

La docencia: ¿cuestión de vocación?

Karina Nossar Toranza y Virginia Solana Tristant *

Resumen

Este trabajo presenta los principales resultados de un relevamiento realizado en el Centro Regional de Profesores del Norte durante el año 2014. Nos propusimos indagar sobre los motivos por los cuales el alumnado había optado por inscribirse en este centro, así como sobre las causas que habían llevado a cada uno de ellos a elegir la especialidad que se encontraban cursando. Consideramos que el reclutamiento de los docentes y la motivación por la elección de esta profesión tienen un correlato con el desempeño posterior, el cual cobra especial relevancia en momentos en los que la crisis de la educación se torna un tema de debate público con permanente presencia en la agenda política nacional. Se trata de un estudio de corte cuanti y cualitativo que nos permite aproximarnos a las percepciones del estudiantado de este centro respecto del mismo, de la docencia como opción laboral, como vocación e incluso como última elección por falta de oportunidades en la región.

Palabras clave: reclutamiento de los docentes, vocación, formación docente, profesión docente.

Resumo

Este trabalho apresenta os principais resultados de um relevamento realizado no Centro Regional de Professores do Norte durante o ano 2014. Propomo-nos indagar sobre os motivos pelos quais os estudantes tinham optado por matricular-se neste instituto, assim como sobre as causas que tinham levado cada um deles a escolher a orientação que se encontravam cursando. Consideramos que o recrutamento dos professores e a motivação pela escolha desta profissão têm um correlato com o desempenho posterior, a qual ganha especial relevância em momentos em os que a crise da educação torna-se um assunto de debate público com presença permanente na agenda política nacional. Trata-se de um modesto estudo de corte cuanti e qualitativo que permite aproximar-nos às percepções dos estudantes desta instituição a respeito do mesmo, da docência como escolha de trabalho, como vocação e inclusive como última opção pela falta de oportunidades na região.

Palavras chave: recrutamento dos professores, vocação, formação docente, profissão docente.

Introducción

En los últimos años se ha percibido un aumento sostenido de la matrícula para ingresar al Centro Regional de Profesores del Norte a cursar la carrera de profesorado en las diferentes especialidades que en el mismo se ofrecen¹. El hecho de contar con una institución de carácter regional, que brinda la posibilidad de realizar los estudios en la modalidad presencial y con el apoyo de becas, constituye un atractivo que, a priori, puede condicionar la elección de los jóvenes de la región, aun cuando no hayan tenido la oportunidad de explorar otras opciones. Nos propusimos indagar en sus motivaciones a partir de lo que ellos mismos expresaran de forma anónima al

respecto. Las diferentes respuestas que los estudiantes ofrecen nos permiten tener un diagnóstico institucional a partir del cual diseñar lineamientos de trabajo.

Aspectos teóricos

A nivel internacional existe poca bibliografía en lo que respecta al reclutamiento de los docentes para la educación media y a la motivación vocacional para la elección de esta profesión. Ello se debe, principalmente, al hecho de que en la mayoría de los países los profesores son especialistas en una disciplina, generalmente licenciados, que ingresan a la docencia como una opción laboral, no teniendo una forma-

¹tópos, para un debate de lo educativo. #6. Rivera, octubre de 2014



ción específica de cuatro años, como en el caso del Uruguay, para obtener un título habilitante. En algunos lugares, existe una capacitación que no suele superar un semestre para proporcionarles los principales elementos pedagógico-didácticos.

La denominada vocación docente suele relacionarse con una suerte de apostolado en la medida en que la palabra tiene un origen religioso: *vocare*, en latín, significa llamar, originalmente se entendió entonces a la vocación como un llamado de Dios. Afirma Pérez (1995, p.199) que la profesión docente se constituyó como un “sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamada interna que implica entrega y sacrificio”. La vocación docente

(...) es un concepto que se asocia con el de altruismo, la idea de que la docencia es un apostolado es de origen religioso, supone pensar la tarea docente como una entrega desinteresada. Al pensar la docencia como una ocupación altruista pueden entenderse algunos de los problemas que históricamente han tenido que enfrentar los educadores, como las horas extra, las jornadas laborales no pagas o los bajos salarios. (Morgade, 2013)

La autora señala que la idea de vocación gravitó con fuerza en los comienzos de la escuela y fue determinante para que la mayoría de las docentes fueran mujeres:

Se pensaba que eran mejores educadoras. En primer lugar porque ellas crían a los hijos. También, porque se les podía pagar menos. Y en tercer lugar, porque la docencia era concebida como una tarea de mera transmisión del conocimiento; se creía que la escuela sólo reproducía el saber. (Ídem)

