



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2016 - 2018

Impacto de la modalidad semipresencial en la formación de docentes de Física
en el Uruguay en términos de equidad

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

Presenta:

Alejandro Parrella Meny

Director de Tesis: Dr. Alejandro Gortázar Belvis

Montevideo, Setiembre 2018

ÍNDICE GENERAL

INDICE DE TABLAS	ii
GLOSARIO DE SIGLAS	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	1
I.1- Antecedentes sobre el profesorado semipresencial en Uruguay	5
I.2- Antecedentes sobre <i>b-learning</i>	7
I.3- Motivación personal	9
I.4- Organización de la tesis	10
CAPÍTULO 1: El punto de partida (y de llegada): la equidad	12
1.1- Equidad	12
1.2- Relación equidad-educación	14
1.3- Equidad y calidad. Un vínculo indivisible	15
1.4- Equidad y calidad en el semipresencial	17
1.5- El semipresencial como <i>b-learning</i>	20
1.5.1- Calidad y <i>b-learning</i> : su implicancia en la equidad	21
1.5.2- Preconceptos sobre la formación semipresencial en Uruguay	24
CAPÍTULO 2: ¿Cómo abordar el problema?	27
2.1- Perspectiva teórica	27
2.1.1- ¿Por qué una investigación cualitativa?	27
2.1.2- ¿Por qué se propuso un estudio de caso?	28
2.1.3- ¿Contenidos exóticos o la propia sociedad?	29
2.1.4- Características de las entrevistas	30
2.2- ¿Por qué Tacuarembó? Recorte empírico	31
2.3- Técnicas	33
2.3.1- Estudiantes	33
2.3.2- Análisis documental. La Física en Tacuarembó	35
2.3.3- Directoras del Semipresencial. Pautas de Entrevista	35
2.3.4- Inspectora del CES	35
2.4- Temporalización	35
CAPÍTULO 3: Escuchar para comprender	36
3.1- Evolución histórica	36
3.1.1- El problema de la centralización	36
3.1.2- La(s) génesis	38
3.1.3 El nacimiento del semipresencial	40
3.2- Rol implícito: formación en servicio	41

3.3- Ser reconocido: El semipresencial y su relación con el resto de la formación docente.	45
3.4- Perfil del estudiante del semipresencial	46
3.4.1- Académico	47
3.4.2- Condiciones familiares y sociales	50
3.4.3- Estrategias de carrera	52
3.4.4- Desacompañados	54
3.4.5- Tejedores de redes: la importancia de armar un grupo de trabajo	59
3.4.6- Seguir estudiando	60
3.5- El rol del docente del semipresencial: vínculo o abandono en manos del docente	61
3.6- Las estrategias de retención desde el semipresencial	67
CONCLUSIONES	71
C.1- Aprender a ser alumno del semipresencial	71
C.2- Estrategias de carrera	72
C.3- El impacto en los liceos	74
C.4- El rol del docente	77
C.5- La inequidad inversa	78
C.6- Moverse contra el viento. Equidad y calidad	79
C.7- La semestralización	82
C.8- Un relato acerca de la equidad y de las oportunidades	84
C.9- Epílogo	84
BIBLIOGRAFÍA	86
ANEXOS	93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Entrevistas	33
Tabla 2: Nombres ficticios de los estudiantes entrevistados	34
Tabla 3: Datos sobre la Enseñanza de la Física en el Departamento de Tacuarembó	76

GLOSARIO DE SIGLAS

- **ANEP:** Administración Nacional de Educación Pública
- **BBB:** Big Blue Button
- **BID:** Banco Interamericano de Desarrollo
- **CEIPA:** Centro de Estudiantes del IPA
- **CERP:** Centro Regional de Profesores
- **CES:** Consejo de Educación Secundaria
- **CETP:** Consejo de Educación Técnico Profesional
- **CFE:** Consejo de Formación en Educación
- **CODICEN:** Consejo Directivo Central
- **CONAE:** Consejo Nacional de Educación
- **DFPD:** Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente
- **DIEE:** Departamento de Investigación y Estadística Educativa
- **ENIA:** Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia
- **HSM:** Hora Semanal Mensual
- **IFD:** Instituto de Formación Docente
- **INADO:** Instituto Nacional de Docencia
- **INE:** Instituto Nacional de Estadística
- **INEED:** Instituto Nacional de Evaluación Educativa
- **IPA:** Instituto de Profesores Artigas
- **MEMFOD:** Modernización de la Educación Media y la Formación Docente
- **OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos
- **PAT:** Programa de Apoyo a la Titulación
- **PAEMFE:** Programa de Apoyo a la Educación Media y Técnica y a la Formación en Educación
- **SUNFD:** Sistema Único Nacional de Formación Docente
- **UDELAR:** Universidad de la República

Resumen

Este trabajo se enmarca dentro de la intersección de tres temas: la formación docente, la educación a distancia y la equidad. Que todo el personal docente de enseñanza media pública tenga titulación específica, es una de las metas que las autoridades educativas del Uruguay se han propuesto, por lo que las acciones tendientes a alcanzar dicha meta, se configuran como problemas de interés, como lo es la formación semipresencial de profesores. Esta modalidad ha experimentado una fuerte expansión a partir de su implementación en 2003. Se intersecta con el problema de la equidad en el acceso a la formación terciaria, en este caso referida al condicionamiento geográfico, socioeconómico, familiar o laboral, que son características de los estudiantes que optan por el semipresencial.

Se investiga en esta tesis cuales son las características del impacto de la implantación del semipresencial sobre la equidad en el acceso a la formación como profesor de Física. Para ello, se describe el perfil del estudiante de esta modalidad y, a través de entrevistas en profundidad, se busca comprender los diferentes procesos que vivencia este alumnado, en relación al estudio, al avance en las carreras, a las redes personales y virtuales, así como en las interacciones con sus docentes.

Una de las hipótesis de trabajo es que quien opta por la modalidad semipresencial, siente que se le brinda la oportunidad real de estudiar. Esta oportunidad es vivida como la única esperanza de conseguir un título terciario, y acceder a una profesión que les permita evolucionar profesional, laboral y económicamente. En ese sentido, el impacto en términos de equidad sería más que relevante.

Abstract

This work is framed in the intersection of three topics: teacher training, b-learning and equity. That every high school teacher of public education get a specific degree, is one of the goals that the educational authorities of Uruguay have been proposed, so actions towards to achieve this goal are set up as topics of interest, like the blended teacher training. The blended teacher training has experienced a strong expansion since 2003. It intersects with the problem of equity in access to college or university, in this case due to geographic, socioeconomic, family or work conditioning, which are the features of students who choose blended learning.

This thesis investigates the features of the impact of blended learning on equity in access to training as a Physics teacher. To do this, the profile of the students is described and, through in-depth interviews, it is looked for understanding the different processes that this student experiences, in relation to the study, to the advance in the careers, to the personal and virtual networks, as well as in the interactions with their teachers.

One of the hypotheses is that those who choose for the blended learning feels that is given a real opportunity to study. This opportunity is lived as the only hope of getting degree, and access to a profession that allows them to evolve professionally, laborly and economically. In that way, the impact in terms of equity would be more than relevant.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo pretende aportar otra mirada al profesorado semipresencial, esta vez desde la equidad al acceso a la educación terciaria. Así, se pretende contribuir a visibilizar la relevancia que tiene esta modalidad en el Uruguay contemporáneo, pues el impacto sobre las oportunidades que tiene esta posibilidad de cursar los profesorados en el Uruguay para el alumnado de los sitios más alejados de las ciudades, o para quienes tienen fuertes condicionamientos laborales o familiares no ha sido documentado en forma sistemática. La incorporación del concepto de equidad brinda un marco teórico que permite relacionarlo con las políticas educativas. Equidad, junto con la inclusión, tasa de egreso y calidad de aprendizajes han sido ejes principales en los que se han basado las hojas de ruta de la política educativa nacional (OEI, 2008).

La fuerte centralización de los servicios y de las oportunidades es un rasgo típico del Uruguay. Montevideo, con casi la mitad de la población del país, es la ciudad donde históricamente ha tenido lugar la creación de cada nueva institución educativa en el Uruguay¹. El proceso de creación, crecimiento y afianzamiento de dichas instituciones se ha dado centralizadamente. Dentro de ese conjunto se incluye la encargada de la formación sistemática de docentes para la enseñanza media, el Instituto de Profesores Artigas (IPA), creada en el año 1951.

Esta característica trajo como consecuencia que las tasas de titulación de profesorado fueran relativamente aceptables en Montevideo, pero muy bajas en el resto del Uruguay. La brecha entre el porcentaje de profesores titulados que ejercían la docencia en la capital respecto al resto de la República se agravaba aún más porque muchos de aquellos estudiantes de profesorado que provenían del interior, luego de titularse no volvían a residir a su lugar de origen, sino que quedaban radicados en Montevideo.

En ese escenario surgían dos problemas en términos de equidad: el primero, el acceso de los interesados en seguir la carrera de profesorado tenía fuertes limitaciones según el lugar de origen. El segundo, los estudiantes de enseñanza media de la capital contaban con un cuerpo docente mejor formado, mientras que en el interior del país la mayoría de los docentes carecían de una formación sistemática. Según Cruz (2001, p. 8) para el año 1995 sólo el 30 %

¹ Con excepción de la Universidad Tecnológica (UTEC) en esta década

de los docentes de enseñanza secundaria de Uruguay eran titulados. Discriminando por región se observa que en Montevideo el porcentaje ascendía al 44% mientras que en el resto del país el 19,6 % del cuerpo docente tenía título. Los alumnos y las alumnas de enseñanza media del interior estaban en clara desventaja respecto a los de Montevideo.

El debate sobre este problema se incrementó en la década de 1990 y para comenzar a dar respuesta a esta situación, en el período de gobierno 1995-2000 se crearon los Centros Regionales de Profesores (CERP) en seis ciudades del interior del Uruguay: Salto, Colonia, Rivera, Maldonado, Florida y Atlántida. El impacto de los CERP en términos de titulación fue analizado oportunamente, y valorado positivamente, porque además de instalar la carrera de profesorado en esas seis ciudades, implementó un sistema de becas que comprendían alojamiento, alimentación y transporte, que como contrapartida exigía dedicación exclusiva al estudio y buen rendimiento académico. Ese sistema de beca completa permitía que a cada CERP asistieran estudiantes de la región circundante a cada una de las mencionadas localidades. En ese plan se establecía que para el logro de una alta tasa de egreso que impactara en las regiones donde los CERP estaban instalados era necesaria la asistencia obligatoria de 8 horas reloj de lunes a viernes, de modo de completar 40 horas reloj de clases semanales durante tres años lectivos.

Aún en este nuevo escenario, mejorado respecto al original, seguía habiendo población que no podía acceder a estudiar profesorado. La propuesta curricular inicial de los CERP, denominada Plan 1997, establecía que la jornada presencial era de lunes a viernes de 8 a 17 horas, con una hora de descanso a mediodía. Por tanto, quienes tuvieran condicionamientos laborales o familiares, o quienes vivieran en otras ciudades que no fueran las seis mencionadas y no pudieran mudarse a las residencias estudiantiles que alojaban a los becarios, quedaban excluidos tanto de la histórica formación presencial en el IPA como de la opción de cursar en los CERP. La opción semilibre, esto es, cursar en el IPA dando los exámenes libres de las materias específicas era posible, pero el impacto en el egreso era muy escaso.

En 2003 comienza a implementarse la modalidad semipresencial para cursar profesorado en las asignaturas deficitarias, es decir, en aquellas asignaturas donde la cantidad de egresados de los centros de formación docente no llegaban a cubrir un porcentaje mayoritario de los cursos que deberían ser dictados en enseñanza media. La propuesta consiste en que las

asignaturas generales, (lo que hoy se llama Núcleo de Formación Profesional Común, a todas las carreras de profesorado), se cursen junto con el alumnado de magisterio, aprovechando la red de institutos magisteriales dispersos por todo el país. Cabe recordar que, desde hace varias décadas, existe por lo menos un instituto de formación de maestros y maestras de enseñanza primaria en cada uno de los departamentos del interior, además del instituto de Montevideo. Por otra parte, las asignaturas específicas propias de cada profesorado en particular, se cursan mediante una plataforma virtual en la que para cada materia hay un docente a cargo durante todo el año lectivo. Para cada materia específica hay tres jornadas presenciales obligatorias, en las que se profundizan los temas abordados en la plataforma y además se realizan evaluaciones de acreditación de saberes. Según Buquet de acuerdo a los datos del primer año de puesta en marcha del profesorado semipresencial “no disminuyó el número de inscripciones en los otros centros de formación de profesores (IPA y CERPs)” (2005, p. 61) lo que es un primer indicador que la población que se inscribió estaba fuera de las modalidades de formación anteriores. Desde hace 15 años esta modalidad ha ido creciendo, tanto en número de estudiantes como de carreras. A modo de ejemplo, en el caso de Física en 2018 la cantidad de inscriptos en la modalidad semipresencial en primer año es del mismo orden de magnitud que los inscriptos en el IPA.

Más allá de los números antedichos, cabe preguntarse ¿cuáles son y qué impacto tienen los diferentes factores relativos a la equidad (más allá de poder inscribirse) en la carrera de profesor de Física cuando se cursa en esta modalidad? Para poder elaborar una respuesta es necesario describir el perfil del estudiante de esta modalidad y comprender los diferentes procesos que vivencia el alumnado en relación al estudio, al avance en las carreras, a las redes personales y virtuales, así como en las interacciones con sus docentes. En ese contexto no son ajenas las diferentes decisiones administrativas que se toman en distintos niveles, algunas con objetivos -y consecuencias- explícitas de disminuir la brecha de la inequidad, pero también hay otras que podrían tener efectos colaterales no deseados en términos de igualdad de oportunidades. Otro aspecto del análisis es el posicionamiento del semipresencial en el conjunto de las opciones de formación docente. El peso histórico del IPA, la convivencia y complementación (¿o enfrentamiento?) con los CERP, y cómo las diferentes génesis de las modalidades se han ido amalgamando en el sistema único de formación que rige en el país desde 2008. En esa amalgama, el profesorado semipresencial tiene características y roles propios y no ha dejado de sufrir tensiones en la relación con los otros actores que, a pesar de la evidencia empírica, no cesan de ver a esta modalidad como una

formación de menor calidad. Lo que sucede con el semipresencial a nivel personal de alumnos y docentes, a nivel administrativo y curricular, y en la interacción con las otras instituciones forma parte del análisis del impacto en términos de equidad.

Otro aspecto es que no sólo el impacto lo vivencian los actores a la interna de los procesos de formación, sino que con 15 años de desarrollo, quienes estudian y quienes han egresado comienzan a jugar un papel importante en las aulas de enseñanza media del interior de la República. Algunas preguntas guía que surgieron en el proceso de la investigación fueron: ¿qué características tiene esa presencia de egresados y sobre todo de estudiantes del profesorado semipresencial en el rol de docentes de enseñanza media? ¿Qué impacto tiene su presencia en alumnos, docentes e instituciones de enseñanza media?

Entonces, atendiendo a los diferentes aspectos recién descritos, se puede establecer como objetivo general para este trabajo analizar el impacto de la modalidad semipresencial en el profesorado de Física desde el concepto de equidad. A su vez se plantean tres objetivos específicos. El primero será analizar desde la perspectiva de los alumnos qué factores inherentes a la modalidad semipresencial favorecen o perjudican la equidad; el segundo analizar a partir de la vivencia de los estudiantes la forma en que esta modalidad se convierte en una opción de estudio que favorece la equidad, y el tercer propósito implicará analizar el impacto que tienen los estudiantes y egresados de esta modalidad en los institutos de enseñanza media en el que se desempeñan como docentes.

La modalidad semipresencial en la formación docente a lo largo de estos años ha comenzado a hacerse un lugar en la consideración de la comunidad. En el año 2008 se promulga la Ley General de Educación, N°18437 donde en su artículo 36 se incluye por primera vez en la legislación nacional el concepto de enseñanza en la modalidad semipresencial:

Artículo 36. (De la educación a distancia y semipresencial).- La educación a distancia, en línea o asistida, comprenderá los procesos de enseñanza y de aprendizaje que no requieren la presencia física del alumno en aulas u otras dependencias similares, para el dictado regular de sus cursos, siempre que se empleen materiales y recursos tecnológicos específicamente desarrollados para obviar dicha presencia, y se cuente con una organización académica y un sistema de gestión y evaluación específico, diseñado para tal fin. La modalidad semipresencial, además de las características anteriores, requiere instancias presenciales.

Las certificaciones de estas modalidades serán otorgadas por los organismos competentes del Sistema Nacional de Educación Pública, los cuales también reglamentarán la habilitación y

autorización a instituciones privadas para el dictado de cursos a través de estas modalidades y el reconocimiento de los certificados otorgados. (Faraone y Pedretti, 2010, p.151)

Que se reconozca la modalidad en la Ley General de Educación, da cuenta de la trascendencia que comenzaba a tener, no sólo por la experiencia del profesorado semipresencial, sino también por el rápido avance tecnológico experimentado en las primeras décadas del siglo XXI.

Desde que en el año 2003 se instauró la modalidad semipresencial para la formación de profesores de Física, las investigaciones sobre esta se han centrado principalmente en el problema didáctico, en las formas de enseñar y de aprender, mediados por una plataforma digital. Esa vertiente se suma a los estudios de la última década a nivel global sobre el aprendizaje a distancia, en particular los denominados *b-learning* (blended learning) que combinan las actividades a distancia con instancias presenciales.

I.1- Antecedentes sobre el profesorado semipresencial en el Uruguay

Respecto a los antecedentes sobre las concepciones didácticas que subyacen las propuestas docentes en la modalidad semipresencial de profesorado, se debe destacar la tesis² de Lucía Vanden Berg (2013), donde analiza la forma en que un grupo de docentes de Biología, Física y Química se posicionan frente a la modalidad semipresencial a través del uso de los recursos didácticos y de los fundamentos con las que el cuerpo docente justifica su elección. En ese trabajo, Vanden Berg establece categorías para las concepciones de los docentes. Dentro de esas, se pueden encontrar, a modo de ejemplo, aquellos que consideran la modalidad semipresencial análoga a la formación presencial, sólo que con el agregado de dispositivos tecnológicos; o por otro lado, aquellos docentes que tienen en cuenta aspectos propios de la modalidad a la hora de pensar en dispositivos didácticos. La tesis analiza en profundidad los posicionamientos de los docentes a partir de la descripción de sus prácticas.

Otro antecedente de 2014 es el trabajo de Nazira Píriz y Ana Gelós³. En él, mediante un cuestionario semiabierto, los estudiantes del profesorado de Ciencias Biológicas del semipresencial reconocen que la propia modalidad contribuye al desarrollo de las

2 Tesis para obtener el grado de Maestría. Universidad ORT. Montevideo.

3 “*Profesorado Semipresencial y formación a lo largo de la vida*”

competencias necesarias para el aprendizaje a lo largo de la vida. Además, Nazira Píriz tiene otras publicaciones referidas a los entornos virtuales de aprendizaje, en particular en investigaciones realizadas con el alumnado del semipresencial. En otro trabajo de 2009 analiza cuáles son los principales factores que predisponen adecuadamente a los estudiantes para el trabajo en plataforma. Los estudiantes expresaban sus visiones acerca de los foros de discusión que se proponen en la plataforma, del rol docente y de las condicionantes personales. Cabe destacar que en 2009 la plataforma no era Schoology, sino que se trabajaba con Moodle. Esta última contaba con menos posibilidades en cuanto a modos de comunicación. Las opciones de videoconferencia Big Blue Button (BBB), o la posibilidad de subir archivos de video o incluso audio eran limitadas. Además, la posibilidad de filmar videos con los celulares no era lo masiva que es hoy, casi una década después. En ese marco, Moodle permitía principalmente la comunicación por foros o tareas escritas a entregar. En cuanto a la relación con los docentes, las investigadoras concluyen que los estudiantes de los primeros años demandan más atención que los estudiantes avanzados, dado que estos últimos se comportan de modo más autónomo. En una de las conclusiones, expresan que “El rol del tutor en línea resulta esencial en la orientación de la lectura, el apoyo para comprender y el estímulo para participar en foros de discusión.” (2015, p. 50). En el caso del presente trabajo, se verá como el rol del docente de plataforma tiene una incidencia adicional importante relativa a la equidad.

La misma autora en 2015 analiza cómo la modalidad semipresencial posee características particulares para implementar con éxito metodologías basadas en la enseñanza para la comprensión. En los ejemplos anteriores, se observa que los antecedentes sobre el profesorado semipresencial refieren mayoritariamente a aspectos didácticos, de descripción y análisis de prácticas docentes, ya analizando a los propios docentes o trabajando desde las competencias del estudiante.

Respecto al impacto de la modalidad en los estudiantes y en la comunidad, es ineludible el trabajo de Isabel Melonio y María Inés Pérez, denominado *Formación de profesores en el interior del Uruguay por la Modalidad Semipresencial. Estudio de un caso de... deserción?*, donde las autoras indagaron en el año 2007 sobre las causas de la gran deserción que sufría una carrera de profesorado en particular, en una localidad en particular. Al buscar los factores que incidían en la no continuidad de los estudiantes más allá del primer año de profesorado, se encontraron que la oferta laboral como docentes de la asignatura en cuestión era tan

grande, que muchos usaban la mera inscripción en el profesorado como trampolín para conseguir horas docentes en secundaria.

Como se indicó, el presente trabajo busca aportar al estudio del profesorado semipresencial en relación a la equidad. Ahora bien, lograr esa equidad a través de esta modalidad implica necesariamente que la misma sea equiparable en calidad a la formación presencial. El acceso a la formación es sólo el primer paso. A los efectos de este trabajo, parte de la idea que equidad y calidad forman un vínculo indivisible. Si bien son conceptos diferentes y por tanto pueden ser pensados por separado, desde la perspectiva de esta investigación se analizarán en conjunto. Por tanto, es necesario ahondar en los antecedentes sobre estudios de la relación entre equidad y calidad en programas que incluyan educación a distancia.

I.2 - Antecedentes sobre *b-learning*

El desarrollo y la popularización de las tecnologías de la información y la comunicación han comenzado a ubicarlas como medios fundamentales de actos educativos. El *e-learning* (*electronic learning*) ha permitido multiplicar de forma importante la cantidad de alumnos que estudian diferentes cursos sin necesidad de asistir personalmente a un instituto. Si bien *e-learning* no es una palabra en español, es el término más frecuente a nivel global. En castellano, se le denomina enseñanza virtual. La enseñanza se realiza a través de Internet, donde la mayoría de la comunicación se hace en forma asincrónica⁴. La variante que implica que los cursos se puedan seguir por plataformas móviles (celulares o *tablets*) se denomina *m-learning* (*mobile learning*). Por último, dentro de la clasificación de los diferentes tipos de modalidades de enseñanza a distancia, el profesorado semipresencial se considera *b-learning* (*blended learning*), donde se combina las potencialidades de los entornos virtuales propios de las tecnologías de la comunicación con instancias de enseñanza presencial, donde los participantes encuentran oportunidades de interactuar personalmente con otros estudiantes y con el docente. Una de las traducciones posibles al castellano de *b-learning* es justamente enseñanza semipresencial.

En un escenario favorable, la enseñanza semipresencial tiene la suma de las potencialidades tanto del trabajo en plataforma como de las instancias presenciales. El primero permite que

4 El uso de las videoconferencias al día de hoy es esporádico, y los chat han caído en desuso

los estudiantes autogestionen su tiempo e intensidad de formación, llega a poblaciones alejadas del docente o que tienen dificultad de traslado, o de dedicar tiempo exclusivo al estudio. La plataforma permite diversidad de recursos, como textos, audios, enlaces a Internet, videos, foros de intercambio, videoconferencias o uso de *software* específico. El segundo, permite la interacción entre docente y alumno, en la que podrán dialogar directamente, así como la posibilidad de interacciones entre alumnos, de modo que a partir de conocerse puedan formar pequeños grupos con los que transitar la formación y evitar el estudio en soledad.

Relacionando con el vínculo indivisible de la equidad con la calidad de la enseñanza, es necesario ahondar sobre los antecedentes respecto a la calidad de la educación a distancia, en particular aquellos que desarrollen casos de *b-learning*. Aunque estos cursos tienen pocas décadas de existencia, pues nacen junto con la popularización de Internet, existe ya una importante bibliografía al respecto. Es posible encontrar investigaciones referidas a analizar la calidad de la formación del *b-learning*, e incluso trabajos como los de Peres et. al (2014) donde se comparan seis marcos diferentes de certificación de calidad de cursos *b-learning*, en busca de similitudes y diferencias, para luego proponer uno que fuera su síntesis, y que además incluyera aspectos relacionados con el ambiente pedagógico. En el caso de este trabajo, para el marco de la relación entre calidad y educación a distancia se tomará el trabajo de Cookson (2002), pues el análisis de los criterios de calidad lo hace haciendo foco en el acceso y en la equidad⁵.

Otro aspecto importante sobre la modalidad semipresencial es la percepción de la idea previa o preconcepto social que su calidad es menor a la que se obtiene en un curso presencial. Sobre este punto es relevante observar el trabajo de Russell (1999, 2018), donde dicho autor plantea un estudio comparado entre el aprendizaje a distancia y otros métodos o técnicas de enseñanza. Allí se muestran evidencias⁶ que la tecnología no degrada la instrucción, el aprendizaje “cara a cara” no tiene ventajas inherentes sobre el aprendizaje a distancia. Este trabajo, que recopila casos desde los cursos por correo de 1928 hasta las modalidades *e-learning* y *b-learning* de la primera década del siglo XXI, se tomará como referencia principal. En ese mismo sentido, Bernard (2004) muestra en su estudio⁷ que no hay

5 El título del trabajo de Cookson es “*Access and Equity in Distance Education: Research and Development, and Quality Concerns*” (Traducción: “Acceso y equidad en la educación a distancia: Investigación y desarrollo y preocupaciones sobre la calidad”)

6 Se desarrollarán en el capítulo siguiente

7 Sobre 232 casos

diferencias entre los efectos de la educación a distancia y el modelo presencial en términos de aprendizaje, las actitudes hacia el curso y la perseverancia.

I.3 - Motivación personal

Nací, viví y estudié en Montevideo. Egresé como profesor de Física en 1995 haciendo una carrera lineal. La escuela, el liceo y el IPA fueron peldaños de una escalera continua que, como estudiante, tomé de forma natural. Durante los primeros años trabajé en instituciones de enseñanza media muy diversas, tanto social como geográficamente. A consecuencia de la decisión familiar de mudarnos a Maldonado, en 2004 comienzo mi tarea en formación docente en el CERP del Este como profesor de las asignaturas específicas de Física. Allí comencé a conocer de cerca otras historias, las de los alumnos becarios, cuyos derroteros por la formación docente eran marcados por otras condicionantes que desde la capital a veces son difíciles de comprender en su real dimensión.

