

# UN ESTUDIO SOBRE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES EN EL MARCO DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN URUGUAY

**Eduardo Rodríguez Zidán**  
Centro Regional de Profesores del Litoral, Uruguay

## INTRODUCCIÓN

La iniciación a la enseñanza constituye una de las etapas o fases más importantes del desarrollo profesional de los profesores.

Los estudios sobre la problemática de la socialización profesional de los profesores principiantes en América Latina están en una etapa incipiente, si bien este campo de investigación ha experimentado un fuerte impulso en los últimos 30 años en Estados Unidos, Canadá y los países de la Unión Europea.

En este trabajo sostenemos que el conocimiento del proceso de inserción de los nuevos docentes, jóvenes profesionales de la educación, ha de considerarse como objeto de investigación y reflexión en torno al cual articular nuevas políticas de formación permanente del profesorado.

La formación inicial y permanente del profesorado de educación media, como factor clave al servicio de la innovación y la mejora de la educación, viene siendo objeto de atención prioritaria de la política educativa en Uruguay desde que en el año 1996 comenzara a instrumentarse el proceso de Reforma, regulado por la Ley n.º 16.736, aprobada por el Parlamento Nacional el 5 de enero de ese año.

Este artículo tiene como objetivo conocer el proceso de inserción de los profesores principiantes en los centros escolares de educación media en Uruguay, en un contexto de innovación y reforma iniciado en 1997, cuando el programa de transformación educativa decidió impulsar la creación de los centros regionales de profesores en el interior del país.

El trabajo se ha organizado en cuatro secciones:

- 1) En primer lugar, presentamos el marco conceptual y temático desde el cual ha surgido la necesidad de estudiar la formación del profesorado y el desarrollo profesional de los docentes como clave en los procesos de cambio e innovación educativa.
- 2) En segundo término, realizamos una revisión bibliográfica y conceptualización del campo teórico relacionado con la investigación de la formación docente, algunas categorías centrales en el

análisis de la problemática del profesor principiante en educación secundaria y los principales resultados y conclusiones de los estudios internacionales sobre esta temática.

- 3) A continuación, presentamos los fundamentos metodológicos de nuestro trabajo, definimos el objeto de estudio a través del conocimiento del proceso de inserción profesional de un grupo profesores principiantes, cuya experiencia es menor a tres años y que fueron formados en uno de los seis centros regionales innovadores, que impulsaron la creación del nuevo modelo de formación inicial de docentes de educación media.
- 4) Por último, a través de la recomposición teórica y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, nos proponemos identificar los problemas que más afectan a los profesores principiantes así como los elementos más gratificantes del ejercicio de la profesión, la conexión entre la imagen idílica de la función docente y su choque con la realidad, entre otros tópicos, con el fin de contribuir al estudio del impacto de las innovaciones a partir del análisis del discurso y de las percepciones de los primeros docentes egresados de los centros regionales de profesores.

## **1. LA REFORMA DEL PROFESORADO COMO EJE DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS**

Los estudios de los procesos de cambio y reformas en educación, coinciden en señalar la importancia de analizar los programas y contenidos referidos a la formación inicial de profesores al igual que las políticas de capacitación y formación permanente de los docentes.

Por ejemplo, la UNESCO ha llamado la atención en reiteradas oportunidades sobre la importancia de asignar a los educadores un fuerte protagonismo en el proceso de gestión, planificación y puesta en marcha de las innovaciones educativas necesarias para responder a las nuevas demandas de la sociedad.

A partir de la década del 60, ya observamos preocupación por los organismos internacionales que advierten sobre la necesidad de reconocer la importancia estratégica del profesorado como impulsor de transformaciones capaces de lograr progresos en la educación. En los principios generales y recomendaciones relativos a la situación del personal docente, en la Conferencia Intergubernamental Especial de la UNESCO, celebrada en 1966, se puede leer: «debería reconocerse que el progreso de la educación depende, en gran parte, de la formación y de la competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador» (UNESCO, 1966).

Por otra parte, la Conferencia Internacional de la UNESCO-OIE de 1975, en París, recomienda a los Estados miembros que deben tomarse medidas para crear las condiciones adecuadas para que el personal docente en ejercicio y los futuros maestros comprendan los cambios y los cometidos del personal docente, ya que «el papel de la escuela ha dejado de estar limitado a la instrucción, además de sus cometidos didácticos, los maestros y profesores tienen que asumir ahora una mayor responsabilidad, en colaboración con otros agentes de educación de la comunidad para preparar a los jóvenes a la vida comunitaria, a la vida

familiar, a la actividad productiva. Los maestros y profesores deberían tener más oportunidades de participar en actividades paraescolares y extraescolares, de orientación y asesoramiento de los alumnos y de sus padres y en la organización de las actividades de tiempo libre de sus alumnos» (UNESCO, 1975).

En los últimos 30 años, estamos viviendo una auténtica crisis de la educación ya que se ha perdido el consenso social sobre los fines que debe cumplir y hacia donde efectivamente debe orientar sus acciones el sistema educativo (Tedesco, 1996, p.16).

Para explicar esa situación, Juan Carlos Tedesco se refiere a la emergencia de fuertes transformaciones sociales que se expresa básicamente en cambios en los modos de producción del sistema capitalista, el impacto de las tecnologías de la comunicación y una nueva forma emergente de democracia política. En todos los casos, la significación de los cambios a nivel de la estructura social, política y económica de la sociedad contemporánea obliga a que la educación deba responder a esta nueva realidad social.

Como corolario, las modificaciones profundas que los sistemas educativos nacionales están realizando como consecuencia de las reformas educativas, afectan directamente al personal docente. La sociedad, a partir de los nuevos contextos sociales y tecnológicos del siglo XXI, demanda una educación que sea capaz de reformular y actualizar constantemente sus contenidos y programas, que modernice los estilos de gestión de los centros escolares, y que las prácticas de los profesores respondan eficientemente al enfrentar los nuevos desafíos de la enseñanza con criterios de profesionalidad y responsabilidad. En consecuencia, los profesores, ante las presiones y exigencias de la sociedad, se enfrentan a circunstancias cambiantes que son visualizadas como amenazas y no como oportunidades.

Como lo han demostrado Franco, Esteve, Vera (1994) y Esteve (1987, 1997), en los últimos 30 años la profesión docente ha cambiado notablemente, observándose en nuestros días una auténtica crisis de identidad y malestar profesional por no saber desarrollar una respuesta a las situaciones conflictivas de la enseñanza que muchas veces debilitan la autoimagen profesional que históricamente se sustentó sobre la base de una alta expectativa social y legitimidad pública del ejercicio de la función docente.

El propio Esteve (1997) analiza los factores que inciden en la transformación de la imagen y la función docente de los últimos 30 años, demostrando que existen elementos asociados a los cambios en el clima interior del aula (factores de 1er. orden) y otros que se localizan en el plano de la nueva organización social (factores de segundo orden).

En síntesis, según esta propuesta, las causas que determinan las nuevas condiciones del ejercicio docente serían: el aumento de las exigencias sociales sobre el profesor, la inhibición educativa de otros agentes de socialización alternativos a la escuela, el desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela, la ruptura del consenso social sobre la educación, modificaciones del apoyo de la sociedad al sistema educativo y descenso de la valoración social del profesor. Simultáneamente, los factores internos al sistema educativo que afectan la función docente son los cambios curriculares constantes, el aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia, el divorcio entre formación inicial y permanente para dar

respuesta a los problemas cotidianos de la enseñanza y el aumento de los conflictos y las situaciones de violencia en el contexto escolar.

## 2. EL PROFESOR PRINCIPIANTE EN EDUCACIÓN MEDIA: CAMPO CONCEPTUAL Y ANTECEDENTES PRINCIPALES DE INVESTIGACIÓN

Según los resultados y recomendaciones que surgen de los principales estudios en este campo, se puede concluir que cada vez es mayor el consenso entre diferentes analistas e investigadores sociales en que, para asegurar y sostener los objetivos y metas de las políticas públicas que pretenden modificar los sistemas educativos tanto en sus elementos de organización y gestión como en sus contenidos curriculares y prácticas de aula, el rol docente se convierte en pieza esencial y adquiere un rol estratégico.

En nuestro caso particular, los jóvenes profesionales egresados de los centros de formación docente, deben enfrentar una difícil situación de ambientación en marcos institucionales muy rígidos, donde los nuevos docentes deben experimentar, como afirma Imbernón, la transición de un «sujeto en formación» a «profesional autodirigido» (1994).

Esta etapa o momento de transición que experimentan los nuevos docentes en los inicios de su carrera ha sido profusamente estudiada y existe una extensa literatura especializada sobre el tema. En todos los casos hay acuerdos sobre la necesaria plasticidad y flexibilidad del desempeño de los profesores jóvenes en múltiples etapas, subetapas o fases con preocupaciones o características diferentes.

