

Universidad de la República
Instituto Superior de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Tesina

Malestar docente. Análisis de los factores que afectan la práctica de los docentes de Educación Física de las escuelas públicas de Montevideo

Autores: Santiago BRUM, Romina OTTONELLI

Profesora tutora: Ana TORRÓN

Educación Física, enseñanza y escolarización del cuerpo

Montevideo, diciembre, 2016

AGRADECIMIENTOS

Antes que nada, queremos agradecer a todas las personas que aportaron desde su lugar a esta tesina. Este trabajo comenzó en año 2015 como proyecto a presentarse en el Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE), y desde ese momento contamos con el apoyo de docentes como María Rosa Coral, Javier Noble, y Cecilia Rüegger. En el correr del presente año, se sumaron al esfuerzo Ana Torrón como tutora y compañera en este proyecto, Pablo Zinola e Isabel Pastorino, que siempre de una manera u otra estuvieron dispuestos a escucharnos y aportar a esto con sus sugerencias.

Por fuera del Instituto Superior de Educación Física, nos parece necesario agradecer la buena disposición de los Directores Coordinadores de la zona este de Montevideo, en especial al informante calificado que estuvo al tanto del proceso y nos facilitó las comunicaciones. A Emilio Tenti Fanfani por ser nuestra “musa inspiradora” y por ponerse a disposición de la investigación. A los profesionales de otras áreas que aportaron desde su especificidad: Teresa Álvarez, Yohana Altéz y Sergio Pérez.

Por último, pero no menos importante, reconocemos a nuestras familias como pilares fundamentales, que no sólo acompañaron la investigación final, sino que estuvieron presentes los cuatro años de la carrera.

ÍNDICE

Resumen.....	3
Introducción.....	4
Objetivos.....	6
Planteamiento del problema de investigación.....	6
Marco teórico y conceptual.....	6
Educación Física.....	6
Educación Física en la Escuela.....	9
Rol del profesor de Educación Física en la escuela.....	12
Malestar docente.....	17
Posibles miradas a la noción de malestar.....	17
Factores que producen malestar.....	18
Reseña metodológica.....	25
Categorías de análisis.....	30
Análisis y discusión general.....	31
Factores macro y microestructurales como determinantes del malestar.....	31
La incidencia del contexto en la situación laboral.....	42
El ejercicio de la docencia en relación con la carga horaria semanal.....	45
Posibles tensiones entre el rol asumido y el rol asignado.....	46
Conclusiones.....	50
Anexo I.....	54
Anexo II.....	55
Referencias bibliográficas.....	63
Fuentes consultadas.....	66

RESUMEN

El presente trabajo buscó conocer sobre las condiciones de trabajo de los docentes de Educación Física (en adelante EF) que desempeñan su tarea en las escuelas públicas de la zona este de Montevideo¹. Se parte de la hipótesis de que existe malestar con respecto a dichas condiciones, y se intentó además de verificarla determinar cuáles son los factores que lo generan y cómo éstos afectan la práctica profesional.

El trabajo pretendió responder las siguientes preguntas: ¿existen factores que causan malestar en el trabajo en las escuelas públicas? ¿Cuáles son? ¿En qué grado estos factores afectan a la práctica profesional? ¿Cuál es el nivel de insatisfacción en relación a sus expectativas? ¿Cuál es la incidencia de la zona geográfica de la escuela donde se desempeña el docente? ¿Qué porcentaje de los docentes encuestados aspira a seguir ejerciendo la docencia directa (misma escuela/sistema público/sistema privado)? ¿Y por qué?

El método utilizado para intentar abordar el problema de investigación fue el cuantitativo y con intención de enriquecer el análisis lo combinamos con el método cualitativo. Es decir, el principal instrumento de recolección de datos fue la encuesta por cuestionario de administración directa, complementado con una entrevista.

Intentamos en todo momento, mantener el mayor grado posible de objetividad y evitar sesgar el resultado de la investigación, ya sea desde la formulación de las preguntas del cuestionario, hasta el procesamiento de los datos obtenidos (intentamos “dejarnos sorprender”). Para esto, definimos nuestro sustento teórico sin limitarnos a las cuestiones referidas al malestar, sino que también incluimos puntos que creemos determinantes para la disciplina y la formación del docente. Siempre con la intencionalidad de producir conocimiento científico del área de la EF en general, y en particular respecto a las condiciones laborales actuales. Ya que entendimos, que para que el campo de la EF siga creciendo es imprescindible que esto ocurra.

Palabras clave: malestar docente – Educación Física- escuela.

¹ En Montevideo, primaria organiza las escuelas en tres jurisdicciones: zona este, centro y oeste.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación surge a partir de los conflictos ocurridos (paros, huelga docente) en la enseñanza durante la elaboración del presupuesto quinquenal del actual gobierno². A partir de esta realidad, que a simple vista no podría negarse, entendemos que en el ámbito docente (tanto de primaria como de secundaria) existe una situación de disconformidad. Ésta se expresa a través de las medidas de lucha adoptadas en los pasados meses de junio y julio de 2015. Sobre esta situación es que pretendimos investigar.

Este trabajo de investigación atendió a la especificidad de nuestro campo e intentó dar cuenta de lo que acontece con los docentes de EF de las escuelas públicas de Montevideo. Dado que estos profesionales de la educación están insertos en el mismo sistema educativo y sujetos al mismo presupuesto, creímos pertinente profundizar en el estudio de su situación laboral, y en los factores que entienden desencadenantes de tal realidad.

Consideramos que la pertinencia de nuestra investigación radica en obtener información actual sobre la situación laboral de los docentes de nuestro campo, y las causas que a su entender afectan su práctica profesional. Entendemos que no hay conocimiento científico acerca de cuál es la situación de los docentes en general, y en particular de los de EF sobre esta temática. Es por este motivo que, concluido el proceso de investigación, difundiremos la información recabada a efectos de que la misma esté a disposición de los principales actores.

Luego de indagar sobre el tema, hemos encontrado una investigación coordinada y realizada por Emilio Tenti Fanfani sobre la profesionalización de los docentes. Esta investigación fue desarrollada por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), en su sede regional de Buenos Aires, a partir del año 2000. Si bien no es una investigación del campo específico de la EF, la tomaremos como principal antecedente por ser regional y tratarse de la temática en cuestión.

Lo curioso acerca de la mencionada investigación es que existen al menos dos interpretaciones de sus resultados. Por un lado, contamos con el análisis realizado por el mismo coordinador de la investigación, Emilio Tenti Fanfani, en su libro “La condición

² Segunda presidencia del Dr. Tabaré Vázquez, período 2015-2020.

docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay” (2005), y por otro lado el informe de difusión pública presentado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) “Los docentes uruguayos y los desafíos de su profesionalización” (2003).

A pesar de las diferencias en la interpretación, podemos afirmar que se trata de la misma investigación, y acerca de ella sabemos que:

En la primera etapa se llevaron a cabo cuatro estudios nacionales mediante la aplicación de un cuestionario a muestras representativas nacionales de docentes de nivel primario y secundario del sector público y privado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Las muestras sólo son representativas del universo docente que trabaja en las áreas urbanas de los respectivos países. (Tenti Fanfani, 2005, p.15)

A partir de la sistematización de los resultados y posterior análisis de los mismos, a lo largo de su obra Tenti Fanfani describe una serie de factores que “contribuyen a generar malestar e impotencia entre los maestros” (Tenti Fanfani, 2005, p.22). Plantea como un “indicador sintético del malestar docente” que sólo un 45% en Argentina, un 53% en Brasil y un 47% en Uruguay aspiran a seguir trabajando como docentes en el aula. Sin embargo, en la publicación de ANEP se sostiene que “maestros y profesores declaran altos niveles de satisfacción con el trabajo. [...] Sólo una pequeñísima minoría expresó claramente su deseo de dedicarse a otra ocupación” (ANEP, 2003, p.11). Además, sostiene que “los datos indican la inexistencia de señales claras de la presencia de lo que se ha dado en llamar malestar docente” (2003, p.12) Paradójicamente, en esta publicación se enuncian y describen un gran número de factores que en otra bibliografía se reconocen como generadores de malestar.

Dado que el presente trabajo de investigación se origina a partir de la situación observada en el año 2015, es que tomamos como referencia la interpretación realizada por Tenti Fanfani (2005), por entenderla más cercana a la realidad. Aunque también tuvimos presente la existencia de una valoración alternativa como lo es la realizada por ANEP.

OBJETIVOS

General

- Conocer en qué medida, la situación general de malestar percibida en el ámbito docente afecta a los profesores de EF que trabajan en las escuelas públicas de la zona Este de Montevideo.

Específicos

- Identificar si existen factores causantes de malestar en la práctica docente y jerarquizarlos.
- Establecer relaciones entre el contexto escolar dónde desempeñan sus tareas y el nivel de satisfacción identificado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación que esta tesina abordó, es la situación laboral de los profesores de EF. Partimos del supuesto de que existe malestar en relación a esta situación, e intentamos además de verificar la hipótesis, determinar cuáles son los factores que lo generan y cómo éstos afectan su práctica profesional.

Al finalizar la presente investigación nos propusimos resolver las siguientes interrogantes: ¿existen factores que causan malestar en el trabajo en las escuelas públicas? ¿Cuáles son? ¿En qué grado estos factores afectan a la práctica profesional? ¿Cuál es el nivel de insatisfacción en relación a sus expectativas? ¿Cuál es la incidencia de la zona geográfica de la escuela donde se desempeña el docente? ¿Qué porcentaje de los docentes encuestados aspira a seguir ejerciendo la docencia directa (misma escuela/sistema público/sistema privado)? ¿Y por qué?

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

Educación Física

Para comenzar es preciso remarcar que, dentro del campo de la EF, un punto de tensión que ha causado múltiples debates y no ha alcanzado un consenso es la discusión respecto a la epistemología de la EF, ¿es o no es una ciencia? A partir de esta pregunta es que surgen diferentes posturas que tratan de justificarse a través de variadas concepciones respecto a la ciencia y al conocimiento científico. Dicha falta de consenso no sólo se

limita a la cientificidad o no de la EF, sino que trae aparejada la indeterminación respecto al campo y al objeto de estudio de la misma. En forma de espiral o círculo vicioso, tanta indeterminación termina afectando la cotidianeidad de las prácticas educativas, provocando que existan tantas visiones y posturas como personas pensando al respecto. Fue justamente por esta razón que creímos importante profundizar en este asunto que, en definitiva, puede afectar la práctica docente.

Bracht (2000) atiende a la diversidad de opiniones y visiones respecto a la validez epistemológica de la EF. El autor plantea que durante muchos años se intentó forzar la cientificidad de la EF por una imposición cultural en donde las prácticas sociales relevantes precisan fundamentarse científicamente. Sin embargo, lo significativo para el autor no es debatir si la EF es o no una ciencia, sino trasladar la discusión a otros temas que nos permitan ganar autonomía y auto-reflexión en el campo, ya que el problema no se resolvería adjudicándole el valor de ciencia y buscándole un objeto de estudio.

Asimismo, Bracht (2000) afirma que la EF no es una ciencia, ya que no satisface los criterios epistemológicos que permiten identificar una ciencia, a lo cual adherimos. Para nosotros es una disciplina que no puede prescindir del conocimiento epistemológico ni del conocimiento práctico. Entendemos que es importante darle a la EF rigurosidad científica en sus producciones de conocimiento, sin distanciarse de la práctica. Esto irá conformando un campo teórico propio, epistemológicamente reconocible.

Debemos reconocer que además la EF no puede prescindir del conocimiento científico elaborado por ciencias consolidadas para realizar su intervención. Lovisolo (en Bracht, 2000 p.58) considera la EF como una “práctica mosaico” puesto que se deben articular un conjunto de conocimientos que provienen de diferentes disciplinas científicas (fisiología, historia, sociología, biomecánica, pedagogía, etc.) con una mirada hacia la EF.

En el mismo sentido Portela Guarín (2001) entiende prematuro denominar ciencia a la EF, pero considera válido trabajar en el proceso de cientificidad en pos de construir una identidad conceptual. Barrow y Brow (en Portela Guarín, 2001), plantean al educador físico como un profesional que debe conocer tanto las bases científicas como humanísticas de la profesión para así apropiarse del “corpus de conocimiento”.

También en el mismo sentido, Fernández Vaz (2007) plantea el abordaje interdisciplinario, entendiendo que muchas veces resolver un problema de manera

“monodisciplinaria” es muy difícil sobre todo en el campo de la EF, ya que “el cuerpo y sus expresiones” no se dejan abordar desde una sola disciplina. Entendemos que la dificultad de ver a la EF como una disciplina que debe nutrirse de otras, pero a su vez luchar por construir un campo teórico propio, puede causar algún tipo de conflicto en los docentes a la hora de realizar su intervención.

Otra problemática presentada por Bracht (2000), y por la cual él entiende que la EF no logra el estatus de ciencia, es la dificultad para definir y delimitar su objeto de estudio, sobre lo cual, como hemos mencionado, no hay consenso. A nuestro entender esto entorpece el proceso de obtención de conocimiento y produce una tensión a la hora de validarlo en el campo académico.

Con respecto a la delimitación del tema a investigar, el que extrapolamos hacia la delimitación del objeto de estudio, Sabino lo plantea como “una etapa ineludible en todo proceso de obtención de conocimientos [...] En otras palabras, delimitar un tema significa enfocar en términos concretos nuestro campo de interés, especificar sus alcances, determinar sus límites” (Sabino, 1992, p.55). La dificultad percibida por Bracht (2000) en delimitar el campo de estudio de la EF refuerza su (actual) imposibilidad de ser ciencia.

Consideramos valiosos todos los intentos realizados por diferentes teóricos de la EF pretendiendo definir y delimitar su objeto de estudio. Para Sabino “una correcta delimitación permite precisar hacia dónde deben concretarse los esfuerzos y resolver, por lo tanto, muchos problemas prácticos.” (Sabino, 1992, p.56)

Adherimos a la propuesta de los autores presentados en el sentido de que no consideramos a la EF una ciencia, y nos sumamos al planteo de Bracht (2000), entendiendo además de que quedan muchas cuestiones por debatir y definir que contribuirán al desarrollo teórico de la EF. En vez de intentar clasificar, delimitar y forzar procesos, deberíamos atender a múltiples factores que en definitiva son los que hacen a la EF y son los que intervienen en las prácticas diarias. Todo ello sin desatender la especificidad del campo que, por más paradoja que parezca, es una especificidad en donde intervienen diversas disciplinas y áreas de conocimiento (fisiología, historia, sociología, biomecánica, pedagogía, movimiento humano, prácticas corporales, entre otras), pero que todas ellas se direccionan y encauzan con el objetivo común, producir conocimientos con relación a la EF (epistémicos y prácticos).

Desde la epistemología, como ya se mencionó reiteradas veces, podemos afirmar que la EF no es una ciencia. Pero para avanzar en el intento de definirla presentaremos un enfoque teórico desde una perspectiva histórica que resulta muy enriquecedora. Para esto tomamos a Soares (1996) quien manifiesta que, en un principio, en el siglo XIX lo que hoy entendemos por EF se denominaba gimnasia y no tenía relación alguna con la escuela. Luego por la intervención de médicos y pedagogos se piensa una adaptación para introducirla en la escuela, respaldada en un discurso moralista e higienista. Ya en el siglo XX la visión cambia centrándose en el modelo deportivo, con fuerte influencia europea. En las clases predominaban los conocimientos fisiológicos y de entrenamiento desplazando a los pedagógicos.

En estos dos momentos la EF mantuvo su especificidad en el “aula”: la gimnasia tenía como contenidos a ser enseñados en la escuela los ejercicios militares, juegos, danzas, esgrima y canto, entre otros. El movimiento deportivo hegemonizó el deporte como contenido de enseñanza. En un tercer momento, en los setenta, la psicomotricidad acapara el campo de la EF, perdiendo ésta su especificidad. Las conductas motoras son ahora el centro de atención. Esto provoca un cambio en la visión de la EF, ampliándose su espacio de intervención y sus fundamentos teóricos. En los años ochenta continúa la transformación, surgiendo el cuarto momento (actual) donde los supuestos teóricos que subyacen a la práctica, ya no son solo del ámbito de las ciencias naturales, sino que cobran importancia las ciencias sociales, generando movimientos como los de la cultura corporal. Los contenidos de enseñanza propuestos por diversos autores brasileros (colectivo de autores brasileños) son gimnasia, deporte, juego y lucha. Estos contenidos además de ser los tradicionales de la EF son parte del patrimonio cultural del ser humano. A estos contenidos pueden agregarse otros como ser el circo, la danza, la expresión corporal, entre otros, siempre que sean significativos culturalmente.

