



Programa de Educación- CLAEH

Postulación al grado de Maestría en Educación Media

Docentes uruguayos frente a cambios multidimensionales.

Sus ideas sobre la implementación de la
Reformulación 2006 en Bachillerato

Estela Falcón González

Tutor: Mag. María Dibarbouré

Directora del Programa de Educación del CLAEH.

Montevideo, Uruguay.
2012.



Aprobación de tesis

Certificamos que la tesis presentada por _____,
titulada _____
como requisito parcial para obtener el grado de

MAESTRO EN

Cumple con las normas y reglamentos establecidos por el Instituto Universitario del CLAEH, y llena los requisitos de originalidad y calidad de dicho Programa.

Tribunal de Tesis

Nombre	Firma	Fecha
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

Aprobado Aprobado con distinción No aprobado

_____ _____ _____
Firma Coordinador Académico del Programa Firma del Director de Tesis Fecha

Esta tesis no debe considerarse confidencial
 Esta tesis puede contener material confidencial y se suscribirá un acuerdo para su manejo.

_____ _____
Firma del tesista Fecha

Agradecimientos.-

- A Elisa y a Carlos, mis padres.
- A Alberto, Ignacio y Victoria.
- A María, por su permanente estímulo y apoyo.
- Al Instituto Juan XXIII.
- A los amigos que siempre están.
- A mi compañera de maestría, Virginia.
- A todos los compañeros de profesión que desinteresadamente ofrecieron su tiempo y sus ideas para que este trabajo pudiera realizarse.

Resumen.-

El presente trabajo recoge información sobre las ideas que profesores uruguayos poseen en torno a las situaciones de cambio multidimensionales en el sistema educativo, tomando como referencia la Reformulación 2006 en bachillerato. Dicha Reformulación se viene implementando en todos los liceos del país, y abarca cambios en aspectos tales como sistema de evaluación y pasaje de grado, instauración de espacios de coordinación, metodología, contenidos curriculares, nuevas orientaciones, nuevas asignaturas, etc.

Con metodología cualitativa, se realizó una investigación exploratoria con elementos descriptivos, a través de entrevistas no estructuradas realizadas a veinticuatro docentes, de distintas asignaturas, edades y antigüedad en la docencia, de cuatro liceos diferentes.

Se efectuaron preguntas relativas a la fase de planificación de la Reformulación, a la fase de implementación, y a las propuestas alternativas y/o complementarias que los profesores tenían para realizar.

Encontramos un gran vacío informativo sobre la fase de planificación, lo que se traduce luego en desconocimiento de los objetivos del cambio; las percepciones acerca de los mismos, asentadas en creencias, son muy variadas.

En relación a la fase de implementación, los docentes dieron respuestas muy diversas: si bien existe un alto grado de aceptación, en principio, de la mayoría de las dimensiones de cambio, es relevante el gran número de objeciones en relación a las formas de ejecución.

El número de propuestas alternativas y/o complementarias resultó ser muy escaso en general.

La gran mayoría de los docentes entrevistados no asumió como propio el cambio; destacamos la gran heterogeneidad de percepciones, propias más de las características individuales que de lo que se ha dado a llamar el “colectivo docente”.

Palabras clave: profesorado uruguayo – cambios multidimensionales - Reformulación 2006.

Índice.-

Aprobación de tesis	2
Agradecimientos.-	3
Resumen.-.....	4
Índice.-	5
Cuadros e ilustraciones.....	7
Introducción.-	10
1.- Presentación.-.....	13
1.1.- Fundamentación del estudio.-	13
1.2.- Identificación del problema.-	15
1.3.- Objetivos.....	15
2.- Marco teórico.-.....	17
2.1.- Antecedentes.....	17
2.2.- ¿Por qué son necesarias las reformas educativas en el mundo?.....	21
2.3.- ¿Por qué es necesario reformar los sistemas educativos, en el contexto de América Latina?	26
2.4.- ¿En el Uruguay?.....	28
2.4.1.- Reformas educativas.....	28
2.4.2.- Reformulación 2006.....	29
2.5.- ¿Fracasan las reformas? ¿Por qué?	32
2.6.- Los profesores.-	37
2.6.1.- Los profesores y el cambio	37
2.6.2.- Situación de los docentes en el mundo.-	41
2.6.3.- Algunos datos sobre el profesorado uruguayo.....	43
2.6.3.1.- Cantidad de docentes y sus edades.-	44
2.6.3.2.- Distribución de los docentes según lugar de residencia y lugares de trabajo.-	45
2.6.3.3.- Fuentes de ingresos, lugares de trabajo, movilidad.-	45
2.6.3.4.- Formación inicial del profesorado uruguayo.-.....	47
2.6.3.5.- Formación en servicio o permanente.-.....	48
3.- Marco metodológico.-.....	50
3.1.- Metodología.-.....	50
3.2.- Instrumento.-	53
3.2.1.- Protocolo de la entrevista.-	56
3.3.- La muestra.-	60
3.3.1.- Procedencia.-.....	60

3.3.2.- Género, edad y antigüedad en la docencia.-.....	61
3.3.3.- Asignaturas y formación profesional.-.....	62
3.3.4.- Áreas de trabajo y movilidad laboral.....	63
3.3.5.- Alguna información adicional.-.....	65
3.4.- Implementación.-.....	65
4.- Resultados: análisis e interpretación.-.....	67
4.1.- Sobre la pertinencia de la muestra.-.....	68
4.2.- Sobre la fase de planificación.-.....	71
4.2.1.- Las respuestas.....	71
4.2.2.- Relación con procedencia.-.....	80
4.2.3.- Relación con antigüedad en la docencia.-.....	81
4.2.4.- Relación con género, con asignatura, con formación profesional, con multiempleo.....	82
4.2.5.- Una mirada por profesor.-.....	83
4.2.6.- Análisis e interpretación global de la Serie.-.....	84
4.3.- Sobre la fase de implementación.-.....	85
4.3.1.- Novedad, dificultad, facilidad.-.....	85
4.3.2.- ¿Mantenemos nuestra práctica?.....	91
4.3.3.- Una a una: las dimensiones de cambio.-.....	93
4.3.4.- Análisis e interpretación global de la Serie.-.....	107
4.4.- Sobre las propuestas alternativas.-.....	109
4.4.1.- Las respuestas.-.....	109
4.4.2.- Análisis e interpretación global de la Serie.....	117
4.5.- Uno a uno: los entrevistados.....	119
4.6.- Relación Serie A – Serie B.....	134
4.7.- Relación Serie A – Serie C.....	134
4.8.- Relación Serie B – Serie C.....	136
5.- Conclusiones.-.....	137
5.1.- Generales.-.....	137
5.2.- Posibles hipótesis.-.....	144
5.3.- Reflexiones finales.-.....	145
Bibliografía.-.....	149
Anexos.....	152
I – Protocolo de entrevista.....	152
II.- Tablas de datos.-.....	155

Cuadros e ilustraciones.

Cuadro 1: Razones de fracaso de reformas, según distintos autores.....	36
Cuadro 2: Datos generales, docentes uruguayos.....	45
Cuadro 3: Datos laborales, docentes uruguayos.....	47
Cuadro 4: Datos sobre formación, docentes uruguayos.....	49
Cuadro 5: Entrevista, Serie A.....	56
Cuadro 6: Entrevista, Serie B.....	57
Cuadro 7: Dimensiones de cambio.....	58
Cuadro 8: Entrevista, Serie C.....	59
Cuadro 9: Entrevista, Serie D.....	59
Cuadro 10: Procedencia.....	61
Cuadro 11: Edad y género.....	61
Cuadro 12: Antigüedad en la docencia.....	61
Cuadro 13: Asignatura dictada.....	62
Cuadro 14: Estudios cursados.....	63
Cuadro 15: Áreas de trabajo en la docencia.....	64
Cuadro 16: Liceos estatales en los que han trabajado.....	64
Cuadro 17: Lugares actuales de trabajo.....	64
Cuadro 18: Nivel de estudio de progenitores.....	65
Cuadro 19: Actividad de cónyuges.....	65
Cuadro 20: Series de preguntas.....	68
Cuadro 21: Comparación de la muestra con datos del Censo Nacional de Docentes de ANEP, 2007.....	69
Cuadro 22: Gráfico, origen de la Reformulación.....	71
Cuadro 23: Argumentos sobre origen.....	72
Cuadro 25: Argumentación sobre fundamentación.....	73
Cuadro 24: Gráfico, fundamentación.....	73
Cuadro 27: Actores.....	74
Cuadro 26: Gráfico, actores de la planificación.....	74
Cuadro 28: Gráfico sobre objetivos de la Reformulación.....	76
Cuadro 29: Gráfico: ¿comparte objetivos?.....	77
Cuadro 30: Gráfico, ¿fue consultado?.....	78
Cuadro 31: Gráfico, ¿recibió información?.....	79
Cuadro 32: Relación grado de información-antigüedad.....	81
Cuadro 33: Resumen de nivel de información por entrevistado.....	83
Cuadro 34: Dimensiones novedosas, fáciles, difíciles.....	86

Cuadro 35: Gráfico, cambios novedosos	87
Cuadro 37: Gráfico, cambios dificultosos.....	87
Cuadro 38: Gráfico, cambios fáciles.	88
Cuadro 39: Coordinación, relación novedad, dificultad, facilidad.	89
Cuadro 40: Evaluación, relación novedad, dificultad, facilidad.....	89
Cuadro 41: Contenidos, relación novedad, dificultad, facilidad.	89
Cuadro 42: Relación antigüedad con novedad, dificultad, facilidad.	90
Cuadro 43: ¿Modifica su práctica?.....	91
Cuadro 44: Argumentación tiempo curricular.....	93
Cuadro 45: Gráfico, tiempo curricular	93
Cuadro 46: Gráfico, nuevas orientaciones.....	94
Cuadro 47: Gráfico, inclusión de asignaturas	94
Cuadro 48: Gráfico, exclusión de asignaturas	95
Cuadro 49: Gráfico, espacios de coordinación	96
Cuadro 50: Gráfico, sistema de evaluación y pasaje de grado	97
Cuadro 51: Argumentos, sistema de evaluación	98
Cuadro 52: Gráfico, contenidos curriculares.....	99
Cuadro 53: Argumentos contenidos curriculares	100
Cuadro 54: Grado de aprobación y desaprobación: total, por antigüedad y procedencia	101
Cuadro 55: Gráfico, cambios metodológicos	102
Cuadro 56: Gráfico, concreción de cambios metodológicos.....	103
Cuadro 57: Gráfico, resultados en aprendizaje.....	103
Cuadro 58: Propuestas al tiempo curricular.....	109
Cuadro 59: Propuestas a nuevas orientaciones	110
Cuadro 60: Propuestas a nuevas asignaturas	111
Cuadro 61: Propuestas al espacio de coordinación.	112
Cuadro 62: Propuestas al sistema de evaluación.....	113
Cuadro 63: Propuestas en relación a los contenidos curriculares.....	114
Cuadro 64: Propuestas a los aspectos metodológicos	115
Cuadro 65: Otras propuestas	116
Cuadro 66: Relación dimensión-propuestas alternativas	117
Cuadro 67: Relación dimensión-propuestas complementarias	117
Cuadro 68: Relación de cantidad de propuestas con antigüedad y procedencia.....	118
Cuadro 69: Resumen entrevistado 1	119
Cuadro 70: Resumen entrevistado 2	120
Cuadro 71: Resumen entrevistado 3	121
Cuadro 72: Resumen entrevistado 4	121

Cuadro 73: Resumen entrevistado 5	122
Cuadro 74: Resumen entrevistado 6	123
Cuadro 75: Resumen entrevistado 7	123
Cuadro 76: Resumen entrevistado 8	123
Cuadro 77: Resumen entrevistado 9	124
Cuadro 78: Resumen entrevistado 10	125
Cuadro 79: Resumen entrevistado 11	126
Cuadro 80: Resumen entrevistado 12	126
Cuadro 81: Resumen entrevistado 13	127
Cuadro 82: Resumen entrevistado 14	127
Cuadro 83: Resumen entrevistado 15	128
Cuadro 84: Resumen entrevistado 16	129
Cuadro 85: Resumen entrevistado 17	129
Cuadro 86: Resumen entrevistado 18	130
Cuadro 87: Resumen entrevistado 19	131
Cuadro 88: Resumen entrevistado 20	131
Cuadro 89: Resumen entrevistado 21	132
Cuadro 90: Resumen entrevistado 22	132
Cuadro 91: Resumen entrevistado 23	133
Cuadro 92: Resumen entrevistado 24	133
Cuadro 93: Relación entre grado de información sobre planificación y cantidad de propuestas...	135

Introducción.-

Ante una sociedad cada vez más desestructurada, fluctuante, en permanente situación de cambio, sujeta a sobre información, y en donde lo constante es la incertidumbre y la complejidad, la Educación, como institución, se ve fuertemente demandada. Las múltiples demandas provienen del complejo entramado político, social y económico, y además, de la exigencia de poder dar cuenta del crecimiento exponencial de lo cognoscible.

Los intentos del sistema educativo de dar respuesta a dichas demandas, se han visto reflejados en la serie de reformas que se han pretendido implementar desde hace ya unos años. No se trata de una situación nacional, sino mundial: la persistencia de lo instituido por encima de lo instituyente; el fracaso de reiteradas reformas cuando se trata de realizar la transposición teoría-praxis; la permanencia de herramientas inadecuadas, algunas de ellas obsoletas; y el rechazo de las propuestas de cambio por múltiples razones.

Puesta en marcha en el Uruguay una reforma curricular multidimensional a nivel de la enseñanza media, que se viene implementando en forma progresiva desde el 2006 (Reformulación 2006), creímos pertinente y adecuado investigar sobre la predisposición del profesorado frente a ella, dado el protagonismo que el mismo tiene en relación a la acción educativa.

Realizamos un trabajo exploratorio a través de entrevistas semiestructuradas, a veinticuatro docentes de bachillerato pertenecientes a distintas asignaturas y distintos centros educativos, con la intención de indagar sobre sus ideas y su posicionamiento al momento de ser responsables de la implementación del cambio.

Consideramos que la relevancia y pertinencia del trabajo, radica especialmente en la necesidad de construir conocimiento que nos permita, a los actores directos, a los planificadores y organizadores, comprender mejor las situaciones de cambio, para poder diseñar e implementar estrategias que resulten satisfactorias y den lugar procesos y resultados de desarrollo sostenido, que como comunidad, deseamos.

El presente trabajo se articula en cinco capítulos. En el primero de ellos se plantea la fundamentación del trabajo, el problema de investigación y los objetivos.

El segundo capítulo abarca el marco teórico, en donde se hace referencia en primer lugar a los antecedentes de investigación sobre el profesorado y a las necesidades de cambio educativo en el mundo, como consecuencia de los enormes cambios socioculturales que enfrentamos al inicio de lo que se ha dado en llamar la época postmoderna. En el mismo capítulo planteamos los antecedentes de reformas educativas en el Uruguay, las características de la Reformulación 2006, y las razones del frecuente fracaso de las reformas en el mundo según distintos especialistas en el tema, tales como M. Fullan, A. Hargreaves, G. Sacristan, J. Tedesco. Nos concentramos luego en la percepción que autores como R. Torres, J. Esteve, M. Fullan, A. Hargreaves, tienen sobre las características del profesorado en esta época y ante situaciones de cambio social y educativo. Hacemos referencia a los datos aportados por el informe McKinsey sobre la relevancia que se da a la formación del profesorado en los sistemas educativos más exitosos. Finalizamos el mismo, aportando algunos datos sobre el colectivo docente uruguayo, extraídos del Censo Nacional de docentes, realizado por ANEP en 2007.

El capítulo tres se refiere a los fundamentos metodológicos del trabajo; en él se justifica la relevancia de una investigación cualitativa, se detallan características de la entrevista como instrumento, y de la muestra de docentes seleccionada.

En el capítulo cuatro se plantean los resultados de la investigación, a la vez que se analizan e interpretan los datos, agrupándolos por las distintas series de preguntas realizadas, y luego brevemente por entrevistado. Asimismo, se buscan relaciones entre el tipo de respuesta y algunas características de los docentes, tales como antigüedad y ámbito de trabajo.

Finalmente, en el capítulo cinco planteamos las conclusiones de nuestro trabajo, que más que afirmaciones, resultan ser un cúmulo de interrogantes que ameritarían posteriores investigaciones, destacando especialmente la heterogeneidad de posiciones de los docentes frente a la situación de cambio, que

nos permite sospechar que la búsqueda de estrategias se debe orientar más a la consideración de cómo las personas, más que los grupos, se enfrentan a situaciones que los obligan a alterar sus rutinas y sus prácticas.

1.- Presentación.-

1.1.- Fundamentación del estudio.-

Cambios socio-culturales, demandan y reclaman transformaciones en la institución educativa. Éstos prescriben cambios en el rol del docente, que es quien, en el llano, resulta ser el responsable del nuevo acto de enseñanza-aprendizaje con los destinatarios. Un cambio en el rol, implica necesariamente un cambio en la persona.

La motivación inicial para realizar este trabajo radica en la observación informal sobre las distintas modalidades que los docentes adoptamos para enfrentar una situación de cambio institucional. Más específicamente, aparecen distintas formas de enfrentar el cambio, pero casi todas ellas tienen en común la resistencia. Ante la pregunta de por qué se resiste, no encontramos respuesta, excepto aquellas que surgen de opiniones, que sin dejar de ser valiosas, no tienen necesariamente fundamento científico. ¿Se trata de resistir por ver amenazadas las rutinas de trabajo, estables, y que han dado resultados positivos en nuestra praxis? ¿Se trata de resistir porque son cambios que sentimos como impuestos e inconsultos? ¿Se trata de resistir por considerarlos sin fundamento? ¿Se trata de resistir porque van en contra de nuestra postura pedagógica, porque no concordamos con los objetivos planteados? ¿Se trata de resistir porque consideramos que existen mejores alternativas? ¿Son varias las razones, y distintas para cada individuo? ¿O va más allá de todas las situaciones socio-político-culturales del momento, y el problema tiene su raíz en la inestabilidad y el miedo que como condición inherente al ser humano, se instalan ante lo que concebimos con una situación de peligro, que genera gran incertidumbre?

Más allá de las razones posibles, constatamos el rumor y la queja colectiva ante propuestas de cambio, que, como en el caso de la reformulación 2006, son multidimensionales y colocan al docente en situación de tener que modificar su praxis en diversos niveles. Es el docente, en última instancia, la pieza clave del engranaje de la implementación de una reforma educativa.

La existencia de estudios y datos provenientes de otras partes del mundo, nos recuerda que no se trata de un tema autóctono, y que por lo tanto no es atribuible a la idiosincrasia nacional. A. Hargreaves (1994, p.37), reconocido internacionalmente por su profusa obra dedicada con especial énfasis a los procesos del cambio educativo y al rol de los profesores, se pregunta, al respecto de las demandas de la sociedad postmoderna a la escuela moderna:

“¿Cómo responderán en realidad los profesores a estos cambios? ¿Cómo cambian los docentes, en éste o en otros momentos? ¿Qué hace que los profesores cambien ante el cambio y qué les hace mantenerse firmes y oponerse? Este tipo de preguntas se refiere a lo que suele denominarse proceso de cambio: las prácticas y los procedimientos, las reglas y relaciones, los mecanismos sociológicos y psicológicos que configuran el destino de cualquier cambio, con independencia de su contenido y que llevan a que prospere o fracase...La participación de los maestros en el cambio educativo es vital para que tenga éxito, sobre todo si el cambio es complejo y afecta a muchos establecimientos durante largos períodos de tiempo. Y para que esa participación tenga sentido y sea productiva, no basta con que los maestros adquieran nuevos conocimientos sobre los contenidos curriculares o nuevas técnicas de enseñanza. Los profesores no son simples aprendices técnicos; también son aprendices sociales.”

Dada la incidencia que el contexto sociocultural tiene sobre las experiencias educativas, es por demás pertinente explorar el panorama local.

Entendemos que aprender a vivir en una sociedad cambiante y plagada de incertidumbre, tal como es descripta por autores de relevancia (Marchesi, 2007; Morin, 2002; Bauman, 2000), requiere de una compleja red de habilidades adaptativas: flexibilidad cognitiva, afectiva y emocional. Es un serio desafío abordar un cambio multidimensional, con herramientas que nos permitan salir de esa situación de desequilibrio para lograr un nuevo estado de equilibrio de mayor calidad para nuestras vidas, que implique crecer en conocimiento, aprender y apropiarnos de lo nuevo; más desafiante aún teniendo en cuenta que luego, rápidamente, tendremos que estar dispuestos al advenimiento de otra situación distinta, vista y vivida como otra oportunidad de aprendizaje y crecimiento

personal. Para ello, resulta imprescindible que la institución educativa se transforme en otra, capaz de responder a las nuevas realidades, promover y estimular a su vez las transformaciones personales.

En relación a nuestro medio, creemos que una manera de empezar a tener algunas respuestas a nuestras interrogantes, pasa, en primer lugar, por desconfiar de nuestras percepciones, ante lo cual decidimos explorar el posicionamiento de los colegas ante una situación de cambio concreta y compleja.

1.2.- Identificación del problema.-

Se realizó una investigación exploratoria sobre la predisposición de docentes uruguayos ante la implementación de la Reformulación 2006 de bachillerato.

El tema para el presente trabajo se puede plantear en términos de la siguiente pregunta: ¿Cuál es la disposición a la apropiación del cambio que presentan docentes uruguayos de bachillerato ante la implementación de un cambio educativo como la Reformulación 2006, que abarca dimensiones tales como la aparición de nuevas orientaciones, la inclusión de nuevas asignaturas, la exclusión de otras, la extensión del tiempo curricular, la instauración de espacios de coordinación, un nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado, cambios metodológicos y en los contenidos de las asignaturas?

1.3.- Objetivos.

Nuestro objetivo general:

- Indagar sobre las ideas que explicitan docentes uruguayos, cuando se los cuestiona sobre un cambio educativo multidimensional, y sus maneras de abordarlo.

Nuestros objetivos específicos:

- Indagar sobre la información que los docentes poseen sobre la etapa de planificación de la Reformulación 2006 y sobre su grado de implicancia con los objetivos del cambio planteado.
- Identificar la percepción de los docentes sobre las distintas dimensiones del cambio, al momento en que deben implementarlo.
- Releva las ideas que los docentes tienen en relación a cambios alternativos a los prescritos.
- Indagar sobre las posibles relaciones que pudieran existir entre las ideas de los docentes y, por ejemplo, su nivel de información, su predisposición al planteo de nuevas propuestas, la antigüedad en la docencia, la disciplina de trabajo, los lugares de trabajo, con la intención de aportar a futuras investigaciones que podrían potenciar y/o sugerir estrategias para la consecución de logros positivos ante las innovaciones.

2.- Marco teórico.-

2.1.- Antecedentes.

Entendemos que no abunda en el Uruguay investigación desarrollada sobre el pensamiento de los profesores relativo a las estrategias para abordar situaciones de cambio; hemos localizado algunos trabajos de colegas con objetivos diferentes, en los cuales emerge la temática y se menciona (Vázquez, M., 2001, Vaillant, D, 2003, Operti, R., 2003, Elgue, M., 2007, Cabrera, A., 2009).

En particular, la investigación realizada por Elgue, M. (2007), es la que más cercanía tiene con nuestro trabajo: en ella se indagó sobre las percepciones de los docentes sobre innovación en el ámbito de la evaluación, enmarcada en el proyecto TEMS. La investigación se realizó sobre una muestra de docentes que trabajó en la implementación del nuevo plan en el Liceo 2 de Carmelo, en el departamento de Colonia. Destacamos algunos puntos resultantes de dicho trabajo:

- Diferencias entre los docentes en relación a la aceptación de trabajar con un currículum flexible: desde quienes apoyan la propuesta hasta quienes sienten gran inseguridad, pasando por quienes sostienen que sus prácticas no son modificadas, porque ya venían trabajando de esa manera.
- Diferencias de los docentes en relación a la percepción de las salas docentes, en especial las generales, en las cuales emergen conflictos a partir de los territorios de saber generados por las asignaturas.
- Falta de tiempo de los docentes para abordar tareas multidisciplinares.
- Diferencias importantes en relación a la importancia del examen como herramienta de evaluación.
- Valoración positiva de la evaluación de procesos, pero planteo de dificultades para su implementación. (op. cit., p. 117)

En otras partes del mundo, se reportan diversas investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sobre las situaciones de cambio, como dan cuenta en sus obras, por ejemplo, Hargreaves (1994) y Fullan (2002); estos autores recogen resultados de investigaciones realizadas fundamentalmente en Estados Unidos, Canadá y el Reino Unido. A modo de ejemplo, ya en 1975, Lortie (citado por Fullan, 2002, p.143) realizó investigaciones en EE.UU. vinculadas a las características del profesorado, obteniendo los siguientes resultados:

- La formación no prepara a los docentes para afrontar las diversas y cambiantes condiciones socioculturales de los jóvenes; los nuevos docentes se enfrentan, igual que los experimentados, a problemas aúlicos que deben resolverse en primera instancia, tales como el control de la clase y la disciplina.
- La estructura escolar obliga a los docentes a enfrentarse a sus problemas en soledad y en forma aislada.
- No existe una cultura desarrollada de trabajo compartido.
- Cuando se recibe ayuda, proviene generalmente de manera informal, de parte de colegas, y no de las autoridades o de especialistas en la temática.
- La eficacia se valora, en general, de manera informal por parte de la percepción que manifiestan los estudiantes.
- Las gratificaciones más importantes que reciben los profesores son de orden psicológico: detectar el aprendizaje de algún alumno y el relacionamiento con los colegas más cercanos.
- La razón de mayor orgullo es detectar el éxito de algún estudiante en forma aislada, y no del conjunto.
- Predominan sentimientos de incertidumbre en el ejercicio de toda la labor. Los profesores nunca saben a ciencia cierta si lograron los objetivos que se propusieron.

- Los profesores, en general, prefieren utilizar horas extras, en caso de asignárseles, en tareas vinculadas con los estudiantes y sus clases, que normalmente pueden realizar en solitario.

Para reflejar la permanencia de las problemáticas encontradas, más cerca en el tiempo Scott, Stone y Dinham (2000), citados también por Fullan (2002), realizaron una investigación sobre los docentes de Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y el Reino Unido, encontrando que los referentes de satisfacción continúan siendo los mismos reseñados por Lortie y agregan un fuerte desgaste de la profesión, en relación a la pérdida de reconocimiento social, la desprofesionalización, las demandas externas, la sobrecarga de tareas, el abordaje de muchos cambios y sus características.

En España, particularmente en Málaga, es conocido el trabajo de Esteve, J.M., sobre las condiciones y características del profesorado. En 1995, Esteve J.M, Franco S. y Vera J., en la obra “Los profesores ante el cambio social”, utilizan en su introducción, palabras que conservan total vigencia:

“...se ha ido fraguando una nueva crisis, sin precedentes en la Historia de la Educación, cuyo principal indicador es la crítica generalizada de nuestra sociedad sobre el sistema de enseñanza, puesto en cuestión por la sociedad actual desde los más diversos frentes.” (1995, p. 7)

Los autores citados recogen resultados de investigaciones realizadas en distintas partes del mundo, particularmente referidas a detectar y analizar todos los factores que contribuyen a la existencia de lo que han dado en llamar “*malestar docente*”, expresión usada para referirse a los efectos permanentes y negativos que afectan a los profesores como consecuencia de las condiciones del ejercicio de su trabajo en un ámbito socio-cultural de cambio acelerado.(Esteve y otros, 1995, p.23). Distinguen dos tipos de factores que inciden en las condiciones negativas de trabajo del profesorado: algunos relacionados con el contexto social en el que se lleva a cabo la labor docente y otros más directamente vinculados a la acción docente dentro del aula. Ellos son:

- *“Aumento de las exigencias sobre el profesor”.*
- *“Inhibición educativa de otros agentes de socialización”.*
- *“Desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela”.*
- *“Ruptura del consenso social sobre la educación”.*
- *“Aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia”.*
- *“Cambio de expectativas respecto al sistema educativo”.*
- *“Modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo”.*
- *“Descenso en la valoración social del profesor”.*
- *“Cambios en los contenidos curriculares”.*
- *“Escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo”.*
- *“Cambios en las relaciones profesor-alumno”.*
- *“Fragmentación del trabajo del profesor”.* (*ob. cit., 1995, Cap.1*)

Profundizaremos sobre los aspectos recién mencionados, en el apartado 2.5, referido específicamente a los profesores y el cambio.