Unos años después, mi esposa comienza (y termina) su formación como docente de Comunicación Visual en la modalidad semipresencial. Mi primer contacto con el semipresencial fue en la convivencia. Estudiar, trabajar, las niñas pequeñas, las materias generales, los viajes a los presenciales, la organización de las dinámicas familiares y finalmente su título, que de otro modo no hubiese sido posible. Tres años después de su egreso, tengo la posibilidad de comenzar a trabajar como docente de Didáctica de Física en el semipresencial. Entonces comencé a viajar yo a dictar los presenciales y a las visitas de la práctica docente a Tacuarembó, Artigas y Melo. En los diferentes años fui agregando otros destinos, otras historias. Si uno se predispone a escuchar, más que a hablar desde el “*deber ser*”, estas historias de los alumnos brindan un panorama muy distinto sobre la formación docente al que se describe en los informes estadísticos, en las síntesis de las autoridades y en las opiniones de los diferentes colectivos centralizados. Por tanto, podría resumir la motivación personal de este trabajo de esta manera: escuchar sistemáticamente para comprender y redimensionar la formación semipresencial.

I4 - Organización de la tesis

La tesis está organizada de modo que en un primer capítulo se desarrollan los conceptos de equidad en el ámbito educativo, tomando como base el debate entre las visiones de Rawls y de Amartya Sen. Como se indicó, el énfasis estará en la relación entre equidad y calidad, no sólo a nivel general sino específicamente para casos de la modalidad semipresencial. Los antecedentes a nivel global sobre *b-learning* sirven para enriquecer la descripción de los conceptos anteriores.

En un segundo capítulo, se plantea el posicionamiento teórico sobre la metodología de la investigación. El estudio de caso, la perspectiva etnográfica, dentro de la tradición cualitativa es la que permite un mejor acercamiento a los objetivos planteados. Se responde a las preguntas: ¿por qué un estudio de caso?, ¿por qué una perspectiva etnográfica?. Por último, en este capítulo se explica por qué se toma Tacuarembó como caso a estudiar, así como la justificación de las técnicas utilizadas para recabar información.

El capítulo siguiente comienza con la evolución histórica. La génesis y el nacimiento y la evolución son ineludibles a la hora de explicar parte de la realidad que se pretende describir. También se profundiza en el rol implícito del semipresencial como formación en servicio, donde se empieza a vislumbrar el impacto en los institutos de enseñanza media. También la descripción y el análisis del perfil del estudiante del semipresencial, tanto en sus características personales como en interacción con los diferentes actores y cómo resuelven los diferentes desafíos que les propone la carrera y sus particularidades. También en este capítulo, se analiza el rol que juega el docente del semipresencial como agente clave en términos de equidad, cuando se vislumbra que en algunos casos el vínculo o el abandono del estudiante tiene estrecha relación con las acciones del docente, mayor a la de los cursos presenciales.

Por último, en la conclusión se vinculan los aspectos teóricos con la información obtenida en el trabajo de campo, lo que provoca reflexiones sobre los aspectos clave que se deben cuidar,

mantener o mejorar para brindar oportunidades de formación de calidad a todos los estudiantes que deseen ser docentes, sin importar sus condicionamientos previos.

CAPÍTULO 1 – EL PUNTO DE PARTIDA (Y DE LLEGADA): LA EQUIDAD

El concepto de equidad es, tanto un punto de partida, en lo referente a su conceptualización y categoría de análisis para este trabajo, tanto como punto de llegada, en la medida que es un propósito explícito de las políticas educativas del Uruguay alcanzar la equidad. En este apartado se desarrollarán algunos aspectos relativos a ese concepto en tanto punto de partida. Luego, se analizará la idea de equidad en relación a la educación, y a la calidad educativa. Allí es necesario referirla como meta del sistema educativo uruguayo, de modo que se convierte en propósito, en aspiración de la comunidad, en punto de llegada. Por último, derivado de la íntima relación entre equidad y calidad educativa, se hará un análisis de la calidad de la educación a distancia.

1.1- Equidad

La palabra equidad proviene del latín *aequitas*. A su vez, el término proviene del griego *epiekeia*, una palabra compuesta por el prefijo *epi* (encima, sobre) y por la raíz *εικος*, (razonable o justo). El concepto de equidad se encuentra ya en los filósofos de la Grecia antigua, donde estaba asociada a la superación del concepto de justicia. En el libro “*Moral a Nicómano*”, Aristóteles desarrolla la diferencia entre equitativo y justo, en principio describiendo las acciones de las personas. En un pasaje, en donde la redacción es aplicable a los conceptos de equidad y justicia (no sólo a las acciones de las personas) indica que si bien lo equitativo y lo justo son buenos moralmente, lo equitativo trasciende la justicia legal, dado que la esencia general de la ley no puede abarcar los casos de necesaria rectificación.

Cuando buscamos analizar el impacto en términos de equidad, observamos que la situación de la formación docente antes de la existencia del semipresencial, brindaba condiciones iguales de acceso a todas las personas que quisieran estudiar profesorado. Un acceso igualitario, no restrictivo en términos de raza, religión, sexo o condición social, donde el resultado final sólo estaría determinado por los talentos y virtudes al decir de la Constitución de la República Oriental del Uruguay. Pero Aristóteles habla de una rectificación de la justicia legal. Es decir, la equidad en el acceso no se limita al acceso libre, sino a brindarle posibilidad de estudio a aquellos que encuentran otras limitaciones adicionales a sus talentos y condiciones académicas.

Aristóteles indica que no es que sea mala la ley, que la naturaleza de no poder abarcar todas las posibilidades para garantizar la equidad es una característica intrínseca a la ley. Sin embargo, su maestro Platón tenía una visión diferente de la equidad. Él consideraba que si una persona se salía de la ley por razones de misericordia estaba mostrando un signo de debilidad, pues ante la ley estaba primando elementos del orden de los sentimientos humanos. Platón la consideraba una desviación de la justicia general.

En el debate actual sobre la equidad, es posible encontrar dos grandes corrientes de pensamiento sobre este concepto. Esas corrientes se diferencian en qué rol juegan las preferencias individuales y la responsabilidad personal. Un grupo, del cual se toma a Rawls como referente, considera que las preferencias individuales forman parte de la responsabilidad personal, lo que lleva a definir la equidad en términos de igualdad de recursos, pues, las decisiones personales tomadas en base a ese estado de igualdad antedicho, son las que definirán el estado final del individuo. El otro grupo, del cual se toma a Amartya Sen como referente, se concentra en la igualdad de las oportunidades, en la que se incluye otro concepto que es el de capacidades.

Considerando las capacidades, Sen indica que los logros de una persona dependen las elecciones personales dentro de su conjunto de capacidades, aunque cada ser humano no es responsable de todas esas capacidades. Bajo esta premisa, existe cierto determinismo, lo que deriva en que las personas no serían completamente responsables de sus elecciones. (Formichella, 2011). Según esta autora, Amartya Sen define a la capacidad de una persona “como las distintas combinaciones de funciones que esta puede llegar a lograr”. (2011, p. 7). En ese marco, “la capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para lograr combinaciones de funciones, es decir, diferentes estilos de vida” (2011, p. 8). A la luz de estas ideas, la mirada de Sen parece ser la que más se acerca a las condiciones del análisis de este trabajo, dada la población a ser estudiada.

Aún así no debe dejar de tenerse presente el planteo de Rawls, pues se observan ciertas ideas acerca de las características que debe tener la sociedad, desde las que construye el concepto de equidad, pues estas ideas también están en la Constitución de la República. El aporte de Rawls, es que su concepción de equidad, está enmarcada en una organización republicana y democrática de la sociedad, que es a partir de las bases en la que el Estado uruguayo está organizado. Además, el caso a tratar es de la equidad en el marco de una política pública,

llevada a cabo por una institución del Estado. La justicia como equidad según Rawls comienza a tener sentido sólo bajo una organización democrática de la comunidad.

1.2- Relación equidad – educación

La educación es vista por las dos corrientes como un elemento imprescindible para la equidad social, y los autores la incluyen dentro de las oportunidades sociales. Estudiando el rol que juega la responsabilidad individual, corresponde aclarar que mucha de la literatura referida a la equidad en educación, es relativa a la de los niños, niñas y adolescentes, y no a la de los adultos. Cabe esa puntualización pues este es un trabajo que trata sobre educación terciaria, y además, sólo en este último grupo es pertinente analizar en todas sus dimensiones el rol que juega la responsabilidad individual.

Algunos autores como Formichella optan por la perspectiva de Sen al analizar la relación entre equidad y educación, dado que la discusión más frecuente se da sobre la escolarización de los menores de edad, y por tanto consideran pertinente incluir aspectos en que los educandos no son completamente responsables por sus elecciones. Indica que “los caminos que tomen los niños dependerán totalmente de circunstancias ajenas a ellos, ya que ningún niño elige a los adultos que lo guiarán, ni el medio ambiente en el cual desarrollarse” (2011, p. 17). Ahora bien, en el caso de la educación terciaria, un sistema es equitativo si todos y todas tienen las mismas posibilidades de acceder a él. Es condición necesaria pero no suficiente. De acuerdo a López, que retoma las ideas de Marc Demeuse, hay cuatro igualdades fundamentales que conforman los principios de equidad: “igualdad en el acceso, igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje, igualdad en los logros o resultados, e igualdad en la realización social de estos logros” (2006, p. 65). Un análisis superficial indicaría que la gratuidad y la no discriminación en la inscripción serían las garantías de la equidad. Pero en el caso de este trabajo, es claro que la descripción de lo que son las posibilidades de acceso van más allá de esas dos características.

Incorporar el concepto de equidad para el análisis de esta situación brinda un marco teórico que lo relaciona con las políticas educativas, ya que ese concepto junto con el de inclusión, han sido ejes de los fundamentos de las decisiones de la política educativa uruguaya de la última década. La Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030 (ENIA), fue un grupo gubernamental interdisciplinario y conformado por múltiples organismos

estatales, que trabajó desde 2005 a 2009 en la búsqueda de grandes acuerdos que trascendieran tanto las líneas específicas de acción de los participantes como los tiempos y los partidos políticos que coyunturalmente ocuparan el gobierno. Al finalizar la labor, elaboraron una serie de documentos, entre los cuales se encuentra el *Cuaderno 3, Políticas de Educación*. En la presentación de ese cuaderno en el sitio de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) puede leerse:

El documento plantea un análisis de las principales líneas de política educativa orientadas hacia la infancia y la adolescencia en Uruguay en el período comprendido entre 1990 y 2008. El trabajo presenta adicionalmente evidencia empírica relativa a los logros del país en cuanto a cobertura, egresos, calidad de los aprendizajes y equidad (OEI, 2008)

De la cita anterior, es posible deducir la trascendencia que este concepto tiene en el debate educativo nacional, al visualizarse en el documento macro de políticas sociales del Estado uruguayo presentado ante un organismo internacional de la relevancia de la OEI. La equidad, junto con los índices de cobertura, la tasa de egreso y la calidad de los aprendizajes, forman el grupo de los cuatro conceptos más relevantes para el Estado en lo referente a políticas educativas, y ellos son parte de su carta de presentación ante la comunidad internacional.

1.3- Equidad y calidad: un vínculo indivisible

Alcanzar la equidad a través de programas de educación a distancia, o semipresenciales como el caso de análisis de este trabajo, implica que ésta sea de alta calidad, pues existe real impacto en términos de equidad si se busca calidad. Acceder a la formación es sólo el primer escalón, es abrir la puerta, pero es necesaria la creación de diversos factores de apoyo. Se coincide con García de Fanelli y Jacinto en el concepto que cuando se discuten los estándares para considerar lograda la meta de equidad, cuando se trata de educación terciaria, “frecuentemente se asocia con la igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos educativos, con independencia del origen socioeconómico de los estudiantes, su sexo o pertenencia étnica” (2010, p. 64). Esa asociación, en el caso de ser exclusiva, debe ser vista como una limitante, pues si únicamente se prioriza la cobertura y no se atiende a la calidad, no existirá el impacto positivo sobre la población objetivo. De todos modos, debe ser prioritario desde el punto de vista institucional constatar que a estos programas de educación a distancia acceden estudiantes desfavorecidos, ya sea por condicionantes geográficas,

laborales o familiares o cualquier otro factor o aspecto que constituya un impedimento o una desventaja.

En García de Fanelli y Jacinto se indica que si bien el énfasis en la equidad se suele poner en la enseñanza primaria y secundaria -las etapas de educación obligatoria-, se reconoce que acceder a la educación superior abre la posibilidad de “movilidad social ascendente, vía mejora de su condición laboral, sus ingresos y su calidad de vida” (2010, p. 65).

Por su parte Cookson (2002) plantea algunos criterios de calidad que se aplican a la educación a distancia. En esos criterios, hay algunos que refieren al trabajo directo con los estudiantes, y otros que son de corte institucional o administrativo. No se consideran estos últimos para el análisis porque el profesorado semipresencial en el Uruguay no tiene autonomía de decisión, por ser parte del Sistema Único Nacional de Formación Docente. El profesorado semipresencial no puede incidir en aspectos como la diferenciación de las cargas horarias, los salarios docentes, las fechas de los parciales y de los exámenes y otros aspectos de corte organizacional que son resorte exclusivo del Consejo de Formación en Educación (CFE), y que además son iguales a los que se plantean para los cursos presenciales. El organigrama de formación docente hace que las interrogantes que se plantea Cookson no se puedan responder diferenciando la formación semipresencial de la presencial. El mismo autor reconoce que en los países en desarrollo existen obstáculos financieros, políticos, administrativos, burocráticos y de infraestructura. Las que refieren al propósito de este trabajo son las siguientes:

1. Evolución de los indicadores de inscripción, avance en la carrera y egreso. Según Cookson, es ya conocido que las tasas de retención y egreso son menores que las medidas en la educación presencial. También se conviene que las causas estudiadas de esa baja tasa tienen que ver con las características estudiantiles y a factores circunstanciales. Se acuerda también que es deber de las instituciones que brindan cursos a distancia deben intervenir explícitamente para amortiguar y contrarrestar esos factores. Esas intervenciones deben basarse en un diagnóstico continuo de las diferentes cohortes.

2. Logros de aprendizaje. En este punto, el autor plantea que ya se asume como investigado y consensuado a nivel académico que los logros de aprendizaje de los alumnos en educación a distancia tienden a ser iguales a los alumnos de la educación presencial. Es importante volver

sobre este punto pues uno de los retos de la educación a distancia (en este caso el profesorado semipresencial) es convencer a toda la comunidad que su calidad es equivalente a la de la educación presencial, a pesar de que a nivel de la comunidad académica ya se haya laudado sobre esto.

3. Capacidad para satisfacer las necesidades educativas y sociales de los estudiantes. Relevar esas necesidades, y actuar en consecuencia. Como ejemplo, es posible citar las estructuras de apoyo para los casos de alumnos que ingresan a estudiar sin las mejores condiciones en cuanto a los prerrequisitos para seguir los cursos de forma fluida.

Coincidentemente Garbanzo (2007) también reflexiona sobre el vínculo entre equidad y calidad educativa, considerándolo un binomio conceptual articulado. Indica que no hay un concepto unívoco ni consensuado sobre la calidad educativa, por su carácter multidimensional. Garbanzo (2007, p. 14) postula una serie de trece indicadores, específicamente para el análisis de la calidad educativa a nivel terciario. Algunas de estas dimensiones plantean comparaciones entre instituciones. Sin embargo, a la luz de los propósitos planteados en esta investigación, se seleccionan las dimensiones que permitan comparar la calidad educativa entre la formación presencial y la semipresencial, de modo que sea un elemento que aporte al análisis de la equidad. Las dimensiones a ser profundizadas en esta investigación son el nivel académico y la disponibilidad del profesorado, los sistemas de beneficios estudiantiles para las poblaciones menos favorecidas socioeconómicamente, el rendimiento académico estudiantil y la caracterización de la población estudiantil, pues las otras tienen que ver con la formación docente en su conjunto, y por tratarse de una misma institución, con planes de estudio iguales para ambas modalidades, no pasan a ser pasibles de análisis comparativo.

1.4- Equidad y calidad en el semipresencial.

Es pertinente comparar la formación de profesorado en la modalidad semipresencial con la formación presencial en términos de calidad. ¿Es equivalente? La respuesta a esta pregunta, ha comenzado a responderse en términos estadísticos y cuantitativos. En este trabajo se

analizan algunos parámetros y se argumenta por qué la mirada exclusivamente estadística⁸ al problema es insuficiente como método de análisis.

En primer lugar, es posible leer acerca del bajo número de egresados. En el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED) se indica que los egresos de profesorado en el interior del país se verifican casi exclusivamente en aquellos departamentos en los que existe un CERP, en una proporción general de diez a uno en relación al resto de los Institutos de Formación Docente (IFD)⁹ Dicho informe concluye que “la formación de profesorado en los IFD no tiene incidencia en la provisión de profesores para el sistema educativo” por lo que “sugieren la necesidad de desarrollar una oferta de formación presencial para profesorados en todos los departamentos del país” (2014, p. 14). Pero en esa operación matemática no se tiene en cuenta que la oferta de opciones de la modalidad semipresencial en el año de la muestra estadística, era sólo de las carreras deficitarias (y por tanto de las que tienen menos inscripciones en la modalidad presencial) Es una comparación entre todas las carreras posibles por un lado (las que se dictan en los CERP) y por otro las que corresponden a los IFD, donde la formación semipresencial se limitaba a las carreras en las que habían déficit de docentes en la enseñanza media.

Otro de los datos más recurrentes sobre la calidad de la formación docente, en particular los que salen a la luz pública tienen que ver con dos parámetros específicos: la tasa resultante del cociente entre egresados/inscritos y la demora en la finalización de la carrera. A la luz pública¹⁰ se manifiestan estos parámetros como datos sobre la calidad de la enseñanza (se concluye en términos de “buena” o “mala” enseñanza) aunque éstos sean datos acerca de la eficiencia.

Ahora bien, medir la calidad en términos exclusivos de eficacia, leyendo datos sobre la cantidad de inscritos tiene errores metodológicos que llevan a conclusiones equivocadas. Por un lado, la inscripción es gratuita, por lo tanto, una persona puede decidir inscribirse, y luego no asistir nunca a clases. Para esta forma de medir la eficacia, ese estudiante cuenta como desertor, cuando nunca pisó un aula. Según datos del INEED (2014), en algunos

8 Una mirada exclusivamente estadística debería hacerse en un porcentaje significativo de la población y no con un recorte como el que se plantea en este trabajo. Aún cuando se hiciera así, la mirada seguiría siendo incompleta. En esta oportunidad, se opta por hacer una investigación cualitativa. Ampliarla en términos cuantitativos excede los objetivos de esta investigación.

9 De los 400 egresados de los CERP en el Uruguay, 156 pertenecen al de Salto.

10 Léase debate político o intervenciones periodísticas.

profesorados, el porcentaje de inscriptos que no asisten o asisten sólo la primer semana llega al 40%: de cada diez estudiantes que se matriculan, cuatro abandonan durante el primer año, casi todos ellos sin aprobar ninguna materia. Por otra parte, hay estudiantes que comienzan la carrera, y con el tiempo descubren que no es su camino profesional. A veces se toman unos meses, otras veces, un año. Esas decisiones personales de los estudiantes, no pueden verse como escasa eficacia del sistema de formación docente.

El abandono en el primer año de la carrera no es una característica exclusiva ni de la formación docente ni del Uruguay. En Tomás y Parrella (2011) se remite a una investigación de 2005 de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Allí se indica que de los inscriptos en el primer año de las carreras de esa universidad, el 50% abandona antes de rendir el primer parcial, y progresivamente iba decayendo la matrícula hasta observarse que terminaban los cursos del 1er año, menos del 10%. Al analizar las causas de esa deserción, se encontró que los motivos personales eran el 47%, seguido por los motivos económicos (20%), siendo de poca incidencia los motivos académicos y los vocacionales (14 y 12% respectivamente).

En la modalidad semipresencial, además de los argumentos antedichos, en las estadísticas también se hace foco en la demora en finalizar la carrera. A priori parece un problema de calidad educativa que los estudiantes demoren más de cuatro años en terminarla. Pero quienes se inscriben, sobre todo en esta modalidad, tienen fuertes condicionamientos laborales y familiares. Por tanto, no es de recibo indicar falta de eficacia cuando la población a la que se atiende es, por definición, una población que va a imprimirle un ritmo más lento a su carrera.

En el informe del Programa de Apoyo a Educación Media y Técnica y a la Formación en Educación (PAEMFE 2014), que remite al informe final de la consultora CIFRA denominado *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de Formación Docente*¹¹ de 2013 sobre las causas de la deserción y el rezago, tomando el universo de estudiantes, (formación presencial, semipresencial, magisterio y profesorado) se encuentran algunos resultados de corte cuantitativo y otros de corte cualitativo. En cuanto a los datos numéricos, dicho informe indica que un estudiante de cada diez inscriptos egresa a los cuatro años. Si el tiempo de análisis es siete años, se observa que logran egresar dos de cada diez, pero además la formación docente aporta cuatro de cada diez con formación docente parcial (carrera incompleta) que trabajan dictando clases en el sistema público y privado. También concluye

11 El Informe de la consultora CIFRA fue contratado por PAEMFE para realizar la investigación

lo mismo que el dato del INEED, donde la mayoría del abandono se da en el primer año de la carrera.

El aporte mayor de este informe se observa al profundizar en las causas de la deserción. Se identifican tres factores principales, las características de los estudiantes, el contexto socioeconómico de donde provienen, y el sistema educativo en sí mismo. Y luego el informe PAEMFE resalta, dentro de las características de los estudiantes:

Hoy el factor que más incide en el rezago y en el abandono es que un gran porcentaje de estudiantes trabaja y tiene obligaciones familiares (acentuadas a medida que aumenta la edad de los estudiantes que ingresan a formación docente) que se vuelven incompatibles con un sistema rígido. (2014, p. 13)

En el desarrollo de la afirmación anterior, se encuentran datos sobre la fuerte incidencia de las responsabilidades familiares, tanto de pareja, maternidad, paternidad -previa o durante la carrera- y la incidencia de las condicionantes laborales, fuertemente vinculadas con las familiares. Entre los estudiantes que abandonaron, más del 60% trabajaba más de 20 horas a la semana. Vinculado a estos datos es que una de las decisiones políticas de PAEMFE es el apoyo al desarrollo del profesorado semipresencial.

1.5- El semipresencial como *b-learning*

Para situar a la formación semipresencial de profesores en el mapa de las diferentes formas de educación a distancia existentes, se debe definir el *blended learning*, o *b-learning*. Bartolomé indica que es “aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial” (2004, p. 11). Si bien es un término nuevo para ubicar la modalidad comparada con *e-learning*, o aprendizaje en línea, no es una modalidad exclusiva del siglo XXI. La combinación de la clase presencial y la tarea a distancia ya existía desde antes. El citado artículo de Bartolomé (2004) refiere a otras denominaciones que ha recibido esta modalidad, dependiendo del lugar donde se haya puesto en práctica. Indica que es posible encontrar experiencias similares bajo la denominación *hybrid model*, educación flexible, o como el caso uruguayo, enseñanza semipresencial.

El uso de la terminología *b-learning* permite analizar y comparar con otras experiencias donde la parte a distancia de la enseñanza esté mediada por internet. Por otra parte, Adriana Durquet, actual directora del profesorado semipresencial, presenta esta modalidad de formación como *b-learning*. En el caso del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, desarrollado en Argentina, patrocinado por la OEI, Durquet indica que el proyecto inicial de profesorado semipresencial “evolucionó con el tiempo, adaptándose a los cambios curriculares y a las políticas educativas vigentes, dando como resultado una experiencia de *b-learning*, con múltiples variantes, con alcance nacional, que se atiende a las condiciones regulares de cursado” (2014; p. 2).

1.5.1- Calidad y *b-learning*: Su implicancia en la equidad.

Si se observan los apartados anteriores, se hace necesario revisar los marcos conceptuales que vinculan a la calidad de la enseñanza semipresencial para relacionarlos con la equidad. Para la búsqueda de dicho marco conceptual, se propone analizar el trabajo de Thomas L. Russell. La discusión sobre si la enseñanza a distancia es más o menos eficaz, en términos de aprendizaje, que la enseñanza presencial, comienza desde principio del siglo XX con la popularización de los cursos por correo. Como en toda innovación, surgen dos grandes posturas: los que sostienen que el método tradicional es el *standard* que será inalcanzable por el método innovador, y por otro lado, quienes ven en la innovación un salto de calidad, una oportunidad única de mejora. En el caso de la educación a distancia, ese debate se presentó ante cada una de las diferentes modalidades en que fue ofrecida. Con el desarrollo de las diferentes tecnologías, no sólo existían cursos por correo donde se le enviaban materiales impresos al estudiante y éste devolvía sus trabajos. La radio, la televisión, los VHS ocuparon sus lugares a lo largo del siglo XX hasta que en las últimas décadas la masificación de los computadores personales, Internet, y el soporte de redes ofrecieron la plataforma que impulsó definitivamente la enseñanza y el aprendizaje a distancia. Si bien ya hay suficiente evidencia empírica que debería zanjar la discusión sobre la calidad de los aprendizajes en las diversas modalidades a distancia, se verá que aún esa evidencia no es suficientemente conocida o aceptada, y se siguen manifestando posturas que carecen de sustento empírico.

Un trabajo de referencia que busca cerrar esta brecha es el de Thomas Russell, quien compiló 355 reportes de investigaciones que comparaban la calidad de los cursos presenciales y a

distancia de un mismo campo de conocimientos¹², realizadas desde 1928. Su libro de 1999 *The No Significant Difference Phenomenon: A Comparative Research Annotated Bibliography on Technology for Distance Education* presenta evidencias suficientes para responder a la pregunta original “¿Realizar un curso a distancia disminuye las chances de éxito en comparación a que si ese mismo estudiante tomara el mismo curso pero en un formato cara a cara?”¹³

Es importante definir lo que Russell concibe como “mismo curso”, es decir cuando dos cursos se consideran comparables, pasibles de ser analizados. Una de las condiciones es que esos cursos se basen en los mismos materiales, tipos de tareas. En el caso del profesorado semipresencial al que refiere este trabajo, cumple con estas condiciones, pues tienen la misma duración, los programas de los cursos son los mismos, el cuerpo docente accede al dictado de los cursos por llamados y concursos de igual exigencia, y muchas veces, las mismas personas dictan los cursos en una y otra modalidad. Además, hay otra condición relativa al alumnado: para ser pasible de comparación en el estudio de Russell, no puede registrarse una tendencia a favor de una u otra modalidad en términos de motivación, interés o conocimientos previos. Esta condición también se cumple en el profesorado semipresencial, pues las condiciones de inscripción a los cursos presenciales y los semipresenciales son las mismas, y es el alumnado, de acuerdo a su situación, el que elige una u otra forma de cursado.

Lo que se observa en la gran mayoría de las investigaciones registradas por Russell, es que no hay diferencias significativas en los resultados que se obtienen, ya sea que haya transitado por una u otra modalidad. Esto, de acuerdo a Russell, implica dos cosas. Una que la educación a distancia no compromete los aprendizajes, no es una enseñanza de menor calidad. Y la otra es que tomar un curso presencial y usar la tecnología como mediador de ese curso en lugar de la presencialidad no mejora automáticamente los aprendizajes. No hay nada inherente a la tecnología que mejore los aprendizajes. Por cuanto, el aporte al debate original, al de las dos grandes posturas es que la enseñanza presencial no es un *standard* inalcanzable y por otro, que las plataformas digitales, por sí solas no constituyen un salto de calidad. En una u otra modalidad, son las propuestas de trabajo, los métodos de enseñanza, los que provocan mejoras en la calidad de los aprendizajes.

