



Trabajo Final de Grado

Pre-proyecto de investigación

Intervención psicológica en prevención del estrés laboral en maestros y maestras de escuelas del Programa A.Pr.En.D.E.R de Montevideo

Estudiante

Maricarmen Pérez Ossola

C.I. 3.477.131-4

Tutor

Prof. Gustavo Daniel Conde

Montevideo, 31 de Julio, 2016

Índice

Resumen.....	3
Abstract.....	3
Elección del tema.....	4
Fundamentación.....	4
Antecedentes.....	9
Referentes Teóricos.....	11
Atención Primaria de Salud.....	11
Niveles de atención en salud.....	12
Niveles de prevención.....	13
Situación emergente.....	13
Estrés.....	13
Estrés laboral.....	14
Estrés crónico.....	14
Síndrome de burnout.....	14
Problema y Preguntas de investigación.....	15
Preguntas.....	15
Objetivo general.....	16
Objetivo específico.....	16
Diseño metodológico.....	16
Metodología.....	16
Técnicas.....	17
Análisis de datos.....	17
Participantes y modalidad de trabajo.....	18
Consideraciones éticas.....	18
Cronograma de actividades.....	19
Resultados esperados.....	19
Referencias bibliográficas.....	20
Anexos.....	24

Resumen

El presente pre-proyecto de investigación tiene por objetivo establecer mecanismos de intervención para la prevención del estrés laboral en maestros y maestras que se desempeñan en escuelas que forman parte del Programa A.Pr.En.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) de Montevideo, Uruguay, que, en niveles excesivos, ocasionaría el denominado “síndrome de burnout”, o síndrome de quemarse por el trabajo; atendiendo a las diferentes situaciones a los que éstos se ven expuestos tras su labor diaria en la que convergen múltiples emergentes (ausentismo escolar, maltrato alumnos-docentes, padre-docentes, bullying, exigencias curriculares, desajustes conductuales, entre otras), que conllevan a un desgaste laboral y disminución en el rendimiento profesional.

Desde esta perspectiva, y en el marco del primer nivel de atención en salud, es que la prevención deviene un aspecto clave para minimizar el impacto que esta labor conlleva en el contexto que aquí se reseña, atendiendo asimismo la afectación que el estrés laboral ocasiona sobre la salud psíquica y física de estos trabajadores.

Se espera que esta investigación contribuya en la prevención del desarrollo del estrés laboral, el cual ocasionaría en niveles excesivos el síndrome de burnout en los maestros y las maestras de escuelas que forman parte del Programa Aprender de Montevideo, Uruguay.

Palabras clave: Estrés laboral, Síndrome de burnout, Prevención, Maestros de escuelas Programa Aprender

Abstract

The purpose of the present study is to establish ways of intervention to prevent labour stress in teachers who attend Programa Aprender at schools in Montevideo-Uruguay, which, in high levels would produce the named “burnout syndrome”, considering different situations which may be involved in their daily routine (school absence, mistreatment between teachers-students, parents-students, bullying, educational demands, behaviour problems among others) which entail fatigue and decrease in professional performance.

From this point of view, and attending the first health care level, prevention is the key to minimize the impact this work entails, in the context outlined, regarding also the affectation that this syndrome brings about physical and mental health of these workers.

It is expected that this study helps to assist in the prevention of the labour stress, which in high levels would lead to the “burnout syndrome” in teachers of Programa Aprender in Montevideo.

Key words: work stress, burnout syndrome, prevention, teachers of Programa Aprender

Elección del tema

El interés por esta temática surge a partir de una práctica anual realizada en la Escuela N° 73 del barrio la Unión de la ciudad de Montevideo, asignada por Facultad de Psicología de la Universidad de la República, en el marco de Prácticas y Proyectos. La misma consistió en brindar, desde el rol de estudiante, un espacio de escucha a las maestras que allí trabajan y que se veían afectadas por el estrés laboral, producto de diversas situaciones que vivían a diario: ausentismo escolar, maltrato alumnos-docentes, padre-docentes, bullying, falta de atención por parte de los alumnos, exigencias curriculares, factores ansiógenos, desajustes conductuales, entre otros, que excedían su labor principal, enmarcada en la docencia, y para lo cual no contarían con las herramientas necesarias para abordar dichos emergentes.

En tal sentido y de acuerdo a la experiencia en dicha escuela, se pudo constatar que la mayoría de las maestras que allí trabaja, interviene en situaciones conflictivas de los alumnos que se ven afectados en diversos planos de sus vidas, lo cual ocasiona que éstas deban atender otros asuntos que trascienden meramente la labor que se estipula tienen asignada.

Ante estos generadores de estrés laboral, se entiende que es importante abordarlos desde un enfoque psicológico, atendiendo desde el nivel preventivo, con el propósito de minimizar el impacto que en caso de soslayar su consideración, podría derivarse en el denominado “*síndrome de burnout*” o síndrome de quemarse por el trabajo (SQT).

Fundamentación

El sistema educativo centralizado y estatal se conforma en Uruguay en el último tercio del siglo XIX ubicando a la educación dentro del conjunto de los derechos que pertenecen al ciudadano; la educación se construye discursivamente como un derecho y el objetivo es integrar a los sectores menos favorecidos, vulnerables y populares de la sociedad (Martinis, 2013).

El Uruguay del último tercio del siglo XIX es escenario de un proceso de modernización en el marco del cual se constituye un estado nacional con poder de gobierno sobre el conjunto de los uruguayos donde la escuela ocupa un lugar central. La lógica social del estado de bienestar centrará su preocupación en el abordaje de una problemática como es la pobreza. Y el mismo comenzará a interactuar e incidir en relación con la lógica de lo educativo donde las nociones de carencia y riesgo ocupan un lugar importante en las reformas educativas de la época (Martinis, 2013).

Considerando esta situación y atendiendo a la necesidad de implementar programas que tengan como propósito trabajar las temáticas relacionadas con pobreza y educación, es que surge

el Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Especiales Relativas (A.Pr.En.D.E.R), lanzado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria en 2011, el cual se apoya en la experiencia acumulada por el CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria) en la implementación de políticas innovadoras orientadas al logro de la inclusión y la equidad: las escuelas de tiempo completo, las escuelas de contexto crítico y desde el 2005 el Programa de Maestros Comunitarios, con el objetivo prioritario de garantizar el derecho a la educación a todos los niños y niñas del Uruguay (Florit, 2012, p 10 en Mancebo, M).

Dicho programa propicia el desarrollo en cada escuela de una propuesta pedagógica integral que se adecue a las necesidades y potencialidades de cada uno de sus alumnos, que promueva la participación de todos los actores, donde haya espacios de diálogo con la comunidad y operen alternativas para el desarrollo profesional de los docentes, donde la escuela no enfrente sola las situaciones de vulnerabilidad de sus alumnos y sus familias (Florit, 2012, p 10 en Mancebo, M).

Implica cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques, estructuras, estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños y una convicción según la cual educarlos es responsabilidad del sistema (Mancebo y Alonso, 2012, p 13).

Pretende dar un nuevo impulso a las políticas de equidad en educación con tres énfasis:

- foco en el aprendizaje de los alumnos.
- revalorización de la institución escolar para desarrollar una enseñanza personalizada.
- concreción de acuerdos interinstitucionales para llevar adelante la gestión escolar.

