

Docencia y trabajo docente

Representaciones docentes y logros en educación secundaria. Análisis del caso uruguayo

👤 *María Ester Mancebo y Margarita Romero*

Resumen

Este artículo busca contribuir a clarificar la relación entre las representaciones sociales de los profesores uruguayos sobre su labor docente y los indicadores del rendimiento estudiantil en educación secundaria en el país. El estudio sostiene que la realidad de la educación media ha retroalimentado las representaciones docentes, pero lo ha hecho en forma sumamente débil, lo cual ha operado como un freno en los procesos de cambio educativo. La investigación fue cuantitativa, habiéndose procesado los microdatos de la Encuesta Nacional Docente del año 2015. Como hallazgos cabe señalar que los profesores comparten representaciones positivas sobre sus competencias para lograr que los estudiantes aprendan. Simultáneamente, consideran que estos tienden a cumplir con el “oficio de ser alumno”, pero no son proactivos ni colaborativos y, en ocasiones, asumen comportamientos violentos. Para los profesores uruguayos su conocimiento disciplinar y su capacidad didáctico-pedagógica constituyen fortalezas de su formación, pero reconocen como debilidades aspectos que son clave en la escuela media de hoy: la enseñanza a los alumnos que presentan mayor vulnerabilidad socioeducativa, la presencia de heterogeneidad cultural en los centros educativos, las dificultades de aprendizaje, el aprovechamiento educativo de las TIC.

Palabras clave:

Educación secundaria, representaciones docentes, cambio educativo, Uruguay.

Teachers' representations and achievements in secondary education. Analysis of the Uruguayan case

Abstract

This article seeks to contribute to clarify the relationship between Uruguayan teachers' social representations about their teaching work and the indicators of students' performance in secondary education in the country. The study supports the argument that the reality of secondary education has given feedback but in an extremely weak way, which has operated as a brake on the processes of educational change. This was

Keywords:

Secondary education, teachers' representations, educational change, Uruguay.

a quantitative research based on the microdata of the National Teacher Survey of 2015. One of the main findings was that teachers share positive representations about their competences to get students to learn. Simultaneously, they consider that students tend to comply with their tasks but they are neither proactive nor collaborative and, on occasions, they assume violent behavior. According to Uruguayan teachers, their disciplinary knowledge and their pedagogical–didactic capacity constitute strengths of their training but they also recognize weak aspects that are key in today's middle school: the teaching of students with greater socio–educational vulnerability, the presence of cultural heterogeneity in the educational centers, students' learning difficulties and the educational use of the ICTs.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo contribuir a clarificar la relación entre las representaciones sociales de los profesores sobre su labor como enseñantes y los indicadores del rendimiento estudiantil en la educación secundaria uruguaya. Se sostiene que ha habido retroalimentación entre estos y aquellas, pero ese *feedback* ha sido sumamente tenue y no ha actuado como promotor del cambio educativo.

Luego de esta introducción, el texto delimita el tema en estudio y desarrolla los antecedentes y la fundamentación teórica: los primeros se concentran en la sistematización de algunas de las principales investigaciones que en los últimos años han mostrado la alarmante situación de la educación media uruguaya; la segunda plantea el alcance que se otorga al término “Representación Social” en este documento. Posteriormente, se presenta la metodología de esta investigación cuantitativa, con particular referencia a la Encuesta Nacional de Docentes del 2015 cuyos microdatos pudieron ser procesados especialmente para este trabajo. El análisis de los resultados es acompañado por la sistematización de los principales hallazgos y el esbozo de algunas interrogantes para indagaciones futuras.

Planteo del tema en estudio

En Uruguay la sociedad y el gobierno reconocen que, en educación, el nivel medio constituye un verdadero “cuello de botella”. Así se explicitó en el Proyecto de Presupuesto del Período 2015–2019¹ cuando la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)² declaró explícitamente que “... en este ciclo (medio) se concentran los problemas más serios de desvinculación y egreso” (ANEP, 2015, p. 12).

La ANEP es la principal proveedora del servicio educativo en Uruguay: en el 2015 daba cobertura a 685.509 estudiantes en los niveles de educación inicial (tres a cinco años), primaria, media (modalidades secundaria y técnica) y terciaria (magisterio, profesorado, tecnicaturas, postgrados, entre otros).³ En su órbita se desempeñan más de 45.000 docentes y unos 12.000 funcionarios administrativos, técnicos y de servicio. La oferta se desarrolla en unos 2.800 centros, de los cuales 497 son liceos, 301 estatales y 196 privados.⁴

Históricamente el Estado ha ocupado un papel central en la oferta educativa. Según el Monitor educativo Liceal del año 2017, la población atendida por educación secundaria era de 282.551 estudiantes, de los cuales 241.459 (85,5%) asistían a secundaria pública mientras que 41.092 estudiantes (14,5%) lo hacían en liceos privados habilitados por la autoridad correspondiente. En particular, el sector público da cobertura a casi la

1. Cfr. Tomo I.

2. La ANEP es el organismo responsable de la educación obligatoria en Uruguay (nivel 4 años hasta el fin de la educación media superior) y de la formación docente.

3. Cfr. Proyecto de Presupuesto 2015–2019.

4. Cfr. Observatorio Liceal del Consejo de Educación Secundaria (CES).

totalidad de los alumnos del primer quintil de ingresos y a más del 85% de los del segundo quintil, a las tres cuartas partes del quintil intermedio, a algo más de la mitad del cuarto quintil y a casi la tercera parte de los alumnos provenientes de los hogares del quintil de más altos ingresos (ANEP, 2015).

En cuanto a su estructura, la enseñanza secundaria se imparte en dos ciclos, uno denominado “educación media básica” (EMB) correspondiente a los tres primeros años y un ciclo superior o bachillerato, también de tres años (educación media superior, EMS). Normativamente la educación media (dividida en “secundaria”⁵ y “técnica”) corresponde a las edades entre los doce y los diecisiete años. Sin embargo, tal como lo ha clarificado Terigi, en muchísimos casos existe diferencia entre las trayectorias escolares esperadas y las reales:

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas [...] que expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por este en los tiempos marcados por una periodización estándar. (2009, p. 19)

Cuando se analizan las trayectorias reales de los estudiantes, se reconocen recorridos heterogéneos, variables y contingentes, “trayectorias no encauzadas”. En la actualidad, en el mundo, en la región y también en Uruguay, son numerosas las políticas educativas que asumen la importancia de generar itinerarios educativos diferentes, con dispositivos orientados a que los estudiantes realicen trayectorias escolares completas y continuas;⁶ no obstante ello, persiste una organización escolar tradicional, estratificada en niveles, con un currículum enciclopédico y propedéutico, presentado en grados escolares anualizados.

En las últimas décadas Uruguay ha mostrado resultados educativos claramente insuficientes en educación secundaria. Los indicadores que evidencian esta realidad son múltiples y provienen de fuentes variadas, desde investigaciones nacionales (Aristimuño, Bentancur & Musselli, 2011; Cardozo, 2016; De Armas & Retamoso, 2010; Fernández, 2010; Fernández & Mancebo, 2015) hasta estudios comparativo-internacionales (Aristimuño & De Armas, 2012; OCDE, 2016).

