del trabajo, es decir, producto de las experiencias que se dan en ámbitos de la práctica laboral.

A su vez, los conceptos de saberes, saber ser y saber hacer, se pueden relacionar con la conceptualización que realiza Tardif (2004) acerca de la tarea docente. Este autor sostiene que la práctica docente está compuesta por varios saberes con los cuales el maestro mantiene distintas relaciones. “Se puede definir al saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (p.29). Los

saberes de la formación profesional son aquellos transmitidos por las instituciones de formación y que provienen de las ciencias de la educación y pedagogía. Por otra parte, los **saberes disciplinarios** también se incorporan en la formación inicial, pero corresponden a distintos cuerpos de conocimiento (por ejemplo, matemática, historia, literatura). Por su parte, los **saberes curriculares** se corresponden con los discursos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes que ella misma define y que deberán ser aplicados por el docente (programas, contenidos, métodos). Por último, los **saberes experienciales** se desarrollan en la práctica de la profesión y toman forma de hábitos y habilidades, de saber hacer y saber ser.

Relacionado a aspectos personales, la profesión docente se ha vinculado mucho, quizás más que otras profesiones, con el concepto de **vocación**. Desde esta perspectiva el maestro tiene ciertas cualidades personales –como el gusto por los niños, la paciencia, y dedicación– para el desempeño de la actividad y es encuentra satisfacción haciendo lo que hace. Este concepto ha ido adquiriendo distintos significados, en un comienzo se vio netamente relacionado a un carácter casi religioso del maestro, al sacrificio y al servicio. Sin embargo, Tenti Fanfani (2008) sostiene que hoy en día el elemento estrictamente vocacional no es el que predomina en el cuerpo docente de la mayoría de los países occidentales, ya que el magisterio casi tiende a ser tan vocacional como cualquier otra actividad. Según este autor, uno de los factores que contribuye al debilitamiento de la vocación tiene que ver con el efecto de la relación entre la complejidad creciente del trabajo docente y el crecimiento de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para realizarlo con éxito, lo cual acentúa fuertemente las demandas de profesionalización docente. De todas formas, Tenti Fanfani menciona que existen indicios de que la vieja idea de vocación todavía hoy está más presente, entre los maestros, que en el resto de las ocupaciones modernas.

2.2 El maestro como profesional

Respecto al concepto de profesión, desde la sociología varios son los autores que se han dedicado a definirlo y a describir aquellas características que toda profesión debería tener para ser considerada como tal. Dubar y Tripier (En Panaia; 2008) lo resumen en seis puntos: las profesiones tratan de operaciones intelectuales asociadas a las grandes responsabilidades individuales; el material de base de su actividad es extraído de la ciencia y de su saber teórico; sus saberes teóricos comportan aplicaciones

prácticas y útiles; sus saberes son transmisibles por la enseñanza formalizada; las profesiones tienden a la auto-organización en asociaciones; y sus miembros tienen una motivación altruista. Por su parte, Hoyle (en Mancebo, 2004) identifica diez cualidades de las profesiones: desempeñan una función social; exigen una destreza; trabajan en situaciones que no son rutinarias; requieren un cuerpo sistemático de conocimientos; implican un prolongado periodo de enseñanza superior; en la que también se lo socializa en valores y cultura de la profesión; a veces se hacen públicos en un código ético; tienen libertad para poder juzgar y decidir en cada momento; se organizan como grupo frente a los poderes públicos; y tienen alto prestigio social y elevada remuneración. En síntesis, más allá de las diferencias entre los planteos, se destacan algunos aspectos que parecen claves: una profesión supone a un conjunto de expertos que han adquirido conocimientos específicos formales; algún tipo de función o contribución social; cierta autonomía y libertad sobre la actividad; y prestigio o reconocimiento por parte de la sociedad.

A la hora de hablar de las profesiones cabe mencionar también el concepto profesionalización, el cual refiere al proceso que implica el hacerse profesional. De acuerdo con Ramalho, Núñez y Gauthier “la profesionalización contiene dos aspectos que constituyen una unidad: uno interno determinado profesionalidad, y otro externo, el profesionalismo. Así, la profesionalización, se estructura en torno a esas dos dimensiones, como dimensiones nucleares de construcción de identidades profesionales. [Traducción propia]” (en Ramalho y Núñez, 2008, p.4). Para estos autores la profesionalidad es la dimensión relativa al conocimiento, a los saberes, técnicas y competencias necesarias para la actividad profesional. Por otra parte, el término profesionalismo se asocia a la forma de vivir la profesión y a las relaciones que se establecen en el grupo profesional, se refiere también a la reivindicación dentro de la visión social del trabajo e implica negociaciones para lograr reconocimiento social por las cualidades complejas que son requeridas para el trabajo. En el profesionalismo se manifiesta la autonomía profesional, el status social, la vocación y el poder.

Con respecto a la docencia, muchos trabajos se han dedicado a demostrar o cuestionar si la enseñanza es, o no, una profesión. Algunas posturas consideran que la docencia no puede ser entendida en su totalidad como tal. Por un lado, quienes se centran en el concepto clásico de profesión encuentran que varios de los aspectos que las caracterizan no se observan en la tarea docente. En base a los planteos de Hoyle, por ejemplo, autores como Marcelo (En Mancebo, 2004) concluyen que la enseñanza no

reúne los requisitos de una verdadera profesión debido a varias razones: el período formativo no es prolongado, existe frecuentemente una falta de transmisión a los docentes de una cultura común, la socialización de los profesores a través de las prácticas no es atendido sistemáticamente, las barreras entre los miembros y no miembros de la profesión son débiles, y la remuneración y el prestigio social no se compara con el de las profesiones tradicionales. Otros planteos recalcan que la docencia es una profesión feminizada; que es una carrera docente con pocos incentivos; y que el trabajo sufre un proceso de burocratización y ampliación de tareas. Por otra parte, planteos con una mirada marxista de la situación utilizan el concepto de “proletarización” de la tarea docente. Desde este punto de vista el docente ha perdido autonomía sobre el control de los objetivos y el proceso de su trabajo (les llega una determinación detallada de programas, materias, horarios, etc., que determinan la práctica sin ser elegido por ellos). Se ha separado la concepción y planificación de la tarea y el docente ha perdido control en su trabajo. “Desplazan al profesorado de la reflexión y toma de decisiones sobre los fines y contenidos de la enseñanza a la definición pura y exclusiva de los medios (cómo enseñar, pero no para qué) (Morgenstern, 1986).” (En Cabrera y Jiménez, 1994, p.38).

Haciendo un recorrido histórico, Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) plantean que durante la primera parte del siglo XX, los docentes asumieron el carácter de profesionales en la medida en que su trabajo se asocia a una base de conocimientos definida, producto además de que los estudios para acceder a la ocupación fueron siendo incorporados a la educación superior. A su vez, el trabajo tiene un objetivo claro y es valorado socialmente. Sin embargo, esta condición comienza a modificarse en la segunda mitad del siglo XX, asociado a los cambios en el escenario económico y la creciente masificación de la educación. Los sistemas educativos tienden a esforzarse por mejorar la base de conocimientos de los docentes, pero el reconocimiento hacia ellos sobre sus condiciones para realizar las tareas (en forma de autonomía y respeto por el juicio profesional del docente para tomar decisiones) no son tan evidentes.

Según lo expuesto por Hargreaves (1996), los planteos anteriores hacen referencia a una línea argumental que pone de manifiesto que los cambios sufridos en la profesión docente han llevado al deterioro y a la desprofesionalización de la tarea. El trabajo está cayendo cada vez más en la rutina y perdiendo su carácter especializado: los programas prescritos, la currícula impuesta y los métodos de instrucción paso a paso controlan cada vez más a los docentes. Su trabajo se intensifica progresivamente,

esperándose de ellos que den respuesta a presiones más fuertes y realicen múltiples innovaciones. Sin embargo, este autor plantea que existen otras posturas que van en dirección completamente contraria a las anteriormente planteadas, que entienden los cambios en el mundo del trabajo docente como un aumento de la profesionalización. Esta línea de pensamiento insiste en que existe una mayor profesionalización del docente debido a la ampliación del rol del maestro y a que la enseñanza está haciéndose cada vez más compleja y más técnica. La ampliación de tareas sería positiva porque demuestra que los docentes pueden realizar otras funciones mas allá de lo que tradicionalmente se concebía.

Sin embargo, Hargreaves sostiene que la tecnificación e intensificación del acto docente es considerado de forma errónea como un aumento de la profesionalidad, ya que la intensificación provoca una escasez de tiempo de preparación, reduce el tiempo de descanso, e inhibe la planificación a largo plazo. De todas formas, este autor entiende que los problemas no se solucionan únicamente con la asignación de tiempo no lectivo a los maestros, ya que aún con una mayor disposición de horas no se asegura un trabajo realmente colaborativo entre docentes. Si bien puede ser un instrumento para ayudarlos a trabajar juntos y revisar sus propios objetivos en cuanto comunidad profesional, también puede ser visto como una forma de colonización y regulación por parte de la administración, generándose una colegialidad artificial en contraposición a una real cultura de la colaboración. Así, cuando existe cultura colaborativa, el trabajo en equipo tiende a ser espontáneo, voluntario, imprevisible, orientado a desarrollar iniciativas y no atado a un tiempo y espacio definido. En el otro extremo, cuando existe entre el cuerpo docente una colegialidad artificial se aprecia una situación que no es producto de la iniciativa de los profesores sino que es una imposición administrativa, obligatoria, previsible, orientada a la implementación de un programa y fija en el tiempo y espacio. Este autor también critica la postura de algunas teorizaciones que han tratado al individualismo del docente como producto únicamente de una falta de confianza en sí mismo o un miedo a la exposición a la crítica de otros.

En su análisis identifica tres grandes determinantes que hacen los docentes trabajen y planifiquen su trabajo de una forma individual: por un lado el **individualismo restringido**, el cual se produce, entre otras cosas, cuando los profesores trabajan solos a causa de limitaciones administrativas, la arquitectura de los centros, falta de espacio disponible para trabajar juntos, o la masificación del alumnado. Por otra parte existe un **individualismo estratégico** determinado por la contingencia del ambiente laboral que

presiona y deposita ciertas expectativas en el docente, haciendo que el maestro se centre en su aula para tratar de conseguir los elevados niveles que se le fijan. Por último existe también un **individualismo electivo**, el cual se da por una preferencia del propio maestro a trabajar de forma solitaria con base en sus preferencias, incluso en circunstancias en las que existen oportunidades y estímulos a trabajar en colaboración con compañeros. En este caso el maestro opta por esa forma de trabajar porque es su modalidad preferida y no por determinación de las circunstancias. El maestro puede estar motivado por la preocupación que siente hacia la atención personal o asistencia al niño, aspecto valorado por los maestros; o por la responsabilidad de tener el control y el sentimiento de propiedad del maestro con su clase y sus alumnos.

Este autor sostiene que, muchas veces, con los intentos por atacar el trabajo aislado de los maestros, se atenta también contra los compromisos de atención con sus alumnos que los maestros tanto valoran. Esto puede estar relacionado con el sentimiento de independencia y realización personal, ya que algunos maestros sienten que el trabajo en equipo y la colaboración puede acabar con su autonomía, es decir que, en lugar de impulsar las iniciativas propias, podría estar disminuyendo las opciones. Hargreaves también menciona que la soledad puede ser un aspecto valorado por los maestros, entendida como el espacio que tiene el maestro para profundizar en sus propios recursos personales y reflexionar. En relación a esto el autor concluye que si la mayoría de los profesores de una escuela prefiere la soledad, por ejemplo para planificar, es probable que haya un problema del sistema y el trabajo en solitario sea una forma de escapar de una relación de trabajo amenazadora o incómoda para el docente, sin embargo, si son algunos los maestros que prefieren el estado de soledad puede ser simplemente producto de preferencias personales valoradas en términos de una mayor productividad o concentración.

2.3 Lineamientos sobre la temática

De la mano del importante número de reformas educativas a lo largo de todo el continente, en América Latina y en nuestro país ha surgido la preocupación sobre la calidad de la formación y capacitación docente. Desde el punto de vista sociológico y pedagógico se ha producido un cúmulo importante de conocimiento en torno a dicha temática. Marrero (2011) sostiene que la formación de formadores en Uruguay, a diferencia de lo que sucede en otros países, transcurre fuera de las universidades, bajo la

órbita del sistema de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), por lo cual queda separada de la investigación y de la generación de conocimiento nuevo en las distintas disciplinas. Esto quiere decir que, ya desde la etapa formativa, es evidente una bifurcación entre la generación de conocimiento y la transmisión. La formación del sistema ANEP tiene tres características fundamentales: se produce en centros no académicos, desvinculados de la generación de conocimiento disciplinar y pedagógico; se apoya fuertemente en la capacitación en servicio y atiende al docente separado de los contextos de clase, escuela y comunidad, lo que incluye a Uruguay en los diagnósticos más adversos sobre la formación docente en América Latina, constituyendo una parte fundamental de un circuito cerrado que perjudica, en muchos casos, la promoción y el ingreso de personas más capacitadas para la docencia.

Por otra parte, la gran diversificación de la función docente en los últimos años crea nuevos desafíos a los docentes. Martinis (2006) menciona que uno de los objetivos que guió el proceso de reforma educativa en el Uruguay de los años noventa fue el de la “dignificación de la formación y la función docente”, fundamentalmente para el trabajo en contextos de pobreza. Desde este lugar se plantea la necesidad de capacitar y actualizar a los maestros que se encuentran trabajando en esos contextos, ya que se entiende que la formación de grado no los ha preparado para el trabajo con “niños de ese tipo de escuelas”. Según este autor los programas de capacitación se posicionan desde un rol de transferencia hacia los maestros de herramientas y técnicas que favorezcan el aprendizaje de esos niños, dejando ausente las referencias a la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica docente o problematizar sus condicionantes institucionales y político-educativas. Desde este punto de vista los maestros son concebidos como técnicos a los que se debe instrumentar para el desarrollo de una tarea y no como profesionales aptos para organizarla.