El programa Aprender se implementó inicialmente en 285 escuelas urbanas, y en el año 2012 ha funcionado en 273 escuelas y 4 jardines. Todas están ubicadas en contextos socioculturales vulnerables y se caracterizan por una situación social más compleja que la que se registra en las restantes escuelas urbanas comunes. (Mancebo y Alonso, 2012, p. 13).

Como objetivos generales, Aprender aspira a garantizar trayectorias escolares personalizadas y de calidad, con mejoras en el aprendizaje de todos los niños, que los habiliten a participar en la vida social en igualdad de oportunidades, y a promover el trabajo en conjunto de todos los actores institucionales y sociales pertenecientes a la comunidad educativa, propiciando el trabajo colaborativo en un marco democrático y plural (Mancebo y Alonso, 2012, p. 14)

Los objetivos específicos son: potenciar las actividades educativas que permitan abatir el ausentismo, reducir las tasas de repetición y mejorar los niveles en aprendizaje, favorecer la consolidación de los colectivos docentes por medio de proyectos educativos relevantes y mejorar la relación de la escuela con las familias y la comunidad mediante la participación activa de todos

los actores (Mancebo y Alonso, 2012, p. 14).

Aprender plantea dos programas estratégicos: Programa de Maestros Comunitarios y el Programa Maestro más Maestro. Los maestros comunitarios buscan potenciar el aprendizaje de los alumnos y contribuir a las formas de actuar de la escuela como colectivo. Propicia desafíos en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos para lo cual se debe mejorar los vínculos de la escuela con la familia. El Programa Maestro más Maestro, donde dos maestros trabajan juntos en la misma clase en el mismo horario, trata de dar una atención más personalizada a los niños con más dificultades (Mancebo y Alonso, 2012).

En el marco de este programa, más de un tercio de los maestros adhiere a la visión de determinación social de los aprendizajes con dos frases: “en este medio social y con las carencias de las familias es muy difícil que los alumnos aprendan” y “lo máximo que podemos esperar es que los alumnos asistan y aprendan normas de socialización” (Mancebo y Alonso, 2012, p. 23).

Al igual que los programas mencionados, los campamentos constituyen para las escuelas que integran el programa Aprender un elemento importante de su propuesta educativa, trabajando con alumnos de 4º, 5º y 6º grado, con el objetivo de “contribuir a la formación y el crecimiento integral de los educandos favoreciendo la capacidad de valorar y desarrollar las aptitudes y potencialidades en aspectos físicos, afectivos, sociales, comunicativos y cognitivos” (CEIP y ANEP, 2010, en Mancebo y Alonso, p. 30).

Otra de las iniciativas incluidas en la propuesta, es el Programa Educativo de Verano que atiende niños desde 5 años hasta quienes están en 4º grado escolar. El objetivo es desarrollar experiencias de extensión del tiempo pedagógico a partir de las necesidades de cada contexto.

Por su parte, en el año 2008 comienza a funcionar el Programa Escuelas Disfrutables, el cual está integrado por Psicólogos y Trabajadores Sociales, quienes se organizan en duplas e intervienen en escuelas y jardines de Infantes, con niños, niñas, docentes, familias, comunidad entre otros. Este programa apunta a la promoción y prevención de los aspectos integrales que favorecen los aprendizajes y el fortalecimiento de la dinámica institucional (CEIP, Programa Escuelas Disfrutables).

El objetivo general de este programa es intervenir en las escuelas urbanas de todo el país sobre factores que generan malestar institucional y con un abordaje integral de las situaciones. Los equipos tienen una jurisdicción de no más de 20 escuelas (CEIP, Programa Escuelas Disfrutables).

En este programa hay 4 dispositivos de intervención (entendiendo la intervención como una acción pensada y planificada que se construye interdisciplinariamente hasta el pedido institucional, territorial y escolar). Dicha intervención implica la escucha del técnico, la comprensión y delimitación del problema, situación o acontecimiento. Se parte de un diagnóstico y

la toma de decisiones se diagrama desde distintas actividades como son las entrevistas, los talleres, las coordinaciones, los seguimientos y las observaciones, generando un camino de acción que propicie un movimiento de cambio favorable y posible del problema, situación o acontecimiento.

Se define a partir de un pedido de ayuda, de un interés real que genera movimiento voluntario y propicio a dejarse ayudar. Se orienta en una perspectiva de derechos y prácticas acordes al momento socio-histórico que vive la escuela pública. Se basa en el encuentro con el otro para la construcción del problema y sus posibles respuestas y en la emergencia de acontecimientos que irrumpen de manera imprevisible (CEIP, Programa Escuelas Disfrutables).

Con relación a los dispositivos de intervención a los que se hacía referencia anteriormente, cabe aclarar que en el dispositivo 1, se realiza un plan de trabajo por dos años en cuatro escuelas a definir con inspectores y directores y tiene un abordaje institucional; en el dispositivo 2, se realizan acciones conjuntas con maestras y maestros comunitarios en las escuelas de la zona, se hace en función de los objetivos del Programa de Maestros Comunitarios (PMC); el dispositivo 3 tiene dos talleres anuales de autocuidado con colectivos docentes de escuelas de la zona e intervenciones puntuales ante situaciones emergentes en las escuelas que no participan de los dispositivos 1 y 2; el dispositivo 4 consta de talleres de educación sexual, adaptación escolar, egreso o convivencia escolar (CEIP, Escuelas Disfrutables).

El Programa Escuelas Disfrutables se organiza mediante una doble coordinación: 1) un equipo coordinador formado por la Coordinadora Nacional, Coordinadores Técnicos, Psicólogo y Trabajador Social; 2) Inspecciones Departamentales y Nacionales.

Los objetivos de este programa son:

- contribuir al fortalecimiento institucional del centro escolar
- promoción de contextos cooperativos y fortalecimiento del clima institucional
- abordaje integral de la convivencia escolar para la promoción y mejoramiento de las condiciones y contextos de aprendizaje
- promoción y fortalecimiento de vínculo escuela-familia-comunidad

Este programa se posiciona desde lo posible y no desde la falta.

Como parte de la construcción del sistema de monitoreo y evaluación del Programa Aprender, se aplicó una encuesta en el año 2011 a una muestra representativa de docentes de escuelas que integran dicho programa. Los docentes visualizan que los proyectos tienen una gran potencialidad, porque favorecen el avance de la escuela en la mejora del aprendizaje de los niños, la participación de la comunidad y la construcción de la identidad de las escuelas, en particular de las escuelas que integran el Programa Aprender. (Mancebo y Alonso, 2012, p. 36).

Conjuntamente, estos trabajadores plantean algunas situaciones que suelen ser consideradas como problemáticas en el ejercicio de su labor. Aquí sobresalen cuatro aspectos: el tiempo disponible para evaluar a los alumnos, que incluye la corrección de cuadernos, la incorporación de las “XO” al trabajo pedagógico, la disciplina y la falta de ámbitos de asesoramiento y supervisión. El ordenamiento de estas situaciones es similar en Montevideo y en el interior pero, en capital se profundiza la percepción de los cuatro factores como serios para el ejercicio docente. (Mancebo y Alonso, 2012, p. 47).