En el ámbito latinoamericano, particularmente en Chile, se realizó una investigación sobre las resistencias de los profesores a una estrategia de investigación-acción aplicada en tres liceos, enmarcada dentro de una reforma educativa en curso. (Guerrero, P., 2005). En el curso de la investigación, se detectaron distintos mecanismos de resistencia establecidos por los docentes, todos ellos no explícitos; formas de resistirse al cambio sin rebelarse abiertamente a él: ausentismo a las reuniones, asistencia a las mismas pero realizando otro tipo de actividades (corrección de pruebas, trabajo administrativo). A la hora de explicitar motivos, aparecen expresiones relativas a la dificultad de trabajar en contextos críticos sin tener apoyos reales de las autoridades, malas condiciones de trabajo, exceso del mismo, etc. Los problemas que emergen del análisis se refieren a: bajas remuneraciones, bajo reconocimiento social, dificultades para abordar una educación masiva no propedéutica, falta de tiempo, clima de maltrato y autoritarismo. La responsable de la investigación propone asumir el análisis de las resistencias entendidas como forma natural de emergencia de conflicto ante situaciones de cambio: propone *“dejarse interpelar”* por ellas, y destaca la necesidad de *“...estudios...que permitan comprender masivamente las creencias de los profesores frente al cambio. En un contexto de alto desgaste profesional,*

es importante investigar sobre los incentivos que necesitan los profesores, el tipo de proyecto y las condiciones en que estarían dispuestos a involucrarse en un mejoramiento del sistema educativo". (Guerrero, P., 2005)

2.2.- ¿Por qué son necesarias las reformas educativas en el mundo?

"El mundo es indiferente a la tradición y a la reputación pasada, no perdona las flaquezas e ignora las costumbres o prácticas. El éxito será para las personas y los países que sean rápidos para adaptarse, moderen sus quejas y estén abiertos al cambio. La tarea de los gobiernos será garantizar que los países asuman este desafío." (Schleicher, A., 2007)

Sobre la segunda mitad del Siglo XX se iniciaron procesos de reforma educativa en distintas partes del mundo. En EE.UU. los primeros intentos aparecieron en la década del 50 de acuerdo a lo reseñado por Fullan (2002), y se sucedieron etapas de diferente intensidad, hasta la década del 90, en donde comenzaron a proliferar en todas partes del mundo occidental.

Los cambios sociales, políticos y económicos acaecidos en la última parte del siglo pasado, y que siguen sucediéndose vertiginosamente, hacen de este período una época especialmente demandante hacia el sistema educativo. Numerosos autores como Hargreaves (1994), Gimeno (2001), Deleuze (1999), Bauman (2000), Tedesco (1985) dan cuenta de las características de esta época, llamada por algunos postmodernidad: globalización política, económica y cultural, aumento exponencial de las comunicaciones y del conocimiento traducido en sobreinformación superficial, control social por parte del mercado, con la consiguiente pérdida del mismo por parte de los Estados y de las clásicas instituciones modernas, como la familia y la escuela.

La cultura, sustentada por la lectoescritura, pasa a serlo por la imagen, con lo que se ven modificados los procesos de apropiación del conocimiento. Rapidez, fluidez, incertidumbre en todas las dimensiones, son características a las que se

enfrentan los humanos de hoy, atravesados por patrones culturales muy heterogéneos, cuyas fronteras se hacen progresivamente más difusas. Paradójicamente, el desdibujamiento de fronteras en muchos aspectos no ha uniformizado, sino que ha resaltado la diversidad, y ha ahondado las diferencias sociales, generándose grupos de elite más cerrados, y un aumento de la exclusión.

La institución educativa, con patrones modernos, rígidos, estructurados y con alto grado de burocratización, no cambia a la misma velocidad, y se ha visto demandada fuertemente por atender la multiculturalidad, la exclusión social y las exigencias del mercado. El vínculo enseñanza-aprendizaje se ha visto alterado, además, porque la escuela está preparada (o así se creía) para recibir a jóvenes con patrones de apropiación del conocimiento diferentes a los que poseen los estudiantes que recibe. Asimismo, la institución educativa ha dejado de ser el lugar de producción y reproducción cultural por excelencia; fuertes competidores han aparecido en el escenario social, a partir de las nuevas posibilidades de acceso al conocimiento y a la información.

“Cuando las reglas y recursos de la escuela permanecen constantes, pero cambian la familia, la estructura social, la cultura, el mercado de trabajo, la ciencia y la tecnología, ese “permanecer idéntico a sí mismo de la escuela” se convierte en otra cosa, por ejemplo, en un anacronismo o en algo que ya no tiene el sentido que tenía en el momento fundacional”. (Tenti, E., 2008)

Vivimos en el tránsito entre las sociedades disciplinarias y las sociedades de control: en aquellas, siguiendo la postura foucaultiana, se constituyen las relaciones en función de vínculos de poder, de sometimiento a reglas de los centros disciplinarios (escuela, cárcel, familia, hospital); en éstas no hay estructuras definidas, son mutables y acomodaticias según las leyes del mercado.

Al respecto ya hace unos cuantos años, G Deleuze afirmaba:

“...las sociedades disciplinarias son nuestro pasado inmediato, lo que estamos dejando de ser...solamente se pretende gestionar su agonía y

mantener a la gente ocupada mientras se instalan esas nuevas fuerzas que ya están llamando a nuestras puertas. Se trata de las sociedades de control...” (Deleuze, G., 1990)

Estábamos, hasta no hace mucho tiempo, regidos por las normas del Estado-nación, que según I. Lewkowicz, constituían subjetividad ciudadana: todos iguales ante la ley, concepción interiorizada de movernos en un mundo de semejantes. Una macroinstitución regía, como imperativo ético y moral, los “modos de ser” en sociedad, y la institución educativa, fue creadora y reproductora de la mencionada subjetividad. El autor se pregunta: “...*sigue siendo la escuela un lugar que vuelva útiles a los individuos para la sociedad?, ¿se resignifica su función?, qué queremos hacer nosotros (los educadores) con todo esto?*” (Corea, C. y Lewkowicz, I, 2004, p. 27).

El mundo ha cambiado: hoy las modalidades de poder son distintas; el mismo es ejercido desde el control de la información, desde la saturación de la imagen, de la visiónica (visión sin mirada) que utiliza M. Téllez () para contrastar contra el panoptismo foucoultiliano de las sociedades disciplinarias; la institución educativa, como otras estructuras, tiene el imperativo de cambiar marcado por la coyuntura que vivimos, y dicho cambio, de producirse en forma satisfactoria, ya está llegando con atraso.

Bauman (2005), basándose en su concepción de la época actual, que prefiere llamar modernidad líquida, se refiere a lo que para él son dos de los grandes retos que debe afrontar la educación: en primer lugar, el conocimiento, como los bienes materiales, está mercantilizado; con una tendencia a perder valor rápidamente y a ser sustituido por otro, cuya duración, en el universo de las incertidumbres, seguramente será corta. Allí aparece el segundo reto: el cambio en la sociedad actual es errático e impredecible, la acumulación de información y su disponibilidad no aseguran mayor conocimiento, sino una masificación del mismo, en donde ya no existen jerarquías, y resultan en ignorancia por sobresaturación. Así que, no solo está en cuestión qué debe “enseñar” la institución educativa, pensada y sustentada en el valor del conocimiento como bien no perecedero, sino cómo debe hacerlo, para lograr que los individuos se

apropien de herramientas y estrategias mentales que les permitan desarrollarse en este mundo en donde, según las palabras del mismo Bauman (2005, p.36), *“andar es mejor que estar sentado, correr es mejor que andar y hacer surf es mejor que correr”*. Un sistema educativo con un fuerte andamiaje burocrático, con estructuras disciplinares fragmentadas, con programas de asignaturas que intentan abarcar la mayor cantidad posible de conocimiento sin llegar siquiera a rozar las dimensiones de lo cognoscible en la actualidad, en donde los “materiales didácticos” más utilizados siguen siendo la pizarra y la voz del profesor, no parece adecuado a la sociedad que demanda “surfear”. El sistema educativo sigue teniendo una pesada estructura sólida, con poca flexibilidad, con pretensiones de alcanzar a todos, y con realidades que dan cuenta que muchos de esos “todos” quedan por el camino.

Por su parte, Hargreaves (1994) analiza profundamente las características de la época actual, de los profesores y de los sistemas educativos, tomando como referencia innumerables trabajos, investigaciones y procesos de cambio llevados a cabo en Canadá, EE.UU. y el Reino Unido. A su juicio, la institución educativa, inserta en un momento de transición sociohistórica relevante, como lo es el paso de la modernidad a la postmodernidad, conserva su estructura modernista, lo que la hace ineficiente, obsoleta e inadecuada para abordar los desafíos de formar a los jóvenes, cuyo mundo marcha con otros parámetros, a otra velocidad.

Es interesante la analogía que el autor realiza al comparar la sociedad moderna con la postmoderna: la primera se asemeja a una huevera de cartón, mientras que la última a un mosaico móvil. Resulta evidente que la educación sigue manteniendo estructura de huevera...lejos está de parecerse a un mosaico móvil. Destaca aspectos relevantes de la postmodernidad, a tener en cuenta para destacar la urgencia con que la institución educativa debe cambiar: la nueva época se caracteriza por las economías flexibles, el derrumbe de las barreras geográficas con la contraparte del renacimiento de movimientos nacionalistas, la falta de certezas morales y científicas, la plasticidad de las organizaciones para adaptarse a los cambios, el avance tecnológico complejo y sofisticado, sentimientos de ansiedad e inseguridad en las personas, y el cambio dimensional del tiempo y del espacio.(op. cit., Cap 4)

Hace ya dieciocho años, lo que significa muchísimo tiempo en esta época, Hargreaves (op.cit, p.287) finaliza su obra diciendo *“Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”*.

Gimeno Sacristán (2001), presenta un profundo análisis del significado o los múltiples significados que educar tiene en el mundo globalizado. Para él, la educación se enfrenta a una gran encrucijada debida a los cambios culturales de la época, lo que no es poca cosa, en tanto la educación como producto de la cultura, es responsable de producirla y reproducirla. La cultura era en gran medida universal, o se propugnaba para ello, y hoy afloran la diversidad y el relativismo acompañados por la globalización. Los Estados eran los representantes y defensores de proyectos educativos comunes a toda la población con el fin de reafirmar los vínculos sociales y el mantenimiento de la cultura, mientras que hoy han sido superados por los imperativos globales e inducidos a la búsqueda de relegitimaciones. La actividad económica quedaba principalmente centrada dentro de los límites estatales, y la institución educativa proveía de formación humana para su desarrollo; actualmente la flexibilidad económica y la globalización mercantil no proveen de referencias claras para la planificación de una educación estatal. Se daba predominio al rol ciudadano de los individuos en el marco estatal, con los derechos que ello conlleva; hoy se reconocen las identidades culturales, se fragmentan y se mezclan globalmente. Los objetivos y contenidos curriculares de la educación se consideraban válidos y valiosos para todos los sujetos del país, lo que se manifestaba a través de un currículum común; la fragmentación cultural en el marco de la globalización requiere de currículum situados. Los sistemas educativos, nacionales y mayoritariamente públicos respondían a todo lo anterior; en la actualidad pareciera que respondiendo a las leyes y demandas del mercado, es necesaria una descentralización curricular que atienda a la diversidad.

Edgar Morin (1999) analiza las carencias que presenta la educación en el mundo, y propone las condiciones de cambio necesarias, con un importante sesgo ético, para poder responder a las características de la actualidad, cada vez más

complejas en múltiples dimensiones. Creemos relevantes sus palabras en torno al reclamo de un cambio paradigmático en relación al vínculo con el conocimiento:

“Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma del pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación, ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento...hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave, por un lado entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados, y por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios. En esta inadecuación devienen invisibles: el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo.” (Morin, 1999, p.35)

2.3.- ¿Por qué es necesario reformar los sistemas educativos, en el contexto de América Latina?

Si bien la naturaleza de los cambios sociales acaecidos en los últimos tiempos afecta al mundo entero, es relevante destacar que dichos cambios aparecen en cada escenario particular, encontrándolos en situaciones muy diferentes. Entendemos que la marca de la postmodernidad tiene peculiares características en el contexto de América Latina, por lo cual tomamos como referencia algunas consideraciones realizadas al respecto.

Ottone (2001) analiza los cambios políticos y económicos producidos en el mundo en las últimas décadas con todas las implicancias que a nivel social se manifiestan. Los cambios provocados por el gobierno de la globalización y la economía de mercado, han sido entre otros: un crecimiento más lento del esperado, una mayor diferenciación entre los países desarrollados y en desarrollo, una polarización económica (más ricos, más pobres), mayor remuneración al capital que al trabajo, un aumento de las diferencias entre los salarios de mano de obra calificada y no calificada, mayor valoración al conocimiento que a los bienes materiales. Particularmente en América Latina los cambios han sido más lentos y desfasados, atravesados por otras circunstancias: la mayoría de los países, paralelamente al intento de incorporarse a los nuevos parámetros económicos del

mundo, han realizado procesos de democratización post-dictadura: ha habido una lenta pero insuficiente recuperación económica, se han dinamizado las exportaciones, hay mayor financiamiento externo y se han profundizado las relaciones de las economías de la región, mediante procesos de integración. Pese a ello, no se han alcanzado los niveles necesarios para cubrir los atrasos a nivel social, hay gran vulnerabilidad, expansión insuficiente y profundización de las diferencias de los niveles productivos de la región. El efecto más importante ha sido la polarización a nivel social; si bien los logros han sido diferentes en los distintos países, el tema de la pobreza sigue siendo grave.

Existen propuestas para que el desarrollo económico vaya acompañado por políticas sociales de equidad, entre las cuales se encuentra como tema central, la transformación educativa. La puesta en marcha de dichas propuestas, sin embargo, se ve condicionada por factores políticos, lo que ha ido provocando situaciones en donde se refleja el aumento del descreimiento de la sociedad en relación a las expectativas que se habían generado en torno al poder político, después de las dictaduras.

La complejidad de la sociedad actual, y la falta de respuestas adecuadas para resolver temas graves como el de la exclusión social, hacen que se depositen en la educación expectativas provenientes de dos vertientes diferentes: debe ser motor de la modernización y debe resolver los problemas de inequidad social.

Los sistemas educativos actuales presentan un desfase importante en relación a las características de la sociedad actual, en tanto continúan orientados a la promoción de valores y desarrollo de capacidades que se requerían en las sociedades industriales del S. XIX, lo que queda de manifiesto en su fragmentación y en su ineficacia e ineficiencia para dar respuesta a las demandas de hoy: capacidad de abstracción, creatividad, flexibilidad ante los cambios, trabajo en redes.

Según el autor, se reclama de las reformas educativas, que respondan a tres pilares: equidad, competitividad y ciudadanía. Partiendo de la premisa que la educación sola no puede conseguir resolver los problemas planteados, su rol

destacado al respecto es ineludible, por lo que es primordial promover cambios de actitud en todos los sujetos involucrados y una redefinición del aprendizaje.

Para Ottone, la consecución de los logros requiere de consenso social, que se debe ver reflejado en un consenso político. Al respecto, es clave que el tema educativo trascienda los cambios de gobierno, porque los resultados no pueden ser visibles a corto plazo, e implican un involucramiento financiero importante y una participación comprometida y activa de la comunidad, especialmente de los docentes.

Para M. Grindle (2001), especialista en políticas de desarrollo de la Universidad de Harvard, que se ha ocupado especialmente de la situación de América Latina, el tema de la educación ha pasado a ser de primer interés político en la región, dado que paralelamente al advenimiento del mundo globalizado, muchos países del continente vivieron crisis institucionales que provocaron serios deterioros en sus sistemas educativos. Una educación de calidad equitativa, que contribuya a disminuir las brechas debidas a la pobreza y la desigualdad, que provea a los individuos de herramientas para llevar adelante vidas productivas en el mundo actual, cuya gestión esté a cargo de quienes están vinculados al ámbito educativo y con buena formación docente, son, según la autora, los puntos clave para cambiar en los sistemas educativos latinoamericanos.

2.4.- ¿En el Uruguay?

2.4.1.- Reformas educativas.

El Uruguay no tiene larga historia en sus reformas educativas. La ley de Educación 14101, promulgada en 1972, fue derogada por la aprobación de la nueva ley 18347, en diciembre de 2008. La ley 14101 entró en vigencia en un período de crisis social e institucional en el país, casi junto con el advenimiento de la dictadura; los actores directamente involucrados a la educación repudiaron persistentemente dicha ley, pero no fue posible su derogación hasta hace muy poco tiempo. Más allá de la escasa legislación sobre educación que existe en la historia de nuestro país, tampoco ha habido gran variedad en los planes de

estudios aprobados. El plan de estudios que entró en vigencia en 1941, convivió durante pocos años con el “Plan Piloto” de 1963, y fue sustituido por el plan de 1976. A nivel de Bachillerato, hubo algunas modificaciones en los contenidos curriculares en 1991, que no modificaron en forma relevante la forma de trabajar de los docentes. En 1993, se comenzó a implementar, en algunos liceos del país, un nuevo plan para Bachillerato que fue denominado “Microexperiencia”. En 2003, se comenzó a implementar, en otros liceos del país, el plan TEMS (Transformación de la Educación Media Superior); la extensión de este último fue desestimada por el CES, debido a razones presupuestales y a la falta de evaluación (ANEP, 2005). Sin embargo el primero de ellos, la Microexperiencia, fue evaluada satisfactoriamente por comisiones de seguimiento de ATD y del CES, por lo que fue utilizada como antecedente para la Reformulación 2006

La “Reforma Rama”, como se la ha llamado, se comenzó a implementar en la década del 90, a nivel de enseñanza media, solamente en el Ciclo Básico. Se planeaba extenderla a Bachillerato, pero por razones diversas, no muy claras en virtud de los elementos que poseemos, no se concretó dicha extensión. Cabe destacar que es a instancias de esta reforma, que se crean los Centros Regionales de Profesores (CERP), con la intención de aumentar el número de ingresos a la docencia, así como de titulaciones.

2.4.2.- Reformulación 2006.

En el año 2005, la fuerza política más nueva asumió el gobierno por primera vez en la historia del país, con apoyo de amplia mayoría y con una propuesta programática que hizo hincapié en el desarrollo social y el compromiso de revertir la situación de deterioro en diversos ámbitos, entre los cuales la educación apareció como punto relevante a tratar. El nuevo gobierno inició su gestión con un amplio apoyo de los sindicatos de todas las áreas.

En el ámbito educativo, las expectativas estaban centradas en reivindicaciones presupuestales, y en la elaboración de una nueva ley de educación, que sustituyera a la vigente. La implementación parcial de la reforma educativa a de

la década del 90 (“Reforma Rama”) a nivel de enseñanza primaria y ciclo básico de secundaria, fue muy resistida por los sindicatos y el colectivo docente. Se llegó al año 2005 con un sistema educativo con coexistencia de varios planes.

En ese contexto, las nuevas autoridades de la educación se plantearon la necesidad de reformular urgentemente el sistema, además de iniciar la elaboración del proyecto de lo que sería la nueva ley de educación.

La necesidad de reformulación se fundamentó en la definición de una política cuyos objetivos son los niveles de cobertura, calidad y equidad necesarios para fomentar un proceso de desarrollo humano sostenible. Se sostiene que el concepto de desarrollo humano debe basarse en la posibilidad de alcanzar mayores grados de libertad individual y social, siendo el Estado el responsable de garantizar a través de la educación, el logro de las posibilidades a todos los ciudadanos.

“Desde la perspectiva de Derechos Humanos y Desarrollo Humano corresponde al Estado la obligación de garantizar el ejercicio de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Hacer efectivo el derecho a recibir – y participar de – una educación de calidad supone que el Estado cumpla asimismo con esta obligación” (ANEP, CES, 2005, p.5)

La documentación analizada establece que el sistema educativo deberá conducirse en base a los principios de autonomía, descentralización, transparencia, participación, educación para la inclusión, institucionalización, organización, desburocratización, profesionalización, gratuidad, obligatoriedad, democracia. (ANEP, 2005).

La diversidad de planes en ejecución (algunos de ellos sin evaluar), la antigüedad del plan más extendido, los altos índices de deserción y repitiencia, (especialmente en el 2º año del bachillerato), son algunos de los indicadores más relevantes que reflejan que la educación no responde a las demandas de la sociedad actual, y que por lo tanto, resultan expresiones manifiestas de la necesidad de cambio.

Al mismo tiempo que se inicia un debate pedagógico para delinear los fundamentos de un nuevo sistema educativo, con la convocatoria a todos los

miembros de la sociedad, el CES plantea la Reformulación como modalidad de transición. Ésta apunta a modificaciones en varios ámbitos: organizacional, pedagógico, administrativo y comunitario. Se resuelve la introducción de cambios a nivel de toda la enseñanza media, en forma escalonada: en 2006 los primeros años de cada ciclo, en 2007 los segundos años y en 2008 los terceros. En rasgos generales, se decide:

- Extender el tiempo pedagógico,
- Diseñar nuevos currículos por asignatura con orientación de cambios metodológicos,
- Instaurar el espacio de coordinación docente en 2º ciclo,
- Instaurar nuevas estrategias de compensación en ciclo Básico,
- Crear nuevas asignaturas,
- Crear un núcleo común de asignaturas todas las orientaciones,
- Crear una nueva orientación en bachillerato,
- Modificar el sistema de evaluación y pasaje de grado;
- Eliminar algunas asignaturas
- Cambiar la “carga horaria” de muchas asignaturas.

Las modificaciones planteadas tomaron como referencia el plan de Micro experiencia de 1993, que venía aplicándose en algunos liceos del país, y que fue favorablemente evaluado por diversos agentes directamente involucrados. Además, la reformulación es planteada con características diferentes para los liceos nocturnos y rurales.

Argumentando la necesidad de participación de todos los involucrados en la construcción de los nuevos caminos por los que debe transitar el sistema educativo, como recurso indispensable para una buena implementación, en tanto es fundamental que los distintos agentes se apropien del cambio para aumentar las probabilidades de éxito, el Consejo de Educación Secundaria resuelve dar líneas generales de acción y crear distintas comisiones de trabajo integradas por representantes del propio Consejo, de las inspecciones de asignatura, de la

inspección Técnica y de Institutos y Liceos, de la Asamblea Técnico Docente, de los directores y de los sindicatos de funcionarios y docentes.

“...para que un cambio sea posible, se requiere de un proceso de apropiación de los protagonistas: docentes, funcionarios, alumnos y padres...el Consejo estima que la participación es una condición necesaria tanto desde el marco de las concepciones pedagógicas actuales, como del compromiso adoptado por las nuevas autoridades de la enseñanza” (ANEP, 2005, p. 6)

Entre otras, se creó la comisión de Planeamiento y Gestión, en mayo de 2005, que realizó tareas de diagnóstico y reflexión sobre las principales líneas de trabajo; a partir de ello se crearon tres sub-comisiones (Ciclo Básico, Bachillerato y Nocturno/Extraedad), que tendrían como cometido la concreción de las propuestas programáticas. La documentación elaborada fue puesta a consideración, y aprobada por la Asamblea Técnico Docente extraordinaria, analizada luego por el Consejo de Educación Secundaria, y finalmente aprobada por CODICEN.

A continuación se constituyeron comisiones de trabajo para la elaboración de las propuestas concretas de programas y de régimen de evaluación y pasaje de grado para los distintos niveles. Dichas comisiones se integraron consultando a inspecciones, docentes de Didáctica del IPA, y ATD. Además, se resolvió la constitución de comisiones de seguimiento y evaluación para cada ciclo, a funcionar durante la implementación.

2.5.- ¿Fracasan las reformas? ¿Por qué?

Los fracasos de las reformas educativas que se han intentado implementar en las últimas décadas, han suscitado la atención de diversos investigadores desde todas partes del mundo.

En principio, un cambio educativo puede verse como un cambio institucional y organizacional, lo que permite analizarlo desde la óptica de las teorías organizacionales. Al respecto, Schvarstein (1998) afirma que muchas

veces no hay dificultad en acordar sobre las metas del cambio, sino que los obstáculos aparecen en la forma de lograrlas. El mismo autor hace referencia a que resulta un principio explicativo simplista, que termina no explicando nada, apelar a la “resistencia al cambio”, sin considerar que las organizaciones tienen, por su propia constitución, factores que propenden a su estabilidad y su permanencia, no a su mutabilidad.

Según H. Weiler (1984) las reformas educativas aún con diversas orientaciones, siempre pertenecen a un programa de cambio que está relacionado complejamente con otros cambios sociales, y que de alguna manera, se opone a lo instituido desde la planificación educativa existente; ésta última, de naturaleza básicamente política, se encuentra en manos de algunos sectores de poder y aspira o debiera aspirar a contemplar la gran diversidad de intereses y aspiraciones de la población. Además, el autor afirma que la distancia entre la planificación y la ejecución suele ser abismal, por múltiples motivos tales como las dificultades con los recursos, la dependencia de ayuda económica de otros países, la ‘micropolítica’ obstaculizadora de los aparatos burocráticos, etc. La oposición y tensión profunda se genera en tanto la planificación tiende a legitimar lo existente dándole un marco de estabilidad y la reforma llega con la intención de instituir nuevas prácticas y políticas como respuesta a demandas sociales, por supuesto desestabilizando.

Tedesco, J.C. (2001), afirma que las limitaciones de las reformas educativas, especialmente en América Latina, han estado y están sujetas de manera decisiva a factores económicos y políticos: existe dificultad para establecer consensos políticos en relación a las decisiones prácticas y estratégicas (propone que el Estado debe ser convocante de los actores implicados para negociar y representante de los excluidos). El autor observa que no se ha contemplado la adhesión docente a los procesos de cambio, ni se ha capacitado adecuadamente al personal. Se refiere también a la inadecuación o insuficiencia de cambios profundos en las propuestas pedagógicas.

J. Corrales (2001), por su parte, aduce que los principales obstáculos para el buen funcionamiento de las reformas educativas en América Latina, son de

orden político: escaso poder político de los reformadores, y baja implicancia social debido a las perspectivas difusas de beneficios que podría otorgar el cambio educativo.

Para Hargreaves (1994, p.49), se ha centrado demasiado la atención a los procesos del cambio, descuidándose el análisis de los fines, los contextos, y los discursos a través de los cuales se interpreta y se expone el cambio:

“Cuando los esfuerzos se canalizan hacia la implementación, las razones iniciales para efectuar el cambio pasan rápidamente a segundo plano. En consecuencia, las personas afectadas se preguntan a menudo qué objeto tiene el cambio. No tienen claro sus orígenes, sus fines ni su relevancia para alcanzarlo”.

Para el mismo autor, la colegialidad artificial, la balcanización disciplinar en las escuelas, así como los cambios de “arriba a abajo”, en donde no existe participación de los docentes, constituyen factores que se reiteran y que han obstaculizado el éxito de las reformas. Más adelante (1997), Hargreaves se refiere a la multiplicidad de factores que contribuyen al fracaso de los cambios en educación: no se conceptualizan adecuadamente sus razones, son demasiado amplios induciendo a los docentes a modificar muchas dimensiones, son demasiado rápidos o bien muy lentos, los recursos son insuficientes, no se establece compromiso a largo plazo, no se compromete a los actores clave del proceso, se compromete solo a un número escaso de personas que constituyen una elite normalmente rechazada, el control de las autoridades es o excesivo o ineficaz, no se coordinan adecuadamente chocando su implementación con la persistencia de estructuras viejas e inadecuadas.

Adelman, N y Panton Walking-Eagle, K., (1997) afirman que en muchas oportunidades, el fracaso de las reformas se debe a la muy escasa atención que se da a la preparación y la práctica de los docentes, en el entendido de que los pasos para lograr el objetivo principal (mejor aprendizaje de los alumnos), se consiguen necesariamente atendiendo a un mejor aprendizaje de los profesores.

