

Resumen analítico

“La nueva institucionalización del trabajo docente en el Uruguay actual”

Selva García Montejo | Maestra. Lic. en Ciencias de la Educación. Mag. en Sociología.
Docente efectiva de Sociología y Sociología de la Educación en el CFE. Docente investigadora.

Parece pertinente recordar lo ya planteado en el proyecto inicial respecto a aportar a los maestros y futuros docentes, herramientas que les posibiliten acercarse a diferentes investigaciones a fin de realizar su lectura y poderlas comprender.

En este artículo se ofrecerá un resumen de una temática de fundamental interés, que se centra en la palabra de los maestros de Montevideo acerca de la estructuración de la profesión docente.

Título: “La nueva institucionalización del trabajo docente en el Uruguay actual”.

Autoras: Mag. Lilián Berardi, Mag. Selva García Montejo (en la formulación del proyecto y el trabajo de campo participó también la Mag. Alejandra Capocasale).

Unidad patrocinante: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES), del Consejo de Formación en Educación.

La investigación que se presenta se realizó en el marco de un llamado del IPES a docentes investigadores.

Si bien la investigación no fue publicada, se encuentra a disposición en la Biblioteca de dicho instituto.

Palabras clave: Profesión docente, profesionalización, vulnerabilidad social, segmentación social, institución educativa.

Resumen del proyecto

La temática se enmarca en dos de las líneas de trabajo sugeridas por la institución responsable del llamado: **la educación como institución de la sociedad y los sujetos de la educación**.

Se focaliza el análisis en la perspectiva de los maestros. El objetivo central de esta investigación fue aportar elementos que contribuyeran a la comprensión de la nueva estructuración del trabajo docente en contextos de riesgo social.

En cuanto a los objetivos específicos, se indagó en la “estructuración” de la profesión docente de maestros que desarrollan su tarea en centros que atienden población en situación de vulnerabilidad social de Montevideo, y se planteó elaborar un sistema de categorías a fin de definir las diferentes estructuraciones de la profesión docente, a partir de la palabra de los agentes.

La temática tiene especial relevancia en función de los nuevos escenarios sociales en los que se insertan los docentes para llevar a cabo su tarea.

Se aplicó una metodología de corte cualitativo sobre la base de entrevistas semi-estructuradas, que posibilitó introducirnos en la “subjetividad” de estos maestros, hurgar en el “sentido subjetivo” de sus acciones, a partir del discurso de estos agentes de la educación. Al decir de Weber¹ (1944), «*comprender interpretando*». La población a estudiar constituyó un grupo de maestros insertos en centros educativos que atienden poblaciones en situación de vulnerabilidad social.

Problema de investigación

El problema de investigación que se planteó refiere al **“Proceso de estructuración de la Profesión Docente en escuelas públicas de Montevideo con población en situación de vulnerabilidad social. Un análisis desde la perspectiva de los maestros”**.

Se partió de algunas preguntas guía, por ejemplo:

- ▶ ¿Cómo “estructuran” su profesión docente aquellos maestros que trabajan con población estudiantil en situación de vulnerabilidad social?
- ▶ ¿De qué forma incide el contexto de trabajo en la “construcción” que realizan los docentes de su profesionalización, desde su propia perspectiva?

Objetivos

El *objetivo general* apuntó a aportar elementos que contribuyan a la comprensión de la nueva estructuración del trabajo docente en contextos de riesgo social.

En cuanto a los *objetivos específicos* se buscó: a) indagar en la “estructuración” de la profesión docente de maestros que desarrollan su tarea en centros que atienden población en situación de vulnerabilidad social de Montevideo; b) elaborar un sistema de categorías a fin de definir las diferentes estructuraciones de la profesión docente, a partir de la palabra de los agentes.