Según el Monitor educativo 2017 de Enseñanza Secundaria, el 63,1% de los estudiantes del Ciclo Básico cursa en la edad cronológica esperada, mientras que el 36,9% tiene extraedad.⁷ En el bachillerato el 60,0% cursa en la edad esperada, mientras que el 40,0% lo hace con extraedad. Por consiguiente, es posible afirmar que el fenómeno del “rezagado” es una de las principales características de la educación secundaria uruguaya, condición que se arrastra desde el nivel primario, se incrementa por efecto del tránsito entre ambos niveles educativos y se consolida por el propio “efecto liceo”, esto es la incidencia de las reglas académicas de la institución liceal.

Las tasas de promoción y repetición del último reporte del Monitor educativo liceal 2017 de Enseñanza Secundaria oficial muestran que en cuarto año la promoción es del 68,2%, en quinto el porcentaje de estudiantes que pasan al nivel siguiente es el 72,2% y en sexto los estudiantes con todas las asignaturas del curso aprobadas desciende al 51,8 %.

En este marco, resulta llamativo que los profesores de enseñanza secundaria tengan una muy buena opinión respecto a los logros que obtienen en su trabajo con los estudiantes, fotografía que surge de la Encuesta Nacional de Docentes (END) realizada por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en el año 2015. Existe pues una clara tensión entre los magros resultados de la educación secundaria uruguaya y las representaciones docentes sobre su labor como enseñantes: mientras

5. La educación secundaria se ofrece en liceos y se encuentra bajo la órbita del Consejo de Educación Secundaria (CES) mientras que la educación técnica se desarrolla en las escuelas técnicas en el ámbito del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). Tanto el CES como el CETP son consejos colegiados, dependientes del Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP.

6. Ejemplo de este reconocimiento en Uruguay es la creación del “Sistema de Protección de Trayectorias Educativas” como principal política educativa del período 2015-2020 (cfr. Mancebo, 2018).

7. El término extraedad es empleado en los reportes oficiales de Enseñanza Secundaria.

9 de cada 10 docentes consideran que en sus aulas se logra un buen clima escolar, casi 3 de cada 10 estudiantes en el ciclo básico y casi 5 de cada 10 en bachillerato no promueven el ciclo escolar que cursan.

Sobre la base de la producción académica rigurosa ya existente y la explotación de datos originales de la encuesta nacional a los docentes uruguayos del 2015, en este artículo sostenemos que los preocupantes resultados académicos de la educación secundaria uruguaya han retroalimentado las representaciones docentes, pero lo han hecho en forma débil, lo cual ha operado como un freno en los procesos de cambio educativo.

Antecedentes y fundamentación teórica

¿Qué sabemos sobre la situación de la educación secundaria uruguaya?

Los estudios descriptivos y explicativos sobre la enseñanza secundaria uruguaya son numerosos y colocan el énfasis en diversos aspectos, desde los factores estrictamente pedagógicos hasta los politológicos, sociológicos y económicos.

En primer lugar, De Armas y Retamoso (2010) profundizan en el estancamiento de los resultados en relación a los objetivos que el país se propuso en los últimos cuarenta años en materia de acceso y egreso. Con evidencia cuantitativa los autores afirman que este es un fenómeno estructural, que ha trascendido coyunturas y agendas políticas particulares, y muestran que los jóvenes uruguayos son escasamente más escolarizados que sus padres: el 36% de los jóvenes de 25 a 29 años completó la educación media superior en tanto, casi cuatro décadas atrás, el porcentaje de adultos de entre 50 a 59 años que logró dicho resultado era del 28%. Al centrarse en el fenómeno de la desvinculación temprana, destacan que, en el año 2009, aproximadamente 1 de cada 10 adolescentes de 15 a 17 años que completaron la educación primaria abandonó la enseñanza media sin aprobar ningún grado. Paradójicamente, a pesar de ser Uruguay uno de los países con menor desigualdad social de la región,⁸ los resultados desfavorables afectan fuertemente a los adolescentes de contextos socioculturales más vulnerables. En su investigación De Armas y Retamoso también analizan las opiniones de los adolescentes que abandonaron la escuela y comprueban que los aspectos que más pesan en sus decisiones son las que tienen que ver con los factores endógenos al sistema educativo.

8. Cfr. Mancebo y Pérez, 2018.

En segundo término, Aristimuño, Bentancur y Musselli (2011) estudian, con una metodología cualitativa, las buenas prácticas evidenciadas en logros educativos, centrándose en cuatro liceos de Montevideo de contextos desfavorecidos que, aun cuando presentaban importantes porcentajes de estudiantes en riesgo de fracaso escolar, conseguían resultados de aprendizaje por encima de la media respecto a otros alumnos de similar contexto. Guiaron su investigación preguntas vinculadas a las dinámicas predominantes en estos liceos, así como el tipo de estrategias de gestión organizacional y pedagógica empleadas. Sus principales hallazgos apuntan a la importancia de los liderazgos pedagógicos sólidos de los directivos, la estabilidad de los cuerpos docentes, el compromiso de éstos con los mecanismos focalizados de atención a la población considerada “en riesgo educativo” y la generación de climas de contención. No obstante, también observaron estrategias no efectivas, sobre todo en dinámicas de aula sin pautas y límites claros y un escaso trabajo en red con la comunidad. Entre los obstáculos importantes encontraron que, a pesar de los esfuerzos y dinámicas positivas, los alumnos informan sobre importantes dificultades en el desarrollo de las clases, inasistencias, frecuentes problemas de disciplina, clases numerosas y con algunos docentes que tienen escollos para centrar la atención e interés de los estudiantes, con bajísimo empleo de recursos audiovisuales, realización de paseos didácticos y escasa asistencia a los laboratorios de Ciencias.

En tercer lugar, con un enfoque predominantemente comparativo con países de la OCDE, Aristimuño y De Armas (2012) analizan la situación de la enseñanza media uruguaya a través de indicadores de repetición, aprendizajes y graduación, por un lado, e identificando las principales líneas de cambio impulsadas en los últimos gobiernos, por otro. Los autores describen que Uruguay exhibe las más altas tasas de repetición de la región, magros resultados educativos medidos a través de las pruebas PISA, una marcada disparidad entre los resultados obtenidos por los estudiantes pertenecientes a contextos favorables y los de contexto más crítico y un bajo nivel de egreso o graduación (solo 4 de 10 jóvenes egresa de la educación media superior). También analizan las horas de clase recibidas durante la enseñanza primaria y media, y concluyen que un joven uruguayo recibe aproximadamente un 30% menos de horas de clase que un coetáneo de los grupos de países de la OCDE comparados.