Dicho foco puesto en la formación y capacitación pone de manifiesto, tal como sostiene Mancebo (2006), que prevalece la noción de que un maestro es una persona que estudió para enseñar a los niños y continúa perfeccionándose para mejorar en su trabajo. Sin embargo, para esta autora, la profesionalización debe ser entendida como proceso a transitar, y junto a la formación deben instalarse en la cultura profesional de los docentes las nociones de autonomía profesional y responsabilidad por los resultados educativos. En consonancia, Vaillant (2007) sostiene que ese proceso de profesionalización debe ser construido a partir de tres elementos: un entorno laboral adecuado, una formación inicial y continua de calidad, y una gestión y evaluación que

mejore la práctica de los docentes.

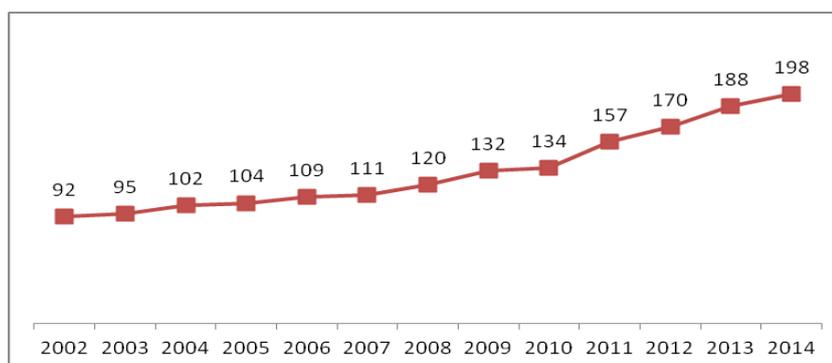
Referido específicamente a la formación de los maestros de ETC, existe un estudio realizado por CIESU (Midaglia, Fernández, Filgueira, Romero, 2001), que busca evaluar los impactos generados por los programas de capacitación en los maestros y directores con respecto a la concepción pedagógica y las perspectivas de enseñanza. Esta investigación proporciona los principales impactos percibidos por los actores sobre los cursos para ETC, así como también sus principales limitaciones. Se identifica que los cursos son altamente valorados por varios factores: el equipo docente, el apoyo bibliográfico, el seguimiento personalizado, la actualidad de los contenidos, la innovación pedagógica y didáctica, la carga horaria adecuada, la cobertura casi universal que habilitan la colectivización de experiencias. A su vez, se destaca que varios aspectos incorporados durante los cursos modifican la práctica docente, visualizándose en el modo de planificar y evaluar, y el manejo de nuevos conceptos y enfoques.

3. Las Escuelas de Tiempo Completo en Uruguay: elementos descriptivos

Se presentan a continuación algunos datos destacados sobre las ETC en Uruguay, considerando que permiten situar el posterior análisis en un contexto más general.

En primer lugar, haciendo un repaso histórico, podemos ver que la **cantidad de centros** ha aumentado considerablemente a lo largo del tiempo. En 1992 se iniciaron las primeras tentativas de extensión horaria, que posteriormente serían transformadas a tiempo completo. La cantidad de este tipo de centros fue aumentando en forma sostenida hasta alcanzar en 2014 una cantidad de 198 escuelas.

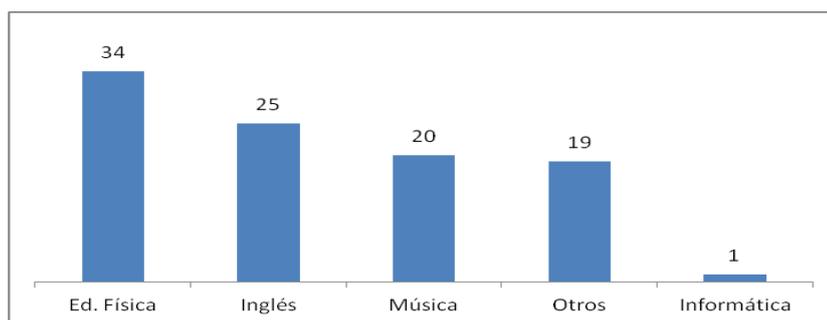
Grafico 1. Evolución de la cantidad de ETC en Uruguay



Fuente: Monitor educativo - ANEP

En relación a los **recursos humanos** disponibles, la cantidad de personal docente empleado para dar talleres específicos varía dependiendo de cada escuela, pero no aparecen aquí datos sobre la distribución de estos recursos por centro educativo. De todas formas, se puede constatar que en el 2012 había un total de 492 profesores especiales desempeñándose en ETC (ver anexo III). Los profesores de educación física son los que ocupan una mayor cantidad de cargos (34%). La segunda actividad especial con mayor cantidad de recursos humanos, es inglés (25%), seguida de música (20%).

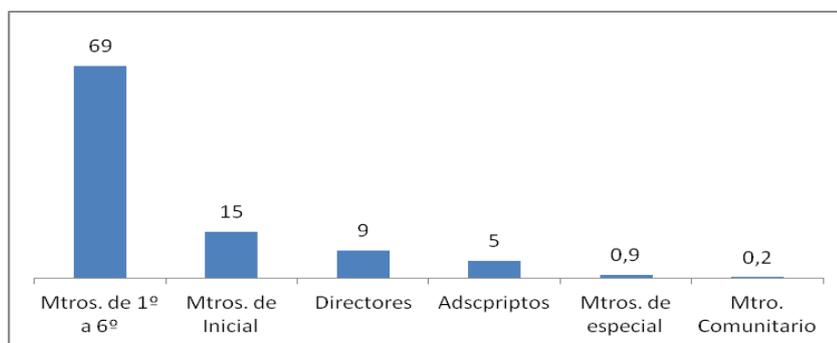
Grafico 2. Porcentaje de profesores especiales según asignatura



Fuente: Planillas enviadas por las Inspecciones Departamentales. Abril 2012. D.E.E del C.E.I.P

Respecto a los maestros, según datos del CEIP, para el año 2012 (Ver anexo IV), la cantidad de maestros que trabaja en ETC de todo el país es de 1857. De ellos, son pocos los que asumen cargos como maestro de especial (de apoyo e itinerante) o maestro comunitario. Sin embargo, es interesante destacar que en existe un proporción alta de escuelas que tienen cargos como maestro adscrito o secretario, lo cual implica que si bien la figura del maestro subdirector no está presente prácticamente en ninguna ETC, el director no se encuentra solo en la tarea administrativa.

Grafico 3. Porcentaje de maestros según cargo que ocupan en las escuelas



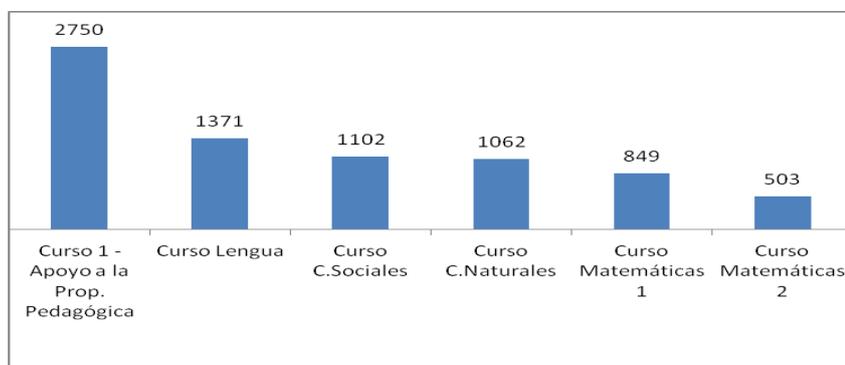
Fuente: Planillas enviadas por las Inspecciones Departamentales. Abril 2012. D.E.E del C.E.I.P

La trayectoria de estos maestros que trabajan en ETC difiere según cada caso personal, pero en términos generales, según datos del Monitor Educativo para el año 2012 (ver anexo V), la mayoría cuentan con cierto grado de experiencia como docentes. Los maestros de ETC con menos de 5 años de antigüedad son el 19,7%: esto significa que únicamente 20 de cada 100 maestros de ETC tienen poca experiencia en la docencia (menos de 5 años).

Por otra parte, como ya se ha mencionado, los maestros de ETC tienen la

posibilidad de acceder a **formación** específica. Recordemos que estos cursos se dividen en dos grandes bloques: uno general de aproximación a la propuesta de ETC y sus puntos centrales (Curso I); y el otro específico por áreas de conocimientos (Cursos II y III), los cuales se diversifican según grandes disciplinas (lengua, naturales, sociales o matemática). Desde su creación en 1998 hasta el año 2012, el Curso I es común a todos los participantes y por tanto tiene una mayor concurrencia que el resto, dado que en la segunda etapa los maestros se diversifican, eligiendo el o los cursos del que quieren participar. El gráfico que se presenta, muestra la cantidad de asistentes que tuvo cada curso -según datos de 2012-. Es necesario aclarar que, sin una desagregación por casos, no es posible cuantificar el universo de maestros que tomaron cursos II y III -dado que un mismo maestro puede participar de más de un curso específico-. De todas formas sí podemos afirmar que el curso que tiene más concurrencia es el de lengua, aunque la diferencia no es extremadamente significativa comparado al resto de las disciplinas. Cabe señalar que los cursos de matemáticas comenzaron a dictarse en el año 2003, mientras que el resto se imparten desde 1999.

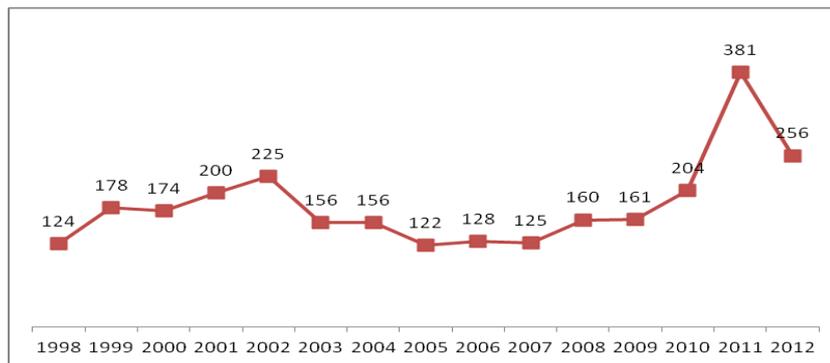
Grafico 4. Cantidad de maestros que realizaron Cursos.



Elaboración propia en base a datos brindados por Formación en servicio. Datos hasta 2012

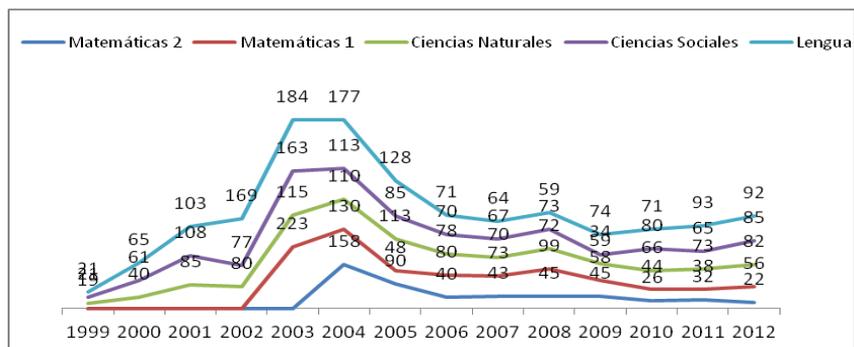
La evolución de la concurrencia a los cursos a lo largo del tiempo es heterogénea. La del Curso I disminuye en el año 2002: esto se puede deber a que los cursos dejan de ser obligatorios y de ofrecer incentivos económicos. Luego recupera su pendiente ascendente en el año 2007 y en 2011 encontrando un pico extraordinario, aspecto que puede estar determinado por el aumento de la creación de ETC en ese período. Con respecto a los Cursos II y III, se aprecia que, en general, todos comienzan un descenso en la asistencia durante los años 2003-2004.

Grafico 5- Cantidad de maestros que realizaron el Curso I cursos según año



Elaboración propia en base a datos brindados por Formación en servicio, Mecaep. Datos hasta 2012

Grafico 6- Cantidad de maestros que realizaron otros cursos según año



Elaboración propia en base a datos brindados por Formación en servicio, Mecaep. Datos hasta 2012

En suma, se observa que la cantidad de escuelas de ETC ha mantenido un aumento sostenido desde su creación hasta la fecha y, en consecuencia, la cantidad de maestros que trabajan en ellas. A su vez, el maestro de ETC muestra un perfil particular, debido a su antigüedad en la docencia y al acceso a formación en servicio. Estos elementos señalan la pertinencia de estudiar la temática.

4. El objeto de estudio

4.1 Problema de investigación

A nivel general, este estudio busca conocer la relación entre la percepción de los maestros sobre aspectos de la realidad de su trabajo en las ETC y los saberes o competencias con las que cuentan para desempeñar la tarea educativa. Así como realizar una aproximación a los aportes de la propuesta para la conformación de un colectivo profesional.

Es decir, se busca conocer la percepción de los maestros acerca de su trabajo cotidiano; las motivaciones que los impulsan y las carencias que divisan para lograr con éxito las demandas de su trabajo, carencias producto de la formación, institucionales o exigencias de la propia propuesta. Así como también indagar en los posibles aportes de la propuesta de ETC a los maestros como colectivo profesional. Por otra parte, se pretende explorar en las herramientas –saberes y competencias- que tienen los maestros para enfrentar la tarea de educar en un horario extendido, lo cual implica conocer el lugar otorgado por los actores a los saberes producto de la formación inicial; cursos de capacitación; experiencia; o bien, cualidades personales. De esta manera, las preguntas que guían la investigación son las siguientes: ¿De qué manera se da la articulación entre los saberes y las competencias de los maestros, y el trabajo que llevan a cabo en las ETC? ¿Contribuyen los aspectos particulares de la dinámica de las ETC al maestro como profesional? ¿El maestro de ETC sienta las bases de una “profesión”?

4.2 Hipótesis

Las hipótesis que guían este estudio son las siguientes:

1. Las ETC tienen ciertas características particulares, producto de su propuesta pedagógica y su dinámica diaria, que modifican el rol del maestro en comparación al docente en escuelas comunes de cuatro horas, por lo cual necesita competencias específicas referidas al saber hacer y saber ser de la tarea.