¹ Max Weber ha sido figura clave en el campo de la Sociología Comprensiva, en una Alemania en la que diferentes teóricos dudaban de la legitimidad de la aplicación del método de las Ciencias Naturales al estudio de los fenómenos sociales. Su Sociología proponía la comprensión del significado de las acciones.

Marco teórico

Se trabajaron y analizaron diferentes conceptos fundamentales y enfoques teóricos, que resultaron una guía central para la investigación que se desarrolló.

De hecho, entre lo trabajado cabe destacar: el fenómeno de la *segmentación social y cultural, el espacio urbano segregado*, categorías desarrolladas por Kaztman, Filgueira y Errandonea (2005). Como indica Kaztman (2005), la fragmentación social implica vínculos frágiles o inexistentes de algunos grupos de población, con personas e instituciones que orientan su desempeño por las normas y valores dominantes en la sociedad en un determinado momento histórico. Como expresan Kaztman y Retamoso (2006), en este marco existen barrios expulsores y barrios receptores de población. El perfil de los barrios receptores es de porcentajes altos de niños y adolescentes, hogares en situación de pobreza y asentamientos irregulares.

Por otra parte, se destaca el concepto de *capital social* como activo que se puede movilizar, con el fin de mejorar la estructura de oportunidades. Temática trabajada por autores como Coleman (1988) quien concibe el capital como recurso para la acción, y examina tres formas del mismo: obligaciones y expectativas, canales de información y normas sociales.

El concepto de *institución* (Dubet, 2007); las funciones de *instituir* y *socializar*, la “capacidad de advenir un orden simbólico”, lo *instituido* y lo *instituyente* (Fernández, 1998); la *escuela como institución* y como *espacio de habituación* (Berger y Luckmann, 1997); los *rituales en educación* (Segalen, 2005), (Bernstein, 1988), fueron también categorías conceptuales analizadas.

Asimismo se abordó la importancia de las *redes sociales* (Dabas, 1995), (Fleury, 2002); el *habitus*, que funciona como matriz de percepciones y apreciaciones que se traducen en acciones (Bourdieu, 1993), (Bourdieu y Wacquant, 1995); la *profesión docente*, la *profesionalidad* y el *profesionalismo* (Beltrán y Leite, 2008), (Leite, Beltrán y Gauthier, 2003); el “*nuevo profesionalismo*” (Ávalos, 2007).

Finalmente se trataron conceptos eferentes a la *motivación de la carrera*: vocación, casualidad, sentido práctico, vocación social. Se tomaron aportes de autores como Coraggio y otros (1995).



Diseño metodológico

Se trabajó con un abordaje de investigación cualitativa² y se optó por la investigación con modalidad interactiva. Se realizó un estudio en profundidad y como técnica se aplicó la entrevista en profundidad, semiestructurada³.

El objetivo fue la recolección de datos de los maestros en sus escenarios de trabajo y la interpretación sobre la base de los significados que otorgan los actores. La intención del trabajo fue reconstruir la configuración del mundo cotidiano de la escuela a partir de las expresiones de los maestros-actores, para hurgar en la red de relaciones de la institución.

El diseño de investigación ha sido “emergente”, ya que las decisiones se fueron tomando en el proceso, a partir de la información que se tenía previamente. Por lo tanto, la recopilación de datos y el análisis parcial de los mismos fueron procesos simultáneos.

Dentro de las modalidades de la investigación interactiva⁴ se optó por la investigación fenomenológica, dado que se focaliza en la experiencia individual vivida.

En esta modalidad, «*el investigador “suspende” o deja de lado todos los prejuicios y recoge los datos sobre cómo los individuos descifran el significado de una experiencia o situación determinada*» (McMillan y Schumacher, 2005).

Además de descriptivo, este estudio es explicativo, ya que pretende mostrar las relaciones entre una concepción (profesionalización) y aspectos del contexto social e institucional.

En cuanto al tipo de muestreo se optó por un muestreo intencionado que consiste en «*seleccionar casos con abundante información para estudios detallados*» (Patton, 1990; apud McMillan y Schumacher, 2005:406).