Educación Física en la Escuela

¿EF y EF en la escuela, son lo mismo? La respuesta a esta pregunta nos pareció muy importante a los efectos de este trabajo, puesto que, dada la realidad del mercado laboral uruguayo, es muy común que los mismos profesores de EF que trabajan en la escuela pública, también lo hagan en otras instituciones como ser clubes deportivos, plazas de deportes, liceos, colegios privados, entre otros. Entendemos que la lógica de “cada una

de estas EF” a las que se enfrenta el docente es distinta, y quizás estas diferencias generen en él diferentes sentimientos, pudiendo causar malestar o gran satisfacción.

Según Rügger *et. al.* (2014) lo primero que tenemos que diferenciar es la EF en un ámbito educativo, del resto de la cultura corporal. Para comenzar, entendemos que la EF es una construcción moderna que data de la misma época del surgimiento de la escuela moderna. Como lo mencionamos anteriormente, los primeros objetivos de la EF escolar estuvieron ligados a la promoción de la salud, en pro de la construcción de un proyecto social. Con el devenir de los años y los cambios sociales ocurridos en toda América, se hace necesaria una revisión tanto de lo que es la EF, como su intervención en la escuela. En Brasil, tuvo lugar el movimiento renovador de la EF que propone una teoría pedagógica de ésta, que la trate como una disciplina curricular en vez de una simple actividad. (Bracht y González, 2014). En este punto es que creemos que radica la diferencia entre EF y EF escolar³. Según Gariglio (2010),

[...] las asignaturas escolares son entidades culturales dotadas de características *sui generis*, que, lejos de ser el mero reflejo de disciplinas científicas o académicas, se constituyen en campos de acción notoriamente marcados por las contingencias de tiempo y espacio escolar, por las cláusulas explícitas de los contratos pedagógicos y didácticos, por las estrategias de enseñanza volcadas a los alumnos, por las exigencias de los colegas, por las necesidades inmediatas de la vida institucional y por los sistemas de evaluación y selección. En ese sentido, una asignatura escolar se presenta como un conjunto de saberes, de competencias, de posturas físicas y/o intelectuales, de actitudes, de valores, de códigos y de prácticas que traen las marcas de la forma escolar. (Gariglio, 2010, p.168, referenciando a Chervell)

El papel pedagógico de la EF en la escuela creemos que es fundamental, y marca esa diferencia entre la EF en un ámbito educativo y el resto de la cultura corporal. Este papel no es exclusivo de la EF en la escuela, sino que pertenece a todas las asignaturas y es propio de estas “características *sui generis*” mencionadas.

Con esta nueva perspectiva surgen nuevas interrogantes acerca de los aspectos curriculares de la EF en la escuela (objetivos, contenidos, secuenciación, evaluación, entre otros). Todo el proceso que atraviesa la EF desde la gimnasia del siglo XIX, hasta la EF actual se refleja muy bien en los programas escolares de EF en Uruguay, en donde

³ Debemos aclarar que cuando nos referimos a “escolar” es en un sentido amplio, incluye la educación primaria pero también la secundaria, ya que muchos de los autores que tratamos son argentinos y brasileros y toman de esta forma el término.

se pasa de objetivos claramente higienistas (Programa de 1923), a objetivos vinculados a la conducta motriz (Programas de 1986 y 2005) para terminar en el Programa de 2008, haciendo eje en la motricidad como parte de un proyecto personal, donde se incluye la noción de cultura corporal (Rüegger *et. al*, 2014). Cabe señalar que si bien desde la época de Varela se incluía a la EF (o “Gimnasia de Salón”) en la escuela, ésta no fue obligatoria hasta el año 2007 (para implementarse a partir de 2009), y además fue en el mencionado Programa del año 2008, la primera vez que se incluye en un programa único. (Torrón, Rüegger y Rodríguez, 2010).

El apartado dedicado al “Área de conocimiento corporal” del actual Programa de Educación Inicial y Primaria comienza con el siguiente párrafo:

La Educación Física en este Programa Escolar se concibe como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático. (PEIP, 2008, p. 236)

Más adelante en el texto se presentan los objetivos:

Objetivos generales

- Enseñar una amplia gama de contenidos que le brinden a los niños la diversidad de experiencias motrices, sociales e individuales en las que participe activa y placenteramente jerarquizando el valor de lo vivencial.
- Brindar, a través de las actividades lúdicas, espacios que le permitan al alumno cooperar, responsabilizarse y reflexionar individual y colectivamente sobre cuestiones éticas en relación al juego.
- Promover la construcción de la corporeidad y la motricidad a través del desarrollo de las capacidades sociales, motoras, las habilidades motrices, el conocimiento y la conciencia corporal. (PEIP, 2008, p.245)

Si bien, en el Programa 2008, es muy clara y fuerte la presencia de la corriente psicomotricista de la EF, entendemos, que al incluir (y dedicar un subtítulo) del concepto de cultura corporal da cuenta de un cambio en la mirada hacia la EF. Ya no es el discurso basado en las ciencias naturales el que sostiene al programa, sino que se abre paso a las ciencias sociales como sostén de la EF. A partir de los objetivos que se plantean para la

EF escolar y cómo se concibe ésta en el Programa Escolar, pretendemos ahora entender las representaciones de la EF escolar que orientan las actuaciones de los docentes.

Los profesores de EF de las escuelas, a nuestro entender, deberían encontrar el equilibrio entre la enseñanza de la EF y de saberes pedagógicos. En ese equilibrio es deseable que ambos tipos de saberes interactúen, dialoguen sin predominar unos sobre los otros, que se vinculen los contenidos de enseñanza a los de educación. Tratándose la EF de una disciplina con la particularidad, según González y Fraga (2012), de ser una práctica cultural apoyada en conceptos tanto de las ciencias naturales como de las humanas, las intervenciones de los docentes deben seguir esta lógica, y es necesario tener esos vínculos claros para que el docente no caiga en problemas de identidad profesional por no tener de una función docente específica.

Como ya mencionamos, la EF en Uruguay estuvo presente en la escuela desde el siglo XIX, sin embargo, se tornó obligatoria a partir del año 2007. Pero ¿se ha legitimado? Los supuestos que fundamentan la obligatoriedad por parte del Estado, ¿son compartidos por los docentes? ¿Son los que sostienen sus prácticas? Luego de analizar el decreto por el cual se establece la obligatoriedad y el discurso respecto del mismo, Torrón, Rügger y Rodríguez (2010) entienden que su fundamentación no es por los saberes propios de la EF, sino que ésta se encuentra al “servicio” de otras necesidades o disciplinas (la salud, el aprendizaje, la socialización, entre otros). Si estos argumentos no son los mismos que legitiman la EF escolar para los docentes que son los encargados de llevar adelante la práctica (planificar, secuenciar, determinar objetivos para los grupos, evaluar, entre otros) entendemos que esto puede generar algunas tensiones que pueden terminar generando malestar.

Rol del profesor de EF en la escuela

La sociedad ha atravesado por profundos cambios en las últimas décadas, lo cual como ya hemos visto, ha afectado a la educación en general y a la EF en particular. Esto trae aparejadas modificaciones en lo relativo al rol docente. ¿Qué se espera del profesor de EF? ¿Cuál es la visión que los propios profesores tienen de su profesión? ¿Cuál es la idea que los alumnos tienen del profesor? No son preguntas sencillas de responder, pero intentamos acercarnos a algunas respuestas en este apartado.

Al decir de Gariglio y Borges (2014) las investigaciones acerca de los saberes docentes tomaron fuerza a partir de los años ochenta, y van adquiriendo cada vez mayor importancia. La dificultad de la escuela de lidiar con las nuevas exigencias sociales se le atribuye, entre otros factores, a los docentes. Las investigaciones continúan y las respuestas encontradas revelan la importancia de profesionalización de la docencia. El docente debe ser visto como un profesional reflexivo, lo que le permite actuar en diferentes dimensiones (afectivas, relacionales, organizacionales, sociales) de manera inteligente aplicando una racionalidad práctica para poder resolver las diferentes situaciones de enseñanza.

La docencia es una profesión que implica diferentes tipos de saberes, no alcanza simplemente con los saberes curriculares, sino que también son imprescindibles los saberes pedagógicos, didácticos, de la experiencia, entre otros, que se adquieren antes de ser docente y durante la experiencia del ejercicio de la profesión. A su vez, estos saberes deben mezclarse, y la jerarquía de cada uno va a depender de cada situación particular. Así, los saberes docentes son determinados por las interacciones del profesor con sus alumnos, con los demás actores institucionales y con el contexto en donde ejerce la docencia. (Gariglio y Borges. 2014)

Si nos centramos en los saberes del profesor de EF, caemos en una particularidad que puede terminar produciendo malestar en los docentes. Al decir de Gariglio (2014) los docentes de EF se deben enfrentar a algunos temas de legitimación y reconocimiento de los saberes de su campo sobre todo dentro del ámbito escolar. Afirma el autor, que los profesores deben estar constantemente luchando por el reconocimiento, contrarrestando ese “sentido común” que afirma que la EF es una disciplina al servicio de otras, y la creencia de que el espacio de ésta dentro de la escuela, es el momento de distracción de los niños. Dada la dificultad de ver a la EF como una disciplina con saberes propios, con objetivos de enseñanza específicos y necesarios para el desarrollo de los estudiantes ¿Cómo hace el docente de EF para definir su rol? ¿Se mantiene firme creyendo que la EF (y por ende él también) tiene un valor en sí mismo? ¿O se deja convencer por el sentido común y sin comprender su rol hace valer la “pelota al medio” en sus clases?

El sistema educativo uruguayo ofrece en un documento público (Circular N° 38, ANEP, 2014) un listado de trece puntos respecto al perfil del profesor de EF y sus principales funciones. Dicho listado se sostiene en la necesidad de nuevas orientaciones y

actualización para los docentes de EF, así como también la necesidad de que éstos conozcan sus derechos y obligaciones.⁴ Contradiendo lo expuesto por Gariglio (2014) este documento, al mencionar una a una las cualidades que debe tener el profesor de EF de la escuela pública uruguaya, no lo considera como un profesional reflexivo, que jerarquiza sus saberes en función de sus alumnos y de sus situaciones, sino que más bien, lo presenta como un autómatas capaz de cumplir con los puntos del listado.

Para comenzar con el análisis del documento, entendemos que es más productivo agrupar los puntos según si obedecen a funciones dentro del aula o fuera del aula. Con respecto a las primeras, son seis ítems que refieren a tareas de enseñanza de los contenidos específicos de EF, tareas de educación, de seguridad y cuidado de alumnos y materiales, y respecto a su vestimenta y cuidado personal. Los restantes siete puntos corresponden a tareas a realizarse fuera del espacio de clase. El docente de EF que trabaja en una escuela pública, excepto las escuelas de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (A.PR.EN.D.E.R.)⁵ sólo perciben ingresos por tareas de docencia directa, por lo tanto, el cumplimiento de estos últimos puntos, o bien demanda la utilización del tiempo de clase, o pasan a ser una tarea no remunerada.

Estas tareas extra-aula (que implican la planificación y registro del desarrollo del curso, participación de salas docentes y jornadas de actualización, el relacionamiento con la comunidad, padres, colegas, formación permanente, sugerencia de mejoras, elevación de informes a superiores, registro y seguimiento administrativo del “carné de salud”) por ser parte de las funciones esperadas del docente, pero no ser remuneradas, entendemos que pueden ocasionar malestar en los profesores, ya que o destina tiempo de su vida personal para las misma o resta calidad el proceso de enseñanza por quitarle tiempo. Con esto, no queremos decir que dichas funciones no sean inherentes a la tarea docente, sino que creemos no están dadas las condiciones para que el docente pueda cumplir con todas esas exigencias.

Según Torres (1999) intentando dar respuestas a este “nuevo rol docente” que se necesita para hacer frente a los cambios sociales, se elaboran listas de “competencias deseadas”

⁴Sin embargo, ya desde la época de Langlade (1956) en su “Manual de Didáctica de la Gimnástica” se pensaba en las condiciones necesarias para el profesor de EF, siendo éstas físicas, morales, temperamentales e intelectuales.

⁵ Las escuelas de tiempo completo destinan parte del paquete de 20 horas a una coordinación semanal.

que terminan caracterizando un tipo de profesor ideal, eficaz, reflexivo, agente de cambio, una especie de “super-profesor” que hace frente a las nuevas inquietudes, que combina los saberes propios de la disciplina con las cualidades personales esperadas. La autora responde a esto con algunas preguntas que hacemos nuestras:

¿Cuáles son los requerimientos organizacionales y laborales (salario, tiempo, duración, etc.) para ejercer y desarrollar estas competencias y continuar aprendiendo en el ejercicio de la profesión? [...] ¿En qué medida este listado no está todavía atrapado en la lógica del modelo escolar convencional, planteando a lo sumo su mejoría más que su transformación? ¿En qué medida ese “nuevo rol docente” no alcanza aún a avizorar las tremendas carencias y las tremendas posibilidades que se ciernen sobre el futuro cercano, las complejidades de un mundo crecientemente polarizado en todos los órdenes, que avanza simultáneamente hacia la uniformización y la diferenciación, la globalización y el localismo exacerbado, el desarrollo ilimitado de las comunicaciones junto con la profundización de la fragmentación y la exclusión? (Torres, 1999, p. 41-42)

Luego la autora critica la lógica del listado, por describir un sinnúmero de situaciones deseables sin proponer los escenarios para que sean posibles. Entendemos que ello obedece a nuestras percepciones respecto del no pago de horas dedicadas al cumplimiento de las funciones extra-aula, a la formación para el cumplimiento de todas esas tareas, entre otros.

La Circular N° 38 (ANEP, 2014) menciona también los puntos a tener en cuenta en la evaluación del docente, donde nuevamente se listan las capacidades o cualidades que se valorarán, siendo ellas: la capacidad técnico pedagógica, el desempeño del rol y la conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, respeto del alumnado y estimulación a su capacidad de aprendizaje, clima de trabajo y vínculos, adecuación al nivel (grupo, edades, intereses), iniciativa y creatividad, inserción al centro escolar y a la comunidad, asistencia y puntualidad, y registro y documentación. Ante esto, entendemos pertinente mencionar nuevamente a Torres, quien finaliza su artículo haciendo referencia a los listados de docentes ideales:

Si tal “docente ideal” existiese y pudiese efectivamente desplegar esos atributos en su práctica profesional, estaríamos frente a un sujeto diferente, con una biografía escolar y profesional diferente, trabajando en condiciones y en una institución escolar diferente, gozando de estima social y percibiendo una remuneración acorde con la labor de un trabajador intelectual a quien se encarga una tarea de gran complejidad y responsabilidad social, salario y condiciones que le permiten hacer de la docencia una tarea de tiempo completo, disfrutar de ella y dar todo de sí, dentro y fuera de las aulas, asumiendo su propio aprendizaje permanente como dimensión inherente a su tarea, y contando con la posibilidad

de acceder a los libros, los medios de comunicación, las modernas tecnologías, etc. (Torres, 1998, p. 50-51)

No creemos nosotros que los docentes de EF de las escuelas públicas no puedan cumplir con todos los ítems, sin embargo, a efectos de este trabajo, creímos pertinente presentar qué se espera de dichos profesores para ver si encontramos en ello una posible fuente de malestar.

Por último, nos situamos “del otro lado” y tomamos una investigación de grado realizada por Fernández y Zinola (1999) respecto al rol docente percibido por alumnos liceales. Si bien no es el escenario de nuestra investigación, nos puede acercar a una idea de cómo ven los alumnos al profesor de EF. En la mencionada investigación se concluye que el alumnado tiene gran conformidad con los profesores de EF, teniendo buena relación con éstos, debido en gran medida a factores en el plano afectivo de las clases que trasciende lo formal (vínculo con el profesor, pero también entre compañeros, experiencias compartidas, entre otros). Al investigar respecto de las características del profesor ideal, Fernández y Zinola (1999) se encontraron con que un gran número de alumnos señaló que el profesor real cumple con las características de ideal, predominando nuevamente las respuestas vinculadas al plano afectivo como ser un profesor “amable”, “comprensivo”, “simpático”, “bueno”. Un grupo menos numeroso mencionó aspectos profesionales como lo son la “capacidad”, “enseñanza”, “demostraciones prácticas”.

Al parecer el “docente ideal” es una cuestión muy subjetiva, y el elaborar una lista de competencias es algo sumamente complejo, y que quizás como sostiene Gariglio (2014) debería de dársele al profesor la libertad de jerarquizar sus saberes, de reflexionar sobre su práctica y no pretender que sea una máquina. Además, nos parece sumamente importante que se brinden los espacios/recursos para que el docente puede realizar todas las competencias de su profesión.

Malestar docente

Posibles miradas a la noción de malestar

Como punto de partida debemos mencionar que a pesar de haber consultado obras de diferentes autores que tratan la temática de nuestro problema de investigación, no hemos encontrado una definición concreta y contundente del término “malestar”.

