



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política  
Promoción: 2020-2022

La profesionalización docente en egresados/as del profesorado de Sociología  
Plan 2008 en Uruguay

**Tesis para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política**

**Presenta:**

María Ximena Otero Bentancur

Directora de Tesis: Dra. Alejandra Capocasale Bruno

**Montevideo, febrero de 2024**

## **Dedicatoria**

Esta tesis está dedicada a mi mamá Rosa por haberme dado la vida, a mi hermana Beatriz quien me ayudó a ver la importancia de seguir estudiando y el poder de la perseverancia, a mis sobrinos/as Nico, Gaby y Marti, que me dan alegría y fuerza al verles crecer, a mis estudiantes por ser motor e inspiración, a mi abuela Morocha que siempre está conmigo y me guía, a mi mamá Estelita que siempre cuida de mí, y a mi novia Camila, mi gran compañera de vida, sin tu amor, paciencia y apoyo jamás lo hubiese logrado, a todas/os infinitas gracias. Esta tesis también está dedicada a cada mujer que la lea, para nunca olvidar lo que somos capaces de hacer más allá de la adversidad.

## Agradecimientos

Son tantas las personas que hacen que hoy esté cerrando este proceso de Maestría que me resulta bello, pero a la vez difícil el ejercicio de intentar recordar a todas. Quisiera empezar agradecer a aquellas vinculadas a mi formación humana y profesional, a cada maestra y vecina/o que me ayudó en mi difícil infancia, a cada compañero/a que me brindó una palabra de aliento, a mis adscriptas, a mis profesores/as del liceo y cada uno de esos rincones que fueron refugio en la adolescencia. Gracias a mi trayecto por Ciencias Sociales el que me enseñó a crecer y madurar.

También quiero agradecer profundamente a mis compañeros/as del Instituto de Profesores Artigas, especialmente a Mica por su escucha, intercambio y aportes en este proceso y a los amigos/as que salieron de allí, Lau, Fer, Sole, Emi y JP gracias por el apoyo, las risas y las lágrimas vividas para llegar hasta acá. No me quiero olvidar de mi amigo Daniel compañero de esta Maestría, tus aportes humanos y académicos han sido invaluable y de mi amiga Vale, gran pilar en este proceso de construcción y siempre dispuesta a dar una mano, gracias por tu cariño y empatía. Gracias a mi amigo Marcelo por el apoyo, los consejos y el café. Gracias a mis profes de las asignaturas específicas de Sociología sobre todo los/as de Teoría Social y Didáctica, aprendí y sigo aprendiendo muchísimo de ustedes. Gracias a José Ramallo y Diego Sempol, compañeros de militancia y referentes por su apoyo constante. Quisiera hacer un agradecimiento especial a mis compañeras de taller de tesis, Ana, Bea, Luz y Gabi nuestro equipo fue un sostén en tiempos turbulentos.

Quiero agradecer a todo el equipo de Flacso Uruguay por el apoyo, especialmente a Lena y Silvana que siempre estuvieron en cada detalle, resolviendo todo y más y a mi tutora de tesis Alejandra Capocasale, gran ser humano, tu acompañamiento, tenacidad y amor por la educación se quedarán siempre conmigo. Gracias a todas las profesoras de Didáctica de la Sociología de todo el país que me brindaron su tiempo y contactos para ubicar a todos/as los/as compañeros/as que participaron del trabajo de campo. En este sentido, quisiera agradecer especialmente a todos/as los compañeros/as del profesorado de Sociología Plan 2008 que participaron de la encuesta y las entrevistas, sin ustedes esta investigación no sería posible, les invito y animo a que hagan o sigan haciendo también ustedes su propio camino hacia los estudios de posgrado.

## Índice

Dedicatoria .....	2
Agradecimientos .....	3
Glosario de términos y abreviaturas .....	6
Abstract .....	8
<b>Introducción</b> .....	9
<b>Problema de investigación y objetivos</b> .....	10
Capítulo teórico-conceptual .....	16
<b>1.1. El surgimiento del nuevo profesorado de Sociología</b> .....	17
1.1.1. Fundamentación de la separación de los Profesorados de Sociología y Derecho. .	19
1.1.2 Inserción laboral de los/as egresados/as del profesorado de Sociología. ....	22
<b>1.2. Antecedentes de esta investigación</b> .....	25
<b>1.3 La formación (continua y de posgrado)</b> .....	26
<b>1.4 La carrera docente y la evaluación del desempeño profesional</b> .....	27
<b>1.5 Las condiciones de trabajo docente y su relación con la profesión de ser docente de Sociología</b> .....	29
<b>2. Capítulo metodológico</b> .....	31
2.1 Método fenomenológico y técnicas seleccionadas .....	34
2.2 Riesgos, acceso y aspectos éticos .....	37
<b>3. Capítulo de análisis</b> .....	39
3.1. Recolección de datos .....	39
<b>3.2 Sistematización de datos</b> .....	42
<b>3.3 Interpretación de resultados obtenidos</b> .....	42
3.3.1 Representatividad de la encuesta. ....	43
3.3.2 Percepciones de los egresados/as de Sociología en relación a su carrera docente y la evaluación de su desempeño profesional. ....	45

3.3.3 Percepciones de los egresados/as de Sociología en relación a los mecanismos de ascenso laboral.....	55
3.3.4 Percepciones de los egresados/as de Sociología en cuanto a la remuneración asociada a los mecanismos de ascenso. ....	58
3.3.5 Opinión de los egresados/as sobre los mecanismos de ascenso docente. ....	60
<b>3.4. Descripción de las condiciones laborales de los/as egresados/as del profesorado de Sociología.....</b>	<b>62</b>
<b>3.5. Descripción analítica del sentido que los/as egresados/as del profesorado de Sociología dan a la formación continua y de posgrado.....</b>	<b>68</b>
<b>3.6 Las proyecciones a futuro de los/as egresados/as. ....</b>	<b>79</b>
Conclusiones .....	84
Referencias bibliográficas.....	100
Anexos .....	104
<b>Anexo 1. Pauta de encuesta. ....</b>	<b>104</b>
<b>Anexo 2. Gráficos de encuesta.....</b>	<b>109</b>
<b>Anexo 3. Pautas de entrevista.....</b>	<b>116</b>

## Glosario de términos y abreviaturas

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública.

ASSE: Administración de los Servicios de Salud del Estado.

CBT: Ciclo Básico Tecnológico.

CeRP: Centro Regional de Profesores

CES: Consejo de Educación Secundaria.

CETP: Consejo de Educación Técnico Profesional

CFE: Consejo de Formación en Educación.

DIE: División de Información y Estadística

DGES: Dirección General de Educación Secundaria

DGETP: Dirección General de Educación Técnico Profesional

E: Testimonios aportados por la encuesta

EMT: Educación Media Tecnológica

FCS: Facultad de Ciencias Sociales

INEEd: Instituto Nacional de Evaluación Educativa

INET: Instituto Normal Enseñanza Técnica

IPA: Instituto de Profesores Artigas.

IPES: Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores

IUDE: Instituto Universitario de Educación

LUC: Ley de Urgente Consideración

MEC: Ministerio de Educación y Cultura

OIE: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ProCES: Programa para la Culminación de Estudios Secundarios

S: Sujetos de las entrevistas

UAL: Unidad de Alfabetización Laboral

UdelaR: Universidad de la República.

## Resumen

Esta investigación pretende describir y analizar la profesionalización docente en los/as egresados/as del profesorado de Sociología Plan 2008, particularmente en las generaciones de egreso del 2011 al 2019, este tema se enmarca en el área de ciencias de la educación, más específicamente en la de estudios de carreras docentes. Tomando como puntapié inicial la pregunta ¿qué caracteriza la profesionalización de los/as egresados/as del profesorado de Sociología Plan 2008 en relación con las proyecciones de futuro y los exigentes requerimientos profesionales? Se busca explorar cuáles son los rumbos académicos que estas nuevas carreras docentes están tomando y conocer las condiciones en las que se está desarrollando el ejercicio del nuevo profesorado. En este sentido, se caracterizan las percepciones que los egresados/as tienen sobre su carrera docente y la evaluación de su desempeño profesional, y se describen las condiciones laborales de los/as egresados/as del profesorado de Sociología y su relación con el sentido que le dan a la formación continua y de posgrado. El paradigma de investigación educativa desde el cual se aborda esta investigación es el interpretativo. La metodología que se implementa es la cualitativa- cuantitativa y, se utiliza el método fenomenológico, el cual se orienta al abordaje de la realidad, partiendo del marco de referencia interno del individuo en base a experiencias, percepciones y recuerdos. Las técnicas de investigación implementadas en el trabajo de campo son una encuesta que abarca a egresados/as de Sociología Plan 2008 de los distintos centros del Uruguay en donde se ofrece la carrera y diez entrevistas en profundidad que fueron seleccionadas intencionalmente entre quienes poseen estudios de posgrado.

**Palabras clave:** Profesionalización docente, Carreras docentes, Profesorado de Sociología.

### **Abstract**

This research aims to describe and analyze the professionalization of teachers among the graduates from the Sociology Teacher Training Course (Plan 2008), particularly in the graduating generations from 2011 to 2019. This topic is in line with the area of educational sciences, more specifically in the area of studies of teaching courses. Taking as a starting point the question "What characterizes the professionalization of the graduates from the Sociology Teacher Training Course (Plan 2008) in relation to future projections and demanding professional requirements? The aim is to explore what the academic directions that these new teaching courses are taking are and to know the conditions in which the exercise of the new teacher training is being developed. In this sense, the perceptions that graduates have about their teaching training course and the evaluation of their professional performance is characterized, and the working conditions of Sociology graduates and their relationship with the meaning they give to continuous and postgraduate training is described. The educational research paradigm from which this research is approached is interpretative. The methodology implemented is qualitative-quantitative and the phenomenological method is used, which is oriented to the approach to reality, starting from the individual's internal frame of reference based on experiences, perceptions and memories. The research techniques implemented in the fieldwork are a survey of Sociology teacher training course graduates (Pln 2008) from the different centers in Uruguay where the course is offered and ten in-depth interviews that were intentionally selected among those who have postgraduate studies.

**Key words:** Teaching professionalization, Teaching careers, Sociology Teaching Profession.



## Introducción

“Vive como si fueras a morir mañana. Aprende como si fueras a vivir para siempre.”

Mahatma Gandhi (Máster, 2008, pág.1)

Siempre me he considerado una persona dispuesta a aprender. Abierta a las posibilidades de incorporar saberes que me ayuden a abrir mi mente hacia lo nuevo, lo desconocido, lo impensado. Después de una larga introspección puedo afirmar que esta disposición en parte es gracias a mi formación sociológica, que inició en Facultad de Ciencias Sociales pero que recién cobró sentido cuando inicié mis primeros pasos en formación docente en 2011.

El profesorado específico de Sociología del cual egresé surge en 2008<sup>1</sup>, anterior a esta fecha el ingreso de quienes optaban por la docencia en Sociología debía realizarse a través de un profesorado denominado Educación Cívica-Derecho y Sociología inscripto en el Plan 1986<sup>2</sup>. Esta independencia epistemológica de la Sociología del Derecho surge en el marco del Sistema Único Nacional de Formación Docente impulsado por el Consejo de Formación en Educación (CFE).<sup>3</sup>

Cuando surgió la posibilidad de realizar esta maestría en lo primero que pensé fue en mis compañeros/as de profesorado: ¿ellos/as también estarían estudiando?, ¿tendrían ganas de hacerlo?, ¿cómo les estaría yendo en el trabajo de enseñar y aprender Sociología? Estas no son nuevas preguntas, tampoco me pertenecen individualmente. Ellas surgen de un interés colectivo, de conversaciones informales o profesionales con otros/as colegas en donde siempre han estado presentes. Recuerdo encontrarme con compañeros/as de generación y conversar del tema de la formación luego del egreso, muchas veces ha surgido el tema compartiendo salas de coordinación, señalando la importancia de seguir estudiando para mejorar las prácticas educativas. Es en estos espacios donde de alguna manera nos interrogamos por la profesionalización docente, concepto complejo, amplio, político y por sobre todo muy diferente en cada especialidad de profesorado. Intentaré delinear algunas de las aristas de dicho concepto en torno al profesorado de Sociología específicamente. Me encuentro finalizando mi noveno

<sup>1</sup> Consejo de Formación en Educación (CFE). Plan 2008 Sociología. Disponible en <https://www.cfe.edu.uy/index.php/44-plan-y-programas/profesorado-2008/1957-sociologia-generacion-2022>

<sup>2</sup> Consejo de Formación en Educación (CFE). Plan 1986 Educación Cívica, Derecho y Sociología. Disponible en <https://www.cfe.edu.uy/index.php/45-plan-y-programas/profesorado-1986>.

<sup>3</sup> Este asunto será desarrollado en el capítulo teórico conceptual en profundidad dada la importancia sociohistórica que tiene para la disciplina.

año de actividad docente en la educación media pública. Para algunos/as este tiempo puede parecer poco, para mi es muchísimo, porque he aprendido mucho, no hay aprendizaje que se compare con el que el los/as estudiantes te proporciona. Además, es mucho porque he podido sostenerme en el ejercicio de una materia deficitaria, lo cual no es tarea fácil, esto último me hizo darme cuenta de la importancia que tiene la formación continua cuando se es docente interina, el cual es mi caso. Siempre creí en la importancia de la formación como crecimiento personal y mejoramiento de la práctica educativa. Sin embargo, el aspecto administrativo de la formación, es decir cómo se mueve tu posición en las listas si seguís estudiando, esa revelación me la dio el paso del tiempo. Por ello, me he preguntado si no es en la formación permanente uno de los aspectos centrales de la profesionalización y de ahí mi interés por este fenómeno en un profesorado que es nuevo.

### **Problema de investigación y objetivos**

La presente investigación pretende describir y analizar la profesionalización docente de los/as egresados/as de Sociología del Plan 2008 con el fin de profundizar en los siguientes aspectos: 1. La formación (continua y de posgrado). 2. La carrera docente y la evaluación del desempeño profesional. 3. Las condiciones de trabajo docente.

Utilizando como disparador la pregunta ¿qué caracteriza la profesionalización de los/as egresados/as del profesorado de Sociología Plan 2008 en relación con las proyecciones de futuro y los exigentes requerimientos profesionales? se pretende explorar cuáles son los rumbos académicos que estas nuevas carreras docentes están tomando y conocer las condiciones en las que se está desarrollando el ejercicio del nuevo profesorado.

El objetivo general de esta investigación es describir y analizar la profesionalización docente de los/as egresados/as de Sociología del Plan 2008.

En cuanto a los objetivos específicos se busca:

1. Caracterizar las percepciones que los egresados/as de Sociología tienen sobre su carrera docente y la evaluación de su desempeño profesional.
2. Describir las condiciones laborales de los/as egresados/as del profesorado de Sociología y su relación con el sentido que le dan a la formación continua y de posgrado.

Se parte de algunos supuestos, en primer lugar, que los/as egresados/as de Sociología no ven grandes avances en su carrera docente y que esperan más apoyo para hacerlo de parte de quienes les evalúan, especialmente de la inspección de asignatura. En segundo lugar, que

los/as egresados/as perciben sus condiciones laborales como inestables debido al carácter deficitario de la asignatura. En tercer y último lugar que los/as egresados/as realizan actividades de formación continua pero no así de posgrado ya que la falta de horas de Sociología genera desmotivación a la hora de seguir estudiando.

En este sentido, las preguntas centrales respecto a la percepción que tienen los/as egresados/as sobre su formación continua y de posgrado son:

- ¿Cuáles son los motivos que los/as egresados/as de Sociología del Plan 2008 encuentran para continuar su formación?
- ¿Existe una relación entre la dificultad de acceso a horas docentes de Sociología y la motivación de los/as egresados/as para continuar su formación académica?
- ¿La falta de horas modifica el sentido que los/as egresados/as le dan a su formación?

En cuanto a la percepción de los egresados/as sobre la carrera docente y la evaluación del desempeño profesional las preguntas son las siguientes:

- ¿Cómo perciben los/as egresados/as su carrera docente? ¿Dichas carreras responden a un modelo tradicional o meritocrático?
- ¿Cómo perciben los/as docentes de Sociología plan 2008 la evaluación de su desempeño profesional?

Por último, respecto a la descripción de las condiciones de trabajo de egresados/as las preguntas son:

- ¿Cómo perciben sus condiciones laborales los/as egresados/as del profesorado de Sociología?
- ¿Existe inestabilidad laboral?
- ¿Cuál es la capacidad de diversificación docente de cada egresado/a ante la escasa oferta laboral?
- ¿Se dedican a la docencia directa tiempo completo o tienen otros trabajos?
- ¿Dentro o fuera del sistema educativo?

De estas preguntas se desprenden los siguientes supuestos, el primero de ellos es que el principal motivo por el cual los/as egresados/as del profesorado de Sociología Plan 2008 continúan su formación es la búsqueda del mejoramiento de su práctica profesional, el segundo, que las principales dificultades que los/as docentes de Sociología perciben a la hora de realizar actividades de formación permanente y posgrado son la falta de tiempo para estudiar y el costo

de las mismas, el tercero es que existe una relación entre la dificultad de acceso a horas docentes de Sociología y el interés de los/as egresados/as para continuar su formación académica, el cuarto supuesto expresa que el modelo imperante de carrera docente entre los/as egresados/as es de tipo meritocrático, el quinto es que gran parte de los/as docentes de Sociología Plan 2008 visualiza una evaluación profesional escasa por parte las direcciones y la inspección de asignatura y el sexto y último que la mayoría de los/as egresados/as no se dedica a dar clases de Sociología de forma exclusiva y muchos/as se desempeñan en tareas de docencia indirecta como las adscripciones.

Resulta vital señalar algunas cuestiones que hacen al valor y la importancia de estudiar la profesionalización del profesorado de Sociología. Cómo se desarrollará posteriormente en el capítulo teórico - conceptual, en los últimos diez años el tema de la profesionalización de los/as docentes ha ocupado un lugar destacado en la agenda del campo de la política educativa de América Latina y el Caribe. Sin embargo, las fuentes de datos sobre la profesionalización docente en Uruguay están planteadas desde la generalidad de los/as docentes, sin diferenciar por la especificidad de cada asignatura, la cual, propone un escenario distinto en cada caso, tanto académicamente como laboralmente. Pensar la profesionalización desde la especificidad permite para cada asignatura contribuir con la reflexión crítica al mejoramiento de las trayectorias docentes de cada carrera docente, por lo que pensar la misma en un profesorado nuevo como lo es el de Sociología resulta sumamente valioso, se considera que este trabajo tiene un valor metodológico y teórico, en el sentido que provee de datos específicos sobre el tema al nuevo Profesorado de Sociología del Consejo de Formación en Educación (CFE).

Para afrontar los continuos cambios que se imponen en la actual sociedad del conocimiento, los/as docentes tenemos la responsabilidad de implementar estrategias que motiven a los/as estudiantes a construir su propio conocimiento y desarrollar habilidades y competencias para enfrentar exitosamente un mundo globalizado en constante cambio. Tedesco (1998) ya advertía sobre el cambio en el papel de la educación frente a la movilidad social, sosteniendo como en el capitalismo tradicional la educación estaba directamente asociada al ascenso en la jerarquía del sistema, accediendo así a las esferas más altas de la pirámide ocupacional, pero a medida que dicha estructura pierde importancia, disminuye la también la importancia de la movilidad social vertical y aumentan las exigencias de movilidad horizontal. Tedesco (1998) sostiene que una de las consecuencias de este nuevo escenario es que será necesario educarse a lo largo de toda la vida para poder adaptarse a los requerimientos cambiantes del desempeño social y productivo, asumir esto junto con el hecho de que el acceso al conocimiento no necesariamente garantiza el acceso social, modifica radicalmente el

imaginario social sobre la educación y la formación continua. El rol docente no escapa a este escenario, exige capacitación, actualización, investigación e información sobre los nuevos avances en materia educativa. Así mismo requiere de la incorporación de los adelantos tecnológicos adaptados a nuevas soluciones para el aprendizaje, de ahí la importancia de pensar en la profesionalización como un continuo y la necesidad de poner su seguimiento como problema de investigación. Desde diferentes fuentes tales como el perfil de egreso del Plan 2008 de Formación Docente, como de documentos de Salas Docentes elaborados en el Departamento Académico de Sociología<sup>4</sup>, se expresa la idea de que los/as docentes sean capaces construir herramientas conceptuales y metodológicas que le permitan sostener su actualización y profundización en el conocimiento como base para su formación permanente, ya que, "... la formación permanente y de posgrado es un derecho que el Estado debe garantizar, y a la vez un compromiso que los docentes deben asumir como parte de su autonomía profesional." (Sistema Único Nacional de Formación Docente, 2008, pág.84)

El objeto empírico de esta investigación es el grupo de egresados/as de Sociología Plan 2008 entre los años 2012 y 2019 y sus trayectos de profesionalización.

En cuanto a la factibilidad de esta investigación es posible afirmar que a pesar de que no se hallaron investigaciones que traten la profesionalización de los /as egresado/as del profesorado de Sociología Plan 2008 en específico, existen fuentes disponibles para dar un marco teórico general al asunto de la profesionalización docente. Los textos utilizados son accesibles y se encuentran fácilmente disponibles en forma web. El contacto con el universo de análisis es a través de la coordinadora del Departamento de Sociología del Consejo Formación Docente (CFE) Dinorah Motta de Souza y un grupo en redes sociales que nuclea a los/as egresados/as de la especialidad conformado por 45 personas de distintos puntos del país.

El primer capítulo de esta investigación trata de las condiciones en la que surge el profesorado de Sociología Plan 2008 y los principales ejes teóricos en torno a la profesionalización en América latina y el caribe. En él se abordan, por un lado, aspectos relacionados a la fundamentación de la separación de los Profesorados de Sociología y Derecho

---

<sup>4</sup> La propuesta de Presupuesto de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente para el período 2005-2009 incluyó la creación de Departamentos Académicos. La organización por Departamentos constituye un soporte esencial para el desarrollo de una institución docente de nivel superior. Los mismos tienen cometidos: promover el trabajo coordinado, la investigación y la extensión buscando mejorar la calidad de la labor docente, consolidar la comunidad académica de Formación Docente a través de las actividades de extensión, participar en la construcción de conocimientos y profundizar el trabajo colaborativo, desarrollar propuestas de formación continua dirigidas a los/as docentes de los distintos subsistemas y promover la participación de estudiantes en actividades del departamento para favorecer el intercambio.

y la inserción laboral actual de los/as egresados/as del profesorado de Sociología y por por otro, se abordan teóricamente aspectos centrales de la profesionalización docente: la formación (continua y de posgrado), la carrera docente y la evaluación del desempeño profesional, las condiciones de trabajo docente y que implica la profesión de ser docente de Sociología.

El segundo capítulo aborda el diseño metodológico, explicitando el paradigma de investigación que es el interpretativo, la metodología de la investigación es cualitativa con triangulación de técnica cuantitativa, el método es el estudio que es el fenomenológico y las técnicas que se utilizan son la encuesta y entrevistas. Finalmente se tratan los conceptos clave para la recolección de datos y los riesgos, el acceso a la información y los aspectos éticos.

En el tercer capítulo se realiza el procesamiento y análisis de resultados. La primera parte refiere a la importancia de la voz de los y las docentes de Sociología Plan 2008 en cuanto a la profesionalización refiere, se exponen los resultados de la encuesta cuya muestra es de cincuenta y cinco personas egresadas de los siete institutos de formación docente donde se ofrece dicha carrera, uno ubicado en Montevideo y los restantes son Centros Regionales de Profesores (CeRP) que funcionan en Atlántida, Colonia<sup>5</sup>, Florida, Maldonado, Rivera y Salto. En la segunda parte, se argumenta la representatividad de la muestra de egresados/as utilizada basándose en datos de la División de Información y Estadística (DIE) del Consejo de Formación en Educación (CFE). En la tercera parte se desarrollan los datos obtenidos respecto a las percepciones de los egresados/as de Sociología en relación a su carrera docente y la evaluación de su desempeño profesional, esto engloba tanto los mecanismos de ascenso laboral, la remuneración asociada a los mecanismos de ascenso, su opinión sobre dichos mecanismos, el papel que juega la evaluación docente en sus carreras, sus perspectivas sobre rol de los/as directores/as y los/as inspectores/as a la hora de evaluar sus carreras docentes y sobre los cambios en la forma de evaluación docente para fortalecer la carrera del profesorado de Sociología. La cuarta parte describe las condiciones laborales según la óptica de los/as egresados/as, mientras que la quinta parte describe analíticamente el sentido que los/as egresados/as del profesorado de Sociología dan a la formación continua y de posgrado.

En el capítulo cuatro, se realiza la discusión de los datos. Se explicitan las proyecciones a futuro que los/as egresados/as vislumbran en relación a su carrera profesional las cuales se desprenden de las entrevistas realizadas.

En el capítulo cinco sintetiza las reflexiones finales y se presentan algunas interrogantes posibles para una futura investigación que continúe con esta temática.

---

<sup>5</sup> El profesorado de Sociología en este departamento cerró en 2014.



## 1. Capítulo teórico-conceptual

“La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo”

Paulo Freire (Pérez, 2019, pág.1)

En los últimos diez años el tema de la profesionalización de los/as docentes ha ocupado un lugar destacado en la agenda del campo de la política educativa de América Latina y el Caribe, casi todos los ministerios y secretarías de educación de la región han incorporado en su agenda política las principales dimensiones que contribuyen a conformar la profesionalización de los/as docentes. Pero para comprender el impulso que se le está dando a estos temas es necesario abordar la coyuntura internacional.

En el informe país sobre desarrollo profesional docente y mejora de la educación (2013) se explica que en el marco de la XVIII Conferencia Iberoamericanas de Educación, celebrada en El Salvador en 2008, los ministros de Educación de los países miembros de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), acordaron la realización del Proyecto Metas 2021 “La Educación que queremos para la Generación de los Bicentenarios”. Según el informe país este proyecto apunta al mejoramiento, la calidad y la equidad en la educación para hacer frente a la pobreza y a la desigualdad y, de esta forma, favorecer la inclusión social. Se propone trabajar en cuestiones como el analfabetismo, el abandono escolar temprano, el trabajo infantil, el bajo rendimiento de los/as estudiantes, la escasa calidad de la oferta educativa pública y la profesionalización docente. Con estos objetivos, los países miembros de la OEI, dieron inicio a la formalización y costeo de las metas generales, debatiendo y acordando los contenidos, alcances y plazos para la elaboración de proyectos nacionales que pudieran articularse en un único proyecto multinacional a junio de 2010. Dicho proyecto fue ajustado y convalidado por los ministros en septiembre y, finalmente, aprobado por los presidentes en noviembre de dicho año. En este marco la profesionalización se enraiza como un aspecto clave para el mejoramiento educativo.

Pensando en el escenario regional, González Burgstaller (2019) hace una investigación comparativa entre la profesionalización docente de Uruguay y Argentina en la “era progresista”. La autora sostiene que en defensa de los derechos adquiridos y de las condiciones laborales en particular, ha sido una de los objetivos centrales de los sindicatos docentes en la región. Los cuales a pesar de tener una organización muy diferente, tuvieron acciones tendieron a concentrarse en la profesionalización docente sobre todo durante la época de la ola de



reformas educativas en Latinoamérica. En los casos de Uruguay y Argentina, a partir de la asunción de los gobiernos del FA (2005) y el kirchnerismo (2003), los sindicatos docentes ocupan un rol de interlocutores en el diseño de políticas educativas. En el caso de Uruguay previsto a través de la Ley General de Educación de 2008 (Ley N° 18.437)<sup>6</sup>, y en el caso de Argentina consolidado a través de las instancias de paritarias docentes. En ambos, se inauguró una etapa de acercamiento a los gobiernos, lo cual cambia su posicionamiento respecto al rol más opositor de los períodos previos.

Las fuentes de datos sobre la profesionalización docente en Uruguay están planteadas desde la generalidad de los/as docentes, sin desglosar por asignatura. Por ello, resulta indispensable constatar que ocurre con cada especialidad de profesorado. Por ello, la presente investigación abordará la profesionalización docente en los/as egresados/as del profesorado de Sociología Plan 2008, tema se enmarca en el área de Ciencias de la Educación, más específicamente en la de Estudios de Carreras Docentes.

### **1.1. El surgimiento del nuevo profesorado de Sociología**

En Uruguay la formación en las distintas especialidades de profesorado para el ejercicio de la docencia en educación media se ofrece en instituciones de formación de profesores/as de nivel terciario no universitario las que integran el llamado Consejo de Formación en Educación (CFE), dicho subsistema depende de la Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP). La existencia del profesorado de Sociología de forma independiente es una cuestión reciente, surge en 2008 en el marco del nuevo plan para Formación Docente y tiene una duración de 4 años, anteriormente, dicho profesorado estaba incluido en el profesorado de Educación Cívica, Sociología y Derecho, por tanto, para ser docente de Sociología había que egresar de la Especialidad Educación Cívica, la cual se nutría de dos epistemologías diferentes, la jurídica y la sociológica. Es de considerar que la separación de la Sociología y el Derecho como dos profesorados independientes pone en escena nuevos cambios en la profesionalización, particularmente en el caso de la profesionalización de los/as docentes del profesorado de Sociología Plan 2008, investigar y sistematizar los mismos es de suma importancia para contribuir con la reflexión crítica y el mejoramiento de las trayectorias docentes de esta nueva carrera.

---

<sup>6</sup> Ley General de Educación. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Para contextualizar el surgimiento del profesorado de Sociología Plan 2008 es necesario hacer referencia a algunos acontecimientos del pasado reciente, como se enuncia en el documento final del Sistema Único Nacional de Formación Docente (2008) durante los años 2006 y 2007, la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente promovió la participación de las Asambleas Técnico Docentes, delegados de los diferentes órdenes y representantes sindicales en la reformulación organizativa y curricular de la Formación Docente a nivel nacional. El resultado fue que en el año 2008 comenzó la implementación del Sistema Único Nacional de Formación Docente el cual está conformado por 31 institutos, ofreciéndose en 7 de ellos la carrera de profesorado en Sociología: Instituto de Profesores Artigas (IPA) y Centros Regionales de Profesores (Cerps) que funcionan en Atlántida, Colonia, Florida, Maldonado Rivera y Salto. Dicha reforma no solo abarcó los planes de estudio para la formación de grado, sino que también concretó para todos los institutos de Formación Docente del país la departamentalización por especialidades, a los efectos de promover actividades de docencia, investigación y extensión, “para realizar la tarea de investigación de los Departamentos será necesaria la existencia de espacios destinados a la formación de investigadores, especialmente en educación, con una oferta de posgrados en investigación educativa” (Sistema único Nacional de Formación Docente, 2008, p.79). En estas palabras se resalta la importancia que la reforma le otorga a la profesionalización docente. Es en este contexto que se crea el Departamento Académico Nacional de Sociología, el cual está integrado por todos/as los/as docentes del CFE que dictan cursos comprendidos dentro del Profesorado, pero también los docentes de Sociología y Sociología del Derecho de la Especialidad Derecho.