Por ejemplo, Vera (1988), define claramente este tema: «parece lógico pensar que este período de tránsito se abre cuando, por primera vez se accede a la responsabilidad profesional en un centro de enseñanza, no es un período uniforme ni idéntico en todas sus fases, sino que por el contrario, en su transcurso se producen experiencias y aprendizajes que completan el bagaje pedagógico anteriormente adquirido, afectando la personalidad del debutante y la manera en que este percibe y sume su nuevo rol de profesor [...] el profesor principiante es una persona, generalmente joven, que se encuentra en un momento de transición entre los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes aprendidas a lo largo de tres años de estudios teorico-prácticos, y la puesta en acción de lo aprendido en el marco real de la intervención pedagógica» (1988, p. 44)

Parece interesante, además, estudiar este momento como una posibilidad para evaluar -como plantea Vera- la pertinencia de los planes de formación inicial, investigar en sentido prospectivo las políticas de formación docente a seguir, prevenir las situaciones de malestar docente y diseñar «modalidades de formación continua centradas en las escuelas».

Algunos trabajos recientes en América Latina, proponen, desde una visión comprehensiva, la necesidad de identificar en los profesores debutantes tres ámbitos de reflexión que se presentan en forma dinámica e interactiva: los personales, los formativos y los relativos a la práctica profesional (Cornejo, 1999).

Por otra parte, Imbernón (1994) desde una mirada de la sociología de las profesiones, identifica tres etapas en la evolución de la profesión docente:

- etapa básica y de socialización profesional, en el período de formación inicial del estudiante futuro profesor,
- etapa de inducción profesional y socialización en la práctica (tiempo de formación del profesor novel), y
- etapa de perfeccionamiento (desarrollo profesional del docente: reflexión sobre la práctica, producción de materiales, investigación, capacitación y actualización constante, etc.).

Analizando la propuesta de Vonk, Vera (1988) pone énfasis en las categorías de micro y macro nivel asociadas a los dos períodos fundamentales del primer año de la experiencia docente: la etapa de «umbral» y de «maduración».

Desde esta perspectiva, se cruzan la información diacrónica y temporal con las singularidades de los dos campos más preocupantes para los profesores principiantes: las relaciones con alumnos en los primeros seis meses de trabajo docente y la integración sociocultural al centro escolar (colegas, dirección, padres, etc).

Otros autores, en cambio, hablan de ciclos en la vida de las profesiones, utilizando el concepto de trayectoria profesional y considerando la variable experiencia docente como criterio de clasificación.

Desde esta última perspectiva, la propuesta de Huberman es analizada por Bolívar (1999) que destaca las principales fases de los profesores de secundaria, utilizando como variable de discriminación los años de experiencia docente. Con este criterio, las fases se pueden describir y ordenar en una secuencia tipo de menor a mayor experiencia profesional, de la siguiente manera:

- **Fase 1.** Con dos subfases: a) *exploración* (0-3 años) caracterizada por la necesidad de sobrevivir, la expresión del tanteo entre los ideales y la vida cotidiana de la clases y la emergencia del «*shock* de la realidad» entre los profesores noveles, y b) *descubrimiento*, en referencia a las situaciones de entusiasmo derivadas del encanto de la novedad, el descubrimiento de los alumnos y la integración a un colectivo profesional constituido, etc.
- **Fase 2.** *Estabilización* (4-6 años). Momento a partir del cual el profesor asume un compromiso definitivo y consolida un repertorio definitivo de habilidades prácticas que le aportan seguridad en el trabajo e identidad profesional. Comienza a adquirir autonomía profesional y consolidación pedagógica.
- **Fase 3.** *Experimentación/diversificación* (7-18 años). Existe una alta diversificación de trayectorias a partir de los 7 años de trabajo docente. Algunos buscan una salida a la carrera profesional en cargos directivos, para otros significa un estadio de mantenimiento de la profesión, en algunos casos aparecen síntomas de tedio profesional. En general, el estadio de diversificación abre un período de incertidumbre de naturaleza variable individualmente.

- **Fase 4. Serenidad/ distanciamiento afectivo** (19-30 años). Todos los estudios coinciden que en esta fase (entre los 44 y 55 años de edad, aproximadamente) se pierde la energía e ímpetu de momentos anteriores, para adquirir la serenidad de un oficio aprendido pero manifestando una distancia afectiva mayor hacia a los alumnos, distancia que crean los propios alumnos por la diferencia de edad e incomprensión mutua. Tendencia a centrarse en cambios cualitativos en su aula y a alejarse de los compromisos institucionales.
- **Fase 5. Conservadurismo y queja** (31 y 40 años de experiencia docente). Representa a aquellos profesores que en promedio superan los 50 años y que adoptan una posición conservadora con relación a los nuevos colegas y a los alumnos y es escéptico ante las medidas de política educativa que se toman. Es la fase conservadora de «quejas» continuas o «cascarrabias».

En síntesis, según la propuesta de este autor, habría una «secuencia más o menos normativa en el ciclo de vida profesional de los docentes, con sus propias transiciones o crisis, de cuya resolución dependerá el curso posterior. En cualquier caso -como resalta reiteradamente Huberman- no se puede prever linealmente las fases de cada profesor» (Bolívar,1999:61)

Es interesante, además, señalar las últimas investigaciones sobre las condiciones laborales de los profesores y de qué manera repercuten en su práctica profesional y en la personalidad de los docentes, las nuevas condiciones de trabajo, el cambio en la imagen social sobre el profesorado y las nuevas situaciones de los llamados «microconflictos en el aula», concepto más específico y diferente del ya clásico conflicto laboral y salarial del profesorado.

En la recopilación que realiza Esteve (1984) con el sugestivo título de «profesores en conflicto» se presenta una síntesis de los principales hallazgos en la investigación sobre el profesorado en los países de la Unión Europea, señalando los métodos de investigación y los resultados alcanzados con relación a los problemas de salud mental de los profesores; la identificación de las fuentes de tensión y conflictos en la personalidad de los docentes; las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado, y el conflicto entre la imagen ideal del profesor y su enfrentamiento con la realidad.

Es evidente que existe una fuerte asociación entre las condiciones de ingreso al trabajo docente, es decir el desempeño de los nuevos profesores jóvenes que ingresan al campo laboral, su preparación inicial, la construcción previa de lo que significa para ellos ser «un buen profesor» y la realidad de la vida cotidiana de cualquier centro escolar de educación media.

En el vasto campo de investigación que reseñamos más arriba, surge la necesidad de investigar los problemas de los profesores debutantes y plantearse el objetivo de conocer la relación entre los modelos de formación inicial de docentes y el choque que se produce al llegar a las instituciones escolares.

En muchos casos se plantea como hipótesis que la acumulación de tensiones que derivan de las constantes situaciones conflictivas y comprometidas que se presentan como amenazas y desestabilizan la personalidad del profesor, es el resultado del desencuentro entre una formación inicial modélico normativa,

que prescribe y legisla sobre lo que el «profesor eficaz debe hacer» en lugar de formar a los futuros docentes con un modelo descriptivo, que se sustenta sobre la base de la autorregulación de la conducta del profesor en función de dar respuestas a los problemas naturales de las interacciones educativas. Este último modelo, sugieren las investigaciones consultadas, genera menos estrés y malestar docente, y denuncia como una de las causas del malestar de los profesores la falta de preparación de los futuros docentes en el plano relacional y organizativo, además de señalar el predominio de los contenidos cognoscitivos en su formación inicial, la necesidad de repensar los criterios de selección de los aspirantes a profesores en función de estos antecedentes, y reducir las probabilidades de conflictos de personalidad y de identidad profesional.

Sobre esto último, Esteve (1996) señala retomando a Veerman que «en el primer año de trabajo en la enseñanza los profesores sufren su primera crisis de identidad profesional, al descubrir la falta de congruencia entre la realidad de la enseñanza y la imagen que cada uno se había forjado de ella durante su período de formación inicial. Así, van a necesitar modificar su conducta, sus actitudes, e incluso sus opiniones sobre la enseñanza».

En síntesis, como también lo señalan Mancebo y Vaillant (2002) tanto en los países desarrollados (Popewitz, 1990) como en los países de la región de América Latina (Messina, 1997; Avalos, 1996) las investigaciones recientes revelan que la reforma de la formación inicial del profesorado y los estudios sobre las nuevas condiciones sociales e institucionales del trabajo de los profesores en contextos de innovación y reforma educativa están ocupando un lugar importante en el análisis de los cambios en la educación. Las mismas autoras, analizan el caso uruguayo, luego de estudiar las diferentes tradiciones de formación de profesores en nuestro país, se detienen a describir las modalidades de la formación docente en educación secundaria.

Así, se observa la existencia de tres modelos fundamentales que actualmente conviven en el sistema: el Modelo IPA, que apostó por la excelencia académica; el Modelo IFD, que buscó la descentralización de la formación docente, y el Modelo CERP, cuya meta es la profesionalización docente, la formación sistemática de los docentes en ciencias de la educación como gestores y agentes dinamizadores de las instituciones a través de la investigación, el asesoramiento, la utilización de recursos didácticos y la participación en espacios de reunión que permitan una irradiación hacia el medio (Mancebo, 2000<sup>a</sup> y Vaillant, 1999).