12 Se trata de cursos técnicos o universitarios de grado, los que podían encontrarse tanto presencial como a distancia.

13 Traducción propia de “Does taking a course via distance education lower a student's chances for success as compared to the same student taking the same course in a face-to-face format?” En el sitio web del autor <http://www.nosignificantdifference.org/faq.asp>

Si bien la mayoría de los hallazgos de las investigaciones muestran que no hay diferencias significativas, Russell analiza los casos en que sí los hay a los que les llama SD (*significant difference*). Allí se evidencian mayor cantidad de casos en que el alumnado de los cursos mediados por la tecnología obtiene un mejor desempeño. En palabras de Russell:

Sin embargo, es también importante notar que en la mayoría de estos casos los cursos fueron adaptados a la tecnología mediadora. Es la adaptación la que creó un curso que permitió a los alumnos obtener mejores logros, más que la tecnología por sí misma¹⁴ (2010, sitio web¹⁵)

El libro es de 2001, pero Russell creó un sitio web¹⁶ donde se han ido agregando repositorios de nuevas investigaciones hasta el año 2013. Estas nuevas investigaciones se caracterizan por ser realizadas con muchos estudiantes que acceden a las plataformas digitales que las universidades han ido implementando. A modo de ilustración, la plataforma de estudios a distancia a nivel universitario más grande de la actualidad es edX¹⁷, creada en conjunto por el Massachusetts Institute of Technology (MIT) y la Universidad de Harvard. Hoy nuclea a más de 70 universidades, ofrece más de 1200 cursos, muchos de ellos gratuitos, y acceden más de 10 millones de estudiantes de todo el mundo.

Los trabajos de Russell fueron ampliados a gran escala en 2010 con la publicación del informe oficial, coordinado por Bárbara Means titulado *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies* de la Oficina de Planeamiento, Evaluación y Desarrollo de Políticas, del Departamento de Educación de EEUU. En él se concluye que quienes cursaron total o parcialmente a distancia, obtuvieron mejores resultados, en términos generales que quienes asistían al mismo curso en forma presencial. Y las mayores diferencias se registraron en los cursos *b-learning*. Al analizar las causas de esos mejores resultados, se concluye que en estos cursos se propende a darle al estudiante el control de las interacciones. A su vez, esos mejores resultados se observan cuando las condiciones de la clase *on-line* difieren en tiempo, currículo y

14 Traducción propia de “*However, it is also important to note that in most of these cases, courses were adapted to the technology being utilized for mediated delivery. It is likely that this very adaptation created a course that allowed students to achieve higher outcomes, rather than the technology itself resulting in the higher outcome*”

15 <http://www.nosignificantdifference.org/faq.asp>

16 www.nosignificantdifference.org

17 www.edx.org

metodología, donde es común encontrar material adicional, y oportunidades de colaboración mutua. Eso es lo que la plataforma genera como ventaja en los aprendizajes.

De 2011 a la fecha, es posible encontrar nuevos aportes en el campo de la comparación entre los resultados de los cursos presenciales y a distancia. Un aporte particular es el de Xu y Smith Jaggars (2013), donde se observa cuáles son las características de los grupos a los que les cuesta más adaptarse al trabajo en las plataformas digitales.

Una es que la adaptabilidad a los cursos *on-line* aumenta en estudiantes que han tenido más contacto con la tecnología, pero sobre todo a aquellos a los que se le han enseñado habilidades como el manejo de sus propios tiempos o promover las actitudes autodidactas. En cuanto a los estudios en función del género o la edad, no se encuentran diferencias significativas, ya sea entre varones y mujeres o analizando diferentes franjas etarias. También se menciona en el informe que era esperable que quienes han tenido pobres desempeños en primaria y secundaria también lo tengan en los cursos a distancia de nivel terciario, del mismo modo que sucede en los cursos universitarios presenciales. Todas las diferencias atribuibles a la mediación de la tecnología confluye en las dos características del principio: buen manejo de sus propios tiempos y haber cultivado actitudes autodidactas.

Otro de los puntos de análisis en el trabajo de Xu y Smith Jaggars es en relación al campo de conocimientos que se imparte mediado por la tecnología. Aquellos en que se requiere un alto grado de hacer, practicar y demostrar son los que a su vez requieren de la presencia más frecuente de un docente y de retroalimentación al instante. Los mismos estudiantes indican que prefieren “cursar las materias difíciles (en la que Matemáticas es un ejemplo frecuentemente citado) de forma presencial, mientras que los cursos “fáciles” pueden tomarse online” (2013, p. 9)¹⁸

1.5.2- Preconceptos sobre la formación semipresencial en Uruguay.

Mientras tanto, en Uruguay, se mantiene aún el preconcepto que el profesorado semipresencial es de menor calidad que el presencial. Uno de los problemas mayores de la

18 Traducción propia de “to take “difficult” courses (with mathematics being a frequently cited example) in a face-to-face setting, while “easy” courses could be taken online”

puesta en funcionamiento de un programa de formación docente en la modalidad *b-learning*, como lo es el semipresencial en Uruguay, tiene que ver con la idea previa acerca de la calidad de la educación a la que se accede. En noviembre de 2016, en el marco de un conflicto entre el gremio de estudiantes de formación docente uruguayo y las autoridades del CFE por algunas modificaciones en la oferta educativa, aparecen en la prensa dos notas periodísticas sobre el tema el 14 y 15 de noviembre en el diario El Observador de Montevideo. En ambas notas se citan palabras de Diego Almada, dirigente del Centro de Estudiantes del IPA (CEIPA), en las que resume la posición del gremio. En esa ocasión indicó que para el año lectivo siguiente se preveía que el IPA “cierre el turno vespertino por falta de estudiantes. Denunció que además se están recortando horas docentes y que las materias específicas de algunas carreras pasarían a ser semipresenciales, lo que dañaría la calidad. "Para nosotros no es lo mismo". De la lectura de estas opiniones se extrae que se duda de la calidad de los egresados. Sobrevuela en el debate que quienes egresan de la formación semipresencial dan algunas ventajas, que es mejor la formación presencial, siendo la semipresencial un “*mal necesario*” para la coyuntura nacional, un plan B, un remedio paliativo.

Daniel Guasco fue electo como representante docente para integrar el CES entre 2010 y 2015. En el marco de la discusión de un plan para los grupos que no tienen docente asignado por razones intrínsecas al sistema, el CES planteó desde el año 2014, un programa de atención a esos grupos en formato semipresencial. Los materiales son elaborados por los cuerpos inspectivos y cada grupo tiene un tutor asignado. En declaraciones al diario El Observador, Guasco explica las características de este proyecto, que implica reducción de horas de clase y de contenidos, además de poder adoptar la modalidad presencial, semipresencial o por videoconferencia. Ese mismo programa establece que al año siguiente quienes cursaron por esta vía deben recibir de su próximo docente apoyos adicionales. Cuando Guasco comenta las razones de la necesidad de estos apoyos al año siguiente, no basa su argumento en la reducción del tiempo pedagógico ni de los contenidos de la asignatura, sino que expresa que “No es lo mismo trabajar con un profesor todos los días, que me puedo sacar las dudas, que uno que lo veo un par de horas por semana o apenas lo veo por videoconferencia” (2014). Es decir, según Guasco, la causa principal de la necesidad del apoyo al año siguiente es debida a la modalidad, y no a la reducción significativa tanto de los contenidos como del tiempo pedagógico. Si bien el ejemplo citado no refiere específicamente a la formación docente, sino que trata de la modalidad aplicada a la enseñanza media, se considera que es relevante dado que es un representante de los gremios docentes que focaliza

el problema en la no presencialidad, asumiendo que en este caso el déficit de los aprendizajes es principalmente debido a este factor y no a la reducción del tiempo pedagógico.

Para sostener que estas opiniones son un preconceito sin investigación que lo sustente, se debe referir a antecedentes donde se compare la calidad de quienes egresan de la formación presencial con los de la formación a distancia. A lo ya desarrollado sobre Russell y el informe de la Oficina de Educación de EEUU, se agregan otros estudios, como el de Bernard (2004) donde toma en cuenta tres criterios a comparar entre 232 cursos presenciales y a distancia: el aprendizaje, las actitudes hacia el curso y la perseverancia. En general, no se observaron diferencias significativas entre los dos métodos de enseñanza. En el mismo sentido Sitzman *et.al* (2006) analizan los resultados en cuanto a los conocimientos conceptuales y procedimentales. Esta investigación muestra que el modo mixto, es decir educación a distancia con algunas instancias presenciales, es más eficiente que el método completamente en línea. Se concluye que la clave está en el carácter activo de la propuesta. Las diferentes actividades que el estudiante tiene que realizar (y devolver al tutor) hace que se ponga en juego una de las premisas más importantes para un buen aprendizaje: el estudiante activo. Para eso, los materiales pedagógicos, los tiempos y las consignas de las actividades deben de estar cuidadosamente redactadas y elegidas. En eso, el trabajo del tutor es mayor que en las propuestas de educación presencial.

Se está ante un escenario donde la formación semipresencial de profesores, además de ser necesaria coyunturalmente y en términos de equidad, asegura la calidad de sus egresados. Quien se inscribe a esos cursos, debe esperar una formación equivalente, y que la ventaja de la posibilidad de autogestión de los tiempos de estudio debe contemplar ser equivalente al de la formación presencial. Esas condiciones son las que, desde las reflexiones teóricas, contemplan un escenario de equidad. El *b-learning* no debe considerarse un atajo a la formación tradicional presencial. Además, el sistema semipresencial es, según las investigaciones analizadas, la óptima manera de formación a distancia.

CAPÍTULO 2: ¿CÓMO ABORDAR EL PROBLEMA?

El presente trabajo tiene como objetivo principal el análisis del impacto de la modalidad semipresencial en el profesorado de Física en términos de equidad. Para ello, se describieron las características sociogeográficas y familiares del alumnado de Física de la modalidad semipresencial y se analizó la forma en que esta modalidad se convierte en una opción que favorece la equidad en el acceso a la enseñanza superior. En función de estos propósitos la metodología elegida para el desarrollo de esta tesis debe encuadrarse en la tradición cualitativa. En este capítulo se desarrollarán las razones por las que se eligió esta metodología de investigación, y en particular la de los estudios de caso. Asimismo, se reflexionará sobre la importancia de haber adoptado la perspectiva etnográfica para la realización de este trabajo. En la segunda parte de este capítulo se describirá las características del recorte empírico realizado y las razones de su elección. Por último, se describirán las técnicas utilizadas.

2.1- Perspectiva teórica

En este apartado se desarrollan los fundamentos de haber elegido abordar el problema desde una perspectiva cualitativa, en particular desde el estudio de caso. También se reflexiona sobre el debate del campo de la antropología entre la investigación de contenidos exóticos o de la propia sociedad. Por último, se describen las características de las entrevistas realizadas.

2.1.1- ¿Por qué una investigación cualitativa?

De acuerdo a Quecedo y Castaño en el ámbito educativo existen dos corrientes teóricas en referencia a la metodología de investigación. La cuantitativa, caracterizada por la búsqueda de datos susceptibles de procesamiento y análisis estadístico; y la cualitativa (o fenomenológica) que “busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva del actor” (2002, p. 7). Es desde esta última perspectiva que se planteó este trabajo.

En este paradigma es esencial considerar a las personas en su contexto, en su historia y, particularmente en el caso de este trabajo, en la historia de las instituciones involucradas. Es por eso que se incluyó un apartado de análisis con la descripción de los procesos que llevaron

a la gestación del profesorado semipresencial, así como también focalizar en la historia propia de cada uno de los individuos.

Por tanto, se entendió que desde este paradigma es adecuado desarrollar un trabajo de investigación que permita comprender cómo los diferentes actores del profesorado semipresencial experimentan su realidad, analizando entidades cualitativas y sus significados. Posicionarse desde esta postura implicó no pretender buscar generalizaciones a partir de las observaciones, las interpretaciones y las conclusiones.

2.1.2- ¿Por qué se propuso un estudio de caso?

La característica básica de los estudios de caso es la indagación en torno a un ejemplo. Se estudió en profundidad, a partir del recorte empírico, una porción pequeña del universo de alumnos del profesorado semipresencial. Cebreiro López y Fernández Morante, (citados en Álvarez y San Fabián (2012)) indican que es conveniente aplicar el estudio de caso “cuando el objeto que se quiere indagar está difuso, es complejo, escurridizo o controvertido. Es decir, para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan (Cebreiro López y Fernández Morante 2004: 667)”. Cabe aclarar que los estudios de caso no permiten extrapolar las conclusiones a otros casos o generalizarlas.

Siguiendo a Álvarez y San Fabián (2012), hay un conjunto de características básicas que identifican al estudio de casos como método de investigación, y de las cuales se entiende que reflejan los propósitos de este trabajo. De esas características, se destacan que son estudios holísticos que buscan la descripción contextualizada de las situaciones. No es un enfoque hipotético, sino que se informa y se concluye a partir de las descripciones que se obtienen en el campo. A la luz de lo anterior se observa que las características metodológicas asociadas al estudio de caso en el campo de la investigación social deriva en la etnografía.

Guber plantea que la etnografía tiene tres acepciones: como enfoque, como método y como texto. Como enfoque “busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros” (2001, p.11) donde la comprensión es conceptualizada como uno de los elementos distintivos de las ciencias sociales: describir como forma de comprender. Dicha autora

plantea que es posible observar tres niveles de comprensión. El primario se trata de un reporte de lo ocurrido, el secundario de una explicación de sus causas y la “descripción o comprensión terciaria se ocupa de lo que ocurrió para sus agentes (el “cómo es” para ellos)” (2001, p. 11). Por tanto, la descripción, entendida de esta forma, es una descripción/interpretación que busca elaborar una representación coherente de lo que dice, piensa y siente la población investigada.

Tomando los elementos que Guber describe para la perspectiva etnográfica “el investigador se propone investigar/describir una cultura para hacerla inteligible para los que no pertenecen a ella” (2001, p. 13). Por tanto, se procuró que la forma de escribir descripción logre, primero, aportar a hacer un poco más visible al profesorado semipresencial para los lectores que no están cercanos a la realidad de la formación docente, y por otro lado, permita a quienes sí conocen la existencia de esta modalidad en Uruguay, una comprensión inteligible, a partir de la perspectiva de sus actores principales, que son los estudiantes.

La base de la fuente de datos y de la construcción del relato de esta tesis es el lenguaje. Una de las propiedades del lenguaje es la reflexividad. Siguiendo a Guber en este concepto sostiene que lo que se describe sobre la realidad es no sólo descripción, sino constituyente de ella. El acto de describir una situación, es, al mismo tiempo, el acto de construirla y definirla. Citando a la mencionada autora “la reflexividad supone que las actividades realizadas para producir y manejar las situaciones de la vida cotidiana son idénticas a los procedimientos empleados para describir esas situaciones” (2001, p. 24). Es por esto que se entendió que los relatos que los diversos actores realicen de sus vivencias en el profesorado semipresencial son la fuente primera de la creación de la realidad que se quiere analizar.

2.1.3- ¿Contenidos exóticos o la propia sociedad?

Se entiende importante reflexionar y tomar postura sobre este debate antropológico, puesto que el autor es docente del profesorado semipresencial desde hace más de dos años. De hecho, el interés de investigar este tema nació, en parte, a partir del trabajo como profesor de Didáctica de la Física en esta modalidad. Por ello, cabe retomar el punto del debate sobre si la investigación antropológica debe ser sobre contenidos exóticos o por el contrario investigar la propia sociedad. Esta última postura sostiene que “*su pertenencia al grupo no introduce*

alternativas significativas, lo cual contribuye a generar una interacción más natural” y además *“rara vez cae presa de los estereotipos que pesan sobre la población”* que está siendo estudiada. Guber (2001, 21). Es por tanto esperable que la interacción con los investigados sea de forma más natural. Cabe puntualizar también que algunos de los entrevistados previamente habían sido alumnos (4 de 11), aunque no la mayoría. Al momento de hacer las entrevistas con quienes sí lo habían sido, ya las calificaciones finales habían sido cerradas, para evitar posibles sesgos grandes en sus respuestas. De todos modos, se comparte el concepto que en toda investigación, la sola presencia del investigador, y su interacción con los sujetos a investigar, hace que no sea un observador exterior a la realidad. La presencia nunca es inocua. Se buscó de todos modos que la incidencia sea la mínima posible.

2.1.4- Características de las entrevistas.

Siguiendo a Guber, las técnicas de investigación más distintivas de la perspectiva etnosociológica son la observación participante, la entrevista no dirigida y la residencia prolongada con los sujetos. En el caso de este trabajo, como se trata de sujetos que viven dispersos, y estudian en el profesorado semipresencial de forma independiente unos de otros, lo que se buscó indagar es cómo impacta en cada estudiante que continúa su formación semipresencial¹⁹. Por tanto, se optó por la técnica de la entrevista semi estructurada.

Fue de interés en este caso que las entrevistas tengan algunos aspectos propios de las entrevistas no dirigidas, sobre la base de lo expresado por Guber: “El sentido de la vida social se expresa particularmente a través de discursos que emergen constantemente en la vida diaria”. Y agrega luego “La entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable de lo que sabe, piensa y cree” (2001, p. 75). Como la entrevista no dirigida no plantea un cuestionario establecido o preguntas, se entiende que favorece que el entrevistado exponga lo que cree, piensa y siente de modo más espontáneo y significativo para sí mismo, lo que genera mejores posibilidades de análisis e interpretación si se logra que los entrevistados y las entrevistadas expresen a través del relato de sus experiencias, sus sentires y sus visiones de las distintas situaciones que se procura estudiar. En esa forma de abordaje de la entrevista puede expresarse aquello que pertenece al mundo de lo afectivo, por tanto de mayor profundidad, con mayor significatividad que las respuestas dadas a partir de lo intelectual.

19 En este trabajo no se opta por analizar la población que abandonó la carrera

Pero, dada la coyuntura en la que se realizó esta investigación, las entrevistas tienen también algunos aspectos de entrevista estructurada. La primera, es que quien fue entrevistado supo que lo estaba siendo. No se obtuvieron narraciones para el análisis a partir de conversaciones informales con los informantes. En todos los casos, los entrevistados tenían plena conciencia que se trataba de una entrevista para un trabajo de tesis, y que además estaba siendo grabada. Esto hizo que el propio entrevistado esperara que el investigador formulara las preguntas. La atención flotante fue la que relativizó la rigidez del cuestionario, buscando integrar los elementos de las entrevistas no dirigidas que fueron explicadas en el párrafo anterior. La segunda, es que el tiempo que se dispuso para las entrevistas no fue ilimitado, sino que es un tiempo que el entrevistado ofrecía, y no se podía “abusar” de él. Otra vez, la atención flotante fue el instrumento que indicó cuanto se pudo extender o repreguntar, de acuerdo a lo observado en la situación de entrevista.

En suma, estas son las razones por la que se plantearon las entrevistas en un formato semi estructurado, para lograr “conocer lo que es importante en la mente de los informantes; sus significados, perspectivas y definiciones; el modo como ven, clasifican y experimentan el mundo” Quecedo y Castaño (2002, p. 20)

2.2- ¿Por qué Tacuarembó? Recorte empírico

El universo de estudiantes de profesorado de Física en la modalidad semipresencial está distribuido en los departamentos en los que no hay formación presencial.

En el mapa adjunto se indican en amarillo los departamentos para los que está habilitada dicha formación.



En el caso de Colonia y Canelones (marcados con una banda) se presentan ambas posibilidades, pues existen centros de formación presencial en Colonia y Atlántida, y posibilidad de semipresencialidad cursando las materias generales en los IFD de Carmelo o Rosario (para el caso de Colonia) o en los IFD de Canelones, Pando, San Ramón o Ciudad de la Costa (para el departamento de Canelones).

De ese universo, interesaba profundizar en la situación en el noreste del país, dado que es la zona de menores oportunidades de continuar con estudios a nivel terciario. En el caso de los departamentos del litoral, si bien están alejados de la capital, la cercanía con instituciones universitarias y terciarias en la República Argentina abre otras posibilidades que no se tienen en los departamentos de Tacuarembó, Artigas, Cerro Largo y Rivera. En el caso de estos últimos departamentos, si bien están cerca de Brasil, no tienen fácil acceso a instituciones universitarias o terciarias cerca de la frontera. Para el caso específico del profesorado de Física, en la ciudad de Rivera existe desde 1997 la formación presencial en el CERP del Norte, por lo tanto para este trabajo quedó descartado este departamento, quedando los otros tres antes mencionados. Cabe aclarar que se incluyó el departamento de Cerro Largo en esta lista dado que si bien geográficamente se sitúa al sur del Río Negro, su capital departamental dista casi 400 km de Montevideo, al igual que Tacuarembó.

Para el estudio de caso se eligió el departamento de Tacuarembó, dado que en él la formación de docentes de Física es sólo semipresencial y además está relativamente lejos de los centros de formación presencial. La ciudad capital, sede del IFD, está a 110 km de Rivera, a 220 km de Salto, 230 km de Paysandú y a 290 km de Florida, lo que hace que los interesados en cursar de forma presencial no puedan viajar diariamente sin invertir muchas horas diarias.

Además de la carrera de Maestro de enseñanza primaria, que es posible cursarla en el IFD, las otras opciones de estudios terciarios en Tacuarembó son muy recientes. La instalación del Centro Universitario de Tacuarembó recién se afianzó en junio de 2016 con la inauguración del edificio sede. En ese centro, la oferta para el año 2017 incluyó sólo dos carreras terciarias de grado²⁰ y seis tecnicaturas²¹. Este centro es parte de una política de cooperación interinstitucional que involucra a Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), a la Universidad de la República (UDELAR), al Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria y al Ministerio de Ganadería Agricultura y Pesca y se proyecta como polo de desarrollo, además de centro de estudios. Desde el punto de vista de las posibilidades laborales de los futuros docentes, Tacuarembó está en el lugar 7²² en la lista de departamentos con necesidad de docentes de Física, habiendo sólo seis departamentos que tienen una tasa superior de horas para dictar por docente. La tasa es de 39 hs/docente, lo que significa que hay la mitad de

20 Ingeniería forestal y Biología Humana

21 Tecnólogo Cárnico, Operador de alimentos, Administración y contabilidad, Interpretación de lenguaje de señas, Bienes culturales y Desarrollo sustentable

22 http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/2014/aaaoct_2014/collado/distribucion_de_horas_docentes_por_profesor_y_asignatura_2014.pdf

docentes titulados de los necesarios para cubrir las necesidades de CES, pues la unidad docente se establece en no más de 20 hs/docente para que la labor sea la adecuada. En este cálculo no se incluyen ni los cursos de Física del CETP ni de las instituciones privadas. Esto hace que sea posible encontrar estudiantes que ya estén ejerciendo la docencia. Según Klein (2015, 268) el 24 % de la carga horaria correspondiente a los cursos de Física del CES son dictados por estudiantes de profesorado de Física. Los liceos públicos en este departamento son 12, cinco en la capital departamental, dos en Paso de los Toros (a 150 km de Tacuarembó) y otros cinco liceos distribuidos en localidades pequeñas²³, muchas de ellas con escasa conexión con la ciudad capital. Además, el IFD de Tacuarembó se caracteriza por ser uno de los institutos que más egresados aporta en la modalidad semipresencial en Física al año 2015.

En suma, dadas la características anteriormente descritas, se consideró que Tacuarembó es una localidad adecuada para realizar la investigación.

2.3- Técnicas

Para el trabajo con los diferentes objetivos, se planteó la técnica de la entrevista y el análisis documental.

Tabla N°1 ENTREVISTAS	Cantidad
Estudiantes del profesorado de Física de la modalidad semipresencial cuyo centro de referencia sea el IFD de Tacuarembó	11
Directoras del profesorado semipresencial desde su creación (2003) a la fecha	2
Inspectora de Física del Consejo de Educación Secundaria (CES)	1

2.3.1- Estudiantes.

Se procuró entrevistar a todos los estudiantes de 2do, 3ro y 4to de la modalidad semipresencial. Estos eran 14 alumnos en total al momento del trabajo de campo. Teniendo en cuenta que quizá alguno no deseaba ser entrevistado, que alguno haya abandonado la

²³ Caraguatá, San Gregorio de Polanco, Curtina, Achar y Tambores

carrera y aún permanezca incluido en la nómina que se obtuvo en consulta administrativa con el IFD de Tacuarembó, o bien que haya problemas coyunturales que impidieran la realización de la entrevista, inicialmente se consideró un número mínimo de 10 entrevistas a estudiantes, de esos 14. Luego del trabajo de campo se obtuvieron 11 entrevistas. No se trabajó con el alumnado de 1ro, porque al momento del trabajo de campo no habían completado un curso entero. Asimismo, este último grupo aún no han realizado la práctica docente. El primer curso de práctica docente, denominado Didáctica I se ubica en segundo año y se considera bisagra en la formación de profesores, porque allí el estudiante se enfrenta a lo que será su profesión. Es el curso en que se define finalmente continuar con la carrera o, por el contrario, concluir que no es lo que se busca como futuro profesional.

Como se trata de entrevistas semiestructuradas, se plantearon preguntas generales sobre su biografía escolar previa a la inscripción en profesorado, sobre las características socioculturales de su núcleo familiar, sobre sus percepciones sobre las posibilidades de acceso a estudios terciarios en la localidad, así como a diversos aspectos relativos a la modalidad semipresencial. En la profundización de este aspecto se incluyó su relación con el conocimiento a través de la plataforma, el rol de sus docentes, y su reflexión sobre la relación con sus compañeros estudiantes. Las pautas detalladas de las entrevistas se encuentran en el Anexo I.

Para salvaguardar el anonimato, las referencias están dadas por nombres ficticios. Lo único que se mantuvo es el género, dado que para algunas consideraciones es un elemento importante para el análisis. Cualquier otro dato, como la edad, o la ciudad de residencia, o el liceo donde se desempeña como profesor, profesora o practicante, sería un indicio claro de identificación. Los nombres ficticios elegidos para los estudiantes entrevistados (por orden alfabético) fueron:

Tabla 2: Nombres ficticios de los estudiantes entrevistados		
Belén	Micaela	Santiago
Iván	Nicolás	Valentina
Joaquín	Rosario	Victoria
Magdalena	Sandra	

En esa lista hay cinco alumnos de segundo, cuatro cursando tercero y dos de ellos en el último año de la carrera

2.3.2- Análisis documental. La Física en Tacuarembó.

El análisis documental refiere a documentos, informes, listados y datos estadísticos sobre la cantidad de cursos de Física que se ofrecen en enseñanza secundaria en el departamento de Tacuarembó, la cantidad de docentes habilitados, y la discriminación de éstos en efectivos, interinos, egresados o idóneos. Asimismo, se buscó obtener datos sobre la incidencia de los estudiantes de profesorado que trabajan como docentes en enseñanza secundaria.

2.3.3- Directoras del Semipresencial. Pautas de entrevista.

Desde su creación en 2003, la modalidad semipresencial sólo ha tenido dos directoras: Isabel Melonio (2003-2011) y Adriana Durquet (2011 hasta la actualidad). Las pautas de entrevista a ambas directoras se encuentran en el Anexo II. Por tratarse de períodos diferentes, los problemas a los que se enfrentaron cada una de las directoras, fueron distintos. La coyuntura también lo es, por lo que las pautas son diferentes en algunos aspectos, aunque otros tienen elementos en común.