7

En el año 2020 se instala una nueva gestión en el Consejo de Formación en Educación (CFE), esto tiene como consecuencia una nueva estructura del órgano, con la aprobación de la Ley de Urgente Consideración (LUC) nro. 19.889<sup>8</sup> aprobada el 9 de julio. El artículo 83 de la Ley General de Educación<sup>9</sup> aprobada en 2008, abogaba por un Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública, en tanto la nueva adaptación de la Ley General de Educación habla de un Sistema Nacional de Educación Terciaria (artículo 171, LUC) y establece la creación de un Programa Nacional de Fortalecimiento de la Formación en Educación en el marco del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (artículo 172, LUC), lo que deja por fuera al Instituto

---

<sup>7</sup> Consejo de Formación en Educación. Resolución N3 de Acta Exp N 5 2019-25-5-002824 de fecha 12 de abril de 2019. Disponible en <http://www.cfe.edu.uy>.

<sup>8</sup> Ley de Urgente Consideración. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>.

<sup>9</sup> Ley General de Educación. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Universitario de la Educación (IUdE), modifica la gobernanza y su estructura organizativa. En este escenario se instala el plan 2023 de formación docente y con él se fusiona el profesorado de Sociología con el de Derecho, no obstante este no es el foco de interés de esta tesis por lo tanto solo se menciona este hecho en términos informativos para luego ser abordado en las reflexiones finales intentando proyectar qué sucederá con la profesionalización docente en este nuevo contexto.

### **1.1.1. Fundamentación de la separación de los Profesorados de Sociología y Derecho.**

La fundamentación para la separación de los profesorados de Sociología y Derecho que se detalla a continuación está basada en el documento elaborado por el Departamento Académico Nacional de Sociología del Consejo de formación en Educación (CFE) “La especialidad Sociología en el tránsito al IUDE<sup>10</sup>” (2013) el cual retoma el documento elaborado en 2007 por docentes de los Centros Regionales de Profesores que fuera presentado ante la Comisión que estudió los cambios curriculares que derivaron en el Plan 2008. En dicho documento se propone la separación de los profesorados de Sociología y Derecho dentro de la oferta educativa de los diferentes institutos de formación docente. La fundamentación de esta postura se desarrolla a partir de diferentes ítems interrelacionados, los cuales aportan argumentos para la construcción de dos carreras de profesorado. Los apartados considerados fueron los siguientes, por un lado, la fundamentación acerca de la creación de las dos carreras de profesorado no puede basarse en argumentos que manifiesten intereses corporativos (cargas horarias en enseñanza media, disminución de la matriculación de ambas carreras, afectación laboral, status quo funcional), estos posibles problemas deben discutirse en otros ámbitos, como el gremial. Asimismo, dichos argumentos no pueden apelar exclusivamente a la tradición, puesto que ello negaría la concepción dinámica de la realidad social y educativa, sin que esto suponga obviar su valor. Se planteó que la fundamentación debe sustentarse a partir de argumentos académicos que den cuenta de la búsqueda de mejoras en la construcción del rol profesional, como también de la necesidad de adecuación a las transformaciones sociales, al desarrollo de la producción y enseñabilidad de los conocimientos de ambas especialidades.

En cuanto a la enseñabilidad, las disciplinas Sociología y Derecho deberían incluir la enseñanza de las formas históricas y sociales que cobran las prácticas de quienes producen dichos conocimientos. Esto es, indagar sobre la trayectoria de las luchas político-

---

<sup>10</sup> Instituto Universitario de la Educación.

epistemológicas y de los resultados de las mismas. A partir de estas consideraciones se sostuvo que estas trayectorias son claramente diferenciables en ambos campos disciplinares, lo cual genera construcciones identitarias diferentes. Los objetos de las disciplinas deberían reflejar el carácter dinámico y multidimensional de cualquier fenómeno social y/o jurídico. En el documento “La especialidad Sociología en el tránsito al IUDE” (2013) se sostiene que la enseñanza de la Sociología ha avanzado hacia la construcción de las características antes mencionadas, mientras que la enseñanza del Derecho aún sigue adscripta a una tradición donde predomina el carácter estático, esencialista y basado en el deber ser. Si bien el Derecho, como saber disciplinar, ha generado transformaciones en este sentido, éstas aún no se reflejan claramente en el saber a ser enseñado. A su vez, la Sociología ha desarrollado sus propios fundamentos, formado un cuerpo de conocimientos específicos y ha generado sus propias definiciones metateóricas. Posee un conjunto de procedimientos propios, una lógica del campo científico y una concepción acerca de la relación entre sujeto-objeto de conocimiento. Enseñar su lógica de pensamiento implica reconstruir algunos de estos procesos y construcciones que se diferencian de la lógica jurídica. Se sostiene que el legado sociológico puede construirse a partir de ciertas ‘premisas compartidas’ por la comunidad sociológica, estas han sido aportadas por los pensadores E. Durkheim, K. Marx y M. Weber y refieren a la realidad de los hechos sociales, la perennidad del conflicto social y la existencia de mecanismos de legitimación para contener el conflicto, lo anteriormente expuesto conforma una base mínima pero coherente para el estudio de la realidad social. La enseñanza de la Sociología debe vigilar la construcción del sentido de este ‘legado’, sin olvidar el carácter dinámico de este. Esta es la fundamentación por la cual se consideró que el corpus de conocimiento de ambas disciplinas se diferencia, tanto a nivel de las prácticas como de los sistemas de referencia de quiénes la producen, con su consecuente impacto en la enseñabilidad de ambos campos disciplinares. Dadas estas condiciones parece imposible que, desde la integración de ambas carreras, los/as estudiantes de formación docente puedan desarrollar formas de entender el conocimiento y las abstracciones necesarias con el corpus de cada una de ellas. Por lo que se deja asentado que se percibe la necesidad de incorporar estos amplios campos de saber, dentro de la formación docente como profesorado independientes.

La conexión entre Sociología y Derecho no reviste ninguna particularidad especial, con respecto a las que existen entre las diversas ciencias sociales. Incluso se podrían encontrar nexos mayores entre otras disciplinas para ambos campos del conocimiento. Históricamente el profesorado parte de una estructura curricular, donde uno de los campos oficia como auxiliar del otro, o como mero agregado dentro de la formación que no pasa de una formación

secundaria y empobrecida. Asimismo, no se encuentra una fundamentación a priori capaz de sostener la relevancia de ‘interdisciplinariedad’ entre estas disciplinas y no otras. En el documento se sostiene que ambos profesorados merecen una formación interdisciplinar que articule los aportes de diversas áreas de conocimiento. Así, por ejemplo, la asignatura Formación Ciudadana, es un espacio paradigmático para el desarrollo de la interdisciplinariedad entre Derecho y Sociología y otras disciplinas sociales (Ciencia Política, Antropología, Demografía, entre otras), por lo tanto, quienes escribieron el documento entienden que el profesorado de Derecho y Sociología deben articular los aportes de estas y otras disciplinas, sin perder su especificidad y énfasis. Esto se materializó en 2017 a través de una propuesta de estudios complementarios que permitiera a las personas egresadas en Sociología plan 2008 dictar clases de Educación Social y Cívica en 3er año de Ciclo Básico y Educación Ciudadana en 5to año de Bachillerato en todas sus orientaciones, ambas bajo la órbita la actual Dirección General de Educación Secundaria (DGES) ex Consejo de Educación Secundaria (CES) y también poder ejercer en el área 415 (1656) denominada Formación Ciudadana en 3º año de Ciclo Básico Tecnológico y 415 (5917) denominada Participación Ciudadana (Taller Optativo Curricular con 3 horas semanales) en 2º año del Ciclo Básico Tecnológico, bajo la órbita de la actual Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) ex Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP). A pesar de las justificaciones aquí expuestas dicha propuesta no logró cristalizarse, las pugnas de poder en el campo disciplinar no lo permitieron ya que en ese momento había dos posiciones enfrentadas y excluyentes, una era una posición exclusivista (los estudios ciudadanos deben ser abordados de lo jurídico) y la otra era una proposición amplia e interdisciplinaria (los estudios ciudadanos una formación interdisciplinar que articule los aportes de diversas áreas de conocimiento incluida la Sociología). Gana la posición exclusivista porque quienes tienen la posibilidad de decidir sobre esto que son las inspecciones como referentes técnicos y estas resuelven tomar partido por dicha postura, tanto el Consejo de Educación Secundaria (CES) como Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) resuelven en función de la opinión de dichos referentes quienes consideraron que necesariamente los espacios de estudios ciudadanos eran eminentemente jurídicos y no se podía entender a los mismos sin el Derecho como una figura primordial. Desde una visión positivista, se ató la postura juricista a la idea de una formación en Derecho, estableciendo una dimensión jerárquica y unidimensional, dejando a otras disciplinas en una posición secundaria al saber disciplinar.

### **1.1.2 Inserción laboral de los/as egresados/as del profesorado de Sociología.**

Queda claro a través de los distintos argumentos expuestos que la separación de los profesados Sociología y Derecho era necesaria, sin embargo, la especificidad epistemológica que el profesorado de Sociología adquirió en 2008, en cierta manera se vio opacada por las limitaciones laborales que esta decisión trajo consigo. Una de las características que signa el profesorado de Sociología es el carácter deficitario en términos laborales, existen muchas personas egresadas de los distintos planes más arriba mencionados, lo que provoca entre otros factores como la pérdida de espacios relacionados a los estudios ciudadanos, faltante de horas para que todos/as puedan trabajar. Se considera que este factor impacta directamente en la profesionalización y formación permanente de los/as egresados/as de Sociología, ya que es muy difícil realizar proyecciones a futuro y continuar estudiando sin acceso a horas de clase. Las presentes tablas muestran las asignaturas en las que se puede trabajar luego de la titulación, es importante aclarar que a las que se accede de forma directa son Sociología en 5to de bachillerato de CES, Sociología en 3ro EMT de CETP y en la docencia indirecta el cargo de profesor/a adscripto/a, el ingreso al resto de las asignaturas está supeditado a la realización del un llamado a aspiraciones por parte de cada subsistema.

Según la comisión de Inserción Laboral de la Sala Nacional de Sociología en un documento elaborado en 2017 las asignaturas/cargos en donde están habilitados a trabajar los/as egresados/as de Sociología son:

1. Sociología en 5to humanístico de bachillerato en la órbita del CES con una carga horaria de 4 hs semanales, quienes están habilitados para tomar esta asignatura son docentes del Plan 2008 y planes anteriores.
2. Estudios económicos y sociales en 6to de bachillerato en todas sus orientaciones, en la órbita del CES una carga horaria de 2 horas semanales. Quienes están habilitados para tomar esta asignatura son docentes de Sociología Plan 2008 y planes anteriores, docentes de Historia y docentes de Geografía.
3. Sociología en 3ro EMT en todas sus orientaciones en la órbita del CETP una carga horaria de 3 horas semanales. Quienes están habilitados para tomar esta asignatura son docentes de Sociología Plan 2008 y planes anteriores.
4. Docente Adscripto, docencia indirecta, los/as docentes pueden desempeñarse tanto en la órbita del CES como en la del CETP. Quienes están habilitados para tomar esta

asignatura son docentes de Sociología Plan 2008 y planes anteriores, se confecciona una lista intercalada entre todas las especialidades de profesorado según escalafón.

También existen otros cursos que pueden dictar los egresados del Profesorado de Sociología, todos dentro de órbita de CFTP, a ellos se accede con requisitos, formación y/o experiencia específicos y acreditables:

1. Área 515. Asignatura Espacio Ciencias Sociales y Artístico, se dicta en 1ro, 2do, 3ro de FPB, tiene una carga semanal de 4hs y la elección se produce a través de una lista común con otros profesorado. Para ingresar a esta área todos los/as postulantes deberán presentar un proyecto al que se le otorgará un puntaje entre 10 a 20 puntos. Quienes obtengan menos de 10 puntos serán excluidos. El Proyecto será sobre la perspectiva teórico -didáctica para la resolución del espacio, integrando las dimensiones socio - cultural -artística. Con una extensión mínima de dos carillas y un máximo de cuatro, en letra Arial 12 justificada e interlineado simple, hoja A4 con nota al pie de página y bibliografía. Todos los postulantes deberán presentar la documentación debidamente autenticada, certificados de no poseer deméritos de todas las Dependencias Públicas en las que se desempeñan o desempeñaron y Certificado de Buena Conducta. Esto se fundamenta en los literales c) y d) del Art. N° 1 de la Ordenanza N° 45 de CODICEN - Estatuto del Funcionario Docente de la ANEP. a - Incorporar como responsables del Área 515 a la Inspección Técnica de Dibujo conjuntamente con las Inspecciones Técnicas de Literatura e Historia. b- Las tres Inspecciones analizarán conjuntamente las aspiraciones y proyectos de modo tal de dar las mayores garantías a los postulantes. Incorporar a un referente en Educación Musical para el estudio de las carpetas de los aspirantes cuando se postulen egresados de esta especialidad o formaciones afines previstas. c- La distribución de las zonas a inspeccionar estará a cargo de la Dirección de Programa de Educación Básica. Exp. 3246/09, Resol. 424/12, Acta N° 78 de fecha 14 de marzo de 2012.
2. Área 678. Asignatura Sociología de la comunicación. Orientación comunicación social. 2do de CCT. Pueden dictarla egresados/as de IPA en Derecho – Sociología, con cursos en el área de la Sociología de la Comunicación. Se confecciona una lista común con otros profesorados para elegir horas.

3. Área 325. Asignatura Estudios orientados. Se dicta en 1ro, 2do, 3ro de CBT. Tiene una carga horaria de 2 horas semanales. Se confecciona una lista común con otros profesorados para elegir horas.
4. Área 703. Asignatura Construcción de la ciudadanía -UAL. Pueden dictarla egresados/as de IPA, CERP o INET con especialización documentada en técnicas de estudio o dificultades de aprendizaje.
5. Área 929. Asignatura Trabajo y producción-UAL. Pueden dictarla egresados/as de IPA, CERP o INET con especialización documentada en técnicas de estudio o dificultades de aprendizaje.
6. Área 243. Asignatura Educación de la sexualidad. Se dicta en 1ro, 2do, 3ro de CBT en todas las orientaciones. Tiene una carga horaria semanal de 2 horas. Se confecciona una lista común con otros profesorados para elegir horas. Pueden ingresar a las listas docentes Efectivos o Interinos con un mínimo de 3 años de permanencia continua en el Consejo de Educación Técnico Profesional. Informes de Dirección o Inspección mayor de 81 puntos en el último trienio. Los aspirantes deberán presentar relación de méritos ordenada según la Resolución 345/07, la que será tomada como declaración jurada. Interés expreso en la temática y compromiso de participación en el dictado de los talleres por un mínimo de 3 años. Residencia en el Departamento al cual aspira. Será condición necesaria para quedar incluido en el listado de aspirantes la realización del curso de Formación que brindará en la temática el Consejo Directivo Central. Res. 749/07, ACTA N° 113, de fecha 30 de mayo de 2007.
7. Área 5272. Asignatura Sociología del trabajo. Pueden dictarla profesores/as de Sociología o Sociólogo/a.
8. Área 5271. La asignatura Metodología de la investigación I se dicta en el módulo 3 de los cursos técnicos terciarios. Tiene una carga de 4 horas durante 16 semanas. Pueden dictarla profesores/as de Sociología o Sociólogo/a.
9. Área 5271. Metodología de la investigación II. Se dicta en el módulo 4 de los cursos técnicos terciarios. Tiene una carga de 4 horas durante 16 semanas. Pueden dictarla profesores/as de Sociología o Sociólogo/a.
10. La asignatura Introducción a las Ciencias Sociales se dicta en 4to año en el taller optativo curricular de Vestimenta. Tiene una carga horaria semanal de 4hs. Pueden dictarla profesores/as de Sociología o Sociólogo/a.



## 1.2. Antecedentes de esta investigación

Existen varias investigaciones uruguayas sobre el profesorado de Sociología, ellas giran en torno a la Sociología como disciplina escolar (Motta de Souza, 2016), a la Didáctica de la Sociología (Martínez, 2009; Sabatovich, 2018) y al rol de los tutores/as en el análisis de las prácticas (Garrido, 2018). Se considera importante mencionarlas porque ellas son antecedentes directos en la investigación del profesorado de Sociología luego de su independencia. En cuanto a la profesionalización docente en concreto, es posible indagar teóricamente en varios conceptos que han sido utilizados tanto en Uruguay como en América Latina para pensar la misma, ya que es un concepto muy complejo y que ha variado históricamente. Lo que hoy conocemos como profesionalización docente tiene sus raíces en el concepto de desarrollo profesional docente, el cual, en el ámbito educativo ha estado tradicionalmente ligado a la formación de los/as docentes, tanto es así que a inicios del siglo XXI se convirtieron en sinónimos. Según Cuenca (2015) el concepto de desarrollo profesional docente quedó definido como un proceso de formación permanente que cobra sentido en el desempeño docente. En este sentido, la idea de proceso permanente de desarrollo profesional (*Lifelong Professional Development*) puso el énfasis en el aprendizaje y lo formativo, lo que incluía la formación inicial y continua. Hacia inicios de los 2000 este concepto, proveniente del campo educativo anglosajón, fue adoptado en la educación latinoamericana sin grandes dificultades, sin embargo, dio lugar a la discusión sobre la revalorización de la profesión, la necesidad de pensar en las condiciones de trabajo, los cambios en el rol y la carrera docente, manteniéndose de todas formas la centralidad de lo formativo planteada por varios autores (Cuenca, 2015; Louzano y Moriconi, 2014). En este sentido, Mancebo (2011) plantea que la mirada sobre la profesión docente ha variado en las últimas dos décadas, siendo su estadio final denominado proceso de profesionalización en el que resultan claves dos factores: el desarrollo profesional y las condiciones de trabajo. Cuenca (2015) profundiza en este asunto y plantea que las evaluaciones de las reformas educativas latinoamericanas de los 90 mostraron la necesidad de complejizar y puntualizar el concepto de profesionalización docente, por lo que en las últimas décadas del S XX y comienzos del S XXI dicho concepto hace referencia al siguiente conjunto de aspectos los cuales serán abordados en el presente trabajo: 1. La formación (continua y de posgrado). 2. La carrera docente y la evaluación del desempeño profesional. 3. Las condiciones de trabajo docente.

### 1.3 La formación (continua y de posgrado)

Esta investigación se centrará puntualmente sobre la formación continua y de posgrado de los/as egresados/as del profesorado de Sociología, dicho interés surge de las indagaciones realizadas en base al Informe sobre el estado de la educación en Uruguay realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2017) donde se expresa que en la Ley de Presupuesto 2015<sup>11</sup>, la ANEP remarcó la necesidad de promover el desarrollo profesional docente mediante la expansión y el fortalecimiento de las propuestas de formación continua. En dicho informe se plantea que existe en Uruguay una variedad de cursos de formación continua y de posgrado ofrecidos por los sectores público y privado, oferta que ha crecido en cantidad y diversidad. Además, según la Encuesta Nacional Docente realizada en 2015 por INEEd, un 68% de los docentes participaron en instancias de formación continua en ese año. Los principales motivos que expresan los/as docentes como limitantes para participar de actividades de formación son: el horario laboral, la falta de interés y de incentivos para invertir tiempo y energía en capacitarse, y los costos de la capacitación. Por ello, es importante investigar respecto a cuáles son las posibilidades u obturaciones que los egresados/as de Sociología perciben para continuar su formación académica. La categoría formación refiere al proceso educativo continuo por el que pasan los/as egresados/as, el cual puede definirse como toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar y actualizar los conocimientos, las aptitudes y capacidades docentes. Según expresa el informe “Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación. Informe país.” del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) e integrado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y la Universidad de la República (UdelaR) en 2007, se crea el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) lo cual implicó en términos de oferta educativa, reorganizar lo existente, definir con claridad ámbitos de actuación institucional, líneas de comunicación intra e interinstitucionales y generar la primera oferta pública a nivel de posgrados en el marco de ANEP permitiendo potenciar los esfuerzos de coordinación y articulación entre el nivel de diseño y definición de políticas educativas específicas de la formación continua de docentes y el nivel de ejecución y gestión de las mismas en la práctica. El Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES)<sup>12</sup> es la institución específicamente vinculada a la formación y perfeccionamiento de los docentes en servicio. En él se desarrollan tres tipos de actividades:

---

<sup>11</sup> Ley de presupuesto 2015. Disponible en <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19355-2015>.

<sup>12</sup> Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES). Disponible en <http://ipes.cfe.edu.uy/index.php>.

Actividades de enseñanza, Actividades de investigación y Actividades de extensión y proyección cultural. A su vez, las actividades de enseñanza se dividen en dos grandes categorías: a. Formación continua de docentes, abarcando esta última cursos de actualización, perfeccionamiento y capacitación b. Programas de posgrados. Dentro de la categoría formación se pretende profundizar en cuál es el sentido que los/as egresados/as le dan a la formación estableciendo así cuatro criterios: la formación para mejorar y transformar la práctica docente, la profesionalización como actualización académica para la inserción laboral, la profesionalización para adquirir mayor eficiencia y desempeño docente, la profesionalización como preparación y desarrollo profesional. También se indagará para determinar si la falta de horas docentes de Sociología modifica dicho sentido.

#### **1.4 La carrera docente y la evaluación del desempeño profesional**

Cuenca (2015) realiza un estudio en el cual analiza 18 carreras docentes de América Latina en el cual clasifica a las carreras docentes en dos tipos: las tradicionales, caracterizadas por una promoción laboral vertical, estabilidad laboral y privilegio de la antigüedad y las carreras meritocráticas las cuales poseen énfasis en la promoción horizontal y la estabilidad asociada al desempeño. Si bien la regulación sobre las carreras docentes en el continente es altamente heterogénea, Cuenca (2015) concluye que la región está transitando del modelo tradicional de carrera docente hacia un modelo basado en el desarrollo profesional. Esta investigación pretende determinar cuál es el modelo de carrera imperante dentro de los/as egresados/as del plan 2008 de Sociología. En cuanto a la evaluación docente, los aportes del seminario/taller “Una educación secundaria para todos: desafíos para el siglo XXI” realizado por el Consejo de Educación Secundaria (CES) en 2016 muestra que en Uruguay el Estado es el principal empleador de los docentes ya que el 85 % de la matrícula de educación primaria y media encuentra en la esfera pública. Dicho trabajo está regulado por criterios homogéneos nacionales y la provisión de vacantes se realiza a nivel de cada departamento. Los centros educativos no tienen intervención en la selección de los/as docentes, salvo para cubrir suplencias luego de comenzado el año lectivo (INEEd, 2017). El Estatuto del Funcionario Docente (1993) establece que la estructura funcional de la docencia en ANEP se basa en el sistema escalafonario de la carrera, el cual comprende siete grados y tres categorías de docentes: efectivo, interino o suplente (art. 5). El/la docente debe permanecer un mínimo de cuatro años para poder pasar a otro grado. El sistema de ascensos para los docentes efectivos es de “escalafón abierto”, es decir, no se requiere de una vacante, por lo que el factor antigüedad

marca fuertemente el ordenamiento de los/as docentes a la hora de asignarlos/as a los centros educativos. A partir de dicho ordenamiento, la asignación de docentes en los centros públicos se realiza en forma centralizada a través de la elección de horas. Los efectivos eligen antes que los interinos y los suplentes, los de mayor grado antes que los de menor grado y, dentro de cada grado, los que tienen más puntaje eligen antes que quienes tienen menor puntaje (INEED, 2017). El artículo 38 del Estatuto del Funcionario Docente expresa el sistema de ascensos escalafonarios para los/as docentes e indica cuáles son los criterios para el cambio en el escalafón. A los/as docentes efectivos/as año a año se les asigna un puntaje denominado “antigüedad calificada” en el grado correspondiente. Se asocia la carrera docente con el ascenso en el escalafón, sin que esto signifique ningún cambio en el desempeño profesional, lo que se perpetúa en el tiempo y fomenta prácticas rutinarias, sin estimular la formación permanente. El artículo 42 refiere a los aspectos relacionados con la “aptitud docente” y específicamente el inciso “c” alude a los cursos de capacitación y perfeccionamiento docente que hayan aprobado en el año, así como trabajos de investigación y otras actividades relacionadas con la docencia. Sin embargo, a pesar de esta normativa en la práctica, no hay mucho margen para su consideración, pues si un/a docente efectivo/a tiene el puntaje máximo en el informe de inspección (100 puntos) y también el desarrollo profesional docente máximo en el informe de dirección ya logrará el puntaje máximo de aptitud docente, sin poder añadir nada en relación a su formación complementaria. En aquellos casos en los que no se logra solo con esos informes el puntaje máximo del ítem, no existe un acuerdo normativo que indique qué puntaje se asignará a los cursos, capacitaciones, posgrados, investigaciones, etc. Desde larga data se han conformado comisiones para la revisión del Estatuto Docente sin lograr acuerdos ni reformas. Es importante destacar que cuando hablamos de antigüedad señalamos a las personas que son efectivas y están escalafonadas, en el caso de los/as egresados/as de Sociología el porcentaje de efectividad es muy bajo, ya que la separación se produjo en 2008 y el último concurso de efectividad fue en 2014.

En cuanto a la evaluación docente Mancebo (2011) expone el sistema de evaluación docente que rige en Uruguay ofrece amplias garantías a los docentes a partir de una cuidadosa reglamentación, siendo este un sistema que privilegia fuertemente la antigüedad y que ha adquirido una tónica burocrática que aleja a los/as docentes de la “autorregulación profesional” por dos motivos: no incluye ni la autoevaluación ni la evaluación del docente por parte de los colegas de cada centro y, desde el punto de vista de las opiniones de muchos docentes, es correcto que directores e inspectores sean los principales agentes evaluadores. En este sentido, es un supuesto de este trabajo que los/as docentes de Sociología plan 2008 consideran que es

sumamente necesaria una inspección de asignatura específica que acompañe el trayecto profesional de sus carreras. Mancebo (2011) también sostiene que la antigüedad como criterio de ascenso en la carrera, más la burocratización del sistema de evaluación, más la irregularidad con la que suelen ser evaluados los docentes de la educación media son rasgos que ameritan ser reformulados si se quiere promover el desarrollo profesional de quienes enseñan, ya que para avanzar en la inclusión educativa se requiere una revisión profunda de los criterios de evaluación docente, la reestructuración de la carrera y de las pautas de inserción laboral vigentes. En el caso del profesorado de sociología 2008 los órganos de Inspección pedagógica que evalúan el desempeño de los/las egresados/as, no son propios de esta disciplina, o mejor dicho no guardan una relación epistemológica con la misma, ya que la actual Inspección está conformada por funcionarios/as cuya formación en Derecho y Educación Social y Cívica, les aparta de la configuración epistemológica actual de la Sociología y las ciencias sociales. Sin embargo, son ellos/as quienes deben evaluar el desempeño didáctico y pedagógico de los docentes de Sociología egresados del plan 2008. En los múltiples testimonios aportados por los egresados/as se expresa que aspiran a que los cargos inspectivos sean ocupados por docentes que ejercen el Plan 2008 de Sociología, los/as cuales son egresados/as de los Planes de Derecho y Educación Cívica, con alta especialización en Sociología. Si se desconoce este contexto, se puede afirmar que hay un aspecto de la profesionalización que está fallando, en el entendido de que ella “se construyen a partir de la confluencia de tres elementos: la existencia de un entorno laboral adecuado, una formación inicial y continua de calidad, y una gestión y evaluación que mejore la práctica laboral de los docentes” (Vaillant, 2005a, p.131).

### **1.5 Las condiciones de trabajo docente y su relación con la profesión de ser docente de Sociología**

Tenti Fanfani (2008) plantea que en el sentido de la profesionalización intervienen una pluralidad de actores colectivos y de intereses que es necesario identificar, como también es necesario analizar los cambios en diversos planos de la vida social que ponen en crisis la identidad tradicional de los/as trabajadores/as de la educación, tales como la masificación de la escolaridad con exclusión social, los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones y en la estructura y dinámica de los grupos familiares y las innovaciones en el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por su parte, Popkewitz y Pereyra (1994) sostienen que, en el marco de las reformas educativas de fines del siglo XX, la retórica sobre la profesionalización se ha caracterizado generalmente por aplicar de forma

estratégica el concepto de profesión. Usando como contexto la creación de los sistemas educativos nacionales, el concepto de profesión docente se basa en el carácter vocacional o apostólico de la tarea de enseñar y, por consecuencia, a la responsabilidad casi mesiánica del docente con la comunidad. A partir de la implantación de políticas neoliberales y la consolidación de sociedades de mercado, la responsabilidad por la eficacia y la eficiencia de la tarea docente (de difícil caracterización y/o cuantificación) ha comenzado a performar nuevas identidades a las que se les exige la capacidad para el trabajo colectivo, pero también, en mayor medida, la responsabilidad individual por los resultados y por la calidad de la educación. En este sentido, Southwell y Colella (2017) se preguntan ¿cómo contrasta este escenario con la cotidianeidad del trabajo de enseñar? Los/as docentes deben llevar a cabo su tarea en contextos desfavorables, producto de las mismas políticas económicas que postulan su responsabilidad y que aluden a su compromiso en la consecución de una educación de calidad. La evaluación de los/as docentes, los incentivos ligados a los resultados obtenidos y la diferencia salarial según el desempeño son respuestas individuales frente a una situación que implica aspectos colectivos y condiciones socioeconómicas que trascienden el desempeño de un/a profesor/a.

Para cerrar esta idea, es necesario hacer algunas apreciaciones de los aportes realizados por Birgin (1999) en relación con el trabajo de enseñar. La autora revisa y puntualiza acerca de la docencia entendida como trabajo y lo sitúa en el marco de las profundas transformaciones sociales, políticas y económicas de la década de los 70, sostiene que la construcción del campo educativo tiene graves y serias repercusiones producto del modelo capitalista y la implementación de las políticas neoliberales iniciadas en el proceso dictatorial y desarrolladas en las décadas subsiguientes. Dentro del conjunto de cambios producto de la llamada “liberación del mercado”, Birgin (1999) retoma particularmente el de la “flexibilidad laboral” en tanto que es este proceso el que permite obligar a la profesión docente –al igual que otras esferas laborales- en nuevas formas de readaptación y capacitación en competencias vinculadas y funcionales al modelo.

En este sentido, esta flexibilidad laboral en el caso de la Sociología como disciplina se ve reflejada más que nunca, ya que quienes estudian Sociología crean sus propios nichos laborales, deben reinventarse permanentemente y estar preparados para trabajar en múltiples subsistemas debido a la escasez de horas.

Además, la Sociología como disciplina escolar es en sí misma un campo de disputa de poderes, en relación a este punto Motta de Souza (2016) hace un repaso del desarrollo académico de la Sociología primero en su historia en los estudios terciarios, y luego del proceso

de inserción de la misma en el ámbito de la educación secundaria como disciplina escolar. La autora plantea que el proceso de institucionalización de la disciplina en el ámbito universitario inició en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República (Udelar) cuando se integró en el plan de estudios en 1913, posteriormente en 1971 la Licenciatura de Sociología se incorporó al plan de estudios de la Facultad de Derecho, este proceso fue interrumpido tras el golpe de Estado de 1973, por lo que Motta de Souza (2016) plantea que el proceso de consolidación de la Sociología en el ámbito universitario se retomó con el retorno a la democracia, más concretamente con la reincorporación de la Licenciatura de Sociología en la Facultad de Derecho. El salto sustancial de la independencia de la sociología se da en 1991 cuando la formación de profesionales en Sociología pasó a la Facultad de Ciencias Sociales (Fcs). Motta de Souza (2016) plantea que la Sociología como disciplina escolar dentro de la ANEP también sostuvo sus bases en intereses y disputas al igual que en el ámbito universitario ya que la misma se incorporó como disciplina escolar en educación secundaria en el plan piloto de 1963 y posteriormente en el de la dictadura de 1976 a nivel nacional.