Esta concepción fue superada en la bibliografía bajo la influencia de una perspectiva racionalista que imperó en la década de los 60, desde la cual se concibió al docente como un técnico eficaz. Recién en la década de los 90 se comienza a hablar del “profesional de la educación” como un intelectual reflexivo. Con respecto a ello, es válido puntualizar que no hay acuerdo generalizado respecto de si se trata o no de una profesión. La discusión radica en que para que una actividad sea considerada una profesión debe cumplir con una serie de requisitos entre los cuales se encuentran el prestigio social, la remuneración salarial, la autonomía, entre otros. Preci-

samente, estos son los puntos que ponen en cuestionamiento el estatus docente: se trata de una actividad con poco reconocimiento social, mal remunerada y carente de autonomía, en la medida en la que se inserta en sistemas educativos centralistas y altamente jerarquizados. En consecuencia, se suele hablar de semi-profesionales a la hora de caracterizar a quienes se dedican a la docencia. Por tal motivo, también, desde hace algún tiempo, figura en la agenda el tema de la “profesionalización de los docentes” entendida la misma como un proceso que Tenti Fanfani (2007) asegura se constituye en “un objeto de lucha donde intervienen una pluralidad de actores colectivos y de intereses que es preciso identificar”.

(...) la identidad profesional es la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros. Es una construcción del “sí mismo” profesional, que evoluciona a lo largo de la carrera docente, y que puede verse influida por la escuela, las reformas y los contextos políticos, que incluye el compromiso personal, la disposición para aprender a enseñar, las creencias, valores, conocimiento sobre la materia que enseñan así como sobre la enseñanza, experiencias pasadas, así como la vulnerabilidad profesional. Las identidades profesionales configuran un “complejo entramado de historias, conocimientos, procesos y rituales.” (Lasky, 2005, en: Marcelo y Vaillant, 2009, p. 36)

En función de lo expuesto, la identidad profesional suele situarse en la literatura entre la dimensión vocacional y la experta:

Por un lado, encontramos el sentido “misionero” del educador, que afirma sentirse con una vocación de servicio, y que obtiene recompensas cuando se logran determinados resultados con los estudiantes. Los docentes se sienten gratificados si los estudiantes aprenden lo que se les enseña, o si estos logran culminar sus estudios. En otros casos los docentes entienden que la “buena” docencia es producto de la vocación, asimilando la profesión con un sacerdocio y/o apostolado. Existe una segunda definición de identidad que se acerca más a la función profesional de la docencia, y que se expresa cuando los docentes se definen antes que nada como “facilitadores”. Estas percepciones aparecen entre los docentes cuando ellos mismos definen la docencia como una profesión dotada de un fuerte componente de conocimiento y tecnología. (Marcelo y Vaillant, 2009, pp.



41-42)

En nuestro relevamiento no aparece en ningún caso el concepto de la profesión docente, sino que más bien es percibida desde una perspectiva exclusivamente laboral. Llama la atención la recurrencia del lapso de los cuatro años de duración de la carrera como una meta a alcanzar, sin que se mencione la idea de proceso de formación permanente que subyace a esta elección. Precisamente, este es uno de los desafíos principales al que nos enfrentamos institucionalmente: a partir de este diagnóstico, resulta fundamental trabajar en la concientización de que la función docente es una elección profesional y que ello implica exigencias para su reconocimiento, así como esfuerzos sostenidos para su legitimación. La realidad descrita por Bolam & Mc.Mahon nos alerta sobre una problemática que trasciende el contexto nacional:

Cualquier discusión sobre el desarrollo profesional debe tener en cuenta lo que significa ser un profesional, y en la medida en que los profesionales pueden ejercer sus tareas con dignidad y autonomía. En muchos países se observa una alta deserción y una creciente dificultad para reclutar docentes, registrándose situaciones de erosión de la profesión, descenso del estatus, interferencias externas y un incremento de la carga de trabajo (Bolam & Mc.Mahon, 2004, en: Marcelo y Vailant, 2009, p. 38)

No obstante, en nuestro relevamiento no aparecen aún estos elementos en la medida en que analizamos datos de quienes recién están iniciando su formación docente, razón por la cual no sufren la sobrecarga de trabajo, la erosión ni el descenso del estatus. Muy por el contrario, el tema del estatus ha estado presente como un rasgo positivo que ha alentado a los jóvenes para su elección profesional.