2.3.4- Inspectora del CES.

En la fecha del trabajo de campo, sólo hay una Inspectora de Física en funciones en el CES. Lo que se buscó en esta entrevista fue conocer la visión que tiene un agente externo, como lo es el cuerpo inspectivo, encargado de fiscalizar y calificar a los docentes, sobre el trabajo en el aula de los egresados del profesorado semipresencial. Las pautas de entrevista se encuentran en el ANEXO III.

2.4- Temporalización

Para la coordinación de todas las entrevistas se requirió un lapso de tres meses. En los meses de setiembre, octubre y noviembre de 2017 se desarrollaron las entrevistas planeadas.

CAPÍTULO 3. ESCUCHAR PARA COMPRENDER

Este capítulo comprende el análisis de las diferentes entrevistas realizadas tanto a estudiantes como a las directoras del semipresencial. Se comienza por la descripción de la evolución histórica que ha tenido la formación de docentes de enseñanza media en el interior del país, luego se analizarán, a partir de los relatos, cuáles son las características esenciales del profesorado semipresencial cuando se pone en acción, buscando el reflejo de las vivencias, los problemas principales y el impacto que tiene en los estudiantes.

3.1- Evolución histórica

Es necesario contextualizar el nacimiento de la modalidad semipresencial, surgido a partir de una característica histórica del Uruguay: la centralización en Montevideo. El proceso de gestación y consolidación no fue fruto de una acción puntual, sino de un proceso de décadas. Este proceso permite también ilustrar alguna de las características actuales de la modalidad.

3.1.1- El problema de la centralización.

La preocupación por la formación sistemática de los docentes para enseñanza secundaria se remonta a 1926, cuando se crea el primer Curso de Pedagogía, bajo la égida del CES, que hasta 1935 dependió de la Universidad de la República. En 1934, se comienza a mejorar la sistematización, con la implantación de la formación de los Profesores Agregados (conocidos como las “Agregaturas”). Si bien la tasa de egresos en las disciplinas humanísticas era razonable, hasta 1951 -año de la creación del IPA-, esa modalidad de formación logró sólo un egresado como Profesor de Física.

El IPA en sus inicios fue concebido para formar docentes de enseñanza secundaria, y su cristalización fue producto de una larga puja entre dos modelos: uno que proponía que esa formación fuera parte de la ya establecida Universidad de la República, y otro, el que finalmente se adoptó, que preveía la creación de un instituto especializado separado de la universidad. El debate duró varios años, ya había comenzado en el tiempo en que la formación se daba en las Agregaturas. Carlos Vaz Ferreira fue la voz más resonante entre los que proponían que la formación de docentes debía darse en el ámbito de la Universidad de la

República, mientras que Antonio Grompone era la cara más visible entre quienes sostenían que la mejor opción era un nuevo instituto, que tuviera como espejo la Escuela Normal Superior de París. Por tanto, el debate entre los modelos fue conocido como el debate “Grompone – Vaz Ferreira”, dos de los pensadores uruguayos más importantes de la primera mitad del siglo XX.

Durante varias décadas el IPA fue el único instituto instalado en un único edificio, en el que se estudiaba para recibir el título de Profesor de Enseñanza Media, en las diferentes especialidades. Los estudiantes no residentes en la capital que querían convertirse en profesor, debían, inexorablemente, mudarse a Montevideo para asistir a clases.

Durante las primeras décadas, el ingreso al IPA era por examen de ingreso y cupos, 10 por especialidad. El profesor de Física y Matemática Germán Baldo (Parrella, 2016),²⁴ relata su experiencia en ese examen de ingreso. En 1970, año en que el profesor ingresó al IPA, el examen era el mismo para Matemáticas, Física y Astronomía. Consistía en una prueba de conocimientos específicos de Cálculo y Mecánica, una prueba de idioma castellano y otra de idioma extranjero. En ese relato, indica que la cantidad de aspirantes en ese año -para las tres disciplinas- no superaban las 20 personas, en su mayoría “pasados de edad”. Según sus palabras “éramos personas que ya habíamos hecho alguna otra cosa, y nos había ido mal”... “otros eran profesores ya, pero sin título” que querían hacer su carrera. Este relato tiene muchos puntos en común con las características de la población que ingresa hoy, casi medio siglo después, a las carreras de profesorado de Física. Son pocos, tanto en números absolutos como en números relativos, las personas para los que la docencia en Física no es la primer opción de estudio en su biografía escolar, y son franca minoría quienes pasan directamente de la enseñanza media a estudiar profesorado.

Bajo el gobierno dictatorial 1973-1985, todas las instituciones educativas fueron intervenidas. En el caso del IPA, se fusionó con el Instituto Normal de Montevideo, y se pasó a denominar Instituto Nacional de Docencia (INADO). Ese período de intervención dio lugar a la creación de un nuevo plan de estudios en 1977, que quitó la limitante de los cupos para el ingreso.

Ese programa no era de cuatro años de duración sino de tres, producto que el énfasis estaba en la formación de profesores para una enseñanza media que comenzaba a crecer a ritmo

²⁴ En la entrevista realizada para el programa radial PCF Radio #01.

importante en número de inscriptos, por lo que eran necesarios cada vez más docentes. Si bien el programa de tres años permitió volcar un número mayor de docentes al sistema de enseñanza media, éstos no tenían más salida profesional que el trabajo en dicho nivel de estudios, pues un programa de tres años de duración no podía considerarse como grado académico, al no cumplir con los requisitos mínimos de años ni de número de horas.

3.1.2- La(s) génesis.

En el caso de la formación magisterial para enseñanza primaria la realidad fue muy distinta, incluso desde los tiempos de José Pedro Varela. Durante el siglo XX se creó una red donde cada departamento tenía por lo menos un instituto de formación magisterial. Esta red de institutos es clave para entender la modalidad semipresencial, pues es en la que se apoya desde el punto de vista logístico. El plan 1977 también unifica la formación magisterial y de profesorado en el área de ciencias de la educación. Esa simplificación permitió la creación de la modalidad de formación de profesores semilibre, que consistía en cursar las materias generales a todas las carreras docentes con el alumnado de magisterio en los institutos magisteriales diseminados en el interior del país, y por otra parte, las materias específicas se rendían en calidad de examen libre. Ese régimen de exámenes libres que los estudiantes del interior debían seguir, carecía de acompañamiento pedagógico. Sólo eran evaluados en un examen final al que debían viajar al IPA, y lo rendían junto con quienes habían asistido a clases durante todo el año lectivo. Isabel Melonio, organizadora y primera directora del semipresencial (2003-2012), recuerda al respecto de los alumnos que cursaban el semilibre “Si sabré de historias de estudiantes que contaban que venían, se había suspendido el examen, el profesor había cambiado la propuesta porque el bolillado había cambiado y ellos no se habían enterado. Montones de problemas que tenían”

Administrativamente, como forma de fortalecer esta modalidad de formación de profesores de enseñanza media, los institutos de formación magisterial del interior del país pasan a denominarse Institutos de Formación Docente (IFD)²⁵. Este escenario de fines de la década de 1970 generaba que muchos interesados en convertirse en profesores no lo pudieran hacer o bien por razones económicas al no poder trasladarse a la capital, por condicionamientos familiares o laborales, o por la falta de acompañamiento pedagógico en las asignaturas que

25 Ordenanza 32/77 CONAE

debían rendir en calidad de libres. Sin embargo, para quienes vivían en Montevideo, la situación era más sencilla.

Con el advenimiento de la democracia en 1985, se retomó el nombre de IPA para el instituto de formación de profesores de Montevideo, se separó administrativamente la formación magisterial de la de profesorado en la capital, y se retomó el plan de 4 años, ahora denominado Plan 1986. Pero dos cosas se mantuvieron de los cambios acaecidos durante la intervención militar: una, que el plan de estudios tenía materias comunes entre profesorado y magisterio, y otra que seguía vigente la opción de cursar el profesorado en forma semilibre para quienes residían en el interior del país.

La formación semilibre, fase previa desde el punto de vista histórico de la formación semipresencial, tenía un diseño basado en la estructura organizativa de la educación pública, de características fuertemente centralizada. En 1973, medio año antes del golpe militar, se crea el Consejo Nacional de Educación (CONAE), que incluye la enseñanza primaria, secundaria y técnica, así como los institutos encargados de la formación de los docentes, tanto para la enseñanza primaria como para secundaria. La centralización también se observa desde el punto de vista edilicio. En el actual edificio del IPA, el INADO se conformaba por el IPA, el Instituto Magisterial, y el primer instituto de perfeccionamiento para docentes egresados, denominado Instituto Magisterial Superior (IMS). Tres plantas para tres institutos, uno por piso.

En 1986 todos los institutos de formación docente del país pasan a depender administrativamente de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente (DFPD)²⁶, creada en la ley de presupuesto de ese año, dependiendo directamente del Consejo Directivo Central (CODICEN), nuevo nombre que adopta el CONAE en el retorno a la democracia en 1985.

Como ya se mencionó en la introducción, este modelo de formación docente generó una brecha entre la cantidad de docentes con formación adecuada que se desempeñaban en Montevideo respecto al resto del país. Con la creación de los CERP esa brecha disminuyó, aunque el impacto se observó fundamentalmente en las pocas ciudades donde estos centros están instalados, repitiéndose lo sucedido con el IPA y Montevideo.

26 Desde 2011 pasa a la denominación actual: Consejo de Formación en Educación (CFE)

3.1.3- El nacimiento del Semipresencial.

En 2003 comienza la modalidad semipresencial. Si bien estaba previsto empezar en 2002, todo el proceso de implementación, que implicaba compaginar, armar las guías de aprendizaje, ingresar a los estudiantes en la plataforma, fue de tal complejidad, que los cursos comenzaron finalmente en setiembre de 2003. De la antigua modalidad semilibre se toma la idea que las asignaturas generales se cursen junto con el alumnado de magisterio, pero las asignaturas específicas se cursan mediante una plataforma virtual²⁷, con un docente a cargo durante todo el año lectivo en esa plataforma y en las tres jornadas presenciales obligatorias de cada asignatura específica. Isabel Melonio recuerda que cuando es convocada a la Dirección del Semipresencial, con la tarea de la implementación de esta nueva modalidad, ya contaba con el trabajo previo del Departamento de Educación a Distancia que pertenece a Formación Docente. Ese departamento elaboraba materiales en formato papel de apoyo a los estudiantes semilibres, por ejemplo en Matemática. “Ese fue el fermento, donde se origina la idea de apoyar a los estudiantes del interior. A medida que fueron entrando las tecnologías al ámbito educativo, ven la posibilidad de apoyar en una plataforma” porque se tenía muy presente que la inequidad de la formación para los estudiantes del interior del país había que tratar de resolverla. El otro pilar, era MEMFOD²⁸, que se encargaba de la financiación. MEMFOD tenía como propósito “contribuir a consolidar y profundizar las políticas de mejoramiento de la calidad e incremento de la equidad en la educación media y la formación docente en Uruguay”. La creación de este organismo fue el resultado del préstamo contraído con el Banco Interamericano de Desarrollo (B.I.D.), firmado el 21/12/2001 y con fecha de finalización el 21/12/2010 (PAEMFE, sitio web).

Las especialidades que inicialmente se establecieron en esta modalidad eran Biología, Comunicación Visual, Educación Musical, Física, Idioma Español, Química y Matemáticas, por tratarse de asignaturas con déficit de profesores a nivel nacional. En un comienzo, además de la red de institutos en todo el territorio, esta modalidad se sostuvo dada la existencia de salas de informática adecuadamente instaladas en cada IFD. A comienzos de este siglo, el acceso a Internet era sólo por conexiones fijas y con computadoras de torre. Los

27 En un principio la plataforma digital utilizada fue Web CT (*Web Course Tools*), pero era una plataforma paga. Con las primeras conformaciones de los equipos de trabajo informáticos en 2003, se decide migrar hacia plataformas gratuitas. La primera elección fue Moodle, que duró de 2003 a 2015. Hoy en día se usa Schoology.

28 Modernización de la Educación Media y la Formación Docente. Hoy ese programa, que cumple la misma función, se denomina PAEMFE (Programas de Apoyo a la Educación Media y Técnica y a la Formación en Educación).

estudiantes aprovechaban esas instalaciones para conectarse con sus profesores tutores de Montevideo. En estos 15 años, de 2003 a la fecha, en Uruguay se producen varios cambios vertiginosos en la tecnología del acceso a internet. La popularización de las *laptop* en lugar de las computadoras fijas para uso doméstico, la creación del Plan Ceibal y su expansión hasta formación docente, la multiplicación exponencial de redes *wi-fi*, y el uso masivo de teléfonos inteligentes permitieron la conectividad desde su casa, en cualquier momento del día, y de esa manera seguir los cursos de las materias específicas. Este factor permite que los estudiantes no tengan que trasladarse desde su domicilio para estudiar.

Un punto importante a destacar es que sólo se permite hacer la modalidad semipresencial en las localidades donde no hay formación presencial. En Física la situación relativa a los departamentos es la siguiente: la formación presencial es posible en Montevideo, Florida, Colonia, Paysandú, Salto, Maldonado, Rivera, Treinta y Tres, Canelones, Rivera, abarcando a una población de 2.581.000 habitantes²⁹. La formación semipresencial abarca a Canelones, Rocha, Lavalleja, Cerro Largo, Durazno, Flores, Colonia, Soriano, Rio Negro, Tacuarembó y Artigas, (1.343.000 habitantes)³⁰

Al año 2017 hay más de 30 alumnos de Física haciendo el primer año de práctica docente, que equivale a la suma de todos los del mismo nivel de los 6 CERP, dispersos por todo el territorio nacional, amén de que los CERP siguen teniendo una población constante desde su creación.

3.2- Rol implícito: formación en servicio

Adriana Durquet, la Directora del Profesorado semipresencial, agrega otra visión al papel que juega el profesorado semipresencial y es el rol de formación en servicio:

29 De acuerdo a datos Instituto Nacional de Estadísticas (I.N.E)

<http://www.ine.gub.uy/documents/10181/39317/Uruguay+en+cifras+2012.pdf/8a922fc6-242a-4ecc-a145-c334825c8dbd>

30 Como ya se detalló, Colonia tiene en la capital un CERP con formación presencial en Física, pero IFD en Rosario y Carmelo, lo que hace que haya alumnos de las dos modalidades. Lo mismo sucede con Canelones, que ofrece formación presencial en Atlántida (CERP del Sur), y semipresencial a través de los IFD, de la Costa, Pando, San Ramón y Canelones.

Inicialmente era para especialidades en las cuales era deficitaria, y para docentes con condicionantes laborales, familiares y de traslado respecto a los centros que tenían presencialidad. Tradicionalmente fue, y lo sigue siendo, una formación en servicio, porque el docente que ya está radicado en su zona le es muy difícil abandonar absolutamente todo para trasladarse a cualquier centro presencial. (...). Por lo tanto es la única posibilidad que tiene de decir “continúo con las específicas” y en algún momento, egreso.

Ver al profesorado semipresencial también en su rol de formación en servicio redimensiona algunos conceptos sobre la formación docente. Es pertinente recordar que para ser docente de enseñanza media en Uruguay no es necesario el título habilitante, como sí lo es para desempeñarse en la enseñanza primaria pública. Los docentes a los que hace referencia Adriana Durquet en su testimonio son aquellos que no tienen título.

En el artículo 69 de la ley 18.437, que rige la educación en la República, se mencionan las bases del estatuto del funcionario docente que deberá ser aprobado por el CODICEN (aún no lo ha hecho, aunque la ley es de 2008). En dicho artículo se establece en el inciso B que “Los maestros de Educación Inicial y Primaria y los profesores de Educación Media Básica deberán poseer el respectivo título habilitante” Faraone y Pedretti (2008, p 166). Si bien es clara la intención del legislador, dadas las tasas de egreso de profesorado actuales y la ampliación de la matrícula en el sistema público de enseñanza media, es imposible que esa ley se cumpla si se pone en vigencia. Por tanto, se mantiene el estatuto docente anterior, que establece que para el dictado de clases en la enseñanza media, los requisitos mínimos son tener 18 años cumplidos, ser ciudadano y haber culminado la enseñanza secundaria. Luego, las inspecciones respectivas realizan un ordenamiento donde tienen prioridad los profesores egresados de los institutos de formación, y luego, de acuerdo a sus méritos afines a la asignatura que aspiran a dictar, se ordena el resto de los aspirantes. A aquellos que no tienen título habilitante se les llamará en adelante “idóneos”.

¿Qué es la formación en servicio? Se entiende por formación en servicio toda instancia de formación a docentes que ya están cumpliendo su función. En el caso de enseñanza primaria en Uruguay, se trata de instancias de perfeccionamiento, dado que no se puede ejercer el magisterio sin título habilitante. Pero el sentido en que lo expresa Durquet es que muchos de los docentes que ingresaron a trabajar en el sistema público de enseñanza cumpliendo los requisitos mínimos, los idóneos, quieren formalizar su formación docente, en la institución correspondiente. Por tanto, esa población encuentra en la semipresencialidad una oportunidad única de poder realizarla. Dadas las condiciones actuales y a corto plazo, seguirán siendo un

número significativo en la plantilla de profesores del Uruguay. Por tanto, es necesario pensar que la formación semipresencial debe atraer también a esos docentes.

En el capítulo 2 de la ley 18.437, referente a la educación formal, se detallan las características de los diferentes niveles educativos, desde inicial (artículo 24) hasta los posgrados (artículo 32). No aparece mencionada la formación en servicio, pues es un aspecto que se considera coyuntural, es decir, no se proyecta a la educación pública del Uruguay crónicamente dependiente de un porcentaje importante de docentes sin formación específica. Pero eso es lo que sucede hoy, y es un problema a resolver.

Otro artículo de la mencionada ley, que tampoco se ha cumplido, es la creación del Consejo de Educación Media Básica, que gobernaría la educación de los alumnos entre los 12 y los 15 años (lo que hoy es de 1º a 3º de liceo). Esa subdivisión del CES, que implicaría fusionar a parte del CETP, nunca se hizo. De hacerse, ese nuevo consejo se encontraría con un mandato legal que no podría cumplir, que se establece en las disposiciones transitorias de la ley (TITULO VI Inciso E): “Se encomienda al Consejo de Educación Media Básica elaborar, en un plazo de 180 días de su creación, un plan para asegurar el cumplimiento del literal B del artículo 69 de la presente ley” Faraone y Pedretti (2008, p. 185)

Isabel Melonio, cuando responde acerca de la época anterior al semipresencial, donde se estudiaba en la modalidad semilibre, indica que ella es “originaria de Carmelo, y veía ya en Carmelo la forma en que los profesores tenían la posibilidad de acceder para la formación como profesor de educación media” En su respuesta, se desarrolla el concepto que los profesores acceden a la formación como profesor. Parece una contradicción, pero no lo es. Los sujetos que buscaban la formación, a los que Melonio refiere como “*los profesores*”, eran quienes estaban a cargo de los cursos y habían accedido al cargo docente en enseñanza media por tener alguna formación que les brindara cierta idoneidad para impartir la asignatura. Pero no eran profesores formados como tales. Éstos son los que encuentran aquí la posibilidad de estudiar para lograr el título habilitante. Es una descripción de formación en servicio la que procuraban quienes optaban por la opción semilibre.

De las entrevistas a los alumnos se destacan dos aspectos relacionados al concepto de formación en servicio. Uno, es que algunos de ellos empiezan a trabajar en la docencia, producto de una formación anterior, universitaria incompleta en muchos casos, y luego

deciden entrar a cursar el profesorado semipresencial para formarse en la nueva tarea que emprenden. Ese es el caso de Iván, que dictaba clases en su localidad dado que una amiga docente que sabía de su formación terciaria en Montevideo, le comenta que había vacantes de Matemática y Física. Quedó en la lista de interinos³¹, y allí indica “me motivé para hacer materias, para seguir”. Al consultarle por qué se inscribió, dado que ya estaba en la lista de interinos indicó:

La lista de interinos es medio complicada para elegir. Todos los años cuando vas a la elección de horas temblás cuando querés elegir un liceo u otro. Siempre hay que tratar de crecer y subir en la lista. Era la forma que tenía de poder hacerlo a distancia. Trabajar y hacer las dos cosas. (Iván)

Un caso similar, es el de Belén, que luego de empezar a dar clases en 2011, decidió “hacer el profesorado de Física porque está la modalidad semipresencial”. Como en el caso de Iván, también tenía otra formación universitaria previa al momento de empezar a dar clases. En ambos casos, la inscripción se produjo luego del vínculo laboral con la enseñanza secundaria.

Pero otro aspecto respecto al concepto de formación en servicio es relevante. De los entrevistados, los que cursan tercer o cuarto año, todos trabajan en la enseñanza de la Física. Muchos de ellos en las instituciones más alejadas del departamento. Victoria cuenta que comenzó en “un liceo de campaña, rural, que es muy diferente el contexto al que tenemos acá en Tacuarembó. Y tuve la experiencia de trabajar acá en la ciudad también” Al ser consultada si trabajar en lo que está estudiando la motiva a la hora de estudiar indicó:

Siempre es mejor estar mejor preparada para enfrentarse. La motivación que uno tiene, es que quiere estar más preparado. Lo merecen los chiquilines. Y los estudiantes grandes también. Fui a hacer una suplencia este año en el contexto de encierro, en la cárcel. Y vos tenés que estar preparado para trabajar con ellos. Es bastante diferente a lo que nos enfrentamos (día a día).

Similar es el caso de Joaquín, quien ya con su familia formada, dejó su anterior trabajo en un frigorífico cuando su profesora de Didáctica le dijo que ya estaba en condiciones de dar clases y dejar ese trabajo. Consiguió horas y lo dejó. Trabajaba en la grasería. “No era una oficina”, comenta. Sus primeras actuaciones docentes fueron en localidades pequeñas como Ansina, Achar y San Gregorio de Polanco.

31 Los aspirantes a dictar clases en enseñanza media que no sean titulados, deben presentar su carpeta de méritos ante las autoridades correspondientes. Éstas elaboran un orden de prelación de acuerdo a la valoración de esos méritos. Ingresar en esa lista habilita a ejercer la docencia, aunque la asignación de los cursos a dictar, en el caso de los profesores interinos, es sólo por un año lectivo, renovable todos los años.

Entonces, el concepto de formación en servicio que mencionaba Adriana Durquet adquiere la dimensión de saber que los estudiantes que se desempeñan como docentes, están en continua formación. Para sus comunidades y para sus alumnos pasan a ser profesores y profesoras que estudian. Y los beneficiados de esa formación permanente también son los alumnos de los liceos más alejados.

3.3- Ser reconocido: El semipresencial y su relación con el resto de la formación docente.

La intencionalidad de las autoridades, tanto del CFE como del CODICEN a través de MEMFOD/PAEMFE de fortalecer y fomentar la formación semipresencial era clara. Al respecto Isabel Melonio señala que “siempre hubo una intención positiva hacia el semipresencial de MEMFOD o PAEMFE. La intencionalidad que tenía la primera institución y la que tiene PAEMFE es la misma, y siempre respaldó al semipresencial”. Aún así, la relación con el resto de los institutos no fue en términos de igualdad, sino que el profesorado semipresencial tenía que trabajar para ser visible, para ser considerado. Si bien eso ha ido evolucionando favorablemente con el tiempo, es importante repasar lo sucedido en los primeros años, tanto en la relación con los CERP, los IFD y el IPA. Esa relación luego se trasladará a la situación de los estudiantes en sus centros de referencia, sobre lo que desarrollaremos más adelante, bajo la metáfora del apátrida.

El semipresencial surge en tiempos donde había dos planes de estudio diferentes: el plan 1986 para el IPA que adopta el semipresencial por ser parte de la DFPD y el plan 1997 o 2005 para los CERP porque dependían directamente del CODICEN, y no estaban bajo la égida de la DFPD. Esa diferencia en el organigrama, suponía no sólo diferencias en los planes de estudio, sino también diferencias presupuestales importantes, tanto a nivel de funcionamiento, como salarial a nivel docente. Esta situación se resuelve en 2005 cuando todos los CERP pasan a depender de la DFPD, y finalmente en 2008 cuando se implanta el Sistema Único Nacional de Formación Docente (SUNFD³²). Isabel Melonio recuerda:

A los CERP siempre se los miró como los ricos del sistema, se generó una actitud, que inclusive se promovía dentro de los estudiantes, como que “Estos eran del CERP y estos los del camino del IPA”, porque el semipresencial llevaba el sello de la formación del IPA, tanto

32 Tal como aparece en los documentos recuperados del sitio web del CFE.

es así que los institutos empezaban a decir “ya no sos más nuestro, sos del IPA”. Te hacían gastar mucha energía tratando de que el instituto asumiera la responsabilidad que le cabía dentro de la formación de ese estudiante, que era estudiante de ese instituto, no del IPA.

Dado el panorama anterior, la relación del semipresencial con el IPA (que la entrevistada quiso remarcar explícitamente) es sorprendente amén de clarificador:

El IPA sí vio al semipresencial como una amenaza, siempre, siempre. Algunos profesores muchas veces iban para los encuentros presenciales y le habían cerrado los salones ¡y no los dejaban entrar!. Hubo cosas que sufrimos que fueron tremendas y había que buscarle soluciones. Salíamos para cualquier lado con los muchachos, porque habían venido del país, y había que resolver el problema. Y eso fueron cuestiones que fueron muy fuertes, ¡Muy fuertes!. Muchas veces se daba que era enfrentamiento de docentes propiamente dicho, porque trabajaban en el semipresencial y otros porque no trabajaban en el semipresencial. Esta es una cuestión como egoísta que se da en la naturaleza humana y lo que hay que hacer es sobrellevarla y buscarle la salida. (Isabel Melonio)

Isabel Melonio ocupaba un lugar clave no sólo en su rol de directora del Semipresencial, sino que además en un tiempo histórico donde la formación docente en Uruguay fue especialmente conflictiva, dados los privilegios administrativos y económicos que recibieron los CERP. Como el semipresencial nace cinco años después de los CERP, con la malla curricular del IPA, podría pensarse que pudo haber sido una reacción a la instalación de los centros regionales. Quien escribe tenía el preconceito, que esa situación generó conflictos entre el semipresencial y los CERP por la disputa del espacio de formación de profesores en el interior del país, cada uno con un plan de estudios distinto. Fue una sorpresa la respuesta que recibí, donde no sólo describe a los CeRP como paralelos al semipresencial en el sentido que cada uno atendía a poblaciones estudiantiles con características distintas, rasgo que hoy se mantiene, y no existía ese celo que se imaginaba. Además, en su respuesta resalta “El IPA sí vio al semipresencial como una amenaza, siempre, siempre”. Dos veces la palabra “*siempre*” y el énfasis (“*El IPA sí vio*”), sumado a que los relatos de las anécdotas son particularmente descriptivos. En otra parte de la respuesta, ella complementa la idea mencionando la buena relación que se construyó con los CERP una vez que éstos en 2008 pasaron a formar parte del mismo organigrama.

3.4- Perfil del estudiante del semipresencial

En este apartado se plantea caracterizar el perfil del estudiante como se expresó en el primer objetivo específico, pero no sólo se realiza desde las características que los estudiantes tienen

a priori, o que no están relacionadas con la institución (sociales, familiares, laborales), sino que también se profundiza en las que tienen relación con el conocimiento y con la manera de transitar por la modalidad. ¿Cómo viven el ser alumnos del semipresencial?