En cuarto lugar, Cardozo (2016) realizó un potente estudio longitudinal de las trayectorias académicas de la cohorte de jóvenes uruguayos evaluados por PISA en 2009, aplicando una encuesta retrospectiva a una muestra representativa que buscó reconstruir las historias educativas en el período biográfico que va de los 15 a los 20–21 años. Entre sus hallazgos surge el preocupante resultado de los logros alcanzados por los jóvenes a los 20–21 años. En el 2014 esta cohorte de estudiantes había acumulado un promedio de 11,8 años de estudio, un 10% no había iniciado su noveno año de escolarización y casi un 30% no había llegado a los diez años. Según la estimación de Cardozo (2016) solo el 35% del conjunto de la cohorte completa el bachillerato sobre los 20 o 21 años de edad. El autor advierte sobre los condicionamientos provocados por el rezago escolar: es virtualmente imposible culminar la educación media antes de los 20–21 años cuando se ha tenido algún tipo de retraso en la progresión de la trayectoria escolar. En conclusión, el sistema educativo uruguayo “penaliza” a los alumnos que no siguen las trayectorias teóricas esperadas porque el rezago obtura las posibilidades de progreso y culminación de la educación, mientras que la situación contraria, la de la progresión en tiempo y con aprendizajes sustantivos no asegura la situación inversa. El otro fenómeno sobre el que advierte el estudio es el de la desvinculación, la que llega al 55% de la cohorte evaluada por PISA 2009, en sus manifestaciones de abandono intraanual o de no matriculación al inicio del ciclo escolar, fenómeno agravado si se tiene en cuenta el origen socioeconómico de los estudiantes.

En quinto término, Rivas (2018) estudió las políticas educativas implementadas en siete países de América Latina participantes en PISA desde el año 2000, entre ellos Uruguay. La mirada histórico-comparativa le permite afirmar que Uruguay, a pesar de los buenos niveles históricos de escolarización y el incremento reciente de la inversión educativa, en la actualidad posee las más altas tasas de repetición de la región, que se traducen en altos niveles de sobriedad, abandono y desvinculación. Si bien en este país se propusieron diversas políticas educativas proequidad y calidad, estas no pudieron modificar los dispositivos tradicionales y siguieron el modelo de “regar y rezar”, esperando que las políticas tuviesen efectos por sí solas.

Por su parte, Mancebo y colaboradores abordaron, en distintos trabajos, el derecho a la educación y la inclusión educativa en secundaria, sea a través de su relevancia en el marco de las políticas educativas del período (Mancebo & Pérez, 2018), su vinculación con la matriz de protección social (Mancebo, Carneiro & Lizbona, 2014), la evaluación de programas específicos (Mancebo & Monteiro, 2009), la consideración de la institucionalidad (Fernández & Mancebo, 2015; Mancebo, 2018) o los obstáculos para la universalización de este ciclo teóricamente obligatorio (Filardo & Mancebo, 2012). En términos generales, estos estudios muestran la innovación que las políticas de inclusión han significado y también sus limitaciones en términos de escala, reglas de juego y vinculación con la institucionalidad socioeducativa clásica.

A su vez, Romero (2008; 2011; 2018) también analizó el tema de la inclusión educativa en la enseñanza secundaria desde la perspectiva de la influencia que ejerce en el desempeño profesional, particularmente de aquellos docentes que trabajan con poblaciones vulnerabilizadas socioeducativamente y cuentan con una formación inicial matrizada esencialmente desde una subjetividad disciplinar.

Por último, Pérez (2015) llevó adelante un estudio sobre la educación secundaria en el período de los gobiernos de izquierda del Frente Amplio, caracterizado por un contexto socioeconómico favorable, la implementación de nuevas políticas de inclusión educativa, la extensión de la obligatoriedad de la educación a todo el nivel medio, el incremento presupuestal para la educación, esfuerzos que, sin embargo, no consiguieron impacto positivo sobre los resultados educativos. A fin de comprender las dificultades para el cambio en la educación media uruguaya, Pérez se inspiró en la teoría de las “coaliciones promotoras” (Sabatier & Jenkins-Smith, 1994) y analizó los acuerdos y tensiones en el seno de la izquierda uruguaya (el Frente Amplio y los sindicatos docentes) en torno a tres dimensiones centrales: el gobierno, la inclusión y el cambio educativo. Sus principales conclusiones señalan que, si bien todos los entrevistados defienden valores históricos como el Estado proveedor de la educación pública, la representación de los trabajadores en el gobierno educativo y el carácter autónomo de la ANEP como organismo rector de la educación, emergen diferencias profundas respecto a las tres dimensiones priorizadas. La investigadora concluye que:

Se podría establecer que las tensiones en materia de educación media son tales que han derivado en la existencia de al menos dos coaliciones promotoras enfrentadas dentro de la izquierda, enfrentamiento que, en un marco institucional fragmentado y complejo, habría dificultado la realización de transformaciones profundas en este nivel educativo. (2015, p. 150)

Esta síntesis de antecedentes revela que en los últimos años se ha acumulado conocimiento original sobre la preocupante realidad de la educación secundaria en Uruguay, sobre sus resultados educativos, la determinación social de los rendimientos, las brechas de equidad, las políticas públicas dirigidas a este ciclo, las innovaciones proinclusión, la institucionalidad, entre otras dimensiones. En contraposición, las representaciones docentes han sido un tema abordado tangencialmente y es por esta razón que ellas son un eje clave en este artículo.

La importancia de las representaciones docentes

Las representaciones sociales (RS) constituyen una forma de conocimiento que permite a los seres humanos comunicarse con el entorno, conocerlo, comprenderlo, interpretarlo. Las RS son una noción que intersecta lo psicológico y lo social articulando aspectos afectivos, cognitivos, del lenguaje y la comunicación social (Castorina, 2005).

Si bien el concepto fue acuñado por Emile Durkheim a principios del siglo XX para estudiar las “representaciones colectivas”, fue Moscovici (1979) quien dentro de la corriente de la psicología social arribó a la idea de que el vínculo sujeto-objeto no es binario, sino que existe una triangulación diferenciada entre el sujeto individual (ego), el sujeto social (alter) y el objeto. Este autor definió las RS como:

Una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (1979, p. 17-18)

Estas RS,

Son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas están impregnadas de ellas. (1979, p.27)

Por su parte, Jodelet plantea que:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social. [...] [Las RS] constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno, social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás. (1986, p. 474-475)

Diversas investigaciones sobre el tema ponen de relieve la existencia de por lo menos tres categorías de experiencias que influyen en la gestación de las RS de los docentes sobre la enseñanza y pueden afectar su desempeño profesional: a. las experiencias personales relativas a su concepción respecto al mundo, el origen étnico, el género, las familias y el origen socioeconómico de los estudiantes, las ideas respecto de la escuela y su organización; b. las creencias acerca de la disciplina que enseña y su didáctica; c. las experiencias adquiridas durante el desarrollo de su profesión, en la medida que las organizaciones escolares por las que transita en su carrera, contribuyen a confirmar o transformar sus percepciones y creencias (Marcelo & Vaillant, 2009).

Por otra parte, diferentes estudios han establecido que las RS de los docentes operan como sentencias o vaticinios determinantes del desempeño de sus alumnos (Garnique, 2012; Kaplan, 2008; Román 2013; Romero, 2018, entre otros). En particular, Kaplan (2008) muestra que, a través del análisis y comprensión de los principios ocultos de percepción, clasificación y nombramiento, se abre una puerta de entrada al universo simbólico de los docentes, con lo cual es posible esbozar sus expectativas y predicciones sobre el éxito o fracaso escolar de los alumnos.

Pajares (1992) advierte sobre la dispersión semántica que caracteriza las investigaciones sobre las creencias docentes, denominadas “creencias”, “concepciones”, “percepciones”, “teorías implícitas”, “representaciones sociales”. Adicionalmente, Castorina y Barreiro (2012) discuten en profundidad los usos del concepto de RS en la investigación educativa y presentan las notorias dificultades que provienen de la débil delimitación conceptual de esta categoría de RS respecto a las de “teorías implícitas” y “habitus”.