Teniendo en cuenta la historia de la disciplina sociológica en particular y las condiciones actuales en la que se encuentra la carrera docente en general, se pretende conocer cuál es el contexto laboral en el que los/as egresados/as de sociología se desempeñan, haciendo principal foco en dos subcategorías: 1. La falta de horas docentes de Sociología en educación media. 2. La diversificación laboral, es decir, la capacidad de los/as egresados/as de realizar diferentes tareas dentro del sistema educativo que no estén necesariamente ligadas con la enseñanza de la Sociología en educación media debido a la falta de horas.

Las categorías aportadas, permitirán dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué caracteriza la profesionalización de los/as egresados/as del profesorado de Sociología plan 2008 en relación con las proyecciones de futuro y los exigentes requerimientos profesionales? A continuación, se presentará el capítulo metodológico, en el que se abordará el tipo de diseño a implementar para abordar el problema de investigación.

## **2. Capítulo metodológico**

La profesionalización docente constituye uno de los desafíos más importantes que tienen los sistemas educativos latinoamericanos. Por ello, es de vital importancia sondear los caminos que toma la carrera docente, la formación continua y las condiciones laborales del

nuevo profesorado de Sociología. Esta investigación se inscribe mayormente en un enfoque cualitativo con triangulación cuantitativa y con influencia del método fenomenológico. Se considera que este es el ángulo adecuado para comprender la perspectiva de los actores involucrados acerca de su profesionalización para poder abarcar la realidad de todo el país. La elección de este diseño permite estudiar la realidad en su contexto, tal y como sucede, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. Se aplicó una metodología mixta en donde los/as docentes egresados/as del profesorado de Sociología Plan 2008 respondieron a una encuesta en Google Forms llegando a 71 personas, de las cuales se seleccionaron 10 personas y se les realizó entrevistas en profundidad.

El paradigma de investigación educativa desde el cual se abordó esta investigación es el interpretativo. Este paradigma surge en el campo de las ciencias sociales a mediados de los 60, década en la que se produce un declive en la hegemonía del paradigma positivista y una nueva mirada sobre la teoría y la práctica educativa. Según Mallo (2001) el paradigma interpretativo posee ciertas características, en primer lugar, la búsqueda del conocimiento está sustentada por un interés práctico, el mundo es resultado de acciones e interacciones, por tanto, es subjetivo y no sigue reglas. En segundo lugar, la sociedad es percibida como una creación humana. En tercer lugar, las acciones educativas son entendidas como el resultado de opciones y compromisos morales. Por tanto se las comprende dentro del contexto de que los valores y aspiraciones, no son universales, sino que sólo tienen significado para los/as protagonistas.

La metodología que se implementó en la presente investigación es cualitativa con triangulación en una técnica cuantitativa que es la encuesta, si bien su enfoque base fue principalmente cualitativo, no se descartaron los aspectos cuantitativos que dieron una visión integral al asunto de la profesionalización docente de los/as egresados/as del profesorado de Sociología plan 2008.

El auge de las ciencias sociales se produce en el siglo XX. En ese momento no existía un acuerdo unánime sobre los principios metodológicos y las técnicas más apropiadas para el abordaje de los fenómenos sociales. A grandes rasgos, es posible hablar de dos tendencias metodológicas. Por un lado, quienes adhieren a la metodología cuantitativa, opinan que las matemáticas y las estadísticas son el mejor instrumento para lograr una visión objetiva y rigurosa del fenómeno social y el único medio que permite la generalización y la predicción. Su método es el hipotético-deductivo y su modelo de ciencia empírica el de la Física, hacia el cual –a su juicio- deberían tender las ciencias sociales. Por otro lado, quienes adhieren a la metodología cualitativa, señalan las limitaciones de la matemática y de los métodos de las



ciencias naturales para el estudio de los fenómenos sociales. Sosteniendo que, a diferencia de lo que ocurre con un átomo o una bacteria, la gente atribuye sentido a lo que hace. No se trata ya de obtener una explicación causa-efecto, sino de interpretar las conductas y expresiones de las personas, según el contexto en el que tengan lugar. Para ello, proponen métodos interpretativos basados en la comprensión. Esta discusión metodológica en la actualidad ha sido zanjada, en parte, por quienes sostienen que los anteriores no son enfoques opuestos sino complementarios, dando cuenta de distintos aspectos de los mismos fenómenos.

Esta investigación sostiene la importancia del contexto de las acciones para interpretar el mundo en el que vivimos. Por ello la metodología cualitativa fue la base de la misma. Esta metodología tiene su auge a partir del siglo XIX de la mano de las ciencias sociales. Fue Max Weber quien marcó de forma decisiva el desarrollo de la Sociología Cualitativa. Dotando de gran importancia a los actores sociales, sus acciones y motivos: “[...] la "acción social", por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo.” (Weber, 1944, p. 5). Reconociendo así a dichos sujetos como constructores de la realidad social. Sentando de esta forma las bases de la Sociología Comprensiva. En este sentido, pararse desde una metodología cualitativa supone considerar como premisa central que la realidad social es una construcción creativa por parte de los sujetos involucrados. Cook y Reichardt (1986) señalan el interés por la metodología cualitativa por comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. Lo cual implica por parte de quien investiga una observación naturalista y sin control. Buscando subjetividades y perspectivas "desde dentro" del fenómeno social. En este sentido, es una metodología que se encuentra orientada al descubrimiento siendo exploratoria, expansionista, descriptiva e inductiva. También es holística; los actores y escenarios se abordan como un todo. Estudiando y comprendiendo a los individuos en los escenarios naturales que se desenvuelven y actúan, concibiendo a la realidad como dinámica. Para Mc. Millan y Schumacher (2005), referir a investigación cuantitativa implica hacer alusión a una forma de entender el mundo, a qué se pretende con la investigación, al proceso y metodología empleados, al tipo de diseño, al papel del investigador y a la importancia que se otorga al contexto. En este sentido, plantean que desde la perspectiva cualitativa se abordan realidades múltiples y se focaliza en la comprensión de la realidad social o educativa desde el punto de vista de los actores involucrados. Trabajando desde un diseño emergente y con estrategias flexibles. Y en caso de generalizar, esta perspectiva se vincula siempre a contextos específicos. Mc. Millan y Schumacher (2005) plantean que la investigación cualitativa sugiere propuestas fundamentadas. Aporta explicaciones para ampliar nuestro conocimiento de los fenómenos o

promueve oportunidades para adoptar decisiones informadas para la acción social. De esta manera, contribuye a la teoría, a la práctica educativa, a la elaboración de planes y a la concienciación social.

Utilizando como disparador del problema la pregunta ¿qué caracteriza la profesionalización de los/as egresados/as del profesorado de Sociología plan 2008 en relación con las proyecciones de futuro y los exigentes requerimientos profesionales?, esta investigación de tipo descriptiva - exploratoria pretende indagar en la profesionalización docente de los/as egresados/as del profesorado de Sociología en Uruguay (2011-2019) para dar respuesta a los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar las percepciones que los egresados/as de Sociología tienen sobre su carrera docente y la evaluación de su desempeño profesional.
2. Describir las condiciones laborales de los/as egresados/as del profesorado de Sociología y su relación con el sentido que le dan a la formación continua y de posgrado.

## **2.1 Método fenomenológico y técnicas seleccionadas**

Dentro de la investigación cualitativa, se utilizó el método fenomenológico, el cual surge a mediados del siglo XX. Este método tiene sus orígenes en la filosofía fenomenológica expuesta por Edmund Husserl. Se orienta al abordaje de la realidad, partiendo del marco de referencia interno del individuo (experiencias, percepciones y recuerdos al que una persona puede tener acceso en un momento dado). Según Husserl (1998), es un método que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno. Precisamente, el método fenomenológico busca la comprensión y mostración de la esencia constitutiva de la realidad mediante una interpretación de las situaciones cotidianas vistas desde ese marco de referencia interno. Según Martínez (1989) en este proceso, el investigador ha de desplegar acciones específicas a través de una serie de etapas. En la primera de ellas se produce la clarificación de los presupuestos de los cuales se parte. En la segunda, llamada descriptiva, se pretende que se refleje lo más fielmente posible, la realidad vivida por los individuos, en relación al tópico que se investiga. La tercera, se denomina etapa estructural, implica el estudio y análisis fenomenológico propiamente dicho y la cuarta y última es donde se da la discusión del resultado del análisis efectuado, en contraste con lo planteado por otras investigaciones del tema o tópico abordado. Se considera al método fenomenológico el más adecuado para esta

investigación porque el mismo se fundamenta en el estudio de las experiencias de vida, respecto de un suceso, desde la perspectiva del sujeto. En este caso puntual, se trabajará con las percepciones y experiencias de los/as egresados de Sociología plan 2008 en torno a la profesionalización. Este enfoque asume el análisis de los aspectos más complejos de su vida, como son su mundo laboral, el motor que mueve sus ganas de continuar o no su formación, y los desafíos que representa una carrera docente deficitaria, cuestiones que se encuentran más allá de lo cuantificable. Conocer las vivencias por medio de los relatos, las historias y las anécdotas de los/as egresados es fundamental porque permite comprender la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla.

El acercamiento hacia el objeto de estudio fue a través de los/as docentes egresados/as de Sociología del plan 2008 de los siete institutos de formación docente donde se ofrece dicha carrera, uno ubicado en Montevideo y los restantes son Centros Regionales de Profesores (CeRP) que funcionan en Atlántida, Colonia<sup>13</sup>, Florida, Maldonado, Rivera y Salto. El contacto con el universo de análisis fue a través de algunos/as profesores/as de Didáctica de cada instituto que proporcionan algunos contactos, así como también un grupo en redes sociales que nuclea a los/as egresados/as de la especialidad de distintos puntos del país. También se gestionó el acceso a la base de datos de División Estudiantil del Consejo de Formación en Educación con el fin de obtener el número de titulados/as del mencionado profesorado a nivel nacional para ser utilizados como datos secundarios. Es importante destacar que toda la información vertida y los datos relacionados con la privacidad serán manejados de forma confidencial y serán utilizados con fines estrictamente académicos. Se buscará tomar distancia para analizar las situaciones en forma crítica, para reconocer y corregir distorsiones; buscando siempre la posibilidad de pensar en forma abstracta. Para ello, se requerirá de sensibilidad teórica y social, es decir, de la habilidad de mantener una distancia analítica mientras, al mismo tiempo, se utiliza la experiencia pasada y el conocimiento teórico para interpretar lo que se está viendo.

Las técnicas de investigación que se utilizaron fueron una encuesta de 23 preguntas del cual posteriormente se tomó una muestra intencional representativa<sup>14</sup> y 10 entrevistas semiestructuradas de 13 preguntas abiertas cada una a egresados/as de Sociología plan 2008 de los centros de formación docente ya mencionados las cuales fueron grabadas, desgrabadas y transcritas. En cuanto a la implementación del trabajo de campo la encuesta se realizó a través

---

<sup>13</sup> El profesorado de Sociología en este departamento cerró en 2014.

<sup>14</sup> La muestra de diez personas para las entrevistas en profundidad se seleccionó entre quienes tienen estudios de posgrado y es representativa en cuanto a género y localidad en la que trabajan los/as egresados/as para así tener representatividad de todo el país.

de un formulario de Google que se envió vía correo electrónico o WhatsApp a cada egresado/a, mientras que las entrevistas se realizaron virtualmente a través de videoconferencia debido al contexto sanitario por Covid-19. A continuación, se enuncian algunas características de la encuesta y la entrevista.

En cuanto a la encuesta, Yuni y Urbano (2006) sostienen que se trata de una técnica cuantitativa. Es un procedimiento mediante el cual los sujetos brindan información directa a quien investiga y es propicia de utilizar cuando se quiere obtener un conocimiento colectivo o general de un determinado fenómeno. Los datos se obtienen mediante la interrogación a sujetos que aportan información relativa al área de la realidad a estudiar. El instrumento por el que se obtiene dicha información es el cuestionario que consiste en un proceso estructurado de recolección de información a través de la respuesta a una serie predeterminada de preguntas. Estas se hacen con el fin de obtener información de manera sistemática y ordenada, respecto de lo que las personas son, hacen, opinan, piensan, sienten, esperan o desean respecto del tema objeto de investigación. Es una técnica que se aplica a conjuntos o poblaciones, por ello, privilegia el uso de la estadística como procedimiento de organización, análisis e interpretación de datos. En este sentido, el interés y utilidad por las grandes poblaciones que presenta la encuesta es también una de sus limitaciones, ya que releva información sobre aspectos superficiales de los fenómenos. Por ello, se toma la decisión metodológica de triangular esta técnica con las entrevistas con el fin de explorar el asunto de la profesionalización de forma más profunda. En la encuesta el registro de la información se realiza por escrito, sea bajo formatos previamente establecidos por quien crea el formulario o generados por quien responde. Quien investiga mantiene una relación impersonal con el objeto de que estudia y se limita a leer y registrar las cuestiones, en la técnica de la encuesta el instrumento de recolección de datos es el cuestionario no quien investiga. Yuni y Urbano (2006) afirman que la encuesta se caracteriza por su alto grado de estructuración; el cuestionario es un instrumento estructurado, quienes lo responden no tienen posibilidad de agregar cuestiones o plantear respuestas alternativas. Esta es una crítica que se realiza a la encuesta ya que la preparación del cuestionario constituye una pre-codificación de la realidad, se mira la misma a través del instrumento, esto puede hacer que quien investiga pierda de vista aspectos importantes de la situación o que simplifique demasiado su visión del fenómeno.

En cuanto a la entrevista, es una técnica de investigación cualitativa que comienza a ser utilizada por las Ciencias Sociales a finales de la década del 30, de la mano especialmente de la Sociología y la Psicología. Según Murillo (2007) es una técnica que se utiliza para recoger datos y opiniones, informar sobre la realidad y motivar los sentimientos del sujeto, con ella el

investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información que le interesa tiene que ver con acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona: creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando. Murillo (2007) concibe a la entrevista como una técnica que posee un sistema de comunicación interpersonal que integra tanto a quien entrevista, como a quien es entrevistado. Su finalidad principal es la recogida de información, tanto la objetiva (la aclarada por los sujetos) como la subjetiva (sensaciones y estados de ánimo que se desprenden de la observación). El autor expresa que a la hora de realizar la entrevista se debe tener claro un referente, un código, un mensaje y un medio de transmisión. Quien entrevista debe enfocar y dirigir la conversación para conseguir los objetivos que se ha propuesto. Además, para que la entrevista tenga validez y fiabilidad debería llevarse a cabo una triangulación comparando la información obtenida con la de otras entrevistas y complementándola con la de otras técnicas de recogida de datos. En el caso de la presente investigación se realizará una entrevista semiestructurada. Murillo (2007) sostiene que este tipo de entrevista requiere un trabajo de planificación meticuloso elaborando un guión que determine aquella información temática que se quiere obtener. Se realizan preguntas abiertas y se permite a quien es entrevistado/a la realización de matices en sus respuestas. Durante el transcurso de la entrevista se relacionarán temas y se irá construyendo un conocimiento generalista y comprensivo de la realidad de el/la entrevistado/a. Además, quien investiga debe mantener un alto grado de atención en las respuestas para poder interrelacionar los temas y establecer dichas conexiones. Según Yuni y Urbano (2006) la entrevista presenta tres fases, en la primera, quien investiga tiene que presentarse, comentar de forma breve pero clara la finalidad de la entrevista, asegurar la confidencialidad de la información y los datos identificatorios e informar acerca de la duración estimada de la entrevista. En la segunda, se da el desarrollo de la entrevista en sí, el cual puede manifestarse como una conversación; se presenta algún guión en donde se recuerda los temas a tratar. En la tercera y última, quien entrevista hace un cierre, se trata de un resumen en el que se manifiestan los temas tratados y en donde se le solicita al entrevistado la colaboración para profundizar sobre algunos temas puntuales que hayan emergido en el transcurso de la entrevista o sobre otros temas.

## **2.2 Riesgos, acceso y aspectos éticos**

La preocupación por la ética de la investigación científica es propia de las sociedades democráticas y se remonta a mediados del siglo XX, por tanto, el debate en torno a la ética y

la investigación en ciencias sociales es de larga data. No obstante, está aún vigente y abierto, y en él confluyen diversos puntos de vista. Santi (2013) plantea que los puntos de vista más destacados son, por un lado, los que defienden la idea de que las investigaciones sociales son prácticamente inocuas y que por tanto no tienen la potencialidad de poner en riesgo y consecuentemente dañar a los/as participantes. Por otro lado, los que señalan que sí existen problemas éticos pero son mínimos, y no pueden compararse con los problemas de otras áreas que involucran seres humanos, como las investigaciones biomédicas. Se coincide con la segunda postura y se deja constancia de esta investigación pretende alcanzar la rigurosidad ética adhiriendo a sus principios básicos, a saber, el respeto por las personas, la búsqueda del bien y la justicia. Esta investigación ampara su trabajo de campo en el oficio N° 659/21 - Acta N° 22 Res. 1580/21 del 21/07/21 Exp. 2021-25-1-001705 de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

### 3. Capítulo de análisis

Si hablamos de profesionalización en el ámbito educativo y más específicamente en el campo de la Sociología las y los docentes de la disciplina ocupan un lugar central y de relevancia. Es por ello que se decidió consultarles procurando llegar a la mayor cantidad de personas egresadas de Sociología Plan 2008 de todo el país. A continuación se explica el proceso de recolección de datos, el proceso de sistematización de datos y la interpretación de los mismos.

#### 3.1. Recolección de datos

Se encuestó a una muestra de 71 personas egresadas de los siete institutos de formación docente donde se ofrece la carrera de profesorado de Sociología, uno ubicado en la capital del país y el resto centros Regionales de Profesores que funcionan en Atlántida, Colonia<sup>15</sup>, Florida, Maldonado, Rivera y Salto. La encuesta se administró por Google Forms y se centró en 4 secciones, en la primera de ellas se preguntó por aspectos generales como el género, el instituto de egreso y el año de egreso. En la segunda sección se preguntó por cuestiones vinculadas a la formación continua y de posgrado. Se consultó si han realizado actividades de formación continua en los últimos cinco años y con qué frecuencia (muy frecuentemente, frecuentemente, a veces, nunca), y en caso afirmativo qué tipo de actividades de formación continua han realizado (cursos de capacitación, cursos de actualización, seminarios, congresos, proyectos en centros educativos). Se entiende capacitación como el conjunto de actividades didácticas que están orientadas a ampliar los conocimientos, las aptitudes y habilidades de los/as egresados, las cuales les permite tener un mejor desempeño laboral gracias a la adaptación a las exigencias cambiantes del entorno. Mientras que cuando se habla de capacitación se hace referencia a los cursos, talleres, seminarios, diplomados que ofrece a los/as egresados/as la renovación y ampliación de los conocimientos profesionales sobre avances en determinadas áreas disciplinares específicas en relación a la Sociología. Por último cuando se habla de seminarios nos referimos a una reunión especializada que tiene naturaleza técnica y académica cuyo objetivo es realizar un estudio profundo de determinadas materias con un tratamiento que requiere una interactividad con otros/as colegas.

---

<sup>15</sup> En este departamento se dejó de ofrecer la carrera de profesorado de Sociología en 2014.

También se consultó cuál es el criterio que utilizan para seleccionar las actividades de formación continua que realizan (que las actividades tengan alto contenido disciplinar, que las actividades estén vinculadas a ciencias de la educación, que las actividades estén vinculadas a la Didáctica de la Sociología, que las actividades estén vinculadas a el uso de la tecnología). Por último, se preguntó por el/los motivo/s por los cuales realizan actividades de formación continua (mejoramiento de mis posibilidades de crecimiento laboral, conseguir mayor especialización en mi campo, crecimiento personal, mejoramiento de mi práctica educativa). En relación a los estudios de posgrado se consultó a los/as docentes de Sociología si han realizado alguno, si no o si se encuentran cursando. También se pidió que en caso de haber realizado estudio/s de posgrado indiquen cuál o cuáles y en qué institución los realizaron. Se consultó por la existencia o no de publicaciones y en caso afirmativo que se indique el tipo y lugar de publicación. En la tercera sección se consultaron aspectos relacionados a la descripción de sus condiciones de trabajo, si se desempeñan o no en el sistema educativo, en caso afirmativo si en el ámbito público o privado o en ambos, si trabajan en docencia directa, indirecta o ambas. Para aquellas personas que trabajan en docencia directa se solicitó que indiquen en qué asignatura/as. Se consultó por la situación funcional de los docentes (suplente, interino, efectivo) y en qué departamentos trabajan. En la cuarta y última sección se realizan preguntas vinculadas con la evaluación de la carrera docente, se consultó sobre si han recibido o no visitas de inspección, en caso afirmativo hace cuánto tiempo y cómo valorarían su experiencia en relación a esa instancia de evaluación. También se pide mediante la única pregunta abierta del formulario que enumeren tres características que consideren positivas tenga el/la docente que evalúa su práctica profesional y que fundamenten su respuesta. De los/as 71 docentes que contestaron la encuesta, se seleccionó y entrevistó a 10 docentes, seis mujeres y cuatro varones que residen en los departamentos de Canelones, Florida, Montevideo, Rivera, Rocha y San José. Además de la representatividad territorial y por género, se eligieron también porque todos/as respondieron en la encuesta que han realizado estudios de posgrado.

Se realizó una entrevista semiestructurada y se les consultó sobre cuatro aspectos centrales. El primero de ellos fue la percepción que tienen respecto a la formación continua y de posgrado. En este ítem se pide que profundicen en los aspectos que seleccionaron en la encuesta sobre el/los motivo/s por los cuales realizan actividades de formación continua (Mejoramiento de mis posibilidades de crecimiento laboral, Conseguir mayor especialización en mi campo, Crecimiento personal, Mejoramiento de mi práctica educativa u otros). También se pide que profundicen en los motivos por los cuales eligieron el estudio de posgrado realizado. En segundo lugar, se consultó por su percepción de la carrera docente y la evaluación



del desempeño profesional. En este ítem se pide que describan su carrera como profesor/a de Sociología haciendo énfasis en dos aspectos, por un lado los mecanismos de ascenso laboral (Por ejemplo: vertical, hacia cargos de dirección o de supervisión, u horizontales, ascenso dentro el escalafón docente.) y por otro lado a la remuneración asociada a los mecanismos de ascenso, también se pide que den su opinión respecto de los mismos. En términos de evaluación se consulta por la importancia de la misma en torno a su carrera docente, el papel que debería tener y el rol deberían tener los/as directores/as y los/as inspectores/as en la evaluación docente. También se consultó sobre qué cambios en la forma de evaluación docente consideran que se podrían impulsar para fortalecer la carrera del profesorado de Sociología. En tercer lugar, se pidió que los/as docentes describan sus condiciones de trabajo. Se consultó sobre cómo fue su inserción laboral en el sistema educativo inmediatamente después de haber obtenido el título de grado, sobre si dan clases solo Sociología o dictan otras asignaturas, cuáles son y los motivos de tal diversificación. También se consulta si se dedican a la docencia directa de tiempo completo o tienen otros empleos fuera del sistema educativo. En cuarto lugar, se consulta sobre las proyecciones a futuro que los/as egresados/as tienen.

La recolección de datos fue un trabajo arduo y llevó varias etapas, la primera de ellas fue llegar a los datos de egreso del profesorado de Sociología Plan 2008 que se encontraban en la División Estudiantil del Consejo de Formación en Educación. Se generó un expediente en mesa de entrada para acceder a los datos y luego de varios meses se pudo acceder a los mismos, este primer paso tiene que ver con la intención de constatar la dimensión y alcance que tenía que tener la encuesta con la finalidad de que fuera representativa de todo el país, en sucesivos diálogos con la tutora resolvimos que esa era la manera más confiable.

La segunda etapa estuvo asociada al acercamiento y contacto con los/as egresados/as de distintas generaciones y departamentos. El mismo se realizó de dos formas, por un lado a través de contactos proporcionado por distintas docentes de didáctica y por otro lado, un grupo de WhatsApp que nuclea a varios/as egresados/as de profesorado de Sociología, esta etapa fue larga sumado la coordinación, realización y desgravado de las entrevistas llevó aproximadamente ocho meses, el principal obstáculo fue la coordinación de las entrevistas las diez entrevistas las cuales duraron entre 45 minutos y 1 hora, conseguir ese tiempo en la apretada agenda docente de egresados/as fue todo un desafío, pero gracias a su buena disposición fue posible. Los constantes intercambios con la tutora fueron de vital importancia para concretar las distintas etapas de la recolección de datos.

### 3.2 Sistematización de datos

En este apartado se pretende justificar las categorías conceptuales utilizadas para la recolección de datos y presentar la nomenclatura para el procesamiento de entrevistas y encuestas realizadas a lo largo de esta investigación. Los conceptos presentes en el proceso de recolección de datos fueron:

1. **Percepción respecto a la formación continua y de posgrado.** Esta categoría refiere al proceso educativo continuo por el que pasan los/as egresados/as, el cual puede definirse como toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar y actualizar los conocimientos, las aptitudes y capacidades docentes. ¿Cuáles son los motivos que los/as egresados/as de sociología del plan 2008 encuentran para continuar su formación? ¿Existe una relación entre la dificultad de acceso a horas docentes de Sociología y la motivación de los/as egresados/as para continuar su formación académica? ¿La falta de horas modifica el sentido que los/as egresados/as le dan a su formación?
2. **Percepción de la carrera docente y la evaluación del desempeño profesional.** A través de las técnicas descritas en este capítulo se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo perciben los/as egresados/as su carrera docente? ¿Dichas carreras responden a un modelo tradicional o meritocrático? ¿Cómo perciben los/as docentes de Sociología plan 2008 la evaluación de su desempeño?
3. **Descripción de la percepción de las condiciones de trabajo.** Esta categoría pretende describir el contexto laboral en el que los/as egresados/as de sociología para dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo son las condiciones laborales de los/as egresados/as del profesorado de Sociología? ¿Existe inestabilidad laboral? ¿Cuál es la capacidad de diversificación docente de cada egresado/a ante la escasa oferta laboral? ¿Se dedican a la docencia directa tiempo completo o tienen otros trabajos? ¿Dentro o fuera del sistema educativo?

En cuanto a la nomenclatura utilizada para los testimonios docentes que se desprenden de las distintas técnicas utilizadas, diremos que en los casos que aparece la E son testimonios aportados por la encuesta y en el caso de los aportados por las entrevistas se utilizará la S haciendo referencia a los sujetos.

### 3.3 Interpretación de resultados obtenidos

### 3.3.1 Representatividad de la encuesta.

Antes de dar comienzo a la interpretación de los datos obtenidos es necesario argumentar la representatividad de la muestra seleccionada, con el fin de señalar la confiabilidad de la misma, a continuación se presenta una tabla de datos proporcionada por División de Información y Estadística (DIE) del Consejo de Formación en Educación (CFE) la cual fue confeccionada en base a datos de División Estudiantil y del Sistema de Gestión Estudiantil del CFE.

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
CeRP del Florida	1	3	1	5	0	1	3	0	3	17
CeRP de Maldonado	2	4	5	2	2	4	1	2	4	26
CeRP del Salto	4	0	4	0	2	1	1	1	0	13
Cerp de Rivera	5	2	1	5	1	1	4	1	4	24
CeRP de Atlántida	2	4	1	1	1	2	1	2	0	14
CeRP de Colonia	2	1	2	2	0	0	0	0	0	7
IPA - Montevideo	1	0	8	6	7	5	6	2	2	41
Total	17	14	22	21	13	14	16	12	13	142

**Tabla 1:** Cantidad de egresados/as de Profesorado de Sociología según centro educativo del Consejo de Formación en Educación (CFE). Período 2011- 2019. Tabla proporcionada por el Departamento de Gestión estudiantil del CFE.

Como se muestra en la tabla el total de egresados/as en el período 2011-2019 es de 142, mientras que en la muestra tomada en esta investigación asciende a 71. Se considera que la muestra alcanzada en la encuesta es representativa en primer lugar, porque el subconjunto de personas que abarca representa el 50% del universo total y todos los departamentos en donde se ofrece la carrera de profesorado de Sociología se encuentran representados. La encuesta fue contestada por 5 personas de Florida, 9 personas de Maldonado, 2 personas de Salto, 12

personas de Rivera, 6 personas de Atlántida, 4 personas de Colonia y 33 personas de Montevideo. Y en segundo lugar, porque la selección de los elementos de la población se realiza aleatoriamente dentro del conjunto de egresados/as por lo que cada elemento tiene la misma posibilidad de ser seleccionado.

### **3.3.2 Percepciones de los egresados/as de Sociología en relación a su carrera docente y la evaluación de su desempeño profesional.**

En este apartado se pretende caracterizar las percepciones que los egresados/as de Sociología tienen sobre su carrera docente y la evaluación de su desempeño profesional. En la encuesta realizada a 71 egresados/as de Sociología plan 2008 se les consultó cómo valoran del 1 al 5 su experiencia al ser evaluados/as. Por evaluación se entiende tanto las visitas de aula de inspección de asignatura como direcciones de las instituciones en las que han trabajado o trabajan. Pensando que 5 es muy grato y 1 nada grato, 21,4 % (12 personas) que es muy grata, el 50 % (28 personas) afirma que la evaluación es una experiencia grata, el 25% (14 personas) que es algo grata, y 3,6% (2 personas) que es poco grata, ningún egresado/a responde la opción nada grata. Estos porcentajes dejan en claro que hay una valoración positiva hacia la evaluación.

Cuando se consulta a los egresados/as por la evaluación de sus carreras docentes por parte de la inspección de asignatura específicamente de un total de 71 personas 48 contestan que no han recibido una visita, lo que representa un 70,6% del total. Mientras que 20 personas contestan que sí han recibido una visita de inspección lo que representa un 29,4 % del total. De las 20 personas que afirman haber recibido una visita, solo 7 responden que la misma fue realizada en los últimos 5 años, lo que evidencia no solo la falta de visitas sino la falta de frecuencia en los casos que estas sí ocurren.

En la encuesta también se consulta cuáles consideran que son las tres características fundamentales que deben tener quienes les evalúan.

Una de las que más se repite es que quien les evalúe esté actualizado/a específicamente en Sociología y didáctica de la Sociología. Una egresada afirma “que posea una formación continua, principalmente en relación a la enseñabilidad de la Sociología (dimensión didáctico-pedagógica), así como también en relación a las transformaciones del campo de la teoría social durante el SXXI” (E11), otra egresada sostiene “que esté formado/a en Sociología específicamente: cursos de grado, posgrado, especializaciones y/o antigüedad docente materias con contenidos sociológicos en nivel de grado o superior ya que muchas veces su formación se acentúa en el Derecho” (E22), por ello fue central en las respuestas la capacidad de actualización constante.

Varios/as egresados/as van en esta línea y otros/as agregan “formación disciplinar específica actualizada, didáctica y pedagógica”, tener una “sólida formación en didáctica” (E). Varios aporte sostienen que esta formación debe ir acompañada de “actitud positiva frente al

trabajo” (E) y “apertura a procesos de autoevaluación docente, posicionamiento crítico sobre las prácticas profesionales (tanto de aquellas que evalúa como de las propias)” (E). La autopercepción de quien evalúa también tuvo un rol central, “que sea capaz de interpelar su propia narrativa dentro del sistema educativo nacional, siendo consciente del lugar que ocupa y la importancia de su accionar para el desarrollo de las prácticas educativas de sus colegas.”(E2). Así, la capacidad de ser crítico/a de quien evalúa tuvo un rol protagónico en las respuestas.