3.4.1- Académico.

En este apartado se describirán las características de los estudiantes entrevistados. Como primer insumo, se tomarán los datos obtenidos en el censo 2014-2015 realizado por el Departamento de Investigación y Estadística Educativa (DIEE) para el CFE, en el que se describen algunas de las características de las personas que se forman como futuros docentes. Esas características abarcan trayectorias educativas, situaciones socio-familiares y los vínculos laborales. Ese censo se usará de referencia para cotejar en primera instancia con lo obtenido en el trabajo de campo. Cabe aquí aclarar que en ese censo no se describe en sí mismo la categoría de estudiante de semipresencial, sino que aparece la categoría de estudiante de IFD Profesorado³³. No es el mismo universo, pues en varios IFD hay carreras presenciales de profesorado. A modo de ejemplo, en el IFD de Tacuarembó se dictan Matemática y Geografía como carreras presenciales; y Física se dicta en los IFD de Treinta y Tres y Paysandú. Por otra parte, algunas de las carreras del semipresencial también tienen alumnos matriculados en los CERP, si bien no en Física, pero sí en especialidades como Educación Musical y Comunicación Visual. A pesar de lo antedicho, en algunos casos se tomará como referencia los valores que aparecen bajo el rótulo de IFD profesorado, pues el número de estudiantes de profesorado semipresencial supera en mucho a los estudiantes de profesorado presencial de los IFD.

¿Por qué se incluyen en los análisis de datos? Pues, como se indica en la introducción del informe del Censo, CFE “A partir de este trabajo se atiende la necesidad de aportar elementos útiles para repensar y diagramar acciones en el plano de la gestión y el planeamiento educativo” (2016, p. 5) por tanto, a la hora de establecer guías de acción, se toma la base de datos del censo, y es necesario cotejarla con la muestra específica estudiada en este caso, máxime porque no está categorizada especialmente la condición de estudiantes de semipresencial.

³³ Tampoco se hace la discriminación entre estas dos poblaciones ni en los anuarios estadísticos del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), ni en los informes del INEED, ni en el observatorio educativo de ANEP.

En el censo se establece una división en tres franjas etarias para quienes estudian profesorado (sin distinción de presencial/no presencial ni qué tipo de carrera es): de 18 a 24 años (34%); de 25 a 30 años (26%) y más de 30 años (40%). Cuando se estudia los rangos etarios diferenciados por la institución de referencia, encontramos que para el caso de los que están inscriptos en profesorado en los IFD los porcentajes que corresponden a las franjas etarias anteriores quedan en los siguientes valores: de 18 a 24 años (24%), de 25 a 30 años (24%) y más de 30 años (52%). En estos datos, se observa una fuerte presencia de alumnos de 30 años o más en el caso de IFD Profesorado, lo que se cumple en el caso del alumnado del semipresencial de Física en Tacuarembó: de los 11 entrevistados sólo dos tienen 24 años (en el tope de la primera franja), y más de la mitad tiene 30 años o más. Se evidencia que las franjas etarias están corridas hacia los valores más altos, sobre todo si se compara con los valores promedio de los alumnos de profesorado. Esto implica que no es posible pensar en *“los alumnos de profesorado”* como un conjunto homogéneo.

En el censo también se hace referencia a la distancia entre el año de egreso de la enseñanza media y el año en que ingresaron a formación docente, donde se constata que quienes se matriculan en IFD profesorado registran una distancia promedio de 6,5 años. Concluye el informe que

Estos datos pueden dar la pauta de que -en algunos casos- las carreras de formación docente no son la primera opción de quienes egresan de la enseñanza media. También son informativos acerca de la etapa del ciclo vital en que se encuentran muchos de los estudiantes al ingresar a los cursos del CFE. CFE (2015, p. 16)

En el caso de los estudiantes entrevistados, hemos constatado cuatro casos donde la formación docente fue una segunda opción, habiendo cursado en UDELAR, en Montevideo, carreras relacionadas con las ciencias, en las facultades de Ingeniería, Química o Ciencias, pero se da con frecuencia un caso particular que no se menciona en el censo, que es el de los alumnos que culminan sus estudios de enseñanza media en forma extra edad (muchas veces en el turno nocturno) e inmediatamente optan por la carrera docente. Fueron cuatro los casos cuya trayectoria académica no registra distancia entre el egreso de secundaria y la inscripción a profesorado, pero lo hicieron luego de terminar secundaria con más de 25 o 30 años. En ese caso, la opción por el profesorado, en particular el semipresencial, tiene otras características, como se pueden apreciar en los testimonios siguientes:

Valentina centra su relato en las características de la función docente: “Cuando estaba haciendo el liceo nocturno, a mí siempre me gustaba dar clases, y unas compañeras me pidieron que las ayudara a preparar un examen de 4to, porque si no, no podían hacer 6to. Y resulta que salvaron. ¡Buenazo! Y como que me entusiasmé y empecé a averiguar cómo sería para estudiar profesorado acá.” Por otro lado, Sandra y Victoria plantean el caso de forma más pragmática: Sandra relata que “Cuando salí del liceo, opté por seguir estudiando. Había dejado en el Liceo. Ya que había retomado, quería continuar”. Victoria plantea que la opción por el profesorado semipresencial la vio como una salida laboral, un trabajo más estable. Antes de terminar el liceo nocturno no conocía el semipresencial “No había entrado al instituto tampoco”. Se entera porque una compañera del liceo le comentó.

Entonces, la condición de terminar tardíamente los estudios secundarios, sumados a los condicionamientos familiares (las tres mujeres tienen hijos) y a la escasa oferta de estudios terciarios del lugar, hacen que estos estudiantes perciban la opción docente como la última oportunidad para poder progresar. Sin embargo, este tipo de situaciones que encontramos aparecen en el censo medidos con una distancia mínima, en la misma categoría que los alumnos que toman la formación docente como primera opción, por ejemplo, con alumnos de 18 años radicados en Montevideo o el área metropolitana que se inscriben a una carrera docente. Ambos miden la misma distancia de egreso de media a inscripción del CFE, pero los primeros no tienen otras posibilidades, y los otros sí.

También es parte del perfil académico el aporte que ese estudiante le da a los cursos de las materias generales en los IFD. En un comienzo, los estudiantes del semipresencial compartían las clases de las materias generales con quienes cursaban magisterio. Al aumentar la matrícula, los IFD pasaron a armar grupos de las materias generales exclusivamente para profesorado. ¿Cómo se insertan en esa lógica? Adriana Durquet plantea que “el estudiante es de una específica, que apunta a un nivel más alto que el del propio magisterio, y por lo tanto es un estudiante que por sus propias características es más exigente y más cuestionador” Y agrega: “porque además es un estudiante que está muy libre. El contacto con el centro es relativo, es por las generales” En ese sentido, Isabel Melonio indica que “los institutos de formación docente tienen un neto perfil de formación de maestros, por lo tanto no es lo mismo el tronco común para un maestro, no es la misma la psicología del niño que la de un adolescente”. En ese panorama, los estudiantes fueron consultados sobre esta percepción, y destacaron que en los grupos de las materias generales para profesorado, el mismo plantel

docente exige más que en los mismos cursos para los grupos de magisterio. Señalaban que la conformación del grupo, de más edad y de más formación hacía que el propio profesor planteara un nivel más alto. Bromeaban que “*un 10 en el grupo de profesorado es un 14 en el de magisterio*”. Por otra parte, señalaban que los alumnos y las alumnas de magisterio que debían recurrir alguna materia general a contraturno y optaban por unirse al grupo de profesorado, sentían el aumento de nivel.

3.4.2- Condiciones familiares y sociales.

Entre las dimensiones que aborda el censo mencionado cuando trata de las condiciones sociales y familiares, se focalizará en las conclusiones a las que arriba el censo en cuanto a donde viven los estudiantes de formación docente. Se indica que “Casi la mitad de los estudiantes de las carreras de formación docente se mantienen en el hogar de origen (sin cónyuge ni hijos), o sea, aún no se han emancipado para conformar un hogar independiente”. Esto no es así en los estudiantes del semipresencial. En el caso de los alumnos de la muestra, todos menos uno viven en hogares independientes, siendo jefas y jefes de hogar. En el censo no hay un desglose mayor ni una profundización del análisis, además de resaltarlo otra vez en las conclusiones: “A su vez, casi la mitad de los estudiantes del CFE declaran no haberse emancipado de su hogar de origen” (2015, p. 29).

El mismo desfasaje se da a la hora de analizar la actividad económica. En el censo sólo se plantean números generales (el 60% trabaja, 75% en el caso de IFD profesorado) cuando en el caso de los estudiantes analizados era casi la totalidad, pues si bien Micaela es la única que no trabaja remuneradamente al momento de la entrevista (lo hizo hasta el año pasado), está a cargo de su hija y su casa. En las conclusiones del censo, otra vez se resalta el 60%.

En suma, se considera que para analizar el impacto del semipresencial es necesario tener presente que la población que accede tiene estas dos características bien marcadas: no vive en su hogar de origen y trabajan para autosustentarse y/o ser el sustento de su familia.

Por otra parte, se observa cuanto incide la oferta local de enseñanza terciaria en la elección de la carrera docente. Este punto no está analizado en el censo referido, pero se considera que es importante desde el punto de vista de la equidad. En el capítulo metodológico se indicaba que

además de magisterio y profesorado, las otras opciones de estudios terciarios en Tacuarembó son muy recientes. El Centro Universitario de Tacuarembó ofrece sólo dos carreras terciarias de grado y seis tecnicaturas. En este marco, encontramos que Iván y Nicolás reflexionan al respecto. Iván menciona que magisterio y profesorado son opciones atractivas para los habitantes de Tacuarembó, en relación a la seguridad laboral. “Si te gusta es una alternativa buena, porque la educación, va a seguir, eso sin dudas. Acá³⁴ hay un proyecto de hacer otro liceo para la ciudad, y eso abre más fuentes de trabajo”. Por otra parte, Nicolás expresa que los profesorados presenciales que se dictan en el IFD de Tacuarembó³⁵ son frecuentemente elegidos para cursar, por ser otra opción dentro de la ciudad. “Magisterio y profesorado son opciones bastante conocidas, son dos carreras que se eligen. Hoy se está abriendo camino la universidad. Pero si no, eras maestro o ibas a trabajar, no tenías muchas opciones.”

La opción de la universidad local, también es vista como una posibilidad de seguir estudiando, como un paso posterior al egreso del profesorado. Así lo menciona Magdalena, quien ya está muy cerca de egresar, y proyecta su futuro a mediano plazo. “Después del semipresencial quiero seguir estudiando porque creo que me falta muchísimo. El año que viene ya pensé que voy a hacer otra carrera, acá en Tacuarembó. Pensé en hacer Ingeniería Forestal, o hacer un posgrado, una maestría”

Las condiciones sociales, económicas y de posibilidades de estudio no son un aspecto tangencial al problema de la formación docente. Más allá de que en Tacuarembó comience a aumentarse paulatinamente la oferta de educación terciaria, mucha de la población que estudia en el semipresencial no podría asistir diariamente a clases, pues sus condicionantes familiares y laborales son determinantes. Asimismo, se resalta que los diversos estudios macro que se han realizado sobre la formación docente no discriminan en el análisis a la población que estudia en forma semipresencial. Eso abre dos interrogantes. Si quienes solicitan el estudio no piden un análisis detallado de esta población ¿será que no se percibe como un ítem a considerar las características diferentes de esta población (y por tanto no sería necesario considerar acciones de política educativa en función de ello)? ¿O quizá quien realizó el estudio (agentes externos al CFE en todos los casos) realizan las mediciones por instituto físico (por IFD profesorado, sin discriminar presencial del semipresencial) por

34 Refiere a una población que no es la capital, y tiene aproximadamente 3000 habitantes

35 En el IFD de Tacuarembó se dictan en forma presencial los profesorados de Matemática y Geografía

desconocer el peso que la formación semipresencial tiene en el conjunto de la formación docente?

3.4.3- Estrategias de carrera.

En el apartado sobre el perfil académico de los estudiantes del semipresencial, se indicaba que los alumnos de esta modalidad tienen, desde su edad, condiciones familiares y desde sus condiciones laborales características distintas al promedio del alumnado de profesorado, y las diferencias se acentúan cuando se miden respecto a la media del estudiante del CFE en su conjunto. Por otra parte, el Informe INEED (2014) concluye que “los factores personales que tienen mayor incidencia en el rezago en los estudios de formación docente son la edad y la situación de los estudiantes en materia laboral y de responsabilidades familiares.” (2014, p. 209)

Al factor anterior debe sumarse, para todo el alumnado de formación docente, la incidencia del régimen de evaluación que se indica en informe del INEED

El régimen de evaluación mediante exoneración de cursos tiene un efecto perverso, dado que la gran cantidad de materias, de carácter anual, determina que los estudiantes deban rendir muchos parciales. Cuando el estudiante percibe que posiblemente no logrará la exoneración abandona el curso para retomarlo al año siguiente con la expectativa de exonerar. (2014, p. 33)

El plan 2008 del SUNFD prevé una carga horaria de 3943 horas para toda la carrera. Está originalmente pensado para un estudiante que disponga de un turno entero (seis horas reloj diarias) para asistir durante cuatro años, además de las horas destinadas a estudiar en su casa. Por otro lado, se sigue midiendo el rezago estudiantil (presenciales y semipresenciales) con el mismo sistema, y desde las autoridades se observa como un problema que el egreso se produzca mucho después de lo previsto en el plan, y esto se amplifica en el caso del semipresencial. Pero, tanto a partir de lo expresado en el informe como lo recogido en el trabajo de campo, nos lleva a pensar que lo que realmente sucede es que cada estudiante del semipresencial diseña su propia estrategia de carrera, además de los problemas que tiene el plan en su conjunto, que expresa el informe INEED. Por tanto, se propone agregar otra mirada al rezago expresado en términos estadísticos y verlo como diferentes formas de planificar la carrera atendiendo a su realidad personal.

Iván, quien trabaja como docente y tiene hijos, opta por ir avanzando en las materias específicas, cursándolas en la plataforma, y va dando exámenes libres de las materias de tronco común pues su localidad de residencia no es la capital departamental y sus condicionamientos familiares, laborales y geográficos en este caso le impiden cursar en forma sistemática estas materias. “Voy por las específicas primero porque son las que le puedo dedicar más tiempo a través de la plataforma”. Pensar en planificar la carrera, fue producto de aprendizaje para Iván: “Trabajando, me inscribía a cuatro materias, podía hacer dos por el tema de los niños, y tratando de no dejar”.

Santiago, quien también es padre, está bastante avanzado en la carrera. Solo le quedan algunas específicas de 3º y todas las materias de 4º. Plantea:

dejarlas a las del tronco común para el final. Es ir nomás. Tengo ganas de seguir estudiando las materias específicas. Y es más, con los materiales dar exámenes libres, tampoco es una cosa tan alejada. Sigo los materiales, eso está bueno también, antes vos estudiabas de los libros. Y ahora con los materiales tenés una guía exacta de hacia dónde va el enfoque de ese docente. Eso también está bueno de la plataforma. Yo pienso aprovechar eso.

También, como en el caso de Iván, se observa que la forma de planificar su estudio es parte de un aprendizaje. Él comenzó estudiando profesorado de forma presencial en el IPA, volviendo a residir en Tacuarembó por el hijo, pues vivían con su pareja y el hijo en Montevideo. “Era chiquitito y se pasaba en la niñera”. Al regresar a vivir a Tacuarembó sigue sus estudios en el semipresencial, pero “el primer año, a fin de cuentas del semipresencial no hice nada. Salvé un examen que me quedaba, y me anoté a dos materias, que no les pude seguir el ritmo. Y no ingresé más a la plataforma”. En un segundo año, se inscribió a Didáctica, y las dos materias anteriores, y solo cursó Didáctica, abandonando de vuelta las otras dos. Al respecto Santiago expresa:

No me dan los tiempos. Me anoto, porque cuando llega el verano decís tengo que adelantar. Entonces te anotás. Pero después no te da. Con el tema del niño chico, cuando llego acá tengo que estar para él. No puedo llegar y abstraerme a hacer ejercicios. El estudio es a otro ritmo.

Este punto también fue observado por Isabel Melonio, primera directora del profesorado semipresencial, cuando advierte que “El desconocimiento de la dinámica de la plataforma, hacía que tomaran decisiones inadecuadas. Por ejemplo, inscribirse a muchas asignaturas, sin

poder administrar sus tiempos reales para estudiar. La autonomía, la formación de la persona autónoma se da a la fuerza”

Otro aspecto que incide en la estrategia de carrera es el económico. Los pasajes a los presenciales son un elemento que los estudiantes ponen en la balanza a la hora de inscribirse, sobre todo luego del primer año cursando el semipresencial, en el que suelen inscribirse a todas las materias. Sandra recordaba su experiencia en el primer año de carrera indicando que “A veces tenías un viaje a fin de mes y no tenías recursos. O un viaje una semana, y a los dos o tres días tenías que viajar de vuelta. Y eso es un obstáculo”

Otro factor que tampoco está establecido en los informes estadísticos y que incide en la forma de planificar los ritmos de cursar las diferentes materias, son las condiciones de trabajo, sobre todo, por quienes ya trabajan en la docencia, que son mayoritariamente los que están cursando tercer y cuarto año. Ellos perciben un riesgo de perder sus trabajos ya sea por los traslados o en los egresos de estudiantes oriundos de Tacuarembó y que fueron a cursar todo el profesorado en forma presencial en los CERP, particularmente en el de Rivera que es el más cercano. Este punto es un fuerte catalizador. Joaquín indicaba que “En las últimas elecciones de horas no me ha ido bien. El año pasado fui el último que eligió, el que venía atrás mío no eligió. Después quedan grupos libres, y están todos trabajando. Yo no puedo arriesgarme a quedar sin horas, tengo dos hijos. Y del Cerp está saliendo gente” Nicolás, en el mismo sentido, veía la motivación por acelerar su carrera por las mismas razones. “El año que viene va a estar más escaso de trabajo porque vienen dos o tres recibidos de Rivera. El año que viene tengo que meterme más a ver si trato de terminar la carrera”. Analizando los testimonios es posible incluir en el análisis la idea de estrategia de carrera o planificación de carrera. La medición estadística del rezago respecto al tiempo prescrito en el currículo que le llevaría al estudiante para finalizar la carrera no alcanza para describir lo que sucede con los estudiantes y por qué les lleva otro tiempo culminarla. Los estudiantes a priori ingresan pensando en ralentizar los estudios, dadas sus realidades personales.

3.4.4- Desacompañados.

En esta época de hiperconexión digital, donde Internet parece acortar las distancias entre personas y entre las personas y el conocimiento, la experiencia del profesorado

semipresencial parecería ser un modo “natural” de aprender. Las vivencias de estos estudiantes, que a priori parecen tener todo el conocimiento a un “*click*” de distancia es parte de este análisis. En base a las respuestas a las preguntas ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de estudiar en el semipresencial? también se analizarán ¿Cómo se sienten los estudiantes del semipresencial? ¿Cómo viven la experiencia de estudiar solos pero conectados?

La ventaja de estudiar en la modalidad semipresencial, relacionada con las condicionantes personales es mencionada por Iván, Magdalena y Joaquín en su primera respuesta espontánea, relativa a que debido a sus condiciones familiares, geográficas o económicas les es imposible asistir curricularmente todos los días. Joaquín, por ejemplo indicó que “Si no fuera por el semipresencial, no estaría estudiando. No tengo posibilidad de irme a Rivera, por ejemplo. Tengo familia”. Magdalena indica en el mismo sentido que “Yo si no estuviera el semi, no podría estudiar.”

Las potencialidades de la tecnología son mencionadas por Iván “sacás la foto a donde te trancaste en el ejercicio, la subís, y al toque el profesor la ve. Hoy en día con el celular, una fotito, y ya está el ejercicio subido” Magdalena aporta que “Hoy te podés comunicar de cualquier manera. Tenía otro profesor que vivía haciendo videoconferencias por la BigBlueButton. Él agarraba una pizarra y te explicaba”. Paralelamente, Santiago aporta su experiencia en una materia teórica de Física, a la que él había asistido en forma presencial en el IPA y luego la recursó en la modalidad semipresencial:

El tema de la plataforma estaba bueno. Todos presentaban los ejercicios. Vos veías los ejercicios de los demás. Es más, si vos estabas atrasado, y no tenías tiempo para ponerte a hacer, solo con el hecho de estar mirando lo que hacían los demás compañeros en la discusión ya era muy bueno”...“Están todos los comentarios de los compañeros, podés participar dos horas después de empezada la discusión, y al otro día ver qué hay en la respuesta. En ese tema no hay casi diferencia con el presencial.

Lo que relata Santiago, es una gran ventaja de la modalidad semipresencial. Lo que genera la asincronía, y que permanezca el registro de todas las participaciones de los alumnos del grupo es una característica que no es conocida a priori por los estudiantes, como tampoco es explotada por el cuerpo docente y no se les recuerda a los estudiantes. Sin embargo Joaquín, que había cursado un año en forma presencial, al pasar a la modalidad semipresencial extrañó el no tener asiduidad en las clases: “Eso es lo que más extrañé, tener la clase.”

Victoria relativiza el cambio de modalidad frente a lo que implicó el cambio de la enseñanza secundaria al nivel terciario. Para ella no sólo la modalidad de la plataforma es nueva, “la exigencia tampoco. Es una carrera de nivel terciario y tiene la exigencia que debe de tener.” El salto de la exigencia la sintió más que la adaptación a estudiar en plataforma.

Varios resaltan la voluntad personal como factor clave para estudiar en la modalidad. El refugio en su propia motivación. No temerle a la exigencia. Joaquín indica que “te exige mucho más de uno. Es autodidáctico”. En el mismo sentido, Magdalena indicó que “uno tiene que poner mucho de parte de uno. Si te dejás estar...es lo que tiene, el no ir a clase implica que vos tenés que dedicar horas en tu casa, que de repente si te ponés a hacer otra cosa te olvidás de que tenés que estudiar” Más adelante agrega “Abandonar el curso está en uno mismo. Si vos te dejás estar, llega un momento que no la enganchás más a la materia y tenés que dejar. Para mí es voluntad.”.

Esta última característica, relativa a la persistencia, a la voluntad, a la introspección, parecía ser propia de estudiantes que se sienten desacompañados. A pesar de la hiperconexión digital, los escasos vínculos personales, cara a cara, parecían comenzar a pasar factura. En un apartado posterior (“Tejedores de redes”) se verá cómo esta falta de compañía, que no sólo es académica, les lleva a procurar formar redes de contención con sus compañeros para su supervivencia en el estudio. Pero también se percibe esa falta de acompañamiento a nivel de referentes de institución. En otro apartado posterior (“Las estrategias de retención desde el semipresencial”) se analizará cómo desde las direcciones se es consciente de este problema y cuáles han sido las estrategias para mitigarlo. Por la forma en que se fueron concretando las entrevistas, y la excelente predisposición de los estudiantes a ser entrevistados, se percibía que ellos necesitaban expresarse. Las siguientes descripciones dan cuenta de ello:

En el caso de Iván, me atendió un soleado domingo de tarde, primaveral, el día que tenía libre para estar con su familia. Como está radicado en una localidad del departamento que dista más de 100 km de la capital departamental, convenimos realizar la entrevista por videoconferencia. En un primer intento no funcionó. Estuvimos 15 o 20 minutos tratando de conectar y chequear micrófonos y auriculares. Optamos por videollamada de Whatsapp, y anduvo bien, hasta que en la mitad se cortó, y tuvimos que reconectar hasta que finalmente terminamos la entrevista. Demasiados inconvenientes tecnológicos que podían desalentar a

cualquier entrevistado. Pero sin embargo, él los tomó sin ninguna molestia y siempre mostró la mejor disposición para la entrevista.

Cuando concretamos la entrevista con Victoria, ella organizó todo su entorno familiar, pues tiene dos hijos pequeños, para poder tener la entrevista un domingo a las 9 AM, porque, según manifestó, a esa hora seguramente estaban durmiendo.

A Santiago lo encontramos de casualidad un mes después de haber entrevistado a la mayoría de los compañeros, en una jornada de actualización docente que no tenía ninguna relación con la tesis ni con el semipresencial. Fue él quien se acercó y me dijo “Si necesitas entrevistarme para la tesis, mira que yo estoy dispuesto”, y dio su teléfono. Una semana después, al enviarle un mensaje para coordinar la entrevista, yo le escribo “Gracias!” luego de coordinar “para el lunes de tarde, después que lleve el gurí al jardín”. Y se despide “Nada q agradecer! Nos vemos”

Micaela, Magdalena, Nicolás y Joaquín, fueron especialmente al IFD de Tacuarembó (se movilizaron ellos) para poder hacer las entrevistas. Es decir, que los entrevistados proponían ir a ser entrevistados, cuando yo esperaba a priori ser el que se adaptara a sus posibilidades. No sólo eso sino que Nicolás, además, me pasó teléfonos de contacto de otros alumnos después de la entrevista, cuando en el desarrollo de la misma, si bien comentamos al pasar que faltaban algunos teléfonos, no habíamos quedado en nada en concreto.

También es importante observar los pormenores de la entrevista con Micaela. Fijada para las 11.30, ella llega al IFD y me vio en un salón con algunos alumnos. Creyó que yo estaba dando clases. No la ví. Estuvo de 11.30 a 12 esperando fuera del salón a que yo saliera, y luego me manda un mensaje diciéndome “Alejandro, como estás? Estuve de 11.30 a 12 en el IFD pero como estabas dando clases no quise interrumpir... no se si tienes algún ratito disponible antes de irte”. Es decir, según el diálogo, era ella la que buscaba coordinar la entrevista, cuando yo era el interesado en hacerla. Quedamos para las 15 hs, ella volvió de su casa al IFD, y allí pudimos concretarla.

A posteriori, más de un mes después de la entrevista, Micaela me mandó un mensaje contándome que no podía resolver un problema administrativo, relacionado a la inscripción a un curso de práctica docente, porque en el IFD hacían una interpretación diferente del

reglamento. Luego intercambiamos mensajes por Whatsapp, donde yo me interesé por su problemática, aportando reglamentos y contactándola con funcionarios de la oficina del semipresencial en Montevideo que podían ayudarla a resolver la inscripción. Finalmente, a comienzos del año lectivo siguiente, y luego de varios meses, recibo otro mensaje suyo contándome que finalmente, luego de algunas ideas y vueltas, había logrado solucionar su inconveniente e iba a poder realizar su práctica docente. Lo llamativo, relacionado con el desacompañamiento, es que me buscó a mí, a quien conoció en la entrevista para la tesis, para buscar apoyo en resolver un problema. Tanto en el desarrollo de la comunicación con Micaela, en los pormenores descritos de las entrevistas a Iván y Victoria, como la forma en que fue posible concretar la entrevista con Santiago, o en el hecho de que Magdalena, Nicolás y Joaquín fueran a ser entrevistados al IFD, por voluntad propia, dan la pauta de la necesidad que tenían de ser escuchados.