Aproximadamente el 40% de los docentes de las escuelas que integran el Programa Aprender, considera que la formación con la que contaban no era suficiente para su desempeño en las escuelas de este Programa. Los docentes muestran una gran necesidad de formación en cuestiones de didáctica, específicamente en didáctica para el trabajo en contextos vulnerables (Mancebo y Alonso, 2012, p. 49).

Con respecto a las condiciones de trabajo, se pudo constatar que los maestros de aula son quienes se inclinan en mayor medida por una valoración negativa de las mismas. Los docentes coincidieron en los siguientes puntos: mejora del salario; distorsiones en cuanto a la rotación docente y ampliación del tiempo y las posibilidades de trabajo en equipo con colegas, dentro y fuera del aula y “diversificar la carrera docente creando otras funciones técnico-pedagógicas más allá de la división maestro-director-supervisor” (Mancebo y Alonso, 2012, p. 52).

Además de estos elementos y otros que puedan incidir en dicha valoración, que a la postre devengan en un proceso de desgaste de los maestros, debe considerarse una pieza fundamental que participa influyendo en la posibilidad de desarrollar estrés laboral, tal como lo reseña Mansilla Izquierdo (2011), consistente en que “la relación intensa con otras personas [es] lo que contribuye a su aparición, aunque de un modo más global [...] como el producto de una interacción negativa entre el lugar de trabajo, el equipo y los [...] alumnos...” (Dubelluit, 2014).

Atendiendo a estas condiciones y reclamos, surge el interés por considerar cuál es el impacto que apareja la labor que los maestros y maestras desarrollan, sobre la salud mental y física, dado que se ven expuestos diariamente a diferentes situaciones (ausentismo escolar, maltrato alumnos-docentes, padre-docentes, bullying, falta de atención por parte de los alumnos, exigencias curriculares, desajustes conductuales, factores ansiógenos entre otros), que en muchos casos exceden sus potestades o conocimientos en cuanto a su adecuado manejo, pudiendo verse afectados en el ámbito de la salud (certificaciones médicas, desarrollo de trastornos o enfermedades asociadas –depresión, estrés, etc.), laboral (ausentismo, falta de motivación, abandono), vincular (dificultades de relacionamiento interpersonal, aislamiento), emocional (desgaste psíquico, sentimiento de culpa, devaluación de la autoimagen), entre otros.

A punto de partida de tomar en cuenta lo reseñado anteriormente, surge la necesidad de

remarcando la importancia que la prevención adquiere en tales casos, como forma de evitar que las consecuencias del estrés laboral crónico lleguen a desarrollarse para quienes trabajan en un contexto vulnerable e involucrándose con la problemática de cada alumno y de su familia, exponiéndose de manera prolongada a situaciones que provocarían un desgaste (tal como las reseñadas en el apartado “elección del tema”), al no contar con mecanismos, ni herramientas, ni formación suficientemente eficaces para enfrentarlos.

En la actualidad el estrés laboral se considera uno de los riesgos emergentes de carácter psicosocial más importante en el contexto organizacional ya que es una problemática extensa, grave y costosa (Maslach et. al, 2001).

Kyriacou y Sutcliffe (1978) definen el estrés docente como una respuesta de estado emocional negativo generalmente acompañada por cambios fisiológicos potencialmente peligrosos.

Una de las consecuencias del estrés laboral es el síndrome de burnout, el cual es definido por Maslach y Jackson (1981) como una manifestación comportamental del estrés laboral, y lo entienden como un síndrome tridimensional caracterizado por cansancio emocional, despersonalización en el trato con clientes y usuarios y dificultad para el logro y realización personal (Martínez, 2010).

Frente a la aparente ausencia de trabajos que aborden el ámbito preventivo del estrés laboral es que se postula la presente fundamentación, con el propósito de referir cuáles son aquellas herramientas que permitirían enfrentar este fenómeno multicausal, atendiendo asimismo a la eventualidad de que los maestros y maestras no cuenten con suficientes recursos ni mecanismos adecuados para promover un cambio en beneficio personal, ante el posible desarrollo del síndrome de burnout.

Antecedentes

La búsqueda de antecedentes relacionados con el estrés laboral en América y Europa data de la década del 90 hasta hoy día.

Desde hace tiempo se sostiene que el estrés es un factor que acompaña el trabajo docente; esto se fundamenta en una revisión de 71 investigaciones sobre docentes que revelan que la docencia es una ocupación estresante (Hiebert y Farber 1984).

El estrés laboral ha sido reconocido por diversas instancias europeas como la Organización Internacional del Trabajo, como uno de los fenómenos más indeseables y relevantes en la realidad laboral actual. La OIT (Organización Internacional del Trabajo 1981, p. 123) denunció la gravedad del problema como una de las principales causas de abandono de la

profesión (Marqués, 2005 p. 127).

Una de las principales fuentes de estrés es el ámbito laboral. Un estudio realizado en Canadá (Laver, 1999) indica que el 35% de los empleados se siente estresado en su trabajo y quienes trabajan en el gobierno, salud y educación son los que tienen las condiciones más estresantes. (Laver, R en Padilla, V 2006 p. 79).

En el ámbito docente, el estrés laboral es una de las principales causas de malestar en el profesorado, asociándose a graves problemas en la salud. (Calvete, 2010 p. 71 en Martínez).

Las estrategias que los docentes usan para afrontar el estrés pueden ser definidas como procesos concretos que se ponen en marcha dependiendo de las características situacionales (Sharplin, O'Neill y Chapman, 2011). El proceso puede definirse como “los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son valoradas como situaciones que exceden o desbordan los recursos de una persona” (Lazarus & Folkman, 1986 en López Araújo p. 89).

López-Araujo y Osca (2010) consideran que la creación de un buen clima social en el trabajo mejora el rendimiento y la seguridad, siendo esencial en ese aspecto el apoyo social. Éste interactúa en los procesos de estrés, reduciendo, eliminando, o modificando la percepción de los estresores.

El término síndrome de burnout, dado originalmente por Freudenberger, procede del mundo del deporte y expresaba la situación que vivían los deportistas cuando no obtenían los resultados deseados a pesar de sus grandes esfuerzos. No obstante, su categorización se debe principalmente a Cristina Maslach (1977) quien lo conceptualiza como una respuesta a un estrés emocional crónico caracterizado por agotamiento físico y psicológico, despersonalización y dificultad para la realización personal.

Se trata de un síndrome definido por cansancio emocional, despersonalización y reducción de la realización personal, de acuerdo con el análisis factorial del Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach y Jackson, 1986).

El síndrome suele aparecer en profesiones con más contacto social o con funciones asistenciales siendo el ámbito educativo un blanco por sus características (Martínez, 2015).

El ámbito organizacional parece mantener una estrecha relación con los estresores crónicos que puede desembocar en el síndrome de burnout (Maslach, 2009).

Burke y Richardsen (1996) consideran que las puntuaciones de burnout son siempre altas en los contextos laborales caracterizados por la sobrecarga de trabajo (Burke en Moreno et al 2001 p.7)

El desgaste profesional consiste en un proceso de pérdida lenta, pero considerable del compromiso y la implicación personal con la tarea que se realiza. Si bien puede ocurrir en todos

los ámbitos de la acción de la persona se ha estudiado en profundidad en lo que tiene que ver con las profesiones asistenciales (Moreno, 2011).