Para Fullan (2002), el motivo fundamental de los fracasos radica en la oposición entre la planificación del cambio y la forma en que los agentes finales lo

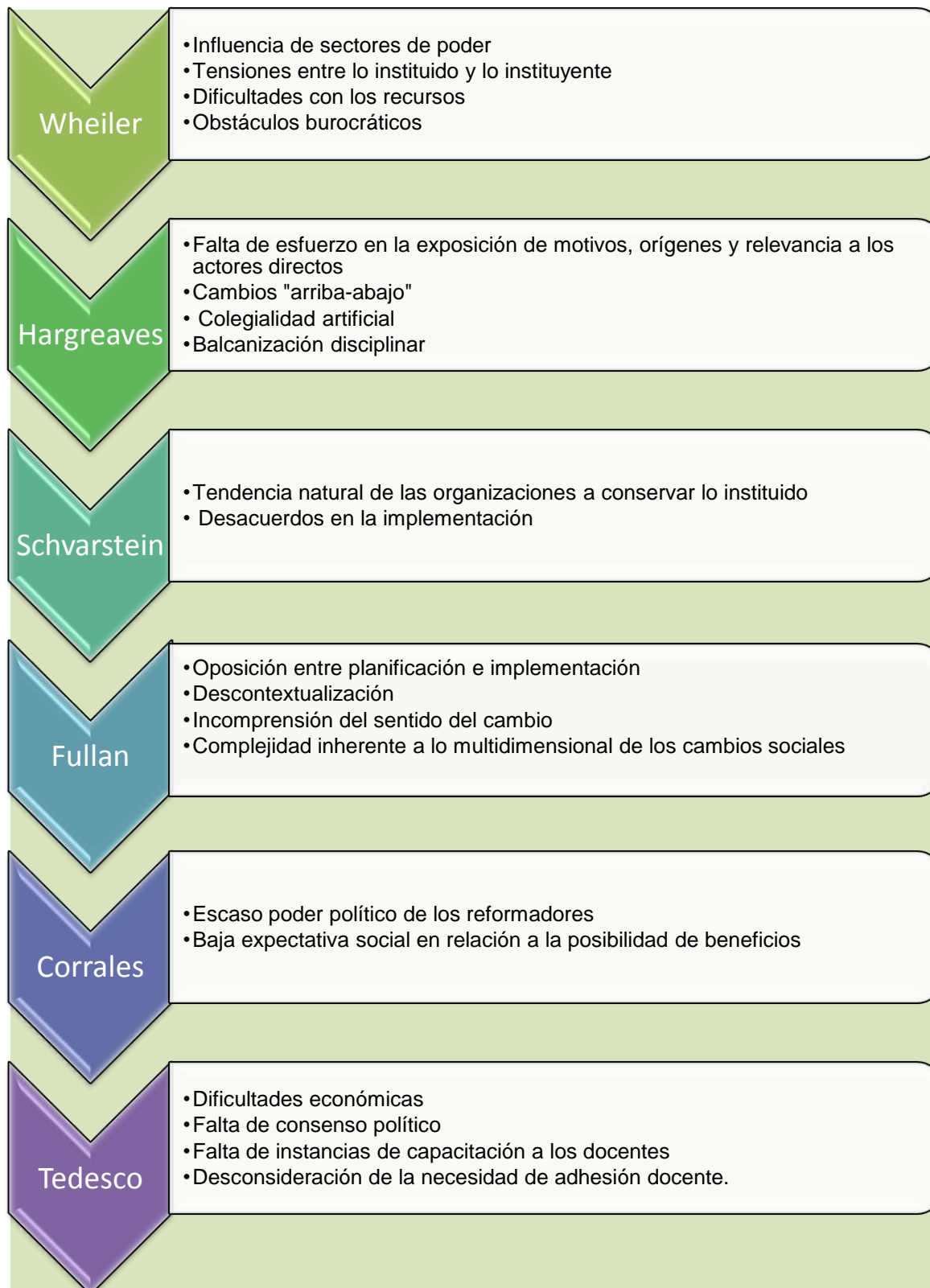
experimentan, además de la falta de contextualización, local y global, de los procesos a implementar. Comprender el sentido del cambio es, para el mismo autor, simultáneamente entender *qué* se cambia y *cómo* se logra, lo que constituye un tema clave para el posible desarrollo satisfactorio de una reforma. El autor se refiere a la gran complejidad que supone la resolución de problemas multidimensionales como los que se plantean ante un cambio social como lo es una reforma educativa.

Se han propiciado reformas que no han contemplado adecuadamente las necesidades desde la planificación, otras que han manifestado problemas organizacionales y administrativos; muchas, con intereses políticos no compartidos por los ejecutores del cambio; algunas, que han propiciado cambios que una vez implementados no resultaron eficaces en cuanto a los objetivos planteados. Sobre todos estos aspectos, M. Fullan profundiza prestando especial importancia al análisis del rol que los agentes educativos directos tienen en los procesos de cambio:

“Si el respeto saludable por el proceso de cambio y su conocimiento no pasan a ser una prioridad, incluso los intentos de cambio bien intencionados continuarán creando confusión entre aquellos que están en la primera línea de fuego...la negligencia de la fenomenología del cambio –esto es, cómo la gente experimenta el cambio en realidad, por oposición a cómo se había planificado- está en la raíz de la espectacular falta de éxito de la mayor parte de reformas sociales.” (M. Fullan, 2002, p. 41)

Dado que, en mayor o menor medida, todos los autores manifiestan la importancia del rol del profesorado a la hora de llevar a cabo reformas educativas, entendemos relevante profundizar en ese aspecto, directamente vinculado con los objetivos de nuestro trabajo.

¿Por qué fracasan las Reformas?



Cuadro 1: Razones de fracaso de reformas, según distintos autores.

2.6.- Los profesores.-

2.6.1.- Los profesores y el cambio

“Proponerse cambiar la educación escolar implica reconocer a los educadores como actores claves de dicho cambio, al menos mientras sigamos pensando el sistema escolar como un sistema organizado principalmente en torno a personas (no a máquinas o a tecnologías). Los educadores encarnan el currículo y la pedagogía: sus creencias, saberes, valores, competencias y actuaciones son más definitorias sobre qué y cómo se enseña (y se aprende) en el aula, que el currículo prescrito (el currículum-documento, el texto escolar). Asumir la importancia del educador sobre el currículo real y la pedagogía real, y sobre el cambio en el medio escolar, implica, para los reformadores y para los propios educadores, reconocer la importancia del profesionalismo: profesionalismo equivale a autonomía, dominio y competencia teórico-práctica en el propio campo de trabajo, reconocimiento de la necesidad de continuar aprendiendo, capacidad para tomar decisiones informadas, anticipar las consecuencias de esas decisiones, reflexionar críticamente, evaluar y corregir la propia acción, hacerse responsable y rendir cuentas por lo actuado”. (Torres, R., 2003, p, 7)

El protagonismo del docente como ejecutor directo de los procesos de enseñanza-aprendizaje no es puesto en duda. Sea cual sea el sustento teórico sobre el que se asienta la concepción del rol del docente, como mediador, como transmisor, aún como mero expositor, es quien se relaciona directamente con el destinatario de todo el aparato complejo que constituye el sistema educativo: el joven estudiante. Si lo anterior parece obvio, también lo es la escasa participación que en todas partes del mundo han tenido los docentes en la planificación de los cambios educativos, así como ha sido escasa la importancia que se ha dado a su capacitación y desarrollo para poder abordar dichos cambios satisfactoriamente. Al respecto, es amplia la bibliografía que reclama como fundamental una mayor participación del profesorado. En forma contundente, afirma Fullan: *“El cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan simple y tan complejo como eso”* (2002, p.141)

En momentos de la realización del presente trabajo, toma estado público el Informe Mc Kinsey acerca de la investigación con elementos cualitativos y cuantitativos desarrollada sobre los mejores sistemas educativos del mundo y sobre los que vienen realizando procesos de mejora sostenidos, con el objeto de detectar las características que diferencian a éstos del resto de los sistemas del mundo, y que podrían ser pautas para considerar en las mejoras urgentes que se demandan. (McKinsey&Company, 2007). Las conclusiones a las que arriban se resumen en tres grandes características que tienen en común los sistemas educativos exitosos:

- Atención a la calidad de los docentes.
- Mejora de los mecanismos de enseñanza.
- Estrategias para asegurar el alto desempeño de todos los estudiantes.

A partir de lo investigado, y asumiendo entonces el rol preponderante de los docentes para conseguir mejoras en un sistema educativo, los investigadores hacen referencia a algunas variables que no han sido consideradas en los intentos de reforma que no han tenido buenos resultados: elevar la calidad de los aspirantes a la docencia como paso previo, considerar el estatus de la profesión como una variable a mejorar con intervención de las autoridades y atraer gente de alto desempeño a la docencia; para ello es necesario implementar estrictos procesos de selección y formación, mejorar los salarios iniciales e intervenir para modificar la concepción social de la profesión: *“los sistemas con alto desempeño demuestran que la calidad de un sistema educativo depende en última instancia de la calidad de sus docentes”* (Informe Mc Kinsey, 2007, p. 38).

Según el mismo informe, debe lograrse que cada docente, inserto en una situación de cambio de su sistema educativo, sea consciente de sus limitaciones, se capacite sobre mejores prácticas y esté motivado. La no consecución simultánea de los tres objetivos fue en gran medida la razón del fracaso de muchas reformas educativas.

Asimismo se declara que la mayoría de los sistemas educativos exitosos, combinan dos o tres de los siguientes enfoques destinados a colaborar con la mejor enseñanza por parte de los docentes:

- Práctica intensiva durante la capacitación inicial.
- Buena capacitación de docentes para docentes.
- Selección y capacitación de “líderes de instrucción”, en la figura de los directores de las escuelas.
- Facilitación, mediante diversas estrategias, del aprendizaje colaborativo entre docentes. (op cit., p 43)

Retomando la idea relativa a la motivación que necesita tener el docente para involucrarse en un mecanismo de mejora del sistema educativo, resulta relevante la expresión de R. M. Torres, educadora e investigadora ecuatoriana: *“Las posibilidades de cambio quedan seriamente en riesgo si el docente no entiende la propuesta ni está convencido de ella” (Torres, R., 1993)*

Fullan (2002), sostiene que son los profesores quienes fundamentalmente deben apropiarse del sentido subjetivo y objetivo del cambio, realizando los cambios conceptuales necesarios para una reculturación.

“El problema del sentido es el de cómo las personas implicadas en el cambio pueden llegar a entender qué tendrían que cambiar y cuál es la mejor manera de llevar a cabo dicho cambio, y darse cuenta al mismo tiempo de que el qué y el cómo interactúan y se redefinen constantemente. No sólo tenemos entre manos un objetivo móvil y cambiante, sino que lo estamos ensayando en un contexto social. Las soluciones deben venir del desarrollo del sentido compartido. Es en la interacción entre el sentido y la acción colectivos e individuales que se libra la batalla del cambio”. (op. cit., p.42.)

El sentido del cambio es interpretado por Fullan, en la misma obra, en cuatro niveles: a nivel individual, a nivel del individuo educador, a nivel objetivo y a nivel de grupos. Para cualquier individuo, un cambio, voluntario o no, implica para una

experiencia de incertidumbre y contradicciones; si ese individuo es un docente, ha de considerarse que las condiciones de su trabajo normalmente actúan como inhibidores de la posibilidad de apropiarse del cambio, que implica necesariamente un cuestionamiento de los propios hábitos y creencias. Si no hay oportunidades de “reflexión profunda y aprendizaje sostenido”, la reforma termina siendo superficial y contraproducente. Uno de los riesgos que se corren es que el docente se apropie de una falsa concepción del cambio:

“...la gente piensa que ha cambiado, pero solo ha asimilado los aspectos más superficiales de la nueva práctica. La ausencia de claridad sobreviene cuando se intentan llevar a cabo innovaciones confusas en condiciones que no contribuyen al desarrollo del sentido subjetivo del cambio”(op. cit., p. 65).

Fullan considera que captar el sentido objetivo de un cambio educativo implica la comprensión de las distintas dimensiones prácticas que abarca el mismo; él identifica tres: la posibilidad de utilizar nuevos recursos didácticos, nuevas estrategias de enseñanza y de modificar las creencias relativas a las posturas pedagógicas y teorías implicadas. Ninguna de las tres dimensiones, por separado, permite llevar adelante un cambio exitoso; sin embargo, en muchas oportunidades se llevan a la práctica en forma aislada, lo que repercute en un perjuicio aún mayor que la permanencia de las prácticas anteriores sin modificaciones. (op. cit, p. 69).

Por último, Fullan hace referencia a la necesidad de adquirir sentido compartido dentro de los grupos de trabajo, para que efectivamente el cambio redunde en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. El sentido compartido implica un compromiso moral y una exigencia de actualización permanente, que habilita al docente a la construcción de conocimiento a través de la interacción con otros. El autor insiste en que el primer paso es el cambio que se debe producir a nivel individual, y el mismo necesita del apoyo y las condiciones necesarias; mientras el profesorado esté confundido en relación a qué y cómo se quiere cambiar y se mantengan las características de sobrecarga de la labor, no habrá posibilidades de éxito. (op. Cit., p. 76).

2.6.2.- Situación de los docentes en el mundo.-

Las referencias que realizamos en relación a los resultados de la investigación realizada por Mc Kinsey & Company, son tomadas en base a los sistemas educativos exitosos y a aquellos que vienen implementando reformas que reportan mejoras importantes: entre ambos grupos, suman apenas veinticinco países. Se trata entonces de que la mayoría de los países tienen serios problemas con sus sistemas educativos, muchos de ellos relacionados con la situación de los docentes. Veamos cómo justamente se reportan como dificultades, las características que se encuentran en oposición a lo planteado por el informe.

Como nos referimos en los antecedentes de este trabajo, Lortie, ya en 1975, citado por Fullan (2002, p.143), planteaba como resultado de sus investigaciones: las carencias en la formación del profesorado para abordar la diversidad sociocultural de los estudiantes, el aislamiento de su trabajo en el aula, la falta de trabajo colaborativo, la escasez de apoyo en la formación y capacitación en servicio, y la gratificación y valoración provenientes exclusivamente del trabajo con los estudiantes.

Parece ser que varias décadas después, no se advierten mejorías al respecto de dichas características, y ni siquiera se han mantenido, sino que han empeorado. Veamos cómo distintos autores, en orden cronológico, se refieren a la situación de los docentes, y cómo queda evidenciado que lo que llamamos “situación actual”, ya tiene su “historia”.

Los tiempos postmodernos exigen a los docentes, según R. Torres (1993), actualización disciplinar, incursión en nuevas disciplinas, asunción de nuevos criterios pedagógicos, actualización en cuanto a la información que proviene de los sucesos mundiales para poder contextualizar, trabajar con los alumnos sobre la selección y crítica de la información, y más.

Hargreaves (1994), se refiere extensamente a las características que dominan el accionar docente en la actualidad: la intensificación y sobrecarga de las tareas que se cruza con un requerimiento de mayor profesionalización, problemas en relación al uso y significado del tiempo en su trabajo, persistente

individualismo que repercute en aislamiento, fragmentación disciplinar, colegialidad artificial, y emociones vinculadas en muchas oportunidades a la culpabilidad.

En los antecedentes del presente trabajo (p.16) nos referimos a lo que Esteve y otros (1995), llaman los doce factores de cambio en el ámbito educativo, al que deben enfrentarse los docentes insertos en un período de cambio social, y que configuran las condiciones para lo que ellos llaman el “malestar docente”. En la misma obra, los autores hacen referencia citando a Abraham, A., a cuatro grandes grupos de docentes, clasificados según sus actitudes a la hora de enfrentar cambios:

- 1) Aceptan el cambio como necesario e inevitable, con actitud positiva, y lo apoyan.
- 2) Aceptan el cambio superficialmente: acatan las decisiones con la intención de no modificar sus prácticas de aula; inhiben la ansiedad que les provoca el cambio, rutinizando sus prácticas, con desencanto.
- 3) Contradictorios en torno a la aceptación: aceptan la necesidad de cambio pero no acuerdan con las modalidades, por ejemplo; son escépticos en cuanto a los resultados.
- 4) Perciben el cambio como amenazante; tienen miedo, viviendo situaciones de gran ansiedad.

Expuestos a situaciones de cambio, portadores del “malestar docente”, aparecen en muchos profesores algunas de las siguientes consecuencias: insatisfacción ante las prácticas reales de aula, frecuentes traslados de instituciones, desarrollo de estrategias de inhibición para no implicarse personalmente con la tarea, explicitación de deseo de abandonar la tarea docente, ausentismo laboral, agotamiento, estrés, ansiedad; en mucha menor medida, estados vinculados a una situación de enfermedad mental (depresiones, neurosis reactivas). (op. cit., 1995, p.43).

La investigación realizada por Scott, Stone y Dinham en el año 2000 (Fullan, 2002), sobre docentes de Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos y el Reino Unido, ratifica los resultados ya encontrados por Lortie y resalta el

importante desgaste de la profesión, refiriéndose a la pérdida de reconocimiento social, la desprofesionalización, las demandas externas, la sobrecarga de tareas, y el enfrentamiento a múltiples cambios.

Como consecuencia de múltiples factores, Ottone (2001) afirma que existe un fuerte desprestigio y falta de protagonismo de los docentes en los grandes temas de la educación, e indica que es indispensable revertir dicha situación.

En España, encontramos referencias realizadas por Marchesi (2007) en relación a las características que el profesorado presenta en la actualidad. El autor da relevancia especial a dos aspectos que condicionan en forma sustancial la actividad de los docentes: el crecimiento desmesurado de la información y el multiculturalismo. Las clásicas formas escolarizadas de enseñar compiten y pierden, con el multicolor y dinámico mundo de la imagen y de la sobreinformación; el docente se ve abrumado también por la información que permanentemente se renueva y que obliga a actualizarse. En relación al multiculturalismo, serio problema de abordar especialmente en Europa debido a las corrientes migratorias, presenta otra faceta si lo analizamos en nuestro medio: la diversidad de contextos socioculturales hace que nos enfrentemos a grupos de adolescentes con características e intereses muy distintos, para los cuales no estamos formados.

De lo anterior, se desprende que no se trata de que los profesores estén pertrechados dentro de un panorama estático y de inmovilidad: los cambios los bombardean desde todos los frentes, aún cuando no se enfrenten a llevar adelante una reforma educativa planteada formalmente por parte de las autoridades educativas.

2.6.3.- Algunos datos sobre el profesorado uruguayo.

En el Uruguay, el nacimiento de la enseñanza media data desde fines de siglo XIX, y pertenece a la órbita de la Universidad de la República hasta 1935; su objetivo era preparar a los jóvenes para la Universidad y destinada especialmente

a las elites culturales del país. La enseñanza media estaba a cargo de profesionales universitarios, sin formación específica en formación docente.

El Instituto de Profesores Artigas se creó recién en 1949, teniendo como único antecedente un curso de Pedagogía que se dictaba en la Universidad desde 1926, lo que deja de manifiesto que la historia de formación de profesorado en el Uruguay es muy corta, y sin dudas incidió en que los cuadros docentes estuviesen integrados por profesores egresados del IPA, y muchos docentes sin formación específica provenientes de distintos ámbitos (profesionales universitarios, personas con estudios universitarios incompletos). Hasta el día de hoy, y por razones varias que no corresponde que analicemos en este trabajo, no es requisito para trabajar en Enseñanza Secundaria el título de profesor (lo que sí sucede en Enseñanza Primaria).

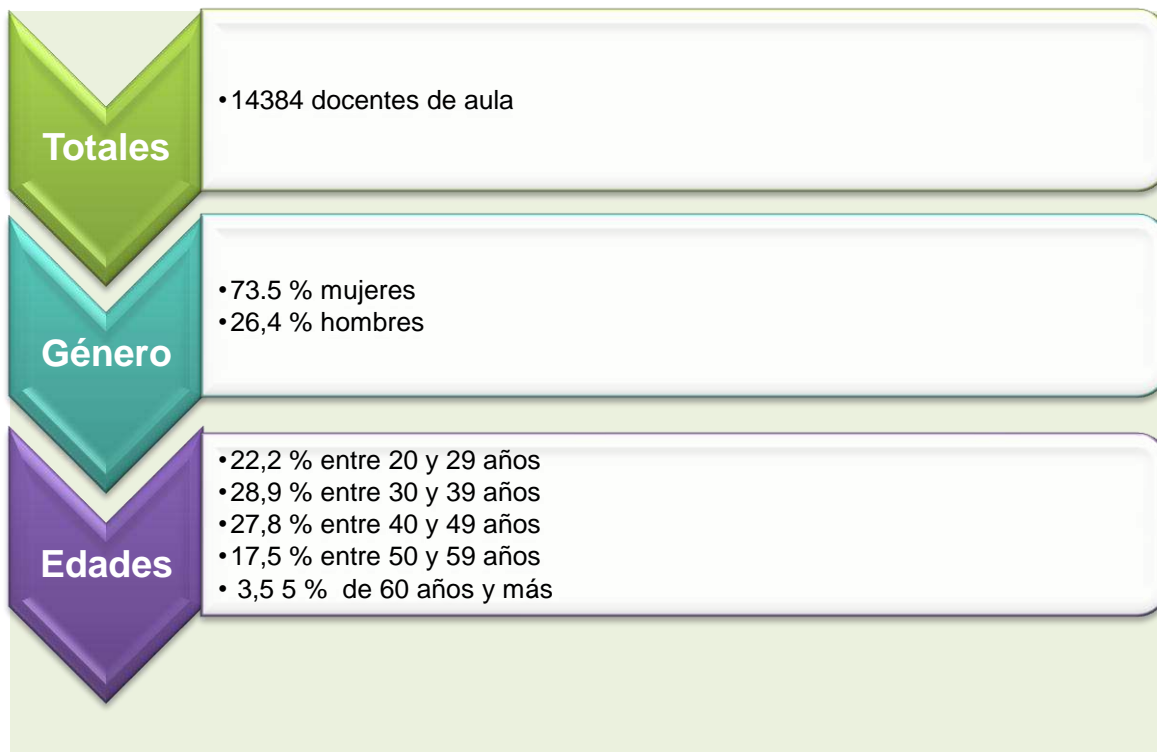
El nacimiento del Instituto de Profesores Artigas, con la consiguiente tarea de profesionalización docente fue acompañado de un crecimiento importante en la matrícula de estudiantes en educación secundaria. Dicho proceso de profesionalización se vio afectado por la altísima deserción docente generada en el período de la dictadura, y por la caída importante de los salarios. (INE, Educación y Capacitación, 1990). El propio IPA sufrió un vaciamiento de docentes en la misma época, con consecuencias negativas en la formación del profesorado.

Para los apartados que se desarrollan a continuación, se tomaron datos del Censo Nacional de Educación de ANEP, realizado en 2007 (2008).

2.6.3.1.- Cantidad de docentes y sus edades.-

En 2007 había 14384 docentes de aula en enseñanza secundaria: un 73,5 % de mujeres y un 26,5 % de hombres. La feminización de la docencia es una característica común al resto de los países, y tampoco es una novedad de los últimos años; por el contrario, desde 1995 a 2007, el porcentaje de docentes hombres subió en un 2 %.

En relación a las edades de los docentes, el Censo de 2007 reveló que el 22,2 % tienen entre 20 y 29 años, el 28,9 % entre 30 y 39 años, el 27,8% entre 40 y 49 años, el 17,5 % entre 50 y 59 años, y el 3,5 % 60 o más años.



Cuadro 2: Datos generales, docentes uruguayos

2.6.3.2.- Distribución de los docentes según lugar de residencia y lugares de trabajo.-

El 32,9 % trabaja solo en Montevideo, el 64,2 % solo en el Interior, y el 5,8 % lo hace en Montevideo y en el Interior. En relación a sus lugares de residencia y de trabajo, nos encontramos con que el 66,7 % trabaja en el mismo lugar de residencia, el 19,1 % trabaja en otra región del mismo departamento de residencia, y el 14,2 % lo hace en un departamento distinto al que reside.

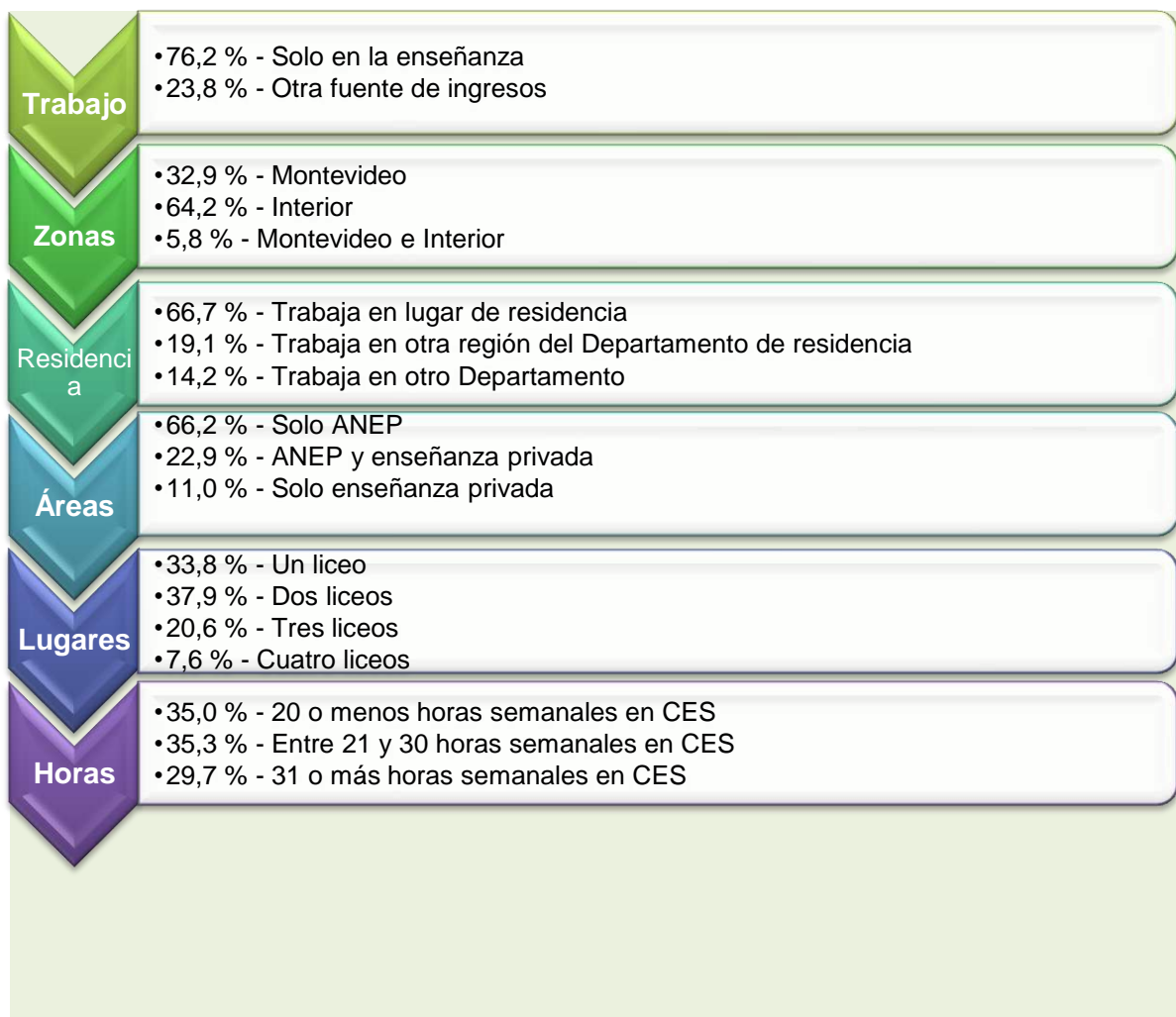
2.6.3.3.- Fuentes de ingresos, lugares de trabajo, movilidad.-

Para el 76,2 % de los profesores, la docencia constituye el 100 % de sus ingresos personales, es decir hay casi una cuarta parte de los docentes que tienen otra actividad ajena a la enseñanza. El 66,2 % de ellos trabaja solo en ANEP, el 22,9 % en ANEP y en enseñanza privada y el 11,0 % lo hace solo en la enseñanza privada.

Un 35 % de los profesores trabaja 20 horas semanales o menos en el CES, un 35,3 % trabaja entre 21 y 30 horas semanales, y el 29,7 % trabaja 31 horas semanales o más. El 33,8 % trabaja en un solo liceo, el 37,9 % en dos, el 20,6 % en tres y el 7,6 % en cuatro liceos (incluyendo liceos estatales y privados).

Recordemos que una cuarta parte de los docentes tienen otra actividad ajena a la enseñanza, y que de quienes trabajan solo en la docencia, las dos terceras partes lo hacen solo en el CES. Esto hace que resulte complejo el análisis de las características laborales de cada docente en cuanto a cantidad de horas de trabajo totales que realiza en la semana.

El 52,4 % de los docentes, tenía a la fecha del censo, una antigüedad máxima de dos años en el mismo liceo, lo que constituye un importante indicador de la movilidad de los profesores entre los distintos liceos.



Cuadro 3: Datos laborales, docentes uruguayos

2.6.3.4.- Formación inicial del profesorado uruguayo.-

En relación a la formación inicial de los docentes uruguayos, el Censo realizado en 1995 por ANEP (1996) arrojó como resultados que únicamente el 30,6 % de los docentes poseían título específico, con resultados sensiblemente mayores para Montevideo que para el Interior.

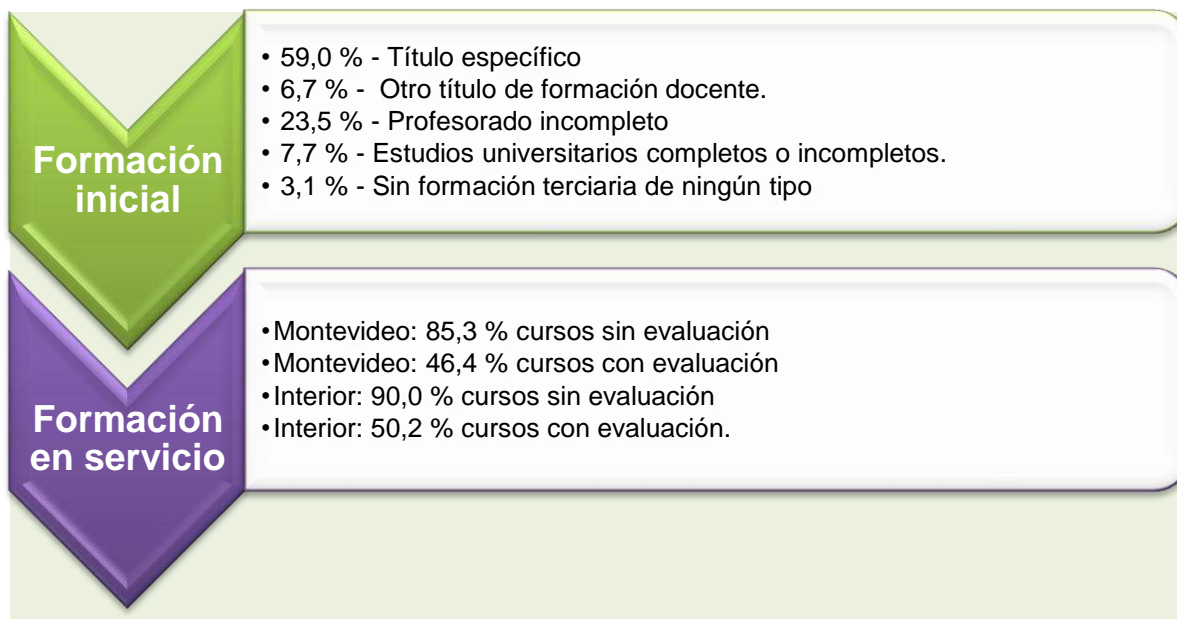
A 2007, el porcentaje de titulados había ascendido a 59,0%, manifestándose un aumento significativo en el Interior. El crecimiento acelerado producido especialmente entre 1996 y 2001, se debió a la creación de seis centros regionales de formación de profesorado en Salto, Rivera, Maldonado, Colonia, Florida y Canelones (CERP).