2. A su vez, se considera que el trabajo y las dificultades percibidas por los maestros, difieren según el contexto en que esté inserto el centro educativo.

3. Las ETC exigen a los maestros nuevas funciones para las que no han sido preparados durante su formación inicial, por lo que recurren a capacitarse con nuevas herramientas.

4. Por otra parte se supone que, la propuesta de ETC, debido a su modalidad

pedagógica y de ejercicio profesional, contribuye la constitución de la “profesión”. Las experiencias de los cursos, el trabajo en talleres inter-nivelares con rotación de maestros, y las reuniones en Sala de Colectivo Docente contribuyen a la consolidación de los maestros como profesión en tanto son experiencias que promueven la autonomía y la formación de colectivos.

4.3 Objetivos

Generales:

- Conocer la realidad laboral de los maestros en ETC: las condiciones materiales y simbólicas percibidas por los docentes que determinan su tarea, las dificultades en la ejecución del trabajo y propuesta pedagógica, y las motivaciones que impulsan su trabajo.
- Conocer las herramientas (competencias y saberes adquiridos durante la formación y experiencia) con que cuentan para enfrentarse a las funciones que deben desempeñar en ETC.
- Explorar si los elementos característicos de ETC (propuesta pedagógica, cursos, reuniones docentes) contribuyen a constituirlos como colectivo profesional.

Específicos:

- Comprender la manera en que se transforma la realidad educativa cotidiana de los maestros y su rol al incorporarse a ETC.
- Conocer las dificultades a las que se enfrentan los maestros a la hora de llevar a cabo su trabajo: dificultades del contexto de la escuela, de formación del maestro, de funcionamiento de la escuela y/o de la Propuesta.
- Identificar incentivos y motivaciones que llevaron a ocupar el cargo en ETC.
- Conocer la formación adquirida por los maestros -inicial y cursos específicos- y la autopercepción que tienen de dicha formación en cuanto a la aplicabilidad al proyecto de ETC.
- Explorar el lugar e importancia que los docentes le dan a la experiencia, la vocación y a las cualidades personales como características necesarias para el trabajo.
- Conocer si el trabajo en talleres y proyectos, así como las instancias colectivas (aspectos centrales de la propuesta para ETC) contribuyen a la constitución de la profesión.

5. Diseño metodológico

Con el propósito de recabar la información requerida se visualizó como estrategia conveniente una metodología cualitativa que permita conocer el punto de vista de los maestros, el sentido que le dan a su trabajo y a su formación; con cierta profundidad como para ahondar en sus significados. Para estos efectos se utiliza primordialmente la técnica de entrevista en profundidad, ya que permite obtener información oral, con la cual el investigador puede “conocer la perspectiva del sujeto estudiado, comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sentimientos, los motivos de sus actos.” (Corbetta, 2010, p.344). Por otra parte, las entrevistas fueron semi-estructuradas, es decir, pautadas por ciertos temas a indagar de acuerdo con los objetivos de la investigación, pero quedando la formulación, estructura y orden de las preguntas a criterio del entrevistador en base a las circunstancias y casos puntuales, permitiendo una interacción personalizada.

Para abordar la investigación y cumplir con los objetivos planteados, se decidió restringirla al departamento de Montevideo por un tema de accesibilidad y recursos disponibles. A su vez, dada la imposibilidad de contemplar el total de las escuelas y maestros de ETC de Montevideo, se realizó una selección mediante un “muestreo teórico”, siguiendo el criterio de si las escuelas son de contexto “favorable” (quintil 3, 4 y 5) o “desfavorable” (quintil 1 y 2), lo cual se puede verificar en base al índice de contexto sociocultural de las escuelas públicas que realiza el CODICEN (ver anexo VI). Esta decisión radica en la suposición a priori de que la variabilidad de las escuelas según este criterio podía dar cuenta de realidades laborales distintas. Se procuró también que los maestros estén en situaciones heterogéneas sobre su antigüedad en este tipo de escuelas. Con respecto al número de entrevistas, se buscó realizar las suficientes como para lograr comprender la perspectiva de los maestros en los distintos contextos, siguiendo el criterio de saturación. Este se alcanza cuando la información recogida por nuevas entrevistas no aporta más que aspectos ya conocidos y relevados.

Otra técnica que buscó contribuir al cumplimiento de los objetivos es la observación participante en las reuniones semanales de Sala de Colectivo Docente. Más cerca de la observación que de la participación podríamos llamarla, como lo hace Valles (1997, p. 156), participación pasiva, lo que implica la presencia del investigador en la escena, pero con una mínima participación. Es una manera de acercarse al contexto social donde se da la realidad laboral, con cierto grado de naturalidad de los

acontecimientos. A diferencia de la observación participante propiamente dicha, no se pretende una interacción con el objeto de estudio, así como tampoco compartir la vida cotidiana de los actores durante un periodo prolongado; sino que se busca conocer las maneras y modos de interactuar de los maestros, conocer cómo se construyen los significados en las reuniones docentes y los temas que salen a la luz espontáneamente en ellas; teniendo en cuenta que dichas reuniones son espacios creados para la reflexión, elaboración y evaluación docente.

Trabajo de campo

El trabajo de campo estuvo guiado por el muestreo teórico mencionado anteriormente, acudiendo a escuelas tanto de contexto favorable (quintil 5) como desfavorable (quintil 1 y 2). Las entrevistas fueron realizadas en el período mayo-setiembre de 2013, lográndose un total de 29 entrevistas a maestros de escuelas, dos de ellas a directores. Además fueron contactados dos informantes calificados (la Inspectora Coordinadora de ETC y la Coordinadora de Formación en Servicio -cursos para ETC-). Todas las entrevistas a maestros se realizaron en el predio escolar donde ellos trabajan.

Con respecto al contexto, fueron seleccionadas más cantidad de casos y escuelas de quintil 1 y 2, que escuelas de quintil 5 ya que las ETC están principalmente insertas en contextos desfavorables. De todas maneras la cantidad de casos no fue predeterminada, dejándolo a criterio del investigador en el momento del campo definir cuándo se ha alcanzado el punto de saturación. Por último, cabe mencionar que la mayoría de las escuelas fueron seleccionadas en base a la recomendación y mediación de autoridades de las ETC teniendo en cuenta los criterios de contexto previamente explicados.

Que las entrevistas hayan sido concretadas en el predio escolar ha significado algunas dificultades a la hora de la realización de las entrevistas, aunque también ha tenido aspectos realmente favorecedores para el trabajo de campo y la recolección de información. Por un lado, el ambiente escolar ha limitado el desarrollo de entrevistas muy extensas, eso implicó que en la mayoría de los casos el tiempo disponible no fuera mayor a 50 minutos. Sin embargo, tuvo su impacto positivo permitiendo un mayor involucramiento del investigador con la realidad de la escuela y brindado elementos esclarecedores de cómo es el trabajo en ETC y las relaciones del colectivo docente. A su vez, al concentrar varias entrevistas en una misma escuela facilitó la realización de más

de una por visita a la escuela, evitando así el efecto “contagio” entre los entrevistados.¹

Una vez culminado el trabajo de campo, la muestra quedó compuesta de la siguiente manera: el total de las entrevistas (29) se distribuyeron en siete escuelas distintas. Las escuelas de contexto desfavorable comprendidas en el estudio fueron cuatro (tres de quintil 1 y una de quintil 2); donde se realizaron un total de veinte entrevistas. Por otra parte, se acudió a tres escuelas de contexto favorable, todas de quintil 5, donde se realizaron un total de nueve entrevistas (ver anexo VII). En referencia a las observaciones en las Salas de Colectivo Docente, si bien no pretendía ser la técnica principal para responder a las preguntas y objetivos planteados, han servido de gran ayuda para comprender la dinámica de ETC y el lugar que se le da al colectivo docente. Se concretaron cuatro observaciones en escuelas distintas (tres de quintil 1 y una de quintil 5), dejándolo como última técnica a implementar luego de las entrevistas.

¹ También cabe mencionar que durante el período de trabajo de campo se dieron situaciones no comunes en el ámbito de la educación que dificultaron el cumplimiento exacto conforme a lo pautado previamente. Los conflictos en la educación en el marco de la Rendición de Cuentas estudiado por el gobierno (julio de 2013), traducidos en paros continuos, provocó que se posterguen algunas entrevistas.

6. Análisis cualitativo

6.1. Estrategia de análisis

Con base en una estrategia cualitativa se busca describir y clasificar las experiencias de los maestros en relación a su labor y profesión. En primera instancia, se procedió a codificar de acuerdo a núcleos temáticos y dimensiones producto del bagaje teórico. Posteriormente se diversificó el contenido de dichas dimensiones en función del contexto de la escuela.

A su vez, se identifican dos grandes grupos de maestros que, sin encontrarse en estado completamente puro, permiten la identificación de diferencias en las percepciones sobre el trabajo y formación.

Por un lado, están los que, para este estudio, denominaremos **Grupo A**: maestros que sienten una identificación muy fuerte con el “ser maestro de tiempo completo” y han incorporado un saber hacer y ser particular de ETC, producto del largo periodo de involucramiento que han tenido con las bases de la Propuesta. Se tomará dentro de este grupo a aquellos que han tenido su acercamiento a la propuesta en el período que va desde la creación de esta modalidad hasta el año 2008 (hasta ese entonces los maestros accedían a los cargos efectivos mediante concursos específicos y hasta el 2000 también los cursos para ETC eran obligatorios).

Por otro lado, los maestros del **Grupo B** son los que han adquirido los saberes generales compartidos por todos los maestros y no necesariamente disponen de un saber hacer y ser maestro de ETC, ya que su formación no es obligatoriamente específica para este tipo de centros y no tienen una experiencia tan prolongada en ETC. Estos maestros se incorporaron luego del 2008, momento en que el área es abierta e incluida dentro de la categoría de escuelas “comunes” y donde cualquier maestro puede elegir un cargo sin necesidad de formarse específicamente para ello.

A través de estas dos variables (contexto de la escuela y grupo de pertenencia de los maestros) se analizará la información recogida, ya que tienen la capacidad de explicar y demostrar, en varias dimensiones, la diversidad de discursos y representaciones de los maestros sobre alguno de los temas indagados.

En función de esto, la distribución de casos quedó constituida de la siguiente manera:

Tabla 1 – Distribución de casos según contexto de la ETC y grupo de pertenencia.

		Contexto de la escuela		TOTAL
		Quintil 1 y 2	Quintil 5	
Grupo	Grupo A	4	5	9
	Grupo B	16	4	20
TOTAL		20	9	29

6.2. El trabajo en las Escuelas de Tiempo Completo

Si partimos de lo institucionalizado en el papel, es decir, de lo expresado en la Propuesta para las ETC (reseñado en la Introducción y Anexos del presente documento) es posible deducir la especificidad del rol del maestro. Así, a la hora de describir aspecto de la realidad laboral en ETC, se identifican los siguientes núcleos temáticos que serán desarrollados a continuación: motivaciones que llevaron a los maestros a elegir cargos en ETC; las precepciones sobre el rol docente; y las dificultades percibidas.

6.2.1. Motivaciones para la elección del cargo

Los maestros han experimentado diversas motivaciones para la elección del cargo en ETC. Desde aspectos económicos y de comodidad, hasta cuestiones más “ideológicas” vinculadas a ejes rectores que impulsaron en su momento a las ETC y el surgimiento de su Propuesta. Se observa que los maestros pertenecientes al Grupo B mencionan primordialmente motivos referidos a factores económicos como determinantes para la elección del cargo (el ahorro en boletos y comida, y la mejora en el sueldo). La mayoría alude que, antes de incorporarse a esta modalidad, trabajaba doble turno en escuelas distintas, o bien, complementaba con otro trabajo debido a que el sueldo percibido por un solo turno no es suficiente.

“Busqué la solución de que estuviera en un lugar donde no tuviera que trasladarme, no tuviera el gasto también del boleto, de la comida, de todo. Y tratar de mejorar un poco más el sueldo, porque esa es la realidad”. (Entrevista 13 – Grupo B)

Además de lo económico propiamente dicho, el trabajo en las ETC es entendido como un mejor aprovechamiento del tiempo en comparación a escuelas de tiempo simple, ya que los maestros sienten que su jornada total de trabajo es más corta. Cuando

se trabaja en dos escuelas distintas, con cargos de 4 horas, implica tiempo perdido en traslados entre uno y otro centro. Además, al trabajar en ETC perciben que se llevan menos trabajo a sus hogares ya que tienen solamente un grupo a cargo y una única planificación que hacer. De alguna manera la elección del cargo también radica en economizar, en este caso no dinero, sino tiempo.

“...Valoré una serie de aspectos (...) había tenido la experiencia de trabajar en un colegio, y sabía lo que es, (...) tenías que ir de mañana a la escuela, tomarte un ómnibus, ir al colegio, se te hacía tarde, tenías que planificar para dos instituciones distintas. (...) Decidí Tiempo Completo porque de alguna forma es una institución sola, te podés dedicar full time a lo que es una sola clase, un solo grupo, una sola institución.” (Entrevista 10 – Grupo B)

A su vez, existen maestros que son nuevos en ETC, pero tienen mucha antigüedad en la docencia. Su motivación está en mejorar la jubilación y visualizan en los cargos de ETC una posibilidad de estar menos cansados al tener solo un grupo a cargo. Muchos de estos maestros, dada su antigüedad y puntaje, eligen las escuelas mejor ubicadas en relación al contexto, donde los recursos económicos y los talleres con profesores especiales, por lo general, no faltan, razón por la cual ETC es sinónimo de trabajo más leve.