Burke (1987) explica el burnout como un *proceso de adaptación* del estrés laboral caracterizado por desorientación profesional, desgaste, sentimientos de culpa por falta de éxito profesional, aislamiento y distanciamiento emocional (Ramos & Buendía, en Martínez, A. 2010).

Byrne (1999) afirma que un docente que padece el síndrome de burnout estará menos apto para dedicarse a su trabajo y tendrá menos tolerancia hacia los estudiantes.

Esteve (1987) considera el estrés como una de las principales consecuencias del malestar docente.

Existen investigaciones sobre los procesos de estrés de los docentes que abarcan las distintas etapas o niveles contemplados en el sistema educativo español (Domenech-Betoret 2005).

En Argentina, Mariangel Dubelluit y Magdalena López hicieron un estudio denominado “Prevalencia del Síndrome de Burnout en Docentes de Educación Común y Especial de la ciudad de San Salvador, Argentina” y concluyeron que los mencionados docentes presentan una tendencia a experimentar un nivel medio o moderado del síndrome (Dubelluit, 2014).

En Uruguay, Ratto, García Pérez, Silva y González realizaron una exploración sobre el Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) a través del cuestionario para la evaluación del mismo y su relación con los factores psicosociales. Se trabajó con una muestra no probabilística de 71 maestras pertenecientes a cuatro colegios privados de Montevideo. Los resultados muestran una prevalencia moderada de SQT, así como la presencia de actitudes negativas hacia el trabajo, bajo concepto de sí mismas y pérdida de interés sobre quienes atienden. Este síndrome desgasta a quien lo padece e incide en la relación docente-alumno (Ratto et. al, 2015).

Referentes Teóricos

Atención Primaria de salud

Cuando hablamos de Atención Primaria de Salud debemos remitirnos a la Conferencia Internacional que se realizó en Alma-Ata, URSS en 1978, que reafirma que la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de enfermedad, consagrándolo como un derecho humano fundamental (Declaración de Alma-Ata).

De la Conferencia de Alma-Ata surge una declaración que consta de diez enunciados. Las características que distinguen a la Atención Primaria de Salud son: Integralidad, Interdisciplinariedad e Intersectoralidad.

La definición de salud de la Organización Mundial para la Salud (OMS) queda enunciada

como:

estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades, es un derecho humano fundamental y que el logro del grado más alto posible de salud es un objetivo sumamente importante en todo el mundo, cuya realización exige la intervención de muchos otros sectores sociales y económicos además de la salud (Definición de salud de la OMS, 1946).

La Declaración manifiesta que la Atención Primaria de Salud "...representa el primer nivel de contacto entre los individuos, la familia y la comunidad con el sistema nacional de salud, llevando lo más cerca la atención de salud al lugar donde residen y trabajan las personas y constituye el primer elemento de un proceso permanente de asistencia sanitaria" (Declaración de Alma-Ata, 1978).

De la definición que surge en el punto seis de la Declaración de Alma-Ata con respecto a lo que involucra la atención primaria, cabe destacar que ésta forma parte integral tanto del sistema nacional de salud, del que constituye la función central y el núcleo principal, como del desarrollo social y económico global de la comunidad. Esta definición enmarca una serie de acciones de salud pública, sean de diagnóstico, prevención, curación y rehabilitación que deben realizarse desde un nivel primario y local en beneficio de la comunidad (Declaración de Alma-Ata).

La atención primaria es el mecanismo mediante el cual los países y las áreas proveen mejor salud a las poblaciones y las personas. El objetivo central es organizar los sistemas sanitarios en torno a un sistema centrado en el paciente.

Niveles de atención en salud

Cuando se habla de niveles de atención en salud, se refiere a los servicios que se ofrecen y los procedimientos que se realizan en cada uno de ellos, además del personal que se requiere para estas acciones. Es una forma ordenada y estratificada de organizar los recursos para satisfacer las necesidades de la población.

El primer nivel es el más cercano a la población; es el primer nivel de contacto. Permite resolver las necesidades de atención básicas y más frecuentes que pueden resolverse por medio de la prevención. Es la puerta de entrada al sistema de salud (Vignolo et. al 2011).

En el segundo nivel se ubican los hospitales y establecimientos donde se prestan servicios relacionados a la atención en medicina interna, pediatría, ginecoobstetricia, cirugía general y psiquiatría. Se estima que entre el primer y segundo nivel se pueden resolver hasta el 95% de problemas de salud de la población (Vignolo et. al 2011).

El tercer nivel se refiere a la atención de patologías complejas que requieren procedimientos especializados y de alta tecnología (Vignolo et.al 2011).

Niveles de prevención

La prevención, se define como las “medidas destinadas no solamente a prevenir la aparición de la enfermedad, tales como la reducción de factores de riesgo, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecida” (OMS, 1988).

Las actividades preventivas se clasifican en tres niveles: Prevención primaria, cuyo objetivo es disminuir la incidencia de la enfermedad; Prevención secundaria, destinada al diagnóstico precoz de la enfermedad incipiente (sin manifestaciones clínicas): comprende acciones de diagnóstico precoz y tratamiento oportuno; Prevención terciaria, se refiere a acciones relativas a la recuperación de la enfermedad clínica manifiesta, mediante un correcto diagnóstico, tratamiento y rehabilitación. En este nivel son fundamentales el control y seguimiento del paciente para aplicar el tratamiento y medidas de rehabilitación.

Situación Emergente

“Emergente”, de la Real Academia Española (RAE), involucra lo “que emerge, que nace, sale y tiene principio de otra cosa”.

Se refiere a aquella situación que irrumpe, frente a la cual se solicita ayuda para intervenir, porque genera obstáculos en la dinámica institucional y la modifica; es un analizador que genera impacto.

Estrés

El origen del término estrés se encuentra en el vocablo *distres* que significa en inglés antiguo “pena o aflicción”. El estrés es una relación entre la persona y el ambiente, en la que el sujeto percibe en qué medida las demandas ambientales constituyen un peligro para su bienestar, si exceden o igualan sus recursos para enfrentarse a ellas (Lazarus y Folkman, 1984).

El estrés es la respuesta del organismo ante las exigencias de su medio. Si esta respuesta se vuelve prolongada a lo largo del tiempo puede causar modificaciones en el propio organismo que no son reversibles.

Se trata de lograr un manejo adecuado a nuestra forma de vida (Rodríguez y Matus, 2002)

Seyle (1956) alude a la fuerza que actúa sobre un objeto, produciendo la destrucción del mismo al superar una determinada magnitud. Según este autor el estrés es una respuesta inespecífica del organismo ante una diversidad de exigencias.

El estrés es entendido como algo negativo, perjudicial o nocivo para el ser humano ya que produce dolores e infelicidad. (Olga y Terry, 1997 en Sierra, J).

También puede provocar distintos problemas de salud, asma, infarto de miocardio y alteraciones gastrointestinales e inmunológicas (McEwen, en Sierra, J 2003).

Miller (1997) define el estrés como cualquier estimulación vigorosa, extrema o inusual que, ante la presencia de una amenaza, causa algún cambio significativo en la conducta (Sierra, J

2003).

Estrés laboral

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define el estrés laboral como “la reacción que puede tener el individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades, y que ponen a prueba su capacidad para afrontar la situación”.

A lo largo del siglo XX el estrés se ha convertido en un fenómeno relevante y reconocido socialmente, siendo vinculado con frecuencia a la actividad laboral (Peiró, 2001).