Reconociendo estas advertencias, en este artículo hablamos de RS de los docentes entendiéndolas como un conjunto de ideas, saberes y emociones que son compartidas por los miembros de una colectividad, forman parte del sentido común y permiten que cada maestro y profesor interprete y actúe en forma práctica en su realidad inmediata respecto a un objeto, una situación o un problema. No son representaciones acerca de todo el mundo social, sino sobre algo o alguien. Las RS se forman y consolidan a través de los procesos comunicacionales, se vuelven parte de las interacciones sociales, se materializan en las prácticas sociales y permiten a los individuos contar con un repertorio de sentidos sobre la realidad (Mazzitelli, Aguilar & Guirao, 2009).

Más específicamente, se pretende analizar las RS de los profesores de secundaria de Uruguay en el entendido que ellos son un actor clave de las políticas, los programas y los proyectos educativos: el docente es un sujeto que actúa, toma decisiones, se vincula con los alumnos y con los demás miembros de la comunidad educativa, y lo hace basándose en su sistema de RS que opera como un marco de referencia, da sentido y guía su desempeño profesional (Jakšić & Malinić, 2019; Vogliotti & Macchiarola, 2003).

Metodología

En el presente artículo se analizan los indicadores de la educación secundaria uruguaya en diálogo con las RS que los docentes tienen sobre la realidad educativa y, en particular, sobre su labor como educadores.

Desde el punto de vista metodológico, se trata de un estudio descriptivo de caso de carácter cuantitativo, que se apoya en datos secundarios provenientes de tres fuentes fundamentales. Primero, se realizó una sistematización de indicadores sobre educación secundaria de estudios recientes que fueron realizados desde enfoques disciplinarios y metodológicos diversos: hay trabajos sociológicos, otros netamente pedagógicos, estudios de carácter politológico; hay investigaciones cuantitativas, cualitativas y mixtas. No se trata de un listado exhaustivo de investigaciones, sino de una selección de estudios rigurosos que permiten delinear la situación de enseñanza secundaria desde miradas complementarias.

Segundo, se tomaron datos del Monitor Educativo Liceal y el Observatorio Liceal, dos importantes fuentes del CES. El primero es el sistema de consolidación de información estadística del organismo; comprende un informe anual de tendencias educativas, un reporte personalizado para cada liceo del país y un sistema web de consulta; implica la sistematización, el análisis y la difusión de datos anuales sobre la evolución de distintos indicadores para todo el país, cada región y cada departamento. Por su parte, el Observatorio Liceal es una herramienta disponible en la web del CES que ofrece información de carácter estadístico; los datos refieren a los liceos que actúan en la órbita de dicho Consejo; el observatorio está integrado por cuatro áreas las cuales se detallan a continuación: funcionarios docentes, estudiantes, gastos e infraestructura.

Tercero, se procesaron los microdatos de la Encuesta Nacional de Docentes realizada por el INEEEd en el año 2015.⁹ Cabe mencionar algunas de las características principales de esta encuesta: a. estuvo dirigida a funcionarios que se desempeñan en la docencia directa e indirecta en centros de educación inicial, primaria y media, públicos y privados, urbanos y rurales de todo el país; b. la muestra teórica de centros fue de 295 y la efectiva de 279; c. respondieron la encuesta 5.857 docentes, lo que significa una tasa de respuesta del 72%. Para este estudio se trabajó con esta potente base de datos construida a partir de una muestra representativa que llegó a centros educativos de educación inicial, primaria y media, de carácter público y privado, y también urbano y rural; tal como se explicita en el Anexo I del estudio del INEEEd (2017a), los datos de la encuesta son generalizables al universo de maestros y profesores uruguayos.¹⁰

9. El INEEEd elaboró y publicó un estudio acotado (2017a) y, posteriormente, liberó la base de datos de la encuesta. Sus microdatos fueron procesados en esta investigación para arrojar luz sobre las RS de los profesores de Uruguay.

10. La encuesta hecha por el INEEEd en el 2015 tomó como antecedentes la encuesta realizada por ANEP en el 2001 (cf. Tenti, Filgueira y Mancebo, 2003).

La encuesta constó de once módulos, a saber: formación, inicio de la actividad docente, trayectoria, características de los trabajos docentes, características de los trabajos fuera de la educación, horario de trabajo, remuneración, antigüedad en el centro, contenidos del trabajo y relaciones con superiores y pares, relación con alumnos,

salud ocupacional y calidad de vida. El informe elaborado por el INEEd consideró el perfil sociodemográfico y de formación de los docentes, sus percepciones sobre la formación profesional, el multiempleo y el clima escolar.

Análisis de resultados

La encuesta realizada por el INEEd en el 2015 proporciona información original que resulta sumamente valiosa para el análisis de la RS de los docentes. En este artículo se profundizó en algunos módulos que permitieron abordar las RS en aspectos que permiten responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son las percepciones de los profesores respecto a su desempeño como enseñantes?, ¿cuál es su mirada respecto a actividades de los estudiantes en los liceos?, ¿cómo valoran la formación docente que han recibido?, ¿qué destrezas profesionales perciben que son sus fortalezas y cuáles sus debilidades?, ¿en qué medida se sienten reconocidos en su trabajo docente?

La selección de estas RS no ha sido arbitraria. Por el contrario, ellas han sido jerarquizadas porque permiten calibrar la medida en la cual los bajos rendimientos académicos de los estudiantes uruguayos han retroalimentado la mirada docente sobre su quehacer educativo.

En tal sentido, en relación a los logros alcanzados en el desempeño en los centros educativos, los profesores tienen opiniones muy positivas. La pregunta concreta fue la siguiente: “Mientras enseña en este centro, ¿en qué medida puede hacer lo siguiente...?”. En la gran mayoría de los ítems indagados se obtuvieron respuestas favorables superiores a los dos tercios y en varias de las dimensiones la proporción superó el 80%. Los aspectos más valorados por los docentes de secundaria se vinculan al logro de un buen clima de trabajo en el salón de clase (86%), la consecución del respeto a las reglas del aula (84%) y la buena realización por parte de los estudiantes de las tareas encomendadas (84%). También perciben favorablemente otras dimensiones, entre ellas el usar variedad de estrategias de evaluación (75%), ayudar a pensar a los estudiantes críticamente (72%), lograr que los estudiantes valoren el aprendizaje (66%), implementar estrategias pedagógicas alternativas en el salón de clase (66%) y motivar a los estudiantes que muestran bajo interés en la educación (57%). En todos los ítems predominan las respuestas positivas (bastante y mucho), pero hay tres dimensiones en las que los profesores se muestran algo más críticos con sus propios logros: la implementación de estrategias alternativas, la valoración del aprendizaje por sus alumnos y la motivación de los estudiantes con bajo interés en la educación. Esto es un rasgo común con los docentes de la educación técnica, no así con los profesores de la educación secundaria privada, quienes, en este sentido, opinan en forma similar a los maestros de primaria (Tabla 1).