Otras características que consideran deben tener las personas que les evalúan están en torno a la empatía, la comprensión, receptividad y el apoyo. En este sentido una egresada afirma “dar las herramientas tanto en el ámbito educativo como personal de nuestra profesión, que nos ayude a crecer y desarrollarnos en el entorno. Proporcionar la información necesaria para poder desplegar el conocimiento y encontrar la manera más apropiada que se adapte a las circunstancias...” (E27), este apoyo también debe brindar herramientas para “acompañar a la adolescencia desde lo afectivo emocional es fundamental más en estos tiempos que hemos estado viviendo en pandemia”(E27), en este sentido, “es importante que actúe como guía, realizando recomendaciones y aconsejando en aquellos aspectos a reforzar, cambiar o mejorar, siempre contextualizando cada centro en su medio social.”(E27)

Los/as egresados/as entienden que quien evalúa debe ser un facilitador/a con “capacidad de orientar y brindar herramientas más que la simple función de supervisar”(E) y un/a promotor/a de “buenas prácticas educativas desde el estímulo, facilitando herramientas y estrategias educativas, orientando y teniendo presente el proceso de formación del nuevo o nueva colega.” (E). También afirman que la empatía es una característica fundamental ya que “son tiempos cambiantes y hay que escuchar a los jóvenes” (E). En el ámbito de la comprensión aparece como central la “capacidad de escucha las necesidades del docente en su quehacer cotidiano” (E33) y de diálogo con el/la docente evaluado para “sostener o modificar las conclusiones que se desprendan de la visita” (E46), en este sentido, “la comprensión de lo que implica la calificación para el desarrollo de la carrera docente” (E53) tuvo un lugar especial en los testimonios. Siguiendo esta la línea de lo humano las características más mencionadas fueron que quien evalúa debe ser respetuoso/a y humilde para lograr un trabajo colaborativo.

Una consideración general que se desprende al tocar el tema de la evaluación, es que varios/as egresados/as sostienen la importancia de que la inspección de asignatura tenga “alta

dedicación a la tarea (horas) y sean varias personas” (24) para de esta manera poder visitarles con más asiduidad y “disponibilidad para consultas en pro de una mejora y que no sea así una visita cada muchos años donde ve 30 minutos de un largo recorrido (seguimiento)”(E16), también “objetividad al momento de evaluar”(E11) y “tener claros criterios de evaluación antes de la visita y darlos a conocer.”(E41).

Otra de las características mencionadas por varios/as egresados/as es que quien evalúa debe poseer experiencia “debe ser, o haber sido no hace mucho tiempo, un docente de aula” (E7) “además de realizar publicaciones académicas” y ética profesional “posicionados/as éticamente desde la Educación en Derechos Humanos, haciendo énfasis en la empatía, sensibilidad, solidaridad y libertad de expresión como componentes clave para los procesos de enseñanza-aprendizaje.”(E50)

### **3.3.2.1 El papel de la evaluación docente en las carreras de los/as egresados/as de Sociología**

Cuando se consulta en las entrevistas por el papel de la evaluación la mayoría de los sujetos contestan que la misma es importante dentro de sus carreras, aunque se argumentan motivos diferentes de porqué lo es. “El lugar que tienen en mi desempeño de repente, no central, no es que haga todo por las dudas, por si van a verme. Pero tampoco voy a mentir, lo tengo presente, entonces el lugar que ocupa es importante” (S1). Mientras que otro testimonio sostiene que la evaluación es importante pero que “todos los años nos dan un puntaje que muchas veces no refleja el trabajo que se hace porque quizás en liceos más grandes no necesariamente nos conocemos de forma tan cercana con los directores” (S6).

Otros argumentos van por el lado de la herramienta de poder que la evaluación puede llevar consigo, en referencia a este tema se sostiene que la evaluación es fundamental porque:

Un informe de inspección o dirección te impulsan a seguir o también te pueden frenar, obstaculizar, cuando era estudiante tuve indirectamente toda aquella experiencia de enfrentamiento, de lucha de disputar en el buen sentido que tenían los profes que habían impulsado el plan 2008 de Sociología con las inspectoras de secundaria del momento, entonces y ahí me fui dando cuenta de cuánto podía llegar a influir positiva o negativamente un informe de inspección, o el papel, el rol, qué tan negativo podría ser el rol que desempeñaba la inspección. Recuerdo que una profe nuestra por informes de inspección muy malos estaba por allá abajo, pero yo sabía que había tenido son los

informes negativos en virtud de defender las ideas que ella entendía que eran las mejores el área sociología en términos didácticos, pedagógicos, disciplinares. (S7).

También está presente la dicotomía que la evaluación representa en la carrera:

Creo que es importante pero a su vez puede ser muy ausente, yo el año pasado trabajaba en cinco liceos, y solo un director me fue a visitar al aula. Entonces, ¿es importantísimo?, sí es importantísimo porque eso deja mella y yo voy sumando puntitos pero también digo los cuatro directores que no me fueron a visitar en base a qué me evalúan. Yo puedo ser malísima con los contenidos, puedo ser malísima tratando a los chiquilines y eso no lo sabe nadie. Y bueno, inspección nunca me ha pasado, pero ni de saber que están en el departamento. (S8).

En este sentido otro testimonio aporta que la evaluación a pesar de que tiene que ser objetiva termina siendo meramente subjetiva, “a mí me pesa un poco, porque es como se aprecia tu labor a través de la mirada de otro. Es importante, pero no es que me traumatice. (S9)

Otro conjunto de percepciones que se desprenden de las entrevistas apuntan a que la evaluación no es un factor determinante, en esta línea un sujeto expresa: “no me pesa o aporta la evaluación, si hago algo por eso, no, ni ahí, ni pienso en eso,... en el momento sí tenés un montón de nervios, estás esperando el informe pero no es central para mí el papel de la evaluación” (S3). En otros casos la importancia está supeditada al tramo de la carrera en la que se encuentra la persona “sabes el actualmente creo que no te diría que no tiene importancia, a no ser que tenga una evaluación muy negativa, este mantenerse en puntaje sirve pero ni siquiera me cambia mucho nada, sirve cuando, por ejemplo, hay que concursar y eso capaz que un puntito te puedes llegar a perder por no tener informes excelentes.”(S5)

Un factor que resalta entre los testimonios es la poca frecuencia o inexistencia de las visitas de inspección, señalando que su evaluación, en los casos que existe es generalmente por parte de las direcciones de los centros donde trabajan. Este punto se reafirma en la encuesta nacional donde el 65% del total respondieron que no han recibido una visita de inspección y sólo el 25% contestaron que sí. Un testimonio sostiene:

La evaluación docente para mí es una falacia o sea, no existe. Porque a mí, a ver, no me ha visitado ninguna inspectora, por ejemplo, bueno, yo soy nueva, según tengo



entendido que hay otros casos peores que el mío. Me evalúa el director, además, que nunca pisó mi aula. ¿En función de qué me evalúa? El director ¿qué te evalúa? Por qué el director puede ser afín a tu asignatura o no saber nada de tu asignatura. (S2).

Algunas personas descartan totalmente la posibilidad de ser visitadas:

Es impensado una inspectora me venga a ver porque tengo compañeros y compañeros que llevan años de carrera y nunca han ido a verlos y se les ha solicitado a las inspecciones si pueden hacerle una visita y no han obtenido respuestas, entonces también hay como que esos criterios de evaluación si bien se nos exige también muchísimo, y que siempre estamos como los docentes en el foco de las discusiones pero tampoco hay realmente una evaluación tan real y cercana digamos o al alcance de nuestras prácticas” (S6).

No solo se manifiesta falta de evaluación de inspección de asignatura sino también por parte de las direcciones de los centros educativos en los que los/as egresados/as trabajan: “en realidad en estos tres años como egresada no he tenido visitas, cuando trabajaba como adscripta y tenía como un rol más cercano a la dirección, quizás allí había como una evaluación más implícita pero como docente en aula no” (S6).

En las diez entrevistas realizadas surge como una fuerte necesidad cambios en la forma de evaluar, uno de los elementos que aparece es la arbitrariedad a la hora de evaluar:

Yo creo que varía bastante dependiendo del subsistema y aunque hay como un estándar, para los informes de dirección y eso, varía de acuerdo también en los centros también. Que me parece que hay cierto componente de arbitrariedad ahí que no sé cómo lidiar con eso, incluso a mí me ha pasado ahora que también me toca evaluar a talleristas que están a mi cargo, digamos, y me resulta bastante complicado porque es muy difícil zafarse de arbitrariedad. Decir bueno es un puntaje, sí, pero bueno, a quien le doy todo el puntaje por qué, qué cosas están detrás de eso. Me parece que no es la mejor evaluación actualmente cómo se maneja. (S5)

En este sentido, el (S9) señala “como uno trabaja en varios institutos, no sé si los directores se tendrían que poner de acuerdo para evaluarte porque a veces tenes noventa y pico

en uno y ochenta y dos en otro ¿entendés? Y es el mismo subsistema. O sea que ahí te doy un indicador de no sé, cosas a solucionar.”

También los testimonios apuntan a la subjetividad que la evaluación posee como algo a revisar o mejorar:

No está bueno porque es re subjetiva primero que nada, nunca desde que estoy en una institución dando clases hasta el día de hoy nunca me visitó un director, nunca me visitó alguien referente a esas instancias de evaluación como para decirme a fin de año si tengo 95, 100 u 80, y después vos ves los títulos ahí con los cuales te evalúan y en ninguna instancia ellos pasaron por ese lugar, ni siquiera tienen conocimiento de sí llevo en hora porque es así, de cómo doy la clase, si participó en instancias institucionales y es tal cual, y eso que he tenido buenos puntajes, pero igualmente soy muy objetivo en cuanto a mi devolución, o sea, no están buenas, y de inspección nunca te visitan (S10)

### **3.3.2.2 Perspectiva de los/as egresados/as sobre rol de los/as directores/as y los/as inspectores/as a la hora de evaluar sus carreras docentes.**

En las entrevistas se consulta por el rol deberían tener los/as directores/as en la evaluación docente y posteriormente se consulta por el rol de los/as inspectores/as. La mayoría de los testimonios apuntan a que en el caso de las direcciones el rol es de fiscalizadores/as y no deberían encargarse de las cuestiones vinculadas a la especificidad de la asignatura:

A ver, yo creo que el director es tu superior jerárquico inmediato, entonces creo que lo único que ellos pueden evaluarse es en como vos cumplís el nivel de responsabilidad de tu tarea, no en tu calidad de trabajo ta, es decir, por ejemplo, si vos faltas, porque faltas, si te involucras con las actividades del centro o no, el relacionamiento con el grupo, creo que sí están habilitado para para evaluarte en tu vínculo y relacionamiento grupal, pero no están habilitados para evaluarte desde el punto de tu formación disciplinaria y de tu asignatura. Si pueden evaluar aspectos formales, ta, pero no formativos.” (S2)

En este sentido se manifiesta en los testimonios que la evaluación está fuertemente ligada al tipo de centro en el que se trabaja y las dimensiones de este: “en Utus más chiquitas como con una cultura institucional, más familiar, digamos, por decirlo de alguna manera la evaluación es más cercana y también he estado en instituciones más anónimas en las que nadie sabe quién sos y a veces creo que las evaluaciones un poco menos asertivas” (S1).

Pero otros/as sostienen que en los centros más pequeños la evaluación puede estar sesgada por el conocimiento que las direcciones tengan de los/as docentes; “termina siendo un amiguismo, o sea si uno toma cinco años seguidos en el mismo liceo y te conocen llegas al 100, a veces no es tanto lo que pasa en clase, ahora si te toca ser profesor de sociología y tener que tomar todos los años en liceos diferentes porque vas tomando lo que queda, y es bravo porque no te conocen, no existís” (S3). En otros casos para muchos/as el conocimiento y la cercanía de la dirección con el/la docente a evaluar puede ser un obstáculo, “el director lo ves más, digamos, trabajas con él, en muchos casos, es un compañero, digamos, me rechina un poco eso, se puede perder la objetividad a la hora de evaluar” (S5). Sin embargo, en otros testimonios aportan que es esa cercanía de las direcciones al cuerpo docente la que le da la potestad de evaluar pero sostienen que “lo ideal sería como una evaluación más constante y no solo esa visita puntual a fin de año como para poner un puntaje” (S6)

Algunos entrevistados/as mencionan la importancia de la gestión educativa a la hora de evaluar, entendiendo la misma como un proceso que no pase solamente por gestionar recursos sino también cuidar los recursos humanos que independientemente de eso tienen que ser evaluados: “el director tiene que evaluar dentro de esa gestión a los docentes pero no de forma subjetiva sino de forma práctica y objetiva, o sea concurriendo a clases, aportando elementos, viendo realmente la planificación” (s10)

En cuanto al rol de los/as inspectores/as la mayoría de los/as entrevistado/as coinciden en que falta mayor formación y especificidad en Sociología por parte de quienes evalúan:

Los inspectores no sé por qué no siempre están como del todo, aggiornados con la especificidad Sociología, entonces a veces tienen un peso que está bueno que lo tengan pero no es una orientación real...se tiende a conceptualizaciones de la formación de Derecho, entonces, como que seguimos como en pañales, todavía el perfil afecta, el perfil profesional del inspector afecta en nuestra materia y no debería ser así. (S1)

En la misma línea otros sostienen que esta falta de formación puede traer problemas de comunicación con quienes se desempeñan como inspectores/as:

Considero que en el caso de Sociología y existiendo un profesorado relativamente nuevo y específico, yo quisiera que quien desarrolla el rol de inspector/inspectora tenga esa formación o similar, no que sea un profe y con todo respeto te digo, formado en Educación social y cívica, Derecho y Sociología, que tenga una formación sociológica más potente y capaz que no exclusivamente sociológica pero que sí que tenga una buena formación en ciencias sociales y en Sociología porque si no hay un desfase y es complicado el intercambio, el diálogo entre quienes salimos del plan 2008 y que interpelamos muchas veces los programas oficiales y cambiamos y en virtud de la libertad de cátedra hacemos otras cosas, me parece que si el inspector o inspectora no tiene una formación similar no está aggiornada a los cambios en la Sociología contemporánea, se puede dar una complejidad al momento de comunicarse y me parece que el docente y el inspector deberían poder trabajar de manera bien articulada o al menos poder tener un intercambio académico de nivel. (S7)

Esto determina problemas en la evaluación, por lo que muchos/as sostienen que aunque debería ser formativa la evaluación termina siendo formal y atendiendo a aspectos meramente administrativos como las libretas de calificaciones:

Nosotros/as, como profesionales de la educación, tenemos una especificidad, entonces es ahí donde me parece que tiene que haber un cuerpo inspectivo disciplinar con fortalezas en esas dos áreas, en lo disciplinar y en lo didáctico pedagógico, cosa que no hay. Además, somos profesores/as de Sociología y a mí qué garantía me da esa inspectora de tener una formación actualizada, en el área específica en la que me formé. No es lo mismo el Derecho que la Sociología. No es lo mismo.”(S2)

En muchos testimonios aparece la idea de que el rol de la inspección en las carreras docentes es poco cercano, “y yo creo que debería estar mucho más... ser más cercana la inspección, o sea tendría que cambiar totalmente la figura de inspección” (S4). “Yo particularmente los siento como un poco alejados de nosotros digamos, del colectivo, seguramente esta es mi visión porque ni siquiera los conozco pero si, no lo siento como un rol cercano, ni de acompañamiento, ni de evaluación” (S6) y en ocasiones inexistente, “ el papel

que cumplen en mi carrera es nulo, de hecho, en Utu no tenemos inspectores, y en secundaria bueno la inspectora se jubiló, jamás, jamás, jamás, jamás me fue a visitar” (S2).

Varios testimonios sostienen que los/as inspectores/as deberían tener grupos a cargo, ya que no pueden estar tan apartados/as de lo que es la dar clase y la cotidianidad con los/as estudiantes. También se menciona la importancia de la formación continua en su rol.

Personas que han tenido visitas dentro de las entrevistadas afirman que consideran los métodos de evaluación bastante antiguos: “eso de que te cuente cuántos gurises bajos tenés, cuántos no, que cuántos vinieron no sé, ese cuanti ya fue, o sea es como retrógrado total no aporta nada por donde vas del programa, yo desde primer año que empecé a dar clase lo di vuelta de aquí para allá, porque nunca empiezo por la unidad uno” (S3), en este sentido el sujeto aporta lo que siente como un debe en la evaluación:

No he sentido de las tres visitas que tuve de inspección una retribución para mirar o un “pah qué bueno estaría que mirá, leí este autor capaz que te sirve algo” no sé, algo que a vos te diga quiero que vengas sí, quiero que me visites, que la conversación sea fluida, que haya una retroalimentación, que me deje algo, no sé tendría que ser bien diferente y no tanto ese control del programa y de esto y de aquello que no aporta nada ni a los gurises ni a mi formación. (S3)

Un tema muy presente en los testimonios es que el cuerpo inspectivo debería fomentar, cursos o talleres para estar mucho más cercana sobretodo de quienes recién egresan:

Uno regresa y lo primero que piensa es ¿qué hago acá? ¿ para dónde agarro?, el debe creo que también está en formación docente que no hay ningún taller, no hay nada que te diga bueno egresaste con en ese papel que tenes que hacer, dónde ir y un montón de cosas, creo que las inspecciones tendrían que también acercarse todos los años a esos recién egresados a darle una orientación, estaría bueno que fuera, que sea algo específico de cada área (S4)

También se espera que las visitas sean más fluidas y en plazos más adecuados “que te visiten más y no que vengan en diciembre, porque si vienen en diciembre a darte una apreciación, una guía y las clases empezaron en marzo qué van a ver de tu proceso, nada.” (S8)

### **3.3.2.3 Perspectivas de los/as egresados/as sobre los cambios en la forma de evaluación docente para fortalecer la carrera del profesorado de sociología.**

Cuando se consulta a los/as egresados/as en las entrevistas en profundidad por los cambios que consideran fundamentales para fortalecer el profesorado de Sociología aparecen los siguientes:

1. Estimular a las personas para que se sigan formando: “no hay un estímulo para que la gente se siga formando al menos en los lugares que me ha tocado transitar a mí y eso me parece super complicado porque a veces se le niega a las personas que puedan formarse en algo, se le pone trabas o no hay difusión de lo de las cosas que se están haciendo. Entonces me parece que estaría bueno que se valorará eso de otra forma también.”(S5)
2. La necesidad de la formación profunda en Sociología por parte de la inspección: “la profundización en Sociología es fundamental en el desempeño de la profesión, en el ejercicio, porque imagino alguien que egresa del plan 2008, sale con un montón de ideas, las quiere poner en juego en su primera experiencia docente profesional y acá hay una inspección y hablan lenguajes científicos sociales digamos que se separan mucho en el tiempo que no tienen nada que ver, bueno obviamente le va a perjudicar, le va a desestimular todas esas ideas y digamos sí que entonces me parece que eso debería ser como una condición preponderante para quienes son inspectores o inspectoras.” (S7)
3. Que quien realiza la inspección se tome un poco más de tiempo, que después de la visita, haya una entrevista con el docente. Que la persona que realiza la visita tenga como un historial tuyo y que se explique en detalle cual es la valoración didáctica: “vamos a un escritorio, tomamos un café y bueno, en con relación al año pasado, venís mejorando o no, en que, que se espera, yo que sé algo como un poco más personalizado, menos estandarizado, alguna oportunidad más cualitativa de conversación o de intercambio.” (S1)

4. Cuando ocurre la visita de inspección exista un tiempo para charlar con los/as estudiantes. Que quien evalúa se tome un momento para saber cómo van siguiendo ese curso, como se relacionan con la disciplina, cuáles son los vínculos con el/la profesor/a, “me parece que esa otra pata humana no está en la evaluación para nada es lo que ven en el momento lo que viste, lo que no viste, cuántos bajos tenes, cuánto esto, o sea, prima mucho una evaluación cuantitativa que nada le aporta a la Sociología como disciplina”(S2)
5. El acercamiento de inspección a todos/as los/as docentes en general pero más a quienes recién egresan.
6. Aplicar más la coevaluación y generar más espacios de intercambio, no solamente con la inspección y las direcciones, sino entre docentes mismo.
7. Que se tenga en cuenta en la evaluación las cosas que los/as docentes vienen haciendo en relación al desarrollo de la Sociología y los estudios de especialización.

Estas apreciaciones que surgen de las entrevistas en profundidad pueden ser muy valiosas como insumos para repensar la evaluación de los/as docentes al mismo tiempo que se nutre la especialidad de la disciplina sociológica.

### **3.3.3 Percepciones de los egresados/as de Sociología en relación a los mecanismos de ascenso laboral.**

En las entrevistas se consulta a los egresados/as como perciben su carrera en términos de ascenso laboral 6 de ellos/as responden que perciben movilidad desde que ingresaron al sistema educativo. El sujeto 1 egresó del Instituto de Profesores Artigas (Montevideo) en 2015. Se identifica como mujer cisgénero. Evidencia movilidad en su carrera pero esta está relacionada con la docencia indirecta y no específicamente con la toma de horas de Sociología: “creo que en los mecanismos de acceso laboral en mi caso es básicamente un movimiento horizontal, ingresé al mundo educativo después de haber terminado la carrera, ingresé como adscripta desde el 2016 y no agarraba, cero, nada, nada de sociología después empecé a tomar” (S1). El sujeto 3 egresó del Cerp del Sur (Atlántida) en 2012. Se identifica como mujer

cisgénero. Percibe que hay movilidad en su carrera, en este caso la misma viene dada por la efectividad en distintos subsistemas y la incursión por el Consejo de Formación en Educación: “tuve la suerte que egresé en 2012 y en 2014 fue el concurso en secundaria, por ejemplo, ahí vino la gran y deseada efectividad ... Después vino en tu más tarde en 2019 por ahí, pero más allá de eso incursionar por formación docente también me ha hecho ese movimiento de pasar de media a formación docente, trabajo desde 2016”(S3). En este sentido el sujeto 5 que egresó del Cerp de Rivera en 2016 y se identifica como hombre cisgénero también identifica la movilidad docente asociada al ingreso en el CFE: “tuve la suerte de comenzar trabajando en terciarios, sé que no son todos los compañeros que tienen esa suerte... después labore en media, empecé a trabajar en formación docente hace unos cuántos años, ya que también creo que no todos pueden de repente estar ahí en esos lugares, que son cargos docentes nada más, no nada del otro mundo, pero en realidad te posibilita este otro tipo de prácticas y cosas que están buenas”(S5). El sujeto 7 egresó del Instituto de Profesores Artigas (Montevideo) en 2016. Se identifica como hombre cisgénero. Considera que ha tenido movilidad horizontal en su carrera y que esta está asociada al trabajo en formación docente: “si, veo movilidad, me he ido moviendo hacia la formación docente que es algo que siempre me gustó y es algo que he buscado desde que egresé... el movimiento ha sido horizontal de un subsistema a otro y lo he ido consiguiendo entrando por la ventana digamos en muchas cuestiones porque viste que en los llamados abreviados vamos allá al final, no sé, pero tá se ha dado y estoy muy contento con eso” (S7)

El sujeto 4 egresó del Instituto de Profesores Artigas (Montevideo) en 2019 y se identifica como hombre cisgénero. Sostiene que percibe movilidad en su carrera docente y que esta está asociada a la presentación de méritos para la lista 2B de la Dirección General de Educación Secundaria y la posibilidad de empezar a trabajar dando clases de Sociología:

“La movilidad que hubo en lo inmediato porque hace tres años que yo estoy recibido, es el ascenso en el escalafón 2B, que fue resultado de la actualización de méritos...mejoró la posición por cosas que ya venían de antes, estudios de la universidad, no fue algo que yo recibí en el IPA sino que era algo que yo ya traía conmigo o sea fue eso básicamente, me permitió mejorar la posición dentro de sociología y en la intercalada y ahí es donde aparece esta posibilidad de trabajar en docencia indirecta también que de lo contrario ya creo que hubiese sido improbable por la cantidad de gente que hay” (S4).



Para finalizar el bloque de los/as egresados/as de Sociología que perciben que sí hubo movilidad en sus carreras docentes tenemos el sujeto 9 que egresó en el Cerp de Rivera en 2011 y se identifica como mujer cisgénero. Expresa que en su caso los movimientos son visibles porque año a año la cantidad de horas de Sociología que podía tomar fue mayor:

“Si bien Sociología es una materia deficitaria para secundaria, ¿no? si puedo ver que en mi caso al menos accedí a nivel laboral profesionalmente, porque... primero era recién egresada tuve trabajo, todo el mundo decía que no ibas a tener trabajo, o sea que uno accede no a las veinte horas, creo que trabajé tres grupos y me llegó una adscripción de ahí, cuando uno entra en el sistema. Pero todos los años trabajé y siempre mejorando la carga horaria.”(S9),

La egresada atribuye estos cambios tiene que ver con continuar estudiando luego de recibirse: “yo creo que esto se debió a que uno siguió perfeccionándose, hay docentes que después no estudiaron más nada, después de que hicieron la profesión docente y siempre andan en el mismo subsistema” (S9). En los testimonios tres de los/as entrevistados/as expresaron que no ven movimiento horizontal ni vertical en sus carreras docentes, en este sentido el sujeto 2 que egresó del Instituto de Profesores Artigas (Montevideo) en 2016 y se identifica como mujer cisgénero, opina al respecto:

“No, no, no, no, no, no. No he visto mecanismos de ascenso laboral, creo que no hay posibilidades, en mi caso me interesa muchísimo la formación de formadores, ahí el sistema, creo que es aún un poquito más perverso porque se trabaja por llamados abreviados. Entonces no te permiten tener una estabilidad o radicarse en algún centro o tener ni siquiera soy interina, entendés? Entonces la verdad que no, yo siento que eso juega totalmente en contra de mi trabajo y de mi desarrollo profesional... no hay mecanismos de ascenso, a lo único lo único que puedes apostar es a la superación personal porque desde el sistema, desde el sistema tal cual está, no hay incentivos para eso, todo lo contrario, está achanchado.”(S2).

En esta misma línea el sujeto 10 que egresó del Instituto de Profesores Artigas (Montevideo) en 2017 y se identifica como hombre cisgénero afirma: “ni vertical ni horizontal,(refiriéndose a la movilidad de su carrera docente) me veo estancado a nivel de docencia, o sea, estoy dando clase de sociología del deporte en Utu... tengo solo dos grupos

porque se fueron haciendo ahora pero el año que viene no sé si los quieren sacar y no salen esos grupos de gestión de instituciones deportivas...veo como nulo el crecimiento que hace tres años que estoy para efectivizarme y que no puedo porque no llego nunca a poder elegir un grupo” (S10).

El sujeto 8 egresó del Instituto de Profesores Artigas (Montevideo) en 2014 y se identifica como mujer cisgénero expresa: “dentro de los movimientos del propio escalafón, no visualizo movimientos en mi carrera, chatita nomas” y el sujeto 6 egresó del Cerp de Florida en 2019 y se identifica como mujer cisgénero sostiene:

“Cuando entregue méritos si hubo un ascenso en cuanto a puntaje pero que en términos reales no se notó a la hora de elegir... creo que no hay o hay muy poco movimiento creo de ascenso en relación por ejemplo lo que tiene que ver con los llamados para actualizar méritos no son llamados constantes, por ejemplo, también lo que tiene que ver con la efectividad se da, yo en mi caso ni siquiera aspiro a eso porque también para eso tenés que tener como cierta carga horaria que te sirva y bueno, no he llegado todavía a ese nivel, pero sí tengo compañeros que dicen hace muchos años que no que no suceden esos llamados como para lograr la efectividad que no es algo constante” (S8).

En este sentido, en varios testimonios aparece la idea de estancamiento profesional producto de la falta de horas y la ausencia de llamados para efectividad, cabe destacar que el último llamado a efectividad para la asignatura Sociología en nivel secundario fue en el año 2014 mientras que en educación técnico profesional fue en 2019.

### **3.3.4 Percepciones de los egresados/as de Sociología en cuanto a la remuneración asociada a los mecanismos de ascenso.**

Se les consulta a los/as egresados/as según su experiencia si hubieron aumentos salariales asociados a los mecanismos de ascenso de su carrera profesional, los testimonios se dividieron en dos bloques, algunos que consideran que su salario cambió notoriamente pero no en relación a un ascenso en particular y otros/as que no perciben aumentos en el salario.

En el primer bloque el sujeto 1 afirma “los cambios que me sorprendieron a mí, no fueron por un mecanismo de movimiento o de ascenso. Después que estás dentro del sistema

el movimiento salarial se da, simplemente porque pasan los años y estás en el mismo lugar y te hace una diferencia en la remuneración. Bueno, ahora con este gobierno se tranco eso, pero cuando yo entré justo hubieron unas partidas, fue grande el ajuste año a año, entonces, como que mi atención estuvo en eso, pero no hice nada, o sea, entre, estoy en este desempeño y ahora estoy cobrando. En mi caso no hay una relación entre el salario y la movilidad, porque es todo horizontal, la carga horaria es más o menos la misma y el rol se mantiene.” (S1)

El sujeto 2 sostiene que visualiza un cambio en su salario y el de otros/as colegas, “sí, claro, por supuesto, la remuneración reconozco que en los últimos años ha mejorado muchísimo y yo veo en las coordinaciones, por ejemplo, de los centros que van todos con sus autitos, cosa que antes era como impensable, eso habla no solo de un mejoramiento de la calidad de vida en general, sino de la situación del país” (S2)

Otros/as sostienen que el aumento salarial está asociado a la cantidad de horas que se trabaja “yo lo que conseguí fueron más horas, el hecho de poder elegir antes me permitió trabajar más, en ese sentido si hubo más remuneración.”(S4). “Si tomás más horas cambia la cuestión de la remuneración, o sea, te pagan más y también tenes más exigencias” (S5) y hay casos en los que el aumento salarial se da por trabajar en otro subsistema, en este caso en formación docente (CFE).

En el segundo bloque se agrupan los testimonios de egresados/as que no perciben cambios en su salario: “no, para nada, es lo mismo trabajar en media, en formación docente o sea, no hay una retribución, formación docente lo que tiene, las horas de departamento que uno puede decir bueno ahí uno tiene un poquito más de horas para dedicar que está muy bueno pero más allá de eso no hay una retribución” (S3). Otros testimonios apuntan a que los recortes de horas les han impedido acceder a un mejor salario “mi experiencia es un poco negativa, porque también los últimos recortes que han habido se notaron bastante en cuanto a la elección de horas, entonces como que el cambio de puntaje y el haber subido no lo pude notar en la experiencia por ejemplo de elegir antes, porque ni para mí ni para otros compañeros y compañeras que estaban por sobre mí tampoco les llegó, digamos, los grupos, entonces no lo puedo medir como en términos económicos tampoco y también soy grado 1 entonces creo que ahí tampoco varía, digamos en cuanto a lo económico”( S6)

Todas las personas entrevistadas coinciden en que la remuneración docente no es la suficiente ya que solo se paga por hora de aula y la mayor cantidad de trabajo que se hace extra

aula. A su vez, sostienen que hay gastos para preparar clases que tampoco son contemplados en el salario, “y todo eso sale de nuestro bolsillo, a ver, del sueldo del docente, no sé, pero hay un porcentaje de ese sueldo docente que sigue siendo magro ta para trabajar o para comprar marcadores, o para viajar, o para llevar la fotocopia a los gurises o para gastar impresión en tu casa o para el trabajo fuera del aula, a ver y estos temas no son nuevos, soy muy viejos.”(S2). También hay coincidencias en que la remuneración en comparación con el costo de vida no es buena y que los/as docentes que generan ingresos que les permiten vivir y mantener una familia son docentes que trabajan muchísimas horas, pero muchísimas horas y viajan mucho, “uno con la unidad docente no vive ¿se entiende? ...además otra cosa, tenemos multiempleo, no es que cumplimos un horario, este año gané bien pero me maté trabajando, de lunes a viernes, había viernes que terminaba a las once de la noche, uno con veinte horas no vive, ahora si uno toma el tope ahí sí.” (S9).