Aspectos metodológicos

Se aplicó una encuesta anónima a todo el alumnado del centro que quisiera responderla. Al tratarse de preguntas amplias, algunos optaron por explayarse, e incluso, aprovecharon la instancia para manifestar quejas y reclamos de diferente tenor, que en algunos casos poco tenían que ver con lo que se les preguntaba. Sin embargo, estas expresiones admiten otra lectura en lo que respecta a la escasez de espacios de

participación estudiantil en los que puedan hacer oír sus voces. A modo de ejemplo, un grupo de Química, de forma prácticamente unánime, dejó constancia de su disconformidad con el trato que recibían por parte de los docentes de la especialidad, evidenciando un malestar generalizado que, obviamente, habían acordado explicitar por esta vía, a falta de otras. Asimismo, hubo reclamos respecto de cuestiones normativas, de la forma en la que se asignan las becas, de modalidades de dictado de clases, de que en la carrera de Portugués la práctica se realiza en Primaria, entre otros. Estas manifestaciones estudiantiles, pese a ser puntuales, reflejan la carencia de ámbitos institucionalizados de genuina participación. En momentos en que se realizaba el relevamiento, el Consejo de Formación en Educación había aprobado la creación de las Comisiones de Carrera locales y nacionales, razón por la cual, hubo momentos de cierta efervescencia por cuanto los estudiantes, los egresados y los docentes debieron organizarse para realizar las elecciones de los representantes. Esta coincidencia temporal, aunada al proceso de transición institucional que viene prolongándose desde hace tiempo, resultan auspiciosos en términos de una mayor participación, principalmente de los estudiantes y de los egresados.

Se relevaron un total de 285 formularios, de los más de 900 estudiantes que hay matriculados en el centro, lo que constituye una muestra de alrededor del 32% del universo. Hubo muy pocos casos que entregaron el cuestionario en blanco y, pese a que su llenado no era obligatorio, se explayaron en las respuestas demostrando compromiso y colaboración con la propuesta.

Se categorizaron las recurrencias en una primera instancia, a efectos de relevar los porcentajes de los que manifestaban haber elegido la docencia por razones vocacionales, los que lo habían hecho por falta de opciones en la localidad, los que declaran haber fracasado en una primera opción y aquellos que esgrimen las más diversas razones.

Posteriormente, ahondamos en las argumentaciones de los estudiantes, las que en muchos casos constituyeron un breve resumen de sus biografías escolares, lo cual nos permitió realizar un análisis con



mayor profundidad sobre las razones que subyacen a las elecciones realizadas.

Finalmente, importa consignar que resultó notorio que las respuestas fueron totalmente espontáneas, honestas y sinceras, puesto que los estudiantes no ofrecieron reparo alguno en confesar que esta no había sido su primera opción, que se inscribieron impulsados por la beca, por coacciones familiares y hasta del inspector de asignatura, en algún caso. El tono fue informal, acercándose más a una oralidad escrita, formato híbrido que incluso contó con emoticones y signos gráficos típicos del chat. Estas notas nos dan la pauta de que se cuenta con datos verídicos y auténticos, proferidos por un estudiantado mayoritariamente joven y recientemente egresados de bachillerato. El promedio de edad de los inscriptos para el año 2014 fue de 20 años.

Análisis de los datos

Elección de la carrera docente

Una abrumadora mayoría de quienes estudian la carrera de profesorado en el CeRP del Norte se han inscripto en la misma por carecer de condiciones económicas para estudiar lo que hubiese sido su primera opción, aunado al hecho de que declaran que el centro les da la posibilidad de estudiar algo en su localidad sin tener que desplazarse fuera del Departamento. Entre las diversas razones que se esgrimen para ello figuran cuestiones de índole familiar, rechazo a trasladarse a la capital, la facilidad en el acceso por la cercanía, fracasar en la primera opción e incluso problemas de salud (ver cuadro 1).

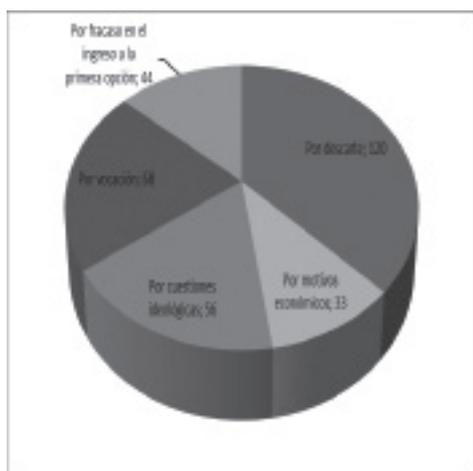
Si bien el primer motivo para quedarse en la ciudad o en la región se vincula con condiciones económicas y/o familiares, hay un importante número de estudiantes que manifiestan su rechazo a trasladarse a la capital. Declaran no tener impedimentos económicos, no obstante, suponemos que el desarraigo que acarrea, sobre todo en estudiantes jóvenes, el hecho de asumir el desafío de vivir en Montevideo resulta desmotivante. El historial de fracasos de los estudiantes del interior en la capital es hartamente conocido; incluso en la fundamentación de la creación de los Centros Regionales de Profesores, este fue uno de los diversos argumentos en pro de la descen-