Tabla 1: Opinión de los encuestados respecto a sus logros en el centro*

		Primaria pública	Primaria privada	Subtotal primaria	Secundaria pública	Secundaria privada	Técnica	Subtotal media	Total
Lograr que los estudiantes sientan que pueden hacer bien sus tareas	Bastante y mucho	87%	87%	87%	81%	87%	78%	82%	84%
Lograr que los estudiantes valoren el aprendizaje	Bastante y mucho	77%	84%	78%	66%	76%	62%	67%	72%
Lograr un buen clima de trabajo en el salón de clase	Bastante y mucho	87%	84%	86%	86%	90%	82%	86%	86%
Motivar a los estudiantes que muestran bajo interés en la educación	Bastante y mucho	74%	78%	74%	57%	67%	58%	60%	65%
Ayudar a los estudiantes a pensar críticamente	Bastante y mucho	79%	80%	80%	72%	81%	70%	73%	76%
Hacer que los estudiantes respeten las reglas de la clase	Bastante y mucho	84%	86%	85%	84%	88%	79%	83%	84%
Usar variedad de estrategias de evaluación	Bastante y mucho	78%	73%	76%	75%	78%	73%	76%	76%
Implementar estrategias pedagógicas alternativas en mi salón de clase	Bastante y mucho	78%	75%	77%	66%	74%	66%	67%	71%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta nacional docente 2015 del INEED

*Pregunta: "Mientras enseña en este centro, ¿en qué medida puede hacer lo siguiente?"

Tal como la literatura lo ha mostrado extensamente (Marcelo & Vaillant, 2009), el reconocimiento que se recibe en el ejercicio de la profesión es un aspecto muy significativo en la satisfacción de las personas, así como en los efectos en su desempeño profesional, en este caso los docentes. Al respecto, la pregunta de la encuesta fue la siguiente: "En lo que va del año ha recibido algún tipo de reconocimiento por su trabajo en este centro de parte de...?". Los profesores de la enseñanza secundaria pública sienten que

la mayor valoración a su tarea la reciben de los alumnos (45%) y en menor medida de los compañeros de trabajo (33%) y la dirección del centro (32%). Particularmente llamativo resulta la menguada valoración que perciben de la inspección (6%), los integrantes de la comunidad en donde se localiza el centro (7%) y los padres de los alumnos (15%). Por otra parte, los resultados también señalan que el cuerpo docente de la enseñanza técnica se siente menos valorado que sus colegas de secundaria y primaria. Especialmente preocupantes son las RS de los docentes de aula en relación a la ausencia de acompañamiento de parte de la inspección. Esto refleja la sensación de aislamiento y soledad de los docentes y, por otro lado, alerta sobre la debilidad de la estructura que el sistema educativo uruguayo ha consolidado para la orientación de los profesores liceales (Tabla 2).

Tabla 2: Opinión de los encuestados respecto a si han recibido reconocimiento por su trabajo en el centro educativo*

	Primaria pública	Primaria privada	Subtotal primaria	Secundaria pública	Secundaria privada	Técnica	Subtotal media	Total
Sus compañeros de trabajo	36%	43%	38%	33%	38%	24%	32%	34%
Sus alumnos	38%	50%	41%	45%	51%	42%	46%	44%
La dirección del centro	40%	44%	41%	32%	44%	20%	31%	34%
La inspección	26%	6%	22%	6%	3%	5%	5%	11%
Los padres de los alumnos	41%	53%	44%	15%	21%	10%	15%	25%
Integrantes de la comunidad en donde se localiza el centro	11%	5%	10%	7%	6%	5%	6%	8%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta nacional docente 2015 del INEEEd.

*Pregunta: "En lo que va del año ha recibido algún tipo de reconocimiento por su trabajo en este centro de parte de...?"

Los estudiantes constituyen el núcleo central del proceso educativo y la mirada de los maestros y profesores sobre ellos incide sobre su desempeño. Así lo ha establecido la investigación educativa de los últimos años (Román, 2013). A través de la pregunta "¿Con qué frecuencia ocurre que los estudiantes de este centro...?", la encuesta relevó la opinión de los profesores sobre actividades que los estudiantes suelen realizar en los centros educativos, algunas de ellas de carácter positivo y otras de tono negativo (Tablas 3 y 4). Respecto a las primeras, un 86% de los profesores de los liceos públicos declaró que los estudiantes se involucran algunas o muchas veces en actividades extracurriculares promovidas por el centro. Un 69% señaló que realizan propuestas para mejorar la convivencia en el centro, un 65% expresa que ayudan a compañeros que presentan dificultades de aprendizaje o de otro tipo

y un 40% dijo que los estudiantes destinan tiempo fuera del horario de clase para la mejora de las instalaciones educativas. Cabría preguntarse por qué los docentes perciben mayor involucramiento de los estudiantes en aquellas actividades ofrecidas por el liceo que en aquellas que dependen más de su propia iniciativa, como ayudar a los compañeros o preocuparse por mejorar la escuela a la que asisten. A su vez, estos datos interpelan a los adultos respecto a las características de la participación estudiantil en el Uruguay de inicios del siglo XXI.

Respecto a las actividades de tónica negativa, los profesores tienden a percibir como mucho más frecuentes los daños ocasionados en el local o mobiliario (56%) y la intimidación o agresión física a otros estudiantes (55%), que la intimidación o agresión física a docentes y funcionarios no docentes (17%) y el uso de drogas dentro del centro (21%). Si nos atenemos a estos guarismos, algunas manifestaciones de violencia estudiantil son percibidas por muchos profesores liceales como frecuentes. Si bien no se trata de una percepción generalizada, divide al cuerpo docente de secundaria en dos mitades en esta temática.

En suma, las respuestas de los profesores de los liceos uruguayos revelan una imagen de los estudiantes en la que estos parecen cumplir con el “oficio de ser alumno”, no son particularmente proactivos ni colaborativos y, en ocasiones, asumen comportamientos violentos. Una gran pregunta es en qué medida esta RS condiciona las prácticas en las aulas y en los centros educativos en general. La presente investigación no puede saldar esta interrogante, pero sí dejarla abierta para futuras indagaciones.

Tabla 3: Opinión de los encuestados sobre la frecuencia con la cual los estudiantes realizan distintas actividades*

		Primaria pública	Primaria privada	Subtotal primaria	Secundaria pública	Secundaria privada	Técnica	Subtotal media	Total
Se involucren en actividades extra curriculares promovidas por el centro	No ha ocurrido	19%	5%	16%	3%	1%	8%	4%	8%
	Algunas veces	49%	26%	44%	50%	27%	51%	46%	45%
	Muchas veces	21%	52%	28%	36%	61%	23%	37%	34%
Realicen propuestas para mejorar la convivencia en el centro	No ha ocurrido	21%	13%	19%	13%	10%	19%	14%	16%
	Algunas veces	47%	42%	46%	53%	44%	46%	50%	48%
	Muchas veces	19%	22%	20%	16%	26%	10%	16%	17%
Destinen tiempo fuera del horario de clase para la mejora de las instalaciones	No ha ocurrido	55%	47%	53%	39%	36%	36%	38%	43%
	Algunas veces	23%	16%	22%	33%	31%	31%	32%	28%
	Muchas veces	5%	5%	5%	7%	7%	6%	7%	6%
Ayuden a compañeros con dificultades de aprendizaje o de otro tipo	No ha ocurrido	10%	9%	10%	14%	6%	17%	13%	12%
	Algunas veces	39%	30%	37%	46%	42%	42%	44%	42%
	Muchas veces	39%	41%	40%	19%	34%	15%	21%	28%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta nacional docente 2015 del INEED.