“Siempre trabajé en docencia directa en dos turnos, muy cansada. Y bueno, pasé a una Escuela de Tiempo Completo, no tanto para ver cómo era Tiempo Completo, sino para tener solo un grupo a cargo. Y realmente yo me siento mucho más descansada trabajando en una escuela de siete horas y media con una clase sola.” (Entrevista 27 – Grupo B)

Por otra parte, y en contraposición a los argumentos recién mencionados, la mayoría de los maestros pertenecientes al Grupo A afirman que las motivaciones para elegir el cargo se basan en el gusto o acuerdo con la propuesta de este tipo de centros. Ellos sostienen que estuvieron de acuerdo y comprometidos con la propuesta a la hora de elegir; afirman entenderla y apoyarla, y por ello han elegido trabajar en dichas instituciones. Remarcan que su elección no se basa en aspectos económicos y se preocupan en dejar bien claro que, a diferencia de otros maestros, la elección fue guiada por un carácter más bien “ideológico”. De alguna manera, se sienten pioneros de la propuesta y se identifican con ella. Además, por lo general, la han estudiado a fondo, han concursado para tomar el cargo y realizaron muchos de los cursos específicos para ETC, principalmente de forma colectiva.

“Yo, sinceramente, posibilidad de trabajar cuatro horas tengo, por la parte económica podría trabajar cuatro horas, pero a mí me encanta trabajar en Tiempo Completo. Pienso en pasarme a cuatro horas y no, porque la diferencia es abismal. Inclusive en la parte de convivencia con los niños, para mí es fantástica porque

logras conocerlos a todos, son como tus hijos.” (Entrevista 1 - Grupo A)

“Yo no trabajo por el sueldo, lo digo hoy y lo digo en cualquier parte, no trabajo por el sueldo. Trabajo porque me gusta Tiempo Completo, porque Tiempo Completo fue un experiencia la cual yo entendí, yo me metí en ella y la comparto.” (Entrevista 23 – Grupo A)

Si comparamos los testimonios citados, una vez que el área es abierta para que cualquier maestro pueda acceder a trabajar en ETC, comienzan a desdibujarse las motivaciones referidas a la adhesión ideológica con la propuesta. Para algunos maestros, la elección del cargo en ETC debería estar motivada por la convicción en lo que estos centros ofrecen como propuesta pedagógica y educativa, y no en lo que ofrece en términos económicos o de comodidad para el propio maestro. Si bien no es completamente excluyente, en términos generales, los maestros del Grupo B tienden a sentirse menos llamados por las motivaciones ideológicas y más por la conveniencia personal. A nivel hipotético se puede relacionar estas posturas con sentimientos de identidad y pertenencia que manifiestan mayoritariamente los maestros del Grupo A, debido a los cursos y concursos obligatorios, así como la adhesión a la propuesta por haber sido precursores de una nueva modalidad. Esto deja en evidencia que el sistema actual de elección de cargos, no favorece completamente la continuidad de un colectivo especializado e identificado con la propuesta pedagógica y educativa de las ETC. Por otra parte, cabe mencionar que el corte referido al “contexto de la escuela” no ha sido útil para analizar las motivaciones para el cargo, ya que no se han encontrado diferencias en el discurso de los maestros dependiendo de esta variable.

6.2.2. Percepciones sobre el rol docente

Para conocer las particularidades del trabajo en las ETC, es importante explicitar las características que, según los maestros, tiene de diferente a otras modalidades de escuela. A la hora del análisis, se ha encontrado que, en algunos casos, difiere dependiendo del contexto de la escuela.

El primer rasgo característico del trabajo en ETC, y quizás el más importante, es el fuerte requerimiento que tiene en el abordaje sobre la convivencia, los valores y los hábitos, debido a las varias rutinas relacionadas con las comidas e higiene personal, como son el desayuno, el almuerzo, la merienda, el cepillado de dientes, el lavado de manos, etc. Estos aspectos son mencionados como característicos de ETC por casi la totalidad de los maestros, aunque la referencia a los hábitos se encuentra más presente en el discurso de aquellos maestros de escuelas de contexto desfavorable (quintil 1 y 2),

como es de esperar, dada las diferencias que se perciben entre los contextos sociales y familiares de los niños, y lo que la escuela promueve.

Debido a la gran carga de trabajo en hábitos y convivencia, el maestro se asigna una función socializadora mucho más amplia que en otras modalidades de escuelas. Si bien en términos generales el rol dentro de la escuela no es únicamente impartir conocimientos curriculares, sino que se amplía a la enseñanza de normas y valores, en las ETC este aspecto se ve con más fuerza ya que el maestro está presente y educa en cuestiones de rutinas, modos y modales en espacios como el comedor, los patios, en los desplazamientos por los corredores y en la higienización. Muchas veces enseña a utilizar los utensilios de mesa, cómo hay que sentarse y comportarse durante las comidas, el lavado de manos antes y después de las comidas, la higiene de dientes, etc. Esto implica que el maestro sienta que su rol se liga mucho a aspectos maternos.

“Sí, el rol del maestro cambia. (...) En Tiempo Completo es como más mamá ¿no? Más maternal tiene que ser porque vos tenés que poner ciertos límites y ver que esos límites que están establecidos se cumplan: que coman toda la comida, que se tomen la leche, que se cepillen los dientes y que se laven las manos.” (Entrevista 16 – Quintil 2 – Grupo B)

Esta ampliación del rol docente es vista por los maestros de forma dicotómica. Por un lado, algunos lo ven como algo negativo y que escapa al verdadero rol del maestro; y por otro, están quienes creen que esta función les compete. Con respecto a estos últimos, hay maestros que sí reconocen la diversidad de tareas como propia e integran los amplios contenidos que supone la propuesta de ETC, reconociendo en esas instancias espacios donde tienen mucho para aportar y donde también se juega su rol docente. Esta postura se aleja parcialmente de la concepción del maestro únicamente como trasmisor de saberes curriculares y académicos, y se asemeja a lo que Toscano (1997) identifica como un animador social, donde se valora en los alumnos el desarrollo de valores y actitudes, de acuerdo a las necesidades de cada grupo.

“Como el tiempo es extendido la función (del maestro) también se extiende. Excede un poco lo que es la enseñanza y el aprendizaje de contenidos estrictamente académicos. (...) Tiene que ver más bien con los valores, con los principios, con las formas de participar en grupos, vivencias. (...) Además la jornada de Tiempo Completo tiene un montón de tiempos y momentos pedagógicos y no pedagógicos que los podés capitalizar por ahí también, que los podés convertir en parte desde el punto educativo”. (Entrevista 10 – Grupo B)

En la misma línea, las ETC permiten conocer mejor a los niños y sus situaciones, generando un vínculo diferente con el alumno desde un lugar positivo, lo cual implica una mayor detección de situaciones problemáticas en los niños y en sus familias. Es por

ello que para estos maestros el trabajo en ETC tiene un fuerte componente de contención y atención a problemáticas individuales y familiares, sin que suponga un desdibujamiento del rol.

“En la Escuela de Tiempo Completo se generan otros vínculos porque son muchas horas, son siete horas y media, entonces vos generas otros vínculos que en cuatro horas no te da el tiempo.” (Entrevista 7 - Grupo B)

En el otro extremo, están los maestros que sostienen que su trabajo debe ceñirse a la enseñanza de lo curricular, quedando lo demás en manos de otros agentes socializadores. Éstos se asemejan a lo que Toscano (1997) ha identificado como trasmisor de saberes, donde la tarea fundamental es identificada con la transmisión de la cultura y de contenidos disciplinarios. Los maestros se consideran facilitadores de aprendizajes programáticos, y entienden que abordar la enseñanza de hábitos los hace más “cuidadores” que maestros. Este evidente desdibujamiento del rol docente, según estas opiniones, repercute en una desvalorización de la profesión.

“Desde el momento que nos ponemos a hacer cosas que no nos corresponden y dejamos de hacer las que sí nos corresponden ahí nos empieza a fallar. O sea, dejamos de cumplir con nuestro rol y pasamos al mundo del padre incluso, que no se valora, no se reconoce y todo lo contrario. (...) El rol del maestro cada vez se desdibuja más. Nosotros tenemos que volver a repensar y volver a focalizar en el rol que tenemos, porque esa va a ser la única manera que tengamos de que la educación realmente mejore y de que también nos valoren desde afuera.” (Entrevista 5 – Grupo B)

Esta visión de disconformidad con el rol actual del maestro se aprecia en algunos maestros del Grupo A y B. A modo hipotético, esto puede estar relacionado más con el cuestionamiento a las tareas concretas asignadas que a la cuestión ideológica que las sustenta. Es posible que sí estén de acuerdo con las funciones propias asumidas por las ETC, pero no con que todas recaigan en su tarea como maestro.

Esto da pie para introducir un punto donde se observa cierta incongruencia y contradicción entre la concepción del maestro sobre su rol y la realidad de las ETC como organización y en lo expresado en la Propuesta Pedagógica: a modo de ejemplo, en este documento se determina que “los alumnos almuerzan con sus maestros compartiendo la mesa y los alimentos, aprenden de forma natural y consistente hábitos que los niños no tienen incorporados.” (ANEP, 1997, p. 51.) En contraposición, un entrevistado sostiene que:

“Tenés que estar en todo, desde el plato, el cubierto, que no se peleen, que no conversen demasiado es una demanda permanente y cansa muchísimo. (...) pienso que en eso no deberíamos estar nosotros, en la parte del almuerzo, ni desayuno, ni

en la merienda. Porque sí es cierto que es un aprendizaje que ellos tienen que aprender, a tomar la taza de leche y a usar los cubiertos que sabemos que en la casa a veces no se hace, pero no sé si somos los maestros los encargados de hacerlo.” (Entrevista 5 – Grupo B)

Estos fragmentos demuestran cómo en la Propuesta Pedagógica se hace especial atención en la escuela como facilitador de reglas de convivencia y hábitos para el buen desempeño del niño en la institución, y en consecuencia, para su vida social. La diferencia, entre lo que se espera del maestro y lo que éste cree que se adecúa a su profesión y su rol, refiere a la tan discutida separación entre quienes piensan las políticas y quienes las ejecutan. Escuchar la voz de estos últimos encubre la posibilidad de generar cambios que favorezcan un desempeño del rol adecuado que satisfaga las necesidades definidas por la política y las expectativas de quienes las implementan. A su vez, al no identificar la tarea como propia y no sentirse reconocido por parte de la sociedad, se acentúa la percepción de un desdibujamiento del rol y la desprofesionalización del docente, no reconociendo límites definidos de la profesión. Estas contradicciones generan, inclusive, frustraciones entre las expectativas sobre su rol y la realidad.

A su vez, al indagar en las representaciones sobre el rol docente, se vislumbra, en el discurso de los maestros, la persistencia de una percepción normalizadora de la educación, donde el maestro se identifica con una función como facilitador de la cultura y saberes socialmente válidos. Es decir, asocian su rol con una misión socializadora y civilizatoria, como una figura abocada a la homogenización de valores y normas. Esta visión se ve reflejada tanto en la enseñanza de hábitos y formas de relacionamiento, así como en la transmisión de saberes académicos. En términos generales el maestro aparece, principalmente, como una figura conectora de saberes disciplinares y transmisor de la cultura, y no como un profesional participativo que crea, investiga y construye conocimiento en su tarea diaria.

6.2.3- Dificultades

De la mano de los cambios percibidos en el rol de los maestros y en el trabajo en las ETC, viene también una percepción específica de las dificultades en dichos centros educativos. Para un mejor abordaje serán distinguidas en dos tipos de dificultades, por un lado, las que interfieren en el desempeño diario del maestro en la escuela, y por otro, las dificultades para cumplir con lo estipulado en la Propuesta de ETC.

Con respecto a las **dificultades en la tarea diaria**, se destaca que no se han

encontrado posturas diferentes dependiendo del grupo al que pertenezcan los maestros. De todas formas, no ocurre lo mismo con el contexto de la escuela, ya que, si bien se observa cierta homogeneidad en las percepciones sobre las problemáticas externas al centro educativo, en algunos casos, las dificultades varían dependiendo de si el contexto de la escuela es favorable o desfavorable.

La dificultad señalada con mayor prevalencia atribuye a las familias y al contexto social cierta responsabilidad por los problemas enfrentados en el trabajo, ya que no les permite un logro satisfactorio en la tarea. Pero si bien es un problema general, aquellos maestros que trabajan en escuelas insertas en quintiles de contextos socioculturales desfavorables son quienes en mayor medida hacen referencia a estos aspectos. Los maestros notan que los niños se encuentran desatendidos por sus familias, lo cual provoca que ellos deban ocuparse de carencias emocionales y físicas de sus alumnos. A su vez, sienten que las familias exigen a la escuela más de lo que ésta debería atender, producto de un modelo de escuela asistencialista en el que, según ellos, se ha convertido.

“Las familias son grandes problemas, el entorno también, la interna de los barrios afecta. Los problemas de afuera llegan a la escuela y acá adentro hay que tratar de serenarlos, que la bomba no explote. Entonces estás con una presión permanente: tratar de separar porque ellos traen el lenguaje, los gestos, la manera de actuar, de solucionar los problemas de la calle.” (Entrevista 13 – Quintil 1 – Grupo B)

Por otra parte, los maestros que trabajan en escuelas de contextos favorables también hacen referencia a dificultades en el trabajo externas al centro educativo y causadas por diversos aspectos de las familias de los alumnos, aunque revisten gravedades diferentes. A diferencia de los otros, éstos no aluden a problemas socioculturales o de falta de recursos, sino que cuestionan la actitud de los padres hacia la escuela. Los maestros sienten que el compromiso con la escuela es bajo y que los padres acuden al centro educativo en menor medida de lo que deberían. También hacen referencia a problemáticas familiares vinculadas a los nuevos arreglos: padres divorciados, o niños que no viven con los padres; y frecuentemente perciben que las familias no colaboran con la enseñanza en hábitos, dejándole a los maestros esa tarea que, en muchos casos, como ya hemos visto, consideran que escapa a lo que debería ser su rol.