Surge cuando las demandas del trabajo son altas, y al mismo tiempo la capacidad de control de las mismas es baja. (Karasek en Peiró, 2001).

Estrés crónico

El estrés crónico se origina por un estrés prolongado en el tiempo. La persistencia del estrés crónico puede causar un daño físico y psíquico. Surge cuando una persona no ve una salida a una situación deprimente. Es el estrés de las exigencias y presiones durante períodos aparentemente interminables. El peor aspecto del estrés crónico es que las personas se acostumbran a él y algunas veces lo ignoran. Las personas se desgastan hasta llegar a una crisis nerviosa final. Los síntomas del estrés crónico son difíciles de tratar y pueden requerir tratamiento médico (APA, 2016).

Existen niveles de estrés elevados en la salud y en la educación siendo frecuente su carácter crónico en forma de *burnout* o síndrome de estar quemado, que se caracteriza por un alto agotamiento emocional o sentimientos de desgaste físico y psíquico en el trabajo, una alta despersonalización y una baja realización personal e ineficacia en el trabajo (Martínez, A. 2010).

Síndrome de burnout

El término burnout se empezó a usar a partir de 1977 cuando Maslach conceptualizó el síndrome como el *desgaste profesional* de las personas que trabajan en contacto directo con personal sanitario y profesores. El síndrome sería una respuesta extrema al estrés crónico originado en el contexto laboral y tendría repercusiones de índole individual pero también afectaría a aspectos organizacionales y sociales. (Martínez, A. 2010).

Freudenberger (1974) empleó el concepto de burnout para referirse al estado físico y mental de los jóvenes voluntarios que trabajaban en su “Free Clinic” de Nueva York. Estos jóvenes se esforzaban en sus funciones y sacrificaban su propia salud para alcanzar ideales. Después de tres años de trabajo presentaron conductas cargadas de irritación y agotamiento, actitudes de cinismo y una tendencia a evitar a sus clientes. Al concepto de estar “quemado” se le agregaba algo que no era sólo el estrés laboral (Buendía & Ramos 2001, en Martínez, A. 2010).

Maslach y Jackson (1981) definen el burnout como una manifestación comportamental del estrés laboral y lo entienden como un síndrome tridimensional caracterizado por: cansancio

emocional, despersonalización en el trato con clientes y usuarios y dificultad para el logro o realización personal. A partir de estos componentes se elaboró el Cuestionario o Escala de “Maslach Burnout Inventory” (MBI). El objetivo de este MBI era medir el burnout personal en las áreas de servicios humanos, evaluando las dimensiones por medio de tres subescalas. (Martínez, A. 2010).

Farber (2000) describe el burnout como el reflejo de la mayoría de los ambientes de trabajos actuales, debido a que la competencia laboral trata de producir mejores resultados en el menor tiempo posible y con los mínimos recursos posibles (Martínez, A. 2010).

Problema y Preguntas de Investigación

El objetivo del presente pre-proyecto de investigación es establecer mecanismos de intervención para la prevención del estrés laboral en maestros y maestras que se desempeñan en escuelas que forman parte del Programa A.Pr.En.D.E.R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) de Montevideo, Uruguay, que, en niveles excesivos ocasionaría el denominado *síndrome de burnout*.

Las diferentes situaciones a las que los maestros se ven expuestos dentro del plano institucional (ausentismo escolar, maltrato alumnos-docentes, padre-docentes, bullying, desajustes conductuales, exigencias curriculares, entre otras), como eventualmente desde el ámbito personal (características de personalidad, situaciones conflictivas a nivel familiar, social, diferencias de género, etc.), conllevan a un desgaste laboral y a una disminución en el rendimiento profesional.

De acuerdo a datos aportados por la Coordinación General de Programa de Escuelas Aprender, el problema radicaría fundamentalmente en que, desde el sistema, no existe ningún tipo de prevención de estrés laboral en el docente, registrándose un elevado índice de licencias por enfermedad (llegando incluso a hacer uso de la misma durante 11 meses) y en algunos casos sin retomar el cargo (ver Anexo).

Desde ésta situación problemática, la prevención se torna un aspecto clave para minimizar el impacto que la labor docente conlleva, atendiendo a la afectación que diferentes tipos de estrés (incluido el laboral) ocasiona sobre la salud de los maestros y maestras.

En tal sentido, se entiende pertinente potenciar el empoderamiento de los maestros, brindando las herramientas necesarias a tal propósito.

Preguntas

- ¿Cuáles serían las acciones a realizar para prevenir el estrés laboral en docentes que

trabajan en escuelas del Programa Aprender de Montevideo?

- En el marco del Programa Aprender, qué herramientas podrían utilizarse para minimizar el impacto del estrés laboral en docentes de escuelas de ese Programa?

Objetivo general

- Establecer mecanismos de intervención para la prevención del estrés laboral en maestros y maestras que trabajan en Escuelas del Programa A.Pr.En.D.E.R en Montevideo, Uruguay.

Objetivos específicos

- Identificar situaciones emergentes que provocan el estrés laboral en docentes de escuelas del Programa Aprender de Montevideo.
- Determinar cómo estos emergentes afectan la calidad de vida de los docentes que trabajan en las escuelas del Programa Aprender de Montevideo, para poder brindar estrategias de empoderamiento para un desempeño más eficaz.
- Sugerir un dispositivo que se adapte a la dinámica institucional de las escuelas y que pueda ser eventualmente incorporado a la vida cotidiana de las instituciones educativas.

Diseño metodológico

Metodología

La metodología que se utilizará para este pre-proyecto de investigación será una metodología cualitativa.

El término *metodología* designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas (Taylor & Bogdan, 1986).

Según Denzin y Lincoln (2000) la investigación cualitativa es una actividad que sitúa al observador en el mundo y consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, etc. (Moral, C 2006).

Las investigaciones cualitativas buscan identificar la naturaleza profunda de las realidades (Martínez, 2006).

La frase *metodología cualitativa* se refiere a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Taylor & Bogdan).

Las metodologías cualitativas se orientan hacia la comprensión de las situaciones únicas y particulares. Se centran en cómo viven y experimentan ciertos fenómenos los individuos o grupos sociales que se están investigando. Se interesan por la “realidad” tal y como la interpretan los sujetos, pero respetando el contexto donde se construye la realidad social (Rodríguez, 2009).

A los efectos de obtener datos sobre las licencias docentes se utilizará una metodología cuantitativa.

Con respecto a la metodología cuantitativa, la misma se basa en el método hipotético deductivo, el lenguaje objetivo de las cifras y procesos estadísticos (Bacallao J, A en García, R 2010).

Técnicas

La principal herramienta para recoger la información será la **entrevista** ya que permite recopilar la información detallada dado que la persona que informa comparte con el investigador lo que tiene que ver con un tema específico o un evento de su vida (Fontana y Frey en Vargas 2012, p.123).

McMillan y Schumacher (2005) definen la entrevista como “preguntas con respuesta abierta para obtener datos sobre los significados del participante: cómo conciben sus mundos los individuos y cómo explican o dan sentido a los acontecimientos importantes de sus vidas” (en Meneses y Rodrigues, 2011, p.35).

Como señala Benney y Hughes (1970), la entrevista es “la herramienta de excavar”, para adquirir conocimientos sobre la vida social” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 100).