Con relación al malestar docente, existen algunas publicaciones en donde se mencionan síntomas o consecuencias de dicho malestar, pero no se precisa el término. Esteve (1987) referencia al malestar que sufren los docentes como las molestias que sufren a causa de tensiones ocasionadas en su trabajo. Dicha enunciación, aunque lejos de ser precisa es la más categórica que encontramos.

Al no poder definirlo, traemos el término “*burnout*” (estar quemado) al encontrar estrecha relación entre sus síntomas y los del malestar, a pesar de que entendemos que son cuestiones diferentes. La expresión *burnout* es desarrollada por Maslach en 2001, donde la define como “una respuesta crónica prolongada a factores de estrés emocionales e interpersonales en el trabajo, y se define por sus tres dimensiones agotamiento, cinismo e ineficacia” (traducción realizada por Olivera, 2015, p.16).

El síndrome de *burnout* se asocia a diferentes profesiones dentro de las que se encuentra la docencia. A nuestro entender, el malestar puede llevar al docente a padecer dicho síndrome. Sea cual sea la situación, ambas refieren a un estado de carácter negativo, una situación no deseable ni esperable, que produce agotamiento emocional, despersonalización respecto a la tarea, incomodidad y disconformidad.

Este síndrome y sus síntomas son de público conocimiento, y al parecer los docentes han reparado en él, puesto que encontramos un artículo publicado en la Revista de la Federación Nacional de Profesores de Enseñanza Secundaria (FENAPES) en el año 2012 donde se describe claramente la situación:

A nivel emocional el trabajador siente que ya no puede dar más de sí mismo; a nivel afectivo percibe agotada su energía y los recursos emocionales propios. Se despersonaliza, desarrolla sentimientos y actitudes negativas y de cinismo hacia los destinatarios de su trabajo, cosifica la relación. Reduce al mínimo su compromiso personal con el trabajo. (Migliónico, 2012, p.11).

En este panorama, Tardif (2013) plantea que la labor docente se desarrolla en un clima de inseguridad e inestabilidad, y trae aparejadas infinitas problemáticas que terminarán en el peor de los casos con lo que según Santini (en González y Fensterseifer, 2005) podrían generar una situación de “abandono docente”. El mismo Tardif (2013) sostiene que investigaciones realizadas en Estados Unidos y Canadá sobre el abandono docente, muestran que en Estados Unidos uno de cada dos docentes deja su profesión en el primer año de ejercicio, mientras que en Canadá lo hacen uno cada cuatro.

Factores que producen malestar

Para conocer cómo se sienten los docentes de EF, intentamos acercarnos a los factores que pueden ocasionar malestar. Diversos autores han propuesto clasificaciones para dichos elementos, uno de los primeros fue Blase (en Esteve 1987) quien propone una división entre los factores de primer orden (aquellos que afectan directamente a la práctica docente), y los de segundo orden (afectan indirectamente la práctica, refieren al contexto). Esta taxonomía es tomada justamente por Esteve (1987).

En la misma línea, Bracht *et. al.* (2007) divide los factores en micro y macroestructurales. Entendemos que, en su razón de ser, tiene mucho que ver con la clasificación de Blase, simplemente varía cada una de las partes que constituyen lo micro y lo macro o lo de primer y segundo orden. Bracht *et. al.* (2007) define a los macroestructurales como los factores más generales, presentes en todas las instituciones educativas, en los que una escuela en particular no sería diferenciada (la incidencia puede ser distinta pero el factor estará presente en todas). Dentro de estos factores se puede mencionar las políticas educativas y económicas determinadas por el Estado; el programa de primaria; la reglamentación, los dispositivos de evaluación docente entre otros.

Lo microestructural es lo específico, lo restringido, corresponde a lo particular de cada institución, lo cotidiano, la infraestructura y a las relaciones que en estas se generan y que no se reproducen de igual manera en las restantes. Algunos de los factores que se pueden mencionar son: el contexto, la relación con las familias de los alumnos, con la dirección y colegas; la disponibilidad de materiales, entre otros. Somos conscientes que en esta categoría pueden existir muchos más factores que los mencionados. Al momento de recolectar la información nos propusimos puntualizar en algunos, pero no limitarnos. En este sentido dejamos un espacio abierto para que los docentes puedan agregar lo que ellos consideren pertinente y no haya sido contemplado.

Para ocasionar malestar entendemos que no es necesario que se presenten todos, o una determinada proporción de los elementos que componen lo micro y lo macro con “incidencia negativa”. Sino que dependerá de cada docente cuánto le afecte cada uno, y si le produce o no malestar. Seleccionamos algunos de estos elementos por considerarlos más significativos a los efectos de esta investigación.

- La dimensión política

Al referirnos a la dimensión política hacemos referencia a una dimensión externa a la escuela, que implica decisiones tomadas por actores externos a la misma, quienes ocupan cómodamente puestos de poder. Esteve (1987) la presenta como una dimensión oculta que subyace al actual malestar, concepción que compartimos entendiendo que el origen de la profesión docente se remonta al surgimiento de los estados-nación. Es preciso destacar que desde ese momento el docente se transforma en un servidor público, la docencia pasa a ser un oficio público.

Como puede observarse en el trabajo realizado por Tenti Fanfani (2005) las decisiones políticas son generadoras del malestar docente. Según el autor tales decisiones son tomadas partiendo de “generalizaciones abusivas” (y en oportunidades interesadas) tales como: “todos los maestros son trabajadores empobrecidos” o “la mayoría de los docentes no viven de su profesión”. Las mismas no son capaces de dar cuenta de la heterogeneidad de situaciones que caracterizan hoy este oficio, además de estar desfasadas en el tiempo.

Las consecuencias de esta especie de "indiferencia por las diferencias" no sólo son de orden intelectual y teórico, sino que también se hacen sentir en el plano de la definición y ejecución de políticas públicas incorrectas y frecuentemente condenadas al fracaso. (Tenti Fanfani, 2005, p.19)

En la actualidad, la escuela pierde su especificidad debiendo atender con los mismos recursos humanos, económicos y tecnológicos diversas cuestiones que exceden a lo pedagógico. Se entiende que la asignación de recursos por ser la escuela parte del Estado corresponde al mismo, por lo que éste debería asignarle más recursos, siendo esta asignación en última medida una decisión política. En los reclamos y protestas para la asignación de mayor presupuesto para la educación en el año 2015 podía escucharse en todos los discursos que a mayor porcentaje de Producto Bruto Interno (P.B.I) asignado, serán mejores los resultados educativos. En ningún momento se escuchó en los discursos

(tanto políticos como sindicales) hacer referencia a la profesionalización docente. La profesionalización docente es un factor que todos los autores que han realizado trabajos sobre esta temática hacen referencia.

Esta situación está poniendo en crisis la identidad profesional de los docentes, ya que ellos son en última instancia docentes “Es probable que en las condiciones actuales una proporción significativa de los profesionales de la educación y las instituciones en donde desarrollan sus tareas no cuenten con las competencias y recursos necesarios para responder a estos desafíos” (Tenti Fanfani, 2005, p.22)

Como lo plantea Tenti Fanfani (2005) las reformas más o menos “radicales” contribuyeron (y contribuyen) a generar una sensación de obsolescencia, es decir de “no estar a la altura de las circunstancias”.

En síntesis, podemos distinguir dos grandes temáticas haciendo nuestras las siguientes palabras:

El resultado es siempre el mismo: muchos agentes no se consideran en condiciones de enfrentar las nuevas tareas que aparecen en el campo profesional docente, y se sienten obligados a invertir tiempo y recursos no sólo en la "actualización y perfeccionamiento" tradicionales, sino que muchas veces también efectúan verdaderas "conversiones profesionales", cuyas condiciones sociales de realización la mayoría de las veces no están garantizadas.

[...] Resulta evidente que la escasez o ausencia de datos e informaciones empíricas sobre las distintas facetas de la cuestión docente alientan la producción y reproducción de imágenes, prejuicios y representaciones parciales que no facilitan el diálogo y la discusión racional y, menos aún, los acuerdos para la formulación de políticas integrales y estables en el tiempo. (Tenti Fanfani, 2005, p.22)

Entendemos que estos aspectos expresados por el autor, pueden incidir en la generación de malestar.

- El salario docente

Este factor puede ser uno de los más controversiales al momento de realizar el análisis. Diferentes autores de los ya mencionados (Esteve 1987, Tardif 2013, Tenti Fanfani 2005) señalan que los docentes no reducen sus reclamos a mejoras salariales.

Para comenzar es necesario tener presente que los docentes de primaria, en la educación pública uruguaya, solo reciben remuneración por las horas de docencia directa. Para ser

más explícitos y precisos, cada cargo docente de EF corresponde a un paquete de veinte horas semanales, destinadas a docencia directa dentro del centro educativo. La única excepción corresponde a las escuelas A.PR.EN.D.E.R., donde tiene cuatro horas mensuales pagas, destinadas a coordinación con todo el equipo docente.

Este hecho reviste gran importancia, ya que de esa manera se están negando las horas que el ejercicio de la docencia demanda fuera del aula. En un estudio publicado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2014), se concluye que en promedio cada docente dedica diez horas semanales de trabajo fuera del aula. Según el presente estudio, las horas se utilizan para planificar, preparar materiales para la enseñanza o para la evaluación, corregir trabajos de los estudiantes, reunirse con colegas, entre otros. Esta negación de horas fuera del aula, corresponde a nuestro entender a que, en el imaginario colectivo, no se concibe al docente como un intelectual (Giroux, 1990), sino que su función está pensada en “el hacer”, no se distancia del hecho de dictar clases (a pesar de como ya lo mencionamos están presentes en la Circular N°38 (ANEP, 2014) como funciones que debe cumplir).

Los salarios docentes de América Latina se encuentran dentro de los más bajos de los profesionales (docente y no docentes). Tal es así que Tenti Fanfani (2004) presenta datos de que el peso relativo en el total de ingresos que percibe un hogar con un docente es tan solo del 30%. Según INEEd en Uruguay la remuneración viene mejorando de forma sustancial, sin embargo, es importante tener en cuenta otras condiciones sociales que también inciden

[...] hasta mediados del siglo XX, cuando la denominada “unidad docente” (veinte horas de clase a la semana) implicaba una remuneración suficiente para vivir. En ese contexto, el docente naturalmente dictaba clases durante media jornada y el resto del tiempo realizaba las demás actividades, algunas en el centro educativo y otras en su domicilio. En las décadas siguientes, con la caída de las remuneraciones, los docentes fueron incrementando la cantidad de horas de clase, con el consiguiente deterioro del resto de las tareas que, o bien no se realizan o se realizan durante los fines de semana y feriados e incluso durante los traslados al centro educativo. (INEEd, 2014, p.211)

Para finalizar con este punto, nos pareció interesante exponer otro dato presentado por el INEEd (2014) en el cual mediante la metodología de “*matching* exacto”, realizan una comparación entre el valor de la hora docente y la de otros profesionales y técnicos. Determinándose que los docentes en el comienzo de su carrera ganan más que otros

cargos de similares características, pero con el correr de los años la relación se invierte y la brecha se ensancha. En estrecha relación con lo antes dicho, ANEP manifiesta que “los docentes pertenecen en su gran mayoría a hogares de los estratos medios del conjunto social, pertenecen también a los hogares de los estratos de menor ingreso de la población con niveles educativos superiores”. (ANEP, 2003 p.30)

- Complejización de la tarea

A la hora de hablar de las causas que provocan el malestar docente, un fenómeno que se reitera en las exposiciones de varios autores (Tardif 2013, Esteve 1987, Tenti Fanfani 2005), además de la falta de interés y predisposición al trabajo en clase, la disciplina, la creciente violencia entre otros, es la diversificación y complejización del trabajo docente. Tardif (2013) sostiene que esta intensificación se debe a que los docentes deben hacer más con menos recursos, por la disminución del tiempo de trabajo con los alumnos, la multiplicidad de roles, ya que deben hacer de psicólogos, padres, policías y motivadores, porque se les exige trabajo en equipo y participación en la vida escolar pero no se les da tiempo para ello y por la exigencias cada vez mayores de las autoridades políticas que tratan a los docentes como trabajadores de la industria pretendiendo que sean mano de obra flexible, eficiente y barata. En definitiva, como lo plantea Esteve (1987) un rol con un límite cada vez más amplio y difuso.

Para Tenti Fanfani esto se debe a “la combinación de exclusión social con inclusión escolar” (Tenti Fanfani, 2008, p.3). Según entiende, en la gran mayoría de los países de América Latina

[...] se masificó la escolarización de las nuevas generaciones sin atender a las condiciones sociales que determinan el aprendizaje. En muchos casos, las instituciones escolares (multifuncionales por naturaleza) fueron utilizadas como campos de implementación de políticas asistenciales de la infancia y la adolescencia sin que mediara un enriquecimiento de los recursos de diverso tipo que son necesarios para atender nuevas funciones tales como la alimentación, contención social, prevención de la salud, lucha contra la drogadicción (Tenti Fanfani, 2008, p.3)

[...] los problemas que deben atender en el salón de clases convierten a la enseñanza en un oficio que cada vez compromete más a la persona y que expone al individuo en tanto que individuo (y no en tanto que rol profesional). La inversión/inmersión personal en la tarea (trabajo concreto) puede ser gratificante, pero también puede ocasionar situaciones de depresión, en especial cuando no se cuentan con las competencias y condiciones de trabajo adecuadas y por lo tanto no se alcanzan los resultados esperados. (Tenti Fanfani, 2008, p.5)

Además, desde la ANEP se afirma que los docentes (todo el colectivo) está acostumbrado al cambio de institución, a la alta rotatividad. Sostiene que esto “conspira contra la consolidación de centros educativos con autoridades y personal docente estables, portadores de continuidades institucionales propias y de culturas barriales, zonales y regionales que sería de gran interés poder consolidar”. (ANEP, 2003, p.15)

Para finalizar con este apartado, nos pareció muy interesante el planteamiento que se realiza a continuación, ya que de manera sintética se da cuenta de las transformaciones y las problemáticas que está sufriendo la escuela y como éstas afectan en el funcionamiento cotidiano de la institución y a sus actores. Además, da cuenta de que dicha situación no se limita a las escuelas de contexto más desfavorable, donde las familias son de clase baja, sino que evidencia el surgimiento de algunas como producto de las familias de clases superior.

La instrucción escolar no se puede apoyar en el trabajo educativo de los padres. En las clases medias, los padres se convierten en utilitaristas que tratan de sacar el mayor provecho de la escuela y se convierten en “profesionales” del control del trabajo escolar. Muchos docentes e instituciones no han encontrado todavía la manera de definir una nueva división del trabajo frente a la multiplicación de las configuraciones familiares, la inestabilidad y flexibilidad de sus estructuras y dinámicas y la carencia de recursos básicos, no solo económicos, sino también afectivos, temporales, etc. necesarios para acompañar el crecimiento y el aprendizaje escolar de las nuevas generaciones. Los docentes oscilan entre la queja por la falta de participación de los padres o por el intervencionismo que en muchos casos juzgan excesivo que constituye un obstáculo para su propio trabajo en las instituciones. Muchas veces éstas y los docentes no están en condiciones de proveer y hacer lo que no proveen ni hacen las familias. El resultado es un aumento en el grado de dificultad y complejidad de trabajo docente que muchas veces produce una sensación de malestar e impotencia que no puede no afectar la identidad profesional de los trabajadores de la educación. (Tenti Fanfani, 2008, p.9)

- Localización de las instituciones educativas

Otro punto importante es el de las escuelas de contexto carenciado, al respecto Tardif (2013) plantea que la existencia de escuelas de “elite” y escuelas ubicadas en “zonas difíciles” (lo que en Uruguay llamamos de contexto crítico) entorpecen la evolución de los sistemas escolares. Los niños pobres, hijos de obreros, con dificultad de aprendizaje o de comportamiento, en este ritmo desigual en la escolarización terminan reunidos en instituciones que brindan una calidad de enseñanza inferior. Esto conduce a un fraccionamiento de los docentes: los que trabajan en escuelas de contexto y los que no. Los primeros generalmente trabajan en condiciones extremadamente difíciles, enfrentando diariamente a la pobreza, la violencia, la despreocupación de las familias y

el fracaso frecuente de los niños. Terminando con mayor desgaste moral, sentimiento de impotencia y de fracaso acompañado de falta de valorización y de reconocimiento a su labor, que aquel docente que trabaja en escuelas ubicadas en zonas no carenciadas.