“Las condiciones de trabajo son complicadas porque los niños están teniendo muchos problemas emocionales en su estructura familiar. Entonces están trayendo a la escuela muchos problemas en la convivencia, y muchos se dan en los niños más chiquitos. Entonces a veces el maestro se ve enfrentado a resolver una cantidad de problemas en la convivencia.” (Entrevista 21- Quintil 5 – Grupo A)

El hecho de que los problemas contextuales y familiares sean visualizados como problemáticas y dificultades para el trabajo demuestra una incongruencia entre lo que los maestros entienden sobre su trabajo y lo que quienes impulsaron la propuesta suponen como punto de partida de las ETC, ya que su base está explícitamente fundamentada en una oportunidad de paliar las carencias contextuales que enfrentan esos niños. Si seguimos un pensamiento lógico se podría asociar que estos aspectos no deberían ser sentidos como una dificultad sino como parte del todo. Se ve una contradicción interesante para la reflexión ya que demuestra nuevamente la distancia – heredada de una tradición tecnicista de la educación- entre lo que conciben quienes piensan los programas educativos y quienes trabajan en ellos. Quizás la dificultad reviste en que la realidad es mucho más adversa que la esperada y la formación o capacitación de los maestros no permite hacer frente a dicha situación.

En otro plano, la falta de recursos, tanto humanos como materiales, provoca que el maestro deba diversificar su trabajo. La escasez de profesores especiales (principalmente en contextos desfavorables) es una de las dificultades más importantes, ya que obliga al maestro a improvisar actividades para cubrir esos horarios y repercute en un sentimiento de intensificación de la tarea.

“Acá no llegan [se refiere a los profesores especiales]. Entonces, en teoría todo muy lindo, pero después faltan recursos. Y siempre es el maestro el que termina haciendo lo que puede.” (Entrevista 14 – Quintil 1 – Grupo B)

En contraposición, por lo general las escuelas de contextos socioculturales favorables cuentan con más presencia de profesores; con el beneficio para el maestro de llevarse menos trabajo para el hogar, ya que pueden realizar tareas administrativas (planificar, corregir cuadernos, y atender casos puntuales) mientras los niños están realizando otras actividades.

“Esta escuela tiene muchos maestros especiales, clases especiales, y realmente te permite planificar, te permite atender a los niños.” (Entrevista 27 – Quintil 5 – Grupo B)

“Lo que puedo hacer, en cuanto a cuadernos y carpetas, lo trato de hacer en las clases especiales. Cuando uno tiene la suerte de tener una escuela como ésta donde hay profesores especiales y donde los profesores cumplen, puedes estar presente en clase y mientras tanto hacer tus tareas. (...) Uno usa esos momentos para todo lo que tiene que ver con el material más que nada, lo que es planificar.” (Entrevista 23 – Quintil 5 – Grupo A)

Un elemento destacable es que, cuando se consulta por las dificultades en la tarea, en el discurso de los maestros, por lo general, no surge ningún tipo de limitante

producto de características personales, falta de experiencia o formación del propio maestro, sino que son por factores externos a sí mismos: del niño, de las familias, del contexto, de la escuela o de los recursos disponibles. Lo cual expone, tal como menciona Mancebo (2006), una falta de auto-asignación, por parte de los maestros, de responsabilidad sobre los resultados educativos, culpabilizando y depositando en otros los fracasos en la tarea.

La siguiente tabla resume las diversas dificultades que los maestros encuentran en el trabajo diario:

Tabla 2– Dificultades en el Trabajo según contexto de la escuela (*)

Dificultades	Contexto de la Escuela	
	Quintil 1 y 2	Quintil 5
Externas al centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos económicos y culturales de las familias - Contextos críticos - Carencias físicas y emocionales de los niños - Exigencias asistencialistas hacia la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> - Bajo involucramiento de las familias - Nuevos arreglos familiares
Internas al centro educativo	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de profesores especiales - Falta de recursos para talleres 	-

(*) Principales dificultades señaladas por los maestros.

Ahora bien, con respecto a **las dificultades para llevar a cabo la propuesta pedagógica de ETC**, la falta de recursos, la falta de disposición de los maestros a la apertura a un trabajo en colectivo, y la falta de organización institucional son las principales trabas percibidas por los maestros para el logro de los objetivos de la propuesta. Por un lado, la ausencia de profesores especiales, además de las dificultades ya mencionadas, repercute en que los objetivos de este componente, no se logren cumplir realmente.

“Hay un acta que es el acta 90 que organiza el funcionamiento de las ETC, pero no se lleva a cabo. Por ejemplo, dice que en la escuela de mañana se da toda la parte curricular con la maestra y luego en la tarde se harían talleres y actividades con profesores especiales. Y bueno, la verdad es que la propuesta así no se lleva a cabo en casi ninguna escuela porque los profesores vienen en cualquier horario cuando pueden. En muchas escuelas hay muchos profesores, en otras escuelas no hay casi nada. Entonces, no se lleva a cabo la Propuesta.” (Entrevista 21 – Quintil 5 – Grupo A)

Con respecto a la falta de recursos, además de la carencia de profesores, los

maestros sienten la falta de un equipo multidisciplinario en la escuela que realmente esté dedicado a atender casos puntuales en la institución y que tenga disposición a escuchar al maestro en las carencias que él percibe de esos niños.

“Las escuelas no tienen equipos multidisciplinarios que dependan de primaria, o si los hay tiene que absorber, yo que sé, diez escuelas. Entonces es imposible atender la cantidad de casos que en cada escuela aparecen. Yo acá tengo, en 20 niños, 5 o 6 que necesitan atención muy urgente (...) algunos tienen problemas congénitos, problemas de familiares que se drogan, de familias alcohólicas; el niño está inserto en eso y no es atendido como corresponde.” (Entrevista 3 – Quintil 1 – Grupo B)

También es mencionada la falta de recursos materiales para determinadas actividades (de investigación o arte). En las escuelas de contextos favorables, las comisiones de fomento cuentan con recursos para comprar materiales o pagar profesores, paliando de esta manera la dificultad percibida. En las otras escuelas, no siempre se logra complementar lo aportado institucionalmente, lo cual demuestra la persistencia de una brecha en las oportunidades de unos y otros.

“Esta escuela sigue recibiendo la misma cantidad de materiales que cuando eran 27 niños, a pesar de que se han hecho innumerables gestiones. Todos los santos años ha crecido la matrícula (...) hasta 200 [alumnos] hoy, y seguimos recibiendo un sobrecito de papel glacé. O sea, la misma cantidad de materiales. Es muy difícil. Y económicamente a los chiquilines se les dificulta para colaborar. (Entrevista 16 – Quintil 2 – Grupo B)

Por otra parte, independientemente del contexto de la escuela, se perciben dificultades de organización, referidas a la coordinación de horarios. Los maestros prefieren hacer su trabajo curricular en la mañana para un mejor aprovechamiento, dejando en la tarde los talleres con otros profesores. Esto no siempre se cumple, provocando que el trabajo del maestro se vea interrumpido continuamente, dificultando el logro de las metas propuestas por su planificación. Señalan que los tiempos entrecortados dificultan la concentración de los alumnos y el desarrollo de los contenidos.

“Por ejemplo hoy estaba trabajando en matemáticas, a las nueve y media viene inglés cuando los niños estaban totalmente concentrados en la tarea. Tenemos que cortar. Hay conocimientos que no se pueden dar en 20 minutos.” (Entrevista 3 – Grupo B)

Dicha postura encuentra cierta distancia con la esencia misma de Tiempo Completo, lo que remite a maestros que asocian principalmente su rol con transmitir o facilitar saberes de forma estructurada dentro del aula, no logrando capitalizar totalmente las instancias compartidas de trabajo con otros profesores y colegas como una posibilidad de retomar contenidos y trabajar en conjunto. Esto refiere a una forma

tradicional de ver la educación donde el trabajo del maestro es entendido como un trabajo individual de transmisión de saberes del maestro al alumno. Lo que cabe preguntarse, cuál es el origen de esta concepción, aspecto que se retomará más adelante.

Sin embargo, existe un conjunto de maestros que no visualizan estos cortes como interrupciones sino que encuentran allí una oportunidad para el trabajo colaborativo que potencie una educación integrada, en concordancia con lo que intenta promover la Propuesta.

“Se coordina no solamente los horarios sino las actividades, (...) Con la profesora de artes visuales (...) yo voy a trabajar el trazado de la línea, si es quebrada u ondulada, y ella va a incorporar eso en una actividad donde haya líneas o haya volúmenes. Por ejemplo los colores primarios que aparece en física ella también los trabaja en plástica.” (Entrevista 8 – Grupo A)

Por otra parte, el objetivo de la propuesta de trabajo inter-nivelar (con rotación de alumnos y trabajo con maestros paralelos) también se ve muchas veces truncado. Esto ya no es producto de factores externos a los propios maestros, sino que se debe a una falta de organización interna por parte del colectivo docente para cumplir con dichos talleres, incluso de comprensión de las ventajas de la propuesta. Quienes son más críticos en este aspecto, son los maestros pertenecientes al Grupo A. Se muestran más reflexivos y cuestionadores sobre la práctica y los fundamentos de las ETC. Manejan un saber hacer en las escuelas y un saber ser particular de maestros de ETC (debido a su formación específica y experiencia) que hace que visualicen el trabajo con el colega como estrategia. Y cuya ausencia se la atribuyen a una concepción tradicional del rol, muy interiorizada desde la formación inicial en magisterio. Aunque los cursos específicos para ETC intentan romper con dicha postura, no siempre se logra revertir o reconceptualizar lo adquirido en la formación inicial y naturalizado durante experiencias anteriores.

“Se pueden hacer leyes y leyes y leyes, un montón de leyes y obligar a la gente, pero si el maestro no está contento con intercambiarse [se refiere a intercambiarse de clase con los colegas], no va a pasar. Y yo creo que lamentablemente en la historia del magisterio los maestros tendemos a ser muy individualistas, y eso porque antes la figura del maestro era muy disciplinar, muy vertical, y era el que tenía la razón, era el que tenía el saber” (Entrevista 1 – grupo A)

“[Trabajar en talleres con colegas] exige hacerte cargo de grupos de niños que no son los tuyos y eso no siempre los maestros lo ven como una estrategia potente sino que lo ven como que los estás cargando. Entonces, lo difícil es lograr que entiendan que la idea en realidad es que puntualmente están contigo este año, pero que no son tus niños sino que son los niños de todos.” (Entrevista 17 – directora – Grupo A)

Nótese que intercambiar de clase es visto como un mayor esfuerzo asociado a que es un grupo distinto “al suyo” al cual no está acostumbrado. Así como algunos docentes mencionan que es común evidenciar ciertos celos de los maestros con su grupo, ya que la intervención de otros colegas es vista como una invasión de su territorio controlado. Esto encuentra relación con lo que Hargreaves (1996) ha denominado como un individualismo electivo.

La poca apertura a trabajar con formatos escolares no tradicionales refiere a cierta postura individualista que dificulta el cumplimiento de la propuesta. Sin embargo, no son todos los maestros quienes encuentran estas dificultades sino que se ve un corte dependiendo del grado de interiorización que tengan los maestros sobre la Propuesta de ETC. La mayoría de los que son parte del Grupo A han tenido su acercamiento en un contexto de auge de las ETC, han sido pioneros en el área, y se han formado específicamente para ello mediante cursos y concursos. Se puede afirmar que cuentan con un saber ser docente de tiempo completo adquirido por la experiencia y por la formación específica. De alguna manera, tienen la percepción de un “pasado mejor” en el cual los maestros estaban más consustanciados con lo que allí se proponía.

“La gente nueva ya no tiene el mismo clima o la misma disposición como teníamos nosotros en ese momento [se refiere a cuando se creó la propuesta de ETC] porque estábamos todos en lo mismo. Entonces se lograban cosas, se lograban cosas buenas y se lograban otras que no quedaban tan bien como uno pretendía, pero por lo menos había impulso.” (Entrevista 24 – Grupo A)

Sin embargo, para otros maestros, principalmente del Grupo B, la causa del no cumplimiento de objetivos es la falta de recursos. Esto evidencia que maestros de ambos grupos coinciden en el no cumplimiento de los objetivos: la diferencia radica en las causas. Los primeros tienen una visión crítica sobre lo que está pasando hoy con las ETC y le atribuyen a la falta de organización o compromiso de los maestros con la propuesta el no cumplimiento de la misma, mientras que los segundos se lo adjudican a aspectos externos al maestro, haciendo una fuerte crítica a lo que el sistema no les brinda.

La siguiente tabla resume las diversas dificultades que los maestros encuentran para el cumplimiento de la propuesta de ETC.

Tabla 3 – Dificultades para el cumplimiento de la propuesta según grupo (*)

	Grupo	
	Grupo A	Grupo B
Externas al maestro	- Falta de organización de los centros y horarios de profesores especiales	- Falta de recursos humanos y monetarios para realización de talleres con profesores especiales - Falta de organización de los centros y horarios de profesores especiales que entorpecen y cortan el trabajo del maestro
Internas del maestro	- Falta de apertura de los maestros para el trabajo y planificación en Colectivo - Falta de conocimiento y compromiso con la Propuesta	-

(*) Principales dificultades señaladas por los maestros.

Ahora bien, una vez expuestas las principales dificultades podríamos preguntarnos: ¿cómo y con qué herramientas se enfrentan los maestros a estas dificultades? Para dar respuesta a esta interrogante comenzaremos analizando las características que, según la percepción de los propios docentes, debería tener todo maestro de ETC.

6.3. Percepciones acerca de los saberes y competencias de los maestros

Cuando se les pregunta a los entrevistados si cualquier maestro puede trabajar en ETC, la respuesta es negativa en la mayoría de los casos: como requerimientos, se mencionan tanto cualidades personales, como competencias producto de la experiencia y formación profesional. Para un mejor análisis de estas características se retomará la conceptualización sobre los términos de competencia, saberes, saber ser y saber hacer, así como las categorías utilizadas por Tardif (2004) para definir los saberes de los docentes.

El “saber ser” no refiere a saberes formales sino que tienen que ver con características personales, formas de actuar y entender la profesión. Independientemente del contexto de la escuela o de la generación a la que pertenezcan, se mencionan varias características constitutivas de todo maestro (no específicas de ETC): la vocación, el gusto por el trabajo, la paciencia y dedicación. Por otro lado, específicamente para trabajar en ETC, los maestros perciben que deben ser fuertes ante problemas y

emergencias que puedan surgir, ya que al estar tanto tiempo en la institución se atraviesan más situaciones complejas, en comparación a otro tipo de escuelas. En los discursos del Grupo A, se valora la creatividad y la disposición a crear nuevas estrategias, así como el “tener ganas”, sentir gusto por trabajar con las familias, estar dispuesto salir del salón de clase propio, y ser abierto al trabajo con colegas.