Es pertinente realizar entrevistas semi-dirigidas ya que ello hace posible recolectar la información que se requiere.

Otra herramienta principal de la metodología cualitativa la constituye la **observación participante**, esta expresión designa la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes durante la cual se recogen datos de modo sistemático (Taylor & Bogdan, 1987, p. 31).

Análisis de datos

Se refiere a un proceso que consiste en dar sentido a la información obtenida. Los datos deben organizarse y la información debe estar sistematizada. La tarea del investigador es descubrir lo que se esconde tras los datos y darle sentido a los fenómenos (Rodríguez & Valdeoriola, 2009).

El análisis de contenido nos da la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso.

Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana (Rivas, sf).

Participantes y modalidad de trabajo

Participarán en este pre-proyecto de investigación tres escuelas que integren el Programa Aprender de Montevideo de diferentes barrios de la ciudad. Las referidas escuelas serán de las jurisdicciones: Zona Montevideo Este, Montevideo Oeste y Montevideo Centro, una de cada jurisdicción respectivamente.

Se elegirán escuelas diferentes en lo que tiene que ver con edificio y cantidad de alumnado. Se trabajará en base a un cronograma de 10 meses.

La modalidad de trabajo será mediante la realización de entrevistas a todas las maestras que trabajen en las escuelas elegidas y observación participante.

Para tener un panorama más amplio se entrevistará a los directores de dichas escuelas.

Dentro de la metodología de trabajo propuesta, se recabará información acerca de la eventual existencia de proyectos en las escuelas que integran el programa Aprender, y la viabilidad de los mismos en su implementación.

Por otra parte, se apuntará a obtener datos referentes a las licencias médicas (art. 70.1 estatuto funcionario docente) que se otorgan por parte del CEIP, reflejando aspectos cuantitativos (estadísticas acerca de cantidades de licencias, períodos de tiempo, etc.) y cualitativos (motivos).

Consideraciones éticas

El presente trabajo se registrará por las normativas nacionales e internacionales sobre investigación con seres humanos. A nivel nacional se registrará por el Decreto 379/008 (2008), el cual hace referencia a la investigación con seres humanos en Uruguay, por la Ley 18.331 (2008), la cual refiere a la protección de datos personales y acción "Habeas Data" y por el Código de Ética Profesional del Psicólogo (2001), donde se establece que se debe "preservar los principios éticos de respeto y dignidad con el fin de resguardar el bienestar y los derechos de las personas y en general en los seres vivos que participen en sus investigaciones". (Código de Ética Profesional del Psicólogo, 2001). Se debe velar por la integridad de las personas predominando siempre el bienestar de los involucrados. Los participantes lo harán de forma voluntaria mediante un consentimiento informado. Se les explicará en qué consiste la investigación así como los objetivos y la metodología que se llevará a cabo. Se tomarán los recaudos necesarios para proteger la identidad de las personas que participen en la investigación.

Cronograma de actividades

	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6	Mes 7	Mes 8	Mes 9	Mes 10
Revisión bibliográfica										
Reunión informativa con autoridades del Programa Aprender										
Elaboración de pautas de la entrevista										
Contactar las escuelas elegidas y esperar aceptación										
Programación y Realización de entrevistas										
Sistematización y análisis de datos obtenidos										
Elaboración de informe										
Presentación de informe a autoridades del Programa Aprender										

Resultados esperados

Con este pre-proyecto de investigación se pretende establecer mecanismos de intervención para la prevención del estrés laboral en maestros y maestras que se desempeñan en escuelas que forman parte del Programa Aprender de Montevideo, Uruguay, brindando asimismo recursos de empoderamiento para éstos, que potencien la adquisición y desarrollo de estrategias de afrontamiento, empleando mecanismos saludables, para enfrentar situaciones generadoras de estrés.

Se procurará contribuir con la Institución en la que éstos desempeñan su función, aportando herramientas propicias para un abordaje resolutivo de aquellas situaciones que puedan llegar a influir en la aparición de indicadores del síndrome de burnout.

Referencias bibliográficas

- APA American Psychological Association (2016)
Recuperado de:
<http://www.apa.org/centrodeapoyo/tipos.aspx>
- Burke, R.J. & Richardsen, A.M (1996) stress, burnout and health. En CL. Cooper, Ed Handbook of Stress, Medicine and Health. New York: CRC Press
- Byrne, B. M. (1999). *The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model*. In R. Vandenberghe and A. M. Huberman (Eds.) Understanding and preventing teacher burnout (pp. 15-37). Cambridge University Press.
- Calvete, E (2010). *El estrés en profesores* Crítica 968, 71-74
- CEIP Programa Escuelas Disfrutables
Recuperado de:
http://www.ceip.edu.uy/documentos/2014/ped/escuelas_disfrutables_ULTIMA.pdf
- Código de Ética Profesional del Psicólogo/a
Recuperado de:
www.psicologos.org.uy/codigo.html
- Declaración de Alma-Ata
Recuperado de:
www.promocion.salud.gob.mx/dgps/descargas1/promocion/1_declaracion_deALMA.pdf
- Denzin, N. & Lincoln, S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Diccionario de la lengua Española. Recuperado en:
<http://www.rae.es>
- Domenech-Betoret, F. (2005). *El bienestar psicológico del profesorado: Variables implicadas*.

- Dubelluit, M. López, M. (2014) *Prevalencia del síndrome de burnout en docentes de educación común y especial*. Universidad Católica Argentina. Facultad Teresa e Ávila.
- Figueiredo-Ferraz, H, Grau-Alberola, E., Gil-Monte, P.R y García-Juesas (2012). *Síndrome de quemarse por el trabajo y satisfacción laboral en profesionales de enfermería*. *Psicothema*, 24, 271-276.
- García, R. (2010) *Utilidad de la integración y convergencia de los métodos cualitativos y cuantitativos en las investigaciones en salud* vol. 36 n.1 pp. 19-29
- Hiebert, B & Farber, I (1984). *Teacher stress: A literature survey with few surprises*.
- Kyriacou, C & Sutcliffe, J (1978) *A model of teacher stress*. *Educational Studies*.
- Laver, R. (1999). *The best and worst jobs*. *Maclean's*, 112 (22).
- Lazarus, R & Folkman, S. (1986) *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca, Barcelona, 1986.
- López-Araújo, B & Osa, A. (2010). *Influencia de algunas variables organizacionales sobre la salud y la accidentalidad laboral*. *Anales de Psicología*, 26, 89-94
- Mancebo, M., Alonso, C., (2012) Programa Aprender de Uruguay. *Las visiones y opiniones de los maestros y directores*.
- Marqués Pinto, A., Lima, M. L.& Lopes Da Silva, A. (2005). *Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses*. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol.21, núm. 1-2, 125-143.
- Martínez, A. (2010). *El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión*. Universidad de La Rioja. La Rioja (España).
- Martínez, J.P (2015) *Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento*. Universidad de Murcia, España.

- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (Síntesis conceptual)*. Revista IIPSI, Facultad de Psicología, UNMSM.
- Martinis, P. (2013). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Uruguay: Bibliotecaplural. CSIC.
- Maslach, C. & Jackson, S. E (1986) *Maslach Burnout Inventory*
- Maslach, C. Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001) *Job burnout, Annual Review of Psychology*. 52, 397-422
- McMillan, J. H; Schumacher, S (2005) *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid. Pearson
- Meneses, J & Rodríguez, D. (2011) *El cuestionario y la entrevista*. Barcelona, España. Editorial UOC.
- Moral, C (2006) *Criterios de validez en la investigación cualitativa actual*. Revista de Investigación Educativa, 2006. Vol 24 n°1 p. 147-164.
- Moreno, B. (2001) *Desgaste profesional (burnout), Personalidad y Salud percibida*.
- Organización Internacional del Trabajo (2013) La prevención de estrés en el trabajo. Recuperado de:
http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---safework/documents/instructionalmaterial/wcms_235393.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (sf) Estrés laboral
OMS recuperado http://www.who.int/occupational_health/ppublications/stress/es/
- Padilla, V. et al (2006). *Patrones de personalidad tipo A o B, estrés laboral y correlatos psicofisiológicos*.
- Peiró, J. (2001). *El estrés laboral: Una perspectiva individual y colectiva*. Facultad de

Psicología Universidad de Valencia

- Ramos, F. & Buendía, J. (2001). *El síndrome de burnout: concepto, evaluación y tratamiento*. Madrid
- Ratto, A. García, R. Silva, M. González, M. (2015) El síndrome de quemarse por el trabajo y factores psicosociales en docentes de primaria de la ciudad de Montevideo. Facultad de Psicología, Universidad Católica del Uruguay.
- Rivas, E. (s.f) El análisis cualitativo de los datos. Barcelona, España. Editorial UOC.
- Rodríguez, C & Matus, G. (2002). *El estrés y la ciudad*. Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle, 2002.
- Rodríguez, D. & Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Seyle, H. (1956). *The stress of life*. M.D. New York, Mc Graw-Hill
- Sierra, J., Ortega, V., Zubeidat, I. Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. 2003
- Taylor, S & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vargas, J. (2012). *Nuevas tendencias y retos. La entrevista en la investigación cualitativa*. Universidad Nacional. Costa Rica Volumen 3, 119, 138.
- Vignolo, J. et. al., *Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud* (2011) Facultad de Medicina, UdelaR, Montevideo, Uruguay.

ANEXOS

Entrevista con la Coordinadora Nacional del Programa A.Pr.En.D.E.R

Estudiante: Buenas tardes, gracias por recibirme. Inspectora, podría decirme ¿en qué consiste el Programa Aprender de Uruguay?

Inspectora: El programa Aprender abarca alrededor de 260 escuelas porque el número está cambiando debido a que algunas se van transformando a tiempo extendido y a tiempo completo que pertenecen a los quintiles uno y dos y los quintiles uno y dos corresponden a los niveles más deprivados socio cultural y económicamente de todo el país. Los quintiles uno y dos también son atendidos por tiempo completo o también por escuelas rurales porque el programa Aprender abarca sólo escuelas urbanas. En ese universo de 260 escuelas, 11 son jardines. El número exacto es 260 instituciones, 249 escuelas y 11 jardines en este momento. Fundamentalmente el programa Aprender tiene una serie de apoyos en recursos humanos y económicos que no tienen el resto de las escuelas y se gestiona básicamente a través de dos tipos de proyectos, los proyectos PODES o Proyecto Oportunidad de Desarrollo Educativo y Social y los Proyectos de Trayectorias Protegidas que se desarrollan en cuatro meses de agosto a noviembre y apuntan a focalizar una enseñanza personalizada, fundamentalmente en las áreas instrumentales en los niños que no han logrado la alfabetización, básicamente de 2° a 6°, esos son los dos proyectos que gestiona la Coordinación de Aprender porque después pueden convivir 10, 12, 15, 18 programas y proyectos dentro de las escuelas Aprender pero que no son gestionados por la coordinación.

E: ¿Qué proyectos existen en las escuelas?

I: Muchas escuelas tienen el proyecto Aprender todos, el proyecto Aprender todos es de Ceibal trabaja la tecnología con las familias pero no lo gestiona esta coordinación; sí trabajamos muy codo a codo con el programa PMC Programa de Maestros Comunitarios que tiene otra coordinadora. Hay 550 maestros comunitarios y la gran mayoría están en escuelas Aprender, hay algunos que no, pero la gran mayoría.

Para decirlo al revés habrá unas 15 o 16 escuelas que no tienen maestros comunitarios porque son escuelas con muy poco alumnado.

Y después hay una serie de programas y de proyectos que se gestionan dentro de las escuelas no por la coordinación pero que este año desde la coordinación estamos intentando darle un impulso integrador, o sea poder decir tenemos estos recursos dentro de la institución y tenemos estos alumnos, entonces cómo gestionamos todos estos recursos que son diversos según las escuelas

en función de la mejora de los aprendizajes de los chiquilines, no? ¿Cómo los utilizamos lo más personalizadamente posible?.

Nosotros trabajamos con inspectores de zona que son referentes del programa porque al ser 260 las escuelas es más difícil trabajar con los directores, pero también hacemos visitas en territorio supervisando los proyectos pero desde una supervisión colaborativa

E: ¿El inspector tiene asignadas determinadas escuelas?

I: Claro, el inspector tiene designado un distrito general que es formado por 6 ó 7 escuelas, depende de la matrícula, de varias cosas, pero ese inspector puede tener todas sus escuelas Aprender o puede tener alguna Aprender y otra de otra categoría.

E: ¿Cuándo surgen estos proyectos?

I: Trayectorias protegidas surge en el año 2012, pero proyectos PODES han estado desde siempre porque estas escuelas provienen de las que eran antes escuelas de contexto crítico que gestionaban proyectos, la sigla PODES aparece después, son proyectos de mejoramiento educativo. También coordinamos con otros programas, con GURI, con CEIBAL, PMC.

Las Escuelas Disfrutables es un grupo de apoyo de Psicólogos y Asistentes Sociales que están en función de todas las escuelas, no sólo para Aprender. Cada inspección departamental o jurisdicción tiene un grupo, un equipo.

E: ¿Hay alguna reunión con los docentes para ver el funcionamiento del programa y de los proyectos?

I: Las salas docentes. Los inspectores referentes son quienes concurren a las salas docentes con una función de acompañamiento y de orientación. Los inspectores referentes tienen dedicación exclusiva, tienen 48 horas a cumplir y cumplen con participar periódicamente de las salas y allí hacen el seguimiento del funcionamiento de la escuela.

E: ¿Es allí entonces donde los maestros cuentan lo que ha pasado y ven cómo seguir?

I: Los maestros ahí planifican, arman su proyecto institucional. El PODES es un proyecto curricular que forma parte del proyecto institucional. Tienen además un componente administrativo y un componente socio comunitario. El componente pedagógico es el proyecto PODES que apunta a mejorar algún área o dificultad curricular básicamente. La mayoría se ha posicionado en lenguas. Básicamente desde mi lugar yo apunto a que los niños aprendan más. Creo también, y así lo he hecho saber, que son demasiados los programas que ingresan a la escuela porque también está el maestro de apoyo, el maestro más maestro y a veces yo creo que tantos apoyos entorpecen más que ayudar no? Quiero rescatar el tiempo de aprendizaje de los alumnos y no la respuesta o cumplimiento, son escuelas carenciadas y todo lo demás no...pero yo creo que ahí hay una dificultad, por eso es que estamos apuntando a integrar esos recursos en función de objetivos comunes porque si cada uno va por su lado es como que se compartimenta la escuela y los

resultados no son buenos.