Una característica que puede incidir en esa falta de acompañamiento, es que la pregunta ¿A quién “*pertenece*” el estudiante del semipresencial? no está completamente consensuada. La metáfora del apátrida³⁶ es la que surge después de escuchar los siguientes testimonios de las dos directoras del profesorado semipresencial, donde hicieron los relatos que se transcribirán a continuación, sin que a ninguna de las dos se le haya preguntado específicamente.

Lo que pude percibir es que había una especie de dolor en las instituciones del interior, que asumían como que el estudiante no era de ellos, como que el estudiante ese que se inscribía al semipresencial, perdía la identidad de estudiante del instituto. Los institutos tienen un perfil de formación de maestros, entonces el estudiante de profesorado ya de por sí, y antes que existiera el semipresencial, no tiene el arraigo, y el instituto tampoco lo toma como un estudiante propio y lucha por él. Cuando aparece el semipresencial, esa problemática se agudiza. Es como que ellos sienten que ese estudiante no es más de ellos. (Isabel Melonio)

Paralelamente, Adriana Durquet marca este aspecto a manera de percepción personal, pero es convergente con lo expresado por la anterior directora del Profesorado Semipresencial:

El estudiante del semipresencial se sigue viendo en todo el país, esto es una percepción personal pero los números me lo han demostrado y las opiniones que uno escucha por fuera, es un número más para el centro. Pero en realidad, el estudiante semipresencial de profesorado, para la mayoría de los centros es una molestia.

36 En el artículo 1 de la Convención sobre el Estatuto de los Apátridas de ACNUR, la Oficina de las Naciones Unidas para los Refugiados, se define apátrida como “*toda persona que no sea considerada como nacional suyo por ningún Estado, conforme a su legislación*” (1954, 4)

Entonces, ¿a quién “*pertenece*” el estudiante que cursa el profesorado de forma semipresencial? Se autodenominan “*estudiantes del semipresencial*”, aunque como tal no es un instituto, sino que es una modalidad. Esto también es parte de la sensación de sentirse sin nadie que los acompañe.

3.4.5- Tejedores de redes: la importancia de armar un grupo de trabajo.

En los apartados anteriores se ha descrito como viven los estudiantes del semipresencial las aulas virtuales, y la necesidad de estar acompañados. Es una modalidad en la que se amplifica la posibilidad del abandono de los cursos. Por otro lado, también se describió que estudiar en el semipresencial para muchos es la única o última opción que les permita tomar otro rumbo en su vida laboral, y que impacta luego directamente en posibilidad de trabajo estable y mejor remunerado que las otras ofertas de su localidad. En ese interjuego, la voluntad de seguir estudiando, se ve reforzada cuando se encuentra un grupo de trabajo. Sucede también en los cursos presenciales, pero, en el profesorado semipresencial, encontrar leales compañeros y compañeras de ruta resulta fundamental.

Joaquín relata su experiencia sobre los vínculos que generó con los compañeros de la plataforma, que no viven en la misma ciudad, que no los percibe como permanentes. Ha trabajado por Whatsapp con un compañero de Minas y otro de Montevideo, pero “Te los cruzás en Experimental, después en Mecánica o en Didáctica” Llama la atención la frase “*Te los cruzás*”. Es casi como de azar, fortaleciendo la idea de vínculo esporádico, puntual. Belén aporta en el mismo sentido que “es una carrera que se hace solitaria. Porque hay compañeros que superan unas materias y otros otras y te desvinculas con el grupo que iniciaste”

Un rol distinto, y fundamental, juegan los compañeros de Física de la misma localidad, no así los del semipresencial de otras asignaturas. La identificación y la búsqueda de redes es con los compañeros de Física de semipresencial. El mismo Joaquín relata que al pasar del IPA al semipresencial e inscribirse en el IFD de Tacuarembó, al principio se sentía perdido. Una compañera en ese momento, que ahora es amiga, fue la que lo acogió. Le dijo “Ah, ¿vos sos de Física? Vení” Y le presentó al resto de los compañeros de Física que cursaban semipresencial en ese IFD.

El testimonio y la reflexión de Belén también apunta en ese sentido, siendo explícita en la relación del vínculo personal con los compañeros y la motivación. Ella expresa que

Cuando uno tiene un vínculo, es enriquecedor para los dos. Porque la desmotivación está. Te va mal, algo no sale bien y...¿estará en el camino correcto?. Si tenés al otro, el otro es un palenque que vos necesitás en esos momentos que vos sentís que decaés y que no vas a poder. Ayer³⁷ pensaba “yo voy a dejar esto” y una compañera me pasó un mensaje a las 12 y pico de la noche, que me decía “No! No lo dejes! Porque si al primer obstáculo lo dejás entonces no es lo que querés” Y yo le decía “Sí, es lo que quiero”. “Entonces, no lo dejes”.

El testimonio de Sandra, tuvo una fuerte carga emotiva en el momento de la entrevista. Al conversar sobre la importancia del grupo de trabajo, ella afirmó que el contacto con otros compañeros los protege del riesgo de desmotivarse y abandonar. “El año pasado hubo varias ocasiones que he querido dejar y... hay gente que te dice que estás gastando lo que no tenés, dedícate a otra cosa, y un compañero no. El apoyo que a veces no lo encontrás en tu casa lo encontrás en un compañero.” (Se emociona fuertemente, hasta las lágrimas, a causa de recordar el apoyo que tuvo de una compañera)

3.4.6- Seguir estudiando.

Si se vuelve sobre las características familiares, sociales y académicas del alumnado del semipresencial, se ve que la culminación de los estudios de grado, conseguir el título, es la meta principal. Seguir estudiando, no abandonar, aunque las condiciones se vuelvan adversas. Esa es una de las consignas que aparecen una y otra vez. Son estudiantes que tienen muy presentes las motivaciones que los llevan a no abandonar. En los estudiantes de los grados más bajos (los que estaban cursando 2º año) aparecen descripciones de las razones que los llevan a seguir adelante relacionadas en torno a la propia tarea docente, la práctica docente, los alumnos, lo que les gusta hacer. Es el caso de los testimonios siguientes:

A mí lo que me tiene motivada es que estuve dando clases particulares, y han salvado con lindas notas. He ayudado también a los alumnos de la práctica y han tenido buenas notas. Entonces eso de seguir formándome para poder ayudar. Eso es lo que me tiene bien enganchada, que no hay obstáculo que se atravesase. Vamos para adelante! (Valentina)

La motivación está en que uno está haciendo lo que le gusta. Surgen los problemas. Uno se desmotiva. Decís: “Lo dejo”. Pero después decís: “¿Por qué no voy a poder yo con esto?. Yo

37 El día anterior a la entrevista ella había tenido una visita a una clase de práctica y no había obtenido una buena calificación

tengo que poder. Si no puedo por poco tiempo, tengo que poder con más tiempo”. Es una meta que yo tengo. Y tengo que poder lograrla...Yo trabajo dando clases en Ciclo Básico, y es enriquecedor. No es un trabajo para mí. Es hacer algo que me gusta. (Belén)

A mí me motiva este año, porque el año pasado, (cuando cursaba primero) motivación no tenía mucha. Muchos obstáculos, que viajábamos... Y este año lo que me tiene motivada son las prácticas. Y que voy a seguir porque me gusta. Es lo único que me motiva. (Sandra)

Yo a veces he abandonado. Hay años que digo: “Ta. Este año lo dejo”. Pero siempre retomo, porque me gusta, creo que estoy haciendo lo que realmente me gusta... Siempre estar formándote, aunque sea de a pocas materias pero seguir. Está bueno para los mismos estudiantes no? (Micaela)

En el caso de los que ya están más cerca de terminar, y que su economía familiar depende de su trabajo en la enseñanza, la motivación tiene un componente de asegurar la fuente laboral, como eran los casos que se relataban anteriormente de que los avances en las carreras eran catalizados por los posibles temores a perder el trabajo cuando otros egresados se radicaran en Tacuarembó. Pero, inesperadamente surge otro aspecto que es la proyección a seguir estudiando más allá del profesorado. El caso de Joaquín: “La idea es seguir estudiando. Mis hijos ya están creciendo, de repente, me voy con ellos” a estudiar a Montevideo se suma al de Magdalena, ya citado anteriormente, que indicaba que quería continuar sus estudios al terminar el profesorado, ya sea en el polo universitario de Tacuarembó o realizando un posgrado.

3.5- El rol del docente del semipresencial: vínculo o abandono en manos del docente

La profundización en este punto surgió a partir de la primer entrevista que realicé que fue a Isabel Melonio. Al preguntar por la motivación de los estudiantes, en forma general, su primera respuesta espontánea fue:

Yo lo pude vivenciar según la modalidad del profesor. Había profesores que yo me preguntaba: “¿Porqué esos profesores sostenían tanto a los estudiantes?” Así como se da que hay estudiantes que responden muy bien dentro de la modalidad y otros que les cuesta un poco, lo mismo se daba con los profesores. Había profesores que lograban sostener de entrada a los estudiantes, los sostenían y lograban que cursaran y aprobaran la asignatura.

De esa forma planteaba la problemática del rol que juega el docente del semipresencial. Por tanto, en las subsiguientes entrevistas, que incluyeron a todos los estudiantes, se decidió

preguntar explícitamente, obteniendo las respuestas convergentes que se acaban de desarrollar.

Uno de los aspectos que surgía en todas las entrevistas, ya sea a las directoras del semipresencial como a todos los estudiantes, es el rol que juegan los docentes de las materias de la plataforma a la hora de motivar o desmotivar a los estudiantes. Si bien es un problema que ya se ha estudiado en las clases presenciales, en esta modalidad, y con las características específicas del alumnado, las actitudes positivas o negativas se potencian fuertemente.

Ya desde el informe del INEED referido a la formación docente en general, se indican algunos factores que inciden en el abandono o rezago de los estudiantes a causa de la desmotivación generada por actitudes de docentes

Además de estos factores, relacionados con el régimen académico y el plan de estudios, los estudiantes señalaron otros motivos de desaliento para avanzar en la carrera: el tiempo que los docentes destinan a acompañarlos es fraccionado y perjudica a los estudiantes que tienen poca disponibilidad de horarios; muchos docentes los desestimulan con la imagen que les transmiten de la profesión; es desmotivadora también la presencia de docentes poco idóneos para dictar los cursos, con alta rotación y poco compromiso con la tarea, así como la falta de docentes para algunas asignaturas; e identifican problemas administrativos, burocracia y falta de información adecuada. (2014; p. 17)

En el caso del semipresencial, algunas de las características de las actitudes docentes desmotivantes son compartidas con la visión general de lo expresado en el Informe INEED sobre Formación Docente, aunque otras son propias de la modalidad y del vínculo. Otra diferencia a establecer es que en el caso del informe referido no se da cuenta de las actitudes positivas de los docentes que favorecen el vínculo, la motivación y el progreso en los estudios, pues el informe refiere a la búsqueda de los factores propios de las carreras de formación docente que inciden en el abandono estudiantil. En las entrevistas, se procuró indagar sobre las actitudes de los docentes de plataforma que motivan a seguir estudiando y las que desmotivan.

Ninguna respuesta empezó por decir que son iguales a las características que los motivan o desmotivan de las clases presenciales, más allá de reconocer, como lo hizo Magdalena cuando se le preguntó por cómo es estudiar en esta modalidad, que en el semipresencial: “Tenemos buenos profesores y malos profesores. Hay profesores que nos exigen un montón, y que dan un montón, y otros que nada. Y eso mismo nos pasa en las clases presenciales.” o

como lo hizo Nicolás: “Es como si tenés un profesor todos los días. Podés tener un buen profesor, uno mediocre o uno malo. En la plataforma es lo mismo”. Pero sobre la respuesta específica de las actitudes docentes que motivan o desmotivan, que favorecen o no la permanencia en el curso, que ayudan a seguir o sus actitudes son catalizadoras del rezago y el abandono, allí, son referidas específicamente a los aspectos propios del vínculo por plataforma. Aparecen dos grandes conceptos antagónicos que sobrevolaron todas las respuestas: estar presente o desaparecer. Esa es la clave principal.

Micaela es directa en su respuesta “La ausencia del profesor nos lleva a abandonar la materia”. Belén reflexiona que “Nosotros tenemos profesores que tienen ausencia de dos meses. La exigencia (del profesor) te lleva a que te exijas vos también”. Por su parte, Santiago desarrolla más esa idea:

Lo que te engancha es ver que hay conexión bastante fluida, eso creo que es sobre todo. Si ves que haces una pregunta, y pasa una semana y no aparecen respuestas, o aparecen respuestas de compañeros que decías ¿será así?, que no queda claro en el colectivo de compañeros, y por allá aparece una respuesta. Eso sí desanima un poco. Cuando hay una conexión más fluida, me parece que está bueno. En el curso de³⁸ ... se veía eso bastante, y trabajaban todos como locos

Otro concepto que se repitió fue el de “*tirar el material*”. Iván relata su experiencia en una materia en particular: “Te largan temas, dos semanas y ya arrancan los ejercicios. Falta estar en la clase presente, tener un docente todos los días. Veo que cantidad de gente patina en (*esa materia*). Arrancamos 90, en el segundo encuentro somos 50, y en el último encuentro somos 10” En el mismo sentido el testimonio de Victoria: “La motivación para seguir pasa por el profesor. Unos te motivan, te alientan, te ayudan, y hay otros que te desalientan totalmente. En el primer encuentro te dicen que es casi imposible exonerar. Solo te lanzan el material y ta”

Los efectos de estas malas prácticas docentes se registran a fin del curso como abandonos o repitencias. En el medio, los estudiantes, silenciosamente para las instituciones buscan sus estrategias de supervivencia. Antes de abandonar, buscan ayuda fuera del sistema. Ese punto lo trajeron Sandra y Belén:

En el caso de una materia, tuvimos la ausencia del profesor y no teníamos con quién evacuar dudas. A los profesores particulares de acá con bachillerato buenísimo, pero vos les decís que

38 Allí identifica a una asignatura específica de Física

es para Física del profesorado, no encontramos, no tenés un apoyo. Esa ausencia que se presenta en la plataforma es un obstáculo. Vos quedás ahí colgado. No podés seguir avanzando, tenés dudas y no tenés como evacuarlas. (Sandra)

Este año pasé todo el año tratando de conseguir docente. El único docente que podría darme clase, tendría que ser después que terminaran los cursos. Y no son clases muy baratas. Pero es la única forma que tenemos de no quedarnos con cosas que no entendimos. (Belén)

Este efecto no visible de la desaparición del docente de plataforma es un duro golpe a la equidad, por varios lados. Por un lado, porque la ausencia o la actitud de desidia de un profesor o una profesora de la plataforma, además de generar abandono y desmotivación, provoca que los estudiantes busquen ayuda paga. Pero además, de acuerdo a los testimonios no encuentran profesores particulares en una ciudad como Tacuarembó. ¿Qué sucede con los alumnos de otras localidades con menor cantidad de habitantes? Por otra parte, si los alumnos vivieran cerca de Montevideo, y tuvieran posibilidades económicas de solventarlo, probablemente encontrarían un docente particular capacitado para ayudarlos. La ausencia y la desidia del docente de plataforma, sabotean mucho de lo que el semipresencial puede brindar en términos de equidad.

“Que permanezca en la plataforma” Esa fue la respuesta espontánea de Iván al preguntarle por las actitudes favorables de un docente del semipresencial. Por otra parte, el uso de la videoconferencia propia de la plataforma Schoology, el BBB es visto como una herramienta ideal de presencia del docente, a la vez que ellos la perciben como muy desaprovechada. Magdalena, en la respuesta sobre las actitudes favorables de los docentes, ejemplificó con un docente que “hace constantemente videoconferencias, nos explica un montón. Siempre está presente. Le escribís cualquier duda, te contesta, te manda un video.” Sobre el uso de la videoconferencia, ya no como testimonio sino a modo de deseo se expresaron varios estudiantes

La BBB hay que explotarla, para evacuar dudas. A veces escribes a un profesor preguntándole algo, y él no interpreta bien lo que yo quiero. A veces por escrito no es tan entendible como si estuviéramos en el salón. (Valentina)

Se deberían aprovechar mucho más las videoconferencias de la plataforma. Aunque se conecte poca gente. Y falte hábito. Es un momento ideal para preguntar dudas. De repente hiciste una pregunta en la plataforma, y la respuesta que te da no es satisfactoria, y tenés que esperar otro día más. En la BBB vos lo tenés ahí. (Joaquín)

A mí me parece que la BBB es una instancia buena que se puede aprovechar mucho. Podemos charlar, evacuar dudas, plantear nuestros problemas. Para estar en el semipresencial tenés que estar a base de Internet. ¿Y si lo tenés ahí disponible, por qué no usarlo?. Tampoco es necesario que se junten todos los alumnos para usarla. (Sandra)

Nótese que hay una convergencia en un aspecto que es que no es necesario que esté todo el grupo para usar la herramienta de la videoconferencia de la plataforma, esto es, que se use como motor de evacuación de dudas, no necesariamente como réplica de una clase presencial.

Otro problema referido a la presencia/ausencia del docente de plataforma, que se reitera en los diversos testimonios, es el tiempo entre que un estudiante plantea una duda, o una pregunta en la plataforma, y el momento en que el docente responde. Todos hacen una diferenciación entre el tiempo de espera de una respuesta a una duda y el tiempo que se toma el docente para corregir una prueba. Iván distingue esta situación de la siguiente manera:

Las preguntas y las dudas en los foros son más importantes que las evaluaciones. Muchas veces estás estudiando, te trancaste en un ejercicio...Primero la duda. Después la prueba o el parcial, pero me parece que la duda es fundamental para seguir trabajando. A veces te trancas, capaz que son pavadas para el docente, pero a vos te tranca todo un ejercicio. Las dudas, en un día, máximo.

Joaquín plantea una situación parecida que ilustra con un ejemplo concreto que le sucedió en una asignatura en particular

A veces uno está hasta la madrugada haciendo una tarea, y necesita una respuesta del docente. Un tiempo adecuado, es de un día para el otro, o 48 hs. Si es una duda de un ejercicio, dos días con la duda de un ejercicio, es complicado. (...) No es lo mismo con las tareas finales. Una semana. En esas uno hizo lo que hizo, y ta. Otra cosa es cuando uno está esperando para hacer. Pasan 48 hs y capaz que arranco de vuelta a hacer un ejercicio y lo hago, y capaz que ni me doy cuenta del error que tenía (...) Una vez planteé dos posibles soluciones a un problema. En uno necesitaba unos datos de ingeniería. Y la respuesta fue “*es una expansión*”. ¡48 hs para que te digan “*es una expansión*”! Igual con ese docente todo bien, en los presenciales todo bien también. Uno entiende que a veces lo agarrás en otro momento, o anda atareado. O no interpretó lo que yo quise preguntar, el sentido de mi pregunta.

Más allá de observar la convergencia de las respuestas, es interesante detenerse en la última parte de la respuesta, donde menciona que “*Uno entiende que a veces lo agarrás en otro momento, o anda atareado*”. Hay una suerte de condescendencia hacia el docente de la plataforma, como si de alguna manera implicara que el estudiante asume de antemano que su docente le va a dar menor importancia que a las clases presenciales, o a sus problemas de su

vida cotidiana. Parece seguir subyaciendo, en estas respuestas de los propios estudiantes la idea que es menos importante, y por eso al docente “*le puede pasar*” que no conteste, porque es “*la plataforma*”.

Santiago también deja deslizar esa contemplación con los problemas personales de los docentes de plataforma, tiene una intervención, conversando sobre la posibilidad de mandar mensaje privado por la plataforma para poder realizar consultas a la hora de rendir un examen en calidad de libre. “Nunca aproveché eso, porque está para mandarle mensaje. Me imaginaba que si todos lo hacían lo enloquecían”. Luego, conversando sobre el tiempo para la corrección de tareas, relataba que cuando un profesor no corrige un trabajo por largo tiempo “te da cosa decirle ¿qué pasa con mi trabajo? Aparte, sé que tuvo problemas familiares, tampoco corresponde presionarla por el tema de las notas”

Iván es el tercero que en su relato contempla que los docentes de plataforma tengan otras obligaciones, y por tanto dejen para lo último la corrección o la respuesta a los alumnos de plataforma. “Hay docentes que, como es la plataforma, capaz que dejan para lo último, digamos, corregir o entrar, y a veces estás como una semana esperando que te contesten, o que te corrijan una prueba. Capaz que si vas a las clases curriculares, a la otra clase ya te solucionó el problema”. Y, según su experiencia, eso se ve acentuado cuando el grupo de plataforma es pequeño y “el docente tiene uno o dos trabajos para corregir, y es como que se olvida de nosotros y tarda más de lo común”

Omnipresencia es la palabra que usó Isabel Melonio para describir a los profesores que ella identificaba como quienes tenían buenas prácticas docentes en la modalidad semipresencial. Opta por describir a un docente que ella recordaba por sus excelentes resultados tanto a nivel académico como por su gran empatía con los estudiantes. “Era una persona omnipresente, siempre estaba presente, siempre atendiendo las demandas de sus estudiantes, aún en aquellas épocas iniciales que costaba hacer comprender al profesor que su presencia, que su respuesta en el momento, era esencial. Él siempre estuvo”. Y en el mismo sentido que los estudiantes, reflexiona sobre las prácticas pobres, “Como también hubo un montón de gente que costaba mucho sacrificio... y se notaba que el estudiante se sentía abandonado y enojado. ¡Y enojado! Finalmente, la directora resume su respuesta en la siguiente idea: “Por eso digo, muchos de los resultados del semipresencial están supeditados a la responsabilidad y a la honestidad de los docentes”

La actual directora, Adriana Durquet, reflexiona en forma convergente sobre la importancia del rol docente en las materias de plataforma, cuando indica que: “Se genera un vínculo especial entre el docente y el estudiante, cuando el docente lo admite. Te convertís en lo que efectivamente es el mentor. Sos un verdadero acompañante si esa es tu intención como docente. Particularmente el de Didáctica” Complementa su pensamiento preguntándose cuándo un docente es un buen docente virtual. Y ella se responde: “Cuando realmente te preocupás y te interesás por ver cuáles son los mecanismos por los cuales podés mejorar tu código comunicacional, que es en definitiva lo que está cambiando dentro de ese entorno virtual”. Este nuevo concepto, el de código comunicacional, está enmarcado en la necesidad de que los docentes no sólo se hagan entender, o expliquen mejor los contenidos de su asignatura, sino que hagan sentir su presencia, que el estudiante logre percibir la comunicación fluida, como decía Santiago en su testimonio, tanto en frecuencia como en contenido. Finalmente, como en el caso de Isabel Melonio, cierra su reflexión concordante con la de los estudiantes “Es la actitud del docente la que determina, especialmente el primer año, la expulsión o no del estudiante”

3.6- Las estrategias de retención desde el semipresencial

Las tasas de retención, rezago y deserción son unos de los índices que se utilizan con mayor frecuencia para referirse a la existencia (o no) de problemas educativos, al punto de ser parte de los pocos titulares de prensa en relación a los problemas educativos³⁹. Formación Docente no está exento de esta forma de discusión⁴⁰. En el profesorado semipresencial, como ya se ha desarrollado, el problema del rezago desde el punto de vista cuantitativo es importante, aunque desde este trabajo se ha tratado de proponer otra mirada con el concepto de estrategia de carrera. No obstante, desde un comienzo, las direcciones del semipresencial han buscado atacar el problema del rezago y la deserción, buscando actuar sobre las causas en las que la institución puede actuar.

39 A modo de ejemplo se puede consultar los siguientes enlaces:
Diario El Observador: <https://www.elobservador.com.uy/repeticion-ciclo-basico-siete-cada-10-liceos-montevideo-n666030> Montevideo Portal <http://www.montevideo.com.uy/Noticias/Repeticion-en-Secundaria-uc218786>

40 <http://www.cainfo.org.uy/2012/04/desercion-del-70-en-formacion-docente-amenaza-sistema-educativo/>

Uno de los problemas que se constatan es la necesidad de acompañamiento que tiene el estudiante, las veces que ese sentimiento los lleva a ir dejando progresivamente tareas pendientes, luego cursos a repetir y por último abandonar la carrera. En ese sentido, podemos establecer dos etapas. Una, al principio de la existencia de la modalidad, donde uno de los problemas mayores era la adaptación a la herramienta informática como mediadora de conocimientos, donde había (hay) alumnos y alumnas que les cuesta la adaptación a la modalidad. Al respecto, Isabel Melonio indica que

Percibiendo esa realidad, habíamos pensado una alternativa a esa problemática. Esos estudiantes requieren una apoyatura especial. Para eso habíamos buscado la formación de un proyecto que se llamó Tutores de Gestión. Un llamado con el requisito de ser egresado del semipresencial, porque la propia experiencia le iba a permitir al tutor encontrarle salidas a las dificultades que tienen estos estudiantes. Era como palanquearlos un poco para que pudieran avanzar... Este tipo de estudiante necesita una contención diferente (que la que le puede dar un adscripto). Es fundamental la contención.

Una de las experiencias que llevó a la primer directora a impulsar la figura de Tutor de Gestión que anteriormente se describe, fue la que sucedió con uno de los primeros egresados de la modalidad, radicado en Artigas, de lo cual Isabel Melonio recuerda que

Su forma de comportarse dentro del aula virtual y con el sector de gestión, motivó la creación de ese proyecto que yo le decía de los Tutores de Gestión. Tiene un espíritu tan solidario, que él nos ayudaba a sostener a los estudiantes. Los reunía en Artigas, los apoyaba, les enseñaba a manejar la plataforma, a relacionarse con los docentes. Hizo una tarea colaborativa impresionante. Lo que significó para mí es decir ¡Es posible! ¡Esto es posible!

Sin embargo, en Matemática, que no era la especialidad del estudiante referido, la situación en la misma localidad era totalmente diferente “No lográbamos por nada que avanzara un estudiante a 2º. Se inscribía en 1º y no había forma. Entonces empezamos a hacer seguimientos de los estudiantes a ver qué es lo que pasaba con ellos.”. En este caso, para las estadísticas la deserción es completa. Y en los discursos a posteriori a lo que se apunta es a la ineficacia del sistema, del currículo⁴¹. Los hallazgos de esa investigación, Melonio y Pérez (2008), luego de analizar caso a caso e ir a buscar a todos los estudiantes que habían desertado, revelaron que en Artigas no había docentes titulados de Matemáticas, por tanto los estudiantes usaban la inscripción como trampolín para obtener una fuente laboral, “iban y se inscribían en el instituto. Estaban inscriptos cursando Matemáticas. Automáticamente entraban a secundaria. Así como entraban, dejaban el estudio”. En esa parte de la entrevista,

41 Como el indicado en el artículo de referencia citado en la nota a pie anterior
<http://www.cainfo.org.uy/2012/04/desercion-del-70-en-formacion-docente-amenaza-sistema-educativo/>

surge la repregunta si “¿Se inscribían ya sabiendo que iban a hacer eso?” a lo que Isabel Melonio responde “Ah, por supuesto! Sí, algunos sí. Porque inclusive tenían antecedentes. En las localidades pequeñas del interior todo el mundo se conoce, y las realidades están al alcance de la mano.”