En 2003, además de la presencia simultánea de los CERP y del IPA, se instrumentó la modalidad de profesorado semipresencial, bajo responsabilidad de los Institutos de Formación Docente (IFD). Es de destacar que el crecimiento de titulación sufrió una importante desaceleración a partir de 2001, especialmente en Montevideo.

Del 41 % de docentes no titulados al 2007, el 6,7 % poseía otro título de formación docente, el 7,7 % tenía estudios universitarios completos o incompletos, el 23,5 % tenía estudios de profesorado incompletos y el 3,1 % no poseía formación terciaria de ningún tipo. Al respecto, destacamos que continúa siendo deficitaria la cantidad de docentes en asignaturas como Física y Matemática; dichas disciplinas, junto a Dibujo, continúan siendo las que cuentan con menor porcentaje de docentes titulados, si bien las cantidades aumentaron considerablemente desde la instauración de los CERP.

2.6.3.5.- Formación en servicio o permanente.-

En relación a la formación en servicio de los docentes, se encuentra que el 85,3 % de los profesores de Montevideo ha realizado cursos sin evaluación, mientras que lo han hecho el 90,0 % de los profesores del Interior: el 72 % de ellos ha realizado cinco o más de estos cursos. En cuanto a cursos con evaluación, los ha realizado el 46,4 % de los profesores de Montevideo, y el 50,2 % del Interior: el 22,2 % de ellos ha realizado cinco o más de estos cursos.



Cuadro 4: Datos sobre formación, docentes uruguayos.

3.- Marco metodológico.-

Recordemos que el presente trabajo se propone investigar qué predisposición presentan docentes uruguayos ante la implementación de la Reformulación 2006 en Bachillerato, que implica cambios en varias dimensiones (aparición de nuevas asignaturas y nuevas orientaciones, instauración de espacio de coordinación, implementación de nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado, extensión de tiempo curricular, exclusión de asignaturas, nuevas orientaciones metodológicas y cambios en los contenidos disciplinares).

A través de entrevistas realizadas a docentes uruguayos, hemos recabado sus opiniones acerca de la Reformulación 2006 y su posicionamiento al momento de ser actores de su implementación. Analizamos la información obtenida, en primer lugar con criterio exploratorio: ¿con qué nos encontramos? En segundo lugar, intentamos describir la realidad observada buscando puntos en común, o no, sobre la predisposición de los profesores al cambio educativo. Pretendemos que los insumos obtenidos nos permitan plantear hipótesis de trabajo que habiliten la realización de posteriores investigaciones y eventualmente la elaboración de propuestas que colaboren con la puesta en marcha de otros cambios que inevitablemente deberán enfrentarse.

3.1.- Metodología.-

Teniendo en cuenta las características conceptuales de nuestro problema, las dimensiones del presente trabajo y las posibilidades de ejecución del mismo, resolvimos realizar un estudio exploratorio/descriptivo. Entendimos que una investigación cualitativa nos permitiría acercarnos a la comprensión del problema a través del contacto directo con las personas. Según Galeano, *“una investigación cualitativa tiene como objetivo profundizar en la situación o problemática y no necesariamente generalizar sus resultados...busca las nociones, las ideas compartidas que dan sentido al comportamiento social”* (2004, p. 21).

Vasilachis, I., (2006) analiza en profundidad las diferentes concepciones existentes sobre la metodología cualitativa, en tanto considera que existen

numerosas acepciones de la misma, según la significación que le dan los distintos autores, los temas a tratar, los contextos. Asimismo, plantea su propia posición al respecto, instalando la reflexión sobre los presupuestos epistemológicos de quien investiga y sobre la importancia de realizar investigación cualitativa en la región, dada la necesidad de creación de teoría en los contextos locales.

“La producción de investigaciones que, por una parte, tiendan más a profundizar en el examen de las diferencias entre contextos, situaciones y procesos que a buscar homogeneidades que permitan generalizar los resultados y que, por otra, conduzcan a la creación de conceptos y de nuevas teorías a partir de los datos se constituye, pues, en un paso necesario para que otras formas de conocer y, por ende, de ser de nuestras sociedades sea posible” (Vasilachis, 2006, p. 33)

La autora cita a Mason (1996), quien se refiere a la investigación cualitativa como interpretativa, en tanto indaga cómo el mundo social es comprendido y experimentado, con métodos que producen datos flexibles y sensibles al contexto en el que son producidos, y que pretenden explicar y comprender la complejidad, el detalle y el contexto.

Maxwell (1996, p. 260), también citado por Vasilachis (2006, p. 31) define cinco razones por las que se utiliza la metodología cualitativa, una de las cuales coincide plenamente con nuestras intenciones: *“comprender los significados que los actores dan a sus acciones vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan”*.

En la misma obra aparecen expresadas muy claramente las ideas de Creswell (1998), en relación a las razones para investigar cualitativamente:

“1) la pregunta de investigación, la que en una investigación cualitativa comienza habitualmente con un “Cómo” o “Qué”; 2) el tema, que necesita ser explorado; 3) la necesidad de presentar un detallado examen del tema; 4) la exigencia de estudiar a las personas en sus situaciones naturales, y 5) la consideración del investigador como alguien que aprende activamente y puede narrar en términos de los actores en lugar de constituirse como un experto que los evalúa” (Vasilachis, 2006, p. 32)

Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (1991, p.13), destacan que en el enfoque cualitativo de una investigación “hay una realidad para descubrir”, en nuestro caso la percepción de los docentes como protagonistas de una situación de cambio, partiendo de la base de que la “realidad del fenómeno social es la mente... y la construye(n) el (los) individuo(s) que da(n) significados al fenómeno social”. Se utiliza lenguaje natural y se pretende “entender el contexto y/o el punto de vista del actor social”. No encontramos otra manera de indagar sobre una realidad local que en relación a la temática que nos planteamos, estaba inexplorada.

En consecuencia, nuestra investigación es de corte básicamente exploratorio, con aspectos de tipo descriptivo, orientada a la búsqueda de hipótesis que nos permitan delinear futuros trabajos. De acuerdo con Selltiz Wrightman y Cook (1980, p.134), será exploratoria en tanto tiene la pretensión de “*aclarar conceptos... establecer prioridades para una posterior investigación..., proponer un censo de problemas considerados como urgentes por miembros de un grupo*”, en este caso los docentes. Se trata de una tarea que implicaría el análisis de ejemplos de “*estimulación interior*” (p.143), ya que pretende un estudio en intensivo de casos seleccionados, a través de entrevistas no estructuradas.

La investigación articula con lo descriptivo, en tanto permite realizar una descripción de las formas “*principales de conducta*” (p.149) de los docentes frente a las situaciones de cambio que nos atraviesan. A su vez, abre la posibilidad de encontrar patrones actitudinales diferentes, según la antigüedad, el tipo de institución educativa, el contexto social de trabajo; esto último se relaciona más con características de corte explicativo, en cuanto las diferentes descripciones podrían estar vinculadas causalmente a alguna de las variables mencionadas, dando la posibilidad de planteo de hipótesis.

Nuestra propia implicancia con el problema planteado, como integrante del cuerpo docente, puesta en la situación de implementación del cambio, podría implicar sesgos en las conclusiones, o en la selección de casos. Sin embargo, de acuerdo a lo que Selltiz y otros (1980) y Festinger y Katz (1984) establecen, el valor del estudio no se pierde sino que se potencia en tanto puede permitir el

establecimiento de una hipótesis posterior con buena argumentación, que podría validar o no la existencia de hipótesis previas no fundamentadas. La objetividad no necesariamente se pierde, en tanto se tenga en cuenta la presencia de la subjetividad inevitable de quien investiga durante todo el proceso de investigación.

3.2. - Instrumento.-

El instrumento utilizado en nuestra investigación fue una entrevista dirigida, confeccionada a partir de mayoría de preguntas abiertas; dichas características nos permitieron la reformulación cuando creímos que no había una adecuada interpretación de las mismas. Las primeras preguntas fueron cerradas, ya que apuntaban a tener un control de las variables independientes elegidas

Como instrumento de investigación en las áreas sociales, la entrevista constituye una posibilidad, de acuerdo a lo establecido por Festinger y Katz (1984), de reunir información relacionada con las actitudes, percepciones y conducta de las personas en situación de trabajo. Cómo los docentes perciben una situación de cambio a nivel laboral, es algo que sólo ellos pueden comunicar, *“aún cuando los objetivos de la investigación requieran datos que el individuo no puede proporcionar en forma directa”* (Festinger y Katz, 1984, p. 312)

No existe sistematización sobre el buen uso de las entrevistas, sino orientaciones o pautas para lograr una mayor eficacia que resultan de observaciones empíricas que recogen distintos autores, tales como Festinger y Katz (1984), Hernández Sampieri y otros (1991), Sellitz y otros (1980). Intentamos atender dichas recomendaciones, desde la confección del protocolo, la prueba, la presentación y la ejecución.

Algunas de las limitaciones de la entrevista como instrumento se refieren a las dificultades, debidas a la posibilidad de olvido, para obtener información relativa al pasado, y al ocultamiento de cierta información que el sujeto pueda considerar que lo pone en peligro. En relación a lo primero, y teniéndolo en cuenta, podría suponerse que la “amnesia” colectiva sería un buen indicador de la

baja relevancia que la información tuvo en su momento para los entrevistados. En relación a la segunda limitación, no percibimos desconfianza o recelo, sino al contrario, una casi generalizada especie de “desahogo”, dando rienda suelta a las opiniones sobre temáticas que condicionan y determinan la cotidianidad laboral.

Una vez que confeccionamos el protocolo original, realizamos una prueba de aplicación a tres colegas de nuestro conocimiento, con un grado de confianza tal que les permitió cuestionarnos sobre alguna de las preguntas; ellas fueron revisadas y en algún caso modificadas.

Nos introdujimos en la temática, cumpliendo lo que Festinger y Katz (1984) sugieren como pasos orientadores: explicamos los objetivos de la investigación, el método de selección de los entrevistados, identificamos la institución para la cual hacemos la tarea y destacamos la confidencialidad y anonimato de las respuestas. Presentamos una copia de las preguntas por escrito, como una manera de lograr más confianza y de facilitar la comprensión.

Aplicar luego la entrevista a colegas conocidos (del liceo privado en el que trabajamos) requirió de menos detalles explicativos que cuando la aplicamos a colegas que veíamos por primera vez.

En general, percibimos el funcionamiento de las entrevistas como satisfactorio. Creemos haber logrado una buena aceptación inicial, aún cuando los recursos para ello fueron diferentes según los colegas con los que nos vinculamos. Estimamos que las dos motivaciones principales para la aceptación fueron la intención de colaboración con el desarrollo de nuestra tesis, y el interés que la temática reviste para los docentes. En cualquiera de los casos, es de destacar que el resultado fue que ningún invitado a ser entrevistado rechazó la propuesta.

Asimismo, a medida que la entrevista avanzaba, percibimos, en todos los entrevistados, una transformación en su gestualidad y sus posturas corporales, que dejaba en evidencia una mayor comodidad y predisposición a responder.

Una de las inquietudes que teníamos previa a la realización de las entrevistas, se basaba en la sospecha de que algún entrevistado fuese reticente al responder, por sentir que sus propias metas estuviesen en conflicto con el

propósito de la entrevista, en el sentido de que pronunciar críticas profundas a la Reformulación pudiese comprometerlos. Creemos que si dicha reticencia existió, fue superada por haber conseguido que nos percibiesen como un par, no vinculado a las autoridades. Sin embargo, no descartamos que en algún caso se hayan guardado de realizar declaraciones muy negativas.

Debimos realizar un ejercicio de autocontrol importante, sobre todo en las primeras entrevistas, para no incursionar en el diálogo, dando también nuestra opinión sobre los temas tratados. En algunos casos, esperábamos ciertas respuestas, y debimos cuidar no sesgarlas ni con palabras ni con gestos.

Tuvimos problemas en relación al lenguaje con el que estaban redactadas algunas preguntas del tercer bloque. A la hora de la aplicación de las entrevistas, dichas preguntas no eran igualmente interpretadas por todos los docentes, lo que ameritaba una aclaración de las mismas.

Las preguntas sobre planificación podrían haber puesto a los entrevistados en situación de sentirse desacreditados al no saber qué contestar, e inducirlos a “presumir de conocimientos que no poseen”, según lo que Festínger y Katz llaman “error de pericia” (1984, p.325).

En relación a las preguntas referidas a la facilidad o dificultad que encontraban al aplicar los cambios en las diversas dimensiones que abarca la Reformulación, nos enfrentamos a una dificultad: muchos entrevistados no se limitaron a contestar sobre ello, sino que se adelantaban a responder si estaban o no de acuerdo. En esos casos, les pedíamos que volvieran a responder, marcando la diferencia, y animándolos a que en las siguientes preguntas podrían profundizar su opinión. Igualmente creemos que dichas preguntas fueron útiles para generar motivación y confianza, preparando al entrevistado para las siguientes, de mayor profundidad.

Finalmente, creemos que las preguntas no fueron tendenciosas, fueron de idea única, y generaron la oportunidad para que los entrevistados respondieran libremente, en la aceptación o disensión de los cambios.

La aplicación de la entrevista nos arrojó resultados positivos sobre la confiabilidad del instrumento; su validez queda confirmada a partir del análisis e interpretación de datos.

3.2.1.- Protocolo de la entrevista.-

El protocolo completo de la entrevista, presentado a los docentes como parte de nuestra presentación, se adjunta en el Anexo 1. A modo de resumen, la entrevista constó de cuatro series de preguntas, que versaron sobre:

- Serie A: Información general.
- Serie B: Información sobre la fase de planificación de la Reformulación 2006.
- Serie C: Información sobre la fase de implementación de la Reformulación 2006.
- Serie D: Propuestas alternativas y/o complementarias a las dimensiones de cambio.

La entrevista se inició con una serie de preguntas cerradas (Serie A), que nos habilitaron a la búsqueda de posibles relaciones entre las percepciones de los profesores y algunas variables.

Serie A.- Información general
<ul style="list-style-type: none">•Sexo•Edad•Máximo nivel educativo de los padres•Ocupación del cónyuge•Antigüedad en la docencia•formación profesional•Áreas de desempeño en la docencia•Número de liceos estatales en los que ha trabajado•Número de liceos en los que trabaja actualmente.

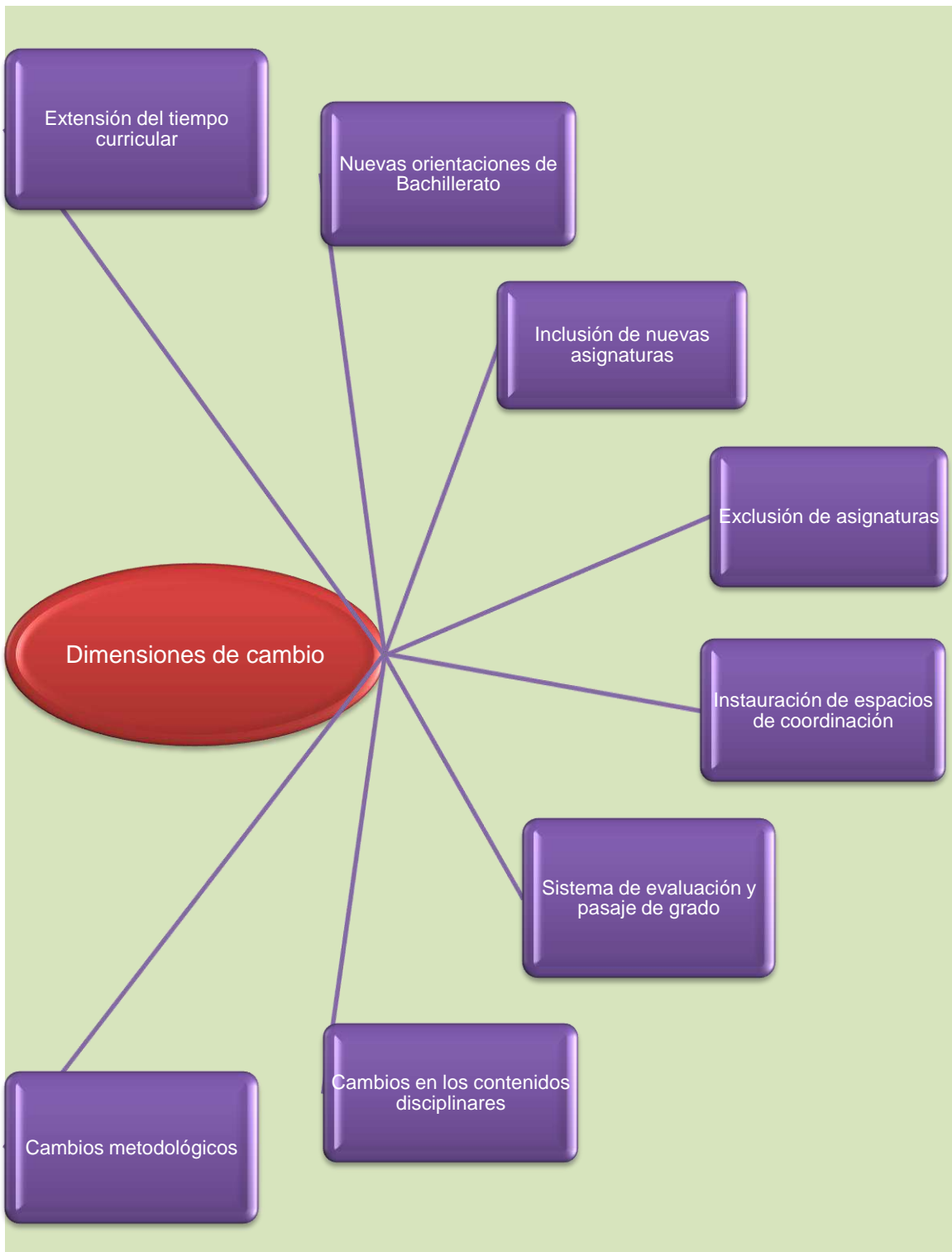
Cuadro 5: Entrevista, Serie A

A través de la Serie B, nos planteamos indagar sobre las ideas que tienen los profesores en relación a la fase de planificación de la Reformulación 2006, a fin de ver cuán involucrados estuvieron con dicha etapa. Entendemos que la percepción que el docente tenga sobre esta etapa puede incidir luego en su manera de apropiarse o de comprometerse como actor del cambio: a saber: cuáles son los objetivos iniciales del cambio, quiénes lo planificaron y cómo, en qué medida la percibe participativa y se sintió consultado.

Serie B.- Sobre la planificación
<ul style="list-style-type: none">• Está al tanto de cómo se originó la Reformulación 2006? En caso afirmativo, explique lo que recuerda.• Está al tanto de la fundamentación pedagógica y/o sociológica en que se sustentó la Reformulación 2006? En caso afirmativo: qué le parece? por qué?• Sabe quiénes fueron los actores responsables de la planificación? Qué me puede decir al respecto?• Con qué objetivo u objetivos cree que se planteó la Reformulación?• Comparte dichos objetivos? En caso afirmativo, total o parcialmente? por qué?• El alguna instancia de la planificación: fue consultado? En caso afirmativo, por quién cómo, y sobre qué aspectos o temas?• Mientras se planificaba la Reformulación: recibió información al respecto? en caso afirmativo, qué tipo de información y a través de qué tipo de medios (oficiales informales, otros)?

Cuadro 6: Entrevista, Serie B

A través de la Serie C, indagamos sobre la fase de implementación, con la idea de detectar cómo se enfrentan los docentes a las distintas dimensiones del cambio: si les presentan dificultades, si hacen acuerdo, si las efectivizan, si perciben resultados diferentes en su praxis. Una vez que se detallaron las dimensiones de cambio a analizar, se plantearon las preguntas:



Cuadro 7: Dimensiones de cambio

Serie C.- Sobre la implementación

- Cuál o cuáles de ellos le resulta más novedoso? Por qué?
- Cuál o cuáles de ellos le está resultando más dificultoso de implementar? Por qué?
- Cuál o cuáles de ellos le está resultando más fácil de implementar? Por qué?
- En qué aspecto o aspectos considera que los cambios prescriptos no han modificado su práctica educativa?
- Está de acuerdo con la extensión del tiempo curricular? Por qué?
- Está de acuerdo con la aparición de nuevas orientaciones en bachillerato? Por qué?
- Está de acuerdo con la inclusión de nuevas asignaturas? Por qué?
- Está de acuerdo con la exclusión de asignaturas? Por qué?
- Está de acuerdo con la instauración de los espacios de coordinación? Por qué?
- Está de acuerdo con el nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado? Por qué?
- Se realizaron cambios en los contenidos curriculares de su asignatura> en caso afirmativo: está de acuerdo con ellos? por qué?
- Se prescribieron cambios metodológicos en la enseñanza de su disciplina? En caso afirmativo: los está llevando a cabo en su práctica docente? por qué? encuentra que es posible concretarlos en todos los niveles de su práctica?
- Hay algún otro aspecto de la Reformulación, a su juicio, en el que se hayan realizado cambios, y le parezca que tienen relevancia? Cuáles? Qué opina?

Cuadro 8: Entrevista, Serie C

Las preguntas correspondientes a la Serie D pretendieron recabar información sobre las propuestas alternativas que los profesores podrían ofrecer, en caso de detectar dificultades o no hacer acuerdo con alguna o todas las dimensiones.

Serie D.- Propuestas de cambio o alternativas sobre:

- El tiempo pedagógico
- Las nuevas orientaciones
- Las nuevas asignaturas
- El espacio de coordinación
- El sistema de evaluación y pasaje de grado
- Los cambios en los contenidos disciplinares
- Los cambios metodológicos en la enseñanza de su disciplina
- Otros cualesquiera

Cuadro 9: Entrevista, Serie D

3.3.- La muestra.-

Dadas las dimensiones del presente trabajo, realizado por una sola persona y no por un equipo, se optó por hacer una selección de sujetos-tipo, teniendo claro que a la hora de las conclusiones, esto representa limitaciones en cuanto a la posibilidad de realizar generalizaciones. Según Hernández Sampieri y otros (1991), la muestra es no probabilística, en tanto la elección de los sujetos surge de un procedimiento informal en el que no todos tienen la misma probabilidad de ser seleccionados, y en el que las decisiones del investigador juegan un papel relevante.

El objetivo básico, según Sellitz y otros, (1980), es que la muestra sea una réplica de la población que se quiere generalizar, y de acuerdo a dicha autora, más que una muestra representativa, se trataría de una muestra por cuotas. Siguiendo a los mismos autores, se entiende que el muestreo realizado tendría características de estratificación al azar, en el que se han tenido en cuenta algunos factores manifiestos. Podría obtenerse información, a lo largo de las entrevistas, sobre rasgos menos manifiestos, que permitirían la revisión de la adecuación de la muestra durante el análisis.

En ese sentido, para realizar la selección se tuvieron en cuenta los siguientes factores: género, antigüedad en la docencia, actividad en la enseñanza estatal y privada, residencia en Montevideo y en el Interior, asignatura. Asimismo, se consideró pertinente tener poco o nulo conocimiento personal con los entrevistados, a los efectos de evitar, o al menos minimizar, la existencia de semejanzas en criterios y opiniones, con lo cual quedaría más que cuestionada la pretendida representatividad.

3.3.1.- Procedencia.-

Se realizaron veinticuatro entrevistas: dieciocho en Montevideo y seis en el Interior (Dpto. de Soriano). A su vez, doce se realizaron en liceos públicos y doce en liceos privados. La elección de un liceo del interior fue motivada por la inquietud de explorar si se plantean diferencias entre el enfrentamiento a una

situación de cambio entre profesores de la capital y del interior, teniendo en cuenta los distintos contextos en los que se desarrolla la actividad y la vida de los entrevistados.

	Liceo estatal	Liceo estatal	Liceo privado	Liceo privado
Montevideo	6	6	6	-
Interior	-	-	-	6

Cuadro 10: Procedencia

3.3.2.- Género, edad y antigüedad en la docencia.-

Distribuidos por género, se entrevistó a catorce mujeres (nueve de Montevideo y cinco del Interior), y a diez hombres (nueve de Montevideo y uno del Interior). En principio se buscaba entrevistar a 50 % de mujeres y 50 % de hombres, lo que se logró en la capital, pero las circunstancias que permitieron la posibilidad de realizar entrevistas en el Dpto. de Soriano, determinaron la diferencia.

	Menores de 30 años	Entre 30 y 39 años	Entre 40 y 49 años	Entre 50 y 59 años	60 años y más
Mujeres	2	4	5	2	1
Hombres	1	5	1	2	1

Cuadro 11: Edad y género

De los docentes entrevistados, y atendiendo a una de las premisas que nos impusimos en el proyecto, relativa a la variación en la antigüedad en la docencia, encontramos:

Cuadro 12: Antigüedad en la docencia

N° de docentes	Antigüedad
9	Menos de 11 años
9	Entre 11 y 25 años
6	Más de 25 años

En principio, nos propusimos entrevistar a docentes con menos de quince años de antigüedad y con más: en relación a ese corte, la muestra quedó repartida entre diez docentes con menos de quince años de antigüedad, y catorce con más.

3.3.3.- Asignaturas y formación profesional.-

En relación a las asignaturas que dictan los entrevistados, y también atendiendo a la intención previa de que la muestra abarcara variedad, encontramos diez entrevistados, docentes del área de lo que podríamos llamar “ciencias duras” y/o “ciencias experimentales” (Matemática, Física, Astronomía, Química, Biología, Geografía), tres del área que consideramos de estrategias básicas (Dibujo e Idioma español), y trece de lo que llamaremos área de ciencias sociales (Filosofía, Historia, Sociología, Literatura). La razón por la cual el total suma veintiséis, se debe a que hay dos docentes que trabajan en dos asignaturas: Física y Astronomía, y Literatura e Idioma Español. La distribución es la siguiente:

Asignatura	Nº de docentes
Astronomía	1
Biología	2
Física	3
Geografía	1
Matemática	2
Química	2
Dibujo	1
Idioma español	2
Filosofía	3
Historia	4
Literatura	3
Sociología, Derecho, Educación ciudadana	2
Total	26

Cuadro 13: Asignatura dictada.

En relación a la formación profesional de los entrevistados, se encontraron los siguientes resultados: dieciocho profesores tienen título expedido por el IPA, dos de ellos tienen estudios incompletos cursados en el IPA (uno de ellos lo ha finalizado en el curso de esta investigación), uno tiene título universitario, dos tienen estudios universitarios incompletos, y uno accedió a la docencia por concurso, teniendo secundaria completa. De los veinte profesores titulados o con IPA en curso, uno de ellos tiene estudios de post grado terminados (Magister en educación), siete de ellos tiene licenciaturas en curso (dos en el área de la educación y cinco en su área disciplinar), y cinco dejaron incompletas carreras universitarias. Siete de los anteriores declaran haber realizado cursos extras, dos de ellos de perfeccionamiento docente.

Estudios cursados	Nº de docentes
IPA completo + posgrado en ed.	1
IPA completo + licenciatura en curso	7
IPA completo	10
IPA incompleto	2
Universidad completa	1
Universidad incompleta	2
Concurso	1

Cuadro 14: Estudios cursados

De los dos docentes con estudios universitarios incompletos, uno de ellos ha realizado cursos de formación docente a nivel universitario, y cursa otra carrera universitaria en estos momentos.

De los seis profesores con IPA incompleto o sin cursar, cinco son hombres y cuatro de ellos trabajan en el área de las “ciencias duras” (matemática, física, astronomía, química). La docente mujer es profesora de Matemática, y ha culminado sus estudios en el IPA, con posterioridad a la realización de la entrevista.

3.3.4.- Áreas de trabajo y movilidad laboral.

Catorce profesores ejercen la docencia en el área estatal y privada, tres lo hacen sólo en el área privada y siete únicamente en el área estatal.

Cabe destacar que de los seis profesores entrevistados en el Interior, cinco trabajan en ambas áreas, y la restante, trabaja en la actualidad únicamente en el área privada.

Cuadro 15: Áreas de trabajo en la docencia

Áreas de trabajo en la docencia	Nº de docentes
Educación estatal	7
Educación privada	4
Ambas	14

Dos profesores nunca han trabajado en el área estatal, siete lo han hecho en dos o tres liceos estatales diferentes, y el resto (quince), en cinco ó más liceos distintos.