E: Y ¿cómo se maneja el maestro frente a todos estos programas y proyectos? ¿Existe alguna intervención por parte de la institución?

I: Bueno, el equipo de Escuelas Disfrutables ha actuado en situaciones como la de las escuelas de Dolores, en situaciones donde hay casos de abuso, de maltrato donde hay emergentes importantes, más allá de que Escuelas Disfrutables tiene su línea de trabajo también a veces se ven desbordados por los emergentes y porque no son tantas las personas...

E: ¿Qué medidas toma el maestro frente a estos emergentes?

I: El índice de licencias es alto, en lo que era antes Salud y Bienestar natural están los médicos certificadores y te digo que el índice de licencias de los maestros es altísimo. Hay maestros que toman la licencia y después no retoman el cargo, hay muchas dificultades vinculadas a eso. Desde el sistema no hay ningún tipo de prevención para esto.

E: ¿Y en lo que refiere a la formación curricular?

I: Cursos de lenguas de arte ciencia, matemática, a través del instituto de formación en servicio, pero no hay nada para el maestro en sí.

E: ¿Existe algún tipo de compensación por trabajar en estas escuelas?

I: El maestro tiene una compensación por tener sala docente, sala de coordinación donde concurre el profesor de educación física también, y también el maestro de apoyo, en general pero no todas las escuelas lo tienen, viene de educación especial designado por educación especial en función de las características de la escuela.

Lo designa educación especial en función de las características de la escuela y trabaja con los niños con mayores dificultades, con necesidades educativas especiales.

A veces trabaja en el aula con el maestro de aula y a veces trabaja con los niños llevándolos a otro espacio, pero es de educación especial el maestro, a veces están durante años en la escuela porque son efectivos en determinada escuela.

E: ¿En lo que refiere a la formación, a la currícula?

I: Actualmente están haciendo la práctica los maestros de 4º en escuelas Aprender pero hasta no hace mucho ni habían pisado una escuela Aprender y cuando tomaban un cargo lo tomaban en una escuela Aprender pero es diferente asumir una clase ahí.

E: ¿La práctica que hacen estos estudiantes es anual?

I: Si sí, el Director de la escuela viene a ser como el profesor de didáctica. Hay carencias importantes que el sistema no está pudiendo cumplir como por ejemplo el cubrir los cargos, quedan grupos y no hay docentes para cubrirlos, no sólo en las escuelas Aprender sino en otras, problemas importantes por falta de recursos humanos, faltan maestros para cubrirlos y repercute al recargar a los maestros que sí están presentes porque los alumnos tienen que ser atendidos

igual.

E: ¿Por qué se da esa falta?

I: Cada vez ha habido menos ingresos y por ende menos egresos, menos vocaciones digamos.

Antes era muy difícil conseguir, acceder a escuelas céntricas o de los mejores barrios, hoy por hoy hay cargos en todos lados, muchas veces no se pueden cubrir. A principio de año, en inicial, estábamos en mayo y había grupos que nunca habían tenido maestros.

Es bien complejo el tema.

Lo que no te dije es que los proyectos PODES tienen un dinero importante según la categoría de escuela. Tienen un dinero que según la matrícula se les otorga, otro punto importante me parece que es las coordinaciones con los diferentes programas y proyectos que conviven dentro de las instituciones, Red global, Aprender todos, PMC,

E: ¿En qué consiste red global?

I: Es algo bastante nuevo que tiene que ver con Fullan un técnico que habla de la educación profunda, hay una coordinadora de ese programa que es del CEIP que trabaja con escuelas no sólo Aprender sino otras también y trabajan en red con escuelas de otros países. Es uno más de los programas que trabajan en las escuelas Aprender, tiene un objetivo general que tiene que ver con mejorar el mundo, en lo vincular, en lo ambiental y se conectan y se comunican a través del uso de la tecnología con escuelas de otros países, hay unos cuantos países vinculados al proyecto red global.

Entonces, red global, PMC, maestro de apoyo, maestro más maestro, aprender todos, maestro más maestro lo gestionan las inspecciones departamentales cuando tienen cargos que pueden reforzar con esos cargos, el año pasado no hubo porque no había recursos para pagarlo, a veces hay maestros que les interesa trabajar en eso entonces toman doble turno, trabajan con su grupo y toman un cargo maestro más maestro en la propia escuela o en otra escuela. Funciona similar a trayectorias educativas, fortalece los aprendizajes de determinados alumnos.

E: ¿Qué pasa con las ausencias de los docentes?

I: Cuando las licencias son reiteradas se llama al docente a junta médica y actualmente CoDiCen está trabajando en un protocolo en ese sentido porque está afectando muchísimo, hay docentes que tienen 11 meses de licencia al año.

E: Bien. ¿Podría explicarme las zonas en las que se divide Montevideo?

I: Montevideo y Canelones, Montevideo tiene tres jurisdicciones, Este, Oeste y Centro. El Este es toda la costa, 8 de octubre, camino Maldonado, Oeste es todo lo que es Cerro, Casabó, Centro es la parte de Mendoza, Capitán Tula, Casavalle, Marconi, en realidad las escuelas Aprender están en la periferia de la ciudad.

En el 2011 y 2012 hubo una coordinación, en el 2013 otra, yo he estado de 2014 al 2016, o sea

que han habido tres coordinaciones con improntas bien distintas.

Hubo cambios en las coordinaciones porque se jubilaron.

Se hizo un llamado a presentar un proyecto de trabajo, yo me presenté y mi proyecto tenía que ver con la integralidad y organización de los recursos y si yo tuviera el poder, que no lo tengo, sacaría muchos de estos recursos de las escuelas, yo creo que hay que rescatar lo sencillo y los espacios y tiempos de aprendizaje y creo que las escuelas están desbordadas de cuestiones a atender y responder que le quitan tiempo y referencia a los niños porque cuando son tantos los actores educativos los niños no tienen claro cuál es su referente y, me parece que los docentes corremos a través de dar respuestas a distintos programas y proyectos porque nos lo demandan y no damos el tiempo y el espacio a las tranquilidades y lo que los niños están precisando, pero esto es una opinión personal que a muchos no les ha gustado pero lo sigo pensando.

Uno tiende a pensar que son escuelas carenciadas entonces démosles apoyos, apoyos, apoyos, pero también de esa manera se sostienen muchas cuestiones que no llegan directamente al niño pero que ocupan de los docentes tiempo esfuerzos etc.

Nuestro esfuerzo nuestras decisiones tienen que ser pedagógicas en función de la realidad y a veces estas cuestiones y estos límites no están tan claros

E: ¿Usted ha tenido manifestaciones por parte de las docentes en lo que refiere al estrés laboral que les afecta?

I: Sin duda que sí, el estrés existe fuertemente, licencias médicas vinculadas al estrés,...yo más que nada trabajo con Inspectores, mi función es coordinar, es parte de uno orientar pero es una función de coordinación. Los inspectores en sus inspecciones tienen sala de inspectores.

Trayectorias protegidas es un proyecto muy querido por los maestros porque personaliza la atención.

E: Gracias por su tiempo.

I: A las órdenes.

Fin de la entrevista.