*Pregunta: "¿Con qué frecuencia ocurre que los estudiantes de este centro...?"

Tabla 4: Opinión de los encuestados sobre la frecuencia con la cual los estudiantes realizan distintas actividades*

		Primaria pública	Primaria privada	Subtotal primaria	Secundaria pública	Secundaria privada	Técnica	Subtotal media	Total
Provoquen daños en el local o el mobiliario	No ha ocurrido	41%	59%	45%	28%	46%	29%	32%	36%
	Algunas veces	39%	24%	36%	43%	35%	38%	40%	38%
	Muchas veces	8%	0%	7%	13%	2%	14%	12%	10%
Intimididos o agredidos físicamente a otros estudiantes	No ha ocurrido	25%	40%	28%	23%	44%	26%	28%	28%
	Algunas veces	45%	39%	44%	44%	36%	38%	41%	42%
	Muchas veces	21%	5%	18%	14%	2%	15%	12%	14%
Intimididos o agredidos físicamente a docentes o funcionarios no docentes	No ha ocurrido	63%	73%	66%	57%	78%	47%	58%	61%
	Algunas veces	21%	9%	18%	16%	5%	21%	15%	16%
	Muchas veces	4%	1%	4%	1%	0%	2%	1%	2%
Porten o consuman drogas o alcohol dentro del centro	No ha ocurrido	81%	79%	80%	44%	66%	41%	47%	59%
	Algunas veces	2%	1%	2%	18%	10%	17%	16%	11%
	Muchas veces	0%	0%	0%	3%	0%	4%	3%	2%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta nacional docente 2015 del INEEd.

*Pregunta: "¿Con qué frecuencia ocurre que los estudiantes de este centro...?"

La formación inicial y el desarrollo profesional por los que transitan los docentes durante su carrera constituyen factores clave para analizar sus prácticas pedagógicas y desempeño profesional. En este sentido, la encuesta del INEEd indagó sobre la opinión docente respecto al aporte de la formación recibida en diferentes aspectos vinculados a la práctica docente. La pregunta fue: "¿Cuánto le aportó la formación que recibió, en cada uno de los siguientes aspectos vinculados a la práctica docente?". Las respuestas pueden ser clasificadas en cuatro niveles: un primer escalón con rubros considerados como claras fortalezas de la formación recibida, un segundo nivel con aspectos que se ubican en un nivel de satisfacción relativa, un tercer peldaño de insatisfacción y, finalmente, un nivel de aspectos percibidos como netas debilidades.

Tal como figura en la Tabla 5, los profesores liceales consideran que son muy sólidos en el contenido específico de la disciplina (92%) así como en las estrategias de enseñanza y didáctica empleadas para su enseñanza (80%). En un nivel de satisfacción relativa colocan la evaluación de los estudiantes y la valoración de su práctica (71%),

el comportamiento de los estudiantes y el manejo del salón de clase (65%) así como la enseñanza de habilidades transversales (53%). Como aspectos insatisfactorios aparecen el dominio de la metodología de investigación educativa (34%), educar teniendo en cuenta la heterogeneidad cultural (35%) y la enseñanza a través de las TICS (29%). Dos ítems son catalogados como francas debilidades: trabajar con las dificultades de aprendizaje de los alumnos (15%) y enseñar a los estudiantes con capacidades especiales (7%).

Estos guarismos configuran una RS de la formación inicial uruguaya como tradicional (Feldman & Palamidessi, 2015; Vaillant, 2013): la carrera de profesorado pone el énfasis en los contenidos y en las metodologías de la enseñanza clásicas que son acordes a la histórica escuela media, pero que no se han adecuado a los requerimientos de la enseñanza de los estudiantes de hoy. Por ello, los docentes se enfrentan a sus carencias a la hora de enseñar con propuestas pedagógicas clásicas a estudiantes del siglo XXI, muchos de ellos “nativos digitales”, que experimentan dificultades para aprender con tales metodologías, especialmente en escenarios de heterogeneidad cultural.

En consonancia con esta visión, cuando se pide a los profesores que indiquen sus necesidades de capacitación, priorizan nítidamente cuatro rubros: las dificultades de aprendizaje (57%), la enseñanza a estudiantes con discapacidad (54%), las habilidades para el uso de las TIC como herramienta educativa (39%) y educar teniendo en cuenta la heterogeneidad cultural (31%) (Tabla 6).

Tabla 5: Opinión de los encuestados respecto al aporte de la formación recibida en diferentes aspectos vinculados a la práctica docente*

		Primaria pública	Primaria privada	Subtotal primaria	Secundaria pública	Secundaria privada	Técnica	Subtotal media	Total
Contenido específico de la disciplina	Bastante y mucho	74%	78%	75%	92%	93%	89%	92%	85%
Estrategias de enseñanza y didáctica	Bastante y mucho	77%	83%	77%	80%	83%	83%	82%	80%
Organización y gestión del centro	Bastante y mucho	36%	39%	37%	30%	24%	35%	30%	32%
Evaluación de estudiantes y valoración de su práctica	Bastante y mucho	56%	63%	57%	71%	73%	74%	72%	66%
Habilidades para la enseñanza a través de las TIC	Bastante y mucho	24%	27%	23%	29%	27%	41%	31%	28%
Comportamiento de los estudiantes y manejo del salón de clase	Bastante y mucho	55%	60%	56%	65%	65%	65%	64%	61%
Enseñanza de estudiantes con capacidades especiales	Bastante y mucho	9%	11%	9%	7%	7%	12%	8%	9%
Dificultades de aprendizaje	Bastante y mucho	18%	17%	17%	15%	11%	17%	15%	16%
Educación teniendo en cuenta la heterogeneidad cultural	Bastante y mucho	38%	42%	38%	35%	32%	41%	36%	38%
Enseñar habilidades transversales	Bastante y mucho	49%	58%	50%	53%	48%	58%	53%	53%
Metodología de la investigación educativa	Bastante y mucho	38%	41%	39%	34%	29%	44%	35%	37%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta nacional docente 2015 del INEEd.

*Pregunta: "¿Cuánto le aportó la formación que recibió, en cada uno de los siguientes aspectos vinculados a la práctica docente?"

Tabla 6: Opinión de los encuestados sobre la principal área en la que tienen necesidades de capacitación*

	Primaria pública	Primaria privada	Subtotal primaria	Secundaria pública	Secundaria privada	Técnica	Subtotal media	Total
Contenido específico de una disciplina	6%	5%	6%	8%	5%	8%	7%	7%
Estrategias de enseñanza y didáctica	10%	6%	9%	10%	8%	16%	11%	11%
Organización y gestión del centro	6%	7%	7%	5%	6%	8%	6%	6%
Evaluación de los estudiantes	4%	5%	4%	7%	6%	5%	6%	5%
Habilidades para el uso de las TIC como herramienta educativa	20%	11%	18%	15%	11%	15%	14%	16%
Manejo del salón de clase	3%	3%	3%	2%	4%	6%	4%	3%
Enseñanza a estudiantes con discapacidad	19%	23%	20%	20%	20%	18%	19%	19%
Dificultades de aprendizaje	22%	26%	23%	20%	24%	13%	19%	21%
Educación teniendo en cuenta la heterogeneidad sociocultural	5%	8%	6%	6%	8%	6%	6%	6%
Enseñar habilidades transversales	4%	7%	4%	6%	9%	6%	6%	6%

Fuente: elaboración propia en base a la Encuesta nacional docente 2015 del INEED.