tralización de la carrera docente en modalidad presencial. En este factor no solamente influyen razones emocionales, sino también un importante salto cualitativo en las exigencias académicas. Esta última afirmación no significa, de modo alguno, que el nivel académico en el interior del país sea inferior al de la capital, sino que el “salto” cualitativo al que hacíamos referencia se produce de forma distinta: en los centros de menores dimensiones, como el caso del CeRP, el énfasis está puesto en las personas y en los procesos por los que las mismas atraviesan. Se contempla al estudiante, se lo conoce, los docentes se preocupan por él, la atención es personalizada, se sabe sus dificultades y se trata, en todo momento, de apoyarlo y ayudarlo para que pueda salir adelante. De esta forma, el cambio del nivel de secundaria al de la formación profesional se produce de manera gradual y es acompañado por diferentes actores institucionales.

Por otra parte, entre los motivos para no ir a la capital, apareció el consejo de la familia, la presión familiar, el alejamiento de ciertos contextos. Al tratarse de una población muy joven, resulta entendible el miedo de los familiares frente a los peligros que a diario la prensa sensacionalista insiste en mostrar bajo el rótulo irónico de “sensación térmica”, haciendo alusión a la inseguridad reinante en Montevideo. Del mismo modo, hay una insistencia llamativa en la presencialidad, evidentemente para realizar estudios a distancia, en modalidad semipresencial o semilibre, se requiere ser un estudiante muy autónomo y maduro como para organizarse y administrar los tiempos y las lecturas.

Entre quienes carecen de medios para desplazarse a estudiar en la capital, un importante porcentaje afirma que la beca ofrecida por el CeRP ha sido un factor decisivo. Sin embargo, más alto es el número de quienes manifiestan haber elegido la docencia para “mejorar económicamente”, “obtener una salida laboral segura”, “obtener una salida laboral rápida”, “lograr un trabajo público” e, incluso, tener una “carrera honesta”. En este punto se hacen necesarias dos precisiones: en primer lugar, el hecho de declarar que la opción docente es para mejorar económicamente implica que estamos frente a un estudiantado con muy bajo poder adquisitivo. Ello se evidencia, en la cotidianeidad, por el buen uso de





Cuadro 1. Fuente: elaboración propia.

la beca de alimentación: los estudiantes becados realizan sus dos comidas principales en el centro, y cuando, por algún motivo, no pueden realizar una de ellas, se llevan en un envase descartable la comida para sus hogares. Asimismo, la empresa que brinda el servicio de alimentación tiene un programa de alimentación saludable por el cual obsequia frutas a todos los estudiantes una vez por semana y una copa de leche para el desayuno de los becados a diario, siendo ambas propuestas de recibo entre el estudiantado. En segundo lugar, la mención a la honestidad de la carrera amerita una interpretación propia del contexto fronterizo en el que se inserta el Centro Regional de Profesores del Norte. Mazzei (1989) considera la frontera de Uruguay con Brasil como un tercer espacio, una franja con características propias y peculiares. Este tercer espacio no se rige ni por la normativa uruguaya ni por la brasileña, constituye una intersección en la que la moral, las leyes, el contrabando, la policía, la justicia, todo se torna más laxo. Saúl Ibargoyen, en su discurso de aceptación como miembro de la Academia Nacional de Letras titulado "El portuñol: ¿lengua literaria?", realiza una pintoresca descripción que ilustra lo afirmado:

Estas rápidas reflexiones tienen su explicación, si es que la necesitan, en cuanto al hecho de que otros vientos nos llevaron a vivir, hace años y de los dos lados, a un punto de la frontera norte de Uruguay: la ciudad de Rivera y su junción con Livramento. Fue allí, precisamente,

adonde aprendimos a percibir la movilidad de los límites fronterizos; allí, en el encuentro contradictorio y solidario a la vez de dos ciudades tan similares como distintas, aprendí asimismo que las líneas de separación, con sus marcos y sus garitas y sus controles aduaneros, no tenían mayor sentido. Porque, como se sabe, se trataba y se trata de una frontera seca y abierta: uno puede cruzarla varias veces al día -a pie o en carro o a caballo o en bicicleta- en ambos sentidos sin que haya que presentar ningún documento. Cruzar "la línea" es un suceso cotidiano, al punto de que esa línea imaginaria -pese a sus señales y referentes físicos- parece que se ha borrado de la mentalidad fronteriza. Por ejemplo, la Plaza Internacional permite a cualquier persona poner simultáneamente un pie en Uruguay y otro en Brasil. Si hasta dicha plaza tiene dos nombres, o sea, el mismo: uno en español y otro en portugués. En tiempos no muy alejados, también sucedía que algún muerto por violencia política o pasional, drogas o contrabando o infarto, quedaba con la cabeza en un país y con los pies en la nación vecina. Entonces el cuerpo solía ser movido hacia uno u otro lado según las conveniencias delictivas o el grado de conflictividad o lo que fuere. También podíamos preparar el café de un lado y luego cruzar la calle, al otro lado, para comprar el azúcar y regresar a nuestra taza con su contenido aún caliente. (2008)