Las innovaciones deben ser revisadas en forma permanente «para conocer en que medida contribuyen a desarrollar conocimiento profesional en los futuros docentes y en que medida existe congruencia entre los métodos didácticos, tareas académicas y modelos de evaluación desarrollados por la formación inicial y los “modelos de docente” que aparecen como hegemónicos en los centros educativos» (Vaillant, p. 1999b).

### 3. METODOLOGÍA

La literatura más actualizada en referencia a la metodología a emplear en el estudio de los fenómenos educativos propone una salida al clásico enfrentamiento entre los paradigmas de las ciencias sociales y sus respectivos recursos técnicos e instrumentos de investigación.

En este trabajo decidimos aplicar una metodología que se propone triangular e integrar los métodos de los paradigmas positivista e interpretativo, como sugieren los aportes contemporáneos de la investigación educativa (Cook y Reichardt, 1995).

Dicho esfuerzo es importante porque existen razones para argumentar la necesidad de esta integración metodológica, a pesar de las dificultades que se derivan de la posibilidad real de la contrastación empírica de modelos caracterizados por perfiles metodológicos, técnicas y fundamentos epistemológicos diferentes.

Es importante avanzar en esa dirección, aunque el camino no es nada fácil.

En efecto, «si bien en numerosos trabajos de los últimos años se insiste en la necesidad de superar la dicotomía entre técnicas cuantitativas y cualitativas de investigación, esto no se traduce en un esfuerzo paralelo por contrastar los instrumentos y las técnicas concretas. El hábito de replicar instrumentos elaborados por otros investigadores, o de aplicar en contextos diferentes, técnicas ya diseñadas, no es aún excesivamente habitual en la didáctica de las ciencias. Inevitablemente las técnicas e instrumentos cualitativos (observaciones, diarios, entrevistas, cuestionarios abiertos, etc.) requieren de grandes dosis de adecuación al contexto. Pero todos ellos deben elaborarse con ciertos protocolos semiestructurados que permiten establecer una conexión controlada entre los problemas, las hipótesis y los hechos. Estos protocolos o guiones deben dirigir de manera flexible nuestra observación de la realidad. El contraste en este nivel se considera, pues, necesario para mejorar el control intersubjetivo de los resultados empíricos» (Porlán, 1993).

En primer lugar, y siguiendo esta línea de razonamiento, decidimos replicar un protocolo de investigación originariamente elaborado en la Universidad de Manchester, por Cerril J. Travers y Cary L. Cooper, en el marco de una investigación sobre el estrés de los maestros en el Reino Unido realizado en el año 1996.

En segundo orden, para complementar esta información con la visión de los profesores debutantes, diseñamos entrevistas colectivas que aplicamos en sus respectivos ámbitos de trabajo. Esta técnica se basa en la necesidad de encontrar informantes calificados directamente vinculados con los objetivos de la investigación social.

La entrevista grupal de campo o natural ocurre cuando «se improvisa una conversación en grupo, informal e in situ, cuando el investigador va buscando, sobre el terreno a informantes o entrevistados potenciales y los encuentra agrupados, en su ambiente, en mayor o menor número» (Valles, 1997, p. 293).

Por la características de la investigación, y desde nuestra perspectiva metodológica de complementariedad de paradigmas, decidimos combinar las técnicas estadísticas y el análisis de resultado de una muestra intencional de profesores con las perspectivas más naturalistas y fenomenográficas que se basan en el análisis de los juicios y valoraciones de dos grupos de discusión donde participaron docentes principiantes.

Por otra parte, teniendo en cuenta las diversas tesis en relación a los posibles alternativas a partir de las cuales podemos dar respuesta a las problemática que suscita la integración de resultados obtenidos desde diversos paradigmas de investigación educativa, decidimos optar por la mezcla de atributos y la «triangulación metodológica» en la dirección que plantean Cook y Reichardt.

En síntesis, podemos concluir que «un investigador no tiene porqué adherirse ciegamente a uno de los paradigmas polarizados que han recibido las denominaciones de cualitativo y cuantitativo sino que puede elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta» (1995, p. 41) y que las principales ventajas potenciales de la combinación de métodos tiene que ver con la atención de los propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes, la vigorización mutua del empleo simultáneo de ambos métodos y por último, como ningún método está libre de prejuicios, «sólo cabe llegar a la verdad subyacente mediante el empleo de múltiples técnicas con las que el investigador efectuará las correspondientes triangulaciones» (1995, p. 43).

## UNIVERSO DE ESTUDIO Y PERFIL DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS

Se organizaron dos grupos de discusión o entrevistas grupales<sup>1</sup>, constituidos por docentes elegidos al azar entre el universo de profesores principiantes que reunían las características apropiadas para nuestro estudio: profesores recién egresados del Centro Regional de Profesores, de ambos sexos (pero con fuerte representación femenina), representantes de todas las opciones de egreso del CERP y con una experiencia menor a dos años, es decir integrantes de la generación de nuevos profesores que egresaron entre los años 2000 y 2001.

Se contactó a los profesores en su ámbito natural de trabajo, en momentos que culminaban sus actividades de coordinación con sus colegas y con el equipo directivo del centro escolar. Esta reunión es obligatoria para todos los docentes y se realiza en dos instancias semanales. Concurrimos a dos

---

<sup>1</sup> En este trabajo vamos a usar indistintamente los términos grupos de discusión o entrevista grupal natural, aunque reconocemos que desde un plano estrictamente metodológico las técnicas tienen sus propias especificidades. Para una discusión sobre el alcance, la historia y la génesis de los grupos de discusión y la entrevista grupal puede verse el excelente libro de VALLES, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid, Ed. Síntesis.

instituciones educativas de educación media el mismo día y hora de la coordinación semanal. Luego de seleccionar al azar a los docentes se los invitó a participar de la investigación y se les comunicó los términos, objetivos y finalidades de la misma.

La discusión fue supervisada por un moderador, pero los temas y debates se fueron dando espontáneamente, siguiendo una lista-guía de asuntos considerados claves para el estudio.

La participación fue libre y anónima y cada profesor habló según su experiencia y perspectiva.

En el primer grupo de discusión estaban presentes siete profesores y cinco en el segundo. En ambos casos fueron elegidos «en el ámbito natural de trabajo» y espontáneamente (sin cita previa y al azar), es decir que no se anticipó el carácter de la investigación para no sesgar en ningún sentido las perspectivas y percepciones de los participantes.

Luego del debate e intercambio de opiniones generado en cada instancia, se les pidió a los profesores que completaran un formulario sobre su percepción de diferentes aspectos relacionados con la satisfacción laboral de la profesión docente y se les pidió además que evaluaran diferentes fuentes potenciales de presión en la actividad profesional de la docencia, según señalan las últimas investigaciones sobre las condiciones laborales de los profesores y su exposición al estrés y la presión en el trabajo docente.<sup>2</sup>

A los efectos de conocer información del contexto institucional y el perfil laboral de los profesores principiantes, indagamos sobre las principales características de sus condiciones de trabajo.

**Tabla n.º 1**

**Perfil laboral de los docentes que participaron de los grupos de discusión**

PROFESOR/ PROFESORA	Antigüedad (meses)	n.º de grupos	n.º de centros	n.º de horas semanales	n.º de asignaturas	n.º de grupos promedio	Promedio carga horaria	Cantidad de alumnos
n.º 1	26	4	2	27	2	5	---	---
n.º 2	36	6	3	24	2	6	30	290
n.º 3	2	5	1	6	1	5	30	153
n.º 4	36	5	3	30	3	6	30	160
n.º 5	18	4	2	35	3	3	30	250
n.º 6	40	6	2	32	2	5	30	---
n.º 7	40	7	2	36	2	7	36	210
n.º 8	36	13	3	41	1	12	40	360
n.º 9	26	8	2	43	2	7	---	---
n.º 10	26	10	3	39	1	7	33	
n.º 11	2	5	2	21	2	---	---	200
n.º 12	36	5	1	34	2	5	5	270
<b>PROMEDIO</b>	<b>39,5</b>	<b>6,5</b>	<b>2,1</b>	<b>30,6</b>	<b>1,9</b>	<b>6,2</b>	<b>29,3</b>	<b>236</b>

Como puede comprobarse en la Tabla n.º1, un profesor recién egresado tiene acceso a un contrato laboral de 30 horas semanales y asume la responsabilidad de trabajar en dos centros de enseñanza media (liceo o Escuela Técnica) teniendo entre 6 y 7 grupos a cargo en dos asignaturas (aunque hay docentes que dictan 3 materias). En promedio, atienden a 236 alumnos, observándose casos extremos, donde los profesores son responsables hasta de 360 estudiantes en sus primeros años de experiencia docente.

¿Cuales es el grado de satisfacción laboral de los profesores principiantes? ¿Qué aspectos valoran como gratificantes y cuales como elementos insatisfactorios de su experiencia docente?