Este tipo de muestreo permite trabajar con pocos casos y en profundidad. Primeramente se optó por la selección del escenario (designación de espacios para localización de los actores involucrados) y se complementó con el muestreo en cascada –bola de nieve–: al interior de cada subgrupo, cada futuro entrevistado fue designado por el contacto anterior, en función del perfil específico. Los subgrupos seleccionados corresponden a las tres Inspecciones de Zona de Montevideo: Centro, Este y Oeste (escuelas de contexto socio-cultural crítico).

² Se parte de la idea de que la realidad es una construcción social; por lo tanto, los maestros otorgan significados a personas, procesos, acontecimientos.

³ Este tipo de entrevista se caracteriza por una conversación con el fin de lograr un determinado objetivo. En este caso se trabaja con una guía de entrevista general, que otorga libertad para que el entrevistado aborde otros temas. Las entrevistas son grabadas y transcritas para su análisis.

⁴ Etnográfica, fenomenológica, estudio de caso, teoría fundamentada y estudios críticos.

Los procesos de determinación de la muestra fueron dinámicos, solo existieron líneas de guía.

En esta investigación se plantearon entre quince y veinte entrevistas en profundidad. Cuando la información se hizo redundante –efecto saturación– ya no fue necesario seguir entrevistando. Las entrevistas han colocado a los maestros en una instancia reflexiva, han dado paso a la subjetividad. Afloran, a partir de ellas, sus representaciones, producto de la historia incorporada que cada sujeto posee y de la cual no es siempre consciente.

Se elaboró una pauta de entrevista y se llevó a cabo el pretest de la misma. Se ajustó la pauta, y luego se recopilaron los datos a partir de la realización de las entrevistas. El paso siguiente fue su desgrabación.

Paralelamente al período de recopilación de datos, se fue realizando la fase de registro de datos. En forma simultánea se llevó a cabo el análisis de datos iniciales y la construcción de diagramas durante el proceso. La información obtenida se representó en diagramas integradores en función de categorías. Esta es una etapa necesaria para la visualización global y comparativa de la información. En las categorías se sintetizan un conjunto de imágenes, de significados, que nos permiten entender circunstancias, puntos de vista, acontecimientos que han delineado formas de ser y de actuar.

Finalmente se incursionó en el análisis formal de los datos. Se construyeron formas de presentación de los mismos. Se reconstruyeron los diagramas iniciales, tablas, etc., y se elaboró la síntesis global en la que se muestran las interrelaciones de las partes con el todo y la interpretación.

Resultados obtenidos

Los hallazgos son producto de múltiples lecturas y relecturas de las entrevistas, y del análisis del discurso de los maestros entrevistados. A través de un análisis sincrónico y diacrónico se conocen expectativas, trayectorias, formación particular. De este modo, según Dubar (2000), lo diacrónico –trayectorias subjetivas, vivencias de la historia personal expresada en la historia vivida o modos en los que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos y los juzgan significativos para su biografía social– y lo sincrónico –ligado al contexto de

acción y a la definición de la situación, en un espacio dado y culturalmente marcado– se articulan, y en esa intersección se juegan las formas en que cada docente se define, como actor de un sistema determinado y como producto de una trayectoria específica.

Los aspectos personales, a los que se suma el colectivo docente con el que se comparte la actividad, la situación laboral, la antigüedad docente, delinean la práctica educativa de los maestros estudiados. Práctica que contribuye con la configuración del ser docente, moldea la identidad profesional. Identidad que encierra caracteres que se traducen en formas de ser y actuar, de seleccionar y de priorizar situaciones del quehacer diario. Traduce una construcción subjetiva, ya que es producto dialéctico de la imbricación de oportunidades personales, expectativas, trayectorias y relación con el colectivo docente y la comunidad.