- Pérdida del valor simbólico de la profesión

En las sociedades actuales tiende a “desaparecer las condiciones sociales bajo las cuales se construía la autoridad escolar” (Tenti Fanfani, 2008, p.6). El docente ya no refleja lo que reflejaba antes, esa imagen de sábelo-todo al que se le debía respeto por sus conocimientos se fue derrumbando por diversos factores (que no importan a los efectos de este trabajo) pero que han provocado que la profesión docente pierda prestigio, y el docente se ve obligado a construir diariamente su autoridad ante alumnos, padres y la comunidad entera. Se generan así, las más variadas situaciones que dan cuenta de una profesión en decadencia. Para ilustrar algunas de ellas veremos cómo el fracaso educativo se le atribuye siempre al docente: “si al estudiante le va bien es por su capacidad, pero si le va mal es porque el docente falla”. Otra situación típica es a la hora de elegir como profesión, la docencia, en la mayoría de los casos, ya no una elección por vocación, sino que es el plan B ante la imposibilidad de realizar otra carrera más prestigiosa. Sumado a esto, es común que no se aliente a los estudiantes más prometedores a optar por la profesión docente, siendo la educación confiada a los menos capacitados.

Otro factor que suma en la pérdida de valor simbólico de la tarea docente es el bajo salario que se paga en la mayoría de los países latinoamericanos a estos profesionales. En una sociedad donde el status se mide por el ingreso recibido, el status docente se ubica en las últimas posiciones.

- Representaciones de la formación docente

Algunos autores, como es el caso de Dubet y Duru Bellat, (en Tenti Fanfani, 2008, p.4) plantean que “existe siempre una distancia entre la imagen ideal que los docentes se hacen de su vocación y de su función, y la realidad de su práctica, a menudo decepcionante, dado el estado de los alumnos y de la sociedad”. En este sentido, Esteve (1987) plantea que el ideal que se crea tanto en los medios de comunicación como (y sobre todo) en las instituciones de formación docente acerca de lo que es un buen profesor, termina jugando en contra del docente, quien al enfrentarse a las situaciones reales de docencia y no poder plasmar sus ideales se frustra y entra en crisis de identidad. “Los docentes ven amenazada

su identidad y tienden a sentirse obligados a convertirse en trabajadores sociales, “educadores” y psicólogos.” (Tenti Fanfani, 2008, p.5)

El panorama se complica si se tiene en cuenta que, por lo general, la sociedad tiende a esperar más de lo que la escuela es capaz de producir. En la mayoría de las sociedades latinoamericanas se le asignan a la escuela una serie de funciones múltiples y en no pocos casos hasta contradictorias. Al mismo tiempo, esta acentuación del carácter multifuncional de la escuela no se corresponde con el volumen y la calidad de los recursos que se le asigna. La consecuencia de esta relación es la decepción y el desencanto social respecto de la escuela y una profunda sensación de malestar en el cuerpo docente que percibe no poder estar a la altura de las circunstancias (Tenti Fanfani, 2008, p.4)

- Condiciones laborales de docentes debutantes

Esteve (1987) al hablar de las condiciones laborales enfatiza en las que compete a los docentes en los primeros años de ejercicio de su profesión. Los docentes con mayor antigüedad suelen elegir las clases/escuelas menos conflictivas, quedando aquellas cuya situación es más difícil, más delicada y obedece a un nivel socio-educativo menor para los docentes menos experimentados. En su publicación, ANEP reconoce que la carrera docente recompensa “la permanencia temporal en el sistema antes que los desempeños efectivos de los docentes” (ANEP, 2003, p.15). No es nuestra intención sostener que los nuevos docentes sean mejores que los que tienen más experiencia. Simplemente consideramos pertinente manifestar el hecho de que la institución es consciente de la situación. Además, sostiene que la “relación entre la experiencia docente y el contexto social en el que se trabaja —a menor experiencia, peor contexto— parece haberse agudizado entre las generaciones más jóvenes” (ANEP, 2003, p.41).

Al margen de estos factores que pueden provocar malestar, Both y Nascimento (2009, citando a Andrews) mencionan algunos factores positivos que el profesor de EF puede potenciar para que aumente su nivel de satisfacción profesional. Algunos de estas fortalezas son: relación agradable y descontracturada con el alumno, el gusto por la disciplina, los resultados positivos producto de encuentros deportivos, el reconocimiento de la importancia de su trabajo, entre otros.

RESEÑA METODOLÓGICA

La presente investigación corresponde al modelo cuantitativo. Según Cook y Reichardt (2005) es común encontrar en diversos textos la idea de que las ciencias sociales se llevan

mejor con el modelo cualitativo, y que son las ciencias naturales las más afines al cuantitativo. Esto entienden los autores que es porque

del paradigma cuantitativo se dice que posee una concepción global positivista, hipotético-deductiva, particularista, objetiva, orientada a los resultados y propia de las ciencias naturales. En contraste, del paradigma cualitativo se afirma que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social. (Cook y Reichardt, 2005, p.28)

Sin embargo, a lo largo de su obra pretenden cuestionar esas afirmaciones, y proponen que el método de la investigación va estar determinado por las exigencias de la situación de investigación, y es por ello justamente que consideramos adecuado el modelo cuantitativo.

Al respecto de este modelo Paternain (1999) presenta un conjunto de dimensiones que definen la orientación metodológica de una investigación de este tipo. Tomamos algunas de estas dimensiones con el objetivo de presentar la metodología seleccionada.

En relación a la perspectiva del tiempo, corresponde a una diacronía ya que pretende la captación dinámica del fenómeno. En cuanto a la acotación del objeto de estudio es intensiva ya que se analiza en profundidad el fenómeno social. En lo que se refiere al punto de vista del investigador, éste es subjetivo. El modo de conceptualizar la naturaleza del objeto es a partir de la síntesis de sus partes (sin disociarlas, y entendiéndolas como un todo). En el proceso de construcción teórica nos encontramos en el proceso hipotético deductivo; y en cuanto al grado y tipo de interafectación que existe entre la técnica y el fenómeno social a investigar pretendemos mantener el mayor grado de neutralidad.

Para referirnos al diseño utilizamos la clasificación propuesta por Sabino (1992), donde se reconoce, en función de los tipos de datos a ser recabados, dos tipos de diseño: el bibliográfico y el de campo. Este último entendemos se corresponde con el diseño de nuestro trabajo de investigación.

En los diseños de campo los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo. Estos datos, obtenidos directamente de la experiencia empírica, son llamados primarios, denominación que alude al hecho de que son datos de primera mano, originales, producto de la investigación en curso sin intermediación de ninguna naturaleza. (Sabino, 1992, p.77)

Dado que el tema a investigar surge por interés propio, sin ser demandado por terceros, tomando nuevamente a Sabino (1992), podemos clasificar la investigación como “pura”; ya que sus resultados no van a ser utilizados con un fin específico a la brevedad.

En relación al nivel de la investigación, siguiendo con la línea de Sabino (1992), clasificamos nuestra investigación como exploratoria-descriptiva. Entendemos que es exploratoria ya que los antecedentes existentes hacen referencia a un universo docente que no se replica en nuestro trabajo y descriptiva ya que se intentará describir las características fundamentales del problema.

El universo que consideraremos para esta investigación, como ya fue mencionado, corresponde a todos los docentes de Educación Física que trabajan en las escuelas públicas de la zona este de Montevideo.

Para realizar esta investigación, se hace necesario el relevamiento de datos y la recopilación de información. Entendemos que el método más adecuado para dicho relevamiento fue, en términos de Quivy (1992), la encuesta por cuestionario, de administración directa, es decir el encuestado lo llena por sí mismo. El autor presenta determinados objetivos por los que el método resulta conveniente:

- El conocimiento de una población tal y como es: sus condiciones y sus modos de vida, sus comportamientos, sus valores o sus opiniones.
- El análisis de un fenómeno social que se piensa delimitar a partir de la información que se refiere a los individuos de la población en estudio. Ejemplos: el efecto de una política familiar o la introducción de la microinformática en la enseñanza
- De manera general, en los casos donde es necesario interrogar a un gran número de personas y donde se plantea el problema de la representatividad. (Quivy, 1992, p.181)

Se proporcionó de manera indirecta (vía e-mail), que es una de las dos posibilidades para suministrarlo. Quivy (1992) manifiesta que es un procedimiento que se utiliza excepcionalmente en la investigación social (el fenómeno que pretendemos investigar es social) y que se caracteriza por un número de respuesta muy bajo.

En síntesis, podemos decir que este instrumento consistió en una lista fija de preguntas (cuestionario) en donde no se varía el orden ni la redacción de las mismas. Las principales ventajas de este instrumento, además de su rapidez, según Quivy (1992) son:

- La posibilidad de cuantificar múltiples datos y a partir de ellos proceder a la realización de numerosos análisis de correlación.
- El hecho de que por este método se puede enfrentar fácilmente la a veces esencial de la representatividad del conjunto de los que responden. Sin embargo, hay que señalar que esta representatividad jamás será absoluta, sino que siempre se limita por un margen de error y sólo tiene sentido en relación a un cierto tipo de pregunta, ...las que tiene un sentido para la totalidad de la población estudiada (Quivy, 1992, p.182)

Como contraparte, puede mencionarse como desventaja que los datos que se recaban están limitados a lo que surjan a partir de la lista de preguntas. Asimismo, y continuando con lo planteado por Quivy (1992) como principales límites y problemas del método:

- La superficialidad de las respuestas que no permiten el análisis de ciertos procesos [...] o concepciones ideológicas. Desde ese momento los resultados se presentan como simples descripciones, desprovistas de elementos de comparación, penetrante [...]
- La relativa fragilidad de la confiabilidad del dispositivo. Para que el método sea confiable, deben de cumplirse varias condiciones: rigor en la elección de la muestra, formulación clara y unívoca de las preguntas, correspondencia entre el mundo de referencia de las preguntas y el mundo de referencia de los encuestados, atmósfera de confianza en el momento de la administración del cuestionario, honestidad y conciencia profesional de los encuestadores. Si no se cumple correctamente una estas condiciones, la confiabilidad del conjunto de trabajo se reciente (Quivy, 1992, p.182)

El cuestionario constó de preguntas de alternativa fija, para casos puntuales fueron abiertas pero esas respuestas no fueron de opinión sino objetivas y puntuales. Ejemplo edad, barrio de la escuela, año en que se recibió, entre otras.

Para atender las necesidades del presente trabajo enviamos el cuestionario a todos los docentes de la zona este por lo cual no fue necesario definir una muestra que pueda considerarse (o no) representativa, ya que el cien por ciento del universo fue considerado como informante. Contamos con el apoyo de ANEP-CEIP, a través de sus coordinadores de la zona, para proporcionar las encuestas y permitiéndonos acceder a información precisa, como lo es la cantidad de docentes de EF que desempeñan tareas en la zona antes mencionada.

Algunas de las debilidades descritas anteriormente se suprimen por la manera de proporcionarlo y administrarlo. Para superar las restantes el instrumento fue testeado con docentes de EF que no forman parte de la zona este. Además, contó en el e-mail, de un texto introductorio-descriptivo donde se expresaron algunas salvedades como ser el anonimato, la intención de la encuesta, el tiempo promedio que lleva completarlo, la necesidad de que se haga con tranquilidad y sinceridad, y que ninguna autoridad accederá a la información (ver Anexo I). Todo esto para asegurar la confiabilidad del instrumento. Para finalizar el cuestionario, se formuló una pregunta abierta, para que el encuestado tuviera la posibilidad de incluir algún factor que se haya omitido.

Luego de recolectados los datos, tuvo lugar el procesamiento de los mismos. Para ello el primer paso consistió en separar los datos numéricos de los que no lo son. Con la información numérica ya separada se pasó a construir “cuadros estadísticos, promedios generales y gráficos ilustrativos, de tal modo que se sinteticen sus valores y se pueda extraer, a partir de sus análisis, enunciados teóricos de alcance más general” (Sabino, 1992, p.138).

Los datos cualitativos que pudieron ser cuantificados lo fueron (codificación) mientras que algunos quedaron como cualitativos. Los datos codificados fueron tratados igual que los numéricos.

Con la información tabulada se procedió al análisis de la misma estudiando sus partes por separado para luego cruzar información que consideramos tenía relación directa.

Al comenzar el análisis, dado el bajo nivel de respuesta, optamos por realizar una entrevista a un informante calificado, quien ocupa uno de los cargos de Director Coordinador de la zona este⁶. Seleccionamos a este informante calificado por las características del cargo que ocupa. Según expresó en la entrevista, el rol del coordinador está definido como un gestor zonal comunitario. Tienen dos grandes bloques de acción que son: el apoyo pedagógico-didáctico a los docentes, y el fortalecimiento de la comunidad interna de la escuela, entre escuelas, y con la comunidad en general. Por estas características y por la relación directa que tiene tanto con los docentes como con inspectores, directores y maestros, la información brindada resultó muy útil.

⁶ Mantendremos el anonimato del Director Coordinador, refiriéndonos a esta persona como “el informante”.

Al incorporar esta nueva fuente de información, nuestra intención fue realizar, en términos de Batthyány y Cabrera (2011), una “combinación: se trata de integrar subsidiariamente un método en el otro método (sea cuantitativo o cualitativo) con el objetivo de que las fortalezas de uno sirvan para compensar las debilidades del otro.” (Batthyány y Cabrera, 2011, p.82)

Categorías de análisis

- *Factores macro y microestructurales*⁷ *como determinantes del malestar*: dada la característica del término malestar (“indefinible”) en esta categoría utilizamos los factores que algunos autores presentados en el marco teórico señalan como causantes de malestar, para establecer (o no) relaciones entre estos y la situación actual de los docentes de EF de la zona este de Montevideo.
- *La incidencia del contexto en la situación laboral*: en la presente categoría intentamos analizar los posibles vínculos entre el nivel de satisfacción laboral y el contexto en donde está situada la escuela, es decir, si este último tiene alguna incidencia (positiva o negativa) en el ejercicio de la docencia.
- *El ejercicio de la docencia en relación con la carga horaria semanal*: para el análisis partimos de que la actividad docente no se limita a la docencia directa, y que la realidad laboral uruguaya hace que la mayoría de los profesores trabajen en más de una institución (multiempleo). Con ello intentamos interpelar una concepción muy naturalizada en nuestra sociedad de que solamente se reconocen como horas de trabajo las que el docente se encuentra dictando clases, desconociéndose el resto de las actividades propias de la profesión.
- *Posibles tensiones entre el rol asumido y el rol asignado*: para finalizar intentamos analizar las posibles tensiones entre ambos roles y su incidencia en la práctica docente.

⁷ Como ya se mencionó en el marco teórico, el contexto socioeconómico de la escuela y de las familias de los alumnos, es un factor microestructural. Dado la importancia que le asignamos en esta investigación, lo dejamos de lado en este momento para analizarlo dentro de la segunda categoría de análisis con mayor profundidad.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN GENERAL

Antes de comenzar el análisis creemos pertinente mencionar que el número de respuestas obtenidas no fue el esperado, lo que tuvimos presente para el procesamiento de la información. No pudimos, en ningún momento, establecer generalizaciones.

En un total de noventa y nueve docentes que desempeñan su función distribuidos en ochenta y siete escuelas de la zona este de Montevideo, el número total de repuestas que recibimos fue de diecinueve.

Al obtener un bajo porcentaje de respuesta, en el plazo estimado (quince días), nos pusimos en contacto con los Directores Coordinadores, quienes detectaron un error en el envío del formulario, el cual no llegó a todos los docentes. Se intentó subsanar el inconveniente, pero no se obtuvieron nuevas respuestas. De todas formas, la investigación no dejó de ser válida, en tanto que el nivel de no respuesta es un dato que se analiza más adelante.