Lo que Ibargoyen describe literariamente no es más que la realidad fronteriza, la que conlleva empleos al filo de la normativa, naturalización del contrabando, evasión impositiva y otras actividades económicas de dudosa legalidad. En este contexto, resulta perfectamente entendible el objetivo de procurar la honestidad como sinónimo de tranquilidad y estabilidad.

Finalmente, dentro del rótulo de las motivaciones económicas, se destacan quienes deciden buscar el título para continuar desempeñándose como docentes en Secundaria. Se trata, sin duda, de idóneos que ven amenazada su fuente laboral frente al alto número de egresados y deciden, por consiguiente, titularse ellos también.

Dentro del grupo que denominamos



“Cuestiones ideológicas”, nos encontramos con respuestas que dan cuenta de motivaciones políticas, en el sentido de que los estudiantes afirman querer incidir en las nuevas generaciones, mejorar la educación, promover cambios sociales, transmitir experiencias, guiar a la juventud, entre otras expresiones de similar tenor. Si bien se acercan bastante a la opción vocacional, las colocamos como una categoría aparte porque el énfasis de la fundamentación estaba puesto en considerar a la carrera docente como un medio con el objetivo de lograr una finalidad político-ideológica. Al respecto, Day (2007) cita las características que el educador finlandés Haavio (1969) considera como claves de un buen docente:

- Discreción pedagógica: la capacidad de utilizar la enseñanza más adecuada para cada persona.
- Amor pedagógico: el instinto de cuidar, es decir, el deseo de ayudar, proteger y apoyar.
- Consciencia vocacional: se apodera de tal manera de la personalidad del docente que está dispuesto a hacer todo lo posible en su virtud y encuentra en ella gratificación interior y la finalidad de su vida.

Esas dimensiones éticas y morales de la vida de los docentes distinguen a los maestros comprometidos, que “educan”, cuyo trabajo está conectado con la totalidad de su vida, de los que “enseñan”, para quienes la enseñanza es más un trabajo que una vocación. Para los primeros, el compromiso emocional, el amor a los niños y a los jóvenes, la asistencia y el pensamiento crítico son componentes complementarios esenciales de la enseñanza. Cuando se observa a docentes apasionados trabajando en clase, no hay desconexión entre la cabeza y el corazón, lo cognitivo y lo emocional. No se privilegia lo uno sobre lo otro. (Day, 2007, p. 32)

Se produce una interesante correlación entre quienes fundamentaron esta opción y las disciplinas por las cuales optaron: la mayoría son de Literatura, Historia y Filosofía, especialidades cuyos contenidos conceptuales reafirman el carácter ideológico de la motivación, enfatizando el deseo de trabajar con los jóvenes, guiarlos y ayudarlos.

Los estudiantes que declaran ser vocacionales pueden, a grandes rasgos, dividirse

en dos grupos. Por un lado, están aquellos que afirman que siempre quisieron ser profesores, que fueron marcados por un modelo docente, que les gusta enseñar y trabajar con jóvenes, entre otras variantes. Por otro lado, se encuentran quienes aseguran que al momento del ingreso no estaban totalmente convencidos, sin embargo, han descubierto, en el transcurso de la formación inicial y muy especialmente en el momento de comenzar la práctica docente, que efectivamente han descubierto su vocación y que no se ven a sí mismos realizando ningún otro tipo de actividad. Incluso, hubo varios que declararon sentirse realizados y felices con su elección. (Ver cuadro 2).