En este contexto, sale a la luz el tema de la precariedad laboral de los/as egresados/as al mismo tiempo que siguen estudiando, muchas veces invirtiendo sus propios recursos. Por tanto, lo que se genera en términos económicos por el desempeño de la profesión docente, se reparte entre la subsistencia y el mejoramiento profesional con la idea que en algún momento se pueda quizás tener otros ingresos.

### **3.3.5 Opinión de los egresados/as sobre los mecanismos de ascenso docente.**

Cuando se les consulta a los/as docentes sobre la opinión que les merecen los mecanismos de ascenso dentro de sus carreras hay una postura unánime en cuanto a que dicho ascenso debe estar ligado al perfeccionamiento y la profesionalización, que se valoren estudios. Esta idea de que el de que el ascenso no sea por paso del tiempo, sino por profesionalización está muy latente en los testimonios. A pesar de que muchos/as docentes sostienen “el paso del tiempo está bien que se valore, pero me parece que está sobrevalorado, el peso de la experiencia, es tipo ta, tenés 20 años en el sistema y sos re crá, que se yo, no es tan así, no debería ser el único aspecto a tener en cuenta” (S1), “yo no estoy desconociendo la importancia de la antigüedad en el sistema porque para mí, antigüedad y práctica van unidos de la mano, pero tiene que ponderarse de otra forma... una combinación entre méritos y antigüedad sería el ideal” (S2)

Otros testimonios aseguran que solo centrarse en los méritos para el ascenso no es suficiente y que se tendría que fortalecer el acceso a concursos e investigaciones:

No creo que pedir mérito sea lo que tiene que pasar porque tener doscientos papelitos tampoco asegura nada, pero tendría que haber otras cosas que pesen en la evaluación para ascender, capaz que concursos más seguido algo que uno tenga, no sé estar como más proactivo en el tema de investigación y proyectos... que no sea solo entré, quedé en una lista y estoy en un llamado y puedo tomar horas y horas y en el interior creo que esto se da más todavía, por ahí es lo que pienso. (S3)

Asociado a este tema vuelve a aparecer en los relatos la falta de concursos y pautas claras que estructuren la carrera independientemente del paso del tiempo:

Que cada dos años o tres años haya concurso y te den la posibilidad de ser efectivo y tener cierta regularidades que te permitan saber que por delante de ti hay una carrera que está por lo menos estructurada laboralmente o profesionalmente estructurada con reglas claras, no sé se me ocurren que pueden ser esas las formas, la visita de inspección, los concursos, actualizar méritos. (S4)

Lo que es claro y unánime es la necesidad por parte del colectivo docente egresado del Plan 2008 de revisar los mecanismos de ascenso, sobre todo por la falta de motivación que produce seguir estudiando y no ver reflejado esos avances en el ámbito laboral:

No es lo mismo un docente que hace 10 años que dan clase a uno que hace dos o tres, no puede ser igual, entiendo, pero también entiendo que la antigüedad no puede ser el único factor que determine los escalafones, conozco muchos docentes jóvenes por así decirlo o que egresaron relativamente hace poco que tienen una formación muy buena o que se van formando y bueno y que no logran materializar eso en mejores oportunidades laborales, entonces es como que muchas veces también la gente se cuestiona bueno para qué voy a estudiar e invertir, invertir dinero y todo el esfuerzo que implica estudiar si a fin de cuentas hasta que no se jubilan los de arriba no voy a ascender, me parece debería asignarse debería haber otros mecanismos también otras variables que inciden. (S7)

Por último, aparece en los testimonios la fuerte demanda de mayor acceso a la especialización en áreas de Sociología concretamente, ya que los cursos oficiales de parte de las inspecciones están dirigidos al Derecho y en fortalecer el acceso a estudios de postgrados.

### **3.4. Descripción de las condiciones laborales de los/as egresados/as del profesorado de Sociología.**

En la encuesta se consulta a los/as egresados/as por algunos aspectos relacionados a sus condiciones de trabajo. Se evidencian las siguientes cifras, el 91,5% de las personas encuestadas trabaja en el sistema educativo público. En cuanto a su situación funcional el 48,5 % son efectivos/as el 67,7% son interinos/as y el 28,8 % son suplentes. Además del total de encuestados/as el 47 % trabaja en docencia directa e indirecta al mismo tiempo, sobre todo en puestos de adscripción.

Cuando se les consulta en las entrevistas en profundidad a los/as docentes sobre sus condiciones de trabajo salieron a la luz cuestiones más estructurales que atraviesan a todos los profesorado independientemente de la asignatura como son la falta de recursos básicos en la educación pública o las horas de trabajo no pago que tiene la docencia, hasta cuestiones específicas del profesorado de Sociología como son la falta de horas de trabajo.

Respecto a la falta de recursos un testimonio sostiene: “te pongo un ejemplo, en un trabajo privado a vos te dan el tapabocas para ir a trabajar, acá en el público vos te lo tenes que comprar, no puede ser que las instituciones educativas no haya jabón ni papel higiénico, entonces, ¿en qué condiciones laborales estamos trabajando?” (S1). En este sentido, y aludiendo también a la falta de materiales para llevar a cabo la tarea docente otro testimonio aporta, “porque yo tengo que pagar mi lapicera para trabajar, si yo cuando trabajaba en ASSE tenía la lapicera, la fotocopiadora, entonces, por qué los docentes históricamente cargamos con esa carga y ahí hago una crítica al movimiento sindical de no haber reivindicado esto, que si siempre se reivindica pero está como allá por abajo en la lista de cosas cuando sabemos que las buenas condiciones de trabajo, aumenta la calidad del mismo” (S2).

Otra de las limitaciones que surgen a la hora de hablar de las condiciones laborales es el trabajo docente fuera de horario y no remunerado. Muchos testimonios aportan que es muy difícil descansar el fin de semana ya que siempre se está preparando una clase o pauta de examen o se está leyendo algo nuevo para llevar al aula. Algunos/as manifiestan que estas tareas deberían estar estipuladas dentro del horario y el salario y que la docencia en Educación media debería tener horas de departamento como ocurre en formación docente: “me parece que

habría que ponerse a pensar en colectivo en estas cosas y en serio, porque una partida extra en el salario para mí no, no es la solución, obviamente aumentar el salario, pero obligándote a cumplir un horario en determinado lugar, que tenga en cuenta de donde vos sos, que tengas los materiales necesarios para trabajar, el trabajo docente extra aula históricamente no se reconoció y sigue sin reconocerse.” (S2)

Cuando se les consulta en las entrevistas por la inserción laboral en el sistema educativo luego de haber obtenido el título de grado 8 de las 10 personas entrevistadas sostienen que pudieron hacerlo pero la falta de horas está presente en todos los testimonios por el carácter deficitario que tiene la asignatura Sociología: “en su momento porque no habían muchas horas, no llegaba a tomar horas de sociología y bueno, igual te digo que siempre tome horas de sociología, siempre tuve aunque sea un grupo en UTU y un grupo en secundaria pero ya avanzado el año lectivo” (S3).

Varias experiencias coinciden en que los primeros trabajos vinieron de la mano de planes educativos cuya implementación es semestral, “yo me recibí en el 19 y empecé a trabajar inmediatamente, fue más difícil conseguir horas de práctica que conseguir horas de trabajo y empecé a trabajar en estos programas del ProCES y si bien es cierto que no era lo que yo estaba buscando porque lo semestral es inestable me permitió ya de entrada empezar a trabajar” (S4). También muchas personas empezaron a trabajar tomando otras asignaturas, por lo que tuvieron que diversificarse: “si, arranqué a trabajar rápidamente, primero como para la mayoría de mis compañeros que podemos tener el acceso a trabajar en Estudios Económicos y Sociales, o sea, yo honestamente no pude entrar rápidamente a Sociología por lo que manifestaba anteriormente de que tenemos muy poquitas horas, las horas que hay en general son suplencias de persona que están enfermas, etc.”(S9).

Pero en todos los testimonios aparece el tema de la inestabilidad laboral como un factor determinante del inicio de sus carreras:

“Si, me recibí y ya al año siguiente estaba tomando horas, en los primeros meses de ese año conseguí una suplencia de adscripción, esa fue mi llegada al sistema y al tiempo de estar en esa adscripción, me surgió una suplencia de un grupo de sociología y la tome. Al año siguiente voy a la elección de horas y quedo sin horas y vuelvo a tomar una adscripción en suplencia y ahí tomo ProCes. Recién al tercer año de estar en lista y eso, se ve que hubo un acomodo sobre todo en los grados más altos que empiezan a tomar otro tipo de cargos, ahí pude empezar a tomar horas de sociología desde marzo-Febrero y arrancar el curso.” (S8)

En esta misma línea otro testimonio sostiene:

A principios de abril 70 profes con 0 hora en las elecciones, entonces era como... fá, muy triste ver esa realidad, en mi caso tomé horas en junio y también de marzo a junio estuve en el desempleo este año, esto en secundaria, en UTU tampoco he podido entrar al sistema y bueno de junio hasta ahora conseguí 12 horas, pero también como digo son por semestre porque los grupos por ejemplo los que tomé en junio estaban disponibles desde marzo, pero algunos de esos grupos que tomé por ejemplo de estudios económicos al no estar en lista tuve que esperar a que el llamado se abriera a todas las especialidades, entonces son esas cuestiones de las que te decía que uno se enoja un poco a veces con el sistema, pero si, la estabilidad laboral, bueno, no existe para mí la estabilidad, sigue siendo muy inestable la inserción si bien enseguida que egresé pude si entrar al sistema pero de forma también muy caótica, tarde en el año y con suplencias o interinatos que los he tomado muy tarde, entonces ha sido más que nada creo que ese el aspecto que más me ha llevado a cuestionar la profesión porque si bien amo lo que hago y me encanta y lo que he experimentado me ha gustado mucho también es muy difícil vivir de esto, porque solventar una vida de... vamos siendo profesora de sociología es muy complejo y ahí es donde uno entra a cuestionarse bueno si arrancar para otros lados o tratar de seguir sosteniéndose en el sistema, porque también tiene eso el sistema de antigüedad, hace que para cambiar de grado tengas que estar en el sistema, entonces ya si perdés un año, ahí bueno se pierde un año para cambiar de grado entonces también juega la antigüedad en ese cambio que hoy hablábamos del ascenso que es algo que no mencioné de cómo se cambia de grado solo con el tema de la antigüedad entonces también es como re difícil al menos para nosotros ascender a través de ese mecanismo también, y claro yo sé que no tenemos nada a favor nosotras básicamente pero si uno trata como de agarrarse de lo que puede para seguir en el sistema porque sobre todo es la profesión que una eligió y en la que quiere ejercer pero sí se ha hecho bastante complejo, y más que nada con estos últimos años que el recorte nos afecta directamente”(S6)

Es esta falta de estabilidad la que en muchos casos hace que los/as docentes deban conservar otros trabajos fuera del ámbito educativo: “te recibís y te entregan el título al tiempo y nada, que paso como casi un año para mí fue como una eternidad, pero fue terrible porque además seguía trabajando otras cosas y era docente y en realidad, yo lo valoraba muchísimo, y



sin embargo era como algo que en ese momento no valía y ta fue eterno hasta que pude insertarme sí, primero con muy poquitas horas y más en Sociología, eso también no te permite, por ejemplo, dejar de trabajar en otras cosas.” (S5). Es por ello que cuando se consulta a los/as docentes si se dedican a la docencia directa a tiempo completo o tienen otros empleos fuera del sistema educativo 6 de los 10 entrevistados/as sostiene haber tenido varios empleos sobre todo en los primeros 5 años después de egresar. Dicha precariedad se profundiza más a la hora de trabajar haciendo suplencias la cual no tienen ninguna garantía:

El año después de egresar voy a elegir había solo un grupo en el 73 que nadie lo quería y bueno yo fui y lo elegí pero después se abrió la oportunidad de trabajar en indirecta también pude estar ahí y después apareció en el 34 y en el Miranda..., hasta que fueron apareciendo no sé cómo, fueron apareciendo grupos o sea se fueron dando una suplencia dio paso a otra cosa y..., yo tal vez lo que sí puedo decir como indicador de lo que es, es la precariedad lo precario, lo inestable o lo precario sabiendo que en este año termino trabajando con mes a mes, al comienzo no con el corazón en la boca porque por una actitud de surfer que tengo, la voy llevando arriba de la ola definitivamente pero era mes a mes que era lo que iba a pasar todos los meses, o sea, y eso fue porque estaba de suplente acá y podía volver en cualquier momento la titular o algo podía pasar y eso ha sido un poco la experiencia. (S4)

Esta inestabilidad que se menciona en los testimonios va acompañada de momentos de incertidumbre, ya que cada año la situación es cambiante, “la situación no es fácil y muchas veces quedaba sin horas o esperando suplencias o con un solo grupo. Un año tuve suerte y pude agarrar veinte horas, por lo general siempre lo he acompañado con algún trabajo extra, externo al sistema educativo.” (S8)

En este sentido, hay muchos momentos del año en que hay meses de desempleo:

Tengo baches de desempleo y hago otras cosas, trabajo con mi hermana o también he estado en una búsqueda incansable para ir por otros lados buscando trabajo de otras cosas y como te decía, cuando tomo horas que siempre es como a mitad de semestre o de semestre en adelante ahí si me dedico completo a la docencia porque es realmente lo que me gusta y lo que quiero hacer, pero hasta que no toma horas que también son meses difíciles y bueno que no sabes tampoco nunca cuándo vas a tomar específicamente, una práctica que realicé este año fue también como clases particulares,

ayuda para hacer trabajos académicos y esas cuestiones pero por fuera totalmente del sistema” (S6)

Esto lleva a sostener muchos trabajos en un mismo año. Esto sumando una carga extra a “la multifuncionalidad del docente, en particular de Sociología que lleva que tengamos que estar trabajando en distintas áreas.” (S10)

Otra situación ligada a las malas condiciones de trabajo es la de estar viajando constantemente:

Se complica bastante porque muchas veces tienes que viajar muchísimo para tener no se un grupo en un Liceo y te pongo mi caso. Por ejemplo, la primera vez que trabaja en secundaria trabajé en un pueblo de Tacuarembó que se llama San Gregorio de Polanco y viajaba 2 horas y media tenía que viajar 3 veces por semana porque un día a clase, otro día a clase, otro día coordinación me la pasaba todo el día de la mañana hasta la noche llegaba de noche a mi casa y al otro día seguía trabajando en otras cosas y además tiene que arreglar horarios por ahí y trabajaba por un montón de horas para recuperar las que había perdido viajando. Es mucho sacrificio, es bastante complicado, yo creo que es general, además que no solamente mi caso en el caso de sociología es terrible. Este y nada, esa fue como mi primera experiencia, demasiado sacrificada, condiciones de trabajo pésimas, porque nada, andas viajando todo el tiempo, te alimentas muy mal, dormís muy mal y estudias mal también creo que el docente siempre tiene que estar estudiando, preparándose, preparando la clase y tal. En general no es tan buena esa primera experiencia bastante complicada. (S5)

Como se ya se mencionó en este apartado, muchos/as docentes se han diversificado laboralmente. En la encuesta el 47 % de los/as docentes afirma trabajar cargos como las adscripciones y 7 de las 10 personas entrevistadas también afirman trabajar en cargos de docencia indirecta. En otros casos, la diversificación se da por trabajar en asignaturas como Estudios Económicos y Sociales y se dio por la falta de horas de Sociología, lo que permitió en muchos casos ampliar el abanico laboral:

Me diversifique en Estudios Económicos y Sociales que es la materia que está en 6to en secundaria, y bueno, en principio el programa va muy de la mano con Sociología porque no hay un programa muy estructurado, va muy de la mano con lo que estudiamos pero también para mí fue como una salida de grupos, una salida para

ampliar el campo laboral y que también son poquísimas horas y está buenísima porque creo que este año también aprendí cómo a verle lo positivo que tiene esa materia que hasta el momento no lo había pensado que es el tema del abordaje de los proyectos y de los temas más académicos y de escritura que creo que los y las gurisas tienen un montón de dificultades allí” (S6)

Algunos/as egresados/as han comenzado a dar clases en distintos centros de formación docente, ya sea materias específicas del profesorado de Sociología, como materias del tronco común tanto en profesorado, como en formación magisterial. Los motivos de dicha diversificación tienen que ver por un lado con la escasa oferta laboral en educación media, pero también con una cuota de gusto y crecimiento personal, punto que se abordará en el apartado de proyecciones a futuro:

Me diversifiqué por la necesidad de tener que hacerlo porque me era insuficiente con la oferta, la oferta laboral de Secundaria y Utu y después también porque me gustaba, yo cuando cursé el profesorado me gustó mucho, si bien no tenía las materias específicas como que le encontré el gusto por el profesorado en sí. Tuve muchos profesores muy malos, que eso me encantó, tener un montón de profesores malos en profesorado porque me daban unas ganas bárbaras, yo decía el día que yo pueda dar una clase ahí haría todo diferente a lo que hizo este tipo y nada fue un poco de eso. Un día me encontré ahí con un llamado abreviado, de ahí el Cerp del Norte, era la segunda vez que lo publicaban porque no había profesores de teoría social y me la jugué.” (S5).

Otro motivo para diversificarse tiene que ver con el desafío profesional que implica la formación de docentes:

La diversificación tiene que ver con asumir el desafío y por esta cuestión de tener como objetivo trabajar en la formación docente que en realidad, que tiene que ver con intentar influir en cómo van a ser los futuros profesores pensando en que eso va a poder de alguna manera influir en cómo va a ser la educación, entonces teniendo en cuenta ese objetivo, los desafíos que vengan yo trato de asumirlos, sé que hay áreas en las cuales no, si vos me decís vas a trabajar procesos económicos dentro del profesorado, ah yo te digo que no, si pudiera tomarlo no lo haría porque no tengo la formación, el conocimiento, no me gusta tampoco no me nace, podría formarme en eso pero también trato de disfrutar lo que hago, entonces tá, pero lo tomo como un desafío

si mi objetivo es ese hoy en día trabajar la formación docente y bueno también como la maestría en estudios latinoamericanos de alguna manera me habilita si se quiere a poder trabajar esas materias también” (S7)

En este sentido, lo que se desprende del testimonio anterior y es mencionado en otros, es la relación que existe entre poder acceder a trabajos de docencia directa en formación docente y realizar estudios de posgrado: “yo soy egresada en sociología y doy en el Polo Tecnológico de acá de Tacuarembó Metodología de la investigación, yo hice un posgrado en metodología que como la sociología busca contribuir al conocimiento y fortalecer esas cuestiones de investigación, estamos habilitados a trabajar esa asignatura, que ahí me diversifique.” (S9)

### **3.5. Descripción analítica del sentido que los/as egresados/as del profesorado de Sociología dan a la formación continua y de posgrado.**

En este apartado se pretende profundizar en la formación continua y de posgrado de los/as egresados/as de Sociología. Cuando se consulta en la encuesta nacional realizada a 71 personas sobre si han realizado actividades de formación continua en los últimos cinco años el 95,8 % afirma que si, lo que indica que hay una fuerte participación por parte del colectivo en actividades que impliquen continuar con su profesionalización. Cuando se pregunta por la frecuencia en las que se realizan las actividades 19,7 % contestan que muy frecuentemente, 38 % frecuentemente, 40 % a veces y 1,4 % nunca. Quienes respondieron que a veces o nunca realizan actividades señalan como principal motivo la falta de tiempo y los complejos horarios laborales como un impedimento a la hora de seguir formándose. Se pregunta en detalle qué tipo de actividad de formación continua realizaron, los resultados obtenidos arrojan lo siguiente: 47 personas lo que representa el 66,2 % del total afirma haber realizado cursos de capacitación, 46 personas lo que representa el 64,8 % afirma haber realizado cursos de actualización, 37 personas lo que representa el 52,1 % del total afirma haber asistido a congresos, 31 personas lo que representa el 43,7 % afirma haber realizado seminarios, 20 personas lo que representa el 28 % del total afirma haber participado en proyectos en centros educativos, mientras que solo 3 personas el 4,2 % sostiene no haber realizado actividades de formación continua.

También se consulta cuál es el criterio/s que los/as egresados/as utilizan para seleccionar las actividades de formación continua que realizan: 70,4 % (50 personas) sostienen que eligen actividades que estén vinculadas a ciencias de la educación, 53,5 % (38 personas)

seleccionan actividades que tengan alto contenido disciplinar, 45,1 % (32 personas) eligen actividades estén vinculadas a la Didáctica de la Sociología y 35,2 % eligen la actividades que estén vinculadas a el uso de la tecnología (TICs).

En este sentido, se pregunta por los motivos por los que los/as docentes realizan actividades de formación continua, 78,9 % (56 personas) manifiestan que se siguen formando para mejorar su práctica educativa, 63,4 % (45 personas) lo hacen para mejorar sus posibilidades de crecimiento laboral, 59,2 % (42 personas) realizan actividades de formación continua como una forma de crecimiento personal y 47,7 % para conseguir mayor especialización en su campo de conocimiento.

En las entrevistas en profundidad se pregunta por el sentido que los/as egresados dan a su formación continua, en este sentido se encuentran en los testimonios tres conjuntos de sentidos:

1. Los/as docentes continúan estudiando porque sienten que eso les permite acceder a mejores posibilidades laborales.
2. Los/as docentes continúan estudiando porque sienten que eso les permite mejorar sus prácticas educativas y por consiguiente sentir que crecen personalmente.
3. Los/as docentes continúan estudiando porque sienten que eso les permite conseguir mayor especialización en su campo de conocimiento.

En cuanto al primer conjunto de sentidos muchos/as de los consultados/as expresan que sin formación continua es imposible mantener el puntaje en las listas, sobre todo las interinas que cada cierto tiempo tienen actualización de méritos: “si eso es como una de las cosas que te motivan, uno cuando lee los llamados los méritos son como importantes entonces esto es como un ciempiés de esos sin fin, porque es como que empezás y después de no podes parar. Es muy importante para el desarrollo laboral, no tenés más remedio que tener una acumulación de papelitos porque si no, no hay manera de mantenerse en las listas.”(S3). En esta misma línea otro entrevistado aporta, “trabajamos en un sistema educativo meritocrático, esto de juntar papelitos es como es el abc del docente, entonces por ese lado desde una perspectiva de saber cuáles son las reglas del juego lo quiera hacer o no ya de por sí lo voy a tener que hacer y se entiende como que está incorporado en el quehacer docente.” (S7)

Dentro del crecimiento laboral otros testimonios agregan que luego de la formación de grado es necesaria la actualización permanente a modo de profundizar conocimientos y favorecer al desarrollo profesional:

La razón por la que me sigo formando tiene que ver con el mantenimiento de las posibilidades de crecimiento laboral. Eso tiene dos razones, hay una que es instrumental, en la categoría 2b cuando yo recién comencé tenía un lugar en el la lista que era bajísimo, o sea, porque era recién egresado y ahí comprendí que los estudios anteriores que yo tenía, tanto de grado y de posgrado habilitaron un nuevo puntaje, o sea, hubo una actualización de méritos. Estar siempre en una formación con evaluación permite dos cosas: primero mejorar las posiciones para poder conseguir más y mejor trabajo eso desde el punto de vista concreto y por otra parte porque claramente la formación que nosotros recibimos en el instituto es una formación de grado que recién comienza o sea pensar que ese es el final, no me parece, creo que hace al desarrollo profesional.” (S4)

Otros testimonios que afirman continuar con su formación permanente para el mejoramiento de sus posibilidades de crecimiento laboral identifican irregularidades en el sistema meritocrático afirmando que en las elecciones, especialmente de docencia indirecta, donde se intercalan puntajes entre diferentes asignaturas no hay un criterio unificado entre los mismos, hay asignaturas cuyas inspecciones otorgan puntajes base más altos que Sociología lo que es perjudicial a la hora de tener una buena posición a la lista:

Seleccione en la encuesta es punto por el tema de actualizar méritos y que en ese sentido pueda cambiar mi puntaje, nuestra lógica de elegir horas funciona a través de ese sistema meritocrático entonces uno ahí va y se adapta un poco a eso pero esto también es relativo porque bueno en las elecciones de docencia indirecta tampoco tienen como un criterio unificado de puntajes entonces a veces es un poco extraño cómo funciona ese mismo sistema pero si he realizado algunos cursos que terminas pensando bueno capas que me sirven para actualizar méritos y por ese sentido marque como motivo las mejoras de posibilidades laborales” (S6)

En otros casos la idea del mejoramiento laboral está ligada a la posibilidad de trabajar en otros subsistemas como el Consejo de formación en Educación (CFE):

En realidad, cuando egresamos pasamos a una lista para trabajar en secundaria, uno puede abrir sus posibilidades a trabajar en lo que es la UTU, entre otras cosas. Pero en mi caso yo me quería perfeccionar más para trabajar en la formación docente, porque me parece es otro camino que se requiere mucho más exigencia que trabajar en secundaria o a nivel de media, me refiero. Por eso más bien marqué eso, porque todo el tiempo uno desde la formación docente tiene que estar perfeccionando para que se abran otras puertas que pueden ser laborales o pueden ser de estudio” (S9)

La idea del ingreso a formación docente pero también a la diversificación de otros espacios por la falta de horas docentes aparece en otros testimonios; “al tener pocas horas en el sistema, eso te implica también seguir formándote preparándote para otros ámbitos porque no es solamente educación media, está la formación docente y otros espacios formales y no formales donde la Sociología tiene un lugar” (S10)

En cuanto al segundo conjunto de sentido, el que establece que los/as egresados/as realizan estudios de formación continua porque les permite mejorar sus prácticas educativas y por consiguiente conseguir crecimiento personal, una de las personas entrevistadas sostiene:

“Yo soy bastante exigente conmigo, siento como que no puedo quedarme sin estudiar, siento como que tengo ese debe todo el tiempo, me da como hasta vergüenza decir voy a clase y no recontra prepare esto y no recontra me formé en esto, siento que ese crecimiento personal mío yo me lo exijo bastante, a fin de año por ejemplo yo le hago un cuestionario a los chiquilines así anónimo, a todos los niveles y me reconforta leer lo que ellos sienten de lo que uno les da, porque realmente uno deja mucho ahí en la clase y está bueno, eso te alimenta, ... entonces también está vinculado con el punto del mejoramiento de mi práctica educativa, están como bien conectados esos, es que es como el motor es llegar a clase ...me revienta ponerle que vengan con la cuadernola y que te digan, eso ya lo di, a si tengo la cuadernola de mi prima, de mi hermana y ah sí es lo mismo que el año pasado, no, eso conmigo no va a pasar nunca, o sea, me sentiría la peor docente si tengo que volver a repetir y a dar exactamente como lo di el año pasado, no sé son grupos diferentes, son gurises diferentes no sé, aparte ellos año a año es como que esto cambia así “boom”, lo gurises traen todos los años cosas nuevas, inquietudes nuevas” (S3)

En este sentido otro testimonio afirma que todo lo aprendido es para ser compartido con los/as estudiantes “me parece que la mayoría de las actividades de formación continua tienen como objetivo primordial eso el mejorar la clase. Porque si los conocimientos me los quedo yo, solo yo, si no se lo comparto a nadie, no estoy cumpliendo un objetivo de nada, la mayoría de los talleres los hago pensando en poder encarar un poquito más la clase y sobre todo la actualización.” (S8)

Otras experiencias afirman que el crecimiento personal se da porque estar conectado con estudios permanentemente permite tener contactos e interacciones con otras personas para trabajar de forma colaborativa: “en cuanto al crecimiento personal porque siempre me gustó de por sí aprender y leer cosas que me interesen y creo que desde que egresé y que he seguido estudiando me ha servido para aprender un montón de cosas a mí, pero también como para aprender a dar no el sentido de lo meramente académico sino a relacionarme en otros espacios aprender a hacer otras cosas como otro tipo de escritura, bueno tener contactos con otros profesores y hacer proyectos con otros profesores y trabajar de manera conjunta, colaborativa, o de manera interdisciplinaria entonces creo que eso aporta un crecimiento personal más allá del crecimiento del saber académico y de un crecimiento profesional en ese sentido de no aprender a trabajar tan individualmente como hoy tenemos acostumbrados a la mayoría de los docentes, a veces trabajamos como muy solos, sino también que eso creo que es como muy valioso, aprender a trabajar con nuestros colegas y otras colegas y hacer cosas en conjunto que terminan siendo como mucho más ricas y que te aportan más allá del resultado a ese crecimiento personal y de valorar como otros aspectos” (S6)

También seguir estudiando “te pone en contacto con otras circunstancias, sin ir más lejos, uno de los últimos cursos que hice de formación permanente este año, era uno de la UDELAR sobre prácticas religiosas y nada en casa somos super ateos, y ta sin embargo aprendimos montones de cosas con mi compañera que ella estudia desarrollo. Y nada, creces, yo creo que cualquier forma de conocimiento me parece que te hace crecer.” (S5)

En cuanto al último conjunto de sentido de formación continua que se identifica en los/as egresados/as, el que implica conseguir mayor especialización en el campo profesional, se refleja en que todos/as los/as entrevistados/as muestran un marcado interés por la Sociología. Por ello, han tratado de hacer algunos cursos cortos relacionados a cuestiones pedagógicas y didácticas pero más que nada la especialización. Muchos testimonios sostienen



que lo que se va estudiando en el momento está más fresco para ser volcado en la clase e ir aprendiendo y profundizando cuestiones en la práctica:

Me pasa de estar hablando de equis tema en clase y me acuerdo de algo que estoy estudiando y como que se va volcando ahí, entonces creo que lo haces inclusive de una manera un poco inconsciente de más también si estás haciendo algún curso de no sé, de evaluación o lo que sea también cómo vas haciendo las prácticas de lo que estás estudiando un poco experimentando ahí con los grupos que tenés y creo que eso en general a todos los docentes nos sirve más que nada lo veo así en eso, como este año me pasó mucho que estaba estudiando ciertos temas y justo lo estaba medio que abordando en clase con los gurises y se me hacían un montón de conexiones e incluso algunos ejemplos y eso está bueno porque se nota que uno en su propio proceso también lo va aprendiendo de mejor forma y también está bueno poder relacionarlo y llevarlo sobre todo capaz que temas más actualizados o materiales que son más nuevos y en este sentido cómo agregarlos a materiales también y teorías como más recientes, que a veces nos quedamos con cuestiones más clásicas que si bien obvio que son importantes también está bueno como ver miradas más recientes que son más nuevas, que aporten como un análisis más actual”(S6)

En otros casos los/as docentes sienten que tienen algunas carencias respecto a la teoría sociológica, lo que les lleva a querer profundizar más en la misma: “tengo algunos huecos o sea desde preguntas de los chiquilines que me dejan interrogantes a yo querer saber más cosas, o sea no sé no tengo como algo así que yo diga para mí quiero súper especializar en esto porque no tengo todavía como que sigo buscando esa veta que yo diga bueno esto es realmente lo que quiero profundizar entonces como que voy ahí, no sé, cómo que sigo incorporando teoría” (S3). Muchos testimonios sostienen que esta actualización sobre todo en el campo de las Ciencias Sociales tiene que ser permanente, “a veces capaz que no encontrás cosas muy nuevas, o trabajamos con teorías que las vemos siempre, pero releer y estudiarlas nuevamente aporta otras perspectivas, o te lo bajan a tierra de repente con determinados temas y eso está bueno porque también le da cierto dinamismo a tu cabeza.”(S5).