Como ya lo hemos adelantado, hemos replicado el estudio de Travers y Cooper, indagando sobre 15 dimensiones relacionadas con los tópicos señalados (véase Tabla n.º2).

Los resultados obtenidos fueron analizados en forma de distribuciones de frecuencias a partir de estadísticos de posición, basándose en el cálculo de la media aritmética de las 7 posiciones de una escala de percepción en cada uno de los 15 ítems consultados (desde extremadamente insatisfecho a extremadamente satisfecho). Simultáneamente, se estudiaron los índices de dispersión mediante el cálculo de la desviación típica y su correspondiente coeficiente de covariación.

Según se puede demostrar, analizando la Tabla n.º 2, los profesores están satisfechos con sus horas de desempeño laboral, las oportunidades que tienen de usar sus habilidades y la diversidad de su trabajo (puntuación media de 6, 6 y 5,7 respectivamente); sienten que tienen libertad para elegir su método de trabajo, realizando esta tarea en forma integrada con sus colegas (puntuación media de 5,5 en ambos casos); se autoperciben con una carga de responsabilidad importante (puntuación de 5,4), y se sienten reconocidos por su trabajo (puntuación en el ítem de 5,2). Por otra parte, la mayoría manifiesta que sus sugerencias son atendidas y están de acuerdo con la forma en que se dirige su centro de estudios (puntuación media de 5 en ambos ítems).

Para este análisis nos basamos en el cálculo del promedio de las valoraciones correspondientes a las 7 posiciones de la escala, información que se presenta en la antepenúltima columna (señalamos todos los ítems con puntuaciones iguales o superiores a 5).

---

<sup>2</sup> Travers, Ch., y Cooper, C. (1997): *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Ed. Paidós.

Tabla N.º 2

**Satisfacción laboral de los profesores principiantes según escala de percepción (en porcentajes)**  
**En las columnas de la derecha se presentan la media (X), la desviación típica (S) y el coeficiente de variación (CV) de cada ítem.**

ITEMS	1	2	3	4	5	6	7	x	s	CV
1. El entorno laboral físico	-	-	16,67%	16,67%	16,67%	50,00%	-	5	1,2	24
2. La libertad para elegir su método de trabajo	-	-	-	16,67%	25,00%	50,00%	8,33%	5,5	0,9	16,3
3. Sus colegas	-	-	-	8,33%	33,33%	58,33%	-	5,5	0,7	12,7
4. El reconocimiento que obtiene por su trabajo	-	-	-	-	-	-	-	5,2	1,3	25
5. Su jefe inmediatamente superior	8,33%	-	16,67%	8,33%	25,00%	41,67%	-	4,6	1,6	34,7
6. La cantidad de responsabilidad que ostenta	-	-	8,33%	8,33%	16,67%	66,67%	-	5,4	0,9	16,6
7. Su sueldo	-	-	33,33%	16,67%	41,67%	8,33%	-	4,3	1,1	25,5
8. La oportunidad de usar sus habilidades	-	-	-	-	25,00%	50,00%	25,00%	6	0,7	11,6
9. Las relaciones laborales entre la dirección y los profesores	-	-	16,67%	25,00%	16,67%	33,33%	8,33%	4,9	1,3	26,5
10. Las oportunidades de ascender	16,67%	-	25,00%	33,33%	16,67%	8,33%	-	3,6	1,5	41,6
11. La forma en que se dirige su centro	-	-	16,67%	-	33,33%	41,67%	-	5	1,1	22
12. La atención prestada a sus sugerencias	8,33%	-	-	16,67%	33,33%	33,33%	8,33%	5	1,5	30
13. Sus horas de trabajo	-	-	-	-	16,67%	66,67%	16,67%	6	0,6	10
14. La diversidad de su trabajo	-	-	-	8,33%	33,33%	41,67%	16,67%	5,7	0,9	15,7
15. Su seguridad laboral	33,33%	8,33%	-	33,33%	16,67%	8,33%	-	3,1	1,8	58

*Referencias:* (1) extremadamente insatisfecho, (2) muy insatisfecho, (3) bastante insatisfecho, (4) no estoy seguro, (5) bastante satisfecho, (6) satisfecho, (7) extremadamente satisfecho.

Pueden observarse, en el extremo opuesto, aquellas situaciones que generan insatisfacción y malestar en la profesión docente: los profesores se sienten inseguros en su trabajo, no visualizan oportunidades de ascender en su profesión, se quejan de su escasa remuneración salarial y plantean la relación con su jefe inmediatamente superior como insatisfactoria.

Si analizamos los coeficientes de covariación, podemos afirmar que las opiniones más homogéneas se expresan en el campo de la satisfacción laboral (ítems 13, 8, 14, 2, 3, 6 y 4) en cambio la mayor heterogeneidad de percepciones y dispersión de opiniones se encuentran en los aspectos valorados como insatisfactorios (ítems 15, 10 y 7). Para este análisis, basta con observar los indicadores de las dos últimas columnas y contrastarlos con la variación de la desviación típica y el coeficiente de covariación. A mayor desviación, corresponde un aumento del coeficiente que debe entenderse como un indicador de alta dispersión de las opiniones.

## EL GRUPO DE DISCUSIÓN COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS CUALITATIVO

Cuando nos planteamos la estrategia de la entrevista colectiva y la discusión en grupos para conocer el proceso de inserción de los profesores debutantes en el comienzo de su ciclo profesional, nos

propusimos como objetivo conocer las perspectivas directas de los participantes, a través de la grabación de la intervención de doce profesores en dos grupos de discusión.

Con cada grupo se realizó una sesión de dos horas de duración. El análisis del significado de sus intervenciones nos permitió enriquecer los aspectos ya estudiados a través de la técnica de registro de formulario presentado en comienzo de este apartado, y descubrir en muchos casos que aspectos escasamente señalados en el registro de la encuesta adquirían mayor interés al comentarse espontáneamente las situaciones y las experiencias de cada profesor.

Cuando consultamos a los participantes desde esta nueva perspectiva, indagamos, en primer lugar, sobre las consideraciones relacionadas con los principales problemas, a juicio de los entrevistados, de la enseñanza secundaria en nuestro país.

En primer lugar, podemos concluir que los docentes perciben el impacto del crecimiento de la matrícula con efectos inmediatos que afectan sus condiciones laborales.

En términos de políticas educativas, vemos también que nuestro país acompaña el proceso de las reformas educativas en la región, donde las consecuencias de la tendencia a la universalización del ingreso al ciclo básico de educación media tiene como resultado la difícil conciliación de la oferta y la demanda.

Al respecto, el análisis de Tenti Fanfani (1997) resulta muy sugestivo al identificar uno de los problemas de los sistemas educativos en América Latina en el hecho de que los países tienen que atender un progresivo crecimiento de la cobertura educativa con la misma cantidad de recursos.

En Uruguay la expansión de la educación media (la tasa bruta de escolarización en secundaria inferior es del 86%) generó fuertes dificultades en la respuesta del Estado: si bien se lograba la meta de la equidad en el acceso, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe desarrollarse en un contexto de dificultades económicas, de recesión de las inversiones públicas y el gasto social. Este aspecto opera como un factor desmoralizador que condiciona la función docente y como una variable determinante de la situación de malestar entre los profesores. Al respecto, resulta muy claro el análisis que realiza Esteve, relacionando los objetivos de la transformación educativa y los límites impuestos a la innovación por las condiciones materiales del trabajo docente: «La generalizada falta de recursos aparece como uno de los factores de malestar referidos en diversos trabajos de investigación. En efecto, profesores que enfrentan con ilusión una renovación pedagógica de su actuación en las aulas se encuentran, frecuentemente, limitados por la falta del material didáctico necesario y por falta de recursos para adquirirlos. Muchos de estos profesores se quejan explícitamente de la contradicción que supone el que, por una parte, la sociedad y las instancias rectoras del sistema educativo exijan y promocionen una renovación metodológica, sin dotar al mismo tiempo a los profesores de los recursos necesarios para llevarla a cabo. Esta situación, a medio o largo plazo fomenta la inhibición del profesor» (Esteve, 1995).

Cuando consultamos sobre los principales problemas de la enseñanza media, los profesores debutantes señalaron lo siguiente:

«Para mi, el principal problema tiene que ver con la cantidad de alumnos, la falta de liceos y de espacios, la falta de salones, las clases son demasiado grandes... las clases en este liceo son de 40 alumnos... yo he trabajado con 43 y más.» (GD2, E1)<sup>3</sup>

«Acá por ejemplo hay problemas con el agua, no hay alcohol, ahora sé está implementando un botiquín de primeros auxilios urgente porque para cualquier caso no hay material, ni siquiera sal, para hacer una actividad sencilla, entonces eso dificulta todo, no tenían absolutamente nada, ni siquiera un pañito para limpiarse las manos.» (GD2, E1)

Los resultados de las investigaciones sobre los logros académicos de los estudiantes de enseñanza secundaria en Uruguay, realizados por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) a partir de 1992, y las conclusiones de los primeros diagnósticos a cargo de los equipos técnicos de la ANEP permitieron identificar fuertes indicios de inequidad tanto en los niveles de aprendizaje como en aquellos indicadores relacionados con la eficiencia del sistema educativo (rezago, repetición y deserción). A partir de ese análisis se implementaron fuertes cambios en los diseños curriculares de secundaria: nuevos diseños institucionales, Microexperiencia y Plan 96 (aunque todavía sigue vigente el Plan 86), reformulación de planes y programas, entre otros aspectos.