He aquí entonces parte de la explicación por la cual de una inscripción desbordante en primer año, la tasa de deserción era enorme. Contra ese tipo de situaciones es muy poco, o nada que las autoridades del semipresencial pueden hacer. Pero esos números luego pasan a engrosar las estadísticas, sin diferenciarse de otros casos

Más acá en el tiempo, bajo la dirección de Adriana Durquet se toman otras acciones en la misma dirección: “También había un apoyo en los centros que era el referente semipresencial, que eran 4 horitas que tenía alguien como para decir que le prestaba algo de atención al estudiante”. Paralelamente existía el cargo de Profesor de Sala de Informática para el alumnado de semipresencial, que en la segunda década de este siglo, con el avance de la tecnología y el impacto del Plan Ceibal, ya quedaban obsoletas y sin uso por parte de los estudiantes.

Las máquinas (eran) viejas. Cualquiera de los estudiantes tenía acceso a herramientas informáticas mucho mas potentes de las que podían existir en la propia sala de informática. Por lo tanto reconvertimos, por un proyecto, todas las horas de sala de informática, que se habían convertido en tutor de gestión, en referente. Y el referente en el centro pasó de tener cuatro horas a tener 15 horas presenciales. Lo cual implica mayor seguimiento del estudiante.
(Adriana Durquet)

Al comienzo del año lectivo 2018 se siguieron tomando otras medidas concretas para mejorar la tasa de retención de los alumnos del semipresencial. Se observó que una de las tasas mayores de abandono se da en el primer año, en particular en los primeros meses⁴². Por tanto, se decidió que para el comienzo de este año todos los inscriptos en primer año tendrían una videoconferencia inicial sobre el uso de la plataforma, de modo que el aprendizaje de su funcionamiento no sea en base a ensayo y error, y por tanto posible motivo de rezago y abandono. Por otra parte, también se constató que en el primer curso de práctica docente, que corresponde a la asignatura Didáctica I de segundo año, un número importante de estudiantes abandonaban en el primer mes del curso. Se solicitó al cuerpo docente encargado del dictado de esos cursos que en la primer semana de clase se hiciera una videoconferencia, por Ceibal o

42 Dato que es coincidente con los resultados de otras indagaciones en ese sentido, (Tomás y Parrella, 2011) ya reseñadas en el capítulo 1.

BBB, donde los estudiantes canalizaran sus dudas y preocupaciones sobre el comienzo de la práctica, ya sea con preguntas sobre aspectos administrativos o de rol en el aula. De ese modo, se procura que los estudiantes sientan que su docente está cerca de ellos, y por tanto, disminuir las posibilidades de abandono.

Lo que se extrae del análisis de las entrevistas cuando se hace referencia a las estrategias de retención, es que el compromiso y la profesionalidad de las direcciones que ha tenido el profesorado semipresencial son el motor principal de las diversas acciones que se han ido tomando en el correr de los años. Es a partir de constatar empíricamente los problemas que se van suscitando, de analizar los recursos humanos y materiales que se disponen, que se van tomando las diversas medidas que fueron descritas en este apartado.

CONCLUSIONES

En el desarrollo de este capítulo se establecerán algunos de los ejes que hacen de la formación semipresencial de profesores de Física una herramienta clave en la equidad, en el marco de la coyuntura nacional en la formación de docentes para la enseñanza media.

C.1- Aprender a ser alumno del semipresencial

Quienes cursan el profesorado semipresencial aprenden en un contexto que no es por el que transitaron en sus años de educación secundaria. Por eso, además del cambio de exigencias propio del pasaje a la educación terciaria, deben adaptarse a las características de la modalidad semipresencial, en términos de relación con el conocimiento, así como también de relación con sus compañeros y compañeras, con el cuerpo docente y con el sistema administrativo en general.

El aula por la que transitaron en sus años de escolaridad obligatoria, implicaba que muchas rutinas estaban establecidas externamente: la hora de estar en clase (y la de irse), la hora de escuchar al docente, cuándo hacer las tareas, cuándo interactuar en el aula con los compañeros, saber dónde (y a quién) preguntar cuando se tienen dudas o inconvenientes administrativos. Por tanto, el *b-learning* no pareciera ser una opción de estudio favorable para quienes carecen de competencias necesarias para hacer una educación a distancia, como son la autonomía, la organización, la responsabilidad y el trabajo sistemático. En el capítulo anterior se presentaba la visión de Isabel Melonio cuando indicaba que “La autonomía, la formación de la persona autónoma se da a la fuerza”. Lo que se debe tener en cuenta es que este aspecto no se tome de forma determinista, en el sentido de pensar que si un estudiante no lo tiene como condición al ingreso a la modalidad, no tendrá éxito en su formación. Las anteriores características son competencias que se van adquiriendo con la práctica, con el vínculo con otros compañeros, con el propio desarrollo de los cursos. En ese sentido, los alumnos entrevistados, de segundo a cuarto año, destacaban la voluntad personal como factor fundamental para avanzar en el semipresencial. Voluntad que viene de su propia motivación. Ahora bien, hay aspectos que pueden atenderse, y es lo relacionado con las decisiones administrativas. Los aspectos reglamentarios deben ser conocidos por los estudiantes. Para ello, un factor clave son los referentes locales, que deben procurar proactivamente estar cerca

de los alumnos. Lo mismo con los docentes de plataforma. Tanto Isabel Melonio como Adriana Durquet relataron experiencias exitosas, cuyas características debieran ser replicadas. No es un aspecto que tienda a la equidad que los estudiantes se sientan desacompañados.

Otro aspecto que permitiría favorecer la equidad, es sacar más provecho a la tecnología. En los comienzos del semipresencial (hace un poco más de una década) la tecnología permitía sobre todo interacciones escritas por medio de la plataforma. Con el cambio a Schoology y la popularización de los teléfonos inteligentes las interacciones pueden ser también mediante voz e imagen, sincrónicas o asincrónicas. Schoology permite hacer videoconferencias internas a través de BBB, los estudiantes tienen la posibilidad que de grabar breves videos usando sus celulares con sus consultas, dudas o trabajos, y el docente puede hacer lo mismo con sus explicaciones y correcciones. Ya de algunas entrevistas presentadas en el capítulo anterior surgió como aspecto positivo sacar más provecho de la BBB.

Se percibe entonces que con las mismas herramientas que están disponibles en la actualidad, es posible acortar la brecha que hace sentir a los estudiantes desacompañados. El cuerpo docente, a través de sus propuestas de aula, y los referentes locales, pueden generar más acciones que ayuden a los estudiantes en el desarrollo de las habilidades necesarias para tener éxito en la modalidad semipresencial.

C.2- Estrategias de carrera

Luego de analizar los testimonios de los estudiantes sobre la forma en que van tomando las decisiones de cómo van evolucionando en su carrera, se definió el concepto de estrategias de carrera, que proporciona una visión diferente de la mirada que se realiza a través de las estadísticas, de los censos, que son los que luego forman el núcleo de la percepción de las autoridades.

En el capítulo 1 se presentaba el informe denominado *Estudio de los factores que influyen en la duración de las carreras de Formación Docente*, donde se establecía como un problema de calidad educativa que se demore más de cuatro años en terminar la carrera. Las autoridades se hacen eco de esa visión. Por otra parte, en el capítulo 3 a partir del testimonio estudiantil se

proporcionó una visión diferente: en lugar de hacer énfasis en el rezago, se propuso cambiar la mirada de este desfasaje temporal por la mirada del estudiante, que ve natural no estudiar al ritmo que la currícula le impone, sino que elige hacerlo a uno menor debido a sus condicionamientos laborales y familiares. Esto tiene dos aspectos a remarcar. Uno, que acusar a la modalidad de ineficaz cuando la población a la que se atiende, es, por definición, una población que va a imprimirle un ritmo más lento a su carrera, no parece justo. El segundo, es necesario que el cuerpo docente de la modalidad se asegure que estos estudiantes toman su decisión por sus condiciones personales y no porque haya actitudes nuestras que profundicen aún más esa diferencia. El vínculo o el abandono, el rezago o el avance, está, en muchos casos, en manos del docente.

También es necesario que las autoridades en sus análisis y declaraciones superen la mirada actual. Ana Lopater, Directora General del CFE, en entrevista con la Secretaría de Comunicaciones de Presidencia de la República, indica respecto al problema del rezago que “muchas veces, algunos alumnos dejan un tiempo y luego retoman, en parte vinculado a la demanda de docentes, lo cual deriva en que comiencen a dar clase antes de recibirse, sobre todo en materias como: Inglés, Idioma Español, Física, Química y Matemática” (nov. 2017); lo que es sólo una pequeña porción del problema cuando se analiza la realidad del profesorado semipresencial. Este planteo que hace la directora es el que incluso puede darse en el alumnado de los cursos presenciales, es decir el acceso al mercado laboral a partir de los primeros avances en la carrera. Pero, como se observó en lo derivado del trabajo de campo, muchos ya trabajan antes de ingresar al profesorado, además de las otras condicionantes descritas. Por eso, se entiende que debe incluirse la idea de estrategia de carrera o planificación de carrera para complementar la medición estadística de la diferencia entre el tiempo que le lleva a cada estudiante completar la carrera con el tiempo teórico que se prescribe en el plan de estudios.

A quienes estudian en el semipresencial les lleva al menos un año autoconocerse, en los tiempos que pueden dedicarle al estudio, en las exigencias que lleva, para luego en los años siguientes anotarse a la cantidad de materias que realmente van a poder cursar. Los tiempos diferentes a los prescritos en el currículo se dan a causa de las diferentes realidades personales de cada estudiante. Además de lo ya desarrollado en cuanto a relativizar el concepto de rezago para el semipresencial, es preciso plantear la posibilidad de incluir o fortalecer la necesidad de la figura del asesor de carrera. En estas condiciones se hace

imprescindible que exista alguien desde el cuerpo docente que acompañe en este aspecto a los estudiantes. Quedan abiertas las siguientes interrogantes: ¿Debe ser esto resorte del referente del semipresencial? ¿O debe ser parte de una preocupación permanente de todos los docentes de la plataforma? ¿Es viable instalar la figura similar a la del director de carrera como existe en algunas universidades, pero específicamente para los alumnos del semipresencial? Parte de esta problemática ya fue esbozada en el informe del INEED, pero referido a compatibilizar el trabajo docente y el avance en la carrera.

Ante la insuficiencia de docentes titulados, todos los años se ofrecen horas a los estudiantes y muchos de ellos, luego de insertarse laboralmente, no culminan sus estudios. No existe una política dirigida a acompañar a estos jóvenes docentes durante sus primeras experiencias de trabajo en el sistema educativo, de modo que puedan combinar el dictado de clases con el avance en su formación. (2014, p. 209)

Esta puntualización es referida a que identifican como principal factor de rezago externo el empezar a trabajar antes de finalizar la carrera por la falta de docentes titulados, en sintonía con las expresiones de Lopater. Pero como ya se analizó, el problema del alumnado del semipresencial no se limita a estos factores, sino que todos los estudiantes necesitan apoyo para la planificación de su carrera.

C.3- El impacto en los liceos

En el capítulo anterior se desarrolló el concepto de que la formación de docentes en la modalidad semipresencial debía considerarse también en su rol de formación en servicio. En palabras de Adriana Durquet: “Tradicionalmente fue, y lo sigue siendo, una formación en servicio”. Si bien la meta y el propósito de las autoridades educativas y de los legisladores es que todos los docentes que se desempeñen en la enseñanza media posean título habilitante oficial, la meta está lejos de cumplirse. Física es una de las asignaturas en las que el problema es preocupante, amén de ser crónico. En el censo de ANEP (2008, p. 127) para enseñanza secundaria se muestra que Física tenía el 44% del cuerpo docente titulado, siendo una de las asignaturas del grupo con porcentaje de titulación por debajo del promedio. Klein realizó un relevamiento al año 2013, publicado en 2016, donde indicó que el porcentaje de profesores

efectivos⁴³ alcanza al 51%, aunque si se observa en función de la carga horaria, estos docentes efectivos están a cargo del 58 % de las horas de clase disponibles.

Klein agregó otros datos para sumar a este análisis: desde la creación del IPA en 1951 hasta la actualidad, han egresado un total de 600 profesores de Física. Por otro lado, la cantidad de personas que se desempeñan hoy como docentes de Física en CES son 995. Por tanto “si todos los egresados desde 1954 a la fecha trabajaran sólo en Secundaria pública, lo que ya por un tema temporal es absurdo, no llegarían al 60% de los docentes que dictan esta disciplina”. (2016, p. 96). En el mismo trabajo, también realiza un cálculo de la tasa de egreso necesaria para que en 2050 todos los docentes de Física fueran egresados⁴⁴ debería haber 50 egresos por año. “En la actualidad no llegan a treinta, promedialmente, por lo tanto hay que suponer que el problema se agravará en el futuro” (2016, p. 10). Cabe aclarar que la investigación realizada por Klein refiere sólo al CES. Los índices empeoran si se considera que la Física también es enseñada, con una presencia importante, en la enseñanza media técnica, en el CETP.

En el caso específico de Tacuarembó, Klein (2016) indicó que hay 38 profesores de Física, de los cuales 19, la mitad, son efectivos. Si bien cuando se analiza la carga horaria que dictan estos profesores efectivos el porcentaje asciende a 64%, sigue habiendo 244 hs (unos 80 grupos en los liceos del departamento,⁴⁵ o medido en cantidad de estudiantes, un poco más de 1300⁴⁶) a cargo de docentes sin formación completa. De los 19 interinos, aproximadamente un tercio correspondían a estudiantes de profesorado, que coincide con el número de entrevistados para este trabajo que trabajan en la enseñanza pública.

Como forma de ilustrar la situación de la escasez de docentes formados, y por ende de la necesidad de multiplicar la formación, se sintetiza en forma de tabla los datos relativos a la

43 Dentro de los profesores efectivos hay docentes que no tienen título docente, pues pudieron concretar su efectividad en los concursos abiertos del 2004 y 2012, donde profesores sin título podían presentarse para acceder al cargo efectivo. Por eso, no es posible concluir que hay un aumento en la titulación de 2007 a 2013. El censo de ANEP refiere a titulados y el relevamiento de 2013 realizado por Klein contabiliza los profesores efectivos. De todos modos, ambos datos muestran una realidad preocupante.

44 Tomando como base las necesidades de profesores de hoy, donde la cobertura de enseñanza media está en el entorno del 70% de los adolescentes en edad de asistir.

45 Considerando un promedio de 3 hs/grupo

46 El 36% de un total de 3819. Klein (2016, 89)

enseñanza de la Física en docencia directa⁴⁷ de los liceos de Tacuarembó. Los datos provienen de dos fuentes: de la página web de CES y de Klein (2016, p. 174)

Tabla 3: Datos sobre la enseñanza de la Física en el Departamento de Tacuarembó.	
Profesores efectivos de Física	16
HSM (Horas semanales-mensuales) que pueden cubrir los docentes efectivos (i) (tomando como base la unidad docente)	320
HSM disponibles para cursos de Bachillerato, diurno y nocturno	413
HSM de Ciclo Básico, disponibles para docentes de Física (ii)	343
Total de HSM a cubrir por docentes de Física en Tacuarembó	756
Cantidad de Liceos en el Departamento	13
Liceos donde sólo dictan clases de Física docentes sin título (iii)	6
Liceos donde la mayoría de los docentes son efectivos (iv)	2

(i) Se toma como base la Unidad Docente de 20 HSM establecida en la reglamentación vigente
(ii) Además de las HSM de los cursos de Física de 3º año de CB, se realiza una ponderación de las HSM correspondientes a los cursos de Ciencias Físicas de 1º y 2º, que pueden ser dictados tanto por docentes de Física como de Química. En el caso de Tacuarembó, el total de HSM para Ciencias Físicas es 363. Como hay 19 docentes efectivos de Química, se hizo una ponderación porcentual.

(iii) Tacuarembó 3, Cárcel, Ansina, San Gregorio, Caraguatá, Tambores

(iv) Tacuarembó 1, Paso de los Toros 1

Una primera observación, es que la realidad del departamento indica que si cada docente efectivo se hiciera cargo de una unidad docente de 20 HSM ni siquiera se llegarían a cubrir las necesidades de los cursos de Bachillerato. Entonces, aquí se producen dos fenómenos. Uno, que los docentes efectivos tienen más de las 20 HSM⁴⁸, y por otro lado, se debe recurrir a docentes sin formación completa.

Uno de los propósitos de este trabajo, refería al impacto que la formación de docentes en la modalidad semipresencial tiene sobre los cursos de Física que se imparten a nivel medio. En la coyuntura que se acaba de describir es donde muchos de los estudiantes del semipresencial comienzan a ejercer como docentes, y lo hacen en las instituciones más desfavorecidas. Es posible cruzar los datos del cuadro anterior con los testimonios de los estudiantes. Victoria refería a su experiencia en Achar y en la Cárcel, y Joaquín indicó que se desempeñó primero

47 No se considera para el análisis la necesidad de docentes formados para cubrir los cargos de Docente de Laboratorio, que implica una carga horaria de 24 horas, y se necesitan uno o dos docentes por liceo, de acuerdo a la población a la que atiende.

48 24 HSM en promedio de acuerdo a Klein (2016; 176)

en Ansina, Achar y San Gregorio de Polanco. Cuando estas comunidades cuentan con estudiantes del semipresencial en su plantilla de docentes, pasan de tener una persona sin formación específica a cargo, a tener un docente en formación, a un profesor que estudia.

El objetivo de una política nacional de formación debe ser que todos los docentes a cargo de un curso tengan la formación adecuada, pero en la coyuntura en la que vivimos la presencia de los estudiantes del semipresencial en los liceos tiene un doble impacto positivo. Uno, es que ante la opción de tener a cargo a alguien sin ninguna formación docente, se visibiliza como mejora que haya un docente que tenga parte de esa formación completada, y que a su vez se mantenga en proceso de terminar esa formación. Por otra parte, sirve como espejo quienes están ejerciendo y no tienen ninguna formación, para que se planteen la posibilidad de comenzar a transitar un camino similar. Sobre este último punto, se coincide con Klein cuando plantea que los profesores interinos deberían ser todos estudiantes de los institutos de formación docente: “debería estimulase que todos los interinos pasen a ser estudiantes” (2016, p. 427), brindándoles una serie de facilidades al momento de trabajar en los liceos, como por ejemplo, considerar su condición de estudiante a la hora de la confección de los horarios de trabajo. La formación de docentes en la modalidad semipresencial, no sólo impacta en los propios estudiantes, sino ya lo está haciendo en las instituciones que más lo necesitan, sin perder de vista que aún hay mucho por hacer en este punto. La opción del profesorado semipresencial parece ser la vía adecuada que contemple las posibilidades que tienen esas personas sin formación específica para dedicarse a formalizar su situación.

C.4- El rol del docente

En los apartados anteriores ya se han establecido algunas ideas acerca del rol fundamental que juega cada docente de plataforma en cuanto a la relación del estudiante con el curso. En el capítulo anterior se estableció que el vínculo o el abandono de un estudiante del curso, y posteriormente de la carrera, en ocasiones está determinado por algunas actitudes del docente a cargo. Se retoman las palabras de Isabel Melonio cuando dice “Es la actitud del docente la que determina, especialmente el primer año, la expulsión o no del estudiante”.

La presencia en la plataforma, contestar dudas en plazos breves, cumplir con la palabra, son actitudes que los estudiantes valoraron positivamente, que lo motivaron a seguir con sus

tareas, y terminaron fortaleciendo el vínculo entre el estudiante y el curso. Esa fortaleza derivó en un aumento de la autoconfianza, y por tanto mejoraba las posibilidades que ese estudiante complete su formación. Por el contrario, un docente que “*desaparece*” de la plataforma, que “*tira el material*”, genera el efecto opuesto. Las palabras de Micaela citadas en el capítulo pasado lo ilustran de manera directa: “La ausencia del profesor nos lleva a abandonar la materia”. La situación que se deriva de un docente displicente, que no trabaja en forma profesional, es un sabotaje a la equidad. Algunas alumnas en el capítulo anterior expresaron que se veían obligadas a buscar ayuda con un profesor particular porque no obtienen respuesta de alguno de sus docentes de plataforma. Es imperdonable que esto le suceda a un estudiante en estas condiciones. Es preocupante que sucedan estas situaciones porque en definitiva está atentando contra los propósitos iniciales del semipresencial.

En cualquier nivel de estudio o carrera terciaria, un mal ejemplo docente desestimula a los alumnos. En el caso del profesorado no sólo genera abandono, rezago y desmotivación, con las consecuencias ya descritas, sino además transmite una imagen muy negativa de la profesión que aspiran ejercer los propios estudiantes. Si bien un docente que se transforme en referente de su profesión es el tipo de docente deseable para cualquier modalidad, en el caso del semipresencial la responsabilidad que conlleva es mayor. El estudiante del semipresencial necesita un docente presente. Es pertinente plantearse si como comunidad se hace un esfuerzo por implementar el semipresencial para achicar la inequidad entre los diversos candidatos a profesores, no sería razonable establecer sistemas de evaluación al docente del semipresencial que incluya especialmente los aspectos que se plantean en este párrafo. No puede borrarse con el codo de una mala práctica docente lo que se escribe con la mano del sistema que promueve la equidad.

C.5- La inequidad inversa

¿Y los estudiantes de Montevideo? ¿No habrá algunos que necesiten de esta modalidad para poder estudiar? Esa inquietud fue trasladada a Isabel Melonio, bajo la pregunta “¿Alguna vez pensó en extender la modalidad semipresencial para alumnos de Montevideo?”. A lo que respondió “¡Por supuesto!” ¿Por qué no se desarrolló desde aquel entonces? ¿Eran razones presupuestales? Isabel Melonio relató:

Me acuerdo que en algún momento, cuando se unificó el sistema, hubo estudiantes de Montevideo que fueron a pedirnos que los inscribiéramos. Entonces los mandábamos al IPA. Y ahí vino la realidad puesta en la cara: “Pero mire que nosotros trabajamos y tenemos la dificultad que en los horarios que el IPA nos plantea no podemos estudiar”. Entonces lo planteamos. Lo vieron como importante, pero ya le digo... había que luchar contra una realidad negativa. Era como ir en contra del IPA poner algo dentro del semipresencial. Era como ir destruyendo un monumento histórico, irlo perdiendo. Era como que iba a perderse el IPA... Yo creo que el IPA tiene que cambiar. Que tiene que incluir la modalidad.

Los estudiantes de Montevideo buscan algunas estrategias para poder hacerlo en forma semipresencial. Algunos de ellos, se inscriben en un IFD cercano. Por ejemplo, los que viven en la ciudad de Montevideo en el eje de Camino Maldonado–8 de Octubre, se inscriben en el IFD de Pando. Los que viven en el eje de Avenida Italia, lo hacen en el IFD de la Costa, en Solymar. Isabel Melonio comentó que esta situación de que el IPA no tenga incorporada plenamente la modalidad semipresencial “es una cosa como mezquina, como querer tapar algo que es una realidad contra la que no se puede ir. Por eso le digo, va a pasar el tiempo y las cosas van a cambiar. Más tarde o más temprano el IPA va a tener que incluirlo”. Inequidad, ahora a la inversa. Los condicionamientos geográficos que son los causantes de la diferencia de oportunidades por la lejanía a los centros de estudio, se invierten para aquellos aspirantes a estudiantes de profesorado que tengan responsabilidades laborales o familiares, y por ello no puedan asistir un turno entero a clases. En este caso, los afectados son los estudiantes montevideanos. Un país al que le faltan docentes titulados no puede permitirse desaprovechar la oportunidad de ampliar el rango de sus potenciales estudiantes.

C.6- Moverse contra el viento. Equidad y calidad

En el capítulo 2 se hizo referencia a algunos criterios para la evaluación de la calidad de la enseñanza a distancia establecidos por Cookson. Uno de ellos trata sobre los logros de aprendizaje. Allí se asume como ya saldado en el ámbito académico que los logros de aprendizaje de los alumnos que estudian en educación a distancia tienden a ser iguales a los obtenidos por alumnos de la modalidad presencial. ¿Cuál es la percepción de este punto en el caso de los egresados de Física del semipresencial?

Ya fueron reseñadas las opiniones del colectivo estudiantil del CEIPA y de Daniel Guasco en relación a la calidad de los cursos semipresenciales. Ambos dejaron entrever, más o menos explícitamente, que la calidad de la formación semipresencial es, a su juicio, menor que la

calidad de la formación presencial. Cuando se recogió el testimonio de Isabel Melonio, ella enfatizó que el IPA veía al semipresencial como una amenaza. Y los cuestionamientos al semipresencial se basaban en que la calidad de la formación se asume que es mayor en los cursos presenciales.

A la mayoría de la gente que estaba en el IPA le costaba asumir que esta modalidad pudiera llegar a tener el mismo nivel de calidad que la formación presencial. Y la gente que estaba en aquella época, todavía sigue estando dentro del IPA... Yo les dije. “El tiempo será testigo. Ustedes esto lo van a ver a medida que pase el tiempo... Cómo la gente que está con dudas con respecto a esta formación no alcanza a ver esto!, pero claro, capaz que no lo vivencia. No alcanzaba con el hecho que tenían que dar examen junto con los estudiantes del IPA. No alcanzaba. No alcanzaba. Nunca alcanzó. (Isabel Melonio)

En el mismo testimonio, no se evidenció que desde los CERP se tuviera ese mismo nivel de cuestionamientos. En la primera década del siglo XXI, los CERP y el semipresencial apuntaban a diferentes poblaciones estudiantiles, basados en diferentes regímenes de estudio. Uno fuertemente presencial, en formato de campus (tres años, 8 horas reloj de clase diarias, instituto de práctica asociado al CERP, becas de residencias y alimentación incluidas) y el semipresencial con las características ya mencionadas. Es más, si un alumno de una modalidad que tenía parte de la carrera aprobada quería pasarse a la otra, prácticamente no le reconocían lo estudiado, ni le acreditaban materias. Por eso, sus caminos no se cruzaban. Quizá por esa causa haya radicado la no retención de los CERP al semipresencial, cuando pertenecían a organismos diferentes.

En 2008, el SUNFD nuclea al IPA, a los CERP y al semipresencial bajo un mismo currículo. La movilidad de los estudiantes comienza a ser posible, aunque se empieza a dar de forma paulatina. En 2016 desde el semipresencial se implementó el Programa de Apoyo a la Titulación (PAT) con el propósito de favorecer el egreso a aquellos estudiantes que hayan cursado en cualquier centro del país, que deban hasta cinco asignaturas y que no hayan rendido los exámenes en los últimos tres períodos. Se brinda en la modalidad semipresencial y la particularidad es que es semestral. En los dos primeros años, se dicta para Matemática y Biología. En el presente 2018 se extiende a las especialidades Idioma Español y Física. Dada esta situación, algunos de los estudiantes de los cursos presenciales comenzaron a inscribirse en el PAT, disminuyendo la potencial matrícula de los cursos tanto del IPA como de los CERP. A raíz de esta coyuntura, comenzaron a alzarse voces de crítica al PAT por parte de algunos docentes de los CERP. Los cuestionamientos se basan en los mismos argumentos que se esgrimían desde el IPA, según se recogió en el testimonio de Isabel Melonio. Según estas

voces la formación semipresencial no garantiza la misma calidad que la formación presencial, y como el PAT tiene como propósito promover la titulación, el título que obtendrían estos estudiantes sería de menor prestigio.