Siguiendo la tendencia aportada por el Grupo A, valoran un “saber hacer” particular para docentes de ETC relacionado a una buena organización y correcta utilización de los tiempos y rutinas, y la disposición al trabajo en colegas. Este aspecto se encuentra muy relacionado a lo que Tardif (2004) denomina saberes curriculares, es decir, conocimientos sobre los discursos y métodos a partir de los cuales la escuela se define y organiza. En el caso de ETC, esto puede aplicarse a los métodos de trabajo, la organización de la jornada, el trabajo en talleres y la importancia de hábitos y convivencia. Aspecto constitutivo y mayormente valorado por los maestros pertenecientes a este grupo quienes han interiorizado el manejo de los saberes curriculares propios de la Propuesta, gracias a un período extenso de trabajo en ETC y formación específica.

“El maestro de tiempo completo tiene que saber balancear tiempos, no puede perder la hora. No es lo mismo planificar para cuatro horas que planificar siete horas y media. Vos tenés que planificar lo curricular que está en el programa, tenés que planificar juegos porque el juego se planifica, tenés que planificar la convivencia, manejarlo con los profesores, y todo lo que es las salidas, ya sea el comedor, ya sea el desayuno o la merienda.” (Entrevista 23 – Grupo A)

Los saberes experienciales desarrollados durante la práctica también son aspectos muy valorados por los maestros para realizar las tareas de forma exitosa, de tal modo que la experiencia es fundamental para poder hacer un buen aprovechamiento de la jornada y enfrentar los problemas emergentes. A un colega recién recibido, señalan, le faltan ciertas competencias para enfrentarse a un trabajo que difiere, en muchos aspectos, de lo que se enseña en las prácticas pre-profesionales. Es por ello que acumular experiencia profesional lo ven como una base fundamental para el trabajo en ETC.

“Un maestro recién recibido, ya de por sí, por estar recién recibido, hay muchas herramientas que le faltan, hay muchas cosas que solo te da la experiencia.” (Entrevista 6 – Grupo A)

En lo antedicho coinciden la mayoría de los entrevistados, con algunos matices según el grupo: aquellos maestros del Grupo B refieren a experiencia docente general,

mientras que los del Grupo A aluden a saberes experienciales propios de las ETC.

Un aspecto llamativo en los discursos es que no aparece la formación, en términos generales y de forma espontánea, como una necesidad. Los maestros egresan de magisterio preparados para hacer frente a los contenidos, tanto en lo que refiere a conocimientos de la ciencia de la educación o disciplinarios. Se identifica un matiz, en maestros principalmente del Grupo A, que sí sostienen la importancia de los cursos específicos, pero no tanto por las herramientas que brinda en términos de actualización disciplinar, sino porque fomenta un abanico amplio de competencias referidas al saber ser y hacer en ETC, así como una interiorización de la Propuesta.

“Mi premisa es: si elegiste estar en una escuela de tiempo completo hacete cargo, hacete cargo de la propuesta de tiempo completo. (...) Entonces me parece que es importante para estar en tiempo completo tener un curso, que es el curso I, que es el de apertura, por lo menos ese.” (Entrevista 17 – Directora – Grupo A)

A grandes rasgos, se observa que la constitución de los saberes y competencias del maestro es un proceso que incluye: una formación inicial profesional, rica en contenidos –disciplinarios, de ciencias de la educación- y en práctica en escuelas comunes; la adquisición de experiencia práctica laboral, donde adquirir herramientas para enfrentar un espectro más amplio de dificultades; y, por último, formación específica para las ETC (mediante cursos y concursos), referida a la organización de la jornada, trabajo en talleres y colectivo, que contribuyen a la adquisición de saberes curriculares sobre los discursos y métodos que articulan la propuesta. Según se recoge, este camino contribuiría a la integralidad de un saber hacer y un saber ser maestro de ETC.

Tabla 4 – Saberes valorados para el trabajo en Escuelas de Tiempo Completo (*)

	Grupo	
	Grupo A	Grupo B
Saberes de la formación inicial	<i>Ambos grupos manifiestan contar con conocimientos suficientes sobre ciencias la educación y referidos a las distintas disciplinas brindados por la formación inicial.</i>	
	Saberes de los maestros en general.	
Saberes experienciales	<i>La Experiencia en ETC es valorada ya que brinda competencias para aprovechar la jornada y hacer frente a problemáticas particulares del trabajo en ETC.</i> Saber hacer del maestro de ETC.	<i>La experiencia práctica en escuelas es fundamental ya que brinda herramientas para enfrentar problemáticas sociales adversas.</i> Saber hacer de los maestros en general

Saberes producto de una formación específica	<p><i>Es necesario realizar cursos para ETC ya que brindan “conocimientos curriculares” sobre la Propuesta, su funcionamiento y sus métodos. Así como fomenta la implementación de nuevas estrategias, apertura a trabajar fuera del salón y con colegas, y la capacidad organizativa de tiempos y rutinas.</i></p> <p>Saber hacer y saber ser maestro ETC.</p>	<p><i>No surge espontáneamente la necesidad de formación específica en ETC.</i></p> <p>No se identifica un saber hacer y saber ser específico de ETC.</p>
---	--	--

(*) Principales características señaladas por los maestros.

Como se ha visto anteriormente, algunos entrevistados mencionan que un maestro recién recibido no debería trabajar en ETC (sino que necesita tener experiencia en la docencia). Entonces cabe preguntarse: ¿qué aporta la experiencia? La principal carencia que los maestros visualizan en la formación es la práctica pre-profesional, debido a que la mayoría transcurrió en contextos favorables, sumado a una asimetría en la relación teoría-práctica.

“Magisterio lamentablemente es mucha teoría y en la práctica las escuelas a las que vamos los practicantes son escuelas modelos, donde no hay un conflicto, donde los niños no carecen nunca de zapatos. (...) Es un mundo magisterio totalmente diferente a la realidad. Entonces cuando entras a una escuela y sos maestro a cargo de un grupo ahí tenés que defenderte como puedas.” (Entrevista 13 – Grupo B)

“Creo que debería haber en magisterio formación que tenga específicamente que ver con lo que es la disciplina y cómo es manejar situaciones de clase complejas. Esa es una de las carencias que yo noto.” (Entrevista 5 – Grupo B)

Es decir que la formación que se le brinda a los estudiantes es rica en saberes disciplinares y contenidos teóricos, pero flaquea en las herramientas para la práctica profesional.

“La formación creo que está bien desde lo curricular, o sea, creo que curricularmente nos preparan. Se da un sondeo bastante importante en lo que refiere a cultura general y áreas específicas del conocimiento. Ahora, hay una gran incoherencia entre lo que es la didáctica y lo que es la psicología del aprendizaje muy grande. (...) las prácticas tampoco son modelo de lo que es un grupo de clase.” (Entrevista 2 – Grupo A)

Cabe mencionar que la percepción de carencia relacionada con la práctica probablemente sea común a todos los maestros que egresan de magisterio. Sin embargo, es de suponer que el trabajo en ETC reviste algunas con complejidades

particulares que las agravan: los problemas apremiantes (en relación con las situaciones sociales de los niños y sus familias) son más frecuentes, el tiempo extendido (en relación con el manejo de grupos, la organización de la jornada laboral y el mejor aprovechamiento del tiempo), la coordinación con colegas, entre otros.²

Ahora bien, en la mayoría de los casos –excluyendo a algunos del Grupo A- la necesidad de la realización de los cursos no emerge de forma natural en el discurso de los maestros. De todas formas es relevante analizar las representaciones que los docentes tienen acerca de ellos, ya que fueron creados para brindar herramientas para el trabajo. En primer lugar, se aprecian diferencias en las motivaciones que impulsan a los maestros a asistir a dichas instancias de formación dependiendo de la generación a la que pertenezcan. Por un lado, aquellos maestros del Grupo A manifiestan que han realizado los cursos para conocer a fondo el planteo que guiaba a las ETC y en menor medida mencionan la obligatoriedad y los factores económicos (en este período hubo etapas donde los maestros recibían incentivos para realizar los cursos).

“Me servía económicamente porque me pagaban, pero lo hice con otros intereses también, que era el querer realmente ver qué era lo que planteaban.” (Entrevista 24 – Grupo A)

Por otra parte, los maestros del Grupo B se han visto impulsados, en muchos casos, a realizar los cursos gracias a una postura del colectivo ya que la escuela se embarca a realizarlos de forma grupal. Esto es visto como positivo debido a que, cuando el colectivo se aboca a lo mismo, se hace más fácil cumplir con las demandas de los cursos y, en consecuencia, de la propuesta de ETC. En algunos casos genera que los maestros se vean en el compromiso con el resto de sus colegas de asistir a ellos.

“Lo hice más que nada porque sentí el compromiso de hacerlo porque empezaba a trabajar y para mí era un área nueva, me parece que tenía el compromiso de hacer.” (Entrevista 26 – Grupo B)

A su vez, también existen aquellos que hacen hincapié en la necesidad de hacer los cursos para seguir teniendo oportunidad de elegir cargos en ETC (debido a que no son efectivos y los cursos los ayudan a mejorar la prelación). Este aspecto refleja una visión donde el maestro se forma y profesionaliza, no debido a que visualiza carencias en su formación sino debido a una imposición externa que lo condiciona a formarse y especializarse en un área.

² Es necesario tener en cuenta que esta experiencia acumulada puede haber motivado la incorporación de modificaciones en el plan de estudios de los institutos de formación. Sería objeto de estudio de otro trabajo indagar en estos cambios y su impacto.

“Me servía para elegir todos los años en tiempo completo, porque si no tenés los cursos pasas para atrás en la lista” (Entrevista 25 – Grupo B)

Por último, los motivos para no realizar los cursos giran en torno a la falta de tiempo y al cansancio personal o laboral para cumplir con la carga horaria presencial que los cursos suponen. Lo que demuestra que, en contraposición a fortalecer al maestro como profesional por sentirse más capacitado y especializado, en algunos casos, contribuye al sentimiento de intensificación de su labor.

“A los maestros sí los incentivo, pero ellos dijeron ‘no, un curso por año no podemos’, el año pasado lo hicimos pero este año no lo querían hacer.” (Entrevista 11 – directora – Grupo B)

En contraposición con esta visión, son muchos los maestros del Grupo A que proponen la obligatoriedad de estos cursos para brindar una mirada conjunta del colectivo. Remarcando una vez más la diferencia de percepción entre ambos grupos.

“Lo pondría obligatorio, me parece que hace a que la cosa funcione, hace que todos estemos conversando sobre lo mismo, que todos manejemos el mismo lenguaje, que todos estemos pensando en la misma cosa.” (Entrevista 17- Directora – Grupo A)

Ahora bien, en relación a las herramientas que dichas instancias proporcionan, existen divergencias dependiendo del curso del que se trate. Por un lado, los maestros encuentran en el curso I una instancia donde adquirir información para entender la propuesta de ETC y trabajar en ella; es allí donde vivencian la propuesta. Les explica el modelo de escuela que se pretende seguir y las grandes áreas donde se debe trabajar más allá de lo curricular. Intenta situar a los docentes en la realidad educativa de este tipo de escuelas y les da herramientas para trabajar en la convivencia, así como también para la planificación del juego, y la distribución de la jornada escolar. A su vez tiene un mayor impacto cuando el maestro recién se incorpora a trabajar en las ETC, debido a que es allí donde se le presentan mayores dificultades en la planificación, organización y en el trabajo en la convivencia y con las familias.

“No es que sean tres horas y media más y nada más [comparación a las escuelas de tiempo simple], no, en realidad no es la idea. Entonces, el curso I lo que te aporta es eso, es poder ver, poder entender la propuesta, poder conocerla y, de alguna manera, poder ponerla a andar desde la teoría.” (Entrevista 17- Directora – Grupo A)

“El curso trata más bien de cuál es la base de tiempo completo, cómo se trabaja, cómo distribuís la jornada, los horarios. Si es el primer año que trabajas en tiempo completo está buenísimo el curso (...) porque es diferente, vos tenés que distribuir: saber cuándo meter el juego, cuándo meter la actividad sentaditos en la mesa, cuándo van a pintar, cuándo van a hacer otra actividad de descarga.” (Entrevista 7 – Grupo B)

Por otra parte, el curso I también sitúa al maestro en un trabajo abocado a la comunidad, aspecto que se expone claramente en la Propuesta de ETC.

“Tenés la otra parte, que sería la otra mitad del curso, que tiene que ver todo el tema del trabajo con la comunidad. Es básicamente el trabajo con la familia y el trabajo con la comunidad, y la escuela abierta a la comunidad.” (Entrevista 7 – Grupo B)

Pero principalmente los maestros encuentran en este curso una instancia muy potente de intercambio de experiencias, lo cual es un aporte a la constitución de su profesión, en la medida en que se generan instancias de colectivización, intercambio y reflexión sobre la práctica profesional.

“El curso I me gustó mucho, es una experiencia linda con muchas maestras del interior, entonces intercambiabas.” (Entrevista 25 – Grupo B)

Con respecto a los cursos II y III, se diversifican en varias disciplinas: ciencias sociales, ciencias naturales, lengua y matemáticas, promoviendo la apertura al trabajo en talleres y moldeando un rol diferente al tradicional. A diferencia del curso I, éstos tienen un carácter más bien disciplinar y didáctico y sirven como actualización. Los aportes de los cursos referidos a las distintas disciplinas son mayormente valorados por los maestros del Grupo A.

“Didácticamente y disciplinarmente el curso de talleres de proyectos te habilita a pararte en tu clase desde otra manera.” (Entrevista 17 – Directora – Grupo A)

“Muchas veces uno tiene que hacer un curso para sacar las telarañas que uno tiene, porque cuando uno abre un cajón que hace mucho tiempo no lo usa se llena de telarañas, y al cerebro le pasa lo mismo, se amojosa”. (Entrevista 23 – Grupo A)

Además de la esencia de la asignatura, estos cursos requieren la implementación de un proyecto en la propia escuela buscando el trabajo en colectivo y el intercambio de clases. En relación a este aspecto varios entrevistados mencionan que se enfrentan muchas veces a dificultades dentro de su institución educativa, debido a que algunos maestros no son receptivos a trabajar en coordinación. Esto permite observar, una vez más, que no todos los maestros valoran los talleres y el intercambio docente como un punto primordial de la propuesta de ETC. Es de destacar que, en general, los maestros sienten que logran mejores resultados cuando los cursos se realizan en colectivo.