*Pregunta: "Indique en cuáles de las áreas listadas debajo tiene actualmente necesidades de capacitación:"

A modo de cierre

Algunas políticas educativas impulsan el cambio, otras se orientan a mantener el *statu quo* o son inerciales respecto a las políticas educativas del pasado. El desarrollo de las políticas de cambio implica provocar transformaciones en dos niveles: el objetivo y el subjetivo. En el nivel objetivo, se pretende producir transformaciones en las prácticas docentes, es decir, se esperan cambios en los objetivos, los contenidos de enseñanza, las estrategias metodológicas, los materiales curriculares, los enfoques y las prácticas

de evaluación. En el nivel subjetivo, el cambio supone que ocurrirán transformaciones en las RS de los docentes, desde las cuales interpretarán y llevarán adelante las innovaciones educativas (Vogliotti & Macchiarola, 2003).

Diversos autores (Fullan, 2002; Fullan & Hargreaves, 2006; Murillo, 2005; Vogliotti & Macchiarola, 2003; entre otros) plantean que aunque el diseño de las políticas educativas proponga elementos innovadores, el cambio solo será posible si los docentes se apropian de dicha innovación y esto, a su vez, depende de las RS de los profesores acerca de diferentes dimensiones de la educación. Es la propia identidad profesional del docente, fraguada en su historia como alumno, en sus primeras prácticas docentes, así como en la experiencia adquirida a lo largo de diferentes instancias de trabajo en las escuelas, la que también filtra e interpreta las políticas educativas propuestas en los programas de innovación pedagógica.

Este texto se ha guiado por la hipótesis que los pobres resultados académicos de la educación secundaria uruguaya han retroalimentado las RS de los profesores, pero lo han hecho débilmente, lo que, a juzgar por la literatura especializada, constituye un factor que frena el cambio en este ciclo educativo.

A partir de los datos de la encuesta del INEEd 2015, el trabajo permite reconocer algunas de las principales opiniones, expectativas y creencias que configuran las RS que las sustentan. La primera conclusión a la que puede arribarse es que los docentes tienen RS favorables en relación a sus competencias y capacidades para lograr la consecución del objetivo central del proceso pedagógico: los aprendizajes de los estudiantes. Esta afirmación se apoya en el hecho de que la gran mayoría considera que obtiene importantes logros a nivel estudiantil, sea por la generación de un buen clima en el aula, el desarrollo de pensamiento crítico, la valoración de su aprendizaje y el respeto a las reglas establecidas en clase; asimismo, los profesores tienen una percepción positiva sobre sus habilidades para motivar a los estudiantes más desinteresados por el proceso educativo. Estas RS hablan de un cuerpo docente con confianza en el desarrollo de su desempeño profesional y en la obtención de los objetivos educativos.

Ahora bien, los resultados de la educación secundaria uruguaya son preocupantes para la sociedad uruguaya en su conjunto (INEEd, 2017b). Existe, pues, una tensión entre las referidas RS de los docentes y los resultados académicos de los estudiantes liceales. Estas RS tan favorables sobre su actividad docente y, simultáneamente, tan distantes de los resultados educativos, apuntan la necesidad de que el colectivo docente uruguayo examine con mayor criticidad sus prácticas pedagógicas, las estructuras de las instituciones educativas y sus formas de gobernanza, en tanto todas ellas influyen decisivamente en los aprendizajes de los estudiantes. Lo que parece desprenderse es la necesidad de una “redescripción” (Pozo, 2006) de las RS de los docentes y ello involucra explicitarlas, reconstruirlas y analizarlas en forma colectiva.

La segunda conclusión se vincula a la identidad de la profesión docente. Ávalos y Sotomayor (2012) expresan que la identidad docente es un conjunto de significaciones que incluye las creencias, actitudes y emociones de los maestros respecto a cómo entienden su trabajo, las relaciones educativas que establecen con los alumnos, colegas y demás actores educativos y la percepción respecto al desempeño de su rol. En ese sentido, el componente afectivo es central en la construcción de la identidad: “En cierta medida, el componente emocional sostiene a la creencia en el valor de la profesión elegida, algo que suele expresarse en los términos de vocación y compromiso” (Ávalos & Sotomayor, 2012, p. 59). En la conformación de esta identidad, el reconocimiento social de la profesión es muy importante. De la información general examinada en esta investigación surge que los profesores uruguayos no se sienten suficientemente valorados. Este aspecto es importante en momentos en los que en el país proliferan

las demandas de cambios profundos en materia educativa, lo que únicamente puede lograrse con el involucramiento de los docentes en los procesos de transformación. Ahora bien, esta responsabilidad no les corresponde solo a los docentes, ni solo a la organización y gestión de la escuela, sino a la propia gramática del Sistema Educativo, a la coherencia entre las propuestas y las acciones de los decisores de las políticas educativas. Desde este nivel se garantizan las condiciones necesarias para que las transformaciones ocurran efectivamente, comenzando por pensarse a sí mismo y facilitando que los docentes hagan lo propio. En su defecto, se mantendrá el actual círculo vicioso en el que la sociedad demanda, los profesores no están motivados y no se involucran en las innovaciones, estas no dan los frutos esperados y se redoblan las demandas sociales y políticas por una educación equitativa y de calidad.

Una tercera conclusión refiere a la formación de los profesores de secundaria en Uruguay, formación que sigue un modelo tradicional en el que se jerarquiza el campo disciplinar seleccionado y la dimensión pedagógico–didáctica de la enseñanza de dicho *subject*. Como se observó, para los docentes uruguayos tanto la formación disciplinar como la didáctico–pedagógica constituyen una clara fortaleza en la que se apoyan cotidianamente en su labor como educadores. No obstante ello, de sus opiniones se desprende asimismo que no han sido formados lo suficiente en aspectos vinculados a la enseñanza de estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad socioeducativa, heterogeneidad cultural y dificultades de aprendizaje. Estas afirmaciones conducen una pregunta ineludible: los actuales estudiantes de profesorado, ¿aprenden a enseñar a un estudiante tipo de mediados del siglo XX que ya no existe en las aulas? Las políticas prouniversalización de la educación media han instalado una heterogeneidad económica, social y cultural en las aulas liceales de todo el país, pero sus profesores declaran no estar bien formados para hacer frente a tal desafío (Filardo & Mancebo, 2012).