Con relación a este tópico, los profesores que se inician en la docencia de secundaria identifican el cambio permanente de programas como una de las causas que genera una situación de malestar, tanto para el desarrollo profesional de su tarea como en los efectos que estos cambios generan en los estudiantes. Cambio de currículo, rotación de puestos de trabajo, modelos de gestión diferentes según las orientaciones del Plan en cuestión, entre otras razones, determinan, según los docentes consultados, la alta deserción de los alumnos que experimentan el pasaje del ciclo básico al nivel superior de la educación media y son visualizados como elementos de una red o matriz de determinaciones institucionales que atrapa al profesor principiante en una situación difícil e incierta.

Cuando fueron consultados sobre la asociación entre diseño curricular y las dificultades para alcanzar los objetivos escolares, los docentes se manifestaban con las siguientes palabras:

«Considero que es muy brusco el cambio de ciclo básico a bachillerato, a mi me parece fundamental, ver como se está analizando ahora la reestructuración del bachillerato, en 3ero. 4to. No logran adaptarse, ahí surge la deserción, dan 5 veces un examen, ahí comienza la deserción.» (GD1, E3)

«El último cambio de planes o el cambio de planes permanente. Principalmente no se adapta, además no veo los resultados, por mi experiencia hace cuatro años que trabajo en primero y generalmente ciencias experimentales lleva un montón de gente a exámenes, inclusive muchas veces más que matemáticas.» (GD1, E2)

---

<sup>3</sup> A partir de este momento, adoptamos esta nomenclatura para identificar el Grupo de Discusión (GD) y el lugar del entrevistado en la discusión (subíndice de la letra E).

«La rotación de los cargos por ejemplo, es que tenía un sentido de pertenencia muy fuerte en el lugar donde estaba el año pasado, con los docentes, con la dirección, con el personal administrativo y con las adscriptas y fue un cambio muy brusco este año, a pesar de que en el liceo que elegí me recibieron muy bien, peroooo, es como empezar todo de nuevo.» (GD2, E6)

En segundo lugar, nos planteamos el objetivo de indagar sobre las principales ventajas, elementos gratificadores, aquellos tópicos y representaciones positivas de los profesores que de alguna manera sostienen y justifican el esfuerzo diario de ser docente. Desde esta perspectiva, las percepciones se asocian a la imagen idílica o típico-ideal de la docencia identificada con una enseñanza que «comprende» al adolescente, que lo ayuda a crecer, a madurar, que acompaña el proceso de construcción de la personalidad adulta a través de las acciones concretas de este profesor comprensivo.

«Uno se siente comprometido porque lograr inculcarles algo, por ejemplo cuando comienzas a trabajar un año y vienen los mismos alumnos del año pasado y ya conocen tu forma de trabajo,

Para mi lo gratificante es estar con los chiquilines y que los chiquilines salgan de la clase y digan: me gustó la clase, entendí.» (GP1, E6)

«En mi caso es similar, yo la verdad es que de todo el ambiente docente lo que más me gratifica es el alumno, sólo el hecho de pensar que vos podés incidir en la formación de su personalidad porque está en un período de la adolescencia en el cual siempre la presencia de un adulto puede caer mal o bien, principalmente el docente lo ayuda a formar su personalidad, entonces vos ves cosas que se manifiestan en el alumno, eso es lo más gratificante para mí, lo que queda, lo otro es pasajero.» (GP1, E5)

«Otra experiencia fue hace tres años atrás en el liceo nocturno en donde era un grupo enorme de grande y bueno lo tome, y me acuerdo que el subdirector me acuerdo que me dijo, mira Catalina que es el peor grupo de todo el nocturno, y bueno yo dije donde me metí y sin embargo a fin de año tuve la gratificación de que todo el grupo se había encariñado conmigo y me habían felicitado, y yo preguntaba porque, porque yo había dado lo que di en todos los demás, entonces me dijeron que no, que yo había sido una profesora que había sabido escuchar.»

## **LOS PROFESORES DEBUTANTES Y EL MALESTAR EN LA PROFESIÓN DOCENTE**

En este apartado nos interesa analizar las percepciones de los profesores debutantes sobre aquellos aspectos que originan malestar en la profesión.

La literatura especializada y los principales hallazgos de la investigación sobre las fuentes de ansiedad en el trabajo de los profesores señalan que las conductas violentas en la clase y los problemas de disciplina son dos de las principales preocupaciones de los profesores debutantes.

En nuestro país se puede observar en los últimos tiempos un aumento de conductas violentas tanto en las aulas como fuera de ellas, que involucran a estudiantes, profesores, directores y padres.

Sólo a título indicativo, y sin pretender ser exhaustivos en el análisis, podemos recordar la polémica entre el gremio de los profesores de secundaria y las autoridades educativas, con relación a ese tema.

En efecto, la publicación oficial de la Asociación de Docentes de Enseñanza secundaria (ADES) responsabilizó a las autoridades del CODICEN (Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública) y a sus propios colegas por no atender las situaciones de violencia que se han constatado en los centros de enseñanza en los últimos tiempos. El artículo titulado «Algunas de las razones de nuestras debilidades», firmado por el profesor Daniel Guasco, atribuyó la violencia que se vive en los centros de enseñanzas a «causas generales» (falta de arraigo, carencia de una identidad, ausencia de imágenes familiares, pero menciona también las «razones institucionales» como la falta de claridad de las normas, porque los liceos dan al joven «pobres ejemplos de parte de las autoridades que no dialogan, escasos recursos materiales desde las esferas del gobierno, salarios docentes insuficientes; escasos rubros en los liceos para administrar servicios mínimos que hagan sentir al alumno que pertenece al lugar, que es parte del liceo, que eso le pertenece y debe cuidarle». Por último, se afirma que la responsabilidad también está en los docentes: «Tenemos como adultos y orientadores, responsabilidades y roles que asumir. Lo primero es no culpar a los padres de todos, a los demás de todo, y a nuestra humana situación también. Porque ello nos puede llevar peligrosamente a quedarnos mirando como si lo que pasa en el liceo, no perteneciera a nuestra vida real». Al final agregó que los liceos no tienen proyectos realizados con profesionalidad y apoyados en técnicos multidisciplinarios y que «no ha habido audacia ni decisión en procura de implementar sin miedo programas de prevención de conductas violentas»<sup>4</sup>.

En síntesis, como lo declara un titular de Diario el País «el tema de la violencia en los centros educativos tuvo en el primer semestre de 1999 su mayor manifestación reflejada en ataques a directores, problemas entre alumnos y la muerte de un escolar en una escuela del Cerro»<sup>5</sup>.

Los problemas y los conflictos que tienen los docentes en los momentos de establecer una relación pedagógica con las nuevas generaciones de alumnos es un fenómeno de reciente aparición en nuestro sistema educativo y que merece mayor atención por parte de los especialistas en educación.

Por la importancia del tema presentamos en los Recuadros n.º 1 y n.º 2 una síntesis del debate que se originó entre varios de los profesores participantes de los grupos de discusión.

Como puede confirmarse, el nuevo contexto de trabajo y de desempeño de la labor de la docencia puede caracterizarse por la aparición de los siguientes factores asociados a los cambios sociales y las nuevas exigencias del trabajo del profesor:

---

<sup>4</sup>Publicación de la Asociación de Docentes de Enseñanza secundaria (ADES), 6 de mayo de 1996.

<sup>5</sup>Diario *El País Digital*, año 7, n.º 2107, <<http://www.3diarioelpais.com/edicion 18/6/96>>.

- 1) *La conducta de los alumnos y la falta de control de la situación resultante del comportamiento violento de los estudiantes* condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje y determina una relación educativa que exige una respuesta urgente. En muchos casos los profesores debutantes carecen de la capacidad necesaria para encontrar soluciones inmediatas y no logran organizar un clima de clase que sirva como base para construir un proceso de aprendizaje. Dicha constatación nos permite introducir una hipótesis básica, suficientemente contrastada por los estudios realizados en el campo educativo, de que la formación inicial del profesorado es la clave para fortalecer los procesos de innovación educativa y atender las nuevas exigencias hacia el profesorado.
  