Liceos estatales en los que han trabajado	Nº de docentes
0	2
2 ó 3	7
Más de 5	15

Cuadro 16: Liceos estatales en los que han trabajado

Actualmente, siete profesores trabajan en un único liceo (dos de ellos tienen otro trabajo, ajeno a la docencia), seis lo hacen en dos liceos, ocho en tres, y tres en cuatro. En resumen, de los veinticuatro profesores entrevistados, sólo cinco trabajan en un único lugar.

Lugares actuales de trabajo	Nº de docentes
1 liceo	5
1 liceo y otro trabajo	2
2 liceos	6
3 liceos	8
4 liceos	4

Cuadro 17: Lugares actuales de trabajo

3.3.5.- Alguna información adicional.-

Una vez puestos a analizar los datos, consideramos que la información que pedimos y exponemos a continuación no tenía relevancia para los propósitos del presente trabajo; sin embargo y en virtud de que fueron datos recabados, son presentados.

Nivel de estudio de progenitores	Nº de docentes
Nivel terciario u otros completo	18
Nivel terciario incompleto	2
Secundaria completa	12
Secundaria incompleta	3
Primaria completa	13

Cuadro 18: Nivel de estudio de progenitores

Actividad de cónyuges	Nº de docentes
No tienen ni han tenido cónyuge	5
Tienen o han tenido cónyuges profesionales	10
Tienen o han tenido cónyuges con actividades comerciales y/o empresariales	9

Cuadro 19: Actividad de cónyuges

3.4.- Implementación.-

El primer paso para lograr las entrevistas, fue un acercamiento a las personas responsables de la dirección de los liceos, con dos objetivos: informar sobre nuestra tarea y solicitar colaboración y sugerencias para el acercamiento a docentes, estableciendo las características en relación a edad, género, asignaturas, antigüedad en la docencia, además de destacar la elección garantizara lo más posible la “objetividad” de nuestra tarea, evitando sesgos.

En relación a lo anterior, tuvimos especial cuidado en la selección de docentes en los liceos en los que trabajamos, tratando de concretar entrevistas con colegas con los que no tuviésemos vínculos estrechos.

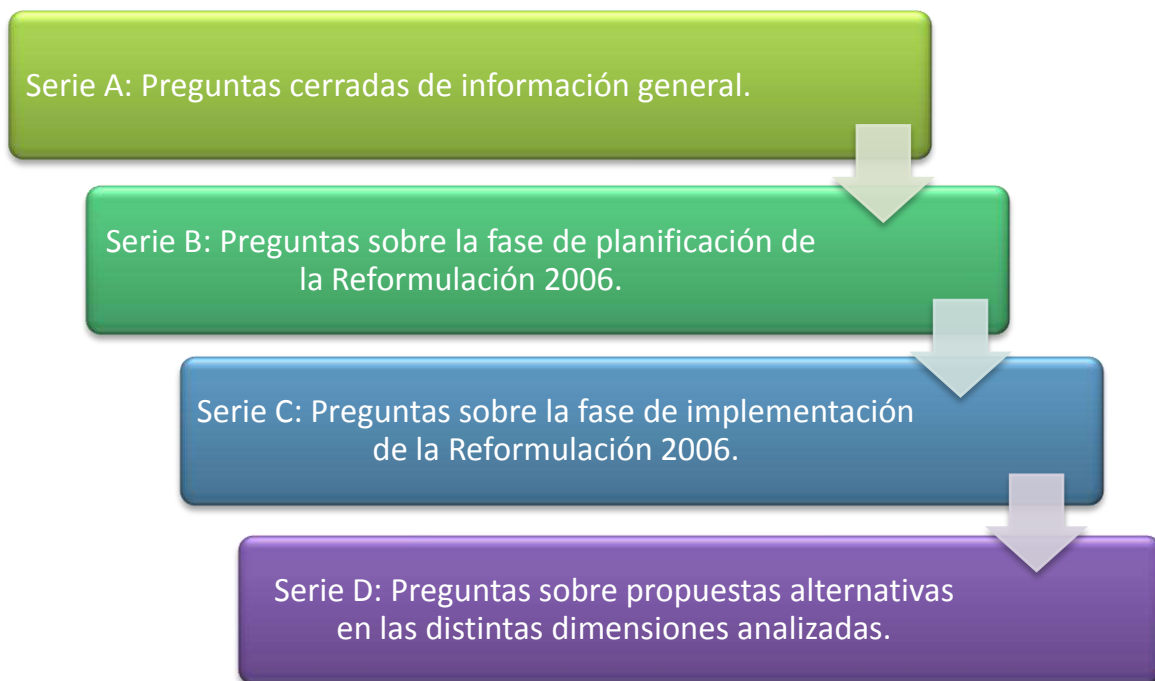
En el caso del liceo del interior, contactamos telefónicamente y vía mail con la dirección de la institución, quien nos facilitó la información para solicitar la entrevista a los docentes.

Todas las entrevistas fueron realizadas en función de los acuerdos de horarios y fechas entre las partes, en distintos lugares: liceos y domicilios.

A continuación, procedimos a trasladar a formato escrito el resultado de las entrevistas, y posteriormente, a la codificación de las respuestas.

4.- Resultados: análisis e interpretación.-

Encontramos que Selltiz y otros (1980, p. 611) distinguen el análisis de la interpretación de los datos: *“El propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporcionen respuestas a los interrogantes de la investigación. El objetivo de la interpretación es buscar un significado más amplio a las respuestas mediante su conexión con otros conocimientos disponibles”*. En función de lo anterior, y teniendo en cuenta que los mismos autores se refieren al estrecho vínculo entre ambas fases, hemos decidido realizarlas conjuntamente, efectuando la interpretación de cada pregunta precedida del análisis de los datos. A continuación, luego de finalizado el análisis de cada serie de preguntas, realizamos un resumen general de nuestra interpretación. Las dificultades a las que nos enfrentamos al momento de realizar la categorización de las respuestas, debido a la gran variedad de las mismas en algunas preguntas, y a la percepción de que la categorización nos hacía perder información valiosa en algunos casos, nos convenció de la necesidad de incorporar datos no cuantificados: *“El uso de datos no elaborados a lo largo del análisis cumple dos funciones diversas: estimular nuevos puntos de vista e ilustrar el rango de significación adjudicado a cualquier categoría.”* (ob. Cit., p. 619). En virtud de lo anterior, y con la idea de tener una idea más acabada de cómo piensan y sienten los entrevistados al respecto de la temática, personalizamos las respuestas haciendo un resumen de lo contestado por cada uno de los docentes, incorporando algunas de sus expresiones cuya riqueza no se puede sustituir por la simplificación que realizamos al categorizar.



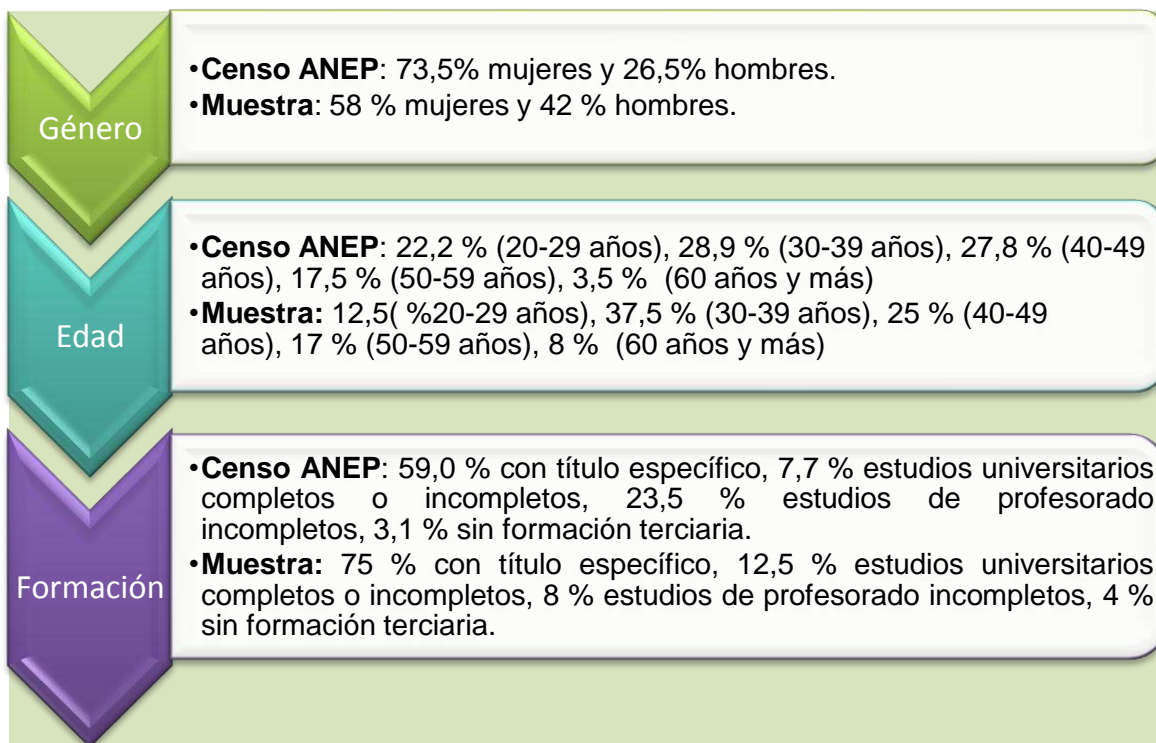
Cuadro 20: Series de preguntas

4.1.- Sobre la pertinencia de la muestra.-

La primera serie de preguntas (**Serie A**) fue de respuesta cerrada, y apuntó a obtener información sobre el perfil de los docentes, desde el punto de vista de sus edades, actividades, estudios, etc. Los datos obtenidos se reportaron en el apartado 3.3. Se pretendió que ello fuera una suerte de “control” de la selección previamente realizada, además de permitirnos luego relacionar el tipo de respuestas sobre la Reformulación con variables tales como antigüedad, movilidad, género, asignatura.

Una vez realizado el conjunto de entrevistas, revisamos en primera instancia si los criterios de selección que utilizamos no se alejan de las características generales del profesorado uruguayo. En el siguiente cuadro se contrastan algunos de los datos de nuestra muestra con la información recogida

por el Censo Nacional de Docentes del año 2007, reseñada en el apartado 2.6.3 de nuestro trabajo:



Cuadro 21: Comparación de la muestra con datos del Censo Nacional de Docentes de ANEP, 2007

Teniendo en cuenta que pretendimos conformar nuestra muestra con igual cantidad de hombres que de mujeres, y no lo conseguimos, podemos creer que; no haberlo conseguido es justamente reflejo del predominio tan importante del género femenino en la docencia.

En relación a las edades, la muestra coincide en las franjas etarias mayoritarias y las minoritarias que indica el Censo, con un leve aumento en la franja etaria superior y una disminución en la franja etaria inferior. Creemos, sin tener elementos del Censo para confirmarlo, que dicho corrimiento es coherente con la realidad de la docencia en Bachillerato: los docentes más jóvenes se concentran especialmente en Ciclo Básico, teniendo en cuenta que la elección de horas en Secundaria se realiza en principio, por orden de antigüedad.

Si observamos los datos relativos a la formación, encontramos nuevamente un corrimiento de datos, que creemos tiene la misma explicación: la mayoría de

los estudiantes de profesorado que trabajan en la docencia, lo hacen en cursos de Ciclo Básico, nuevamente, y entre otras razones, por el más difícil acceso a trabajar en Bachillerato.

Si consideramos la información referida a la formación permanente, nos encontramos con un número importante de profesores que no ha realizado cursos o carreras de perfeccionamiento: una profesora tiene un postgrado en educación, dos cursan licenciaturas vinculadas a la educación y dos han realizado cursos de perfeccionamiento docente.

En relación a los lugares de trabajo de los docentes, la información obtenida a partir de nuestra muestra nos indica una altísima movilidad: quince de los veinticuatro profesores han trabajado en cinco o más liceos estatales, y diecinueve de los veinticuatro trabajan, al momento de la entrevista, en dos y hasta en cuatro liceos, o en un liceo y otro trabajo no docente. Los datos reportados del Censo (p. 43) confirman la información.

La muestra, entonces, refleja las características generales que se establecieron en el Censo de ANEP, y se acerca a las peculiaridades que el profesorado presenta en otras partes del mundo:

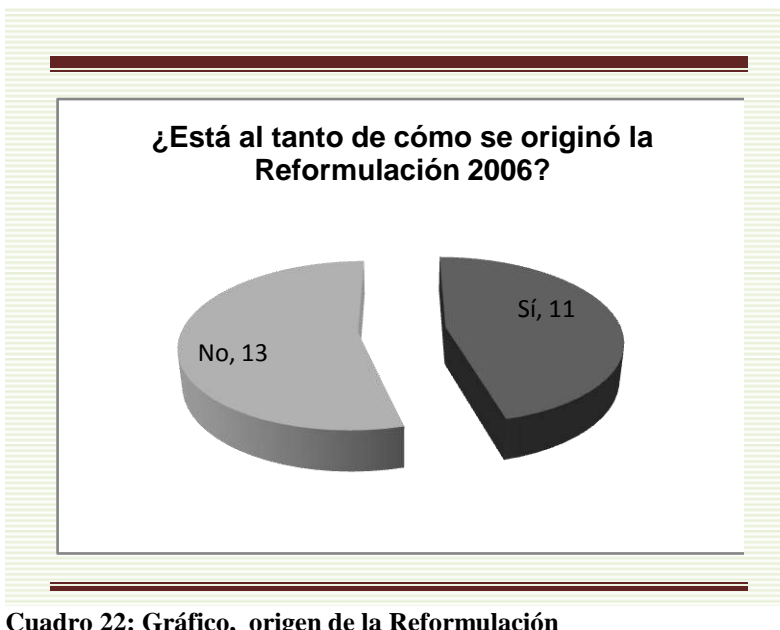
- Predominio del sexo femenino
- Formación inicial variada
- Escasa formación permanente
- Alta movilidad
- Multiempleo

4.2.- Sobre la fase de planificación.-

4.2.1.- Las respuestas.

La segunda serie de preguntas (Serie B) fue enfocada a tratar de identificar qué conocimiento tienen los docentes sobre la fase de planificación de la reformulación. Se trata de tener información que nos permita discutir sobre el grado de involucramiento que el docente tiene con el cambio desde la fase de planificación del mismo, y reflexionar sobre la incidencia que puede tener ello con la predisposición del docente a su implementación.

B.1.- “¿Está al tanto de cómo se originó la Reformulación 2006? En caso afirmativo, explique su respuesta”.



Cuadro 22: Gráfico, origen de la Reformulación

Trece profesores afirman no conocer lo que dio origen a la Reformulación. Si bien no se les pidió que argumentaran la respuesta negativa, tres de ellos dieron una explicación: el entrevistado número 5, argumenta no haber estado en el país la

entrevistada número 20, contesta “no, sólo a nivel de prensa...necesidad de cambio que a alguien se le ocurrió” y la entrevistada número 22, a continuación de su respuesta negativa, señala “son tantos cambios, tantas reformulaciones, que llega un momento en que no sabés cómo se fueron dando”.

De aquellos docentes que contestaron afirmativamente la pregunta, se registraron las siguientes explicaciones en relación a lo que recordaban:

Hay profesores que se refieren a dos o tres argumentos, la mayoría de ellos afirma que se originó a partir del análisis de experiencias anteriores, y en general, observamos siete opciones diferentes para nueve personas. El entrevistado 13, no refiere al origen de la reforma, sino ya a

Argumentación	Nº de profesores (algunos dan más de una referencia)
Discusión a nivel de ATD	2
Discusión a nivel de sindicato	2
A partir de experiencias de cambio anteriores	6
Planteo docente	2
Trabajo entre Consejo y delegados de ATD	1
Trabajo entre inspecciones y delegados de ATD	1
En comisiones programáticas	1

Cuadro 23: Argumentos sobre origen

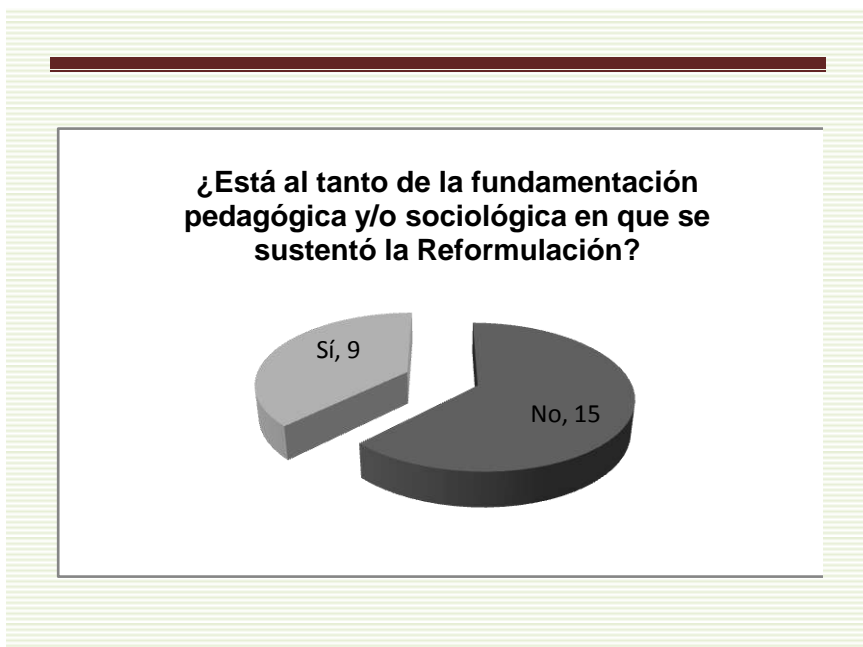
otra etapa de la planificación; entendemos que las comisiones programáticas de asignatura surgen a posteriori del planteo más global.

En función de lo anterior, entonces, y entendiendo que descartamos la explicación del entrevistado 13, es de considerar que la mayoría de los docentes contesta negativamente, y el resto que lo hace afirmativamente, presenta una gran variedad de respuestas.

Se desprende de aquí que los docentes entrevistados, o no están al tanto del origen de la Reformulación, o tienen una vaga idea, apoyada más en suposiciones que en datos concretos; en todo caso, comienza a quedar en evidencia el poco grado de involucramiento de los profesores con el origen de la proceso; si se trata de un aspecto relativo al olvido, de todas maneras aparece como poco significativo, en tanto no se recuerda.

Más adelante, relacionaremos la respuesta a esta pregunta con las restantes de esta serie y con algunas de las características relevadas de los docentes entrevistados.

B.2.- “Más específicamente: ¿está al tanto de la fundamentación pedagógica y /o sociológica en que se sustentó la reformulación 2006? En caso afirmativo: ¿qué le parece? ¿Por qué?”



Cuadro 24: Gráfico, fundamentación

Nos encontramos con 15 respuestas negativas, y el resto afirmativas, dentro de las cuales aparecen dos menciones a sustentos teóricos, y el resto de las menciones, contestadas por 7 de los 9 profesores,

hacen referencia fundamentalmente a necesidades de la sociedad, mencionando temas como la exclusión social, la diversidad, el avance de los medios de comunicación, el avance tecnológico.

Nuevamente, no aparece claro que quienes contestan afirmativamente tengan recuerdo

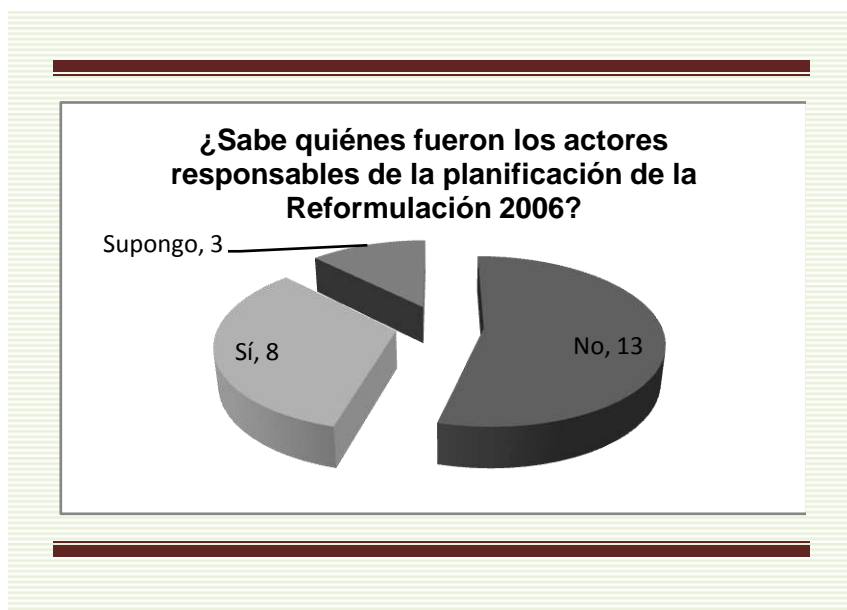
de información	Justificación de la respuesta afirmativa	5	7	9	12	13	18	21	22	23
fidedigna, sino	Necesidad de responder a demandas sociales*	x	x	x	x		x	x		x
más bien	Constructivista					x				
parecería que son	Paradigma crítico								x	

Cuadro 25: Argumentación sobre fundamentación.

creencias.

La diversidad de respuestas y vaguedad de las mismas ameritan afirmar que los docentes no tienen la información: en todo caso la suponen. Las situaciones en donde se hace referencia a corrientes teóricas parecen ser más una respuesta por compromiso, que por conocimiento concienzudo del sustento

teórico del plan. Las respuestas referidas a las demandas sociales, no difieren mucho, en todo caso, de aquellas que podría dar cualquier ciudadano común medianamente informado a través de los medios de comunicación, al escuchar los conocidos discursos políticos acerca de la educación.



Cuadro 26: Gráfico, actores de la planificación.

ser relevante.

Trece profesores contestan negativamente, reiterando la tendencia de las respuestas anteriores, aunque no se trata de las mismas personas; ocho lo hacen afirmativamente, y tres contestan con suposiciones. Nos pareció relevante incorporar la tercera categoría, porque marca, por un lado, un rasgo de honestidad al responder, y al mismo tiempo, la gestualidad y entonación que utilizaron, permitiría suponer que se trata de una sospecha, con ciertos rasgos de desconfianza.

Cuadro 27: Actores

Respuesta	Nº de profesores
Docentes designados, en la asignatura	4
Inspectores	3
Autoridades del Consejo	3
ATD	2
Técnicos que no trabajan en aula	1
Autoridades del sistema político y gremial	1
Técnicos, docentes	1
Técnicos del consejo (¿contratados?)	1

B.3.- ¿Sabe quiénes fueron los actores responsables de la planificación de la Reformulación 2006? ¿Qué puede decir al respecto?

La categoría de la suposición no estaba prevista, pero creemos que la información puede

Otra vez, al analizar las respuestas afirmativas, nos encontramos con una variedad importante de aclaraciones (ocho, en once personas), que no hace más que ratificar la tendencia que venimos observando en las respuestas a las preguntas anteriores: tanta diversidad de respuestas deja en evidencia la falta de conocimiento certero sobre la temática. Una sola entrevistada hace referencia a tres tipos de actores, que efectivamente estuvieron vinculados a la planificación.

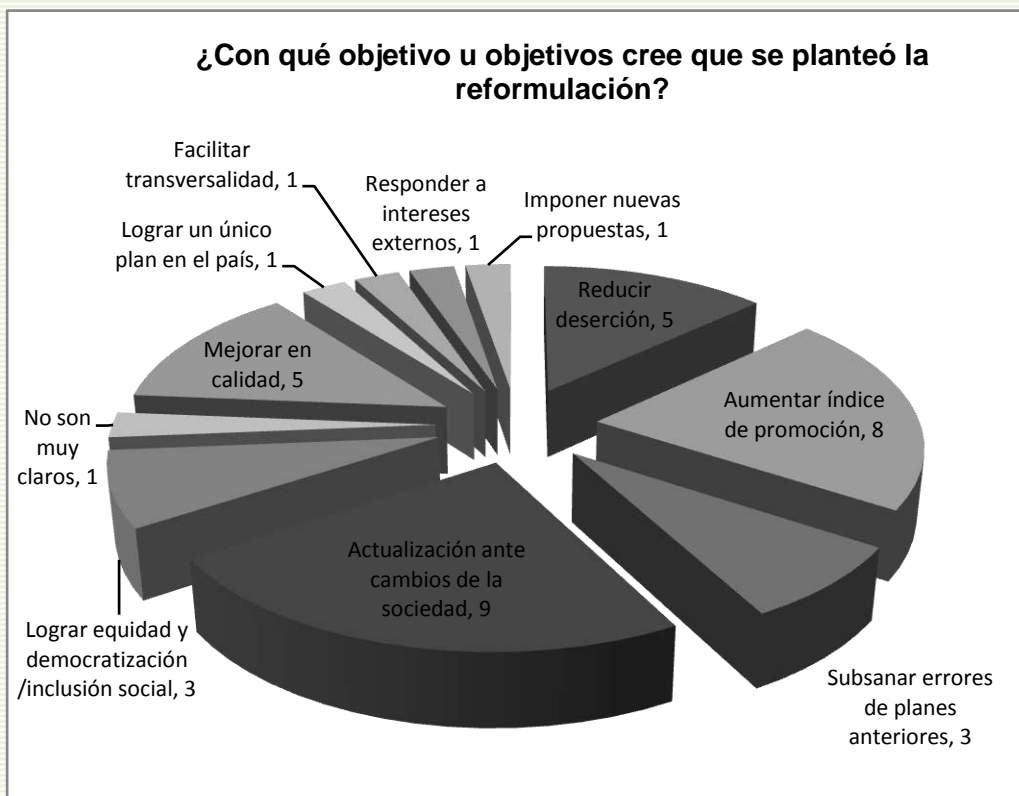
B4.- ¿Con qué objetivo u objetivos cree que se planteó la reformulación?

Ante esta pregunta, que consideramos clave para generarnos una noción de cómo los docentes enfrentan esta situación de cambio, nos encontramos con la

mayor diversidad de respuestas: la generación de once categorías para un total de veinticuatro entrevistados no solo muestra la gran diversidad de opiniones, sino que dejaría en evidencia la falta de información real que existe al respecto, punto que ya viene manifestándose en las respuestas anteriores. Cabe destacar que algunos docentes mencionan varios objetivos (ver entrevistados número 9 y 13, por ejemplo).

El planteo de la pregunta fue diferente a las anteriores: mientras que aquellas apelaban al conocimiento o al recuerdo del profesor (¿Sabe...?), esta, enlazada con la siguiente, apela a la opinión, a la creencia. Lejos de quitarle valor a la respuesta, entendemos que un planteo diferente hizo posible que todos los profesores contestaran y por lo tanto aportaran información, situación bien distinta de las restantes preguntas de la serie.

Sin embargo, complementando la respuesta a la pregunta 2, sobre la fundamentación de la Reformulación, aparecen reiteradas aquellas opiniones que afirmábamos antes no se diferencian mucho de las que un ciudadano común podría dar (actualización ante demandas sociales, por ejemplo).



Cuadro 28: Gráfico sobre objetivos de la Reformulación

B5.- ¿Comparte dichos objetivos? En caso afirmativo, ¿total o parcialmente? ¿Por qué?

Ante tal diversidad de respuestas en la pregunta anterior, se complejiza el análisis de las respuestas a ésta. Resulta evidente que aquellos profesores que mencionaron objetivos que podríamos llamar negativos, indican claramente no compartirlos, mientras que los que se refirieron a objetivos positivos, declaran compartir total o parcialmente los mismos.

Trece entrevistados comparten totalmente los objetivos que creen conocer y ocho parcialmente..

Tres de los entrevistados afirman no compartir los objetivos. El entrevistado 4 entiende que los objetivos de aumentar índice de promoción, reducción de deserción e inclusión social, vienen acompañados por un descenso de la calidad



Cuadro 29: Gráfico: ¿comparte objetivos?

de enseñanza. El entrevistado 11, que contestó no tener muy claros los objetivos, manifiesta claramente desconfianza y falta de credibilidad en la propuesta. El entrevistado 24, que contestó que el objetivo era atender a demandas económicas del exterior, manifiesta

estar en contra, en defensa de la autonomía.

Dentro de los que responden afirmativamente, en forma parcial, se reitera la convicción de que el aumento del índice de promoción no puede ir en desmedro de la calidad de la enseñanza.

Nuevamente, y más allá de lo explicitado, resulta evidente que si quisiéramos extraer de la información los objetivos del cambio que se está implementando, decididamente no podríamos: las respuestas aparecen imbuídas de una carga importante de creencias, con toda la subjetividad que las mismas tienen.

B6.- En alguna instancia de la planificación: ¿fue consultado? En caso afirmativo: ¿por quién, cómo y sobre qué aspectos?



Cuadro 30: Gráfico, ¿fue consultado?