Por tanto, cabe preguntarse ¿No será que los cuestionamientos y los conflictos a nivel docente surgen a causa de la “competencia” en la captación de los estudiantes? Porque los recaudos que tomó la gente del IPA en principio, y que no se evidenciaban en los CERP, son los mismos que luego los profesores de los CERP tienen sobre el PAT. Es decir, mientras no era “competencia” en términos de captación de alumnos, no aparecían los cuestionamientos, con el discurso basado en la calidad, pero sí aparecen cuando los alumnos de la modalidad pueden migrar al semipresencial. Quedaría para otra investigación la profundización del análisis de la percepción de los profesores en ejercicio sobre la calidad de la formación semipresencial.

Desde la dirección del semipresencial, el objetivo sobre la calidad siempre estuvo presente. A ese respecto Isabel Melonio reflexiona:

Siempre la preocupación nuestra fue la calidad. El día que en la educación atienda más a la calidad que a la cantidad, ahí las cosas van a empezar a mejorar. Hoy día las cosas no están bien, y no lo van a estar si se sigue priorizando la cantidad. Y cuando se analizan esas cantidades, no se le asignan el verdadero valor que tienen. Para darle el verdadero valor hay que conocer mucho. La mayoría de los que están haciendo la parte estadística eso no lo saben. Hay que darle el verdadero valor a ese egresado que lo ponían con el mismo peso, cuando la realidad era totalmente distinta. Pero ya le digo, cuando no se conoce es muy difícil. Y además, a veces con esa intencionalidad de no creer en la calidad del semipresencial.

Los estudiantes indicaron que perciben este aspecto de forma similar a lo expresado por Isabel Melonio: los cursos del profesorado semipresencial tienen un nivel adecuado de calidad. Sienten que la exigencia de los cursos es acorde a un nivel terciario. Eso les provoca seguridad de que lo que están estudiando tiene valor, por tratarse de aprendizajes cuya calidad es equivalente a las opciones presenciales. Cabe recordar aquí el testimonio de Victoria, donde indicaba que *“Es una carrera de nivel terciario y tiene la exigencia que debe de tener.”* El final de la oración, indicando que es la exigencia que debe de tener, es lo que afirma que es un estudio que tiene el valor que corresponde.

Otro de los criterios planteados por Cookson referidos a la evaluación de la calidad de la enseñanza a distancia manejados en el capítulo 1, es que las instituciones debían desarrollar capacidades para satisfacer las necesidades educativas y sociales de los estudiantes, constatándolas y actuando en consecuencia. Ya se reseñó en el capítulo 3 que las direcciones del semipresencial han buscado atacar el problema del rezago y la deserción, buscando actuar sobre las causas en las que la institución puede incidir. Se relataron la creación del rol de tutor de gestión, la investigación en territorio sobre la problemática del profesorado de Matemáticas en Artigas, la redistribución de recursos (pasando de horas de sala de informática a la conformación del cargo de referente del semipresencial), las videoconferencias iniciales de 1º año y el seguimiento específico a los alumnos que inician la práctica docente. Son ejemplos de que desde el profesorado semipresencial esa preocupación ha sido permanente, desde el comienzo hasta el presente. Es claro que la preocupación por la calidad en la enseñanza es un objetivo de la modalidad. Aún así, parte de otros actores del sistema educativo aún mantienen sus preconceptos.

C.7- La semestralización

Prácticamente en toda la historia de la formación docente en Uruguay los cursos se organizaron de forma anual. Sólo en los comienzos del semipresencial, en el año 2003, se propusieron algunos cursos de carácter semestral, aunque enseguida se observó que la anualización mejoraba el trabajo de los alumnos que cursaban esta modalidad. Al día de hoy existen cursos semestrales en el PAT. Es decir, al día de hoy, la semestralización sigue teniendo un impacto mínimo en el total de la formación docente. Pero, por otro lado, se proyecta implementar un cambio curricular donde muchas de las asignaturas, tanto específicas como del núcleo común, sean dictadas en forma semestral. Por tanto, es razonable preguntarse ¿qué efectos puede tener la semestralización masiva de los cursos en el profesorado semipresencial?, y además ¿qué posibles impactos puede tener en términos de equidad?

Consultada Adriana Durquet al respecto, indicó que uno de los ejes principales es que los procesos administrativos de inscripción de estudiantes, de asignación de docentes, de fechas de presenciales y parciales, deben estar perfectamente aceitados. Al respecto ampliaba:

Son 14, 15 semanas, y ahí no puede fallar nada. ¿Se inscribieron 500, hasta hoy? ¿Empiezan pasado mañana? Bien, empiezan pasado mañana. No puedo aceptar un alumno que llegue tarde, no puedo aceptar un alumno con un condicionante porque el período de tiempo es muy corto, los niveles de exigencia son muy altos. En 14 semanas nadie puede darse el lujo de decir “*perdí dos semanas*”.

Por otra parte, la buena implementación de la semestralización depende del plan de trabajo del docente. Por un lado, podría transformarse en un catalizador de la mejora de la planificación del trabajo en la plataforma, porque, al ser los tiempos más cortos, la carga de trabajo al estudiante debe ser analizada con mayor cuidado. De acuerdo al testimonio de la Directora del semipresencial “Es un seguimiento mayor, cuerpo a cuerpo, docente-estudiante que el que ocurre a lo largo de todo el año. No puedes en un semestre darte el lujo de decir “muchachos, si esta semana tienen que estudiar otra cosa, tómensela libre” ¡No hay semana libre!” Ahora bien, cabe aquí recordar que en los testimonios de los estudiantes se encontró la figura de algunos docentes que “*desaparecen*” de la plataforma. En ese caso, los efectos de la semestralización serían más negativos aún.

Desde la perspectiva de los estudiantes, hay un cambio también en la organización del trabajo y en la autorregulación. Adriana Durquet refirió a la experiencia con los alumnos del PAT, describiendo que:

Hacer tres específicas en un semestre, ya es un triunfo. En esta experiencia pueden hacerlo los que tengan hasta cinco específicas. Ya lo han hecho una o dos veces en forma anual, y lo cursan en forma semestral, son los que tienen muchísima más probabilidades de éxito. Aquel que nunca lo hizo, se encuentra con una muralla insalvable, porque la intensidad, la rapidez y la profundidad de lo que se trabaja, no da respiro.

Además de lo anterior, también puede preguntarse, desde el punto de vista de los estudiantes, ¿cómo impactará la semestralización en el costo económico de asistir a los tres presenciales por materia en un semestre? Uno de los problemas que encontraban algunos alumnos era el costo del transporte, como se describió en el capítulo anterior, donde Sandra mencionaba que era un obstáculo la seguidilla de viajes, por el costo económico que implicaba. En la semestralización, prácticamente se duplica la cantidad de encuentros presenciales, por lo que, para que el impacto negativo desde el punto de vista económico sea menor, requiere de una logística de organizar dos presenciales de dos asignaturas distintas (de cuatro horas de duración cada uno) por cada día que el estudiante tenga que viajar. Eso se puede hacer sólo si se hace de forma centralizada, y no ubicando los presenciales de acuerdo al ritmo de cada uno

de los cursos. Por tanto, el cambio curricular que se proyecta desde las autoridades debería contemplar estas realidades.

C.8- Un relato acerca de la equidad y de las oportunidades

Isabel Melonio se tomó un tiempo durante la entrevista para describir este relato que ilustra cómo un estudiante encuentra en el semipresencial oportunidades reales de estudiar, de avanzar en la carrera docente, y por tanto irse consolidando como profesional. Cuando se inscribió en el IFD de Mercedes para cursar profesorado de Matemática ya no era un joven, tenía más de 40 años. Es casi ciego, aunque había gozado de la vista, pero fue perdiéndola paulatinamente, por distintos motivos de salud. A la directora del semipresencial le pareció valiosísimo el intento. Y estuvo dispuesta a apoyarlo. Si bien algunos profesores creían que no era posible, fundamentados en que la plataforma era un medio básicamente visual, para la directora del semipresencial y para algunos docentes, la situación se transformó en un desafío. Se terminará este apartado con parte del testimonio de Isabel Melonio puesto que su final es importante en términos de equidad.

Comenzamos a hacer proyectos, haciendo y haciendo, y el muchacho empezó a cursar”. Acaba de dar Topología,, que no es una asignatura de las sencillas, y el tribunal lo felicitó por su desempeño. “Vale la pena apostar a esta formación. En este caso mi fundamento siempre fue que él no es la única persona ciega que va a estudiar. Debe haber un montón de personas ciegas que quieren estudiar en el Uruguay. Y si él tiene la posibilidad de aprender, estaba descubriendo estrategias para aprender como no vidente. O sea que había un potencial enorme para el momento en que él fuera docente. Uno como docente lleva a la práctica lo que uno vivió como estudiante. El semipresencial no tiene marcha atrás.

C.9- Epílogo

9 de octubre de 2017. Liat Ben David, bióloga, directora del Instituto Davidson de Enseñanza de la Ciencia⁴⁹ da una charla en Montevideo denominada “*Educación en ciencias: el motor de nuestro futuro*”. Entre los asistentes, se encontraban autoridades del sistema educativo nacional y del Ministerio de Industria, Energía y Minería. Desarrolló en su exposición cuáles fueron las iniciativas que Israel llevó a cabo para fomentar la ciencia y su enseñanza. En la exposición, comenta que Israel comparte, junto con otros países del mundo, el problema de la

49 Definido como el “*brazo educativo*” del Instituto Weismann

falta de docentes de ciencias. Que tenían, por otro lado, estudiantes interesados en aprender, aunque dispersos geográficamente. Decidieron implementar un curso *on-line* para su formación, a través de videoconferencias. Pero, según Ben David, “Sabemos que el estudio online no es suficiente; si realmente se quiere generar un impacto hay que crear también encuentros físicos”. Por tanto como parte del curso, “tres veces al año los estudiantes del curso online van al Instituto Davidson y pasan tres días cada vez para estudiar juntos como grupo, tener discusiones fuera del salón de clases, formar una comunidad de estudiantes” (La Diaria, 12.10.17). Es una fuerte ironía que las autoridades de la educación en el Uruguay, escuchen de una experta israelí, la recomendación, a modo de novedad, de invertir en cursos *on-line* con encuentros presenciales, y no procuren hacer visible, prestigiar y fortalecer una experiencia genuina, de calidad, que ya lleva 15 años en Uruguay y tiene las mismas características que la descrita por la experta internacional. Quizá, como la vida de esa experiencia se vibra en el interior del país, no se invierte en investigar sobre ella. Quizá porque su impacto en la equidad no se mide a través de números y porcentajes, no se fomenta su visibilización. Quizá porque su impacto positivo se da fuera de las murallas de la capital, no es valorada como se merece.

BIBLIOGRAFÍA

- ACNUR (1954). Convención sobre el estatuto de los Apátridas. Disponible en <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.phpfile=fileadmin/Documentos/Publicaciones/2014/9610>. Último acceso 11 de diciembre de 2017
- Álvarez Álvarez, Carmen y San Fabián Maroto, José Luis (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa, *Gazeta de Antropología*, 2012, 28 (1), artículo 14 Disponible en http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html. Último acceso 18 de marzo de 2018
- ANEP (2008). Censo Nacional Docente. Disponible en <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/codicen-publicaciones/category/117-publicaciones-division-de-investigacion-y-estadistica-educativa?download=1129:censo-nacional-docente-2007> Último acceso 23 de marzo de 2018
- Bartolomé, Antonio (2004). Blendel learning. Conceptos Básicos, Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación N° 23 Mayo 2004 pp. 7-20. Disponible en <http://revista.sav.us.es/ojs/index.php/pixelbit/article/view/828/761>. Último acceso 17 de julio de 2017
- Bernard, Robert (2004). et al, How Does Distance Education Compare With Classroom Instruction? A Meta-Analysis of the Empirical Literature, *Review of Educational Research*, Fall 2004, Vol. 74, No. 3, pp. 379–439. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/3516028>. Último acceso 17 de marzo de 2017.
- Buquet, Alicia (2005). Formación de profesores de enseñanza media en modalidad semipresencial: la experiencia de Uruguay. *Decisio*, mayo-agosto 2005. pp 58-63
- Cainfo (2012). Deserción del 70% en formación docente amenaza sistema educativo, Disponible en <http://www.cainfo.org.uy/2012/04/desercion-del-70-en-formacion-docente-amenaza-sistema-educativo/> Artículo en el portal web. Último acceso 18 de diciembre de 2017

- Consejo de Formación en Educación (2015). Los estudiantes de formación en educación. Estudios sobre datos aportados por el censo de estudiantes del CFE 2014-2015. Disponible en http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/Noticias_Doc/2015/estudio%20censo%202014-2015.pdf . Último acceso 21 de marzo de 2017
- Cookson, Peter (2002). Access and Equity in Distance Education: Research and Development, and Quality Concerns, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). pp 148-167. Disponible en <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contents-cookson.html>. Último acceso 16 de julio de 2017:
- Cruz Cárdenas, Ruth (2001). *Formación Docente. Un informe preliminar sobre su situación y proyección*, Octubre de 2001. Disponible en http://ipes.anep.edu.uy/documentos/articulos_2004/Documentos_art/pdf/art_cruz.pdf Último acceso 21 de marzo de 2017
- Cuchumbé Holguín, Nelson (2003). John Rawls: La justicia como equidad, *Criterio Jurídico* Santiago de Cali-Colombia N° 3 pp. 7-33 2003 ISSN 1657-3978
- Durquet, Adriana (2014). Formación docente en formato semipresencial Uruguay 2014: “Una experiencia en construcción”, Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires. Disponible en <http://www.oei.es/historico/congreso2014/contenedor.php?ref=memorias>. Último acceso 17 de julio de 2017
- El Observador, 30 de agosto de 2014. “Secundaria acotará programas para grupos con horas perdidas” Disponible en <https://www.elobservador.com.uy/secundaria-acotara-programas-grupos-horas-perdidas-n286699> Último acceso 18 de marzo de 2018
- El Observador, 14 de noviembre de 2016. “Estudiantes denuncian recortes en Formación Docente y ocupan su sede” Disponible en <http://www.elobservador.com.uy/estudiantes-denuncian-recortes-formacion-docente-y-ocupan-su-sede-n998680> Último acceso 17 de julio de 2017

El Observador, 15 de noviembre de 2016. “Por recortes en oferta educativa se enfrentan estudiantes y jerarcas”. Disponible en <http://www.elobservador.com.uy/por-recortes-oferta-educativa-se-enfrentan-estudiantes-y-jerarcas-n998751> Último acceso 17 de julio de 2017.

Faraone, Roque y Pedretti, Seni (2010). *La Ley de Educación 18.437 y sus antecedentes*, FENAPES, AFUTU, Montevideo.

Formichella, María Marta (2011). Análisis del concepto de equidad educativa a la luz del enfoque de las capacidades de Amartya Sen, *Educación*, Vol. 35, núm. 1, pp. 1-36, Universidad de Costa Rica, San Pedro, Montes de Oca, Costa Rica.

Garbanzo, Giuselle (2007). Calidad y equidad de la Educación Superior Pública. Aspectos por considerar en su interpretación, *Revista Educación* 31(2), 11-27, Disponible en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/1241/1304>. Último acceso 17 de julio de 2017.

García de Fanelli, Ana y Jacinto, Claudia (2010). Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias, *RIES, Revista Interamericana de Educación Superior*, Vol 1 Num 1, pp 58-75, Disponible en <https://ries.universia.net/article/view/33/208>. Último acceso 16 de julio de 2017.

Gómez-Zermeno, Marcela y Alemán de la Garza, Lorena (2016). Research Analysis on MOOC course dropout and retention rates, *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* Vol. 17 N^a 2 Art. 1. Disponible en <https://eric.ed.gov/?id=EJ1097222> Último acceso 15 de marzo de 2017.

Guber, Rosana (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Enciclopedia Latinoamericana de Sociocultura y Comunicación, Grupo Editorial Norma, Bogotá

Klein, Gustavo (2015). *El profesor de Física en CES Libro I*, Trabajo realizado como investigación en las horas de Departamento del CFE, 2014-2015, Montevideo

Klein Gustavo (2015). *El educador en Física en CES Libro II*, Trabajo realizado como investigación en las horas de Departamento del CFE, 2014-2015, Montevideo.

INEED (2014), *Informe sobre el estado de la educación 2014*. Capítulo 11 Condiciones de ejercicio de la profesión docente. Disponible en http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/pdf/Capitulo_11.pdf. Último acceso 14 de julio de 2017.

La Diaria, 12 de octubre de 2017. “Experta israelí en la enseñanza de las ciencias recomendó invertir en formación docente y en cursos online con encuentros presenciales” Disponible en <https://ladiaria.com.uy/articulo/2017/10/experta-israeli-en-la-ensenanza-de-las-ciencias-recomendo-invertir-en-formacion-docente-y-en-cursos-online-con-encuentros-presenciales/> Último acceso 20 de diciembre de 2017.

Lucchesi, Norma, Perelló Laura y Torres, Claudia (2004). El tutor en la educación semipresencial, *Revista La trama de la comunicación*, Vol. 9, Anuario del Departamento de ciencias de la comunicación, U.N Rosario, UNR Editora.

Melonio Noy, María Isabel, Pérez Ferraro, María Inés, (2008). *Formación de profesores en el interior del Uruguay por la Modalidad Semipresencial. Estudio de un caso de... deserción?*, Proyecto (Diploma). Universidad ORT Uruguay, Instituto de Educación. Montevideo.

Means, Barbara, et.al (2010). Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta- Analysis and Review of Online Learning Studies, US Department of Education, Disponible en www.ed.gov/about/offices/list/opepd/ppss/reports.html. Último acceso 10 de marzo de 2018

Organización de Estados Iberoamericanos -OEI-, (2008). Uruguay - ENIA Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010–2030, Disponible en <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article3458> .Último acceso 14 de julio de 2017.

PAEMFE (2014). Informe de progreso semestral. Año 2013, Disponible en

http://www.paemfe.edu.uy/paemfe_datos/archivos/documentos_varios/76_Info_anual_2013_PAEMFE.pdf Último acceso 15 de julio de 2017.

Pagano, Claudia (2008). Los tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico, *Revista de la Universidad y sociedad del conocimiento*, Vol. 4 n.º 2. Universitat Oberta de Catalunya.

PAEMFE, Presentación del programa. Disponible <http://www.paemfe.edu.uy/web/index.php/presentacion-del-programa> Último acceso 2 de noviembre de 2017.

Parrella, Alejandro (2016). PCF Radio #01. Entrevista a Germán Baldo. Disponible en <https://aparrella.wordpress.com/2016/04/01/pcf-radio-01/> Último acceso 12 de julio de 2017

Peres, Paula, Lima, Vanda y Lima, Luis (2014). B-learning Quality: Dimensions, Criteria and Pedagogical Approach, *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Disponible en <https://content.sciendo.com/view/journals/eurodl/17/1/article-p56.xml> Último acceso 8 de junio de 2018

Píriz, Nazira, Gelós, Ana (2014). Profesorado semipresencial y formación a lo largo de la vida, *Revista Intercambios*, Vol 2 N°1, diciembre 2014.

Píriz, Nazira (2015). Enseñanza para la comprensión en entornos virtuales de aprendizaje: la herramienta "foro" y la etapa exploratoria, *RSEUS: Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, Vol.4, N°4.

Piriz, Nazira y Vomero, Isabel (2009). Estudiantes de biología de profesorado semipresencial ratifican trabajo en foro de discusión, *Revista Educarnos*, Año 2, N° 5, Setiembre 2009, Montevideo.

Presidencia de la República, 28 de noviembre de 2017. “Más del 60 % de los alumnos de formación docente cursa sus estudios en el interior del país” Entrevista a Mag. Ana Lopater, directora general del CFE. Disponible en

<http://presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/educacion-formacion-docente-lopater-alumnos-interior-cfe> Último acceso 10 de diciembre de 2017.

Quecedo, Rosario y Castaño, Carlos (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa, *Revista de Psicodidáctica*, N°. 14, 2002, pp. 5-39, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Vitoria-Gazteis, España.

Russell Thomas (1999). *No significant difference phenomenon (NSDP)*, North Carolina State University, NC, USA.

Russell, Thomas L, www.nosignificantdifference.org Repositorio de investigaciones y sitio web complementario del libro homónimo. Último acceso 31 de enero de 2018

Sitzmann, Traci, et.al, (2006), The comparative effectiveness of web-based and classroom instruction: A meta-analysis, *Personnel Psychology*, 59: 623–664, Wiley, EEUU

Tomás, Gabriela y Parrella Alejandro (2011). Posibles vínculos entre la imagen de la profesión docente, la identificación con la misma y la desafiliación observada en estudiantes del profesorado de Física, *Interacciones de Formación de Educadores en ciencia y Física*. Compilador Gustavo Klein, ANEP-CFE. Montevideo.

UDELAR Tacuarembó. Portal informativo Disponible en http://www.tacuarembou.udelar.edu.uy/carreras_cut Último acceso 29 de setiembre de 2017

Uruguay, República Oriental del (2008). Ley N° 18.437, Ley general de Educación, *Diario oficial*, Montevideo, 16 de enero de 2009. Disponible en <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008> Último acceso 29 de setiembre de 2017

Van Den Berg, Lucía (2013). *Profesorado semipresencial en Uruguay. Enfoque de los docentes de las asignaturas específicas de Biología, Física y Química y recursos didácticos elegidos para trabajar en la modalidad*. Tesis para obtener el grado de Maestría, Universidad ORT, Montevideo, Uruguay.

Xu, Di y Smith Jaggars, Shanna (2013). Adaptability to Online Learning: Differences Across Types of Students and Academic Subject Areas, CCRC Working Paper No. 54, Community College Research Center, Columbia University, EE.UU, Disponible en <https://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/adaptability-to-online-learning.pdf> . Ultimo acceso 31 de enero de 2017

ANEXO 1 Pauta de entrevista a estudiantes.

Se plantean preguntas generales, y un punteo detallado de lo que se espera que sea respondido. En negritas, se presentan las preguntas generales.

¿Cómo llegaron a la decisión de inscribirse en el profesorado semipresencial?

¿Dónde viven los estudiantes que estudian el profesorado de Física en la modalidad semipresencial? ¿Cuáles son las razones que lo llevaron a elegir la modalidad? ¿Es de índole económica, familiar u otra? ¿Cómo es su entorno cultural? ¿Sus condiciones económicas no les permiten estudiar en otra ciudad, o es una elección debida a las características de la modalidad? ¿Cuántos de ellos tienen personas a cargo, o tienen tareas domésticas imprescindibles para su núcleo familiar? ¿Cómo son las biografías escolares de esos estudiantes? ¿Cuántos de ellos terminaron la educación media entre los 18 y los 19 años?

¿Cómo está compuesto su núcleo familiar desde el punto de vista de la formación académica, cuántos son la primer generación que accede a la formación terciaria?

¿Cómo se imaginan su vida cuando egresen? ¿En que va a cambiar? ¿En que no?

¿En que medida visualizan que el título docente pueda cambiar alguna característica de su vida (además de las derivadas de la estabilidad laboral)? ¿Qué peso tiene el tiempo que dedican a su trabajo o a su familia en su día a día?

¿A qué opciones de educación terciaria podrían acceder en su localidad o localidades cercanas sin ser el profesorado? ¿A qué se dedican aquellos habitantes de sus lugares de origen que no acceden a la formación terciaria? Ventajas y desventajas de la modalidad. A nivel personal y a nivel académico

¿Cuántos inscriptos en la modalidad semipresencial tendrían posibilidades reales de cursar en forma presencial? ¿Sienten que esta modalidad implica una formación de menor calidad que la presencial? ¿Sienten que es una oportunidad equivalente a la formación presencial? ¿Han sufrido algún comentario

despectivo o de menosprecio sobre la calidad de la formación por el hecho de estudiar a distancia? ¿Cómo perciben los estudiantes las ventajas de esta modalidad en cuanto a la organización del tiempo?

¿Que cosas tiene el sistema de profesorado semipresencial que los alientan a seguir estudiando?

El sistema y la equidad. ¿Que rol juega/debería jugar el referente local del semipresencial?

Las acciones de los docentes de la plataforma y la equidad

¿Cuáles son las actitudes de los docentes que tienden puentes con el alumno, e inclusive, dan ganas de seguir estudiando?. ¿Cuáles son las actitudes de los docentes que generan bloqueo, distancia o inclusive ganas de abandonar el curso? ¿Un profesor de plataforma con actitudes negativas, será “capaz de hacer abandonar el curso a un estudiante?

ANEXO II Pautas de entrevista a las Directoras de la modalidad semipresencial

Isabel Melonio (2003-2011)

- ¿Cómo fue el proceso de transformar el semilibre en una estructura semipresencial, que implicara que el alumno fuese reglamentado? ¿El profesorado semipresencial es reflejo de otras experiencias?
- ¿Hubo conflictos con la estructura de los CERP? ¿O se veía como caminos paralelos que no compartían el mismo público objetivo?
- ¿Cómo fue el primer proceso de consolidación, hasta el SUNFD (2003-2008)?
- En el documento del SUNFD (2008) ¿hubo que discutir (convencer) a algunos colectivos sobre la viabilidad del semipresencial en términos de calidad?
- Los alumnos de Montevideo y el profesorado semipresencial.
- La subvaloración de la formación semipresencial, ¿se observa con mayor intensidad por parte de las autoridades, de los alumnos de los cursos presenciales, o los docentes que no trabajan en el semipresencial?
- Los parciales presenciales y los exámenes en el IPA ¿eran un elemento de garantía(convicción del equipo del semipresencial) o un elemento de negociación en el armado?
- El acompañamiento del docente al alumno es también un punto a tener en cuenta al hablar de equidad ¿Qué características observaba Ud. que tenían las buenas prácticas en este aspecto?

Adriana Durquet, actual directora de la modalidad Semipresencial (2012 a la fecha).

- ¿Cómo ha evolucionado la oferta de profesorado desde que está al frente de la modalidad semipresencial?
- ¿Cómo percibe el perfil del estudiante del semipresencial?

- ¿Cómo observas que los estudiantes percibieron el fortalecimiento del rol del referente del semipresencial, a partir del cambio de normativa y el aumento de la carga horaria a cada referente?
- ¿El docente del semipresencial debería tener características especiales, adicionales a las que tiene el docente de aula presencial? Si es así, ¿Cuáles serían?
- ¿Es necesario que los docentes del semipresencial sean advertidos de las características especiales que debe tener un docente en esta modalidad?
- ¿Como es la relación con el Consejo en relación con el preconcepto de que el semipresencial es una enseñanza de menor calidad?
- ¿Qué efectos puede tener la semestralización (que está planteado en el nuevo plan de estudios) en los cursos semipresenciales?

ANEXO III Pautas de entrevista a la inspectora de Física del CES

- A partir de su visión a nivel nacional de la enseñanza de la Física a nivel medio, ¿es visible la presencia de egresados y estudiantes del semipresencial en los cursos de Física de enseñanza media?
- ¿Como observa a los egresados del semipresencial? ¿Que impresión tiene, desde su rol de inspectora, cuál es el desempeño de los egresados del semipresencial? ¿Y sobre los estudiantes avanzados?
- ¿Se percibe diferencia entre la forma de planificar, o en las actividades planteadas, entre los egresados del semipresencial y otros egresados?
- Cuando se encuentra con un profesor sin formación docente en una localidad donde no hay más alternativas que ese profesor, ¿le sugiere ingresar a formación docente, les informa del semipresencial?