Por último, surge claramente que los profesores necesitan un mayor acompañamiento por parte de los directivos e inspectores, así como instancias de capacitación situadas que partan del análisis de lo que ocurre con los estudiantes concretos de los centros concretos en los que se desempeñan profesionalmente. Como se vio en el marco conceptual, las RS de los docentes son influidas por las experiencias personales como alumno, por las experiencias adquiridas en la formación inicial y en el desarrollo de la práctica docente. Por ello los docentes necesitan conformar equipos estables, con liderazgos pedagógicos activos en los centros a fin de consolidar culturas de trabajo colaborativas. La teoría dice que las RS son dinámicas, se pueden redescubrir, pero esa redescubierta requiere trabajo específico a nivel macro (políticas educativas), meso (Inspecciones, Direcciones liceales) y micro (aula).

○ Referencias bibliográficas

- » Aristimuño, A., Bentancur, L. y Musselli, S. (2011). *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Montevideo: Unicef.
- » Aristimuño, A. y De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada. Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en el Uruguay*. Montevideo: Unicef.
- » Ávalos, B y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva educacional*, 51(1), 77–95. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Recuperado de: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional>
- » Cardozo, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media. PISA-I 2009-2014*. Montevideo: INEE – Grupo de estudios sobre Transiciones Educación–Trabajo (TET).
- » Castorina, J. A. (coord.). (2005). *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Castorina, J. A. y Barreiro, A. (2012). Los usos de las representaciones sociales en la investigación educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, IX(9). Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/index>
- » De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en el Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: Unicef.
- » Feldman, D. y Palamidessi, M. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. Montevideo: INEE.
- » Fernández, T. (2010). El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005–2009). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*. 19(1).
- » Fernández, T. y Mancebo, Ma. E. (2015). Las políticas de inclusión educativa en el Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa? *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación (RELAPaE)*. 2(3), 74–89. Recuperado de: http://relapae.untref.edu.ar/wp-content/uploads/relapae_2_3_fernandez_mancebo_politicas_inclusion_uruguay.pdf
- » Filardo, V. y Mancebo, Ma. E. (2012). *Universalizar la educación media en Uruguay: ausencia, tensiones y desafíos*. Montevideo: Tradinco.
- » Fullan, M (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. En Hargreaves, A; Lieberman, A.; Fullan, M.; Hopkins, D., *International Handbook of Educational Change*. Springer International.
- » Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- » Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana* (3). Recuperado de: revista_roma.delasalle.edu.mx/numero_3/michael_fullan_3.pdf
- » Fullan, M. y Hargreaves, A. (2006). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.

- » Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137). México: UNAM. INEEEd (2017a). *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*. Montevideo: INEEEd.
- » INEEEd (2017b). *Educación en Uruguay. ¿Qué opinan los ciudadanos?* Montevideo: INEEEd.
- » Jakšić, I. y Malinić, D. (2019). Pre-service teachers' perceptions of factors contributing to school failure and their relationship to prior personal experience of school success. *PSIHOLOGIJA*, 52(1). DOI: <https://doi.org/10.2298/PSI16021102>
- » Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S. (ed.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- » Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- » Mancebo, Ma. E. (2018). El Talón de Aquiles: la institucionalidad de las políticas de inclusión educativa en Uruguay. En Fernández, T. (comp.), *Políticas de inclusión en la educación básica de Uruguay 2005–2015*. Montevideo: Udelar–Zenit.
- » Mancebo, Ma. E., Carneiro, F. y Lizbona, A. (2014). La educación: ¿un “outsider” de la protección social?: un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005–2013). *Psicología, conocimiento y sociedad*, 4(2).
- » Mancebo, Ma. E. y Monteiro, L. (2009). El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: un puente hacia la inclusión en la educación media. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE)*, 7(4). Recuperado de: www.rinace.net/reice. 2009.
- » Mancebo, Ma. E. y Pérez, J. (2018). Del dicho al hecho hay un gran trecho: Obstáculos para la expansión de la escolaridad media en Uruguay. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(161). Recuperado de: <https://epaa.asu.edu/ojs>.
- » Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea.
- » Mazzitelli, C., Aguilar, S. y Guirao, A. (2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI(6). Recuperado de: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/index>
- » Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- » Murillo, J. (2005). Una panorámica de la carrera docente en América Latina. *Revista PRELAC*, (1).
- » OCDE (2016). *Pisa 2015. Resultados clave*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- » Moreno, A. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de Matemática acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 21(2). Recuperado de: <https://ensciencias.uab.es>
- » Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3). Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/1170741>
- » Pérez Zorrilla, J. (2015). *La crisis de la educación media y el mandato de la universalización: acuerdos y tensiones dentro de la izquierda política uruguaya, 2005–2014*. [Tesis de Maestría]. Buenos Aires: FLACSO. Recuperado de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/8006?mode=full>

- » Pozo, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- » Rivas, A. (2018). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. XII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.
- » Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2). Recuperado de: www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.pdf
- » Romero, M. (2008). La coordinación como espacio de profesionalización docente. *Revista Enlaces*, (5). Montevideo: CES.
- » Romero, M. (2011). Desafíos de la educación media: inclusión y calidad educativa. *Páginas de Educación*, 4(1). Recuperado de: <https://revistas.uca.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/634>
- » Romero, M. (2018). *Entre el mandato inclusor y la realidad: incidencia de las representaciones sociales de los docentes en la construcción de culturas inclusivas*. [Tesis doctoral]. Universidad ORT. Montevideo, Uruguay.
- » Sabatier, P. y Jenkins-Smith, H. (1994). Evaluating the Advocacy Coalition Framework. *Journal of Public Policy*, 14(2).
- » Tenti, E., Filgueira, F. y Mancebo, Ma. E. (2003). *Los docentes uruguayos y los desafíos de la profesionalización*. Montevideo: ANEP.
- » Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- » Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185–206.
- » Vaillant, D. y Manso Ayuso, J. (2013). La formación del profesorado en Estados Unidos. Iniciativas orientadas a la mejora educativa. *Foro de Educación*, 11(15). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.006>
- » Vogliotti, A y Macchiarola, V. (2003). *Teorías implícitas, innovaciones educativas y formación profesional de los docentes*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Fuentes documentales

- » ANEP (2015). *Exposición de motivos. Proyecto de Presupuesto del Período 2015–2019*. Recuperado de: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%20Per%20C3%ADodo%202015-019%20-%20Tom%201%20E2%80%93%20Exposici%3%B3n%20de%20Motivos.pdf>
- » Consejo de Educación Secundaria (CES). *Observatorio Liceal del Consejo de Educación Secundaria, año 2017*. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/index.php/observatorio-liceal>
- » Consejo de Educación Secundaria. *Monitor educativo liceal 2017*. Recuperado de: <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>

María Ester Mancebo

Doctorado en Ciencias Humanas, opción Educación, Universidad Católica del Uruguay. Maestría en Ciencias Sociales, opción Ciencia Política, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Argentina. Profesorado de Historia, Instituto de Profesores Artigas de Uruguay. Profesora Titular en la Universidad de la República de Uruguay. Investigadora Nivel II en el Sistema Nacional de Investigadores de Uruguay. Correo electrónico: memancebo@gmail.com

Margarita Romero

Doctorado en Educación, Universidad ORT del Uruguay. Maestría en Educación, opción Currículum y Evaluación, Universidad Católica del Uruguay. Profesorado de Literatura, Instituto de Profesores Artigas de Uruguay. Uruguay. Correo electrónico: margaritaromero@ gmail.com

En la actualidad ambas autoras llevan adelante en forma conjunta un proyecto de investigación sobre políticas educativas y docencia en Uruguay.