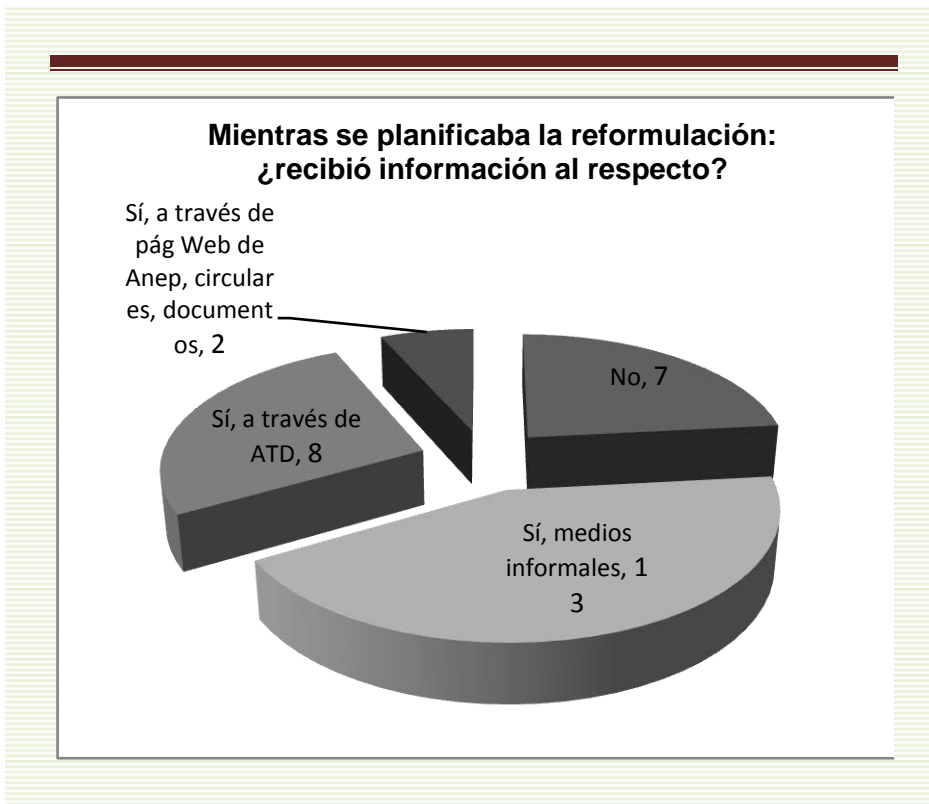
sido consultados a través de ATD, aclaran creer en la ineficacia de la herramienta, en tanto entienden que lo recogido a través de la consultas, no es considerado luego. *“No fueron atendidas”, “No son tenidas en cuenta”, “Son pseudoconsultas”, “No me acuerdo que nos hayan dado corte”, “Me parece que mucho no se escuchó”* Quienes informan haber sido consultados, refieren a temas vinculados especialmente a su propia asignatura cuando se ha hecho a través de las Inspecciones, o sobre asignaturas nuevas, nuevas orientaciones y carga horaria.

La amplia mayoría de los docentes, además, declara no haber sido consultado de ninguna manera, lo que también podría relacionarse con la incidencia de la ATD en la vida de los profesores: muchos no asisten, o asisten solo por cumplir sin atender lo que allí se plantea, o directamente no le otorgan relevancia a la incidencia que la Asamblea pueda tener en el marco de las decisiones de gestión educativa. A partir de lo anterior, creemos que sería interesante indagar específicamente sobre el vínculo de los docentes con las ATD. De todas maneras, resulta evidente que para nuestro colectivo entrevistado, la Reformulación 2006 fue inconsulta.

Catorce profesores declaran no haber sido consultados, mientras que siete afirman que se les consultó a través de ATD y tres a través de la inspección de asignatura. Cinco de los siete profesores que afirman haber

B7.- Mientras se planificaba la Reformulación, ¿recibió información al respecto? En caso afirmativo, ¿qué tipo de información y a través de qué tipo de medios (oficiales, informales, otros)?

Hay ocho entrevistados que afirman haber recibido información a través de medios formales como la ATD y documentos de ANEP, mientras que de los trece que afirman haberse informado a través de medios informales, nueve reconocen haber recibido información únicamente por ese medio. Hechas estas aclaraciones,



Cuadro 31: Gráfico, ¿recibió información?

nos encontramos con siete personas que declaran no haber recibido información por ningún medio, que sumadas a las nueve que sólo lo hicieron a través de charlas con colegas o prensa,

resultan 16, o sea las dos terceras partes del total de entrevistados.

Resulta claro que la información, tema clave a la hora de enfrentarnos a situaciones nuevas, ha sido netamente insuficiente, teniendo en cuenta que la mayoría de los entrevistados la recibió a través de medios informales, basada en rumores, o en el tan conocido “dicen que...”, que suele llegar mezclado con un sinnúmero de creencias.

A continuación planteamos la búsqueda de alguna relación con esta falta de información y algunas de las características relevadas de los docentes entrevistados. Dicha búsqueda se centró en todas las respuestas de la Serie, excepto las relacionadas a los objetivos de la Reformulación, dado que como ya mencionamos (p. 70), estas fueron contestadas por todos los profesores en virtud de que se les preguntaba qué creían y no qué conocimiento tenían.

4.2.2.- Relación con procedencia.-

A pesar de que el número de docentes entrevistados en el Interior es muy escaso (seis profesores de una misma localidad), lo cual no nos permite aventurarnos a extraer conclusiones generalizadoras, es observable que el vacío informativo aparece aumentado en relación a los profesores de Montevideo:

- Uno solo (24) declara conocer el origen de la Reformulación.
- Uno solo (20) declara conocer quiénes fueron los actores de la planificación.
- Cuatro de los seis profesores no recibieron ninguna información, y solo uno declara haberse informado a través de ATD.
- Tres de ellos afirman haber sido consultados al respecto: dos de ellos a través de ATD y uno a través de la Inspección. Las profesoras que dicen haber sido consultadas por ATD agregan a su respuesta afirmativa: *“no recuerdo que nos hayan dado corte”* y *“me parece que mucho no se escuchó”*. Las consultas realizadas a través de la Inspección son referidas exclusivamente a temas relacionados con la asignatura y no a las dimensiones de cambio globales.

Otra de las características que observamos y destacamos como relevantes, es la falta de conocimiento de los docentes que trabajan solo en el área privada: ellos son cuatro (1, 10, 11, 20). Nuevamente el número es escaso, pero llama la atención:

- Ninguno de ellos conoce el origen y la fundamentación de la Reformulación
- Uno solo (20) afirma saber quiénes fueron los actores de la planificación, si bien los entrevistados 10 y 11 afirman suponerlo.

- Ninguno de ellos fue consultado en la fase en cuestión
- Uno solo (20) recibió información de medios no informales.

Dentro de lo que catalogamos como un vacío informativo general, entonces, aparecen más desprovistos de información los profesores que trabajan en el Interior y aquellos que lo hacen solo en la enseñanza privada. Resultaría entonces que los mecanismos de información muestran mayores deficiencias en estas áreas.

4.2.3.- Relación con antigüedad en la docencia.-

Con la idea de buscar si existe una relación entre el grado de información que tiene el docente y su permanencia en el tiempo cumpliendo las funciones, encontramos que la franja de docentes que manifiestan estar más informados es la de antigüedad media; el cuadro siguiente muestra claramente que las dos franjas de los extremos (profesores más novatos y profesores con más experiencia) manifiestan menor conocimiento sobre los aspectos cuestionados. Esta fue la relación más relevante que encontramos en nuestra búsqueda.

	Menos de 11 años de antigüedad		Entre 11 y 25 años de antigüedad		Más de 25 años de antigüedad	
	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ
B1	7	2	2	7	4	2
B2	6	3	4	5	5	1
B3	9	0	5	4	3	3
B6	7	2	2	7	5	1
B7	9	0	3	6	4	2

Cuadro 32: Relación grado de información-antigüedad

Podría interpretarse, que la no información o desinformación no tiene sus raíces únicamente en la escasez o ineficacia de los canales propuestos desde las autoridades y quienes planifican el cambio, sino también en el grado de compromiso que el docente tiene con su tarea. Se trata de que quienes manifiestan mayor conocimiento sobre la fase de planificación, son quienes según Marchesi (2007) estarían en la fase de “tiempo de madurez” de la profesión, en la que se manifiesta mayor involucramiento y participación activa del escenario

educativo. No sucede lo mismo, en general, y por distintas razones, en los sectores de docentes que se encuentran en la fase inicial o final de su profesión.

No obstante lo anterior, si restringimos nuestra mirada a la franja de docentes que tienen entre once y veinticinco años de antigüedad en la profesión, tampoco aparece la percepción de que estén muy informados, sino en todo caso menos desinformados.

4.2.4.- Relación con género, con asignatura, con formación profesional, con multiempleo.

Analizadas las respuestas a la serie según género, asignatura, formación profesional y multiempleo, no se detecta ninguna relación que pueda ser relevante:

- En relación al género, no se encuentra una correspondencia: en algunos casos manifiesta desconocimiento mayoría de mujeres, y en otros, mayoría de hombres.
- En relación a la asignatura, aparece una gran variedad de respuestas, y además, entendemos que el número de profesores por asignatura es demasiado pequeño como para, en caso de encontrar alguna regularidad, se pueda suponer un comportamiento o una predisposición relacionada.
- En relación a la formación profesional, dado que una gran mayoría de los docentes son egresados de IPA, no hay posibilidades de búsqueda de una relación pertinente.
- En relación a la cantidad de lugares de trabajo tampoco se encontró ninguna correspondencia. Creímos posible que aquellos profesores que trabajaran en más lugares, y por lo tanto tuvieran más sobrecarga laboral y menos tiempo, podrían estar menos informados. No se desprende de los datos ninguna relación al respecto: profesores que trabajan en varios liceos y en uno están informados, así como otros que trabajan en uno o en varios no tienen información.

4.2.5.- Una mirada por profesor.-

Una visión general de las respuestas dadas a las preguntas de la Serie, dejan de manifiesto, en forma más que evidente, la escasez de información que poseen los entrevistados en relación a la fase de planificación. En el siguiente cuadro aparece resumida la cantidad de respuestas afirmativas por profesor:

Mayoría de respuestas afirmativas		Mayoría de respuestas negativas	
Entrevistado	Respuestas afirmativas	Entrevistado	Respuestas afirmativas
9	5	8	2
18	5	17	2
2	4	20	2
13	4	21	2
14	3	22	2
15	3	23	2
12	3	24	2
		4	1
		5	1
		7	1
		11	1
		1	0
		3	0
		6	0
		10	0
		16	0
		19	0

Cuadro 33: Resumen de nivel de información por entrevistado

Observamos la notoria diferencia: solo dos profesores contestan las cinco preguntas expresando cierta información y otros dos a cuatro de las cinco; mientras tanto seis contestaron negativamente a todas las preguntas y cuatro docentes lo hicieron a cuatro de las cinco preguntas.

Estos resultados serán comparados, más adelante, con los resultados a las preguntas de las siguientes Series.

4.2.6.- Análisis e interpretación global de la Serie.-

Destacamos, en relación a la Serie:

- Falta general de información clara sobre el origen, la fundamentación y los actores responsables de la planificación del cambio.
- Conocimiento escaso, diverso y vago sobre los objetivos del cambio.
- Percepción generalizada de reforma inconsulta, en tanto aquellos que afirman haber sido consultados son minoría, y se refieren a la instancia de las Asambleas Técnico Docente, mecanismo de información y consulta a los docentes que se ve seriamente cuestionado en su eficacia. No afirmamos que no se haya previsto ni tenido en cuenta que el colectivo docente estuviera involucrado en esta fase, pero resulta evidente que efectivamente no se logró.
- Se advierte que existen creencias instaladas, de muy diversa índole e incluso polarizadas que pensamos son de gran influencia para la apropiación del cambio a la hora en que el docente pasa a ser protagonista, es decir, en la etapa de la implementación.
- Leve aumento de la información en el grupo de docentes pertenecientes a la franja intermedia de antigüedad.
- Mayor desinformación en el grupo de docentes del Interior y en el de quienes trabajan solo en el área privada.

4.3.- Sobre la fase de implementación.-

La tercera serie de preguntas constituye el grupo principal, en tanto se refieren a la etapa de reforma en la que los docentes somos protagonistas: la implementación. Es en ella, fundamentalmente, en donde se pretende sondear cómo se sienten y se perciben los docentes enfrentados a la situación de cambio. Sin embargo, será sustancial para nuestra comprensión relacionar luego estas respuestas con las que dieron los entrevistados a las preguntas de la serie anterior.

4.3.1.- Novedad, dificultad, facilidad.-

C.- “La reformulación 2006 ha planteado modificaciones en varias dimensiones, entre las que se destacan:

- **Extensión del tiempo curricular**
- **Creación de nuevas orientaciones de bachillerato**
- **Inclusión de nuevas asignaturas**
- **Exclusión de asignaturas.**
- **Instauración de espacios de coordinación.**
- **Nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado.**
- **Cambios en los contenidos disciplinares.**
- **Cambios metodológicos en la enseñanza de distintas disciplinas.**
 - 1) **¿Cuál o cuáles de ellos le resulta más novedoso? ¿Por qué?**
 - 2) **¿Cuál o cuáles de ellos le está resultando más dificultoso de implementar? ¿Por qué?**
 - 3) **¿Cuál o cuáles de ellos le está resultando más fácil de implementar? ¿Por qué?”**

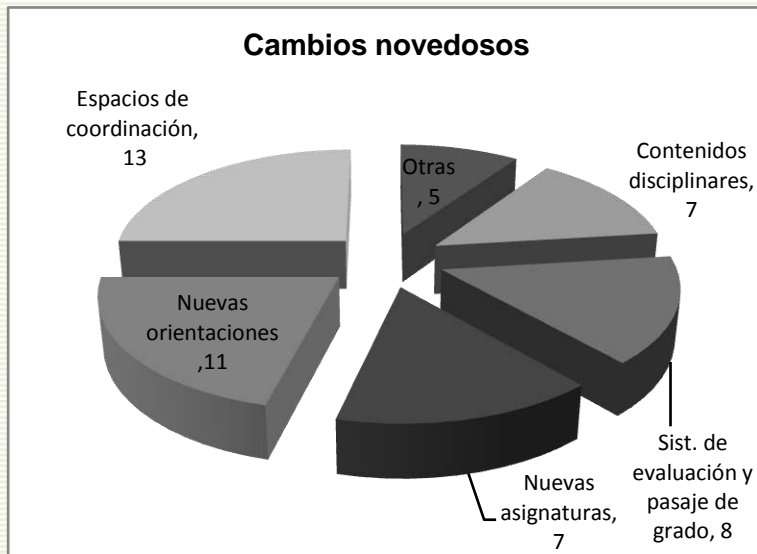
Las respuestas a las tres primeras preguntas, aparecen tabuladas en el siguiente cuadro:

Dimensiones	Novedosa	Difícil	Fácil
Extensión del tiempo curricular	2	1	6
Creación de nuevas orientaciones en bachillerato	11	1	1
Inclusión de nuevas asignaturas	8	1	1
Exclusión de asignaturas	1	1	1
Instauración de espacios de coordinación	13	9	5
Nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado	8	9	6
Cambios en los contenidos disciplinares	7	6	11
Cambios metodológicos en la enseñanza de distintas disciplinas	2	2	4

Cuadro 34: Dimensiones novedosas, fáciles, difíciles

dificultad que les acarrea la disminución de carga horaria para cumplir con los contenidos, no a la dificultad de los cambios en los contenidos en sí mismos.

La primera de las preguntas, referida a cuál de las dimensiones de cambio resultaron más novedosas, debió ser reformulada y explicada en la mayoría de los casos, porque los docentes tendían a hablar de aquéllas en las que sentían necesidad de realización de críticas. La acotación por parte nuestra, de que ya llegaría el momento de la entrevista en que mostraran sus desacuerdos y realizaran sus críticas, los hacía revisar la pregunta, y en consecuencia, contestar efectivamente sobre los aspectos novedosos, sin juicio de valor sobre la dimensión en cuestión. Una vez salvadas las dificultades de interpretación iniciales, aparecen como más novedosas, la instauración de los espacios de coordinación y la instauración de la nueva orientación de Bachillerato, seguida de la inclusión de nuevas asignaturas, el nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado, y el cambio en los contenidos disciplinares. Obsérvese que no resulta una novedad, mayoritariamente, la exclusión de asignaturas, la extensión del tiempo curricular y la aparición de cambios metodológicos en la disciplina. Creemos que esta pregunta no arroja muchos elementos de análisis por sí sola; su valor

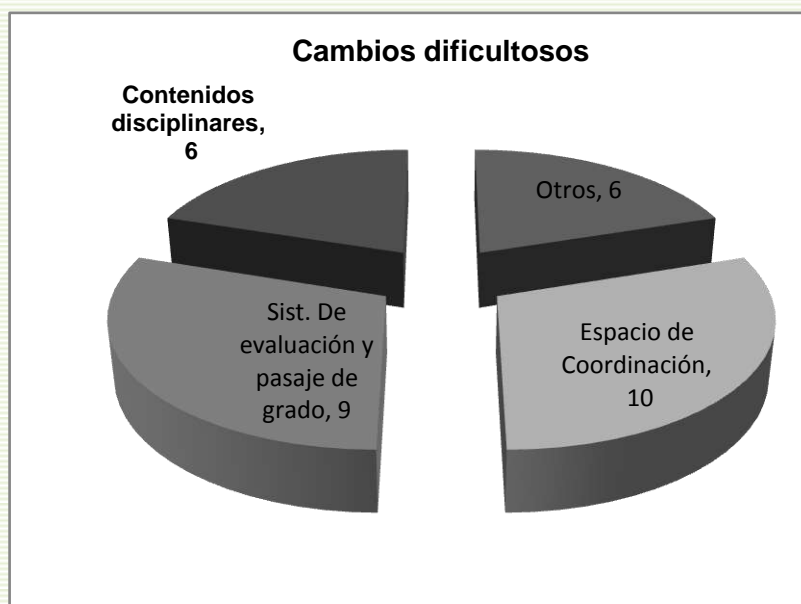


aparecería potenciado al contrastar las respuestas a ella, con las realizadas en otros momentos de la entrevista.

Sin embargo, entendemos que la novedad

Cuadro 35: Gráfico, cambios novedosos

implica un “movimiento” o alteración importante en las rutinas y la cultura del centro educativo, más allá de que algunas de las dimensiones no afecten directamente la práctica del docente dentro del aula.

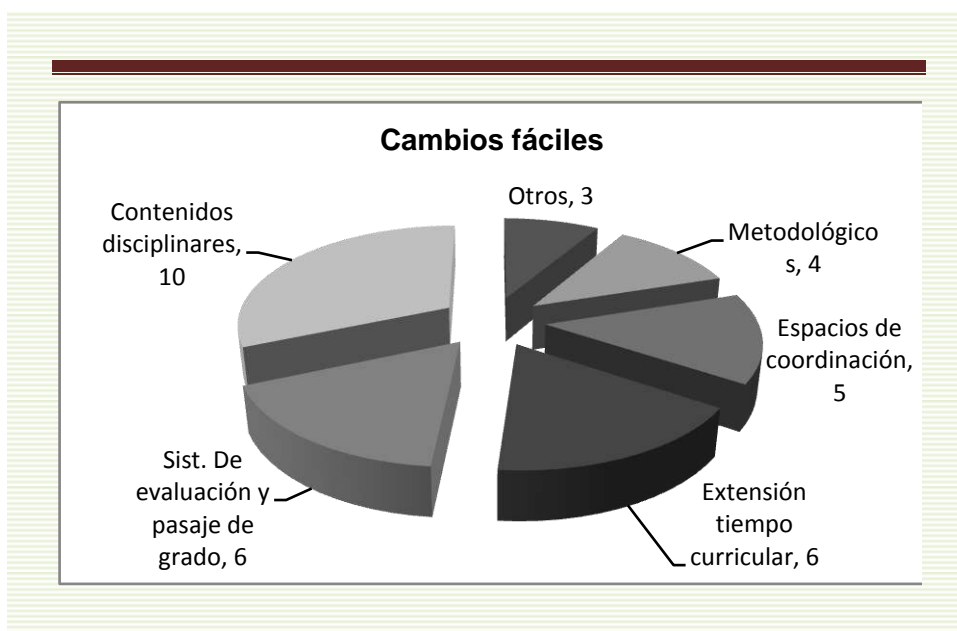


En relación a la segunda pregunta, relativa a cuál de las dimensiones resulta más difícil de implementar, aparecen bien separadas del

Cuadro 37: Gráfico, cambios dificultosos.

resto, la instauración de los espacios de coordinación y el nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado. Vinculándolo con la respuesta anterior, se podría establecer una relación entre lo novedoso y la dificultad que acarrea, aunque no hay una correlación directa entre quienes lo valoraron como novedoso y quienes lo valoraron como difícil de implementar: solo se repiten pocas personas. En tercer lugar, aparecen como dificultosos los cambios en los contenidos disciplinares, manteniéndose también cierta correlación con la “novedad”.

Por último, en relación a cuál de las dimensiones resulta más fácil de implementar, se invierten los resultados con relación a la anterior, pero siempre



Cuadro 38: Gráfico, cambios fáciles.

de los entrevistados, mientras que los espacios de coordinación y el sistema de evaluación resultan fáciles para cinco y seis entrevistados, respectivamente.

Al relacionar quiénes fueron los entrevistados que consideraron novedosa una dimensión y al mismo tiempo difícil, o en su defecto, fácil, encontramos que solo una minoría de quienes lo encuentran novedoso, lo encuentran también fácil o difícil. En los siguientes cuadros, aparece la relación de datos para las tres dimensiones más elegidas en cualquiera de las tres categorías, y se observa lo expresado:

sobre las tres dimensiones más elegidas: los cambios en los contenidos disciplinares resultaron fáciles de implementar para once

Instauración de Espacios de Coordinación		
novedoso	difícil	fácil
2		x
4		
5	x	
6		
7	x	
9		x
10	x	
13		
17		
20		
22	x	
23		
24	x	

Cinco de los trece entrevistados que encuentran el Espacio de Coordinación como un cambio novedoso, lo sienten como de los más difíciles de implementar a nivel personal; dos de ellos lo eligen entre los fáciles de implementar, y el resto, siete, no lo destacan ni por facilidad ni por dificultad

Cuadro 39: Coordinación, relación novedad, dificultad, facilidad.

Dos de los ocho entrevistados que consideran novedoso el sistema de evaluación y pasaje de grado, lo consideran también difícil; y dos de ellos, lo consideran asimismo fácil.

Sistema de evaluación y pasaje de grado		
novedoso	difícil	Fácil
5		
8		
9		X
10	x	
13		
17	x	
19		
22		X

Cuadro 40: Evaluación, relación novedad, dificultad, facilidad

Cambios en los contenidos disciplinares		
novedoso	difícil	fácil
2	x	
5		x
6		x
7		
12		x
13		x
20		
22		x

Sí hay relación en entre quienes consideran que los cambios en los contenidos disciplinares son novedosos y fáciles: cinco de quienes consideran novedosos dichos cambios, afirman que son fáciles de

Cuadro 41: Contenidos, relación novedad, dificultad, facilidad.

implementar, mientras que uno solo considera que estos cambios son difíciles.

Sin desmedro de no encontrar una relación directa entre el carácter novedoso de estas dimensiones y especialmente su dificultad de implementación, consideramos que el hecho de seleccionarlas como novedosas está relacionado con el impacto directo que ellas causan en las prácticas cotidianas de los docentes

y en sus sistemas de creencias. Como se verá más adelante, la instauración de los espacios de coordinación y el nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado resultan ser las dimensiones más controvertidas.

No encontramos ninguna relación relevante entre las respuestas a estas preguntas y las variables que establecimos como posibles en relación a la fase de planificación:

- **Antigüedad.**- Los profesores más antiguos muestran una disminución en relación a las otras categorías, en la calificación de dimensiones novedosas; los profesores de la franja intermedia de antigüedad muestran una leve tendencia superior en la consideración de las dimensiones de cambio fáciles y una leve tendencia inferior en la consideración de las difíciles. Los profesores de la franja de menor antigüedad destacan como difícil la instauración de los espacios de coordinación: cinco del total de respuestas al respecto corresponden a este grupo de docentes. De todas maneras, en general las diferencias son pequeñas y no creemos que se pueda inferir ninguna relación destacada al respecto. El siguiente cuadro resume los resultados, sin discriminar las dimensiones elegidas; en este caso, cada profesor podía elegir más de una dimensión para cada calificación. La novedad aparece más elegida que la dificultad o facilidad, excepto para los profesores de mayor antigüedad, aunque tampoco se destaca demasiado la impresión de novedad, teniendo en cuenta la totalidad de opciones existentes (para un total de ciento noventa y dos posibilidades, hay cincuenta y dos elecciones).

	Menos de 11 años de antigüedad (9 profesores)	Entre 11 y 25 años de antigüedad (9 profesores)	Más de 25 años de antigüedad (6 profesores)
Novedosas	21	21	10
Difíciles	12	10	9
Fáciles	10	14	10

Cuadro 42: Relación antigüedad con novedad, dificultad, facilidad.

- **Procedencia.**- Las respuestas son diversas, ya sea para los docentes del Interior, como para los docentes que trabajan solo en el área privada.

- Asignatura.- Revisando las respuestas por asignatura, encontramos resultados absolutamente variables; teniendo en cuenta además que el número de profesores por asignatura es demasiado pequeño, descartamos la posibilidad de realizar alguna inferencia al respecto.

4.3.2.- ¿Mantenemos nuestra práctica?

C4 - ¿En qué aspecto o aspectos considera que los cambios prescritos no han modificado su práctica educativa?

<i>Respuesta</i>	<i>Nº de docentes</i>
<i>No tiene experiencia en planes anteriores</i>	3
<i>Se modificó en todos los aspectos</i>	8
<i>Mantiene su práctica, excepto por la distribución de carga horaria.</i>	2
<i>Mantiene su práctica, excepto en el número de evaluaciones.</i>	1
<i>Mantiene el nivel de exigencia y jerarquización de algunos contenidos</i>	2
<i>Mantiene el compromiso</i>	1
<i>Mantiene los criterios metodológicos</i>	3
<i>Cambia todo lo que necesita, conserva algunas prácticas si le dan resultado</i>	1
<i>Mantiene el abordaje de los temas</i>	1
<i>Mantiene su práctica.</i>	1
<i>Nos tranquilizamos después de empezar. Dudás sobre uno mismo primero y después sobre los muchachos. Estás con miedo de que aparezcan cosas que uno no maneja. Uno está temeroso de los plazos, de un montón de cosas.</i>	1

Cuadro 43: ¿Modifica su práctica?

Para tres de los entrevistados pierde sentido la pregunta, en tanto son muy jóvenes y sus primeras experiencias como docentes se remiten a la implementación de la Reformulación. Si por esa razón descontamos a los docentes nuevos, nos encontramos con que de un total de veintiuno entrevistados, nueve declaran haber modificado totalmente sus prácticas de enseñanza (incluimos acá a la docente que afirma que lo único que conserva es el

compromiso) y siete afirman haber cambiado gran parte de su práctica; cinco docentes contestan que no modificaron su práctica en nada o casi nada.

. En principio y de acuerdo al análisis exclusivo de las respuestas a esta pregunta, podríamos aceptar la idea de que la mayoría de los profesores aceptaron de hecho la introducción de los cambios, incorporándolos a sus prácticas cotidianas.

De los nueve profesores que dicen haber modificado toda su práctica, cuatro corresponden a la franja intermedia de antigüedad, dos a la franja de mayor antigüedad y tres a la franja de los más nuevos; mientras tanto, afirman mantener su práctica tres de los seis profesores más antiguos, dos de los más jóvenes y ninguno de la franja intermedia. Tres profesores afirman no haber modificado su metodología de trabajo, y dos afirman mantener en nivel de exigencia y la jerarquización de contenidos. Marcando la diferencia, es destacable la respuesta de la entrevistada 23, que afirma cambiar todo lo que necesita y conservar las prácticas que le dan resultados positivos.

No encontramos vínculo relevante entre la respuesta a esta pregunta y la asignatura con la que trabajan los docentes: no surge de este análisis una postura definida en torno a la forma de apropiarse de los cambios según la asignatura, excepto, podría ser, una cierta similitud en las respuestas dadas por los profesores de Física: dos de ellos afirman mantener el nivel de exigencia y el restante conservar sus criterios metodológicos. Al respecto, se podría plantear una posible pregunta para una posterior investigación: ¿Es la disciplina con la que se trabaja una variable determinante de la forma en que los docentes se apropian del cambio? El número de docentes de cada asignatura que hay en nuestra muestra no nos permite concluir al respecto.