También está presente en los testimonios que la formación de grado siempre puede ser mejorada, desarrollada y potenciada. Sobre todo las cuestiones relacionadas a teoría social:

Cuando estudiaba planteé a lo largo de la cursada en el IPA en determinado momento muchas interpelaciones, por qué veíamos a determinadas líneas sociales y porque otras no, me acuerdo de interpelaciones de por qué no vemos autores latinoamericanos, por qué siempre estamos viendo europeos o norteamericanos, entonces eso me fue llevando a por mi cuenta de ir estudiando o leyendo en la cotidiana ciertas cuestiones que tienen que ver con el pensamiento social desde América latina y entonces cuando en realidad terminé el IPA toda esa parte del pensamiento social aplicado en América Latina, del tercer mundo yo lo tenía, tenía algunos trazos pero me interesaba profesionalizarme en eso, conocer más de eso, entonces bueno eso es lo que me lleva digamos a seguir intentando perfeccionándome en ese sentido (S7).

En este sentido, la especialización en el campo es la herramienta que permite a quienes egresan forjar su propio desarrollo profesional a medida que van buscando nuevos intereses disciplinares.

Cuando se consulta en la encuesta por las publicaciones que han realizado, 56 personas, lo que representa el 78,9 % del total afirma no poseer publicaciones, solo 15 personas lo que representa el 21,1 % del total afirma haber realizado publicaciones de artículos en revistas y libros tanto nacionales como internacionales. Cuando se profundiza sobre este tema en las entrevistas, sobre todo cuando sale a la luz las obturaciones que las carreras docentes poseen a la hora de investigar, uno de los factores dominantes que impide publicar es la falta de tiempo debido al multiempleo, las largas jornadas laborales y el trabajo en casa por el que transitan los/as docentes.

En la encuesta nacional también se consulta quienes de los/as egresados/as han realizado estudios de posgrado 51 personas, lo que representa el 71,8% del total responde no haber realizado, 14 personas lo que representa el 19,7 del total responde que sí han realizado estudios de posgrado y 6 personas lo que representa el 8,5% afirma que se encuentra cursando. Teniendo en cuenta estos porcentajes, esta investigación pretende indagar cuáles son los motivos que impulsan a los/as egresados a continuar este tipo de estudios, en este sentido, las 10 entrevistas en profundidad realizadas fueron seleccionadas teniendo en cuenta a los egresados/as que habían realizado estudios de posgrado, esta intencionalidad tiene que ver con saber cuáles son los motivos que propician u obstruyen este tipo de estudios en las carreras docentes.

De los 10 entrevistados/as que poseen estudios de posgrado 5 de ellos los realizaron en la educación pública y 5 en la esfera privada. Los principales intereses a la hora de realizar posgrados rondan en temáticas pedagógicas, didácticas y de teoría sociológica, “yo quería hacer algo específico a lo que es la educación, porque yo sentía como una pata renga lo que es, didáctica por mi formación de grado, claro al haber rendido todo libre lo que es el bagaje teórico de la didáctica me lo perdí y la reflexión, esa que te da la teoría, es importantísima para poder analizar desde otro punto de vista tus prácticas.”(S2).

Si bien se encuentran motivos diferentes cuando se consulta el por qué seguir estudiando, todos los testimonios brindados tenían claro luego de su egreso que querían continuar con estudios de posgrado:

Sabía que cuando egresara quería seguir estudiando algo relacionado, no sabía si exactamente con la sociología o si con las Ciencias Sociales y justamente encontré este posgrado en estudios latinoamericanos en humanidades, que tiene como una mirada interdisciplinaria porque se aborda desde la Sociología, desde la Historia desde la política y algo que yo tenía como una teoría muy fuerte a la teoría de colonial que también la había abordado desde los primeros años del profesorado con varios profes y que dije “fá sí, quiero seguir por ahí” porque es algo que me parece súper importante que creo que abordamos muy pocos autores y autoras latinoamericanas, que siempre tenemos como esa mirada eurocentrista no sólo en el liceo sino incluso a nivel terciario, entonces como quería profundizar en estudios latinoamericanos justamente de autores que tengan una mirada desde nuestro propio continente hacia nuestros propios problemas pero desde acá y bueno me pareció genial cuando encontré este posgrado porque era como todo lo que yo quería estaba ahí. (S6)

Uno de los motivos más fuertes que aparece en los testimonios es realizar estudios de posgrado con la finalidad de profundizar determinados aspectos de la formación de grado que les permitan a los/as docentes poder acceder a dar clases en formación docente, “en 2019 tengo la posibilidad de presentarme en un llamado abreviado en el CERP de Florida y entro a trabajar allí, una experiencia maravillosa, quede enamorada la formación de formadores, entonces me digo, bueno, yo acá tengo que hacer algo para poder esté empoderarme como profesional y entonces empecé a averiguar distintos posgrados” (S2)

En este sentido, el sujeto 3 expresa que ha realizado dos posgrados, el de Género y políticas públicas en Flacso y se encuentra cursando la maestría en Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales. Cuando se le consulta por los motivos que le llevaron elegir esos posgrados por sobre otros responde:

Yo egresé en 2012, acá en el CERP de Atlántida, hubo un llamado para cubrir horas vacantes del seminario de género y mis profesoras, tres de ellas me llamaron de forma indiferente, las tres me llamaron para comentarme del llamado que me inscribiera, yo estaba aterrada, no quería inscribirme, no quería por nada, insistieron, insistieron y bueno ta con lo que tenía me escribí quedé allí en la lista y tomé el seminario de género, entonces dije bueno tá necesito algo que me nutra de esto un poquito más de las lecturas particulares que uno ya tiene, entonces me inscribí en el diploma de género de Flacso que fue lo más a mano que tenía. (S3)

Uno de los principales obstáculos que todos los testimonios mencionan es que la gran mayoría de las opciones de posgrado son en oferta privada, esto hace que se dificulte el acceso y también sesga la elección del posgrado, ya que muchas veces los /as egresados hacen algo que puedan pagar y no lo que verdaderamente les gusta:

“Ahí vamos a una cuestión muy, muy real. La primera es que los posgrados los tenemos que pagar. Al menos cuando yo me recibí no había una posibilidad. Me tuve que pagar el primer posgrado, el de mediación socioeducativa para resolución de conflictos, primero porque estaba al alcance de mi bolsillo porque me lo pagaba yo, o sea que ahí es una cuestión económica, más allá de si me gusta o no me gusta o lo que quieras. Y después el de didáctica si lo dio gratis el Abrojo con el Consejo y demás y me pareció bastante interesante tener esa oportunidad” (S9)

En relación a esto, en otras ocasiones se termina el posgrado aunque no colme las expectativas de quienes estudian sólo por el hecho de que es pago, "me inscribí en un posgrado en la UCU que se llamaba Evaluación, especialización y currículum, cuando yo leí lo vi tenía una mirada bastante hacia lo didáctico, que después en la cursada, me di cuenta que era otra cosa bueno, termine ese posgrado, aunque no quede conforme para nada. Pero a ver, yo tenía que terminar ese posgrado porque lo estaba pagando, entonces ahí entras en el tema de la

mercantilización de la educación. Bueno, yo tengo que pagar invertir plata o sea porque es como que vos contraes una deuda" (S2)

Muchos testimonios afirman que realizan estudios de especialización y no maestrías por los costos o esperan a ingresar a estudios gratuitos; “hice la primera parte de especialización, la maestría no la hice porque el costo era bastante, no podía solventarlo, y bueno postulé un día a la de Sociología de las facultad e hicimos la prueba de ingreso bueno quedé y la he cursado”(S3)

En relación a esto, los esfuerzos no son solo económicos sino de horarios y traslados, cuestión que es un desafío con el multiempleo docente, “fue bastante cansador a hacer cursar la maestría, tenía una carga horaria de lunes a viernes de 8 de la mañana a 13 de la tarde todos los días durante dos años seguidos hice eso, o sea que tenía que tomar horas y tenía que dejar toda la mañana libre y parte de la tarde para poder viajar a Montevideo todos los días venir bueno, fue un sacrificio pero lo liquide en los dos años, me queda el taller de tesis lo he dejado como, no sé la pandemia me ha frenado un poco, pero ahí va” (S3). En este sentido, muchos testimonios plantean que la oferta privada ofrece mejores horarios para compatibilizar la cursada con el trabajo “la especialización que hice tiene que ver con la gestión de instituciones educativas, la elegí porque me pareció interesante y también debido a los tiempos que manejo, me pareció interesante la propuesta que me realizaron en cuanto a los tiempos que puedo manejar, en caso de por ejemplo surgió todo esto de la pandemia y tuve que ir aplazando entregas, y bueno, fueron conscientes de eso entonces puedo manejar otros tiempos que quizás en la oferta pública no los podía manejar” (S10)

También se manifiesta la falta de oferta en la educación pública, que la misma no abre todos los años y hay que esperar y que muchas veces hay cupos limitados:

Yo hice un posgrado en ciencias humanas opción estudios latinoamericanos en la facultad de Humanidades, empiezo a hacer ese posgrado a partir de mi segunda postulación, obviamente es la maestría se abre cada dos años y cuando yo terminé el IPA en octubre del 2016 y en 2017 no había maestría, no había estudio de posgrado disponible, al menos yo no encontré, entonces empecé a estudiar una licenciatura en educación para seguir estudiando, para seguir haciendo algo hasta tanto se sabría de la maestría cuando se abre en 2018 me postulo y ya ahí no quede también ese año se vio

que los cupos eran menos porque había x cantidad de cupos que estaban dedicados sí o sí a la maestría de enseñanza universitaria, en fin, más allá de eso no quedé. (S7)

Otro de los motivos centrales a la hora de elegir posgrados es la necesidad de los/as docentes de profundizar en el área de investigación social “yo realicé la maestría en estudios latinoamericanos en la Facultad de humanidades y ciencias de la educación, porque a lo largo de la carrera surgió mi interés por profundizar en la investigación” (S6)

En este sentido el sujeto 8 que realizó el Diploma en investigación en Ciencias Sociales en Flacso sostiene:

Elegí este posgrado más allá de una cuestión de practicidad y contenidos, creo que es bastante voz populi que si bien formación docente tiene una parte de metodología es a la que menos atención se le presta porque no nos recibimos de investigadores. Entonces, si bien se habla de metodología y de investigación. Yo sentía que yo era como una estudiante de bachillerato que sabía mucho sobre metodología de las ciencias sociales, no era un tema donde yo me sintiera cómoda y cuando empecé a agarrar más horas de estudios económicos y sociales, tiene una parte muy importante de metodología y en la que obviamente yo estudiaba en casa para no hacer agua, decía – a mí me falta un bagaje que alguien que pasó por la universidad lo tiene. Y así me metí a ese posgrado justamente para aprender mucho más de la parte teórica de la investigación y a su vez llevar una práctica acompañada por el tutor de Flacso que es al fin y al cabo lo mismo que hago yo en mis clases, acompañar el proyecto de los chiquilines. (S8)

En diversos testimonios aparece la idea de que todavía cuesta mucho en formación docente que se vea como algo natural la investigación de la docencia y sostienen que es una de las carencias que aún posee, a su entender la formación inicial.

En otros casos los estudios de posgrado no fueron con ninguna finalidad en particular, sino producto del desarrollo académico de otras carreras fuera de la formación docente; como en el caso del sujeto 4 que egresó de la carrera de Ciencias Políticas antes que de la de profesorado de Sociología “yo me inscribo en un máster de ciencia política y hay un título intermedio en función de los créditos es en ese marco que yo obtengo el diploma, la oferta era bastante acotada si se quiere y los otros diplomas que habían eran en un trabajo social que no era mi palo, había en economía pero estaban con costo, estos eran gratuitos. El diploma en

realidad no era un objetivo en sí mismo, fue resultado de un título intermedio”, sin embargo, el tema de la gratuidad como motivo de elección del posgrado vuelve a aparecer.

En otros casos la elección de los estudios de posgrados se da por afinidad con la temática y con la ideología de la casa de estudios, el sujeto 5 quien cursó el Diploma superior en docencia universitaria en CLACSO afirma:

“Me encontré primero con la oferta de CLACSO, que además yo lo venía siguiendo en realidad hace tiempo, porque el sitio yo lo consulto permanentemente por el tema de materiales libres y algunas convocatorias que hacen a veces. Y nada, vi este posgrado, me interesó la temática, concursé para que me becaran porque era bastante caro, como no quede, igual me hicieron una reducción bastante interesante de lo que sería la matrícula, pero principalmente me daba buena confianza, también por cierta afinidad ideológica y cuestiones por el estilo que de repente en otros lugares no la tenía tanto y lo hice por ahí.” (S5)

### **3.6 Las proyecciones a futuro de los/as egresados/as.**

Cuando se les consulta a los/as docentes sobre qué metas, aspiraciones o proyecciones a futuro tienen en relación a su carrera profesional surgen diversos horizontes. Desde cuestiones más inmediatas e instrumentales como “mejorar mi práctica, no acartonarme o quedarme estancada, mejorar mis planificaciones, tener más adaptabilidad, que es lo que los chiquilines necesitan” (S1) hasta objetivos más a largo plazo o que por momentos en los relatos parecen más difíciles de alcanzar, “me gusta investigar, es muy difícil para nosotros los docentes pero me gustaría hacer proyectos de extensión porque sino el conocimiento no avanza, se queda ahí estanco” (S2)

Ninguno/a de los/as docentes entrevistados manifiesta estar interesado en cargos de gestión de instituciones educativas, “nunca pensé en ocupar un cargo de gestión directivo, cosas así que sé que muchos se lo plantean y está buenísimo, capaz justo les gusta eso” (S5). Mientras que todos/as aspiran seguir dedicándose a la docencia directa “mi mayor anhelo sería poder trabajar, o sea dentro del aula, porque me encanta, yo soy feliz dentro del aula” (S2). Es unánime la proyección de seguir dedicándose a la docencia directa: “personalmente, me gusta la docencia, creo que no me movería de esto, no podría estar, por ejemplo, sin estar en contacto

con gurises, sin estar dando clases o estar con compañeros haciendo algo, está trabajando en un proyecto, lo que sea. Pasan un poco por ahí mis aspiraciones” (S5)

Dentro de la docencia directa para algunos/as que se encuentran trabajando en formación docente consideran que esa es su máxima aspiración:

Creo que ya tenemos ese tope después de formación docente no sé qué más podría haber, la universidad no es algo que me llama la atención no sé, me parece que es como que me siento un sapo de otro estanque ahí, no sé, me gustaría así poder capaz de dedicarme plenamente por ejemplo a formación docente poder tener todas mis horas ahí, todavía no puedo hacerlo, es más me cuesta que yo sigo en secundaria y UTU, me cuesta dejar uno de esos ya hace un par de años que digo, tengo que dejar un sistema un subsistema tengo que aflojar porque así también puedo reducir la cantidad de institutos, pero me cuesta, tampoco tengo las 50 horas en formación docente como para decir bueno tá tomo solo en CFE. (S3).

En este sentido, para quienes trabajan en formación docente la aspiración es poder estabilizarse en el subsistema, “como meta tengo esperar algún concurso en formación docente poder efectivizarme y tener todo mi paquete horario” (S3). En este sentido otro sujeto expresa: “me gustaría, seguir estudiando, sé que eso repercutirá positivamente a la hora de presentarme a llamados y demás en formación docente y poder consolidarme dentro de la formación docente, poder estar dentro del profesorado de Sociología, por ejemplo en Maldonado, en el CERP del Este que es como donde estoy, nada, mejorar profesionalmente en ese sentido” (S7). Mientras que para otros/as docentes que aún no trabajan en el CFE ingresar a ese subsistema es una aspiración profesional:

Pienso que me gustaría mucho trabajar en formación docente, entonces ese sería quizás el próximo paso al que aspiro y al que creo que mi carrera se puede dirigir, ¿qué probablemente lo tendría que acompañar con más formación? Si, probablemente, como algún otro posgrado más pensado en esos sentido pero también teniendo en cuenta mi situación geográfica de que tengo un instituto de formación docente cerca creo que... tanto trabajar como en el área de Sociología general y sobre todo la Sociología de la educación me parece como un campo re lindo a aspirar y que me veo para ahí. (S8)



Para las personas que trabajan en otros subsistemas como Educación Secundaria o Educación Técnico Profesional, las metas se encuentran también vinculadas a tener mayor estabilidad y más horas de clase:

Me gustaría tener más estabilidad laboral en cuanto a la docencia directa, al menos los subsistemas que trabajo, tener más estabilidad en secundaria, más horas. Ahí ya entra todo aquello de los sueños que tiene uno que en algún momento existan más grupos que la sociología, que no haya solo una Sociología en quinto humanístico. Tener estabilidad como para poder dedicarte a esto que yo igual te digo, tengo la suerte de poder dedicarme bastante a lo que a lo que estudié digamos, pero creo que sería diferente con otro tipo de certezas, creo yo, que es lo que lo que muchas veces invade el pensamiento de muchos de nuestros compañeros, sino de la mayoría, el tema de bueno, que cada vez que hay elección de horas es una especie de ruleta rusa que no sabes cómo termina (S5)

En esta línea romper con la inestabilidad laboral es la aspiración común en todos los testimonios, “lo que me gustaría es trabajar como profe de Sociología, ya hace ocho que me recibí, porque claro si yo te cuento mi carrera es como que una adscripción, que un grupito acá, que otro allá. No, me gustaría de acá a diez años decir, logro mantenerme sin tener un trabajo extra, tener mis dos tres grupos de sociología parejos todo el año” (S8). Ligado a esta aspiración de estabilidad también están la necesidad de que la esperas se acorten y no tener que tomar un grupo en abril, mayo del año lectivo: “me veo por lo menos accediendo a horas clase directas y sin esperar tanto tiempo o sin esperar que se caiga un compañero como para poder agarrar una hora, porque creo que esa es otra de las cosas que tienen nuestro sistema que es perverso, en la elección de horas es cómo que estamos mendigando por nuestro trabajo y bueno ojalá en cinco años yo te pueda decir yo mis compañeros de la generación del 2008 tenemos la posibilidad de acceder a nuestras horas como corresponde” (S10)

En este sentido, los testimonios van en la línea de poder desarrollarse profesionalmente en la docencia de forma sólida y constante, y queda claro que el camino es seguir estudiando: “en cuanto a lo profesional y lo laboral me gustaría poder dedicarme específicamente a esto, y también seguir estudiando porque creo que ambas son lo que me gusta hacer y que ambas van muy de la mano y que en sí dedicarme a esto y poder bueno trabajar como docente. (S6)

Otra de las aspiraciones que aparecen extendidas en los testimonios es la de dedicarse de lleno a la investigación de la práctica educativa: “me encantaría conciliar el estudio, la práctica y la investigación porque también es una realidad que uno cuando se dedica por

completo a la docencia también le insume y consume mucho tiempo, entonces también a veces deja de lado o tiene que priorizar ciertas cuestiones y cuando lo ideal sería poder conciliar todo, pero sí me gustaría seguir perfeccionándose y seguir estudiando que realmente me gusta mucho la investigación y poder dedicarme a la docencia con cierta estabilidad que te dé también como la seguridad de decir estoy viviendo de esto y me puedo quedar tranquila, me gustaría visualizarme sería así con cierta estabilidad que me permitiera bueno ejercer y probarnos en nuevas prácticas” (S6)

Los intereses están puestos también en actividades vinculadas a la investigación como los son las publicaciones, “ me gustaría poder empezar a producir conocimiento, sobre todo teniendo en cuenta que es algo que se nos va a exigir, ya se viene exigiendo con todo en este marco de la transformación de la formación docente de terciario a universitario, uno de los grandes desafíos la investigación y la publicación, me gustaría tener condiciones para desarrollar investigaciones en el ámbito universitario y formación docente y poder realizar algunas publicaciones, no sólo para cumplir con eso sino para poder escribir algo que sea interesante no es publicar por publicar cualquier cosa” (S7)

Otro de los intereses en las proyecciones a futuro tiene que ver con la posible incidencia en la elaboración de programas, el sujeto 7 en su testimonio menciona que trabajando en el INET, el instituto normal de enseñanza técnica, tuvo contacto con el profesorado 2017 que vino a cambiar los cursos de anuales a semestrales (Sociología y Sociología de la educación). El entrevistado sostiene que la coordinadora le solicitó al cuerpo docente realizar una propuesta para el programa de Sociología semestral, basándose en los programas anuales ya existentes; “con los colegas de la sala de sociología del INET hicimos un trabajo muy bueno, la verdad, y logramos elaborar una propuesta de programa, eso bueno lo entregamos, siguió ciertos canales burocráticos y todavía no sabemos qué va a pasar con eso, pero eso me gustó mucho por ejemplo, esa experiencia de elaborar programas, de incidir por ejemplo los currículums a partir de los cuales van a estudiar y a formarse los futuros profesores” (S7). El entrevistado considera que elaborar planes permite por velar por ciertas cuestiones “que uno entiende que tienen que estar, por lo menos disputar, dar esa disputa ideológica con los colegas” (S7)

La mayoría de los testimonios sostienen la intención de seguir estudiando, sobre todo por y para los/as estudiantes, para hacer proyectos que puedan posicionar a la Sociología desde otro lugar de más valoración: “me gustaría meterme en algún proyecto o algo que englobe que

los gurises de bachillerato, que abran un poquito más su cabeza. No estoy trabajando en Secundaria, pero veo como que se bastardea mucho a la Sociología como ciencia social, se le da poca importancia o poca visibilidad... trabajar más en la extensión, me parece que también enriquece la profesión docente y es el aspecto más débil, al menos en mi caso, no sé cómo aplicarla bien.”(S9). En su testimonio la entrevistada sostiene que está trabajando en un proyecto de investigación y extensión al que la invitaron, pero le gustaría pulir esa parte de su desempeño profesional para crear proyectos propios.

En este sentido, en muchos de los testimonios afirman el poco espacio que hay dentro de educación media, la poca relevancia que se le da en los planes educativos y la necesidad de que esté en más niveles:

Esperemos que no desaparezca la Sociología porque creo que debería estar en todas las áreas y no lo está y según charlas que he tenido con los inspectores que están tomando ahora, ya le dije a la inspectora que algún día me gustaría que nos sentemos todos los de sociología, nos pongamos las pilas y nos sentemos con inspección general y poder buscar nuestro espacio de trabajo en todas las áreas porque creo que la sociología debería estar en todas las áreas no solamente en humanístico, creo que es un deber que tenemos nosotros como colectivo docente el poder entre todos poder llevar adelante la solución que sería poder estar en todas las especialidades.” (S10)

En este sentido, otros testimonios no se centran solo en el aspecto laboral sino que además señalan la importancia de la disciplina como motor del pensamiento crítico, por lo que se hace indispensable en más niveles educativos.

En el siguiente apartado se presentarán los principales resultados que se desprenden del análisis, en función de los objetivos y las categorías seleccionadas.

## Conclusiones

Para responder la pregunta ¿qué caracteriza la profesionalización de los/as egresados/as del profesorado de Sociología plan 2008 en relación con las proyecciones de futuro y los exigentes requerimientos profesionales? se exploró tres categorías de análisis las cuales fueron tomadas de varios aportes teóricos en relación a la profesionalización docente de América Latina (Mancebo 2011, Cuenca 2015, González Burgstaller 2019) , su formación continua y de posgrado, sus carreras docentes y la evaluación de su desempeño profesional y sus condiciones de trabajo. En este apartado se presentan los principales resultados que se desprenden del análisis de dichas categorías en función de los objetivos de investigación.

Uno de los objetivos que tenía esta investigación era describir las condiciones laborales de los/as egresados/as del profesorado de Sociología y su relación con el sentido que le dan a la formación continua y de posgrado. En este sentido se detallarán las apreciaciones fundamentales que hacen en relación a estos aspectos. La categoría descripción de la percepción de las condiciones de trabajo pretende dar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Cómo son las condiciones laborales de los/as egresados/as del profesorado de Sociología? ¿Existe inestabilidad laboral? ¿Cuál es la capacidad de diversificación docente de cada egresado/a ante la escasa oferta laboral? ¿Se dedican a la docencia directa tiempo completo o tienen otros trabajos? ¿Dentro o fuera del sistema educativo?

En este sentido, se partió del supuesto, que los/ as egresados/as perciben sus condiciones laborales como inestables debido al carácter deficitario de la asignatura, el cual se comprueba en los testimonios aportados en las entrevistas. Cuando se consulta a los/as docentes sobre sus condiciones de trabajo salieron a la luz cuestiones más estructurales que atraviesan a todos los profesorado independientemente de la asignatura como son la falta de recursos básicos en la educación pública o las horas de trabajo no pago que tiene la docencia, hasta cuestiones específicas del profesorado de Sociología como son la falta de horas de trabajo. Cuando se les preguntó por la inserción laboral en el sistema educativo luego de haber obtenido el título de grado 8 de las 10 personas entrevistadas sostienen que pudieron hacerlo pero la falta de horas está presente en todos los testimonios por el carácter deficitario que tiene la asignatura Sociología. En todos los testimonios apareció el tema de la inestabilidad laboral como un factor determinante del inicio y continuidad de sus carreras, las horas se toman en marzo, abril o mayo, muchas en calidad de suplentes y con cero garantías, cuesta muchísimo llegar a la unidad docente y el escenario es incierto año a año. Todos los testimonios sostienen que pudieron ingresar al sistema luego del egreso pero de forma muy caótica. También se manifestó como

un factor determinante el recorte de grupos que se viene dando en la educación en los últimos años. En este sentido, hay muchos momentos del año en que hay meses de desempleo. Es esta falta de estabilidad la que en muchos casos hace que los y las docentes deban conservar otros trabajos fuera del ámbito educativo, cuando se consulta a los y las docentes si se dedican a la docencia directa a tiempo completo o tienen otros empleos fuera del sistema educativo 6 de los 10 entrevistados/as sostuvo haber tenido varios empleos sobre todo en los primeros 5 años después de egresar. Esto lleva a mantener muchos trabajos un mismo año, sumando una carga extra a la multifuncionalidad y el multiempleo docente, en particular de los/as docentes de Sociología quienes terminan trabajando en distintas áreas, viajando constantemente, lo que genera malas condiciones de trabajo.

En este sentido, estuvo muy presente en los testimonios la diversificación laboral, ya sea trabajando en programas como ProCES, que son semestrales y que por tanto hay que hacer una jerarquización de contenidos, como en otras asignaturas por fuera de Sociología como Estudios económicos y sociales en educación secundaria o metodología de la investigación en educación técnico profesional, muchos/as docentes se han diversificado laboralmente, en la encuesta el 47 % de los/as docentes afirma trabajar cargos como las adscripciones y 7 de las 10 personas entrevistadas también afirman trabajar en cargos de docencia indirecta, lo que permitió en muchos casos ampliar el abanico laboral.

La diversificación también se dio hacia otros subsistemas, algunos/as egresados/as han comenzado a dar clases en distintos centros de formación docente, ya sea materias específicas del profesorado de Sociología, como materias del tronco común tanto en profesorado, como en formación magisterial. Lo cual en la mayoría de los casos también genera inestabilidad, ya que ingresan por listas de interinos/as excepcionalmente y en la mayoría de los casos por llamados abreviados, listados que caducan rápidamente, cada dos años. Los motivos de dicha diversificación tienen que ver por un lado con la escasa oferta laboral en educación media, pero también con una cuota de gusto y crecimiento personal sobre todo con el desafío profesional que implica la formación de docentes.

Esta diversificación implica que los/as docentes apliquen flexibilidad laboral y creen sus propios nichos de trabajo. En este sentido, los aportes realizados por Birgin (1999) en relación con el trabajo de enseñar son muy importantes para dar un contexto. La autora revisa y puntualiza acerca de la docencia entendida como trabajo y lo sitúa en el marco de las profundas transformaciones sociales, políticas y económicas de la década de los 70, sostiene

que la construcción del campo educativo tiene graves y serias repercusiones producto del modelo capitalista y la implementación de las políticas neoliberales iniciadas en el proceso dictatorial y desarrolladas en las décadas subsiguientes. Dentro del conjunto de cambios producto de la llamada “liberación del mercado”, Birgin (1999) retoma particularmente el de la “flexibilidad laboral” en tanto que es este proceso el que permite obligar a la profesión docente (al igual que otras esferas laborales) en nuevas formas de readaptación y capacitación en competencias vinculadas y funcionales al modelo.

Otra de las limitaciones que surge a la hora de hablar de las condiciones laborales es el trabajo docente fuera de horario y no remunerado, muchos testimonios aportan que es muy difícil descansar el fin de semana ya que siempre se está preparando una clase o pauta de examen o se está leyendo algo nuevo para llevar al aula. Algunos/as manifiestan que estas tareas deberían estar estipuladas dentro del horario y el salario y que la docencia en educación media debería tener horas de departamento como ocurre en formación docente.

En cuanto a la percepción que tienen los/as egresados/as sobre su formación continua y de posgrado esta investigación pretendía dar respuesta a estas preguntas: ¿Cuáles son los motivos que los/as egresados/as de sociología del plan 2008 encuentran para continuar su formación?, ¿Existe una relación entre la dificultad de acceso a horas docentes de Sociología y la motivación de los/as egresados/as para continuar su formación académica?, ¿La falta de horas modifica el sentido que los/as egresados/as le dan a su formación?

Cuando se consulta en la encuesta nacional realizada a 71 personas sobre si han realizado actividades de formación continua en los últimos cinco años el 95,8 % afirma que si, lo que indica que hay una fuerte participación por parte del colectivo en actividades que impliquen continuar con su profesionalización.

Si de obstáculos a la hora de seguir estudiando hablamos uno de los más fuertes hace referencia a la oferta de cursos que el lugar de residencia ofrece, cuando se realizan las entrevistas en profundidad los/as egresados/as radicados al norte de nuestro país señalan dificultades para acceder a cursos debido a su locación, cuestión que ha mejorado un poco en el último tiempo ya que la pandemia acercó y desarrollo la oferta de cursos semipresenciales que antes no estaban presentes. En este sentido, no solo es la poca oferta la que obstaculiza el seguir formándose, sino el costo de los traslados para aquellas actividades a las que haya que acercarse por ejemplo a la capital del país.

Otro de los obstáculos que se manifiestan en los testimonios es que el cuidado de las infancias por parte de las mujeres impide seguir estudiando. Se plantea como un desafío seguir

estudiando a la par que se sostiene la crianza y el trabajo remunerado, dato muy significativo si tenemos en cuenta que el 78,9 % de las personas encuestadas son mujeres.

Cuando se pregunta por la frecuencia en las que se realizan las actividades 19,7 % contestan que muy frecuentemente, 38% frecuentemente, 40% a veces y 1,4 % nunca. Quienes respondieron que a veces o nunca realizan actividades señalan como principal motivo la falta de tiempo y los complejos horarios laborales como un impedimento a la hora de seguir formándose, lo cual sigue en la línea de los resultados de la Encuesta Nacional Docente realizada en 2015 por INEEEd, donde los/as docentes expresan como limitantes para participar de actividades de formación continua el horario laboral y a falta de tiempo.