“A veces teníamos que intercambiar niños, por ejemplo, juntábamos niños de primero y segundo, de tercero y cuarto, y había compañeras que no querían hacer eso. Teníamos problemas internos dentro de nuestra escuela porque nos decían ‘ah no, si yo no estoy haciendo el curso, yo no lo hago, yo no te apoyo’.” (Entrevista 8 –

Grupo A)

En definitiva, si bien en un primer momento los maestros no mencionan los cursos como necesarios para el trabajo en ETC, cuando se indaga sobre los aspectos formadores que reciben, sí valoran las herramientas adquiridas: organización de la jornada, trabajo con la comunidad, abordaje con metodología de taller. Refiriendo al Marco Conceptual, se entiende que el aspecto formativo de los cursos dan herramientas para la constitución del docente en un saber desempeñarse en ETC (hacer) y un saber entender y acompañar la propuesta (ser). A su vez, los cursos, parecen atender al docente en el contexto de su propia escuela y en relación a la comunidad, fomentando la reflexión sobre la práctica de forma contextualizada. De todas formas persisten diferencias entre los maestros del Grupo A y los del Grupo B. Estos últimos entienden la formación específica principalmente como una instancia instrumental donde adquirir las herramientas técnicas. Valoran los cursos por el aporte que brindan para enfrentar dificultades propias del trabajo diario: organización de la jornada, el abordaje con las familias y comunidad, hábitos y convivencia. Mientras que los del Grupo A, además, destacan el aporte para un mayor cumplimiento de otros aspectos de la Propuesta: el trabajo en talleres y el intercambio con colegas.

6. 4. La profesionalización del maestro

En este apartado se hace énfasis en los aspectos de la propuesta ETC que son constitutivos del maestro como profesional. Sin distinguir los grupos formulados para el presente estudio, se analizará la percepción de los entrevistados con miras a abordar el magisterio como profesión.

Es evidente que los maestros tienen características profesionales ya consolidadas: cuentan con un saber teórico transmitido por la enseñanza formalizada, las barreras entre los miembros de la profesión y los no miembros son claros, la tarea exige ciertas destrezas prácticas particulares y tiene una función social. Por otro lado, como se menciona en el Marco Conceptual, se observan ciertos aspectos que limitan la profesionalización: la baja remuneración y reconocimiento social, pocos incentivos, burocratización de la tarea, y pérdida de autonomía sobre el proceso de trabajo, fines y contenidos educativos. Ahora bien, la propuesta de ETC presenta contenidos que contribuirían a superar parte de esas limitantes.

Por un lado, como ya se ha visto, la formación específica a través de los cursos

para maestros de ETC hace parte del proceso de profesionalización docente ya que apuesta a una formación continua para el perfeccionamiento de la tarea, sin embargo, como mencionan Mancebo (2006) y Vaillant (2007), son necesarios también en dicho proceso otros aspectos como la responsabilidad por los resultados educativos, un entorno laboral adecuado y cierta autonomía profesional.

En referencia a este último aspecto, los trabajos en formato taller, de forma colectiva o individual, contribuyen a una mayor autonomía del maestro en su tarea, ya que, supone más espacios y mayor tiempo para elegir metodologías de trabajo y seleccionar contenidos basados en sus preferencias. Si bien los programas son diseñados por otros, permite un mayor ámbito para crear e innovar en lo pedagógico didáctico, dejando ciertos márgenes para elegir y diversificarse dentro de su profesión. Es decir, aumenta la autonomía del maestro, pero siempre dentro de los límites impuestos por el sistema.

“Tenés más tiempo, podés trabajar más si te gusta el arte, la parte de expresión plástica, yo que sé, a veces el maestro tiene diferentes inclinaciones de gustos, de trabajar en diferentes áreas. En cambio en otro lado [se refiere a otras modalidades de escuelas] capaz que te apremia más el tiempo.” (Entrevista 25 – Grupo B)

“La experiencia de los proyectos es muy buena, da autonomía en la medida que te da la posibilidad de decidir en lo que te sentís mejor y vos quieras: en lectura, escritura, matemática, lo que vos quieras.” (Entrevista 10 – Grupo B)

A su vez, estas dinámicas pueden ser realizadas de forma coordinada con otros colegas, lo cual incentiva el acuerdo de contenidos a tratar según la predilección de cada uno, el trabajo colaborativo y el intercambio con colegas, fomentando sentirse parte de un colectivo profesional.

“Podemos hacer intercambios con otros compañeros, por ejemplo, con la compañera de cuarto tenemos un taller en común que es de lengua, entonces ella trabaja oralidad y yo trabajo escritura, entonces nos intercambiamos, un día mezclamos los chiquilines, otro día intercambiamos y ella viene a mi clase.” (Entrevista 7 – Grupo B)

Sin embargo, los maestros sostienen que muchas veces se encuentran trabas en la postura de algunos docentes, quienes prefieren el trabajo estructurado con base en un formato tradicional de maestro-alumno, sin cambiar la forma de trabajo conocida. No se muestran abiertos al trabajo coordinado ni al intercambio con colegas. Nuevamente se ven reflejados aspectos tradicionales de la tarea, donde el maestro no se identifica como un profesional que participa dentro de una institución y se enriquece con colegas, sino que se restringe a una tarea individual y unidireccional. Por tanto, la innovación

introducida en ETC se pierde debido a las concepciones tradicionalistas de la profesión docente, provenientes de una formación inicial que presenta características de ese tipo, así como también de un bagaje de experiencias previas como maestro y como alumno que, en cierta medida, determinan su práctica en la escuela .

“Nosotros tenemos una rica historia en que ‘son MIS niños’ ‘esta es MI planificación y es cerrada porque tiene algo tan importante y tan maravilloso que no es posible que alguien lo haga tal cual yo’. Entonces hay que romper primero con esas cosas que están en muchos lugares y en muchas cabezas todavía muy marcadas a fuego, como para poder hacer la apertura que necesitas.” (Entrevista 17 – Grupo A)

Otros maestros encuentran limitantes al trabajo en equipo debido a cuestiones de lo que Hargreaves (1996) ha denominado individualismo electivo, ya que el maestro opta por un formato individual, por ejemplo, para mantener el control de la situación y de sus alumnos.

“Yo prefiero, sinceramente, trabajar todas las áreas yo, controlarlos yo, y estar tranquila de que me los entregan y los entrego.” (Entrevista 13 – Grupo B)

“El maestro se ve potenciado con los compañeros, lo que pasa es que muchas veces hay maestros que se agarran de lo que es más seguro para ellos, que es la actividad frontal y no se animan a realizar esos cambios.” (Entrevista 21 – Grupo A)

Por otra parte, el intercambio con colegas, puede dar otra perspectiva al vínculo niño-maestro, tanto en lo que refiere a los modos de enseñanza, como a las situaciones de los niños y del trabajo que vienen realizando. La discusión, el intercambio y visión externa le aportan al maestro nuevos elementos como profesional.

“Siempre es bueno tener la visión de otro profesional diferente, de otro docente diferente, porque a veces uno puede caer en el error de decir ‘este niño conmigo no trabaja, tiene dificultad, pero ¿será que yo no logro llegarle?’ (...) ‘El grupo tiene esto ¿será solo conmigo o será que con este otro docente también?’ Entonces siempre te estás vinculando y dando opiniones.” (Entrevista 8 – Grupo A)

“La escuela, para mí, que funciona es la escuela que funciona en forma colectiva, donde ves que los maestros se involucran, pero tienen sus tiempos para discutir y si están cansados tienen la posibilidad de decir ‘hoy mi compañera se va a quedar con los niños, va a trabajar con los chiquilines, mientras yo, de repente, planifico’, viste, hay como una cosa más colaborativa.” (Entrevista 21 – Grupo A)

Otro aspecto de la propuesta de ETC que puede favorecer la profesionalización son las Salas de Colectivo Docente, cuya naturaleza las define como espacios donde el maestro tome parte de las decisiones institucionales y donde la comunicación circule en forma fluida. También aparece como un espacio para coordinar con los demás docentes proyectos institucionales generales, así como proyectos inter-nivelares. Las Salas de

Colectivo tienen como propósito servir de espacio para la creación de un Proyecto Escolar y Curricular de cada escuela mediante la participación de todo el colectivo docente, lo cual reivindica cierta autonomía de los centros, a pesar de que los programas y contenidos generales sigan estando impuestos. Esta participación, por parte del colectivo, estaría promoviendo un rol del maestro ligado a concepciones práctico-reflexivas de la tarea, donde la imagen del docente es la de un profesional que se enfrenta a situaciones complejas y que gestiona y diseña reflexivamente, en base a la experiencia práctica diaria, planes de acción contextualizados. A su vez, dicho espacio, fomenta el quiebre de lo que Hargreaves (1996) ha denominado individualismo restringido, el cual se basa en un trabajo individual del maestro producto de la falta de tiempo y espacio administrativo para trabajar de forma conjunta.

En este sentido, cuando las reuniones son aprovechadas con estos fines, el colectivo se consolida y participa dinámicamente de acuerdos a nivel institucional. Esto implica que, si bien sigue estando controlado burocrática y administrativamente por directores e inspectores, en las Salas Docentes se logra cierto intercambio horizontal entre todos los miembros del grupo docente.

“Logras un consenso, es necesario eso, que las cosas no bajen de arriba ya procesadas. (...) Si vos procesas las cosas, y te lleva más tiempo, como que son propias tuyas porque lograste un consenso con los demás, entonces me parece que eso está bueno tener ese ámbito.” (Entrevista 14 – Grupo B)

El espacio de reunión es utilizado también para la reflexión e intercambio entre los colegas. Es un lugar donde colectivizar las problemáticas, ensayar soluciones e intercambiar experiencias, aspectos todos muy valorados.

“Las salas son como un reciclaje, podés no solo intercambiar sino que a veces compartís tus dudas o tus malestares. Es como estar en el psicólogo. Nos ponemos a contar nuestras experiencias, a aconsejarnos, y también a intercambiar ideas, a hacer propuestas, acordar cosas. Sí, está bueno, está bueno.” (Entrevista 24 – Grupo A)

“El maestro viene cargado de varios problemas que no puede resolver, que se le han agotado las estrategias con ese niño o con esa familia. (...) El socializarlo lo hace sentir mejor, porque hay otro que dice ‘a mí me pasó’... Y después está lo gratificante: ‘vos sabés que hice lo que me dijiste y ya me dio resultado’... Necesitas de la mirada del otro. Se articulan muchas cosas, porque hay maestros muy jóvenes, hay otros que tienen mediana carrera y hay otros que tienen, como yo, muchos años de trabajo. Entonces son distintas trayectorias, las distintas historias por las cuales los maestros han transitado, que enriquece muchísimo.” (Entrevista 11 – Grupo B)

Sin embargo, si estos aspectos, que indudablemente son valorados por el colectivo, monopolizan el espacio, generan una distorsión en los objetivos que se

plantea. Lo mismo sucede con temáticas organizacionales, generando que las reuniones no se aprovechen lo suficiente para ahondar en lo pedagógico y didáctico o en la concreción de acuerdos a nivel institucional.

“...el maestro director se ve obligado a solucionar otros temas (...) que nos tiene que contar: qué pasó con un funcionario que renunció, o que hay que gastar dinero para arreglar los vidrios (...) Se nos va mucho tiempo en la sala docente para cosas que son de organización y no pedagógicas, que es en lo que me parece que tendríamos que poner más énfasis. Porque a veces nos parece como que estamos perdiendo el tiempo en cosas que tendrían que solucionar otros.” (Entrevista 3 – Grupo B)

Este punto también se ha constatado en las observaciones realizadas en las Salas de Colectivo Docente (Ver anexo VIII). Allí se ha apreciado que se le dedica mucho tiempo a casos puntuales y a temas administrativos o de organización escolar, dejando en un segundo plano la planificación o coordinación para talleres o proyectos del centro. A su vez, es utilizado como una instancia de “puesta a punto” sobre los acontecimientos del centro educativo por parte del director hacia los maestros, lo cual redundaría en lo que Hargreaves (1996) identifica como una colegialidad artificial, es decir un espacio estructurado por la administración con un horario determinado, obligatorio, previsible y que no promueve la espontaneidad del docente. Se podría concluir, por tanto, que no en todos los grupos de maestros de ETC se logra una verdadera cultura de colaboración en donde el trabajo en equipo es espontáneo, voluntario y favorecedor de iniciativas, sino que es entendido como una obligación impuesta.

“Yo esperaba, justamente por estar en tiempo completo, encontrar un colectivo unido. (...) Entonces digo, ¿se trabaja en equipo? Sí, si estamos obligadas a trabajar en equipo entonces se trabaja, o sea, en equipo entre comillas. (...) El trabajo en equipo acá es: te traigo una fotocopia, me das una fotocopia, te doy mi planificación. Pero eso no es trabajo en equipo, trabajo en equipo es cuando vos te sentás a pensar con el otro.” (Entrevista 7 – Grupo B).

Podemos afirmar, entonces, que la propuesta pedagógica e institucional de ETC favorece ciertos aspectos para la constitución de la profesión docente, ya que manifiesta elementos (cursos, trabajo en talleres, reuniones) para una formación continua, potencia cierta autonomía del maestro en su tarea, así como la conformación de una comunidad profesional en diálogo. Sin embargo, se deja en evidencia que dichos aspectos no siempre son aprovechados cabalmente o, incluso, no son utilizados. Lo cual encuentra relación con las formas tradicionales de entender la profesión docente, que los maestros traen arraigada producto de su formación inicial y experiencias pasadas.

7. Conclusiones

A modo de conclusión, es pertinente explicitar los principales hallazgos de este trabajo a la luz de los objetivos e hipótesis que guiaron la investigación.