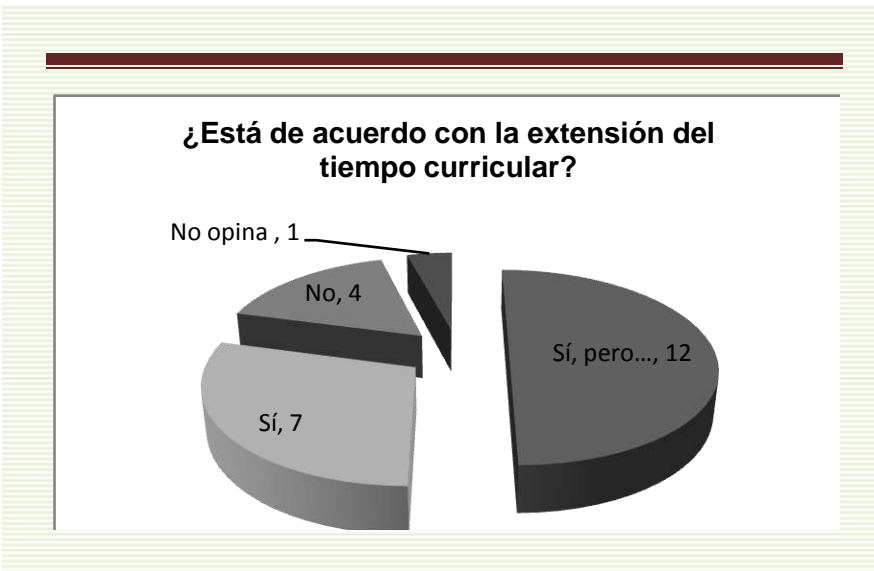
Los profesores del interior manifiestan en general haber cambiado todos o casi todos los aspectos de su práctica. En relación a los docentes que trabajan únicamente en docencia privada, dos afirman mantener su práctica, uno haberla cambiado totalmente y el restante en casi todo. Nuevamente, estos datos por sí solos no nos permiten aventurar ninguna conclusión, pero los tomaremos en cuenta más adelante al considerar el total de las respuestas.

4.3.3.- Una a una: las dimensiones de cambio.-

C5.- ¿Está de acuerdo con la extensión del tiempo curricular? ¿Por qué?

Respuesta	Nº de profesores	Motivos
No	4	Hay que dejar espacio para estudiar Muchos trabajan La solución a los problemas sociales y educativos no es tenerlos más tiempo en el liceo.
Sí, pero...	12	Debieran incluirse aspectos no teóricos Recreos muy cortos, falta de tiempo para apropiarse del espacio liceal. Demasiado tiempo a clases tradicionales va en contra de la concentración de los estudiantes. Los turnos son muy largos, se cansan. Faltan actividades de otro tipo, de recreación, de formación en valores, en hábitos, talleres prácticos, deporte. Problemas con la alimentación: algunos pasan muchas horas sin comer. Si hay más liceos, se puede instrumentar mejor, la disminución de turnos ha incrementado el número de estudiantes por clase.
Sí	7	Están mejor conducidos: mejor adentro que en la calle. Es necesario mayor espacio para el desarrollo intelectual. Cuanto más tiempo estén en el liceo, más estímulos igualitarios reciben.
No opina	1	.

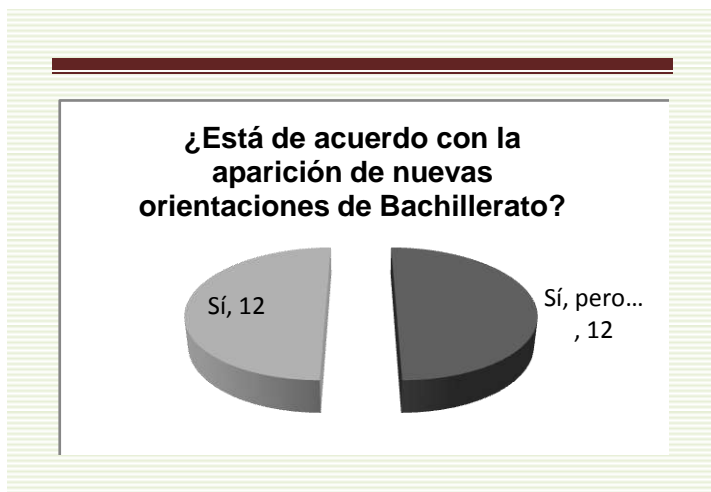
Cuadro 44: Argumentación tiempo curricular



Cuadro 45: Gráfico, tiempo curricular

Una amplia mayoría de los profesores declaran estar de acuerdo en principio con el tiempo curricular más extenso, tanto en la cantidad de minutos por clase como en la cantidad de horas

que los jóvenes permanecen en el liceo. Sin embargo, la mitad del total de entrevistados pone objeciones: la implementación y el uso que se da al horario extendido son las más mencionadas.



Cuadro 46: Gráfico, nuevas orientaciones

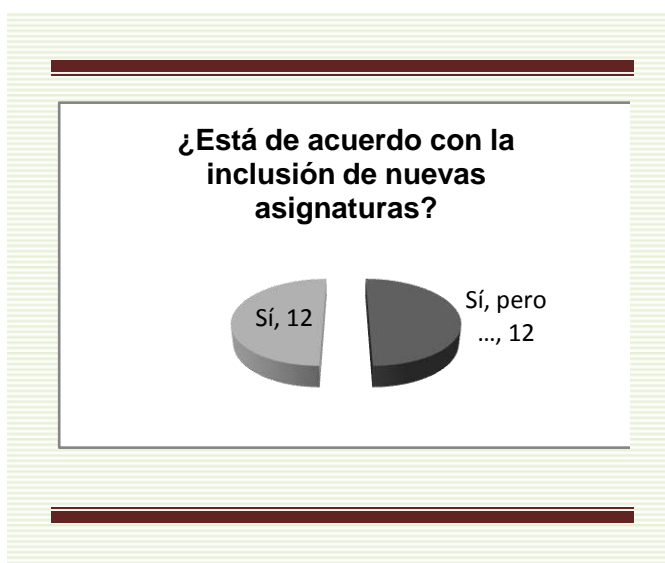
C6 ¿Está de acuerdo con la aparición de nuevas orientaciones en bachillerato? ¿Por qué?

Todos los entrevistados están de acuerdo con la aparición de la nueva orientación de bachillerato (artística), si bien la mitad de

ellos destaca problemas con la implementación: falta de infraestructura adecuada en algunos liceos, formación de docentes y tendencia de estudiantes a elegirla por concebirla como la más fácil.

C7.-¿Está de acuerdo con la inclusión de nuevas asignaturas? ¿Por qué?

A la hora de formular esta pregunta, nos pareció relevante preguntar, además, sobre el acuerdo posible con la instauración del núcleo común de asignaturas en todas las orientaciones de bachillerato.



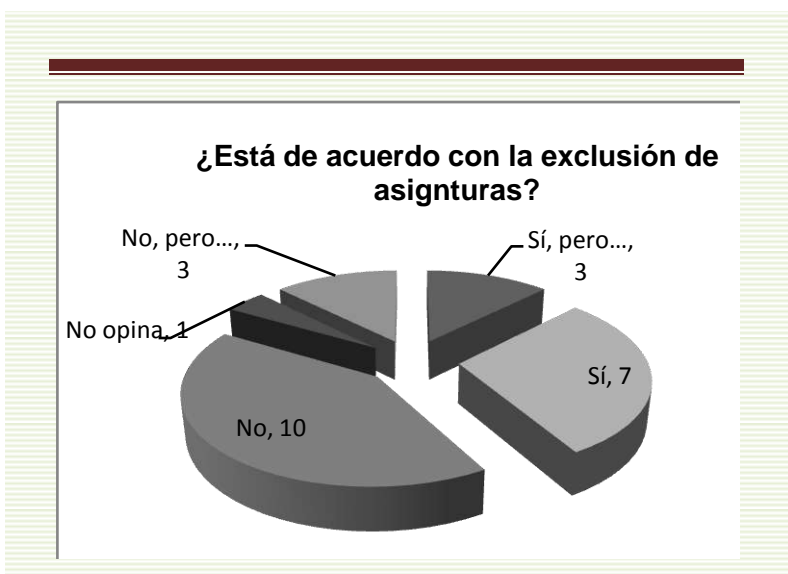
Cuadro 47: Gráfico, inclusión de asignaturas

Todos los profesores contestan afirmativamente a la pregunta, en sus dos modalidades. En relación al núcleo común de asignaturas en todas las

orientaciones de bachillerato, algunos cuestionan la distribución horaria de las asignaturas, y la relevancia de alguna de ellas. En relación a la inclusión de nuevas asignaturas, las observaciones que se registran se refieren a la falta de docentes formados específicamente en las mismas. La mitad de los profesores registra observaciones.

C8.-¿Está de acuerdo con la exclusión de asignaturas? ¿Por qué?

Trece profesores declaran no estar de acuerdo con la exclusión de asignaturas como Italiano y Música; tres de ellos, sin embargo, entienden que no sabrían cómo resolver el tema relativo a la gran cantidad de asignaturas, las horas adjudicadas y el currículum completo. Los profesores que responden que sí están de acuerdo con la exclusión de asignaturas, aducen que ellas no son importantes



Cuadro 48: Gráfico, exclusión de asignaturas

en la actualidad, o que la propuesta no era adecuada, o que la relevancia se debe a la necesidad de hacer una selección curricular.

Los profesores que responden negativamente, aducen, en general, que las mismas son importantes y necesarias, en tanto

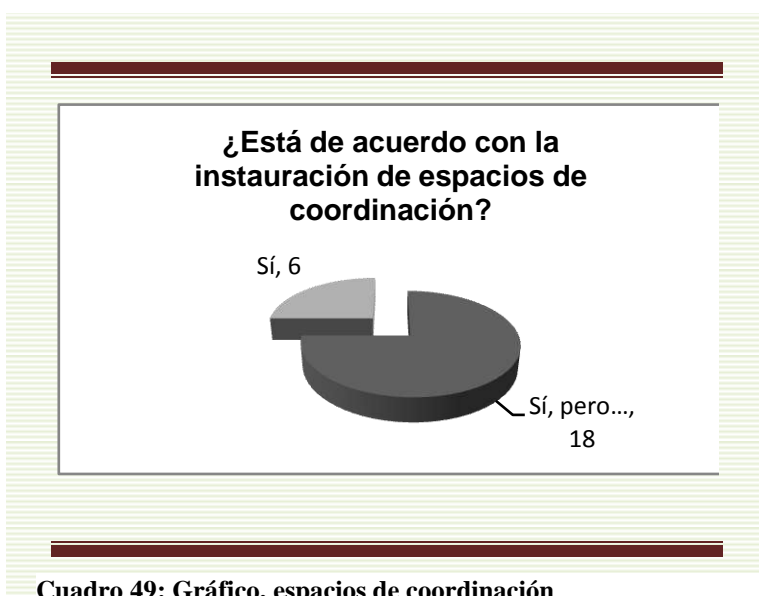
aportan cultura y conocimiento.

La entrevistada 4 sugiere que se incluyan estas asignaturas como optativas. A los entrevistados 7,12 y 13, les preocupa el destino laboral de los docentes de dichas asignaturas. Los entrevistados 14 y 24 se refieren al centro de lenguas, como una manera de concentrar los idiomas, y no interferir con el currículum obligatorio.

C9.-¿Está de acuerdo con la instauración de los espacios de coordinación?¿Por qué?

Todos los entrevistados están de acuerdo con la instauración de los espacios de coordinación y se aducen razones tales como: *“Mejoran clima educativo”, “es un espacio de construcción colectiva y reflexión”, “otorga al docente de sentido de pertenencia al centro educativo”, “promueve la interdisciplinariedad, y habilita a la realización de proyectos”, “brinda información”, “rompe con el aislamiento”, “permite llegar a acuerdos sobre evaluación, por ejemplo”.*

Sin embargo, la gran mayoría de los docentes (dieciocho) destaca problemas de implementación: *“se asiste sólo por cumplir”, “se va a tomar mate”, “los horarios son inadecuados y no se armoniza con el extenso horario de trabajo de muchos docentes”, “no se planifican o se planifican mal”.* La mayoría de las objeciones se refieren a los espacios de coordinación general, en donde se insiste en la necesidad de una buena convocatoria y una buena planificación, apelando a la importancia que en este sentido tienen los equipos de dirección liceales. Docentes que trabajan en distintos liceos, afirman aprovechar los espacios de coordinación en forma diferente, según el planteo que se haga desde el equipo de dirección. Aquéllos que afirman que los espacios de coordinación funcionan bien,



Cuadro 49: Gráfico, espacios de coordinación

atribuyen el buen funcionamiento a una buena gestión de dirección, y en caso contrario, también atribuyen la responsabilidad a la gestión de dirección. La entrevistada 17 hace referencia a su proceso de aprendizaje en relación al aprovechamiento de este

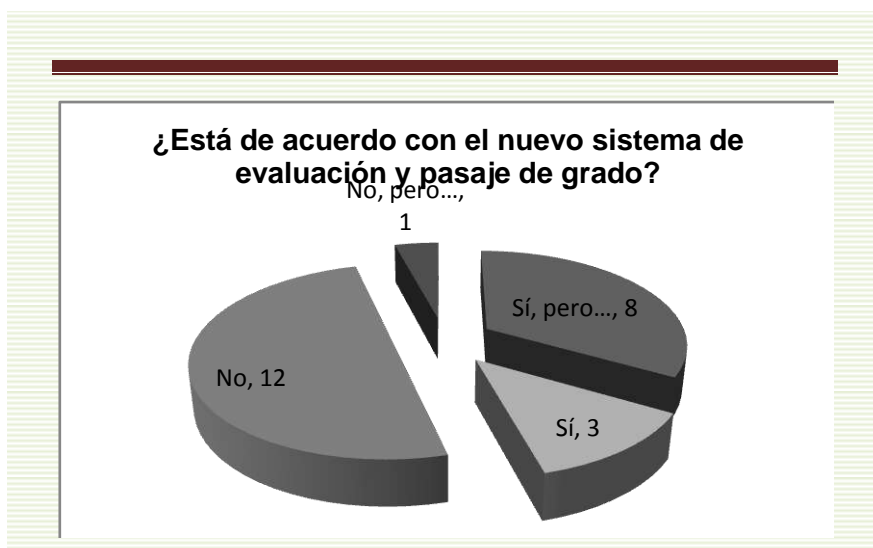
espacio.

Recuérdese que en la pregunta 4 de esta misma serie, la instauración de los espacios de coordinación fue una de las dimensiones más elegidas como novedosa, como difícil y como fácil. Sin duda, aparece como una de las dimensiones en las que los docentes se ven más involucrados, y al analizar esta pregunta aparece, de acuerdo a lo mencionado anteriormente, que la dificultad o la facilidad se refiere fundamentalmente a los espacios de coordinación general, y a la injerencia que los equipos de dirección tienen sobre ellos.

Creemos, de acuerdo a los resultados de nuestras entrevistas, que en principio el espacio de coordinación es recibido con beneplácito por los docentes, como nueva herramienta con grandes potenciales; sucede que muchas de las críticas que se realizan sobre su implementación, terminan invalidando la herramienta, generando desánimo y descreimiento en muchos colegas.

C10.- ¿Está de acuerdo con el nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado? ¿Por qué?

Trece entrevistados no hace acuerdo con el sistema de evaluación y pasaje de grado, aunque uno de ellos afirma que hay que esperar para ver cómo



Cuadro 50: Gráfico, sistema de evaluación y pasaje de grado

evoluciona su instrumentación. Ocho profesores hacen acuerdo en principio, pero encuentran importantes objeciones a la hora de su implementación.

Solo tres entrevistados afirman estar de acuerdo con el sistema de evaluación y pasaje de

grado completamente; resulta por lo tanto ser la dimensión de cambio más controvertida. La controversia con respecto a este tema se sustenta fuertemente en la idea muy reiterada de que se instauró para aumentar el índice de promociones, para mejorar resultados, y no necesariamente para mejorar la calidad de los aprendizajes. Si bien difieren en la exposición de motivos, varios profesores se refieren al “descenso de nivel” que implica la aplicación del nuevo sistema. La respuesta a esta pregunta fue sin dudas la que insumió más tiempo en responder: detectamos en todos los docentes, a favor o en contra, una especial

Cuadro 51: Argumentos, sistema de evaluación

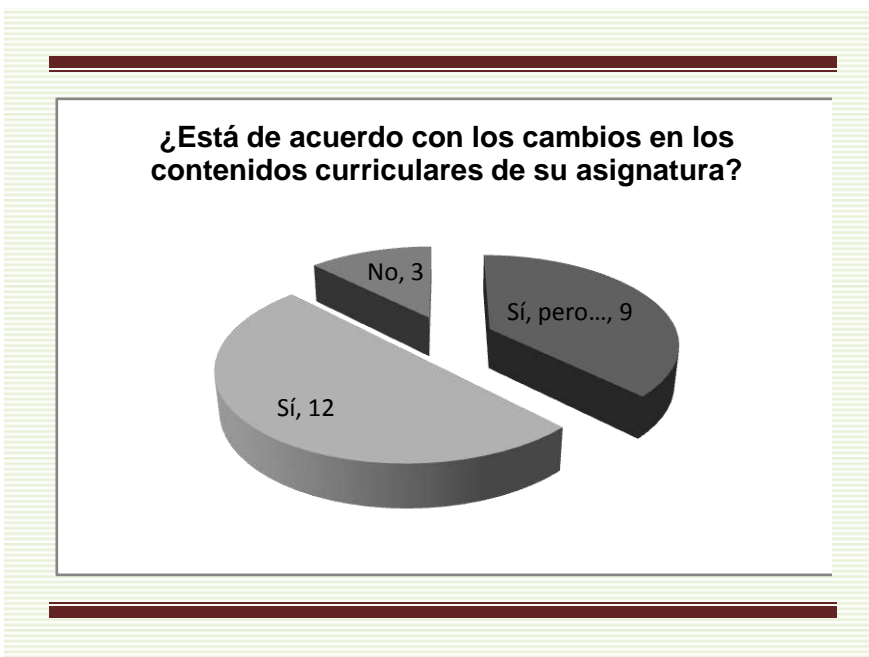
Respuesta	Nº de profesores	Motivos
No	12	Sistema permisivo. Estudiar para exámenes permite aprender mejor. Mal sistema de parciales. Calificaciones de promoción en núcleo común muy bajas. Genera más distancia con el nivel terciario. Disminución de la exigencia, no se genera mejor espacio de aprendizaje. Los estudiantes no entienden bien el funcionamiento del sistema. Provoca disminución en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Una prueba diaria no se puede hacer con la plenitud del intelecto. Los exámenes implican otra manera de estudiar, con mayor concentración, en grupo. Genera carácter especulador por parte de los estudiantes.
Sí, pero	8	De acuerdo con las pruebas semestrales, en desacuerdo con la promoción. En desacuerdo con el peso de las inasistencias. Criterios de promoción demasiado reglados. Hay colegas que lo utilizan con permisivismo, no es claro el mensaje que se da a los alumnos. Hay sobreevaluación.
Sí	3	El peso de las pruebas debe ser importante para conservar el nivel de exigencia. El examen desmotivaba el estudio durante el año. Va graduando el nivel de exigencia. El estudiante se compromete más con el curso. La trivialización y el rigor académico dependen de la forma de trabajo del docente.
No, pero...	1	Muy complejo, hay que esperar su evolución

necesidad de expresarse al respecto. El cuadro de motivos permite observar la polarización de las opiniones vertidas por los profesores.

Las respuestas son tan polarizadas que resulta muy difícil que imaginemos de qué manera podríamos llegar a un consenso dentro del colectivo docente al respecto de este tema. La misma polarización hace que la interpretación del nuevo sistema esté teñida por las creencias previas de los docentes, dando como resultado que en la práctica cada uno aplique formas de evaluar diferentes, amparados en las mismas pautas: ¿aparece acá lo que llaman resistencia pasiva, diferentes estrategias de rechazo a la dimensión de cambio que se traducen en una instrumentación inadecuada? ¿Se sigue evaluando de la misma manera que antes, a partir de resultados cuantitativos de pruebas específicas, sin considerar lo que se prescribe como fundamental, que es el proceso de aprendizaje llevado a cabo por el estudiante?

C11.- ¿Se realizaron cambios en los contenidos curriculares de su disciplina? En caso afirmativo: ¿está de acuerdo con ellos? ¿Por qué?

La totalidad de los profesores afirman que en su asignatura se realizaron



cambios en los contenidos curriculares. Doce de ellos afirma acordar totalmente con dichos cambios, nueve parcialmente de acuerdo, y tres en desacuerdo. En tanto veintiuno de los veinticuatro profesores

Cuadro 52: Gráfico, contenidos curriculares acuerdan total o parcialmente con los cambios realizados en los programas de su asignatura, creemos que es posible que dicho acuerdo mayoritario esté

relacionado con la implicancia más directa que los profesores pueden tener a la hora de su planificación, por haberse involucrado las inspecciones de asignatura, que suelen tener más instancias de comunicación con los docentes. Los motivos tanto del acuerdo como de las objeciones, se refieren a cuestiones diversas, que estarían relacionadas íntimamente con los cambios específicos de cada asignatura. Los dos profesores de Química ponen las mismas objeciones, igual sucede con dos de los tres profesores de Física, y hay una fuerte coincidencia en los acuerdos y objeciones que hacen los profesores de Historia y Filosofía.

Respuesta	Nº de profesores	Motivos
Sí	24	
De acuerdo	12	El mundo avanza. Mejor articulado y muy significativo. Permite al profesor seleccionar. Hay más núcleos variables. Se actualizó y tiene una visión más cercana a la de los chiquilines. Muy buen enfoque. Da herramientas para el mundo laboral y para analizar temas de actualidad.
Parcialmente de acuerdo	9	De acuerdo con la inclusión de algunos temas, en desacuerdo con la exclusión de otros. Relevante la temática, muy extensa. Los contenidos no se adecuan al tiempo y recursos disponibles. Está bien para docentes expertos, genera dificultades en los novatos. Bibliografía inaccesible para los docentes.
En desacuerdo	3	No hay coherencia entre los temas de 5º y de 6º. No se han priorizado los temas, no hay un hilo conductor. Prefiero el ordenamiento anterior.

Cuadro 53: Argumentos contenidos curriculares

A partir de los resultados encontrados en las respuestas a las preguntas C5 a C11, planteamos la búsqueda de relaciones encontradas con las variables utilizadas en las anteriores. Dejamos aparte las respuestas a C12 y C13, por haber estado planteadas de manera diferente: la primera, porque no preguntamos a los profesores si hacen acuerdo con los cambios metodológicos, sino si se prescribieron, si los llevan a la práctica y si observan resultados diferentes; la

segunda, porque es más abierta y pretende que los profesores hagan mención a alguna otra dimensión de cambio que consideren relevante.

Fueron siete preguntas, realizadas a veinticuatro profesores, lo que hace una totalidad de ciento sesenta y ocho respuestas: el 39 % de ellas (65), fueron positivas sin observaciones, el 40 % fueron positivas con observaciones (68), el 17 % negativas (29), el 2 % (4) fueron negativas con observaciones y el 1 % (2) correspondió a un “no opina”. A continuación se presenta la información resumida, relativa también a los profesores según su antigüedad, y su procedencia ya sea solo del interior o solo de enseñanza privada. Dado que la cantidad total de respuestas es numerosa, entendemos que su observación en términos relativos (porcentajes) puede aportarnos más claridad.

Cuadro 54: Grado de aprobación y desaprobación: total, por antigüedad y procedencia

	Sí	Sí, pero...	No	No, pero...	No opina
Totales	65 39 %	68 40%	29 17%	4 2%	2 1 %
Menos de 11 años de antigüedad	24 38 %	25 39 %	11 17 %	1 2 %	2 4 %
Entre 11 y 25 años de antigüedad	25 39,5 %	25 39,5 %	12 19 %	1 2 %	
Más de 25 años de antigüedad	16 38 %	18 43 %	6 14 %	2 5 %	
Profesores del Interior	19 45 %	13 31 %	7 17 %	3 7 %	
Profesores de enseñanza privada	14 50 %	11 39,5 %	1 3,5 %	2 7 %	

Como se aprecia en el cuadro, los resultados son muy similares al comparar los porcentajes relativos a las tres franjas de antigüedad. Consideramos que las diferencias encontradas son pequeñas y no relevantes, dada el pequeño tamaño de la muestra.

Por otro lado, en los profesores del Interior se manifiesta una tendencia semejante al total, con un número algo mayor de aprobación sin observaciones y algo menor de aprobación con observaciones; mientras tanto en los profesores

que solo trabajan en la enseñanza privada los porcentajes de aprobación alcanzan el máximo valor.

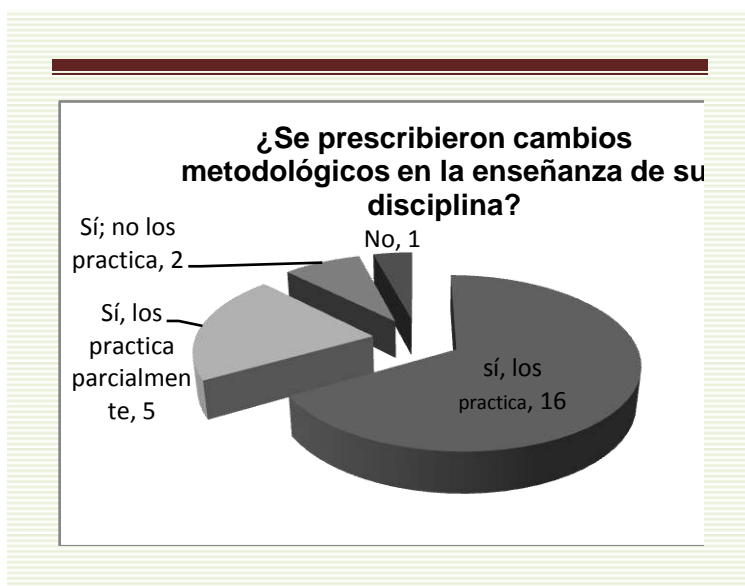
¿Los profesores que trabajan únicamente en el área privada están más predispuestos a la apropiación de los cambios, o a una aceptación pasiva de los mismos? Esta sería otra pregunta sobre la cual no tenemos respuesta, pero que consideramos relevante, dada el gran número de estudiantes que concurren a centros privados de enseñanza y dado que el número de docentes que trabajan exclusivamente en esa área no es para desconsiderar. Una pregunta similar se podría plantear en relación al profesorado que trabaja exclusivamente en el Interior.

C12.- ¿Se prescribieron cambios metodológicos en la enseñanza de su disciplina?

a) En caso afirmativo: ¿los está llevando a cabo en su práctica docente? ¿por qué? ¿encuentra que es posible concretarlos en todos los niveles de su práctica?

En casos afirmativos anteriores, ¿observa resultados diferentes? ¿Cuáles?

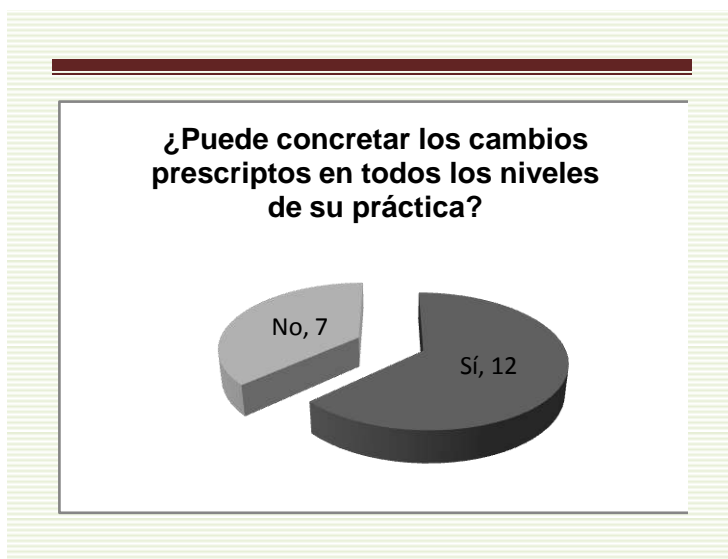
b) En caso negativo: ¿considera que debieron ser prescriptos? ¿por qué?



Veintitrés profesores afirmaron que se prescribieron cambios metodológicos en su asignatura, dieciséis de los cuales afirman practicarlos; mientras, cinco dicen practicarlos parcialmente y dos de ellos no los aparece, en relación a los cambios

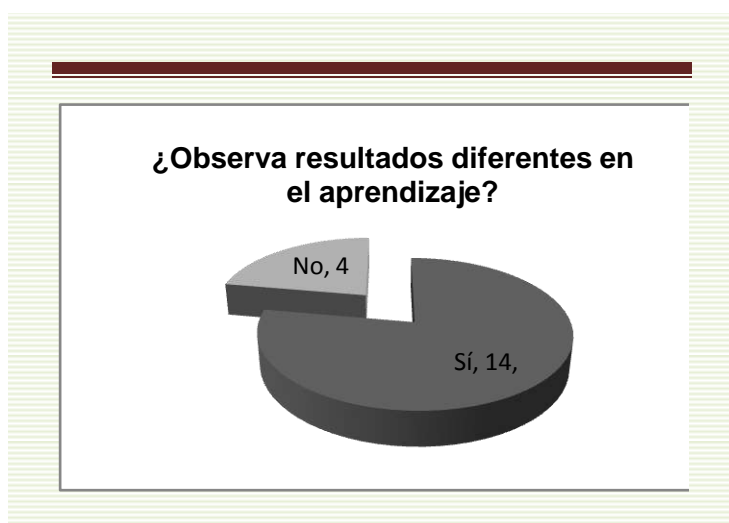
Cuadro 55: Gráfico, cambios metodológicos

directamente relacionados con la disciplina, un mayor grado de aceptación y de compromiso en la aplicación; ello contribuye a reforzar la idea de que un mayor vínculo con las inspecciones de asignatura sea favorable, en el entendido, además, de que dichos cambios podrían estar reflejando demandas que el cuerpo docente realizara en instancias anteriores.