De los agrupamientos realizados en el cuadro 1, el que cuenta con la mayoría de las recurrencias es el que rotulamos como opción por “descarte”, tomando el término literalmente de varios formularios. Los propios estudiantes lo confiesan y exponen los diferentes motivos que los llevaron a decidirse estudiar profesorado. El reclamo casi unánime al respecto es la escasa oferta en carreras universitarias, algunos ejemplifican mediante estereotipos sus escasas opciones: policía o magisterio. Aparentemente, el descubrimiento de la tercera opción, que sería el profesorado, es lo que los ayuda a decidirse por ser la más novedosa. Cabe consignar el profundo desconocimiento de las ofertas de formación terciaria y/o universitaria en la ciudad de Rivera que queda en evidencia a partir de estas respuestas. A modo de ejemplo, el Centro Universitario de Rivera cuenta actualmente con un variado menú de carreras completas, a saber: Tecnólogo en Madera, Técnico en Gestión de Recursos Naturales y Desarrollo Sustentable, Auxiliar de Enfermería y Licenciatura en Enfermería, Higienista en Odontología, Asistente en Odontología, Licenciatura en Biología Humana, Tecnicatura en Deportes, opción en Actividades Acuáticas y en Fútbol, así como también ofrece la posibilidad de cursar tramos de carreras diversas. El Consejo de Educación Técnico Profesional también ofrece carreras terciarias, incluso los Cursos Técnicos Binacionales con el Instituto Federal Sul-Rio-grandense (IFSUL): Técnico en Control Ambiental y Técnico en Informática para Internet, entre otros. En suma, de lo antedicho se desprende que las instituciones de enseñanza

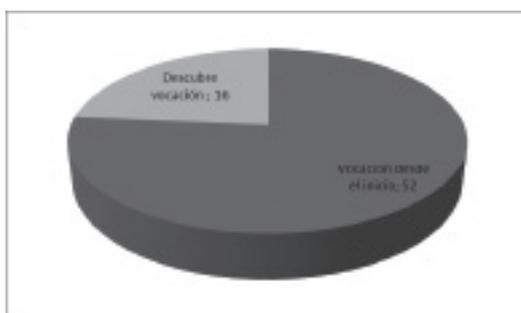


terciaria-universitaria no hemos sabido difundir adecuadamente entre el estudiantado las diferentes alternativas que existen en la ciudad de Rivera, al margen de las de la conurbada ciudad de Livramento. Si bien en los últimos años se viene realizando de forma exitosa la Expoeduca, probablemente sus resultados se hagan visibles en un futuro no muy lejano, una vez que la misma se consolide. Del mismo modo, se espera que en un corto plazo los acuerdos a nivel del MERCOSUR educativo permitan un tránsito fluido y flexible de estudiantes que faciliten y amplíen las posibilidades de cursar carreras de nivel terciario-universitario en los países miembros.

Para culminar con el análisis de los motivos para inscribirse en el CeRP, encontramos algunas otras respuestas que llaman la atención: hubo quienes recalcaron el estatus docente como algo positivo, otros hicieron referencia a la importancia de tener un título, de ser alguien en la vida, de haber ingresado por referencias positivas respecto de la institución, y unas cuantas respuestas dejaron al descubierto una planificación de futuro que incluye obtener el título de profesor y el consiguiente trabajo estable como medio de sustento para acceder a otros estudios de mayor jerarquía: “no tengo condiciones para pagarme otros estudios mejores”. Esto se dio especialmente en estudiantes de Derecho y de Ciencias Biológicas; en ambos casos buscaron el profesorado cuyos contenidos era afines con las carreras que realmente deseaban cursar, a saber, Abogacía y Medicina/Veterinaria, respectivamente.

Elección de la especialidad

Luego de una primera aproximación a los motivos que llevaron a los estudiantes a la elección por la docencia, indagamos en los



Cuadro 2. Fuente: elaboración propia.

motivos por los cuales optaron por una u otra especialidad. La variedad de respuestas ha sido en este caso mayor, no obstante, se destacan las recurrencias que tienen que ver con cuestiones de salida laboral, de similitudes con lo que hubiese sido su primera opción, por facilidad o afinidad con la asignatura y hasta por cuestiones de horario o por ser la “materia que menos me disgustaba”. (Ver cuadro 3)

Matemática ha sido la opción que más recurrencias ha tenido como asignatura deficitaria. En un principio se podría suponer que Física correría la misma suerte, sin embargo, quienes eligieron esta última especialidad hicieron hincapié en la importancia de la disciplina para comprender el mundo, en la potencialidad de la misma, en las posibilidades de experimentación y en los avances tecnológicos.

Los estudiantes de Inglés, en su gran mayoría, deciden aprovechar sus conocimientos previos de la lengua y lo explicitan de esa manera. Otro tanto sucede con los que tuvieron experiencias frustradas en Facultad de Derecho y se deciden por estudiar el profesorado de esta especialidad.

Un alto porcentaje de alumnos declara que realizaron su opción por la especialidad que cursan al ser ésta la asignatura en la que les iba mejor en el liceo o aquella en la que tenían mayor facilidad. Otros evidencian una marca positiva de profesores de la misma especialidad en Enseñanza Secundaria. A la falta de opciones, al menos conocidas por ellos, se le suma una tendencia a lo que podríamos llamar recursividad endogámica, puesto que su opción laboral y profesional es aquella con la que han tenido un vínculo directo durante toda la etapa de su escolarización.