En primer lugar, el grado de interiorización que muestran los maestros respecto de la propuesta de ETC es heterogéneo, habiendo identificado para este estudio dos grupos de maestros que reúnen características prevalentes. Aunque ninguno de ellos se encuentre en estado puro, se destacaron las tendencias para este análisis. Las diferencias se ven reflejadas en las motivaciones para la elección del cargo, la valoración que los maestros hacen de la propuesta y de los cursos, y las dificultades que encuentran para su implementación. Se puede decir que aquellos maestros que se incorporaron a las ETC en pleno auge de la reforma marcan la importancia de una identidad como maestros de Tiempo Completo, a diferencia del otro grupo. En los primeros se vislumbra la construcción de un “nosotros”, claramente diferenciado de los “otros” (por ejemplo, los que trabajan en escuelas comunes). Dicha identidad encuentra relación con un proceso de formación específica que promueve la implementación de las bases de la propuesta y ciertos saberes vinculados a una apretura en la forma tradicional de realizar la tarea docente.

En segundo lugar, se observa que el rol del maestro adquiere características particulares en el trabajo diario. La enseñanza de hábitos y pautas de convivencia son aspectos sobresalientes del trabajo en las ETC que, en algunos casos, se identifica con una función socializadora muy fuerte y un rol ligado a lo maternal. No cabe duda, entonces, que el trabajo presenta aristas diferentes en las ETC, aún cuando no todos se muestran de acuerdo con estas particularidades: hay maestros que sostienen que el rol se ve desdibujado por tareas que no les son propias, generando además una contradicción entre lo que se expresa en la Propuesta y lo que los maestros creen que les compete. A partir del análisis de las percepciones sobre el rol docente, se vislumbra que en las ETC el cambio es percibido principalmente en relación a la cantidad de trabajo, tareas y ritmo, y no tanto referido a una modalidad distinta en términos pedagógicos.

En tercer lugar, diversos factores relacionados a los recursos familiares (en sentido amplio) e institucionales aparecen en los discursos de los maestros como dificultades para el cumplimiento de los objetivos, pudiendo visualizar que el contenido varía según el contexto. Quienes trabajan en medios desfavorables (Quintil 1 y 2) ven mayores dificultades producto de la falta de recursos familiares (carencias económicas y

emocionales de los niños) y falta de recursos monetarios y humanos en la escuela. Mientras que en entornos favorables se menciona el bajo compromiso de las familias hacia la escuela y los nuevos arreglos familiares. Queda de manifiesto nuevamente una contradicción entre la percepción de los maestros sobre su trabajo y lo que les es adjudicado desde la Administración, debido a que las condiciones adversas del contexto y la familia fueron las que dieron lugar a la creación de dicha modalidad de escuelas. Por otra parte, en el discurso de los maestros se demuestra la persistente reproducción de la desigualdad entre contextos. Los recursos y oportunidades que tienen las escuelas de contexto favorable respecto a las de contexto desfavorable, sigue generando una brecha en las oportunidades para los alumnos y repercute en una intensificación de la tarea de algunos maestros.

En lo que refiere a las dificultades para cumplir con la propuesta, se destaca la falta de organización dentro de los centros educativos y en varias oportunidades se hace referencia a las posturas individualistas de algunos maestros por la poca apertura al trabajo en talleres con colegas. Quienes son identificados como maestros del Grupo A, tienen una visión crítica de lo que está pasando hoy en día con las ETC y direccionan la culpabilidad del no cumplimiento a una falta de conocimiento, organización y compromiso de los maestros con la propuesta y a una cultura individualista de la tarea docente. Mientras que parte de los pertenecientes al Grupo B enfocan la razón del no cumplimiento mayoritariamente en la falta de recursos disponibles.

De las dificultades en la tarea se destaca un quinto hallazgo: cuando se trata de expresar los inconvenientes en el trabajo, los maestros hacen referencia principalmente a aspectos que son externos a ellos (de las familias, contexto o falta de organización de los centros) y que por lo tanto no son producto de carencias propias (no se hace alusión a problemas de falta de competencias para el trabajo o falta de formación específica). De todas formas sí se destaca la necesidad de contar con ciertas cualidades personales y saberes experienciales para trabajar en ETC. En relación a esto, se han encontrado diferencias entre del Grupo A y Grupo B. Los primeros hacen hincapié en un saber ser y saber hacer propio de ETC, fundamentando la necesidad de conocer en profundidad la propuesta y ponerla en práctica: contar con conocimientos sobre cómo se organizan los tiempos y rutinas en las ETC, y estar dispuesto al trabajo en talleres y con colegas. Valoran la realización de los cursos específicos como instancia de adquisición de saberes curriculares (discursos, métodos y programa a partir de los cuales estas escuelas se definen). Mientras que los del Grupo B, valoran la adquisición de experiencia sin

hacer énfasis en la especificidad en ETC. Estos saberes experienciales son valorados por la mayoría de los maestros debido a las carencias de la formación inicial para dar herramientas concretas de trabajo en contextos desfavorables y jornadas extensas de trabajo. Según se recoge, la formación que reciben los maestros en sus inicios de la carrera profesional es rica en contenidos sobre ciencias de la educación y disciplinas, pero poco específica respecto a herramientas para el manejo de situaciones sociales adversas y dinámicas de clase poco tradicionales, lo cual impide formas de educación contextualizadas concordantes con la propuesta de ETC.

Retomando el tema formación específica para ETC, y ya habiendo mencionado la importancia que el Grupo A le otorga a los cursos para el cumplimiento de la Propuesta, corresponde explicitar que para el Grupo B éstos no son mencionados, en primera instancia, como necesarios. No obstante, reconocen las herramientas obtenidas y su impacto en un mejor desempeño en el trabajo (por ejemplo, planificación de la jornada y la hora de juego), haciendo referencia a una adquisición más bien de contenidos técnicos.

En resumen, podemos concluir que, tal como se suponía, las ETC implican un cambio en el rol del maestro, en las características del trabajo que deben realizar, y en las dificultades que deben enfrentar respecto a otras modalidades; por lo cual las competencias y saberes que han de desarrollar para enfrentarse a este tipo de trabajo, si bien tiene aspectos comunes, varía en comparación con el trabajo en otras escuelas. En este sentido, la formación inicial que los maestros reciben no es completamente suficiente para poder abordar la tarea educativa en las ETC, sino que son necesarios ciertos refuerzos y cambios de perspectiva. Los maestros visualizan competencias necesarias para desempeñarse en ETC adquiridas durante la experiencia o cualidades personales; sumándole el aporte de los cursos como otra fuente importante de herramientas (cómo planificar, cómo trabajar en colectivo y en formato taller).

En referencia a la profesionalización docente se concluye que esta modalidad de centros educativos tiene algunos aspectos que no favorecen una profesionalización docente, por ejemplo, porque la diversificación de tareas es vista por muchos maestros como un menor reconocimiento social de la tarea y un rol menos limitado y definido. Así como la falta de recursos, monetarios o humanos, provoca que las condiciones laborales de los maestros se vean intensificadas -principalmente en escuelas de contexto desfavorables-.

Sin embargo, hay otros fundamentos de las ETC que aportan a la consolidación de

ciertos aspectos de la profesión docente, aunque con matices importantes. Por un lado, los trabajos en formato taller contribuyen a una mayor autonomía del maestro en su tarea, ya que, si bien los programas y contenidos son diseñados por otros, permite que el maestro se sienta más libre para crear e innovar en lo pedagógico didáctico, dejando ciertos márgenes para elegir y diversificarse dentro de su profesión. Es decir, promueven la autonomía del maestro para adaptar contenidos y metodologías según su preferencia y necesidades del alumnado, pero siempre dentro de los márgenes impuestos por el sistema. Además, los cursos promueven la adquisición de otros saberes, conformando una profesionalidad más específica de los maestros de ETC, y favorecen el intercambio entre colegas.

Por otro lado, se vislumbra que las Salas de Colectivo Docente aportan a que el maestro se sienta parte de un colectivo profesional, permitiendo un espacio de intercambio con colegas. Así como también supone espacios de intervención para la creación de un proyecto escolar y curricular concreto para el centro educativo, lo cual fomenta cierta autonomía del colectivo para generar lineamientos de acción contextualizados acorde al diagnóstico que realizan. Sin embargo, no se observa un total empoderamiento del espacio en lo que refiere a participación y toma de decisión a nivel institucional, coordinación e intercambio dentro de la escuela para consensuar lineamientos de trabajo. Esto redundaría en que, muchas veces, no se logra una verdadera cultura colaborativa, sino que se torna un espacio impuesto y estructurado.

De lo expuesto hasta aquí se puede visualizar cómo el sistema educativo dificulta los cambios dentro de su propio sistema. La propuesta de ETC supone cambios en lo que ha sido tradicionalmente la organización escolar (incorpora –entre otras cosas- un fuerte trabajo en hábitos y convivencia, una gran apertura del maestro al trabajo en colectivo y formato taller, y posibilidades de aumento de la autonomía), lo cual implica un aporte a promover las bases para la concepción de un rol del maestro más reflexivo sobre la realidad contextual, así como la de un trabajo con bases participativas y colaborativas entre colegas. Sin embargo, dichas innovaciones encuentran trabas en el propio sistema que los genera. Por ejemplo, la imagen del maestro como profesional sigue estando muy arraigada a conceptos tradicionalistas y propios de una concepción normalista y tecnicista de la educación. Eso sin duda impacta en la implementación de la propuesta de ETC, ya que se encuentran allí con varios aspectos contradictorios. Si bien los cursos intentan remediar dichas trabas dando herramientas para su superación, resulta difícil romper con aspectos que el docente ha incorporado durante su carrera

profesional, debido a que se ha formado allí un conjunto de saberes que determinan su práctica educativa y los modos de ver la profesión. La formación inicial y las experiencias previas –como alumno y docente– forjan una cultura de trabajo y una forma de entender la profesión que entra en contradicción con ciertos aspectos del modelo escolar de ETC.

Por último, si bien esta investigación no buscó hacer una evaluación puntual sobre el cumplimiento de la Propuesta Pedagógica de ETC, no se puede dejar de mencionar que durante el análisis aparecen elementos que lo cuestionan, lo cual sería objeto de estudio de otro trabajo.

8. Referencias Bibliográficas

- ANEP (1997, Octubre/Noviembre), Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo. Proyecto MECAEP, ANEP/ BIRF. Uruguay.
- ANEP (1998, 24 de diciembre), Acta 90, res.21 de CODICEN.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., Y Sotomayor, C. (2010), La profesión docente: temas y discusiones en la literatura. *Estudios Pedagógicos*. Vol. XXXVI, núm. 1, 2010, pp. 235-263 Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile. ISSN 0718-0705.
- Cabrera, B; Jimenez, M. (1994), Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado. *Investigación en la Escuela*, nº 22, pp. 35-46, España.
- Corbetta, P. (2010), *Metodología y técnicas de investigación social*. (Primera edición 2007) Editorial: The McGraw Hill. España.
- Durkehim, E. (1998), *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada S.A.
- Gallart, M, A. (1997, Septiembre-Diciembre), Los cambios en la relación escuela-mundo laboral. *Revista Latinoamericana de Educación. Micropolítica en la Escuela*. Nº15. (Sin página) Recuperado el 24 de noviembre de 2015 de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie15a07.pdf>
- Hargreaves, A. (1996), *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. (Primea edición 1994), Madrid: Ediciones Morata.
- Mancebo, M.E. (2002), La “larga marcha” de una reforma “exitosa”: de la formulación a la implementación de políticas educativas. En Mancebo, M. E., Narbondo, P. y Ramos, C. (Comps.), Uruguay: la reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985-2000). Pp.139-162. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental: Instituto de Ciencia Política.
- Mancebo, M.E. - CERP. (2004), La fundación de los Centros Regionales de Profesores: un análisis desde el ángulo de la profesionalización docente. *Prisma. Revista semestral de ciencias humanas. Políticas educativas*. 2004, Nº 19, pp. 133-169. ISSN 0797-8057.
- Mancebo, ME (2006), Capítulo 8. El caso de Uruguay. En Vaillant, D y Rossel (Ed.) Maestros en escuelas básicas en América Latina: hacia una radiografía de la

- profesión. PREAL. Pp.215-244. Editorial: San Marino.
- Marrero, A. (2011), *La formación docente en su laberinto: los debates, los actores, y una ley*. Montevideo: Ediciones Cruz del Sur.
- Martinis,P.(1998),*Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos*. Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Montevideo: UR/FHCE.
- Martinis, P. (2006), Educación, pobreza e igualdad: del “niño carente” al “sujeto de la educación. En Martinis, P. y Redondo P., *Igualdad y educación escrituras (entre dos orillas*. pp. 13-31. Buenos Aires: Del estante editorial.
- Midaglia, C; Fernández, J; Filgueira, F; Romero Gorski, S; (2001), *Estudio de evaluación de los programas de capacitación en servicio para maestros y directores de las escuelas de tiempo completo*. CIESU. Informe final. MECAEP ANEP / BIRF.
- Panaia, M. (2008), *Una revisión de la sociología de las profesiones desde la teoría crítica del trabajo en la Argentina*. CEPAL. Santiago de Chile: Publicación de la ONU.
- Ramallo, B y Nuñez, I (2008), *A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 46/9 – 10 de septiembre de 2008. pp. 1-13. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). ISSN: 1681-5653. Recuperado el 24 de noviembre de 2015 de <http://www.rioei.org/deloslectores/2504Beltran.pdf>.
- Tardif, M. (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Nancea, S.A. Ediciones.
- Tenti Fanfani, E. (2008, 2-6 de junio), Sociología de la profesionalización docente. Seminario Internacional. Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Buenos Aires, Argentina. Recuperado el 24 de noviembre de 2015 de <http://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>.
- Toscano, J. (1997), La profesión docente: modelos y funciones. En: C.A.P. *Materiales didácticos, didáctica general. Psicología de la educación*. Cap I, pp. 13-21, ICE Universidad de Sevilla.

Vaillant, D. (5, 6 y 7 septiembre 2007), La identidad docente. 1er Congreso Internacional, Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado. Barcelona.

Valles, M. (1997), *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.