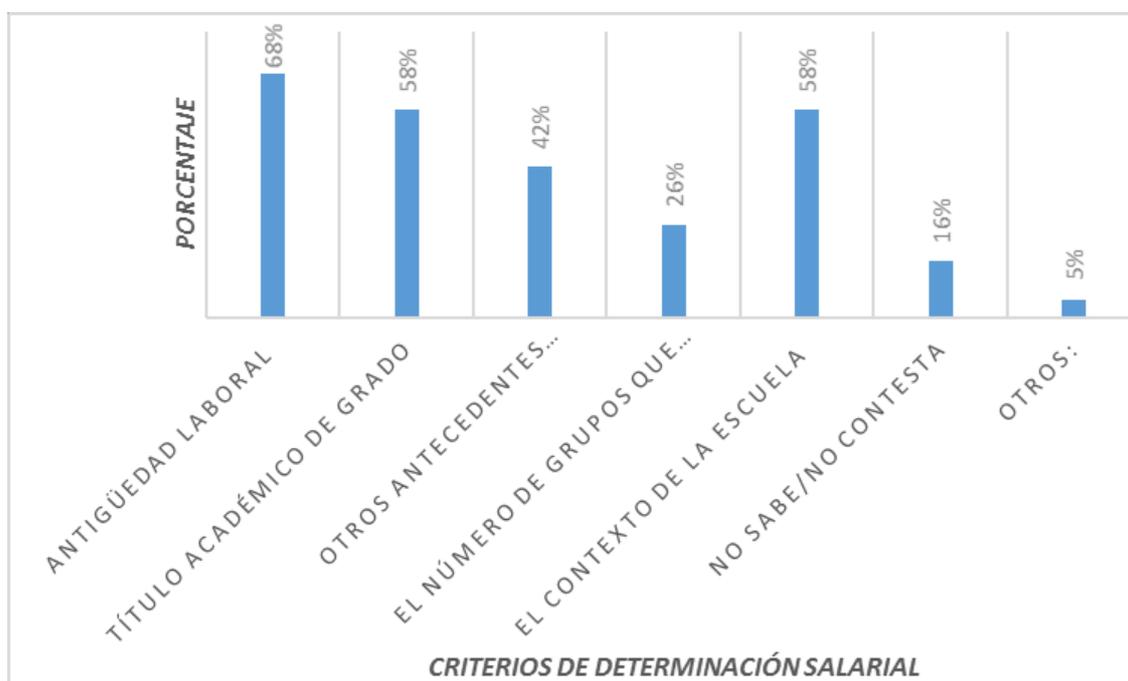
Factores macro y microestructurales como determinantes del malestar

Para iniciar el análisis de esta categoría, comenzamos con los factores que a nuestro entender se remiten a lo macroestructural. A partir del cuestionario realizado logramos visibilizar, como elementos pertenecientes a esta dimensión el salario y sus condiciones de determinación; la pertinencia (o no) de horas remuneradas no destinadas a la docencia directa; y las políticas educativas implementadas y su valoración.

Como mencionamos anteriormente, el salario docente en América Latina se encuentra dentro de los salarios profesionales más bajos, representando el 30% del peso relativo en el total de los ingresos de un hogar (Tenti Fanfani, 2004). Esta realidad, puede condicionar varios aspectos de la profesión, ya sea desde los comienzos (elección de la carrera), durante la misma (elección de varios cargos) o determinar el final anticipado de la profesión (abandono de la docencia directa). Como no todos los docentes perciben el mismo salario, no fue nuestro objetivo investigar acerca de las valoraciones de éstos en relación al monto, sino que pretendimos profundizar acerca de la determinación de las categorías salariales.

El monto salarial está determinado por el grado docente. La movilidad de grado es solo posible para aquellos docentes que revisten el cargo en calidad de efectivos. Para esto

existen dos posibilidades: cada cuatro años de trabajo se aumenta un grado de manera directa, y la otra es por concurso de oposición y méritos (INEEd, 2014). En este sentido, la pregunta veintinueve del cuestionario (ver Anexo II ⁸) pretendió determinar el acuerdo (o no) con las modalidades anteriormente mencionadas. Se pudo determinar que 68% de los encuestados manifestó estar de acuerdo con el criterio que pondera la antigüedad, sin embargo, todos ellos entienden pertinente incluir otros criterios. La siguiente gráfica detalla los resultados restantes.



El concurso no aparece mencionado como determinante del grado para los docentes encuestados. En la pregunta veintinueve omitimos incluir este elemento como opción de respuesta cerrada, con la intención de que apareciera explicitado dentro de la categoría “otros”, puesto que:

La posibilidad de cambiar de grado a partir de un concurso en el que se consideran los méritos es valorada y bien recibida por los maestros más jóvenes y los de mediana edad más formados, mientras que en el resto de los segmentos presenta ciertas resistencias.

En términos generales se considera que el incremento salarial que se obtiene a partir del cambio de grado no resulta atractivo, dada la inversión de tiempo y esfuerzo requerida por la preparación para el concurso, en un marco de pluriempleo y recarga de tareas que requiere

⁸ Todas las preguntas del cuestionario están disponibles en el Anexo II

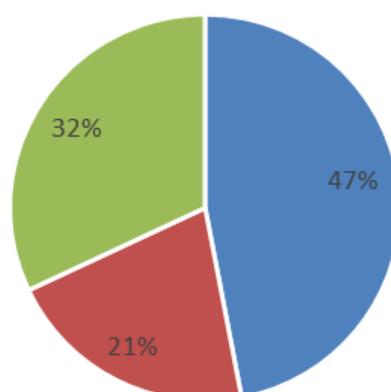
sacrificar tiempo personal y familiar. Se prefiere, entonces, continuar avanzando en el escalafón lentamente por antigüedad y, eventualmente, dedicar ese tiempo extra a otro trabajo que genere una diferencia salarial mayor. El sistema solo resultaría atractivo para quienes desean agilizar el avance en el escalafón con el fin de pasar de la docencia directa a la indirecta. (INEEd, 2014, p.221)

Con respecto al concurso de los profesores de EF, el informante tiene una visión positiva. Considera que, a partir de éste, se van a lograr cambios significativos. La posibilidad de concursar generó la primera transformación: se reconoce a la EF dentro de “la estructura”, comenzando a legitimar su lugar en la escuela. Además, es una forma rápida de incluir “cabezas jóvenes” dentro de ésta. Esto permitirá que al momento de pensar la EF, estén presentes distintas generaciones, enriqueciendo la discusión.

La evaluación que se le realiza a los docentes determina el puntaje de estos, el cuál es utilizado para el concurso de efectividad, y el del pasaje de grado. Al preguntar por el dispositivo de evaluación docente⁹, tuvimos presente que el criterio es el mencionado en la Circular N°38 (ANEP, 2014), y dimos por entendido que todos los docentes encuestados tenían conocimiento al respecto. La pregunta número treinta buscó determinar cuántos docentes estaban de acuerdo con el dispositivo de evaluación. Nos sorprendió el alto porcentaje de encuestados que optó por la opción “No sabe/No contesta”. Obtuvimos como resultado que un 47% no está de acuerdo. Esto podría dar cuenta de que la evaluación no es considerada por los docentes como un elemento que deba determinar la categoría salarial a pesar de que actualmente sí lo es.

⁹ En la presente categoría solamente se pretende cruzar este factor con el salario. El análisis del dispositivo de evaluación se continúa en la cuarta categoría de análisis.

El método de evaluación docente



■ No es adecuado ■ Si, es adecuado ■ No sabe/No contesta

La pregunta número treinta y cinco, es otra de las preguntas que pretendió abordar los posibles factores macroestructurales. Esta vez considerando la pertinencia (o no) de incluir horas remuneradas no destinadas a la docencia directa. En este sentido fue nuestra intención identificar si esto es una fuente posible de malestar, a pesar de que:

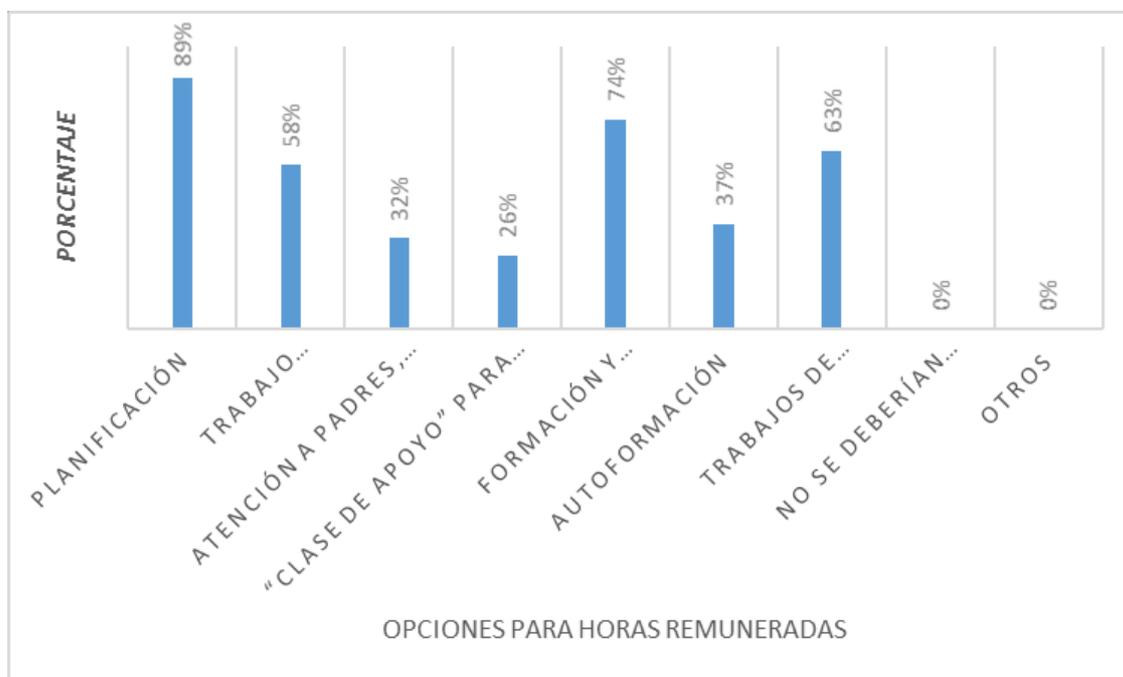
[...] las horas de planificación, preparación de materiales para trabajar en el aula y corrección históricamente no han sido recompensadas económicamente. Sin embargo, esto no es destacado como un problema reciente ni emerge como la principal fuente de insatisfacción. Si bien dichas tareas no les son reconocidas como trabajo, la situación es asumida como parte del ejercicio de la profesión y de su identidad como colectivo (INEEd, 2014, p.211)

Como ya quedó expresado anteriormente, en Uruguay las únicas escuelas que incluyen horas remuneradas para salas docentes son las escuelas A.PR.EN.D.E.R. Si bien no tenemos conocimiento del tipo de escuela a la que pertenecen los docentes que respondieron la encuesta, todos manifestaron que se deberían incluir horas pagas para diferentes actividades. Entre las respuestas más populares encontramos que el 89% está de acuerdo en incluir horas remuneradas para la planificación de clases. El 68% se pronunció a favor de las horas pagas para trabajo interdisciplinario, y el mismo porcentaje lo hizo para instancias formales de formación y perfeccionamiento. Por último, el 63% optó por horas pagas destinadas a trabajos de investigación.

Entendemos que el pedido de los docentes de mayor cantidad de horas pagas obedece al tiempo que les lleva realizar las tareas “extra aula”.

En promedio, los docentes de primaria trabajan diez horas semanales en el hogar y los docentes de educación media nueve. Considerando que el promedio de horas de trabajo semanales en la docencia se ubica en alrededor de 30, las horas de trabajo en el hogar significarían cerca del 25% de la carga laboral total de los docentes de primaria y media. (INEEd, 2014, p.229)

El sistema demanda horas por fuera de las veinte que supone el cargo para las mencionadas tareas, provocando que el docente dedique tiempo personal/familiar a tareas laborales. Sin embargo, los docentes encuestados manifestaron realizar algunas de estas tareas sin que les signifique un problema (pregunta número veintiocho).



Como expresa la gráfica anterior, una de las opciones en la que más coinciden los docentes en dedicarle horas remuneradas, fue la “formación y perfeccionamiento en instancias formales”. Esto es coherente con la respuesta de la pregunta veintidós, donde el factor “calidad (formación) del docente” fue señalado como el más incidente en el ejercicio de la profesión. A partir de esto, entendimos que los encuestados valoran positivamente la formación permanente por entenderla muy significativa para el ejercicio

de la docencia. Al no tener horas destinadas para esto, y dado el alto grado de importancia que le asignaron, podría ser un elemento causante de malestar.

Según entiende el informante, en una situación ideal los docentes tendrían que trabajar solo veinticinco horas (veinte de docencia directa y cinco de coordinación). La remuneración debería ser suficiente para mantener un nivel de vida que le permita tener, casa, auto, capacitarse y demás. En esta situación los docentes tendrán más tiempo disponible para atender a las tareas “extra aula” y formarse. Coherente con los datos recabados, un reclamo que el informante recibe por parte de algunos docentes es la necesidad de disponer de tiempo para capacitarse. Éste sostiene que los docentes deberían de ser capaces elegir dónde y cómo formase (cursos, tecnicaturas, maestrías, entre otros), y detecta esta imposibilidad como uno de las grandes dificultades que deben afrontar. Ya que en la actualidad dado el número de horas que trabajan (multiempleo) y el costo de las capacitaciones les resulta imposible. Consciente o inconscientemente esta imposibilidad va generando insatisfacción.

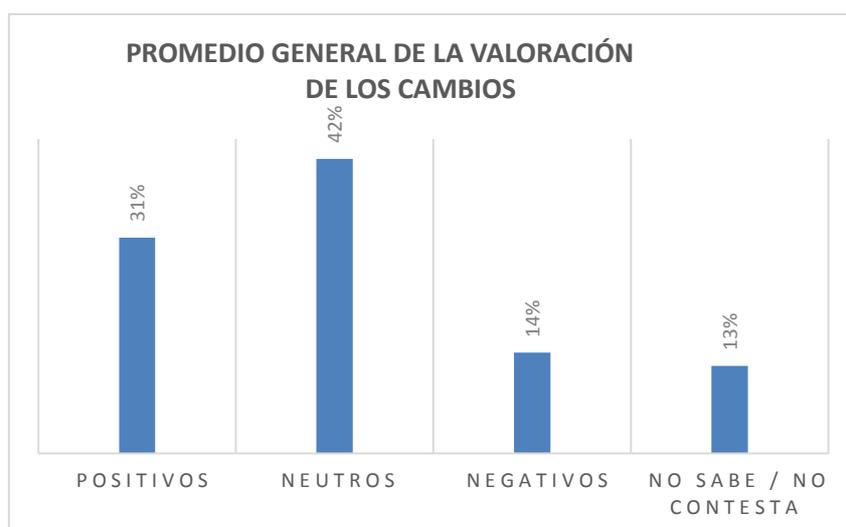
El último elemento perteneciente a la dimensión macroestructural que pretendimos analizar es la valoración de los cambios en la escuela pública, entendidos como las políticas públicas implementadas. En el cuestionario, la pregunta número treinta y seis constó de siete ítems en donde se intentó conocer la valoración que los docentes realizan de cada uno de ellos.

Como dicha pregunta hacía referencia explícita a los cambios ocurridos desde que el docente ingresó al sistema, entendimos pertinente mencionar que, en promedio los encuestados tienen doce años ejerciendo la docencia en el ámbito educativo. Resulta interesante la valoración que puedan hacer de los cambios, puesto que no son en su mayoría docentes debutantes.

A nuestro criterio, las respuestas obtenidas para esta pregunta no dan cuenta de grandes cambios en el sistema educativo (ni positivos, ni negativos), dado que en la mayoría de los casos las respuestas fueron neutras. No podemos constatar si es porque no se logran valorar los cambios, o porque éstos no existen. Pero lo que sí estamos en condiciones de afirmar es que en ningún caso los cambios pudieron generar malestar. Esto es así porque, en promedio, solamente el 14% valoró alguna incidencia negativa.

Valoración de los cambios				
	Positivos	Neutros	Negativos	No sabe / No contesta
Calidad de la educación	16%	47%	21%	16%
Innovaciones pedagógicas	26%	58%	5%	11%
Métodos y contenidos de la enseñanza	37%	53%	0%	10%
Calidad de la enseñanza	21%	53%	16%	10%
Condiciones laborales de los docentes	42%	42%	11%	5%
Total	100%	100%	100%	100%

Para una mejor visualización de lo anteriormente dicho, se presenta la siguiente gráfica.



Para el análisis de los factores que entendemos pertenecen a lo microestructural, seleccionamos las preguntas diecisiete, dieciocho, veintidós, veintitrés, veintiocho y treinta y seis.

Las preguntas diecisiete y dieciocho del cuestionario refieren a la cantidad de grupos que el docente tiene a cargo en la escuela y la frecuencia con la que les dicta clase semanalmente. Podemos decir que el 11% de los docentes que respondieron la encuesta

tiene menos de una decena de grupos, y puede dictar clases en frecuencia dos y tres. El 47% de los encuestados tiene entre diez y quince grupos, la frecuencia de clase es de dos y uno. Estos profesores, en algunos casos, manifestaron que cada determinado tiempo rotan los grupos con frecuencia dos, con intención de que todos los grupos tengan la misma carga horaria de clase. En otros casos, expresaron que seleccionan la frecuencia por grado (inicial, nivel uno y nivel tres tienen frecuencia dos, y nivel dos tiene frecuencia uno, por ejemplo), y otros profesores no lo detallaron. El 42% restante tiene entre quince y veinte grupos, de los cuales la inmensa mayoría tienen frecuencia uno, salvo quienes mencionan tener dieciséis grupos que pueden rotar entre frecuencia dos y uno con el mismo criterio mencionado anteriormente.