En cuanto al tipo de actividad de formación continua, la más realizada con un 66,2 % son los cursos de capacitación, le sigue con el 64,8 % los cursos de actualización, con el 52,1 % los congresos y con el 43,7 % los seminarios. También se consulta cuál es el criterio o criterios que los/as egresados/as utilizan para seleccionar las actividades de formación continua que realizan: 70,4 % (50 personas) sostienen que eligen actividades que estén vinculadas a ciencias de la educación, 53,5 % (38 personas) seleccionan actividades que tengan alto contenido disciplinar, 45,1 % (32 personas) eligen actividades estén vinculadas a la Didáctica de la Sociología y 35,2 % eligen la actividades que estén vinculadas a el uso de la tecnología (TICs).

Cuando se pregunta por los motivos por los que los/as docentes realizan actividades de formación continua, 78,9 % (56 personas) manifiestan que se siguen formando para mejorar su práctica educativa, 63,4 % (45 personas) lo hacen para mejorar sus posibilidades de crecimiento laboral, 59,2 % (42 personas) realizan actividades de formación continua como una forma de crecimiento personal y 47,7 % para conseguir mayor especialización en su campo de conocimiento. Para profundizar en este aspecto, se pregunta por el sentido que los/as egresados dan a su formación continua, se encontraron en los testimonios tres conjuntos de sentidos, el primero de ellos refiere a que los/as docentes continúan estudiando porque sienten que eso les permite acceder a mejores posibilidades laborales, el segundo expresa que los/as docentes continúan estudiando porque sienten que eso les permite mejorar sus prácticas educativas y por consiguiente sentir que crecen personalmente y el tercer y último conjunto de sentidos sostiene que los/as docentes continúan estudiando porque sienten que eso les permite conseguir mayor especialización en su campo de conocimiento.

En cuanto al primer conjunto de sentidos muchos/as de los consultados/as expresan que sin formación continua es imposible mantener el puntaje en las listas, sobre todo las interinas que cada cierto tiempo tienen actualización de méritos. En los testimonios de las entrevistas hay coincidencia sobre lo meritocrático de la carrera docente, lo cual está en la línea con la

postura ya mencionada de Cuenca (2015) y su clasificación de las carreras docentes en América Latina, en el profesorado de Sociología plan 2008 se pudo identificar en los testimonios modelos de carreras meritocráticas.

Otros testimonios que afirman continuar con su formación permanente para el mejoramiento de sus posibilidades de crecimiento laboral identifican irregularidades en el sistema meritocrático afirmando que en las elecciones, especialmente de docencia indirecta, donde se intercalan puntajes entre diferentes asignaturas no hay un criterio unificado entre los mismos, hay asignaturas cuyas inspecciones otorgan puntajes base más altos que Sociología lo que es perjudicial a la hora de tener una buena posición a la lista.

En otros casos la idea del mejoramiento laboral está ligada a la posibilidad de trabajar en otros subsistemas como el Consejo de Formación en Educación (CFE). La idea del ingreso a formación docente pero también a la diversificación de otros espacios por la falta de horas docentes aparece en otros testimonios; los/as egresados/as sostienen que al tener pocas horas en el sistema, eso implica continuar formándose para otros ámbitos formales y no formales donde la Sociología tiene un lugar.

En cuanto al segundo conjunto de sentido, el que establece que los/as egresados/as realizan estudios de formación continua porque les permite mejorar sus prácticas educativas y por consiguiente conseguir crecimiento personal, esto tiene que ver con la exigencia personal pero también con los altos estándares laborales y la competencia que impone el modelo meritocrático. En este sentido otros testimonios afirman que todo lo aprendido es para ser compartido con los y las estudiantes ya que si los conocimientos no se colectiviza no avanzan, no se desarrollan. Otras experiencias afirman que el crecimiento personal se da porque estar conectado con estudios permanentemente permite tener contactos e interacciones con otras personas para trabajar de forma colaborativa y enriquecerse de los/as otros/as. También seguir estudiando “te pone en contacto con otras circunstancias, sin ir más lejos, uno de los últimos cursos que hice de formación permanente este año, era uno de la UDELAR sobre prácticas religiosas y nada en casa somos super ateos, y ta sin embargo aprendimos montones de cosas con mi compañera que ella estudia desarrollo. Y nada, creces, yo creo que cualquier forma de conocimiento me parece que te hace crecer.” (S5)

En cuanto al último conjunto de sentido de formación continua que se identificó en los/as egresados/as, el que implica conseguir mayor especialización en el campo profesional, se refleja en que todos/as los/as entrevistados/as muestran un marcado interés por la Sociología, por lo que han tratado de hacer algunos cursos cortos relacionados a cuestiones



pedagógicas y didácticas pero más que nada la especialización. Muchos testimonios sostienen que lo que se va estudiando en el momento está más fresco para ser volcado en la clase e ir aprendiendo y profundizando cuestiones en la práctica.

También está presente en los testimonios que la formación de grado siempre puede ser mejorada, desarrollada y potenciada. Sobre todo las cuestiones relacionadas a teoría social, ya que las Ciencias Sociales son un campo de conocimiento que cambia constantemente y que posee muchísima producción teórica. En este sentido muchos testimonios hacen una crítica al carácter eurocentrista de los programas, el cual invisibiliza la producción y el acervo sociológico latinoamericano.

En la encuesta nacional cuando se consultó quiénes de los/as egresados/as han realizado estudios de posgrado 51 personas, lo que representa el 71,8% del total responde no haber realizado, 14 personas lo que representa el 19,7 del total responde que sí han realizado estudios de posgrado y 6 personas lo que representa el 8,5% afirma que se encuentra cursando. Teniendo en cuenta que el porcentaje nacional de egresados/as de Sociología Plan 2008 que no realizan estudios de posgrado es tan alto, esta investigación indagó en cuáles son los motivos insentiban continuar con este tipo de estudios luego del título de grado, en este sentido, las 10 entrevistas en profundidad realizadas fueron seleccionadas teniendo en cuenta a los egresados/as que habían realizado estudios de posgrado.

Los principales intereses a la hora de realizar posgrados rondan en temáticas pedagógicas, didácticas y de teoría sociológica. Si bien se encuentran motivos diferentes cuando se consulta el porqué seguir estudiando, todos los testimonios brindados tenían claro luego de su egreso que querían continuar con estudios de posgrado. Uno de los motivos más fuertes que aparece en los testimonios es realizar estudios de posgrado con la finalidad de profundizar determinados aspectos de la formación de grado que les permitan a los/as docentes poder acceder a dar clases en formación docente. Uno de los principales obstáculos que todos los testimonios mencionan es que la gran mayoría de las opciones de posgrado son en oferta privada, esto hace que se dificulte el acceso y también sesga la elección del posgrado, ya que muchas veces los /as egresados hacen algo que puedan pagar y no lo que verdaderamente les gusta. En relación a esto, en otras ocasiones se termina el posgrado aunque no colme las expectativas de quienes estudian sólo por el hecho de que es pago. Muchos testimonios afirman que realizan estudios de especialización y no maestrías por los costos o esperan a ingresar a

estudios gratuitos. Los esfuerzos no son solo económicos sino de horarios y traslados, cuestión que es un desafío con el multiempleo docente. En este sentido, muchos testimonios plantean que la oferta privada ofrece mejores horarios para compatibilizar la cursada con el trabajo, también se manifiesta la falta de oferta en la educación pública, que la misma no abre todos los años y hay que esperar y que muchas veces hay cupos limitados. Estos obstáculos se alinean con los datos proporcionados por la Encuesta Nacional Docente realizada en 2015 por INEEEd en donde los principales motivos que expresan los/as docentes como limitantes para participar de actividades de formación son: el horario laboral, la falta de interés y de incentivos para invertir tiempo y energía en capacitarse, y los costos de la capacitación.

Otro de los motivos centrales a la hora de elegir posgrados es la necesidad de los/as docentes de profundizar en el área de investigación social, ya que sienten que la formación de grado es insuficiente. En diversos testimonios aparece la idea de que todavía cuesta mucho en formación docente que se vea como algo natural la investigación de la docencia y sostienen que es una de las carencias que aún posee la formación inicial.

En otros casos los estudios de posgrado no fueron con ninguna finalidad en particular, sino producto del desarrollo académico de otras carreras fuera de la formación docente, mientras que, en otros casos la elección de los estudios de posgrados se da por afinidad con la temática y con la ideología de la casa de estudios.

Para finalizar se realizaron unas apreciaciones sobre la percepción que los/as egresados/as tienen de la carrera docente y la evaluación del desempeño profesional. En relación a esto las preguntas que se buscaron responder fueron las siguientes: ¿Cómo perciben los/as egresados/as su carrera docente? ¿Dichas carreras responden a un modelo tradicional o meritocrático? ¿Cómo perciben los/as docentes de Sociología plan 2008 la evaluación de su desempeño?

Se parte de algunos supuestos, en primer lugar, que los/as egresados/as de Sociología no ven grandes avances en su carrera docente y que esperan más apoyo para hacerlo de parte de quienes les evalúan, especialmente de la inspección de asignatura y que las carreras docentes responden a un modelo meritocrático. En todos los testimonios de la entrevistas se expresa el carácter meritocrático que tienen las carreras de profesorado en general y la de Sociología en particular. Este punto también se sostiene en los aportes de Cuenca (2015) quien realizó un estudio de las carreras docentes de América Latina en el cual clasifica a las carreras docentes

en dos tipos: las tradicionales, caracterizadas por una promoción laboral vertical, estabilidad laboral y privilegio de la antigüedad y las carreras meritocráticas las cuales poseen énfasis en la promoción horizontal y la estabilidad asociada al desempeño. Si bien la regulación sobre las carreras docentes en el continente es altamente heterogénea, Cuenca (2015) concluye que la región está transitando del modelo tradicional de carrera docente hacia un modelo meritocrático, sin embargo esta investigación arroja una realidad diferente, ya que los/as egresados/as consultados/as expresan que sin formación continua es imposible mantener el puntaje en las listas, sobre todo las interinas que cada cierto tiempo tienen actualización de méritos, por ello la meritocracia en sus carreras es tan fuerte, sobre todo en aquellos/as docentes que aún son interinos/as. Otro rasgo que se desprende de las entrevistas que apunta a que el modelo de carrera para los/as docentes es meritocrático, es que en todos los casos la movilidad de las carreras es horizontal (rasgo característico según Cuenca de este modelo) y quienes fueron entrevistados/as no están interesados en cargos de gestión u otros que permitan una movilidad vertical para poder virar hacia un modelo tradicional. Este punto permite plantear si existe alguna alternativa al enfoque tradicional o al enfoque meritocrático cuestión que no apareció en el trabajo de campo pero que podría ser un rumbo interesante para profundizar en futuras investigaciones.

Si de rasgos generales sobre la carrera docente de Sociología hablamos, lo primero que se puede decir es que el 98,5 % de quienes fueron encuestados trabaja en la educación pública, esta tendencia coincide y aumenta en relación a dos datos aportados en el seminario/taller “Una educación secundaria para todos: desafíos para el siglo XXI” realizado por el Consejo de Educación Secundaria (CES) en 2016 muestra que en Uruguay el Estado es el principal empleador de los docentes ya que el 85 % de la matrícula de educación primaria y media encuentra en la esfera pública.

En la encuesta realizada a 71 egresados/as de Sociología plan 2008 se les consultó cómo valoran del 1 al 5 su experiencia al ser evaluados/as, esto incluye tanto inspección de asignatura como direcciones de las instituciones en las que ha trabajado o trabajan, pensando que 5 es muy grato y 1 nada grato, 21,4 % (12 personas) que es muy grata, el 50 % (28 personas) afirma que la evaluación es una experiencia grata, el 25% (14 personas) que es algo grata, y 3,6% (2 personas) que es poco grata, ningún egresado/a responde la opción nada grata. Estos porcentajes dejan en claro que hay una valoración positiva hacia la experiencia de la evaluación. Sin embargo, no están de acuerdo con las formas, aspecto en el que se profundizará más adelante.

Cuando se consulta a los egresados/as por la evaluación de sus carreras docentes por parte de la inspección de asignatura específicamente de un total de 71 personas 51 contestan que no han recibido una visita, lo que representa un total de 71,8% del total, mientras que 20 personas contestan que sí han recibido una visita de inspección lo que representa un 28,2 % del total, de las 20 personas que afirman haber recibido una visita, solo 7 responden que la misma fue realizada en los últimos 5 años, lo que evidencia no solo la falta de visitas sino la falta de frecuencia en los casos que estas sí ocurren.

En la encuesta también se consulta cuáles consideran que son las tres características fundamentales que deben tener quienes les evalúan.

Una de las que más se repite es que quien les evalúe esté actualizado/a específicamente en Sociología y didáctica de la Sociología, varios/as egresados/as van en esta línea y otros/as agregan que debe tener formación disciplinar específica actualizada, didáctica y pedagógica. Varios aportes sostienen que esta formación debe ir acompañada de actitud positiva frente al trabajo y apertura a procesos de autoevaluación docente, posicionamiento crítico sobre las prácticas profesionales (tanto de aquellas que evalúa como de las propias. La autopercepción de quien evalúa también tuvo un rol central, se destacó que quien evalúa sea capaz de interpelar su propia narrativa dentro del sistema educativo nacional, siendo consciente del lugar que ocupa y la importancia de su accionar para el desarrollo de las prácticas educativas de sus colegas. Así, la capacidad de ser crítico/a de quien evalúa tuvo un rol protagónico en las respuestas.

Otras características que consideran deben tener las personas que les evalúan están en torno a la empatía, la comprensión, receptividad y el apoyo docente, este apoyo también debe brindar herramientas para acompañar a la adolescencia desde lo afectivo emocional lo cual es fundamental en tiempos de pandemia. Los/as egresados/as entienden que quien evalúa debe ser un facilitador/a con capacidad de orientar y brindar herramientas más que la simple función de supervisar y un/a promotor/a de buenas prácticas educativas desde el estímulo, facilitando herramientas y estrategias educativas, orientando y teniendo presente el proceso de formación del nuevo o nueva colega. También afirman que la empatía es una característica fundamental ya que son tiempos cambiantes y hay que escuchar a los y las jóvenes. En el ámbito de la comprensión aparece como central la capacidad de escuchar las necesidades del docente en su quehacer cotidiano y de diálogo con el/la docente evaluado para sostener o modificar las conclusiones que se desprendan de la visita, en este sentido, la comprensión de

lo que implica la calificación para el desarrollo de la carrera docente tuvo un lugar especial en los testimonios. Siguiendo esta línea de lo humano las características más mencionadas fueron que quien evalúa debe ser respetuoso/a y humilde para lograr un trabajo colaborativo.

Una consideración general que se desprende al tocar el tema de la evaluación, es que varios/as egresados/as sostienen la importancia de que la inspección de asignatura tenga alta dedicación a la tarea (horas) y sean varias personas, para de esta manera poder visitarles con más asiduidad y disponibilidad para consultas en pro de una mejora y que no sea así una visita cada muchos años donde se los ve 45 minutos. También consideran necesario la objetividad al momento de evaluar y tener claros los criterios de evaluación antes de la visita para darlos a conocer.

Otra de las características mencionadas por varios/as egresados/as es que quien evalúa debe poseer experiencia, es decir, debe ser, o haber sido no hace mucho tiempo, un docente de aula, además de realizar publicaciones académicas y estar éticamente posicionado/a desde la Educación en Derechos Humanos, haciendo énfasis en la empatía, sensibilidad, solidaridad y libertad de expresión como componentes clave para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Respecto al papel de la evaluación docente en las carreras de los/as egresados/as de Sociología, cuando se consultó en las entrevistas por el papel de la evaluación la mayoría de los sujetos contestaron que la misma es importante dentro de sus carreras, aunque se argumentan motivos diferentes de porqué lo es. Algunos/as relacionan dicha importancia a el puntaje que se otorga cada año el cual les posiciona en la lista que les permite obtener trabajo, mientras otros argumentos manifiestan la herramienta de poder que la evaluación puede llevar consigo, ya que un informe de inspección puede impulsar las carreras u obstaculizarlas, ya que la evaluación a pesar de que tendría que tender que ser objetiva termina siendo meramente subjetiva.

Mientras que, en otros testimonios está presente la dicotomía que la evaluación representa en la carrera ya que la consideran importante pero a su vez la visualizan muy ausente. Por lo tanto la evaluación no es algo que les aporta demasiado, esta percepción cambia mucho dependiendo de la situación funcional de los/as docentes, en el caso de los/as interinos hay más peso por el puntaje, mientras que los/as docentes efectivos sostienen que no les cambia demasiado salvo el informe sea muy negativo.

Un factor que resalta entre todos los testimonios es la poca frecuencia o la inexistencia de las visitas de inspección, señalando que su evaluación, en los casos que existe es

generalmente por parte de las direcciones de los centros donde trabajan, este punto se reafirma en la encuesta nacional donde el 71,8% del total respondieron que no han recibido una visita de inspección y sólo el 28,2% contestaron que si. No solo se manifiesta falta de evaluación de inspección de asignatura sino también por parte de las direcciones de los centros educativos en los que los/as egresados/as trabajan. Sosteniendo que en algunos centros les visitan y en otros no. En las 10 entrevistas realizadas surge en los testimonios una fuerte necesidad cambios en la forma de evaluar, uno de los elementos que aparece es la arbitrariedad a la hora de evaluar, la cual varía bastante dependiendo del subsistema y de las instituciones también. Los testimonios también apuntan a la subjetividad que la evaluación posee como algo a revisar o mejorar, ya que muchos/as docentes reciben un puntaje sin que nadie les vaya a ver a sus clases, por lo que no terminan sabiendo en base a que se construye el mismo.

En las entrevistas se consultó por el rol que deberían tener los/as directores/as en la evaluación docente y posteriormente se consultó por el rol de los/as inspectores/as. La mayoría de los testimonios apuntan a que en el caso de las direcciones el rol es de fiscalizadores/as y no deberían encargarse de las cuestiones vinculadas a la especificidad de la asignatura, es decir, pueden encargarse de aspectos formales pero no formativos.

En este sentido se manifiesta en los testimonios que la evaluación está fuertemente ligada al tipo de centro en el que se trabaja y las dimensiones de este. En centros más pequeños con una cultura institucional, la evaluación es más cercana y también hay instituciones anónimas en las que nadie sabe quién es quién y las evaluaciones son menos asertivas. Sin embargo, otro conjunto de testimonios sostienen que en los centros más pequeños la evaluación puede estar sesgada por el conocimiento que las direcciones tengan de los/as docentes y terminar siendo un amiguismo. Otra de las críticas que recibe la evaluación es que lo ideal sería que fuera más constante y no solo esa visita puntual a fin de año como para ponerles un puntaje. En este sentido, algunos entrevistados/as mencionan la importancia de la gestión educativa a la hora de evaluar. Entendiendo la misma como un proceso que no pase solamente por gestionar recursos sino también cuidar los recursos humanos que independientemente de eso tienen que ser evaluados.

En cuanto al rol de los/as inspectores/as la mayoría de los/as entrevistados/as coinciden en que falta mayor formación y especificidad en Sociología por parte de quienes evalúan. En la misma línea, otros/as sostienen que esta falta de formación puede traer problemas de comunicación con quienes se desempeñan como inspectores/as. Los testimonios sostienen que

es complicado el intercambio entre quienes egresan del Plan 2008 y la inspección ya que muchas veces los/as egresados interpelan los programas oficiales y los cambian en virtud de la libertad de cátedra y no son apoyados por la inspección por no estar aggiornada a los cambios en la Sociología contemporánea. Esta situación genera problemas en la evaluación, por lo que muchos/as sostienen que aunque debería ser formativa la evaluación termina siendo formal y atendiendo a aspectos meramente administrativos como las libretas de calificaciones.

En muchos testimonios aparece la idea de que el rol de la inspección en las carreras docentes es poco cercano y que eso debería cambiar. La inspección debería ser un apoyo no una ausencia. Varios testimonios sostienen que los/as inspectores/as deberían tener grupos a cargo ya que no pueden estar tan apartados/as de lo que es la dar clase y la cotidianidad con los/as estudiantes y también se menciona la importancia de la formación continua en su rol.

Personas que han tenido visitas dentro de las entrevistas afirman que consideran los métodos de evaluación bastante antiguos y con una visión muy cuantitativa, por ejemplo contar el número de estudiantes con insuficiencia. Un tema muy presente en los testimonios es que el cuerpo inspectivo debería fomentar, cursos o talleres para estar mucho más cercana sobre todo de quienes recién egresan. También se espera que las visitas sean más fluidas y en plazos más adecuados, ya que si viene a darles una guía en diciembre y las clases empezaron en marzo, quien evalúa no puede visualizar nada del proceso.

Cuando se consulta a los/as egresados/as por los cambios en la forma de evaluar que consideran fundamentales para fortalecer el profesorado de Sociología aparecen los siguientes:

1. La necesidad de la formación profunda en Sociología por parte de la inspección.
2. Estimular a las personas para que se sigan formando.
3. Que quien realiza la inspección se tome un poco más de tiempo, que después de la visita, haya una entrevista con el docente, que tengan como un historial del desempeño docente y que se explique en detalle cual es la valoración didáctica.
4. Cuando ocurre la visita que la inspección se tome un tiempo para charlar con los/as estudiantes, para saber cómo van siguiendo ese curso, como se relacionan con la disciplina, cuáles son los vínculos con el/la profesor/a.
5. El acercamiento de inspección a todos/as los/as docentes en general pero más a quienes recién egresan.

6. Aplicar más la coevaluación y generar más espacios de intercambio, no solamente con la inspección y las direcciones, sino entre docentes.
7. Que se tenga en cuenta en la evaluación las actividades que los/as docentes vienen haciendo en relación al desarrollo de la Sociología y los estudios de especialización.

En las entrevistas se consulta a los egresados/as como perciben su carrera en términos de ascenso laboral 6 de ellos/as responden que perciben movilidad desde que ingresaron al sistema educativo. A pesar de ello, en varios testimonios aparece la idea de estancamiento profesional producto de la falta de horas y la ausencia de llamados para efectividad. Cabe destacar que el último llamado a efectividad para la asignatura Sociología en nivel secundario fue en el año 2014 mientras que en Educación Técnico Profesional fue en 2019.

Se les consultó a los/as egresados/as según su experiencia si hubieron aumentos salariales asociados a los mecanismos de ascenso de su carrera profesional. Los testimonios se dividieron en dos bloques, algunos que consideran que su salario cambió notoriamente pero no en relación a un ascenso en particular y otros/as que no perciben aumentos en el salario. Todas las personas entrevistadas coinciden en que la remuneración docente no es suficiente ya que solo se paga por hora de aula y la mayor cantidad de trabajo que se hace extra aula. A su vez, sostienen que hay gastos para preparar clases que tampoco son contemplados en el salario. También hay coincidencias en que la remuneración en comparación con el costo de vida no es buena y que los/as docentes que generan ingresos que les permiten vivir y mantener una familia son docentes que trabajan muchísimas horas, pero muchísimas horas y viajan mucho. En este contexto, sale a la luz el tema de la precariedad laboral al mismo tiempo que siguen estudiando, muchas veces invirtiendo los propios recursos. Por lo tanto, lo que se genera en términos económicos por el desempeño de la profesión docente, se reparte entre la subsistencia y el mejoramiento profesional con la idea que en algún momento se pueda quizás tener otros ingresos. En este sentido hay un respaldo teórico en lo planteado por Southwell y Colella (2017) quienes sostienen que los/as docentes deben llevar a cabo su tarea en contextos desfavorables, producto de las mismas políticas económicas que postulan su responsabilidad y que aluden a su compromiso en la consecución de una educación de calidad. La evaluación de los/as docentes, los incentivos ligados a los resultados obtenidos y la diferencia salarial según el desempeño son respuestas individuales frente a una situación que implica aspectos colectivos y condiciones socioeconómicas que trascienden el desempeño de un/a profesor/a.



El que los/as docentes destinen dinero de su salario para cubrir recursos educativos de los que debería encargarse el Estado tiene que ver con el carácter casi apostólico que se desprende de la docencia. En este sentido, es necesario retomar los aportes teóricos de Popkewitz y Pereyra (1994) quienes sostienen que, en el marco de las reformas educativas de fines del siglo XX, la retórica sobre la profesionalización se ha caracterizado generalmente por aplicar de forma estratégica el concepto de profesión. Usando como contexto la creación de los sistemas educativos nacionales, el concepto de profesión docente se basa en el carácter vocacional o apostólico de la tarea de enseñar y, por consecuencia, a la responsabilidad casi mesiánica del docente con la comunidad.

Cuando se les consulta a los/as docentes sobre la opinión que les merecen los mecanismos de ascenso dentro de sus carreras hay una postura unánime en cuanto a que dicho ascenso debe estar ligado al perfeccionamiento y la profesionalización, que se valoren estudios. Esta idea de que el de que el ascenso no sea por paso del tiempo, sino por profesionalización está muy latente en los testimonios, a pesar de que muchos/as docentes reconocen la importancia de la antigüedad consideran que no puede ser el único factor a ponderar. Es importante recordar que a los/as docentes efectivos/as año a año se les asigna un puntaje denominado “antigüedad calificada” en el grado correspondiente. Se asocia la carrera docente con el ascenso en el escalafón, sin que esto signifique ningún cambio en el desempeño profesional, lo que se perpetúa en el tiempo y fomenta prácticas rutinarias, sin estimular la formación permanente. En este sentido, según Mancebo (2011) la antigüedad como criterio de ascenso en la carrera, más la burocratización del sistema de evaluación, más la irregularidad con la que suelen ser evaluados los docentes de la educación media son rasgos que ameritan ser reformulados si se quiere promover el desarrollo profesional de quienes enseñan.

Otros testimonios aseguran que solo centrarse en los méritos para el ascenso no es suficiente y que se tendría que fortalecer el acceso a concursos e investigaciones. Lo que es claro y unánime es la necesidad por parte del colectivo docente de Sociología egresado del Plan 2008 de revisar los mecanismos de ascenso, sobre todo por la falta de motivación que produce seguir estudiando y no ver reflejado esos avances en el ámbito laboral. Por último, aparece en los testimonios la fuerte demanda de mayor acceso a la especialización en áreas de Sociología concretamente, ya que los cursos oficiales de parte de las inspecciones están dirigidos al Derecho y en fortalecer el acceso a estudios de postgrados. Sin embargo, estas demandas no están en concordancia con los lineamientos educativos por los que nuestro país

atraviesa, ya que a los recortes de horas de Sociología y la ausencia de las mismas en los distintos niveles de la educación se le suma un hecho mucho más grave que atenta contra el futuro de la disciplina, la desaparición del profesorado de Sociología como un saber específico.

El 28 de noviembre de 2022 el CFE toma la resolución de fusionar el profesorado de Derecho y Sociología, la noticia llega al colectivo docente y estudiantil el 29 de noviembre de 2022 a través de una conferencia de los consejeros estudiantiles y docentes. La especialidad de Sociología deja de existir como disciplina a partir de 2023, dando marcha atrás a lo construido en el Plan 2008 donde la misma consiguió independizarse de Educación Social y Cívica Derecho, obteniendo una didáctica específica y su propia malla curricular. Este escenario instala en una situación de incertidumbre; tanto en el quehacer educativo, como en el presente y futuro laboral de los egresados/as, generando un estado de vulnerabilidad y precarización. La propuesta de fusión de los profesorados de Sociología y de Derecho no sólo retrocede 25 años en la formación profesional de docentes de Enseñanza Media, sino que deja a la disciplina gravemente en desventaja en carga horaria y asignaturas con respecto a la formación en Derecho. En este sentido, las autoridades del CFE desconocen los aportes que la sociología hace al entendimiento, comprensión e interpretación de la realidad social y la formación del pensamiento crítico tan necesaria en la formación de las jóvenes generaciones.

Es pertinente aclarar que la fusión entre el profesorado de Sociología y Derecho, incumple el Artículo 70 de la Ley de Educación, donde se especifica que previamente a tomar esta decisión debía haberse discutido en la ATD. El Consejo no solo desconoce los procedimientos reglamentados para dar conocimiento a los docentes por la vía de la ATD y los Departamentos Académicos que les compete abordar la propuesta, sino que presenta una propuesta que va en detrimento del desarrollo académico disciplinar. Además es insostenible desde los fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos de ambas disciplinas, con su consecuente desdibujamiento de la didáctica específica. Se afirma que es una fusión entre los profesorados, pero lo que se encuentra es un desequilibrio en unidades curriculares y créditos.<sup>16</sup>

El procedimiento elegido por las autoridades para la construcción de las mallas así como la forma de designación de comisiones para la elaboración de las mismas, se dio sin respetar el orden escalafonario, sin resolución y sin identificar responsabilidades en el documento. Pero sobre todo desde el desconocimiento y negación de la idoneidad de la Sala

---

<sup>16</sup> Plan 2023 Derecho y Sociología. Disponible en <https://www.cfe.edu.uy/index.php/plan2023-profesorado/105-plan-y-programas/plan-2023-profesorado/589-derecho>

Nacional<sup>17</sup>, para aportar en un proceso de evaluación y transformación de planes y programas. La malla presentada a la ATD local (8 de noviembre de 2022) y Nacional (14 al 16 de noviembre de 2022) no tiene ninguna fundamentación didáctica, disciplinar, pedagógica, ni epistemológica. Aparece solamente la grilla de unidades curriculares incompletas, lo cual resulta absolutamente insuficiente, informal e improvisado.

En este sentido, esta resolución daña la democratización de nuestro sistema educativo, mediante el recorte presupuestario y de oferta educativa de corte general, en que se da también, la precarización de la Sociología en Educación Media y Terciaria. Estos recortes paulatinos unidos a la desaparición del profesorado, le quita al mismo la calidad de carrera y lo convierte en cohortes de carrera de grado, truncando las trayectorias docentes de quienes poseen titulación específica en Sociología Plan 2008. A la vez que impactará y agravará las posibilidades de tomar horas por parte de profesores interinos y efectivos de larga trayectoria en la formación en educación. Las horas de la especialidad para la que han concursado los docentes se ven drásticamente reducidas, no habiendo criterios de equivalencias, por lo que significa la pérdida laboral y la incompletitud de los cargos de docentes efectivos e interinos. El impacto alcanza a los estudiantes de la carrera, en tanto se hace imposible prácticamente que los/as estudiantes que retrasan sus estudios por diversas razones, puedan continuar en el Plan 2008 y la formación para la que se inscribieron, lesionado sus derechos.

Ante este escenario, esta investigación ha dado algunas respuestas sobre la profesionalización de los/as docentes de Sociología, pero por supuesto surgen muchas interrogantes en cuanto al futuro de la disciplina en la educación de nuestro país, el cual parece incierto: ¿Cuáles son los rumbos que tomarán las carreras docentes de los/as egresados 2008 luego de la fusión de los profesorados? ¿Qué cambios se visualizarán en las condiciones de trabajo? ¿Los/as egresados/as seguirán realizando estudios continuos y de posgrado? ¿Dónde quedan las aspiraciones de llevar la investigación al aula? ¿Qué se puede hacer desde la Sociología para analizar y situar teóricamente estas nuevas situaciones y realidades? Ahora solo resta que la realidad se pronuncie.

---

<sup>17</sup> Lo cual está definido en la reglamentación vigente definida en el Sistema Único Nacional de Formación Docente, Plan 2008.

### Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Técnico Profesional. Exp. 3246/09, Resol. 424/12, Acta N° 78 de fecha 14 de marzo de 2012.
- Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Técnico-Profesional. Res. 749/07, ACTA N° 113, de fecha 30 de mayo de 2007.
- Consejo de Educación Secundaria (CFE) (2016). *Renovación curricular para la educación secundaria. Aportes del seminario/taller Una educación secundaria para todos: desafíos para el siglo XXI*. Montevideo, 3 y 4 de noviembre de 2016.
- Consejo de Formación en Educación (CFE), Departamento de Sociología (2017) *La especialidad Sociología en el nuevo Plan de Estudios*. Montevideo: República Oriental del Uruguay.
- Consejo de Formación en Educación. Resolución N3 de Acta Exp N 5 2019-25-5-002824 de fecha 12 de abril de 2019. Disponible en <http://www.cfe.edu.uy>.
- Cook, T.D., Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Estrategia Regional sobre Docentes; OREALC-UNESCO; Santiago de Chile.
- Departamento Académico Nacional de Sociología (2013). *La especialidad Sociología en el tránsito al IUDE*. Montevideo: República Oriental del Uruguay.
- Garrido Kelleberger, Rosa (2018). *El rol de los tutores y las tutoras en el análisis de las prácticas en el Profesorado de Sociología del Uruguay*. Maestría en Educación, Sociedad y Política. Cohorte 2016. Uruguay: Flacso.
- González Burgstaller, Mariana (2019). *La profesionalización docente en perspectiva comparada. Los casos de Uruguay y Argentina en la “era progresista”*. Universidad de la República –Universidad Complutense de Madrid Facultad de Ciencias Sociales

Departamento de Sociología. Tesis para acceder al título de Magíster en Estudios Contemporáneos de América Latina.

Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. Barcelona: Paidós

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2017), *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*, INEEd, Montevideo

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (2015) *Informe de la Encuesta Nacional Docente 2015*, Montevideo.

Louzano, P. y Moriconi, G. (2014). *Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente; en Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual*; pp. 10-53; de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)- OREALC/UNESCO; Santiago.

Mallo, S. (2001) *¿Paradigmas educativos o corrientes pedagógicas?* Revista Quehacer Educativo, n° 49.

Mancebo, Ma. E. (2011). *Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del SXXI: un modelo para armar*; En Celiberti, Lilián (Coord.) *Puede y debe rendir más*; Cotidiano Mujer; Montevideo. Disponible en: [http://www.cotidianomujer.org.uy/sitio/pdf/pub\\_educacion\\_baja.pdf](http://www.cotidianomujer.org.uy/sitio/pdf/pub_educacion_baja.pdf)

Martínez, Gabriela. (2009). *La emergencia de una Didáctica de la sociología*. Disponible <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/la%20emrgencia%20de%20una%20did%C3%A1ctica%20de%20la%20sociolog%C3%ADa.pdf>.

Martínez, M. (1989). *Comportamiento Humano*. (Nuevos Métodos de Investigación). México: Trillas.

Master, J. (2008). *Frases célebres y aforismos*. Disponible en <https://frasesquequedan.blogspot.com/search?q=GANDHI>

Mcmillan, J. S. y S. Schumacher (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson. Addison Wesley. Cap. 3.

MEC, ANEP, UdelaR (2013) Informe país sobre desarrollo profesional docente y mejora de la educación. Disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion->

cultura/files/202001/Desarrollo%20profesional%20docente%20y%20mejora%20de%20la%20educacion-informe%20pais.pdf

Ministerio de Economía y Finanzas (MEF) *Presupuesto Nacional para el quinquenio 2015-2019. Disponible en Presupuesto Nacional 2015-2019 | ([www.gub.uy](http://www.gub.uy))*

Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y Universidad de la República (UdelaR). (2013). *Desarrollo Profesional Docente y Mejora de la Educación. Informe país.*

Motta de Souza Martínez, Dinorah Rosa. (2016). *La Sociología como disciplina escolar en el Uruguay. Estudio focalizado en Educación Secundaria y Formación Docente entre 1963 y 2008.* Maestría en política y gestión de la educación. Cohorte 2012. Uruguay: CLAEH.

Murillo, J. (2007) *La entrevista Metodología de Investigación Avanzada.* Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación.

Oficio N° 659/21 - Acta N° 22 Res. 1580/21 del 21/07/21 Exp. [2021-25-1-001705](#) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Ordenanza N°45 Estatuto del Funcionario Docente (Aprobado por Acta N°68, Resolución N°9 de fecha 20 de diciembre de 1993, complementado y modificado por las Resoluciones del Consejo Directivo Central a agosto de 2015)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid, España (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los bicentenarios.* Documento final. Disponible en <https://oei.int/>.

Pérez, A. (2019) “*La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo*”. Disponible en <https://www.semana.com/opinion/columnistas/articulo/la-educacion-no-cambia-el-mundo-cambia-a-las-personas-que-van-a-cambiar-el-mundo-por-angel-perez/272192/>.

Popkewitz, T. y M. Pereyra (1994). *Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de reforma de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa.* En: Popkewitz, T. (comp.). *Modelos de poder y regulación social en pedagogía: crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado.* Barcelona: Pomares-Corredor.

- Ryan, R.M y Deci, E.L (2000). *La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar*. Deci University of Rochester Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being January 2000
- Sabatovich, Daniela. (2018). *La enseñanza de la Sociología: entre contradicciones y armonías. Maestría en Educación, Sociedad y Política*. Cohorte 2016. Uruguay: Flacso.
- Santi, M. F. (2013) *La ética de la investigación social en debate*. Tesis de Maestría en Ciencia Política y Sociología, FLACSO-Argentina.
- Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD) (2008). Disponible en: [http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan\\_nacional/sundf\\_2008.pdf](http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf)
- Southwell, M. y Colella L. (2017). *Profesionalización y emancipación en el trabajo de enseñar: la potencia de una posición política*, Didaskomai. Revista Latinoamericana de enseñanza, N°8, <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/28/30>
- Tedesco, J. C. (1998). *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. Revista Colombiana de Educación, (36-37). <https://doi.org/10.17227/01203916.5876>
- Tenti Fanfani, E. (2007). *Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente*. Educação & Sociedade, 28(99), 335-353.
- Vaillant, D. (2005a). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro
- Weber, M. (1944) *Economía y Sociedad. Esbozo de Sociología comprensiva*. México, FCE.
- Yuni, J, Urbano, C. (2006). *Técnicas para Investigar. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos*. Volumen 2. Editorial Brujas.

## Anexos

### Anexo 1. Pauta de encuesta.

# Encuesta proyecto de investigación: "profesionalización de los/as docentes de Sociología plan 2008"

Estimados/as egresados/as del profesorado de Sociología:

Quien suscribe, Ximena Otero Bentancur, docente de Sociología, se dirige a ustedes a efecto de comunicarles que me encuentro realizando una investigación en el marco de la maestría "Educación, sociedad y política" de Flacso Uruguay, la cual pretende relevar información acerca de la profesionalización docente, para ello, se trabajará con egresados/as de Sociología Plan 2008 de distintos centros de formación docente del país.

Por lo antes expuesto, solicito su colaboración para contestar la encuesta que les envío, es importante aclarar que la información obtenida se mantendrá en extrema confidencialidad conforme a la ley 18.331 de protección de datos personales.

Les agradezco desde ya el tiempo y la disposición dedicada a esta actividad.

Espero se encuentren bien.

Saludos cordiales.

Sexo \*

- Femenino
- Masculino
- Otro

Género \*

- Mujer cisgénero
- Hombre cisgénero
- Mujer transgénero
- Hombre transgénero
- No binario
- Prefiero no decirlo



Instituto de egreso \*

- CERP Atlántida
- CERP Colonia
- CERP Florida
- CERP Maldonado
- IPA Montevideo
- CERP Rivera
- CERP Salto

Año de egreso (indicar con caracteres numéricos) \*

Texto de respuesta corta

---

¿Ha realizado actividades de formación continua en los últimos 5 años? \*

- Sí
- No

Indique qué actividades de formación continua ha realizado (marque todas las opciones que corresponda) \*

- Cursos de capacitación
- Cursos de actualización
- Seminarios
- Congresos
- Proyectos en centros educativos
- No realizo ninguna actividad de formación continua.
- Otra...

¿Cuál es el criterio que utiliza para seleccionar las actividades de formación continua que realiza? Marque todos los que corresponda. \*

- Que las actividades tengan alto contenido disciplinar.
- Que las actividades estén vinculadas a ciencias de la educación.
- Que las actividades estén vinculadas a la didáctica de la sociología.
- Que las actividades estén vinculadas a el uso de la tecnología (TICs)
- Otra...

Complete la frase: Realizo actividades de formación continua... \*

- Muy frecuentemente
- Frecuentemente
- A veces
- Nunca

Indique el/los motivo/s por los cuales realiza actividades de formación continua.

- Mejoramiento de mis posibilidades de crecimiento laboral.
- Conseguir mayor especialización en mi campo.
- Crecimiento personal
- Mejoramiento de mi práctica educativa.
- Otra...

¿Ha realizado estudios de posgrado? \*

- Si
- No
- Me encuentro cursando.

En caso de haber realizado estudio/s de posgrado indique cuál o cuáles y en qué institución los realizó.

Texto de respuesta larga

---

¿Has realizado alguna publicación? \*

Sí

No

¿Has realizado alguna publicación? \*

Sí

No

En caso afirmativo indica el tipo y lugar de publicación.

Texto de respuesta larga

---

¿Trabajas en el sistema educativo? \*

Sí

No

En caso de trabajar en el sistema educativo, indica en que ámbito.

Público

Privado

Ambos

En caso de trabajar en el sistema educativo marque todas las opciones que corresponda.

Docencia directa

Docencia indirecta.

En caso de trabajar en docencia directa indica en qué asignatura/as.

Texto de respuesta corta

---

Mi situación funcional actual es

- Suplente
- Interino/a
- Efectivo/a

...

Indica en qué departamento/s trabajas.

Texto de respuesta corta

---

¿Ha recibido una visita de inspección de asignatura?

- Sí
- No

En caso de haber tenido una visita de inspección indique hace cuanto tiempo.

Texto de respuesta corta

---

Respecto a la evaluación docente, ¿cómo valoraría su experiencia del 1 al 5, pensando que 5 es muy grato y 1 nada grato?

- |                       |                       |                       |                       |                       |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Enumere tres características que según Ud. sería positivo tenga el/la docente que evalúa su práctica profesional. Fundamente.

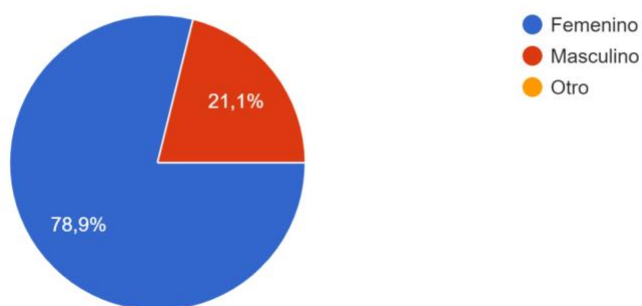
Texto de respuesta larga

---

## Anexo 2. Gráficos de encuesta.

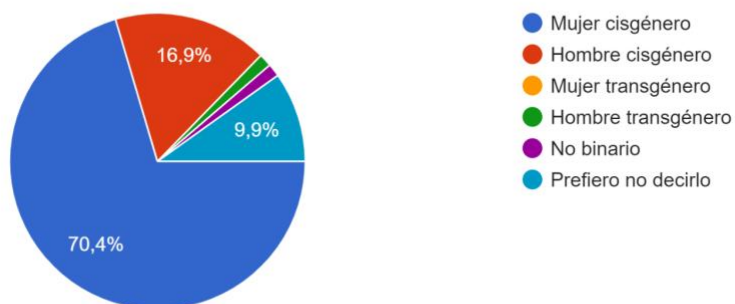
### Sexo

71 respuestas



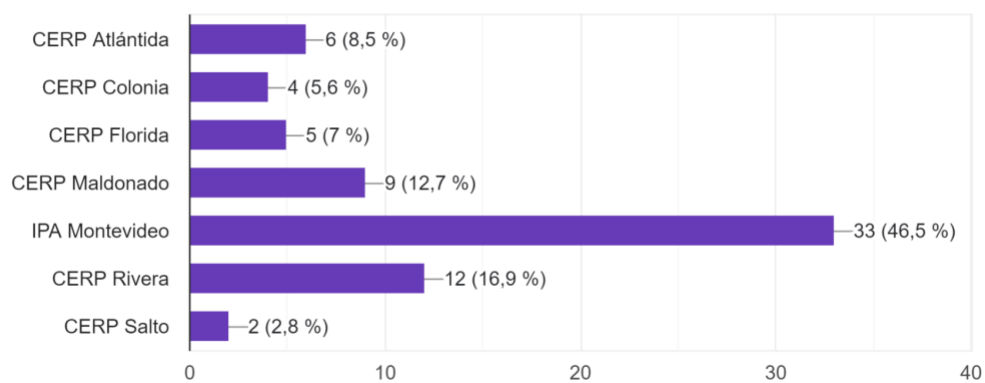
### Género

71 respuestas



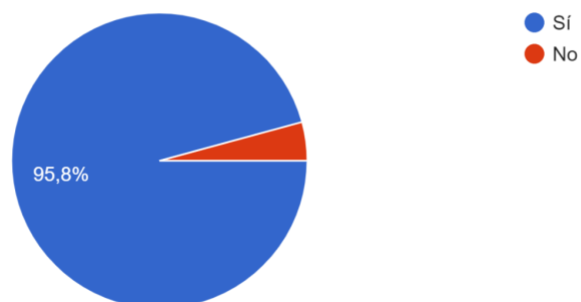
### Instituto de egreso

71 respuestas



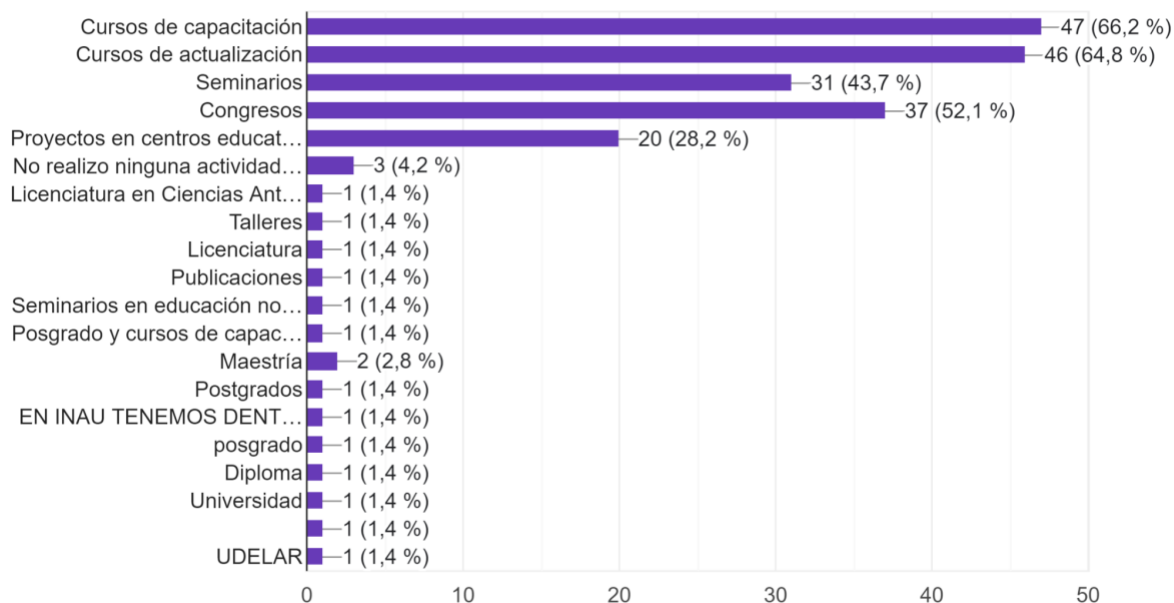
### ¿Ha realizado actividades de formación continua en los últimos 5 años?

71 respuestas



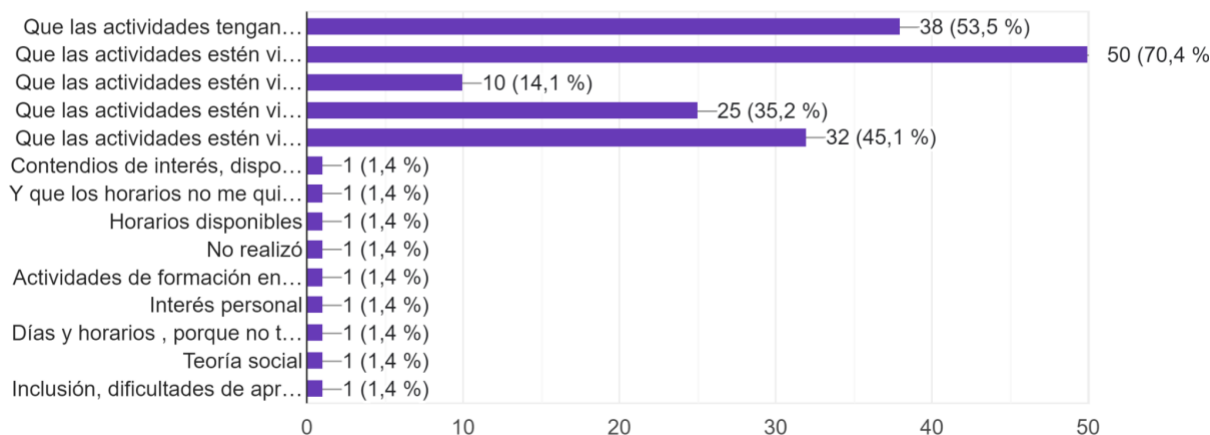
Indique qué actividades de formación continua ha realizado (marque todas las opciones que corresponda)

71 respuestas



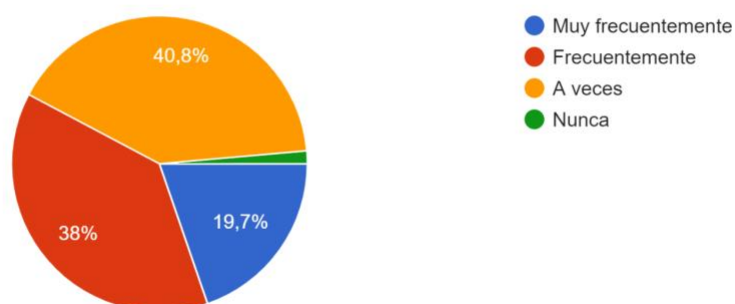
¿Cuál es el criterio que utiliza para seleccionar las actividades de formación continua que realiza?  
Marque todos los que corresponda.

71 respuestas



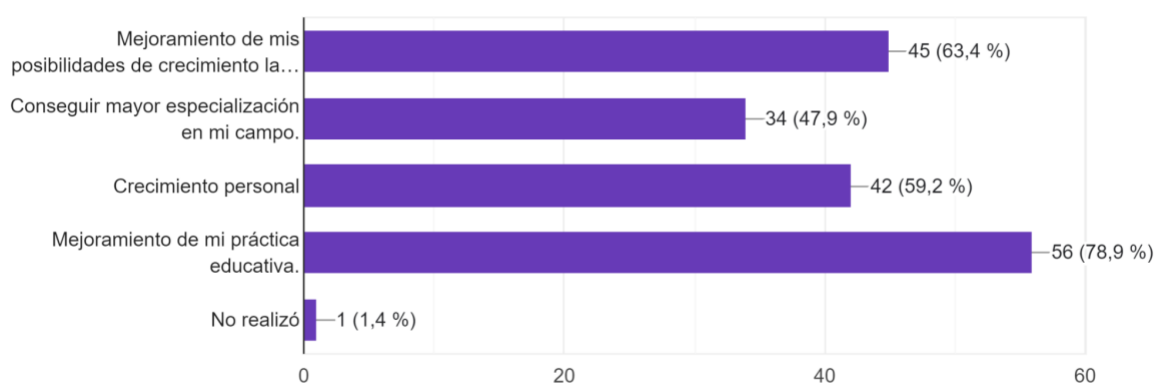
Complete la frase: Realizo actividades de formación continua...

71 respuestas



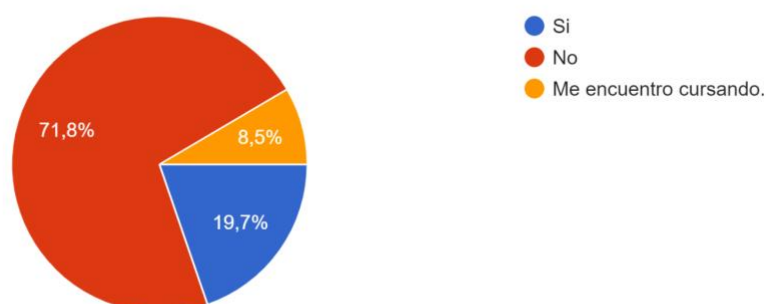
Indique el/los motivo/s por los cuales realiza actividades de formación continua.

71 respuestas



¿Ha realizado estudios de posgrado?

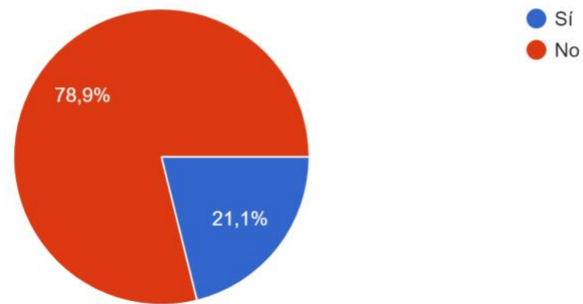
71 respuestas





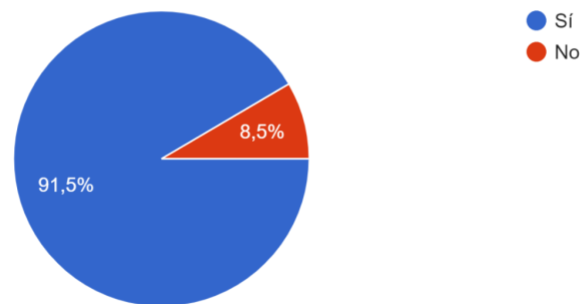
¿Has realizado alguna publicación?

71 respuestas



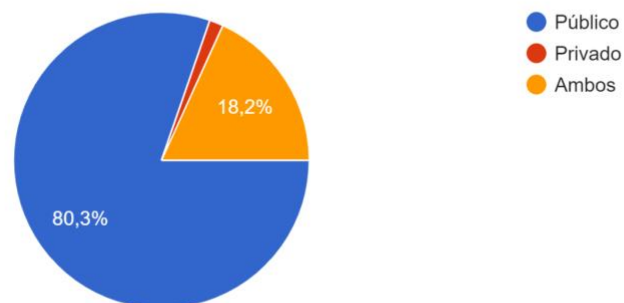
¿Trabajas en el sistema educativo?

71 respuestas



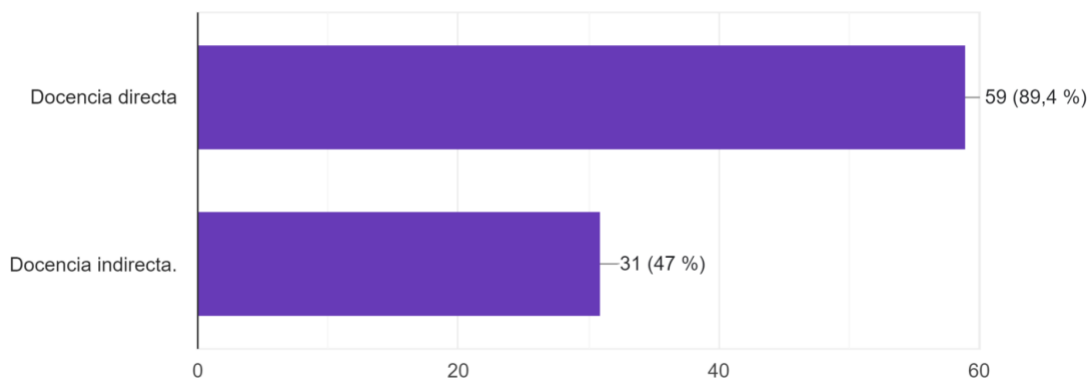
En caso de trabajar en el sistema educativo, indica en que ámbito.

66 respuestas



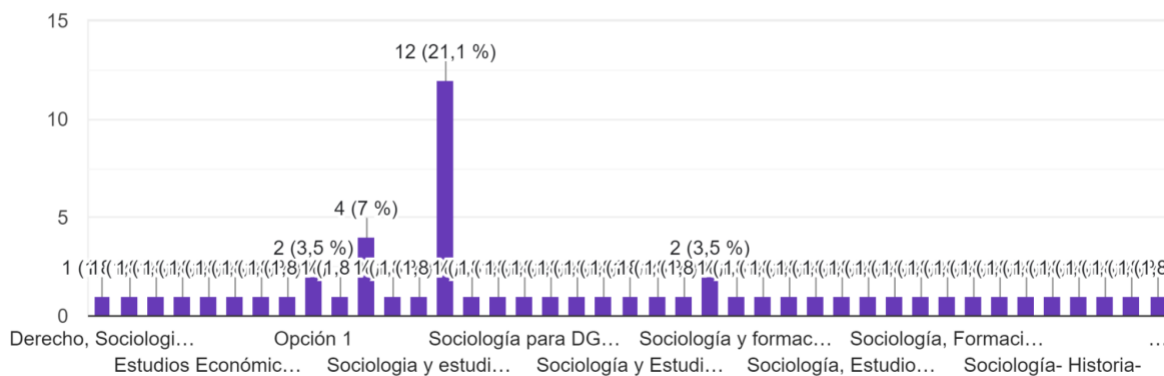
En caso de trabajar en el sistema educativo marque todas las opciones que corresponda.

66 respuestas



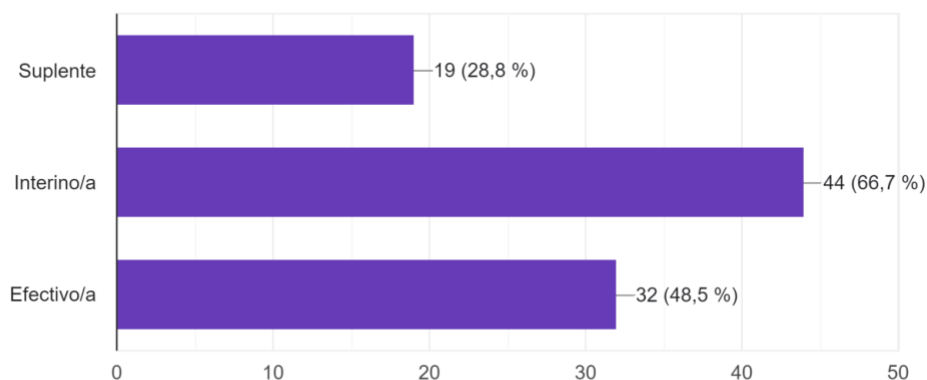
En caso de trabajar en docencia directa indica en qué asignatura/as.

57 respuestas



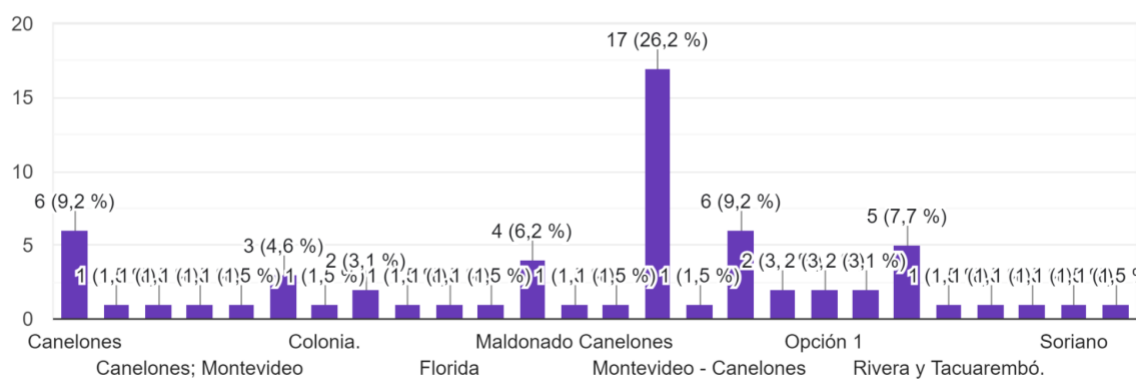
Mi situación funcional actual es

66 respuestas



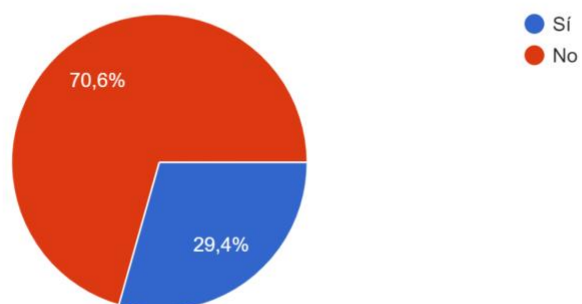
Indica en qué departamento/s trabajas.

65 respuestas



¿Ha recibido una visita de inspección de asignatura?

68 respuestas



### **Anexo 3. Pautas de entrevista**

#### **Preguntas introductorias.**

1. ¿Cuáles fueron los motivos que lo/la llevaron a estudiar profesorado de sociología? ¿Cómo recuerda su formación inicial en el profesorado de Sociología? Me gustaría que me contara sobre esa experiencia.

2. Me gustaría que me contara, ¿cómo fueron sus inicios en la docencia y qué recuerda de esa experiencia?

#### **Percepción respecto a la formación continua y de posgrado.**

3. En la encuesta que le fue realizada se consulta por el/los motivo/s por los cuales realiza actividades de formación continua (Mejoramiento de mis posibilidades de crecimiento laboral, Conseguir mayor especialización en mi campo, Crecimiento personal, Mejoramiento de mi práctica educativa u otros) ¿Podría profundizar en el/los aspectos/s que seleccionó?

4. En la encuesta también responde que ha realizado estudios de posgrado, ¿podría decirme cuáles fueron los motivos que le llevaron a elegir ese posgrado en específico?

#### **Percepción de la carrera docente y la evaluación del desempeño profesional.**

5. Cómo describirías tu carrera como profesor/a de Sociología en términos de:

A. Los mecanismos de ascenso laboral (Por ejemplo: vertical, hacia cargos de dirección o de supervisión, u horizontales, ascenso dentro el escalafón docente.)

B. La remuneración asociada a los mecanismos de ascenso

6. ¿Qué opinión le merecen estos mecanismos de ascenso? 7. ¿Qué papel tiene actualmente la evaluación docente en su carrera?, ¿Qué papel debería tener?

8. Desde su perspectiva, ¿qué rol deberían tener los/as directores/as en la evaluación docente? ¿Y los/as inspectores? ¿Y qué papel efectivamente tienen?

9. ¿Qué cambios en la forma de evaluación docente consideras que se podrían impulsar para fortalecer la carrera del profesorado de sociología?

#### **Descripción de las condiciones de trabajo.**

- 10.** ¿Se insertó laboralmente en el sistema educativo inmediatamente después de haber obtenido el título de grado? Me gustaría que comparta conmigo esa experiencia.
- 11.** Me gustaría que me cuente. ¿Da clases solo de Sociología o dicta otras asignaturas? ¿Cuáles son esas asignaturas? ¿Cuáles son los motivos de tal diversificación?
- 12.** ¿Se dedica a la docencia directa de tiempo completo o tienen otros empleos fuera del sistema educativo? Me gustaría que me cuente sobre esa experiencia.

**Pregunta cierre.**

- 13.** En relación a su carrera dentro del profesorado de sociología me gustaría que me cuente, ¿qué metas, aspiraciones o proyecciones a futuro tiene?