- 2) *La atención a la diversidad del alumnado* como un nuevo elemento desestabilizador del trabajo docente. Muchos profesores enfrentan esta situación como una nueva exigencia para la cual no se sienten preparados, ya que su formación inicial no incluyó -con suficiente énfasis- la preparación teórica y práctica para organizar una clase con independencia, autonomía y diversidad de recursos y técnicas que permitan atender en términos pedagógicos y relacionales a alumnos con necesidades educativas especiales y capacidades diferentes. La incorporación progresiva de estos alumnos es un nuevo elemento desestabilizador de un papel profesional que históricamente ha sido configurado sobre la base de la creencia de que el perfil promedio del alumnado de enseñanza secundaria es un alumno típico de clase media con condiciones de «educabilidad». La apertura de la escuela, ampliando la cobertura por mandato legal a todo el grupo de edad en condiciones de incorporarse a la enseñanza básica obligatoria, implica que se deben implementar estrategias de atención a la diversidad -tanto a nivel de aula como en el ámbito institucional- capaces de responder a todos los alumnos, independientemente de sus condiciones socioculturales, económicas o perfiles cognitivos. Un nuevo desafío para los profesores como consecuencia de la universalización de la educación formal a segmentos cada vez mayores de la sociedad.
  
- 3) La nueva relación con los padres. El imaginario social, y en especial lo que los padres esperan de la educación, ha cambiado profundamente. En nuestra sociedad ha sido suficientemente estudiado el cambio de la estructura de la familia (aumento de las tasas de divorcio, fecundidad precoz, aumento de familias con jefatura femenina, aumento de hogares monoparentales) y el conflicto que deriva de las nuevas relaciones entre los agentes de socialización (déficit de socialización primaria a cargo de la familia, conflicto de valores entre la escuela y los medios de comunicación, resurgimiento del grupo de pares como subcultura juvenil, etc.). Este nuevo panorama social y sus efectos en la socialización de las nuevas generaciones de adolescentes indican las nuevas dificultades con que se enfrentan los profesores en nuestros días (al respecto puede verse FILGUEIRAS, 1996 y ANEP 2000) En cierta medida, el juicio social hacia el profesor y la extrema valoración del alumno, como dicen los docentes entrevistados, modifica el papel tradicional del profesor en la trama de relaciones sociales en la escuela -más poder al alumno, implica, indirectamente, más esfuerzo de los docentes para consolidar su rol e interpretar- además, la relación de autoridad pedagógica se desvanece ante un cuestionamiento de su función por alumnos y padres.

**Recuadro n.º 1**

Moderador: ¿Cuál es el principal inconveniente, la principal dificultad, lo menos gratificante de la profesión. ?

(GP1,E1): Para mí es el comportamiento de los alumnos, se ha generalizado, hay mucha violencia, no pueden resistir los alumnos de primer y segundo año, que son los niveles que yo trabajo desde que me recibí, los chiquilines tienen juegos muy reales y bueno en la clase se ve esa violencia.

Moderador: No se puede controlar.

(GP1, E1): Se puede controlar sí... pero lleva tiempo controlar, lleva tiempo que entiendan que hay otras formas de comunicarse.

Moderador: ¿Tenemos los profesores estrategias para controlar esa situación, nos hemos formado para controlar ese tipo de violencia tan diferente?

(GP1, E1): En algunos casos sí en otros no.

(GP1, E2): Se va adquiriendo.

(GP1, E3): Nadie nos enseñó.

(GP1, E1): Uno busca las herramientas que tiene más a mano, o algo que en lo personal recibió como experiencia y lo usa.

(GP1,E2): A mí lo que más me preocupa, aparte de la violencia es, si es que se realiza la inserción de las capacidades diferentes, o sea de alumnos que vienen de otros centros y van estar integrados en ese ambiente, entonces si a veces se hace difícil formar estrategias para controlar una clase, no una clase, si no uno o dos que son los que lideran y uno tiene que quebrar ese terrorismo de querer ellos llevar a romper la clase y viene un discapacitado, como actualmente tengo allá en el liceo.

Moderador: ¿O sea que un factor determinante, de esa situación irregular, es que ahora hay que atender la diversidad del alumnado, con múltiples estrategias?

(GP1,E2): sí... no estamos capacitados.

(GP2, E2): En el caso de 1er. Año no es grave... hasta ahora ningún problema y se trabaja bien... pero si se nota en las coordinaciones de centro que el problema está en segundo y tercero. Yo pienso que se acentúa cada vez más algo... es demasiado apoyo a los alumnos, demasiado puede, y a veces, muchas veces nosotros no nos sentimos apoyados. Cada vez más el sistema es más permisivo con los alumnos.

**Recuadro n.º 2**

(GD2,E7): La rotación de los cargos por ejemplo... es que tenía un sentido de pertenencia muy fuerte en el lugar donde estaba el año pasado... con los docentes, con la dirección, con el personal administrativo y con las adscriptas y fue un cambio muy brusco este año, a pesar de que en el liceo que elegí me recibieron muy bien, peroooo, es como empezar todo de nuevo.

(GD2, E2): Los padres no participan... para mi no participan. El tema de hoy día es el cuadernito viajero como jardinera, el cuadernito viajero donde se indica si se portaron mal, no hay un vínculo con el padre de verlo personalmente.

(GD2, E6): A mí me paso el año pasado en una reunión donde algunos alumnos tenían ciertos problemas y llamamos a los padres y le entregamos los boletines, y los padres «porque mi hija esto y porque mi hija lo otro», y entonces les empezamos a sacar los papelitos que los alumnos se pasan, donde se escribían cosas horrendas, y los padres de la misma manera igual siguen del lado del hijo y dicen que tienen la razón y como que te levantan un poquito la voz... contra los profesores y es bastante feo eso... es una situación difícil.

(GD1, E3): Lo que más estrés me genera es en cuanto a los comportamientos, es que se atiende demasiado al alumno y se tiene que contemplar tantas cosas del alumno... es a veces difícil poder deslindar y volver al rol de uno y mantener la distancia óptima.

(GD1, E4): Yo creo que los padres... los padres aparecen cerca de fin de año para ver que se puede hacer con su hijo, porque pobrecito... como que no logran entender que no es un proceso de sólo fin de año, que no es que se preocupen sólo 15 días o en un mes, entonces te cuentan los problemas familiares, el divorcio, la falta de trabajo y el quiere que se contemplen todo eso.

(GD, E5): Otra cosa es que cuando aparecen a lo largo del año aparecen a preguntar ¿qué hago con mi hijo? Siendo que el profesor lo ve 45 minutos al día!!! Tenemos que decirle que tiene que hacer como padre... por ejemplo te preguntan que la hija quiere salir a bailar y no sabe si dejarla ir... siempre ocurre, parecería, que la responsabilidad la mayor parte del tiempo el 90% del tiempo es nuestra y el resto los padres... entonces tenemos que ser el consejero el psicólogo y no se cuantos cosas más.

- 4) *La rotación de los cargos docentes.* El programa de reforma del profesorado de educación media en nuestro país propone, entre otros objetivos, un nuevo marco para el desarrollo de proyectos e innovaciones a nivel institucional, donde los docentes, por intermedio de su participación en una cultura participativa y colaborativa, deben identificarse con un sentido de pertenencia y compromiso con los objetivos de la institución educativa donde trabajan. Este objetivo encuentra serias dificultades de implementación si los docentes se ven obligados a rotar, todos los años, de sus lugares de trabajo. Algunos profesores señalaron lo difícil que es «volver a empezar» al inicio de cada año escolar, a construir esa imprescindible red de interacciones educativas y matriz de vínculos personales y sociales, lo que deriva en un problema que genera sensaciones de incertidumbre e insatisfacción y señala las contradicciones entre las metas de los proyectos de

innovaciones educativas (crear una cultura de colaboración en cada centro con alto sentido de pertenencia de los profesores) y las condiciones objetivas de un sistema de contrato laboral que obliga a la rotación anual de todos los cargos docentes.

## LA RELACIÓN ENTRE EL CENTRO DE FORMACIÓN INICIAL Y EL CONFLICTO ENTRE LOS MODELOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Según los datos del último censo de docentes de enseñanza media (ANEP, 1996), además del 31% de egresados de profesorado que dictan clases también lo hacen un 25,6% de personas con estudios terciarios completos (titulados universitarios o maestros), un 32% de personas con estudios terciarios incompletos y un 11% de personas que no pasaron el nivel medio. La mayoría son profesores con cargos interinos (60%) que a corto o mediano plazo serían desplazados de sus cargos por los profesores titulados que van paulatinamente ingresando al sistema.

En la síntesis de esta investigación se expresan algunas interrogantes de relevancia para entender este proceso y que se complementan con los objetivos de nuestro estudio: ¿cómo puede funcionar un liceo cuando en él conviven docentes con formaciones tan diversas?, ¿qué tipo de diálogo puede establecerse entre quienes, compartiendo la misma sala de profesores, se saben tan distintos en su nivel de conocimientos y prácticas pedagógicas? (ANEP, 1995, p. 8).

Las siguientes expresiones de los docentes entrevistados expresan un conjunto amplio de experiencias, desde situaciones donde los propios egresados del CERP se autoperciben como responsables de no crear las condiciones para el diálogo entre colegas hasta la experiencias de aquellos profesores que recuerdan en particular este momento como altamente conflictivo, y en algunos casos como traumático.

En el recuadro n.º 3, presentamos una secuencia del diálogo entre los profesores entrevistados que refleja esa situación.