Reflexiones finales

Este acercamiento a las opiniones de los estudiantes de profesorado en el centro educativo que nos ocupa nos permite extraer algunas reflexiones sobre la profesión docente, al tiempo que nos habilita a diseñar líneas de trabajo a la interna institucional, de forma de generar cambios en las prácticas que impacten en las concepciones que sobre la docencia tienen nuestros estudiantes.

En primer lugar, coincidimos en detectar las dificultades en identificar a la función



docente como una profesión:

Podría parecer que el concebir la enseñanza como profesión con derecho propio es algo confuso. Esta falta de claridad por lo que respecta tanto a la profesión como al sistema (educativo) puede ser un factor significativo que incida en la dificultad que muchos profesores tienen para encontrar un papel claro para ellos mismos o un lugar en el sistema. La profesión es confusa respecto a la autoridad, la responsabilidad y la libertad que tienen los profesores al enseñar, mientras que el sistema es confuso respecto a qué autoridad, responsabilidad y libertad le ha dado la sociedad (Provenzo, McCloskey, Kottkamp y Cohn, 1989, p. 569, en Biddle, B., Good, Th., Goodson, I. 2000, p. 123)

Nuestros estudiantes no son ajenos a lo que sucede en otras partes del mundo académico, el rol social de los profesores resulta cada vez más controvertido. En el escenario actual han sido públicas y notorias las diversas agresiones a los docentes uruguayos, no solo por parte de padres, sino también nos referimos a las agresiones verbales que varios actores del sistema político han proferido de formas más sutiles. Del mismo modo, notamos que el tema de fondo tiene que ver con la ausencia de autonomía en un sistema tradicionalmente jerárquico y vertical como lo es la ANEP. En este punto, la comunidad educativa en general tiene un largo camino por delante en la profesionalización de lo que aquí se ha descrito como una salida laboral que obedece a la falta de alternativas en la localidad, con los diversos argumentos que se han esgrimido a favor de esta opción.

En segundo lugar, es notorio el desconocimiento de la oferta educativa en la región y en la ciudad. En la coyuntura actual, donde el Sistema Nacional de Educación Pública muestra cada vez con más fuerza signos de integración, colaboración, trabajo conjunto y en redes, resulta fundamental recoger esta falencia y articular la información de forma de que llegue a los potenciales interesados en tiempo y forma.

En tercer lugar, si bien se ha logrado salir de la crisis de 2002, la cual tuvo efectos muy perversos en este centro educativo en particular², la zona de influencia del CeRP del Norte sigue siendo la que cuenta con los índices más bajos en lo que res-

pecta a los factores socioeconómicos del país. El atractivo de la beca, aunado a la posibilidad de realizar la carrera en la localidad, constituye un factor crucial para todos quienes declaran que su principal motivación para el ingreso al centro son las razones de naturaleza económica. En este punto, las acciones exceden al ámbito institucional, no obstante, las desigualdades sociales y económicas no pueden ser ajenas a quienes tienen la responsabilidad de formar ciudadanía.

Finalmente, los datos nos evidencian que la vocación docente es concebida como una construcción desde el momento en que un alto número de estudiantes afirman haberla descubierto al avanzar en la carrera. De ello se desprende la responsabilidad del cuerpo docente en general, y de los profesores de Didáctica en particular, puesto que son quienes co-construyen la identidad del profesor en formación.

David Hansen (1995, 1999, 2001) concibe el trabajo del profesorado como una vocación, un compromiso moral y personal relacionado con el cultivo de las mentes y los espíritus de los estudiantes: "Enseñar es una actividad continua de estímulo o impulso de actitudes, orientaciones e ideas que permitan a los estudiantes progresar, en vez de retroceder, como seres humanos, crecer, en vez de limitarse, en su actitud y gama de capacidades... En igualdad de condiciones, una persona que tenga un sentido de vocación desempeña el papel de maestro de forma más plena que un individuo que lo considere solo un trabajo... es más probable que ejerza una influencia intelectual y moral más amplia y dinámica sobre los estudiantes... Como vocación, la enseñanza es un servicio público que también conduce a la realización personal de quien presta un servicio..." (Hansen, 1999, pp. 94-96, en Day, 2007, p. 32)

Probablemente sea este el mayor de los desafíos que tenemos por delante: generar las condiciones que habiliten el cambio en la concepción de la docencia como una salida laboral a una profesión que estimule el crecimiento de los seres humanos como tales, con todo lo que ello implica desde el punto de vista intelectual y moral. No sólo es tarea de este centro y sus integrantes, sino de todos quienes de una u otra forma estamos comprometidos con la educación pública nacional.