El 89% de los encuestados manifiesta tener, para al menos algunos grupos, frecuencia uno, lo cual sabemos no es la situación ideal. Creemos que la cantidad de grupos a cargo (que en definitiva termina determinando la frecuencia semanal de cada grupo) incide directamente en la selección y secuenciación de contenidos, así como también en la determinación y cumplimiento de los objetivos.

En cuanto a la selección y secuenciación, entendemos que, con menor frecuencia semanal, podrán ser abordados un menor número de contenidos. A la vez determina una modificación sustancial de los objetivos, a nuestro entender, tornándolos menos ambiciosos para que sean alcanzables con la poca cantidad de clases. En este sentido, el 84% de los docentes encuestados cree cumplir los objetivos, quedará para una futura investigación conocer cuán ambiciosos son los mismos.

Una obviedad que no queremos dejar de mencionar, es que a mayor cantidad de grupos se multiplican las tareas “extra aula” vinculadas a la administración de la enseñanza (planifica para más grupos, evalúa mayor cantidad de alumnos, corrige más trabajos, entre otros). Aumentando la carga de las horas no remuneradas, pudiendo ser esto, fuente de malestar. En términos cualitativos, el hecho de tener menos grupos no implicaría destinar menos horas “extra aula”, ya que esto depende de la dedicación del docente.

Para continuar con el análisis de los microfactores, seleccionamos la pregunta veintidós en donde presentamos algunas situaciones para que el docente ordene según la incidencia en el ejercicio de la docencia¹⁰. En promedio, el factor con mayor incidencia en el

¹⁰ Advertimos que, al parecer, esta pregunta no fue formulada con suficiente claridad, puesto que algunas respuestas en vez de ordenar los factores del 1 a 6 según su incidencia, fueron valoradas del 1 a 6. Sin

ejercicio de la docencia seleccionado por los estos fue la “calidad (formación) del docente” (punto ya tratado). En segundo lugar, estuvo el “funcionamiento de la escuela y el apoyo de la dirección”. Con respecto a este último dato, en la pregunta veintiocho, los encuestados manifiestan en su gran mayoría que la “relación con la dirección” no es un problema. Descartamos de esta manera que este punto pueda generar malestar, ya que, si bien es valorado como muy importante en el ejercicio de la docencia, no representa un problema.

Los restantes tres factores, parecen incidir de manera muy similar: “condiciones materiales de la institución”, “disponibilidad de materiales”, y “la familia de los alumnos”. Por último, el factor con menos incidencia fue el nivel socioeconómico de las familias.

Al respecto de las “condiciones materiales de la institución” la pregunta treinta y seis pretendió indagar sobre la valoración de los cambios en “la infraestructura edilicia”. Ésta nos permitió determinar que los mismos se valoran en igual proporción (positivos y negativos) lo que no nos permite realizar una generalización. Este hecho está muy vinculado a la experiencia laboral del docente y a las escuelas en donde se ha desempeñado.

Con relación a la “disponibilidad de materiales”, sabemos que existe un rubro específico destinado a la compra de los mismos para las clases de EF. Según nos manifestó el informante, la compra de materiales se efectiviza. Sin embargo, merecería un análisis aparte el tipo de materiales que se compran, ya que como fue mencionado por el informante, muchas veces terminan determinando los contenidos a enseñar. Además, en algunas escuelas otro problema es que los materiales son robados por lo que nunca son suficientes. Ambas cuestiones son reconocidas por el informante, como otra de las grandes dificultades que deben enfrentar los docentes a diario. Esto puede ser un elemento de insatisfacción, ya que en palabras del informante “para enseñar, hay cosas que son imprescindibles. [...] Los profes están muy limitados en lo que enseñan, (o hasta donde pueden llegar con lo que enseñan), por la infraestructura y la falta de materiales”. Si esta idea es compartida por los docentes, estaríamos ante una clara señal de malestar, sin embargo, mediante esta investigación no se puede dar cuenta de ello.

embargo, entendiendo el error de comprensión intentaremos analizar los datos de la manera más objetiva posible. Para ello realizamos el promedio de cada factor (suma de la valoración u orden de respuestas, dividido el número total de respuestas, obteniendo así el número promedio en la valoración del factor).

Con respecto a “la familia de los alumnos” detectamos una tensión en el conjunto de las respuestas. Si bien no representa un inconveniente para la enseñanza (ejercicio de la docencia), el vínculo con ésta, sí lo representa en el día a día. Entendemos que esto puede deberse a la pérdida del valor simbólico de la profesión, mencionado en el marco teórico. Este es un elemento que, a nuestro entender, puede ser considerado como un factor causante de malestar, ya que, en algunos casos, se está interpelando constantemente al docente y su actividad, así lo manifiesta el informante, quien presenta un ejemplo puntual.

“Las características socioeconómicas de los alumnos” no representan una problemática para los docentes (pregunta veintiocho), ni tampoco inciden en el ejercicio de la docencia (pregunta veintidós). Por lo cual en esta investigación lo descartamos como fuente de malestar. Sin embargo, no podemos dejar de mencionar que, desde primaria, esta situación no estaría tan clara. A los docentes de las escuelas situadas en contexto crítico se les paga una compensación salarial, no sólo porque tienen más horas de coordinación, sino que también, para que les resulte más atractivo elegir las mencionadas escuelas.

Para analizar los datos que aún no fueron presentados de la pregunta veintiocho, realizamos un cuadro en donde se detalla la información recabada. Sin embargo, en el análisis nos centramos en las opciones más seleccionadas de cada situación.

Situaciones	Es un problema	No es un problema	No lo hago/No lo tengo	Totales
La disciplina en clase	68%	26%	6%	100%
Relación con el director/ directora	5%	84%	11%	100%
El trabajo con colegas	21%	63%	16%	100%
El dominio de los nuevos contenidos incluido en el actual programa	16%	68%	16%	100%
La falta de objetivos claros	32%	58%	10%	100%
Planificar	26%	68%	6%	100%
Realizar tareas vinculadas a la asistencia social	47%	16%	37%	100%

La relación con los padres, referente familiar o responsable.	47%	32%	21%	100%
Las características socioeconómicas de los alumnos	32%	58%	10%	100%
El trabajo en el espacio de clase	37%	58%	5%	100%
Evaluar	32%	53%	15%	100%
El tiempo disponible para el desarrollo de las tareas que demanda el ejercicio de la docencia	79%	21%	0%	100%
La disponibilidad de espacios de asesoramiento y supervisión para usted como docente	37%	58%	5%	100%
Promedio general en relación al conjunto de situaciones	37%	51%	12%	100%

De las trece situaciones presentadas en el cuestionario, solamente cuatro fueron reconocidas por la mayoría como problemas que deben enfrentar a diario. Entre estas, “el tiempo disponible para el desarrollo de las tareas que demanda el ejercicio de la docencia” fue la más seleccionada (punto ya tratado).

El segundo problema de mayor importancia que detectamos fue la disciplina en clase ¹¹. Entendemos que esto también se vincula con el punto anteriormente mencionado, ya que implica dedicar tiempo específico a atender este problema. A su vez, puede obedecer a la pérdida del valor simbólico de la profesión docente, ya que, en la actualidad la figura de autoridad que antes poseía se ha visto debilitada. Además, puede corresponderse a la falta de legitimación de la EF. A pesar de que los alumnos no son conscientes de esto, el mismo sistema evidencia la falta. Es de público conocimiento que el docente de EF en la escuela

¹¹ Somos conscientes que el tema de la disciplina es un tema complejo, que no se remite solamente a lo abordado en esta investigación.

no controla asistencia, no califica (aunque debería evaluar), entre otros. Lo que puede provocar que el comportamiento de los alumnos no sea el deseado para el desarrollo de las prácticas, pudiendo ser una fuente de malestar, dado que el docente debe dedicar tiempo de enseñanza a abordar esta problemática. En contraposición, el informante manifiesta que, desde su percepción, la labor de algunos docentes ha contribuido a legitimar esta práctica en su escuela, a partir de acciones y logros conquistados. Lo que puede incidir positivamente en el nivel de satisfacción del docente respecto a su labor.

Como últimos microfactores detectados como problemáticos, encontramos que “la relación con los padres, referente familiar o responsable” (factor ya abordado) y “las tareas vinculadas a la asistencia social” fueron seleccionados en igual proporción (47%). En esta línea INEEd sostiene que “se ha trasladado el eje del 'acto de enseñar' al 'acto de ayudar al Estado a asistir en políticas sociales’” (INEED, 2014, p.212) desconfigurando el rol docente, punto que abordaremos en la cuarta categoría de análisis.

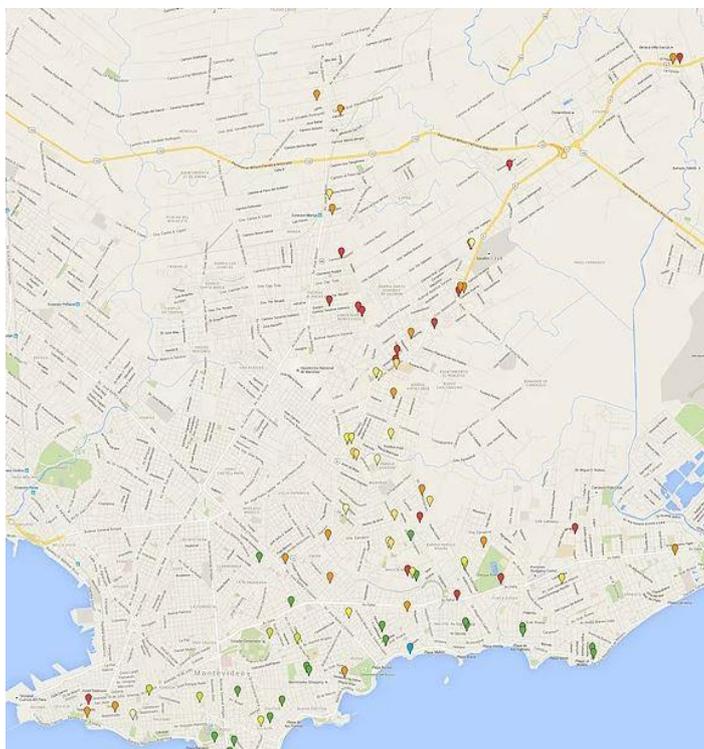
Dentro de las situaciones no reconocidas como causantes de dificultades a diario, es de destacar que el dominio de nuevos contenidos curriculares y la planificación no representan un problema para el 68% de los encuestados. Aunque en menor medida, pero con igual porcentaje se encuentran: la falta de objetivos claros, el trabajo en el espacio de clase, la disponibilidad de espacios de asesoramiento y supervisión para el docente. Según la información recabada, no podemos considerar a ninguno de estos factores como causantes de malestar para las personas que respondieron la encuesta.

La incidencia del contexto en la situación laboral

Para el análisis de esta categoría seleccionamos las preguntas que refieren al contexto de la escuela y al nivel de satisfacción en relación a éste, con el objetivo de cruzar la información.

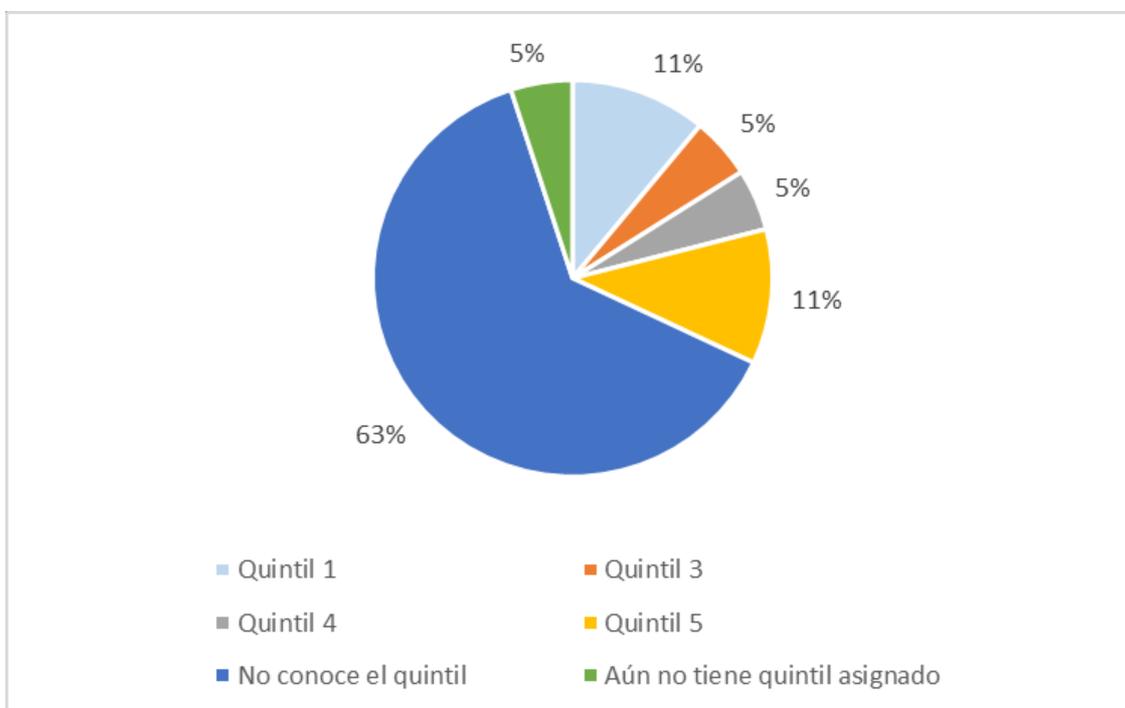
Los barrios de las escuelas en donde trabajan los docentes encuestados van desde Cordón hasta Carrasco, y desde Punta Carretas hasta Villa Prosperidad. La zona este delimitada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) es muy amplia y comprende un poco más de ochenta escuelas que abarcan los municipios B, C, D, E, F y CH de Montevideo. Esta representación de la zona creemos se mantuvo en las respuestas obtenidas, que a pesar de no ser muchas, están distribuidas en toda la zona este. De esta

forma, obtuvimos información proveniente de docentes que trabajan en instituciones con diferentes contextos sociales, culturales y económicos lo que enriqueció la investigación.



Primaria estableció una categoría para las escuelas de un mismo contexto sociocultural, clasificándolas por quintiles. Las escuelas de "contexto socio cultural crítico" son aquellas que pertenecen a los quintiles uno y dos. Estas escuelas forman parte del Programa A.PR.EN.D.E.R., cuya sigla significa: Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas. Este Programa responde a "decisiones sustentadas y previstas en las orientaciones de Política Educativa que reconocen la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores más vulnerables". (CEIP, 2016). Los docentes de estas escuelas (veintiuna en la zona este) perciben una compensación en el salario. Como dijimos anteriormente, esto no sólo obedece, a que trabajan más horas, sino que también funciona como incentivo para que los cargos sean tomados, porque estas escuelas y su población, en ocasiones son estigmatizadas (INEED, 2014).

Creemos que la información acerca del quintil de la escuela debería manejarse por todos los docentes, y de hecho es información pública. Sin embargo, el 63% de los docentes encuestados no conocen el quintil de su escuela.



Solamente los docentes pertenecientes a escuelas de quintil uno, están de acuerdo con la valoración y reconocen el "nivel socioeconómico predominante en las familias de los alumnos" como bajo. Para el resto de los docentes, el quintil no se corresponde a la realidad percibida, ya que la valoración respecto al nivel socioeconómico es bajo o medio bajo, y fue asignado un quintil mayor o igual a tres.

Para cerrar esta categoría de análisis, tomamos todas las respuestas obtenidas acerca del "nivel socio económico predominante de las familias de los alumnos" percibido por los docentes (pregunta veintisiete) y las del "nivel de satisfacción respecto al ejercicio de la docencia según el contexto en que la realiza (institución, alumnos, padres, etc.)" (pregunta treinta y tres). A partir de éstas, pudimos ratificar que, como ya se mencionó anteriormente, ni el contexto de la escuela, ni el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos incide en el nivel de satisfacción de los docentes. Podemos entender que esto es así ya que, solamente el 11% de los encuestados manifiesta estar "Totalmente insatisfecho" con relación al contexto. Del 89% restante, el 32% expresó estar

“Totalmente satisfecho” respecto al contexto¹² y el 57% manifestó estar “Ni insatisfecho, ni satisfecho”.

Si bien, de manera anticipada, se podría pensar que este factor influye en el ejercicio de la docencia y en el nivel de satisfacción, con los datos que obtuvimos no pudimos identificarlo como causante de malestar dentro de los encuestados. Esto se puede ratificar si tomamos las respuestas de la pregunta treinta y tres en función a “Los logros alcanzados en relación al proceso desarrollado”, donde el porcentaje de docentes “Totalmente satisfechos” asciende al 47%. Esto pudimos vincularlo directamente al cumplimiento de los objetivos, que como ya mencionamos, el 84% afirma creer cumplir con estos.