El contraste de métodos y estrategias didácticas deja en evidencia la multiplicidad de niveles de formación y las dificultades de coordinar esfuerzos entre personas con visiones y culturas escolares muy diferentes. Cuando consultamos a los profesores sobre su experiencia y la coordinación con sus colegas recuerdan estos momentos como una instancia de exposición y centro de atención, ya que la forma de ver los resultados de las innovaciones en marcha es observar el perfil de trabajo, la formación teórica y el desempeño de aula de los profesores formados por la reforma. Además, podemos señalar que la dinámica de interacción entre profesores formados en el modelo CERP, docentes egresados del IPA y aquellos que se desempeñaban como profesores interinos con alta experiencia empírica pero sin formación pedagógica, es muy diferente en el interior del país que en Montevideo. Parecería que mientras en el interior del país la curiosidad es mayor que la resistencia, en la capital nacional el rechazo hacia la reforma es más radical y la crítica ideológica de algunos profesores se manifiesta explícitamente como destructiva.

**Recuadro n.º 3**

Moderador: ¿qué recuerdan del proceso de inserción institucional, en especial de la coordinación con sus colegas en los primeros días de desempeño profesional?

(GD2,E6): El primer año la que iba con preconceptos ero yo.... en el momento porque era el primer año, no conocía a nadie, tenía sólo dos o tres compañeros... me parece que fui yo la que no fui abierta con los demás porque los demás se acercaron perfectamente... egresados del IPA, no egresados.

(GD2, E5): En mi caso siempre tuve el mayor apoyo, en mi asignatura me ayudaron sobre como podría trabajar, la muchacha de la cual fui suplente fui a la casa para pedirle el programa y siempre tuve el mayor apoyo.

(GD2, E5): En mi caso, lo viví como traumático, he visto algunas circunstancias conflictivas que no eran conmigo, eran con otros docentes, pero creo que en ese punto en particular creo que hubo mucha culpa también de los docentes egresados del CERP de que surgiera este problema.

Moderador: ¿En qué sentido?

(GD2, E6): Hubo, lamentablemente, hubo casos, donde los egresados del CERP se planteaban que eran los mejores; pero también uno tiene que entender que está trabajando con gente que hacía veinte o treinta años, que había docentes del CERP que se remitían a decir no tiene título, yo soy mejor que él porque no tiene título, y no se daban cuenta que los tipos sabían diez veces más que uno que apenas salía, entonces si uno partía de esa humildad después no tenía problemas, pero si uno iba al choque, como sigue sucediendo, sí.

(GD2, E4) «A mi me pasó que yo tomé dos liceos el primer año de trabajo, en un liceo tenía compañeros que eran del CERP y en el otro n, y en ese momento tenía compañeros del CERP que mencionaban algo nuevo, que para mí no lo era, los otros compañeros lo veían como una gran innovación. No hubo resistencias pero sí hubo mucha curiosidad y me tenían ahí, pregunta tras pregunta, y qué asignaturas tenía, cómo eran los exámenes y las horas de estudio, etc.»

(GD1, E1) «Sí... se ve algunas veces la diferencia, por ejemplo en las coordinaciones de centro, cuando se proponía alguna visita entre profesores... ya estábamos acostumbrados por la práctica, no era nada nuevo para nosotros. Y no, resistencia no, sino un poco de miedo simplemente, y un poco de sorpresa por nuestra propuesta.»

(GD1, E1) «Yo por ejemplo hice el curso de capacitación para los 3eros años de Geografía, en Montevideo, en febrero del 2000 (Plan 96) y habían muy pocos temas de ahí que se hubieran trabajado durante la carrera... eran nuevos para mí, pero en toda la parte teórica, de conceptos generales, de los

autores de ciencias de la educación, eran todos autores que para nosotros no eran nuevos, ahí fue donde sentí verdaderamente que nos dejaban de lado los colegas. Del CERP éramos sólo dos y los demás eran del IPA o gente de muchos años de trabajo... y le caían, le caían a la reforma.»

(GD1, E2) «Si ahí se sentía la indiferencia, el rechazo, y además se veía la crítica destructiva y se veía la calidad del docente también ¿no?, no valía ni siquiera la pena contestar... y son profesores y la calidad de docentes que son... Sí, la única vez que yo me sentí discriminada y atacada fue en esos cursos de la reforma en Montevideo, incluso el docente que estaba dictando las clases hacía notar las diferencias, establecía las diferencias y era horrible.»

Por último, debemos destacar como un nuevo dato importante aquellas situaciones de estrés que viven los profesores principiantes, en especial en su primer año de su ciclo profesional. En este período las dudas sobre cómo se están haciendo las cosas ocupan su principal preocupación. En algunos casos se transforman en posibles causas de situaciones de estrés, inseguridad, malestares físicos y como consecuencia recurren a licencias médicas como medida de prevención. Una profesora consultada nos decía al respecto:

(GD2, E5) «Sí, en el primer año... falté muchas veces en el año, no licencias, no pero... pero falté reiteradamente por estrés... llegó un momento que no sabía si estaba haciendo bien las cosas... pedí visita de dirección por eso, me sentí un poco abrumada por tantas cosas que sentía que tenía carencias.»

Ante la pregunta de si desearían tener otro trabajo complementario, un docente argumentó :

(GD1, E6) «¿Otro trabajo? Sí, para salir un poco al menos, no por el hecho económico sino por el hecho de salir un poco de la institución, para despejarme, para salir de la presión.»

La presión de la institución educativa requiere como solución terapéutica «poder salir» como elemento de despeje, de descompresión, de solución transitoria al malestar docente. Los profesores necesitan, en sus primeros años de experiencia docente, saber identificar claramente los problemas principales en sus primeras etapas del desarrollo profesional. La administración educativa debe considerar esta información para poder delinear políticas de capacitación y formación continua capaces de arrojar luces que sirvan para el desarrollo autónomo y permanente de todos los profesores, considerando sus diferentes itinerarios y trayectorias y las etapas o ciclos de la vida profesional.

En otros casos, la situación vivida por los profesores principiantes que recién egresan del nuevo modelo de formación docente es sentir que la situación del malestar general del profesorado encuentra en ellos un lugar donde se descargan las tensiones. Un profesor egresado del CERP, de la primer generación, nos decía al respecto:

(GD1,E1) «¿Nuestra relación con los colegas? a mí parece que está englobado dentro de un tema que para mí es el malestar docente, que es el continuo malestar del cuerpo docente de quejarse por todo y

que gran parte tiene razón, pero que son temas muchos más amplios, la disconformidad por la falta de participación, vos lo escuchas al docente en los procesos de reforma y bueno se va creando una gran bola de nieve y que lleva de última a pensar que le pegamos al que está más cerca, ¿y quien es el que está más cerca? el del CERP, ésta es la etiqueta de la reforma, a veces no saben ni porque lo hacen pero es así.»

#### 4. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Como ha quedado demostrado por las conclusiones de las investigaciones sobre el profesor principiante y el análisis de los resultados en este estudio, el período de iniciación a la docencia en el nivel secundario no sólo es una etapa de transición entre la formación inicial y la capacitación en servicio sino que adquiere especial significación para el futuro desarrollo profesional de los docentes. En este sentido, pensamos que en nuestro país las investigaciones sobre los profesores debutantes deberían ocupar mayor interés de los especialistas y de las autoridades de la enseñanza, ya que el profundo conocimiento de esta etapa en la vida de los profesores nos permitirá entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje, la relación entre teoría y práctica educativa, el vínculo entre la formación inicial básica y el desempeño real de los profesores en las aulas y en las instituciones.

Conocer el proceso de socialización profesional en sus primeros momentos, y en especial las demandas de los docentes en base a las dificultades que enfrentan en el choque con la realidad de los centros escolares, es una información relevante para implementar dispositivos de ayuda y medidas terapéuticas para enfrentar al malestar docente y la probable desmoralización de los profesores, como ya se ha demostrado que ocurre en los principales países occidentales.

En nuestra región existen indicios de que los cambios sociales también exigirán un nuevo papel del profesorado como está ocurriendo en las sociedades desarrolladas, ya que puede comprobarse que la sociedad está cambiando las demandas y las exigencias hacia la educación y, en particular, están aumentando día a día los casos de violencia escolar, agresión hacia maestros y directores, situaciones de conflicto entre padres y profesores y conductas cada vez más violentas de los alumnos, si bien todavía estamos lejos de presenciar los niveles de deterioro y crisis observados en centros escolares de Europa y los Estados Unidos.

Con un mayor respaldo de evidencia empírica, los nuevos estudios sobre las condiciones de trabajo de los profesores principiantes deberán contrastar las hipótesis ya comprobadas en otros países que correlacionan el modelo docente impartido en los programas de formación inicial con la falta de respuestas de los profesores a las nuevas demandas sociales y exigencias al profesorado.