De la expresión de los maestros se obtiene un discurso reflexivo; afloran con fuerte subjetividad sus impresiones y vivencias, motivaciones y deseos.

Aspectos objetivos y subjetivos se conjugan en la formación del *habitus* de maestro. La docencia como profesión se estructura en la imbricación de representaciones –aspectos simbólicos– y factores objetivos como la edad, la antigüedad docente, la formación académica –aspectos materiales–.

En este sentido, y sobre la base del discurso de los actores entrevistados, la identidad docente, o sea, la profesionalización se clasificó en tres modelos: profesionalidad, profesionalismo y nueva profesionalidad.

La **profesionalidad** –dimensión interna de la profesionalización– refiere a saberes, técnicas y competencias necesarias para el ejercicio de la labor docente y los conocimientos propios de la profesión.

Para este primer grupo, **enseñar contenidos y formarse profesionalmente** constituyen las prioridades en el desempeño docente.

En lo que refiere a la enseñanza de contenidos, se reclama el rol específico de los maestros en lo referente a la tarea de enseñar, así como las formas de transmitirla. Se apunta a la importancia de “recobrar” la función esencial de la escuela como institución: la enseñanza, función



que se ha visto muchas veces desdibujada en los contextos de vulnerabilidad social, frente a otros imperativos puntuales.

Los maestros “profesionales” (aquellos que priorizan la enseñanza de contenidos y el formarse profesionalmente) son los de mayor edad y experiencia docente.

Un segundo grupo de maestros se tipologiza bajo el término **profesionalismo**. El profesionalismo alude a la dimensión externa de la profesionalización. Alude a lo ético, los valores y las normas. Los *problemas sociales* se encuentran en el centro del interés y la preocupación. Unidos a la socialización como prioridad, se encuentran la atención psicoafectiva de los niños y el trabajo en equipo con los demás maestros.

El trabajo colaborativo se considera fundamental en estos colectivos, ya que es apreciado como modo de formación permanente que, a su vez, aporta a la socialización de diferentes situaciones que acontecen, que contienen particularidades complejas para hacerles frente en solitario.

Este grupo de maestros tiene clara la importancia del compromiso afectivo con los alumnos, la reivindicación del discurso vocacionista, pero orientado a la tarea concreta y no al servicio de un proyecto de Estado.

El modelo de “profesionalismo” agrupa a un número mayoritario de maestros experimentados, pero sin otra formación además de la de maestro.

El tercer modelo, **nuevo profesionalismo**, supone responsabilidad por el aprendizaje de niños y jóvenes en diferentes contextos y con diversas capacidades, responsabilidad compartida con las familias, el sistema educativo y la sociedad en general.

El elemento determinante que se tuvo en cuenta para la inclusión de maestros en esta categoría, fue *integrar a los padres a la tarea*.

Cuando se relaciona el modelo de “nuevo profesionalismo” con factores objetivos como la edad, la antigüedad docente y la existencia de otra formación académica, se comprueba que: la edad no es un aspecto material determinante en este modelo de maestro; algo similar sucede en lo pertinente a la antigüedad docente; sin embargo, el haber incursionado en otros estudios académicos, resulta sí ser un factor condicionante de este perfil.

Cuando se indaga acerca de los *motivos de la elección de la carrera docente* y de los del quehacer diario que refuerzan la motivación original, las reflexiones de muchos maestros muestran una especie de viaje al pasado, en el que reaparecen juegos de niños, recuerdos de un docente, situaciones familiares que marcaron lo que definen como vocación.