* Karina Nossar Toranza. Profesora de Literatura. Profesora de Idioma Español. Diplomada en Gestión de Centros Educativos y Máster en Educación con énfasis en Investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje por Universidad ORT, Candidata a Doctora en Educación con énfasis en políticas educativas. Actualmente se desempeña como directora del Centro Regional de Profesores del Norte en Rivera.

* Virginia Solana Tristant. Profesora de Lengua y Literatura, Máster en Educación con énfasis en Investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje por Universidad ORT. Candidata a Doctora en Educación con énfasis en políticas educativas. Actualmente se desempeña como DOE, profesora de Didáctica I de Español y como docente con horas de apoyo a dirección en CeRP del Norte.

Referencias bibliográficas

Biddle, B., Good, Th. y Goodson, I. (2000). *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

Day, C. (2007). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

Escartín, J., Ferrer, V., Pallás, J. y Ruiz, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Huberman, S. (1996). *Cómo aprenden los que enseñan. La formación de los formadores*. Aique Didáctica.

Marcelo, C. Y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo*

profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.

Mazzei, E., y Veiga, D. (1989). *Indicadores socioeconómicos del Uruguay*. Montevideo: CIE-SU / Instituto Nacional del Libro.

Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente en la escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pérez, A. M. (1995). Los maestros y la reforma educativa. *Educación Interamericana de Desarrollo Educativo*, 121, 193-211.

Tenti Fanfani, E. (2007). *Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente*. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a03v2899.pdf>

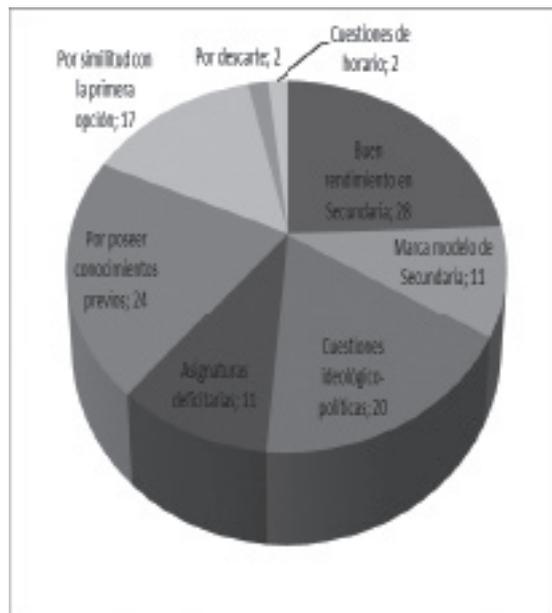
Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

Notas

1 A modo de ejemplo, en 1997 la matrícula para primer año fue de 90 alumnos inscriptos; en el año 2001 fue de 162; en 2003, 174; en 2009, 248; en 2012 fue de 321 y en el 2014 se inscribieron 423 estudiantes.

2 Nos referimos con ello a la explosión de la matrícula en el año de la crisis, la altísima demanda de becas de alimentación, la deserción de estudiantes que tuvieron que incorporarse al mercado laboral para ayudar económicamente en sus hogares y un cambio cualitativo en el perfil del estudiantado.

Cuadro 3. Fuente: elaboración propia.



LLAMADO A PRESENTAR ARTÍCULOS PARA EL NÚMERO 7

La revista *tópos* del Centro Regional de Profesores del Norte convoca a la presentación de artículos y contribuciones para el séptimo número.

Los artículos deberán presentarse hasta el 31 de julio de 2015, vía mail a revista-topos@gmail.com como archivo adjunto. Los autores deben presentar sus datos personales en el cuerpo del mail y evitarán incluir en el texto del artículo señales que puedan individualizarlos.

El proceso de arbitraje tendrá lugar durante los meses de agosto y setiembre de 2015, previéndose la publicación para fines de octubre de 2015.

Normas para autores: Los artículos deben presentarse en un editor de texto (por ejemplo Word, Openoffice, etc.), su extensión no debe exceder las 5000 palabras y estarán precedidos de un resumen (en

español y en una segunda lengua) de 200 palabras, interlineado sencillo y tres palabras clave.

El texto seguirá las normas APA para las citas y referencias bibliográficas. Las páginas estarán debidamente numeradas; y los cuadros, gráficos y tablas serán titulados y numerados de manera secuencial.

Se recomienda el uso de la fuente Arial, tamaño 12, con interlineado sencillo, sin sangrías y a texto corrido (sin salto de página).

Las notas se incorporarán al final, antes de la bibliografía. Se sugiere que sean breves, simplemente aclaratorias.

Los editores se reservan el derecho de realizar modificaciones que no comprometan el sentido del texto enviado, para adecuarlo al estilo adoptado por la revista.



Juliana Freitas