En esta etapa inicial, se configuran las primeras respuestas a situaciones problemáticas y conflictivas, que en muchos casos obligan al profesor principiante a cuestionarse sobre su modelo docente, su capacidad de dar respuestas técnicas a los problemas educativos y dudar sobre los recursos metodológicos para enfrentar las nuevas situaciones de diversidad y microconflictividad propia del nuevo contexto social de la educación.

Los proyectos de innovación educativa en marcha, deben conocer con el mayor detalle posible esta etapa, para evaluar los programas de formación inicial, ajustar los cambios del currículo en función de los nuevos cambios sociales y exigencias hacia la educación y particularmente para orientar las políticas de formación y capacitación en servicio de los docentes.

Es evidente, que los profesores debutantes demandan una capacitación específica, muy diferente de lo que podría necesitar un profesor experimentado.

Algunos de los aspectos señalados como contribuciones de este trabajo, especialmente los referidos a las fuentes de tensión que afectan al profesor novel (la relación con los padres y el nuevo comportamiento conflictivo en la interacción docente alumno, el trabajo en coordinación con sus colegas, dificultades para organizar su trabajo de aula y la planificación pedagógica, entre otros factores) deberán ser considerados en la elaboración de los nuevos programas de capacitación en servicio.

Además, las innovaciones deberán estar acompañadas también por un mejoramiento significativo de las condiciones laborales y materiales de la función docente que genera entre otras consecuencias la inseguridad laboral por falta de concursos, sobrecarga de trabajo domiciliario, deterioro del salario docente, necesidad de recurrir a las suplencias en forma permanente y la falta general de recursos. Estas condiciones objetivas que define la administración educativa y el Estado son importantes para asegurar el éxito de todo proceso de mejora.

Si los profesores no tienen los recursos para llevar a cabo la renovación pedagógica, se corre el riesgo de que una de los mecanismos para enfrentar al malestar docente sea la inhibición o (tal vez la tentación autoritaria de volver a viejos modelos docentes de control y disciplina escolar) y como consecuencia la desmoralización y desmotivación del profesorado serían la respuesta ante todo intento de innovación.

Como resultado de su experiencia profesional, los profesores debutantes -como hipótesis hay indicios para suponer que también los docentes que están en las etapas de estabilización y diversificación- se enfrentan en nuestros días a un cambio del escenario educativo donde la organización y la posibilidad de crear un clima de clase favorable para el aprendizaje es un desafío permanente como consecuencia de la diversidad del alumnado, los cambios curriculares constantes, la modificación de las representaciones de alumnos y padres sobre la relación pedagógica y el papel del docente, así como la necesidad de atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales, que día a día van a incorporarse a las aulas normales por decisiones de las políticas educativas de inclusión, impulsadas internacionalmente por la UNESCO<sup>6</sup>.

En ese sentido, es muy claro que la formación de los futuros profesores debe jerarquizar los aspectos vinculares y relacionales, con relación a lo conceptual y a la profundización de los contenidos

---

<sup>6</sup> Puede verse al respecto AINSCOW, Mel (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y Experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, Narcea.

académicos, porque todo proceso de aprendizaje se construye sobre la base de una disciplina mínima y de una red de interacción donde se acuerdan las normas de convivencia e intercambio que hacen posible la construcción de un sistema social y ecológico del aula.

La construcción de esta red de intercambios y significados culturales compartidos es esencial para establecer una relación pedagógica en condiciones de cumplir con los objetivos de la enseñanza.

En consecuencia, los nuevos docentes y los profesores principiantes deberán formarse y capacitarse para la construcción de un orden democrático y de consensos compartidos referidos a la disciplina en el aula, desarrollar estrategias de intervención pedagógica orientada por la investigación y la reflexión de su propia práctica, aprender a integrarse al universo social cada vez más complejo de la escuela y responder a las demandas de diversidad pedagógica de un nuevo alumnado caracterizado por su perfil de subcultura juvenil y postmoderna y cada vez más alejado de aquel estudiante de clase media, disciplinado y en condiciones de educabilidad que sólo vive en los viejos manuales de pedagogía de la escuela Lancasteriana.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANEP-CODICEN (1995): *Proyecto Mejoramiento de la Calidad de la Enseñanza Básica y Formación y Capacitación de Docentes para la Enseñanza General de Nivel Medio*. Información Estadística. Mimeo.
- ANEP-CODICEN (1995): *Proyecto de presupuesto. Sueldos, gastos e inversiones*. Cinco tomos. Montevideo, ANEP.
- ANEP-MESYFOD (1996): *A un año del Censo de Octubre de 1995: docentes de secundaria*. Montevideo, ANEP.
- ANEP-MESYFOD (2000): *Análisis del Perfil de las familias de los estudiantes*. Censo Nacional de Aprendizajes 1999, en los 3eros. años del ciclo básico de educación media. Montevideo.
- BOLIVAR, A. (1999): *Ciclo de Vida Profesional del Profesorado de secundaria*. Bilbao, Ed. Mensajero.
- CEPAL (1995): *Hacia un rediseño organizacional de la enseñanza secundaria en el Uruguay*. Montevideo, CEPAL-Oficina de Montevideo.
- CEPAL (1994): *Los bachilleres uruguayos*. Montevideo, CEPAL-Oficina de Montevideo.
- CEPAL (1992): *¿Aprenden los estudiantes en el ciclo básico de educación media?* Montevideo, CEPAL-Oficina de Montevideo.
- CEPAL (1990): *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en Uruguay*. Montevideo, CEPAL-Oficina de Montevideo.
- CORNEJO, J. (1999): «Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina», en: *Revista Iberoamericana de educación*, n.º 19, enero-abril de 1999. OEI.
- COSSE, G., y BRASLASVKY, C. (1997): «Las actuales reformas educativas en América Latina: 4 actores, tres lógicas y ocho tensiones». Santiago de Chile, Preal.

- COOK, T.D., y REICHARDT, Ch. (1995) «Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa». Madrid, Morata.
- ESTEVE, J.M. (1993): «El choque de los principiantes con la realidad», en: Cuadernos de Pedagogía, n.º 220, Barcelona.
- ESTEVE, J.M. (1997): «La formación inicial de los profesores de secundaria». Barcelona, Ed. Ariel.
- ESTEVE, J.M. (1987): *El malestar docente*. Madrid, Paidós.
- ESTEVE, J.M (1995): «La formación inicial del profesorado de secundaria», en: *Revista Signos: Teoría y Práctica de la educación*, 18/4/96, pp. 42-54.
- FILGUEIRAS, C. (1996): *Sobre revoluciones ocultas: la familia en Uruguay*. Montevideo, CEPAL.
- FRANCO, S.; ESTEVE, J.M., y VERA. J. (1994): «Los profesores ante el cambio social. Barcelona, Ed. Antrophos.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación del profesorado*. Barcelona, Ed. Paidós.
- MANCERO, M. E. (1999): «Las políticas educativas uruguayas en el contexto latinoamericano (1985-1994)», en: *Revista Uruguaya de Ciencia Política n.º 10*. Montevideo, ICP.
- MANCERO, M. E. (1998): «La formación inicial de docentes en Uruguay. Orígenes y modelo», en: *Una educación con calidad y equidad*. Madrid, OEI.
- MANCERO, E., y VAILLANT, D. (2002): «Principales aspectos de la situación de los formadores jóvenes en el Uruguay. La transformación en la formación docente», en: *Revista Educar*, año 4, n.º 10. Montevideo, ANEP-CODICEN.
- MANCERO, E. (2001): «El sistema educativo uruguayo: estudio de diagnóstico y propuesta de políticas públicas para el sector» Informe elaborado para el BID. Mimeo.
- PORLAN, R. (1993): «La didáctica de las ciencias», en: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 210, Barcelona.
- TRAVERS, J, y COOPER, L. (1997): *El estrés de los profesores. La presión de la actividad docente*. Barcelona/Buenos Aires, Paidós.
- TEDESCO, J. C. (1996): *El nuevo pacto educativo. educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya.
- TENTI FANFANI, E. (comp.) (1997): *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires, UNICEF/ Ed. Losada.
- UNESCO (1966): «Recomendación relativa a la situación del personal docente». Conferencia Intergubernamental Especial-Conferencia General de la UNESCO, Ginebra.
- UNESCO-OIT(1976): «45 Conferencia Internacional de educación». Informe de la reunión conjunta OIT-UNESCO de expertos en el cumplimiento de la recomendación relativa a la situación del personal docente, Ginebra, 1976.
- VALLES, M. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológico y práctica profesional*. Madrid, Síntesis.
- VAILLANT, D. (1999): «Reforma del sistema de formación inicial de docentes en Uruguay». Ponencia presentada al Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, San José de Costa Rica, Junio de 1999. BID-BANCO MUNDIAL.
- VAILLANT, D. (1999): «Formación inicial de docentes: entre enseñanza ideal y desempeño real», en: *Revista EDUCAR*, año 2, n.º 5. Montevideo, ANEP-CODICEN.
- VERA, J. (1988): *El profesor principiante*. Valencia, Ed. Promolibro.

VERA, J. (1989): «El profesor principiante», en: *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 174.