El ejercicio de la docencia en relación con la carga horaria semanal

Para comenzar el análisis de la presente categoría nos parece de suma importancia mencionar que, en promedio, el ejercicio de la docencia en ésta escuela, a los encuestados les demanda veinticuatro horas semanales. Este hecho se aproxima a la carga horaria presentada como ideal por el informante. La diferencia radica en que el 89% de los docentes encuestados también trabaja en otro lugar vinculado a la docencia¹³. Esta otra actividad le implica al igual que la escuela, horas de docencia directa e indirecta.

Si vinculamos estos datos con los de la información personal recabada, encontramos que el 47% de los encuestados tiene personas a su cargo. De ellos, solamente el 33% es jefe de familia, y salvo uno de los docentes, todos tienen otra actividad remunerada. Con esta información, si bien no podemos extraer información precisa de la existencia o no de malestar, sí podemos confirmar lo expresado en el marco teórico acerca de que la docencia en el Uruguay está fuertemente asociada al multiempleo. El alto costo de vida en el país, sumado al bajo peso relativo del salario docente, hace que estemos aún muy lejos de la situación ideal mencionada por el informante. En este sentido, en varios fragmentos de la entrevista, éste manifestó que los docentes trabajan en varios lados,

¹² La cantidad de docentes “Totalmente satisfecho” con respecto al contexto, no se limita a un único nivel socioeconómico.

¹³ La pregunta nueve (“¿Cuántas horas semanales le dedica a dicha/s actividad/es?”) no fue formulada con la suficiente claridad, por lo que la descartamos para el análisis. No pudimos deducir y si la carga horaria expresada por los docentes incluye las horas de docencia directa e indirecta, y si también incluyeron la unidad curricular de la escuela en cuestión o no. Debemos mencionar que el promedio de horas expresado por los docentes fue de dieciocho horas.

corren de un sitio a otro, y que si no logran tomar conciencia de que este ritmo es poco sostenible en el tiempo terminarán “quemados”¹⁴.

La vorágine que implica el multiempleo además generarle al docente “cansancio, stress y frustración” (INEEd, 2014, p.213), creemos que reduce la calidad de la enseñanza y de la educación, lo que fue ratificado por el informante. Quien también señaló que seguramente el docente que elige esta profesión, es porque en algún momento tuvo la intención y/o el deseo de “hacer algo”, de tener una intencionalidad educativa en sus propuestas. Una vez que el docente se deja atrapar por la vorágine pierde la intencionalidad y el sentido de su profesión, pudiendo esto generar malestar. Este malestar puede traducirse en “abandono docente” lo que González y Fensterseifer (2005) referenciando a Santini entienden como la suspensión del compromiso que el docente asume con su rol, determinando, en última instancia, la renuncia al cargo.

Posibles tensiones entre el rol asumido y el rol asignado

En ocasiones, sobre todo en una profesión tan vocacional como lo es la docencia ¹⁵, los desfasajes entre lo que se espera de este profesional, y lo que él asume que debe ser pueden generar disconformidad. Partiendo de lo que la Circular N°38 (ANEP, 2014) establece como perfil del profesor de EF (expuesto en el marco teórico) y los datos relevados por nuestra investigación, intentaremos detectar estas posibles tensiones.

Tomamos la pregunta treinta y siete del cuestionario como punto de partida para determinar cuál es el rol asumido por los docentes encuestados. Para ello se seleccionaron algunos enunciados a los cuales el profesor debía responder sí estaba o no de acuerdo, permitiendo también la respuesta “No sabe/No contesta”. La siguiente tabla resume los resultados:

¹⁴ Expresión extraída textual de la entrevista que puede asimilarse al término “*burnout*” presentado en el marco teórico.

¹⁵ En términos de Tenti Fanfani, “la vocación rima con la entrega, la generosidad y llegado el caso el sacrificio. El docente tiene que cumplir con su misión y por lo tanto no la puede condicionar a la obtención de un beneficio (el salario, el prestigio, el bienestar, etc.)” (2008, p.2).

Enunciado	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	No sabe/No contesta
Ser profesor es una profesión donde lo más importante es la vocación	63%	37%	0%
Para ser un buen docente es más importante el compromiso con la tarea y con los niños, que el dominio de los contenidos curriculares	42%	53%	5%
Para ser un buen docente son más importantes las cualidades éticas y morales que el dominio de las técnicas y conocimientos	42%	58%	0%
Lo más importante para el ejercicio de la docencia es el conocimiento actualizado del contenido a desarrollar	32%	52%	16%
El docente debe ser un profesional de la enseñanza con un dominio de las metodologías más actualizadas	58%	42%	0%
Los docentes deben ocuparse de tareas ligadas a la asistencia social (vacunas, controles médicos, ropa, etc.)	21%	74%	5%

Lo interesante del análisis de la tabla, es que no pudimos determinar una clara tendencia respecto a lo que define al rol docente asumido. Parece haber un equilibrio en la determinación del rol entre los conocimientos adquiridos y las habilidades desarrolladas durante la formación; y aquellas cualidades relacionadas a lo vocacional.

Se ratifica la valoración positiva que los encuestados hacen de la formación y actualización de contenidos y metodologías, aunque no lo consideran como lo más importante. Dado que la vocación es ampliamente valorada, entendemos que ahí es donde se percibe esa relación entre ser profesional y vocacional.

Se podrá decir que vocación y profesión no son términos contradictorios, sino complementarios. Se puede afirmar que, por lo general, un trabajo bien hecho es por lo general obra de alguien a quien le gusta lo que hace, que encuentra satisfacción haciendo lo que hace (vocación) y que al mismo tiempo espera una recompensa por el trabajo realizado, ya que

vive “de él”. Por lo tanto, la figura del “vocacional” (amateur) y la del profesional son figuras típicas que configuran un contínuum, es decir un espacio de posibilidades donde ambos componentes pueden estar presentes en proporciones desiguales.

En el momento fundacional del oficio del maestro el contenido vocacional tiende a predominar sobre el componente profesional. Sin embargo, el “equilibrio de poder” entre ambos componentes varía en función de circunstancias históricas. Hoy suele decirse que el elemento estrictamente “vocacional” no es el que predomina en el cuerpo docente de la mayoría de los países occidentales. En todo caso, el magisterio tiende a ser tan vocacional como cualquier otra actividad (la medicina, la ingeniería o el derecho). Sin embargo, existen indicios de que la vieja idea de vocación todavía hoy está más presente entre los maestros que en el resto de las ocupaciones modernas. (Tenti Fanfani, 2008, p.3)¹⁶

Presentamos la cita de Tenti Fanfani (2008) por entender que describe la situación que percibimos en los docentes. Esta mezcla entre profesión y vocación entendemos que es lo que define el rol asumido. Además, si entendemos que los objetivos de la EF en la escuela, están directamente relacionados con la función del docente de EF en ésta, resulta interesante analizar cuáles son los objetivos de la disciplina para los docentes encuestados.

La pregunta veinte intentó conocer cuáles son, a criterio de los docentes, los objetivos de la EF. Para esto, se dispusieron seis enunciados con posibles objetivos, una opción para “Otros” y otra de “No sabe/No contesta”. El docente debía seleccionar los que creía eran objetivos de la EF¹⁷. Si seleccionaba la opción “Otros” se le brindó el espacio para expresar a qué se refiere con esta. Las respuestas fueron:

	Objetivos ordenados de mayor a menor preferencia	Cantidad de veces seleccionado
Objetivos propuestos por nosotros	Preparar a los alumnos para la vida en sociedad	16
	Enseñar contenidos de la Educación Física	14
	La promoción de la salud	11
	Inculcar a los niños la pasión por los deportes	4

¹⁶ Extrapolamos el término “maestros” a profesor, entendiendo que no altera el contenido.

¹⁷ Se podía seleccionar más de una opción.

	Ser un espacio para el desgaste energético	1
	Semillero deportivo/descubrir talentos	0
	No sabe/No contesta	0
Objetivos que surgieron de los docentes	"Despertar el gusto por los juegos, la actividad física, los deportes, etc."	1
	"Desde nuestra área contribuir a su desarrollo integral"	1
	"Educar para la ciudadanía crítica y reflexiva"	1

De estos datos, lo que podemos observar es que la gran mayoría seleccionó un objetivo que tiene estrecha vinculación con la función de la escuela como institución. Esto da cuenta de que los profesores logran contextualizar su práctica, sumergiéndola en la lógica escolar. Gariglio (2010), como se mencionó en el marco teórico, plantea como *“características sui generis”* al conjunto de características propias del sistema escolar que diferencian a la EF de la EF escolar. Los docentes, al reconocer como segundo objetivo importante “enseñar contenidos de la EF”, entendemos que se atiende a la especificidad del campo y se reconoce la existencia de contenidos propios. Esto parece indicar que se logra, al menos en algunos docentes, el equilibrio entre enseñanza y educación, primando esta última por desarrollarse en la institución escolar.

Nuestro informante calificado se manifestó partidario de la enseñanza, pero reconoce que en la escuela se debe prestar mucha atención al componente educativo. Menciona a Varela quien discutía con las maestras de la época que el fin de la escuela no era enseñar a leer y escribir. Sino, que el objetivo principal era enseñar a pensar. Trasladando esto al campo de la EF, menciona que además de enseñar los contenidos específicos, en la escuela se debe acompañar esto con una intencionalidad educativa. Esta postura, podría ir de la mano de la línea brasilera de cultura corporal, realizando un tratamiento crítico de los contenidos.

La tercera opción que captó mayor número de adeptos fue la “Promoción de la salud”, esto obedece a que el fin primero de la EF en la escuela estuvo muy ligada al higienismo, y fue una concepción que quedó muy arraigada en la institución

escolar y en el colectivo. Esta idea de EF para la salud, se fue corriendo del eje central a un lugar complementario. Donde se sigue reconociendo como importante, pero ya no es lo que justifica la presencia de la disciplina en la escuela.

Como ya hemos mencionado en reiteradas ocasiones, la Circular N°38 (ANEP, 2014) presenta el perfil del profesor de EF. Este corresponde, a nuestro entender, con el de un profesional, capaz de actuar en diversas áreas, y de resolver situaciones de manera crítica y autónoma. El listado presentado incluye tareas o funciones que debe cumplir el docente tanto fuera como dentro del aula. Sin embargo, el rol asumido por los profesores al centrarse en enseñanza y educación, indirectamente se limita a la instancia de “clase”. Esto puede representar tensiones entre rol asignado y rol asumido.

La dificultad de pensar al docente (o este de pensarse a sí mismo) más allá del “aula” es una realidad que no se puede negar. Esta idea de asociar al docente al hecho de dictar clases, niega o ignora otro tipo de tareas que, quizás para algunos no sean tan emocionantes como el encuentro con los alumnos, pero también forman parte del rol docente. Esto sumado al hecho de que la lista de competencias planteada por primaria no está pensada desde las posibilidades reales que tiene el docente en sus veinte horas semanales de labor, puede generar tensiones entre los dos tipos de roles. No podemos determinar, a partir de nuestra investigación que esto ocurra, ni mucho menos que genere malestar.

CONCLUSIONES

En primer lugar, queremos expresar que el bajo nivel de respuestas obtenidas, si bien no afectó la validez de la investigación, creemos que la limitó. A pesar de ello, entendemos que los docentes al no contestar pueden llegar a estar diciendo mucho. No conocemos, ni vamos a conocer las razones por la que los docentes no contestaron, sin embargo, podemos pensar muchos escenarios posibles. ¿Será simplemente que no respondieron por un error en la comunicación? ¿O será que el malestar que sienten es tal que no quieren pensar ni un minuto más en su trabajo? El multiempleo, ¿les deja tiempo para pensar en su situación? Muchas otras preguntas nos surgen, y sin duda queda mucho por investigar.

La elección de una entrevista con un informante calificado nos brindó información de otra naturaleza, sumamente rica. Por lo cual creemos que más allá de los modelos

cuantitativos, la experiencia de dejar expresar a los actores, permite conocer con mayor profundidad el fenómeno social a investigar. Camino que podría ser retomado en futuras investigaciones.

Lo que esta reflexión final nos deja es que podríamos haber hecho mayor número de entrevistas, y también sustituir el envío vía e-mail del formulario por otro método que garantice mayor número de respuestas. En este sentido, el informante cree que de haber solicitado a los docentes que completen la encuesta en otro momento del año (primer semestre), podría haber incidido en la cantidad de respuestas. Sugirió también, que podría haber contribuido que los coordinadores solicitaran a los docentes la colaboración con la investigación, en la reunión de profesores y Directores Coordinadores que tiene lugar a comienzo del año.

Consideramos que una debilidad del presente trabajo, obedece a nuestra inexperiencia en el campo de la investigación. Esto se pudo detectar en algunas falencias que tuvo el cuestionario, sobre todo en cuanto a la pertinencia de la información recabada. Al comenzar el análisis detectamos que, a partir de la información recibida, hubiera sido interesante haber profundizado en otros aspectos. Esto podría haberse subsanado entrevistando también a algún docente, sin embargo, el anonimato en las respuestas no nos lo permitió. En una primera instancia, optamos por preservar la identidad de los docentes encuestados entendiendo que de esta forma la persona podría expresarse con mayor libertad.

En relación con la presente investigación, creemos haber cumplido los objetivos. Con respecto al general, pudimos conocer en profundidad sobre las condiciones laborales de los docentes. De acuerdo a las respuestas obtenidas, entendemos que aquella realidad de paros y huelgas del 2015, no responde a los reclamos de los profesores de EF ¹⁸. En este sentido, el informante entrevistado afirmó que, si bien el docente de EF puede hacer eco en los típicos reclamos sindicales (más salario, más presupuesto, entre otros), lo que realmente valora son las acciones cotidianas que aportan a mejorar la calidad de la enseñanza, y en este sentido están dirigidos la mayoría de sus reclamos.

¹⁸ Percibimos que las medidas de lucha pueden estar identificadas mayormente con la situación laboral de las maestras que con la de los profesores de EF. Esto podría deberse a las diferencias en el vínculo con el alumno, al espacio de clase, a la autoridad percibida, entre otros.

En cuanto a los objetivos específicos, pudimos detectar como factores más influyentes en el ejercicio de la docencia la falta de tiempo para las tareas de trabajo extra aula y la dificultad para mantenerse actualizado en relación a la formación docente. Si bien, estos factores pueden asociarse a un nivel salarial sumergido (no pago de horas de docencia indirecta, necesidad de trabajar más para obtener un sueldo mayor, entre otros), los reclamos no se limitan al sueldo, sino que más bien, como ya mencionamos, se direccionan hacia las mejoras en la calidad de la enseñanza.

Con los datos recabados, no pudimos determinar una relación entre el contexto y la satisfacción laboral. Puesto que, para los docentes encuestados, el contexto en donde ejerce la docencia, no condiciona en el ejercicio de la misma.

A pesar de considerar que cumplimos los objetivos y pudimos dar respuesta a algunas de las preguntas de investigación, no podemos afirmar que existe, ni que no existe malestar. Se reconocen algunos factores susceptibles a mejorar, pero la magnitud de éstos no es tal para generar insatisfacción.

Sabemos que la docencia es una profesión muy desgastante, y detectamos que la tendencia ya no es jubilarse dando clase, sino ascender en la escala jerárquica y seguir vinculados al ámbito educativo desde otro rol. Pero esto no tiene por qué deberse a la existencia de malestar, sino que entendemos, se está configurando como una de las características de la profesión.

Para finalizar, queremos mencionar que al ser la EF una disciplina con poca producción de conocimiento científico, quedaron algunas aristas sin tratar que podrían haber sido contempladas. Reconocemos que queda mucho por investigar sobre las condiciones laborales de los docentes de EF. Algunas de ellas, vinculadas a la influencia de lo vocacional en el ejercicio de la profesión; conocer si la situación laboral de los docentes es la misma en el resto de las jurisdicciones de Montevideo y qué tanto se diferencia ésta de la vivida en el interior del país; profundizar en las transformaciones que la EF está atravesando en primaria y como estas influyen en el proceso de legitimación de la disciplina. Se podría tomar la presente investigación como antecedente directo y profundizar en los siguientes temas: la satisfacción laboral en relación directa con el cumplimiento de los objetivos, y las características de los mismos; la relación entre la selección de objetivos y la frecuencia de clase que se tiene; vínculo entre materiales

didácticos otorgados por primaria y la selección de contenidos. Esperamos que la presente investigación sea el puntapié inicial para ello.

ANEXO I

Cuerpo de e-mail

El formulario, cuyo enlace se anexa al final del mail, forma parte de un trabajo final de grado para la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF). El fin de este trabajo es conocer las condiciones de trabajo de los docentes de Educación Física de las escuelas públicas de la zona este de Montevideo.