Sin embargo, esta alusión a aspectos vocacionales aparece “desdibujada” y “modificada” en el discurso, cuando refieren a aspectos que refuerzan la motivación original. La vocación inicial se ve reforzada, pero toma matices concernientes a la labor social del maestro, a la responsabilidad que asumen con los niños de contextos vulnerables. De este modo, las palabras de los docentes permiten interpretar que la vocación inicial que los llevó a optar por la carrera magisterial se transforma ahora, desde la práctica cotidiana en el aula y en la institución, en vocación social, en desafío, en compromiso con el niño y la comunidad. Compromiso educativo y social que también se vislumbra en aquellos docentes que comenzaron la carrera “por casualidad” o “por sentido práctico”, cuando

responden acerca de qué refuerza hoy su opción por la docencia. Responsabilidad que se fortalece, sin dudas, en aquellos que ingresaron a la carrera ya motivados por lo vocacional-social.

Como señala Bourdieu, los agentes resultan propensos a determinadas profesiones pero, a la vez, las redefinen. El *habitus* de docente que se va conformando, los modelos, los sistemas de disposiciones en los sujetos, funcionan como matriz de percepciones y apreciaciones que se traducen en acciones. «*Es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente*» (Bourdieu, 1997:33). Sin dudas, el *habitus* inicial de los maestros estudiados se ha ido reestructurando en función de diferentes factores objetivos y subjetivos. 

Referencias bibliográficas

ÁVALOS, Beatrice (2006): “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua” en E. Tenti Fanfani (comp.): *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

BELTRÁN NÚÑEZ, Isauro; LEITE RAMALHO, Betania (2008): “A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental” en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 46/9 (septiembre). En línea: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2504Beltran.pdf>

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas (1997): *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Ed. Paidós.

BERNSTEIN, Basil (1988): *Clases, códigos y control*. Vol II: *Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Ed. Akal Universitaria.

BOURDIEU, Pierre (1993): *Cosas dichas*. Barcelona: Gedisa Editorial.

BOURDIEU, Pierre (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc (1995): *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Ed. Grijalbo.

COLEMAN, James S. (2001): “Capital social y creación de capital humano” en *Zona Abierta*, N° 94-95, pp. 47-81 (traducción de A. De Francisco y F. Herreros). Madrid: Ed. Pablo Iglesias.

CORAGGIO, José Luis y otros (1995): “Relatorio” en Separata de *QUEHACER EDUCATIVO*, N° 18 (Diciembre). Montevideo: FUM-TEP.

DABAS, Elina; NAJMANOVICH, Denise (compiladoras) (1995): *Redes. El lenguaje de los vínculos*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

DUBAR, Claude (2002): “L’articulation des temporalités dans la construction des identités personnelles: questions de recherche et problèmes d’interprétation” en *Temporalistes*, N° 44 (set.).

DUBET, François (2007): “El declive y las mutaciones de la institución” en *Revista de Antropología Social*, N° 16. En línea: <http://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>

FERNÁNDEZ, Lidia M. (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la gestión autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

FLEURY, Sonia (2002): “El desafío de la gestión de las redes de políticas”. Material de apoyo a cursos INDES-BID. Versión electrónica. En línea: http://peep.ebape.fgv.br/sites/peep.ebape.fgv.br/files/el_desafio_gestion.pdf

KAZTMAN, Ruben (2005): “Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos”. Serie Documentos de Trabajo IPES. Montevideo: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay.

KAZTMAN, Ruben; FILGUEIRA, Fernando; ERRANDONEA, Fernando (2005): “Segregación residencial, empleo y pobreza en Montevideo” en *Revista de la CEPAL*, N° 85. Santiago de Chile.

KAZTMAN, Ruben; RETAMOSO, Alejandro (2006): *Segregación residencial en Montevideo: desafíos para la equidad educativa*. Santiago de Chile: CEPAL.

LEITE RAMALHO, Betania; BELTRÁN NÚÑEZ, Isauro; GAUTHIER, Clermont (2003): *Formar o profesor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Ed. Sulina.

McMILLAN, James H.; SCHUMACHER, Sally (2005): *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación/Addison Wesley.

SEGALEN, Martine (2005): *Ritos y rituales contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial.

WEBER, Max (1944): *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.