La encuesta es anónima y los datos recabados serán utilizados exclusivamente para este trabajo. Ninguna autoridad institucional tendrá acceso a los datos.

Sería deseable que complete el formulario de forma individual y se tome el tiempo para leerlo y contestar. El llenado del mismo demanda aproximadamente entre 10/15 minutos.

Considere al momento de hacerlo que las preguntas son con relación al cargo docente que Ud. desempeña en la escuela de la zona este de Montevideo. Una vez recibido este mail, Ud. dispondrá de 15 días corridos para completarlo

De existir algún inconveniente o duda solicitamos se dirija al siguiente mail:

encuestaszonaeste@gmail.com

Agradecemos su colaboración.

Para acceder al formulario haga clic en el siguiente enlace:

<https://goo.gl/forms/auD84YEYCGGkTzW32>

ANEXO II

Cuestionario¹⁹

Datos personales

*Obligatorio

1. 1) Sexo *

Marca solo un óvalo.

- Masculino
 Femenino

2. 2) Edad *

Indique con números

3. 3) Estado Civil *

Marca solo un óvalo.

- Soltero/a
 Divorciado/a
 Viudo/a
 Unión libre concubinaria

4. 4) ¿Tiene personas a su cargo económicamente? *

Si responde que no pasar a la 6
Marca solo un óvalo.

- Si
 No

5. 5) ¿Cuántas?

Indique con números

6. 6) ¿Es usted jefe de familia? *

Mayor salario en su hogar
Marca solo un óvalo.

- Si
 No

7. 7) Además de la docencia en esta escuela, ¿tiene alguna otra actividad remunerada? *

Si responde que no pasar a la 10
Marca solo un óvalo.

- Si
 No

¹⁹ Como ya se menciona el cuestionario se envió vía e-mail, al descargar una versión para el presente anexo la aplicación automáticamente la numerada. En la versión web no se encontraba doblemente numerada

8. 8) ¿Cuál/es?

Se hace referencia a la tarea y no a la institución.
Ej. profesor en un club, docente en liceo/instituto de formación, administrativo etc.

9. 9) ¿Cuántas horas semanales le dedica a dicha/s actividad/es?

Indique con numeros

Información académica

10. 10) ¿En cuántas escuelas públicas ha ejercido la docencia directa? *

Indique con números

11. 11) En esta escuela ocupa el cargo en calidad de:

Marca solo un óvalo.

- Efectivo
- Interinio
- Suplente

12. 12) ¿Cuál es el título que Ud. posee? *

Puede marcar varios. Si responde otro, especifique. Si responde que no ha egresado pasar a la 13
Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Profesor de Educación Física
- Licenciado en Educación Física
- Aún no ha egresado
- Otros:

13. 13) ¿En qué año se recibió?

Indique con números

14. 14) ¿Cuántos años lleva de docencia directa en total? *

Indique con números

15. 15) ¿Y en esta escuela? *

Indique con números

16. 16) Actualmente, ¿cuántas horas semanales le demanda su trabajo en esta escuela? *

Se debe tener en cuenta las horas de clases dictadas, planificación, corrección, etc. Indique con número.

17. 17) ¿Cuántos grupos tiene a su cargo en esta escuela? *

Indique con números.

18. 18) ¿Con qué frecuencia les dicta clase a los grupo antes mencionados? *

Si responde otro, especifique.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

Frecuencia 1

Frecuencia 2

Frecuencia 3

Otros:

19. 19) ¿Esta cursando algún estudio que complemente la función docente? (Sí/No)
¿Cuál? *

20. 20) Para Ud. ¿cuál cree que es el objetivo de la Educación Física en la escuela? *

Puede marcar más de una opción. Si responde otro, especifique.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

Preparar a los alumnos para la vida en sociedad

Inculcar a los niños la pasión por los deportes

Ser un espacio para el desgaste energético

La promoción de la salud

Enseñar contenidos de la Educación Física

Semillero deportivo/Descubrir talentos

No sabe/No contesta

Otros: -----

21. 21) Ud. como docente, ¿cree que logra el/los objetivo/s anterior/es? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

No sabe/No contesta

22. 22) Ordene los siguientes factores según Ud. considere que inciden en el ejercicio de la docencia *

El factor con valor 1 es el que a su criterio tiene menor incidencia y el factor con valor 6 es el que a su criterio tiene mayor incidencia. Es deseable que no se repitan los valores en diferentes factores. Por este motivo le solicitamos lo revise antes de pasar a la siguiente apartado.
Marca solo un óvalo por fila.

	1	2	3	4	5	6
Funcionamiento de la escuela y apoyo de la dirección	<input type="radio"/>					
La familia de los alumnos	<input type="radio"/>					
Las condiciones materiales de la institución	<input type="radio"/>					
La calidad (formación) del docente	<input type="radio"/>					
El nivel socio económico de la familia del educando	<input type="radio"/>					
La disponibilidad de materiales	<input type="radio"/>					

23. 23) Con relación a la pregunta anterior ¿desea agregar algún factor con alta incidencia?

Si lo hace especificar cual e indicar que valor lo pondría.

.....

Información socio económica

24. 24) ¿Cuál es el barrio de la Escuela por la cual Ud. completa esta encuesta? *

.....

25. 25) ¿Cuál es el quintil de esta escuela? *

Indique con numero. Si no lo conoce responder "NO SE" y pasar a la 25.

26. 26) De acuerdo a la pregunta anterior, ¿cree que dicho quintil refleja la realidad?

Marca solo un óvalo.

- Si
 No

27. 27) Según su percepción, ¿cual es el nivel socio económico predominante de las familias de los alumnos de esta escuela? *

Marca solo un óvalo.

- Bajo
 Medio Bajo
 Medio
 Medio alto
 Alto
 No sabe/No contesta

28. 28) Diariamente los docentes afrontan diversas situaciones. Le solicitamos indique cuáles le representan un problema en su labor diaria y cuáles no. Si no se identifica con la situación enunciada indicar "no lo hago, no lo tengo" *

Marca solo un óvalo por fila.

	Es un problema	No es un problema	No lo hago/No lo tengo
La disciplina en clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relación con el director/ directora	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El trabajo con colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El dominio de los nuevos contenidos incluido en el actual programa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La falta de objetivos claros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planificar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realizar tareas vinculadas a la asistencia social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La relación con los padres, referente familiar o responsable	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las características socioeconómicas de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El trabajo en el espacio de clase	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evaluar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El tiempo disponible para el desarrollo de las tareas que demanda el ejercicio de la docencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La disponibilidad de espacios de asesoramiento y supervisión para usted como docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. 29) ¿Qué le parece a Ud. que debería determinar la categoría salarial para un docente? *

Puede marcar más de una opción. Si responde otro, especifique.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Antigüedad laboral
- Título académico de grado
- Otros antecedentes académicos
- El número de grupos que se tiene a cargo
- El contexto de la escuela
- No sabe/No contesta
- Otros:

30. 30) En relación a la evaluación del cuerpo docente, ¿Cree que el método actual utilizado es adecuado? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No
- No sabe/No contesta

31. 31) ¿Cuál es su aspiración laboral para el próximo año? *

Si responde otro, especifique.

Marca solo un óvalo.

- Seguir dando clase en esta escuela
- Seguir dando clase, pero en otra escuela
- Ocupar cargos de dirección
- Realizar otro tipo de tarea diferente a la docente, en el ámbito educativo<
- Seguir ejerciendo la docencia fuera de la órbita de primaria (liceo, utu, colegio)
- Dedicarse a otra ocupación
- Jubilarse
- No sabe/no contesta
- Otros:

32. 32) ¿Y dentro de 5 años? *

Puede marcar más de una opción. Si responde otro, especifique.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Seguir dando clase en esta escuela
- Seguir dando clase, pero en otra escuela
- Ocupar cargos de dirección
- Realizar otro tipo de tarea diferente a la docente, en el ámbito educativo<
- Seguir ejerciendo la docencia fuera de la órbita de primaria (liceo, utu, colegio)
- Dedicarse a otra ocupación
- Jubilarse
- No sabe/no contesta
- Otros:

33. 33) Indique el grado de satisfacción que siente respecto al ejercicio de la docencia en esta escuela, en estos tres aspectos: *

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente insatisfecho	Ni insatisfecho, ni satisfecho	Totalmente satisfecho
La actividad en sí misma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El contexto en que la realiza (institución, alumnos, padres, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los logros alcanzados en relación al proceso desarrollado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. 34) Comparando el momento actual con los inicios de su trabajo en la escuela pública, Ud. se siente: *

Marca solo un óvalo.

- Más satisfecho
 Igual de satisfecho
 Menos satisfecho
 No sabe/No contesta

35. 35) ¿Cree Ud. que se deben incluir horas remuneradas (diarias o semanales) no destinadas a la docencia directa? *

Marque los que correspondan. Si indica otro especifique.

Selecciona todas las opciones que correspondan.

- Planificación
 Trabajo interdisciplinario
 Atención a padres, referentes de familia o responsables
 "Clase de apoyo" para alumnos con dificultad
 Formación y perfeccionamiento en instancias formales
 Autoformación
 Trabajos de investigación
 No se deberían agregar horas
 Otros:

36. 36) Desde que Ud. empezó a trabajar en la escuela pública, ¿cómo cree que han sido los cambios? *

Marca solo un óvalo por fila.

	Positivos	Neutros	Negativos	No sabe/No contesta
Condiciones laborales de los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Innovaciones pedagógicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Métodos y contenidos de la enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participación de los docentes en la toma de decisiones en la institución escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infraestructura edilicia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Calidad de la enseñanza	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. 37) Indique el grado de acuerdo (o no) con cada una de las siguientes proposiciones *
 Marca solo un óvalo por fila.

	Estoy de acuerdo	No estoy de acuerdo	No sabe/No contesta
Ser profesor es una profesión donde lo más importante es la vocación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para ser un buen docente es más importante el compromiso con la tarea y con los niños, que el dominio de los contenidos curriculares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Para ser un buen docente son más importantes las cualidades éticas y morales que el dominio de las técnicas y conocimientos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lo más importante para el ejercicio de la docencia es el conocimiento actualizado del contenido a desarrollar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El docente debe ser un profesional de la enseñanza con un dominio de las metodologías más actualizadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los docentes deben ocuparse de tareas ligadas a la asistencia social (vacunas, controles médicos, ropa, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Consideraciones finales

Agradecemos el tiempo que destinó a responder la encuesta.

38. En relación a los temas abordados en el cuestionario, ¿desea aportar algo más? *

.....

.....

.....

.....

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP (2003) *Los Docentes Uruguayos y los desafíos de la profesionalización* Montevideo: ANEP/IPE-UNESCO.

BATTHYÁNY, K.y CABRERA, M. (coord.) (2011) *Metodología de la investigación en ciencias sociales. Apuntes para curso inicial*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.

BOTH, J. y NASCIMENTO, J. (2009) Intervenção Profissional na Educação Física Escolar: considerações sobre o trabalho docente En: *Revista Movimento*. Porto Alegre, v.15, n.2, p. 169-186.

BRACHT, V. (2000) Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz En: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Brasil v.22, n.1, pp.53-63.

BRACHT, V. et. al. (2007) *Pesquisa em ação: Educação Física na escola*. Ijuí: Unijuí 3era. Edición.

BRACHT, V. y GONZÁLEZ, F (2014) Educação Física Escolar En: GONZALEZ, F. y FENSTERSEIFER, P. (organizadores) (2014) *Diccionario crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 3era Edición. pp.241-247.

COOK, T. y REICHARDT, C. (2005) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* Madrid: Morata, 5ta Edición.

ESTEVE, J. (1987) *El malestar docente*. Barcelona: Paidós Ibérica.

FERNÁNDEZ VAZ, A. (2007) Anotaciones sobre la relación entre subjetividad y objetividad en el proceso de investigación: ocho ideas sobre la elaboración de proyectos. Buenos Aires: *efdeportes.com* (revista digital) Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd108/relacion-entre-subjetividad-y-objetividad-en-el-proceso-de-investigacion.htm> Acceso: 21/09/2015.

GARIGLIO, A. (2010) Modelos de acción profesional de profesores de Educación Física de una escuela de profesionalización En: *Revista Movimento*. Porto Alegre, v.16, n.02, pp.167-191.

- GARIGLIO, A. (2014) Hierarquias dos Saberes Escolares En: GONZALEZ, F. y FENSTERSEIFER, P. (organizadores) (2014) *Diccionario crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 3era Edición. pp.357-361.
- GARIGLIO, A. y BORGES, C. (2014) *Saberes docentes* En: GONZALEZ, F. y FENSTERSEIFER, P. (organizadores) (2014) *Diccionario crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 3era Edición. pp.586-589.
- FERNÁNDEZ, S. y ZINOLA, P. (1999) La Educación Física y el rol docente percibidos por los alumnos liceales. En: LORENZO, E. comp. (1999) *Actas del 5to. encuentro de investigadores en Educación Física*. Montevideo: ISEF pp.93-108.
- GIROUX, H. (1990) *Los docentes como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GONZÁLEZ, F. y FENSTERSEIFER, P. (2005). Proyecto: Educação Física e cultura escolar: entre prácticas inovadoras e o abandono do trabalho docente Vice Reitoria de Pos Graduação, Pesquisa e Extensao, UNIJUI, Universidade Regional.
- GONZÁLEZ, F. y FRAGA, A. (2012) *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar* Porto Alegre: Edelbra.
- INEEd (2014) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay* Montevideo: INEEEd.
- LANGLADE, A. (1956) *Manual de Didáctica de la Gimnástica* Montevideo: ISEF, CNEF, Publicación N°1
- OLIVERA, D. (2015) *Docencia en Uruguay. Institución y burnout* Montevideo: Facultad de Psicología, UdelaR. En: <http://sifp1.psico.edu.uy/docencia-en-uruguay-instituci%C3%B3n-y-burnout> Visitado el 07/09/2016.
- PATERNAIN, R. (1999) *La metodología cuantitativa de las Ciencias Sociales*. Montevideo: [s.n.].
- PORTELA, H. (2001) La epistemología de la Educación Física. Buenos Aires: *efdeportes.com* (revista digital) Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd37/epistem1.htm/> Acceso: 30/09/2015.
- QUIVY, R. (1992) *Manual de investigación en ciencias sociales* México: Limusa.

RÜEGGER, C. *et. al.* (2014) Representaciones y discursos de la Educación Física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. Medellín: *Educación Física y Deporte*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08> Acceso: 31/07/2016 pp.405-441.

SABINO, C. (1992) *El Proceso de Investigación*. Caracas: Panapo.

SOARES, C. (1996) Educação Física escolar: conhecimento e especificidad. São Paulo: *Revista Paulista de Educação Física*. Disponible en: https://fefd.ufg.br/up/73/o/Texto_65_-_Educao_o_Fisica_Escolar_-_Conhecimento_e_Especificidade_-_Carmem_Lucia_Soares.pdf Acceso: 25/05/2016 pp.6-12.

TARDIF, M. (2013) A profissionalizacao do ensino pasados trinta anos: dois passos para a frente, tres para tras. En :*Educación Social*. Campinas: v.34, n.123, pp. 551-571.

TENTI FANFANI, E. (2004) Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. En: *PRELAC, Educación para todos*. Buenos Aires: v.(s/d), n.0 pp.85-103.

TENTI FANFANI, E. (2005) *La condición docente. Análisis comparado de la argentina, Brasil Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.

TENTI FANFANI, E. (2008) Sociología de la profesionalización docente. En: *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Seminario Internacional: 2-6 de junio de 2008* [s.l.] [s.n.].

TORRES, M.R. (1999) Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo? En: *XIII Semana Monográfica organizada por la Fundación Santillana*. Madrid: Santillana, pp. 38-53

TORRÓN, A. C. RÜEGGER, C. RODRÍGUEZ, (2010) Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. En: *Revista Páginas de Educación*. Montevideo: Universidad Católica. Pp.117-134.

Fuentes consultadas

ANEP (2014) Circular N°38. Disponible en: http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular38_14.pdf Acceso: 25/07/2016

CEIP, (2016) Programa A.PR.EN.D.E.R. Montevideo: CEIP. Disponible en: <http://www.ceip.edu.uy/programas/aprender> Acceso el: 21/12/2016

MIGLIÓNICO, W. (2012) La salud laboral de los docentes. En: *La revista de FENAPES, trabajadores de la educación, educadores trabajando*. Montevideo: año 2, n.3, pp. 6-11.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA (2008) Disponible en: http://ceip.edu.uy/archivos/DestacadosCep/Programa_Escolar.pdf Visitado el [30/11/2016](http://ceip.edu.uy/archivos/DestacadosCep/Programa_Escolar.pdf).