Cuadro 56: Gráfico, concreción de cambios metodológicos

Doce entrevistados afirman poder concretar dichos cambios en todos los niveles de su práctica y siete de ellos dicen no poder concretarlos. Hay cinco entrevistados que no contestan este punto, debido a que la dinámica de la conversación en la entrevista nos llevó a omitir esta parte de la pregunta. Las respuestas negativas se refieren especialmente a situaciones vinculadas con el tipo de alumnado, o con la cantidad de estudiantes por grupo.



Cuadro 57: Gráfico, resultados en aprendizaje

Consultados al respecto de si observan resultados diferentes en el aprendizaje de los estudiantes, catorce contestan afirmativamente y cuatro en forma negativa. Hay seis profesores que no contestan este punto, también debido a omisión nuestra en la dinámica de la conversación. Quienes afirman obtener resultados diferentes, se

refieren a cambios de actitud hacia el aprendizaje, mayor motivación, mayor involucramiento con los temas, mayor facilidad para relacionar distintos temas, mayor espontaneidad para el planteo de problema. Al respecto, es relevante la expresión de la entrevistada 22, quien afirma que la obtención de mejores resultados está condicionada: *“Si he hecho cambios convencida, si los he interiorizado, se logran mejores resultados en el aprendizaje”*

En relación quienes no encuentran resultados diferentes, cabe aclarar que no necesariamente los docentes consideran que los resultados obtenidos con anterioridad eran malos. Dice la entrevistada 17: *“El que estudia se entusiasma más allá del plan...el espejo del docente refleja una imagen decisiva para la respuesta del alumno”*. Esta respuesta está muy emparentada con la anterior, a pesar de que ambas docentes contestan de manera diferente a la pregunta inicial. Relacionado con ello, pero desde otra perspectiva, la entrevistada 18 afirma que *“la resistencia del alumno retroalimenta la del docente”*; ¿es la resistencia de ellos la que contribuye a que aumente la nuestra, o al revés?

Mientras tanto, la entrevistada 23 nos dice que *“nota algo de mejoría, pero cree que hay algo que no puede lograr: ellos siguen teniendo las mismas dificultades”*

En torno a estas preguntas, no existe ninguna relación con las variables que consideramos anteriormente. Podría ser que, refiriéndonos a situaciones que tienen relación concreta con el espacio áulico, privado para cada docente, no hay pautas que nos permitan agruparlos; en ese espacio la individualidad pasa a ser prevalente.

C13.- ¿Hay algún otro aspecto de la reformulación, a su juicio, en el que se hayan realizado cambios, y le parezca que tienen relevancia? ¿Cuáles? ¿Qué opina?

Tanto esta pregunta como todas las correspondientes a la Serie D, dan la posibilidad de múltiples respuestas, por lo que no las cuantificamos ni las codificamos: transcribimos las respuestas de los profesores, que además fueron escasas, por considerar que aportan una gran riqueza para la posterior discusión.

Dieciseis de los entrevistados no contestan la pregunta, por considerar que no hay otros aspectos relevantes a mencionar. ¿Se trata de que no hay más para decir porque contemplamos la totalidad de las dimensiones de cambio, se trata de que no tienen presentes otros cambios que se realizaron, o se trata de que no se sienten involucrados con los otros cambios que pudieran existir?

Responden a ella, ocho entrevistados (2, 3, 12, 14, 17, 21, 22, 24) De las ocho respuestas, creemos que dos son relevantes en relación a lo que se preguntó:

Según la entrevistada 17: *“El cambio en el manejo de las inasistencias. El sistema es permisivo con las inasistencias y con el pasaje de grado: pone lo que el alumno no pone”.*

Para el entrevistado 24: *“La carga horaria en las asignaturas: quedó muy radicalizada a favor de las ciencias sociales, así como la carga horaria de matemática en humanístico, que quedó muy alta si se la compara con literatura, por ejemplo.”*

Se trata, entonces, de dos cambios adicionales: el límite de inasistencias para mantener el carácter de estudiantes reglamentados, que se amplió, y la redistribución de carga horaria entre las distintas asignaturas. Algunos de los entrevistados hacen referencia al primer aspecto cuando hacen comentarios relativos al sistema de evaluación y pasaje de grado, dado que el número de inasistencias está directamente vinculado a las posibilidades de promoción. Queda por lo tanto contestada parcialmente la pregunta que nos hicimos en esta página: sí hubo cambios en el límite de inasistencias, que algunos docentes incluyeron cuando hablaron sobre el sistema de evaluación; consideramos que el cambio es relevante, en tanto disminuye sustancialmente las posibilidades de que el estudiante pase a estudios libres por exceso de faltas.

También es real que hubo una sustancial modificación de carga horaria en algunas asignaturas, a la que se hace referencia en muy escasas oportunidades. Nos preguntamos si la ausencia de referencia a este punto no está relacionada con el beneficio directo que muchos de los entrevistados tuvieron con dicho cambio y al hecho de que a muchos otros no les modificó en absoluto sus

posibilidades laborales. Sería un punto para profundizar en otra instancia, en tanto entrevemos que puede haber alguna relación con la llamada “balcanización disciplinar” a la que se refiere Hargreaves, mencionada en pág. 41.

Destacamos las otras respuestas, por tener elementos interesantes que podrán contribuir a nuestra siguiente discusión:

La entrevistada 21 hace referencia a los cambios efectuados en Educación Sexual, pero está referida a Ciclo Básico, en donde ella también trabaja, y no es pertinente para nuestro trabajo, referido exclusivamente a Bachillerato.

El entrevistado 3 hace referencia a una carencia que observa, en relación a las dimensiones ya mencionadas: *“Ausencia de formación docente para las nuevas orientaciones, nuevas asignaturas y nuevas metodologías acordes a las nuevas tecnologías”*. El entrevistado hace referencia no a una nueva dimensión de cambio, sino a la ausencia del mismo, como una carencia importante de la Reformulación. Efectivamente, no hubo un acompañamiento a los docentes desde la formación, excepto por la realización de salas aisladas por parte de las inspecciones, que aparecen como insuficientes.

Los entrevistados 2 y 12 mencionan lo que en todo caso serían consecuencia de los cambios mencionados:

“Cambio de posicionamiento del docente en el sistema, lo hace más un acompañante, un evaluador continuo”. Y al respecto, nos preguntamos: ¿lo hace realmente un evaluador continuo, o se sigue haciendo más de lo de antes? ¿El colectivo docente de Bachillerato está formado para evaluar procesos? ¿Se pueden evaluar procesos individuales con grupos de cuarenta estudiantes?

“Se exige mayor compromiso de trabajo, conjuntamente con los equipos de dirección”. Y nos continuamos preguntando: se exige o se pretende, ¿se consigue?

Los entrevistados 14 y 22 realizan dos reflexiones generales, sin referirse a otras dimensiones de cambio. Las consideraremos en la discusión global del trabajo:

“Es importante respetar la pureza de objetivos pedagógicos, descontaminar de objetivos políticos.” El entrevistado deja entrever, desde su afirmación, que

existen objetivos de distintos tipos, cuya relación no permite analizar los cambios estrictamente desde la perspectiva de conseguir una mejora en el sistema educativo.

Las palabras de la entrevistada 22 resumen con claridad que creemos meridiana, lo que muchos dejan entrever a la hora de hacer acuerdo con los cambios propuestos, pero no con las características de su implementación: *“Creo que hay un divorcio entre el espíritu y lo que se hace. Cuando se hace la trasposición, se falla. No sé dónde están las razones, si en los mandos medios, si en los docentes, que se sienten desbordados. El problema son las interpretaciones que se hacen. Es como el constructivismo, que hay gente que lo interpreta como dejar hacer, y dejar hacer, y dejar hacer...”*

4.3.4.- Análisis e interpretación global de la Serie.-

- Los profesores no manifiestan mucha “sorpresa” por la novedad, y tampoco destacan grandes dificultades o facilidades.

- La mayoría de los profesores afirma que los cambios prescritos han modificado total o parcialmente su práctica; sin embargo, un 20 % de ellos declara no modificar su práctica, lo que permite afirmar que si ante tantos cambios, en tantas dimensiones, una buena cantidad continúa haciendo lo que ya hacía, existe una fractura en las posibilidades de desarrollar un cambio sostenido que permita evaluar luego la existencia o no resultados positivos; nos remite a las afirmaciones relativas al carácter individualista de la profesión docente: “adentro de la clase termino haciendo lo que quiero”.

- En principio, existe un índice alto de aprobación al respecto de algunas de las dimensiones modificadas, excepto en lo relativo al sistema de evaluación y pasaje de grado y a la exclusión de asignaturas. Sin embargo, el alto número de aprobación con observaciones, que supera levemente a las aprobaciones totales, nos permite afirmar que en la fase de implementación aparece un gran número de obstáculos que no se han podido resolver.

- Existe una fuerte resistencia al nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado, con un número importante de docentes que prefiere el sistema anterior,

basado en exámenes al final de los cursos: ¿cómo implementan el nuevo sistema, entonces?

- La exclusión de asignaturas es desaprobada por un gran número de docentes; sin embargo, algunos de quienes desaprueban la medida reflexionan sobre la dificultad para resolver el tema de otra manera.

- El espacio de coordinación es aprobado en principio, pero es fuertemente observada su implementación.

- Como ya afirmamos antes, la mayoría de los docentes modifica su práctica, pero muchos sin estar de acuerdo. Cabe preguntarse entonces: ¿cómo lo hacen, qué es lo que transmiten a través de su práctica, en forma explícita e implícita, en relación a las posibilidades de aprendizaje, a sus estudiantes?

- Salvo excepciones, los profesores no aportan otras dimensiones de cambio que puedan haber modificado el quehacer en el escenario educativo.

- Aparece reiterada, en distintas respuestas y provenientes de distintos entrevistados, la necesidad de perfeccionamiento docente para poder abordar los cambios en forma satisfactoria, ya sea en relación a las nuevas asignaturas, a las nuevas orientaciones, como a los aspectos de contenido y metodológicos de cada asignatura. ¿Y con respecto a las nuevas formas prescritas de evaluar? ¿No será que gran parte de la resistencia se genera por no haber comprendido cabalmente las nuevas modalidades, creyendo, en forma bastante generalizada, que el objetivo es “bajar el nivel” para generar mejores “falsos resultados”?

4.4.- Sobre las propuestas alternativas.-

4.4.1.- Las respuestas.-

La cuarta serie de preguntas es más abierta: se pide a los profesores que propongan cambios alternativos o complementarios en cada una de las dimensiones analizadas.

D1.- Propuestas en relación al tiempo curricular.

<p>2 - Acompañar más pero no tutelar</p> <p>4,6,18 - Incluir otro tipo de actividades (deportes, talleres), manteniendo el tiempo.</p> <p>9- Debería ser más flexible según las características de cada centro.</p> <p>5, 12 - Generar más recreos.</p> <p>14 - Debiera concretarse y controlarse el tiempo previsto para apoyo a los estudiantes por parte de la dirección.</p> <p>17 - Me encantaría un doble horario, pero tiene una temática económica que yo no puedo manejar.</p> <p>20- Incluir clases los sábados y acortar turno.</p>
--

Cuadro 58: Propuestas al tiempo curricular

La responden diez profesores.

Aparecen aquí dos ideas nuevas: el doble horario, y la descentralización, dando posibilidades de mayor autonomía por centro para el manejo de los horarios. El resto sugiere

modificaciones complementarias, dentro de la extensión de tiempo curricular ya instaurada, relacionadas a la forma de utilizar el tiempo extendido: algunas de ellas implican cambios importantes en los criterios formativos de los jóvenes.

D2.- Propuestas en relación a nuevas orientaciones de Bachillerato.

Responden nueve entrevistados.

2 – Revisaría la asignación de horas por asignatura.

8 – Agregaría semiótica, para que el estudiante logre descifrar el cúmulo de informaciones.

9 – Implementaría más bachilleratos artísticos; los bachilleratos tecnológicos dan muy buenos resultados, en Secundaria no hay bachillerato de informática, no hay ninguna orientación para la empresa, se podrían diversificar, se regala esa opción a la enseñanza privada.

10 – Tal vez alguna orientación más acorde con el mundo actual.

12 – Formación de asignaturas nuevas. Generación de espacios adecuados para el trabajo de las asignaturas específicas del bachillerato artístico.

13 – Sostenerlo en el tiempo, recursos e infraestructura.

18 – Habría que ver cuál es la demanda, para hacer la oferta. Hay que hacer consultas.

24 – Otra orientación, por ejemplo bachillerato de lenguas.

Aparecen acá nuevas ideas, relativas a la posibilidad de otras orientaciones de Bachillerato (Diseño, Informática en Secundaria, Lenguas), así como algunas ideas complementarias que apuntan a optimizar la implementación del Bachillerato artístico. La entrevistada 18 hace referencia a la necesidad de

Cuadro 59: Propuestas a nuevas orientaciones

consultar para poder instrumentar nuevas orientaciones en función de las necesidades de la sociedad. Nos queda la inquietud de qué tipo de consultas deberían realizarse, a quiénes y cómo. La entrevistada 13 hace referencia a la necesidad de infraestructura que permita sostener y mejorar la implementación de la nueva orientación.

D3 Propuestas en relación a nuevas asignaturas y núcleo común.

Responden nueve profesores

2 – Controlaría la formación de profesores.

4, 6,24 – Incluiría Idioma Español en el núcleo común.

9 –Incluiría un espacio curricular en el que se trabajarán distintos temas, en donde los estudiantes pudieran expresarse e informarse (deportes, teatro, música, drogas). El tiempo pedagógico tiene que ir por ese lado.

10 – Agregaría idiomas (francés, chino) y alguna asignatura o taller en donde se realizaran actividades manuales.

12 – Agregaría Historia al núcleo común.

19, 24 – Mejorar las currículas.

20 – Colaborar con los profesores, ante los cambios.

Todas las propuestas son complementarias: las relativas a la inclusión de nuevas asignaturas, se centran en la lengua materna e historia, disciplinas que en otros países están integradas al núcleo común (Cuba). Hay profesores que plantean revisión de los contenidos programáticos de las nuevas asignaturas, y otros que

Cuadro 60: Propuestas a nuevas asignaturas

reclaman mayor formación docente, aspecto que se ve reiterado en propuestas que hacen otros entrevistados al responder a otras preguntas.

D4 Propuestas en relación a los espacios de coordinación.

Responden doce entrevistados

1,5 – Agregaría más instancias de coordinación por asignatura.

8 – Definiría los perfiles de los centros de enseñanza desde los objetivos, y quitaría las generales, así como están planteadas.

12 – Generar más autonomía, dar más posibilidad de creatividad a los docentes.

1,4,6,13,19,21- Mayor organización, mayor planificación para generar motivación.

14 – Profundizar sobre el trabajo con los estudiantes, y no con la imagen hacia afuera.

17 – Que fueran utilizados para estudiar. Hay una bibliografía, dentro de ella...estudiar tales o cuales, en coordinaciones de núcleos más pequeños. Recién ahora preparando concurso para didáctica, estoy estudiando y viendo cosas que me hacen reflexionar y poder posicionarme fuera del aula con un vocabulario técnico. Tendría que estar al alcance de todos, y eso puede ser en el espacio de coordinación, no tiene que depender de la voluntad de cada docente, por las suyas.

18 – Aumentaría el tiempo de coordinación, los proyectos salen porque trabajamos mucho más de lo que nos pagan...con una vez por semana no alcanza.

Observemos que no hay propuestas alternativas, lo que es coherente con la aceptación, en principio unánime, de esta nueva herramienta. Sin embargo, y también manteniendo la tendencia de las respuestas dadas a la pregunta C 9 (p. aparecen variadas respuestas complementarias, que apuntan a mejorar el recurso y a resolver los problemas que se detectan en relación a su implementación. El

Cuadro 61: Propuestas al espacio de coordinación.

cúmulo de observaciones realizadas a esta dimensión, se ve de alguna manera reflejado en la cantidad de propuestas complementarias: es una de las preguntas que mayor cantidad de respuestas tuvo.

D5. Propuestas en relación a sistema de evaluación y pasaje de grado.

Responden trece entrevistados.

1 - Agregar examen final en algunas asignaturas, quitar parciales en algunas (no necesariamente en las misas). El estudiante debería tener experiencia de exámenes, aun que sea en sexto.

24 - Exámenes diferenciados. El tema de las inasistencias no puede pasar a ser una cuestión secundaria para la promoción.

13 - Tema de inasistencias, que incida más en las promociones.

14 - No eliminaría totalmente el examen, dejaría parciales quizás con sistema de créditos. Entrega más frecuente de calificaciones.

8 - Volvería al sistema de exámenes, creo que es una manera de aprendizaje, que no es sustituida por las pruebas. Le da al estudiante una mirada global del curso, la posibilidad de mirar la complejidad.

19. 21 - Volvería a la situación de examen, creo que los estudiantes no entendieron este sistema.

2 - Que fuera diferenciado según las asignaturas.

6 - Aumentaría la exigencia.

23 - Hacer ajustes en el sistema de evaluación, tiene demasiadas facilidades.

4 - Que no rijan las dos pruebas. Que cambie el discurso desde los adultos, que le quitan peso a las pruebas.

7 - Incluir parciales en el proceso.

18 - Habría que simplificar el sistema de evaluación: dar más peso al curso que a las pruebas. No separaría en tantas categorías: o promueve, o va a examen.

Todas las propuestas alternativas, dichas de una u otra manera, apuntan a restaurar el viejo sistema de evaluación, a través de exámenes, lo que vuelve a reiterar la idea de la fuerte polarización existente, de la no convicción o comprensión de muchos docentes del concepto de aprendizaje a través de procesos. La interpretación de la fase de Bachillerato como propedéutica, preparatoria para estudios universitarios, está fuertemente enraizada en muchos colegas, que mantienen una cultura academicista.

Algunas de las propuestas complementarias se oponen claramente a lo anterior: quitarle peso a las pruebas dándole más relevancia al proceso.

Se reitera la polarización observada en las respuestas a la pregunta C 10 (p), en la que subyace, a nuestro criterio, una

Cuadro 62: Propuestas al sistema de evaluación

gran diferencia en cuanto a concepciones teóricas, tal vez implícitas, en relación al enseñar y al aprender.

Se trata de la dimensión de mayor controversia, y se observa una mayor cantidad de respuestas a esta pregunta, aunque sin muchas variantes.

D6 .- Propuesta en relación a los contenidos de la asignatura.

Responden ocho entrevistados

-
- 1 – Más carga horaria para acceder a los nuevos contenidos en su totalidad. Una hora sola de laboratorio no sirve (Física).*
 - 2 – Revisaría contenidos en curso de quinto, con recuperación de horas (Matemática).*
 - 7 – Dejaría más libre la elección de los contenidos (Biología).*
 - 8 – Sacaría contenidos para profundizar más (Historia).*
 - 12 – Llevaría la historia como disciplina científica al aula (Historia).*
 - 14 – Seguir buscando el nexo entre contenidos y realidad. Trabajar más la motivación (Física).*
 - 18 – Acotaría todos los contenidos. Cantidad va en desmedro de calidad, de la profundidad conceptual (Química).*
 - 19 – Acercar más los temas a la realidad: gobierno, ciudadanía, normas (Sociología y Derecho).*
-

Cuadro 63: Propuestas en relación a los contenidos curriculares

Ninguna de las propuestas sobre los contenidos disciplinares es alternativa; todas son complementarias. En general, los profesores a través de sus propuestas, manifiestan problemas con el tiempo necesario para cumplir con los contenidos curriculares de los programas que se piden cumplir. Los ocho profesores que

responden trabajan con asignaturas diferentes, lo que no nos permite establecer ninguna relación específica con la disciplina.

D7.- Propuesta en relación a los cambios metodológicos de la asignatura.

Responden siete profesores.

2.- *Cambios metodológicos combinados.*

8 - *Flexibilizar las posibilidades metodológicas, rescatando la singularidad del docente.*

9 - *Estaría bueno que se generaran espacios de capacitación a los docentes para el trabajo con proyectos, porque los encaramos como nos sale.*

12 - *Mayor orientación desde la inspección.*

18 - *Seguiría buscando manera de instaurar los cambios en forma más gradual, y entrenaría a los docentes, hay que dar pautas. A los docentes nos da mucha tranquilidad que nos den las cosas estructuradas. Es más fácil desestructurar lo estructurado, que armar de la nada, no libera, te quedás como perdido. Muchos retoman la anterior modalidad. Los métodos de trabajo hay que aprenderlos; si son nuevos, no los sabemos.*

19 - *Buscar la manera de que todos los apliquen.*

20 - *Tenemos que innovar, en lo colectivo, pero sobre todo a nivel individual. De a poco...a veces cuesta, sobre todo por la formación que se ha tenido. No tenerle miedo a hacer cosas nuevas.*

Cuadro 64: Propuestas a los aspectos metodológicos

Los comentarios que se vierten en este ítem dejan de manifiesto una deficiencia en el planteo institucional: las propuestas metodológicas innovadoras no se pueden aplicar si los profesores no están preparados para ello. Por lo tanto, tampoco son alternativas, son de manera

indispensable, complementarias.

D8.- Otras propuestas.

Responden 12 entrevistados.

2- Profesionalizar más al docente con respecto a la reformulación. Se ha descuidado el acompañamiento al docente: los esfuerzos han sido puntuales, en solitario.

6 – Educar ha pasado a segundo o tercer plano, lo más importante es evitar que el estudiante se vaya del sistema.

8 – Hay que trabajar sobre el sentido y el objetivo de la educación; si no, los cambios no tienen sentido.

9 – Participación de estudiantes y los distintos actores en la gestión de centro, fundamental.

10 – Destaca la dificultad de los docentes para afrontar los cambios, debido al multiempleo o al exceso de horas de clase.

11 – Los institutos debieran tener más posibilidades de desarrollar sus caminos. En este momento tendría que haber más descentralización.

12 – Tratar de combatir el desánimo docente.

13- Las faltas de los docentes, las condiciones de nuestro trabajo, exceso de horario, bajo rendimiento, detrimento de vida personal, ha perdido fuerza la ATD, hay desprolijidades, hay que respetar al docente, exigirle pero darle buenas condiciones de trabajo.

14 – No seguir premiando la antigüedad, y sí premiar el aporte real. Agregar la evaluación de los alumnos a los docentes (se está planeando un consejo por centro, se habló en la ATD. Estimular la renovación y formación constante de los profesores. Crear instancias de vínculo institucional.

16 – Hay que ser más cuidadoso con los cambios impuestos apresurados, desde donde se planifica.

19 – Le preocupa la diversidad de criterios y formación en los docentes.

22 – Hay que mejorar todas las dimensiones de cambio, no hay ninguna que haya que cambiar.

Las propuestas vertidas en último término son variadas, pero rescatamos en ella la reiteración de la necesidad de formación docente, de atender a los profesores en el camino de la instauración de los cambios. Como idea nueva, hay dos profesores que reclaman la participación de los estudiantes en los caminos de cambio y en la evaluación docente. Se plantea también una reflexión sobre los objetivos del cambio, cuando se

Cuadro 65: Otras propuestas

opina que lo más importante ha pasado a ser que el estudiante no se vaya del sistema, en detrimento de la educación.

Los entrevistados 3, 15 no hacen propuestas, mientras que los profesores 11,16 y 22 únicamente lo hacen en la última pregunta.

4.4.2.- Análisis e interpretación global de la Serie

• Se realizaron dieciséis propuestas alternativas, sobre un total de ciento noventa y dos posibilidades distribuidas de la siguiente manera:

Dimensión	Propuestas
Sistema de evaluación y pasaje de grado	7
Tiempo pedagógico	5
Contenidos disciplinares	2
Aspectos metodológicos	1
General	1

Cuadro 66: Relación dimensión-propuestas alternativas

Si además de encontrarnos con un muy reducido número de propuestas, se tiene en cuenta que la dimensión sobre la cual se proponen más alternativas es el sistema de evaluación y pasaje de grado y en todos los casos se propone el regreso al sistema de exámenes, nos permitimos afirmar que en términos generales no hay propuestas de cambio, no hay ideas nuevas.

• Se realizaron cincuenta y siete propuestas complementarias:

Dimensión	Propuestas
Tiempo pedagógico	4
Nuevas asignaturas	9
Nuevas orientaciones	9
Espacio de coordinación	13
Sistema de evaluación y pasaje de grado	6
Contenidos disciplinares	6
Aspectos metodológicos	6
Otras	4

Cuadro 67: Relación dimensión-propuestas complementarias

Es coherente que la mayoría de las propuestas complementarias se refieran al espacio de coordinación, en tanto se trata de una dimensión aprobada por todos los entrevistados, pero sobre la cual se realiza gran número de objeciones relativas a su implementación. La mayoría de las propuestas complementarias a las otras dimensiones se refieren a la necesidad de formación

previa y permanente de los docentes para poder abordar los cambios en forma satisfactoria; aparece reiterado el reclamo por parte de muchos entrevistados. Parece ineludible la necesidad de priorizar la formación de los docentes en servicio, si se pretende conseguir mejoras sustanciales en el sistema educativo, que redunde en una mejor formación de los jóvenes.

- Se efectuaron seis críticas y dos reflexiones generales, siete de las cuales aparecen en la última pregunta, y refieren a la imposición apresurada del cambio, a la no existencia del sentido del cambio, a las dificultades laborales de los docentes, a la diversidad de criterios y formación de los mismos, a la pérdida de valor del concepto de educar.

- No se advierten diferencias importantes entre la cantidad de propuestas hechas por los profesores de la franja de menor antigüedad y los de antigüedad media. Los profesores de mayor antigüedad muestran un leve descenso en la cantidad de propuestas, en relación a los otros dos sectores. Asimismo, se advierte un leve descenso en relación al promedio general, de parte del grupo de los profesores del Interior y de parte de los profesores que trabajan únicamente en el área privada. ¿Es la existencia de menor cantidad de propuestas de estos dos últimos grupos un indicador de menor carácter innovador? Podría ser, no creemos tener suficientes elementos para afirmarlo ¿Se trata de un menor grado de involucramiento, que también se ve reflejado en la información que poseen al respecto de las etapas previas a la implementación?

	Alternativas	Complementarias	Críticas	Reflexiones
Totales	16	57	7	2
Menos de 11 años de antig.	7	22	2	1
Entre 11 y 25 años de antig.	8	24	3	0
Más de 25 años de antigüedad	1	11	2	1
Profesores del Interior	3	12	1	0
Profesores de ens. privada	2	7	0	1

Cuadro 68: Relación de cantidad de propuestas con antigüedad y procedencia

4.5.- Uno a uno: los entrevistados.

Creemos que realizar una mirada global a cada entrevistado, quitando el detalle de cada una de las dimensiones, colaborará con la interpretación de la información, a la hora de intentar contestar nuestra pregunta de investigación, que resumida, apunta a indagar sobre la forma que tienen los profesores uruguayos de apropiarse del cambio multidimensional en cuestión.

Agregamos un breve comentario sobre cada entrevistado, y destacamos algunas de las expresiones que estimamos relevantes.

El entrevistado 1 es de profesor de Física, trabaja solo en el área privada, en Montevideo, y tiene 5 años de antigüedad en la docencia:

Planificación	Implementación							Propuestas	
5 en 5 negativas	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp
	2	2	1	Sí, excepto en la jerarquización de contenidos y exigencia	Sí 1	Con objec. 5	N o 1	1	2

Cuadro 69: Resumen entrevistado 1

En líneas generales, el entrevistado considera que el sistema de evaluación y pasaje de grado es permisivo, que los estudiantes no tienen hábitos de estudio como para adecuarse satisfactoriamente a este nuevo sistema. En relación al espacio de coordinación, asegura que dependen mucho de la forma de organización de las autoridades del centro educativo, y que las coordinaciones generales se hacen *“solo para cumplir con lo formal”*; reclama más espacios de coordinación por nivel. Destaca que ciertos cambios metodológicos no se pueden implementar dada la gran cantidad de estudiantes en ciertos grupos.

En términos generales, el entrevistado no tiene información sobre la fase de planificación, hace acuerdo con los aspectos formales del cambio en general, discrepando fuertemente con las características de la implementación.

La entrevistada 2 es profesora de Matemática, tiene 14 años de antigüedad en la docencia, trabaja en el área pública y privada, en Montevideo.

La entrevistada es una de los pocos docentes que manifestaron tener información sobre la fase de planificación, al tiempo que define al plan como novedoso en su totalidad, y manifiesta dificultad únicamente en un área. Reconoce que ve modificada toda su práctica y reparte sus opiniones sobre las distintas dimensiones, entre el acuerdo, el acuerdo con objeciones y el desacuerdo. Propone dos alternativas y realiza observaciones complementarias al respecto de varias dimensiones. Destaca, como observación final, que es necesario *“profesionalizar mejor al docente con respecto a la Reformulación. Se ha descuidado el acompañamiento al docente. Los esfuerzos han sido puntuales, en solitario”* (refiriéndose a cada docente). En suma, creemos que se trata de una docente que se ha involucrado desde sus inicios con la Reformulación, con disposición a la apropiación del cambio en sus distintas dimensiones y una mirada crítica a algunas facetas de la misma. No advertimos resistencia pasiva en sus declaraciones, sino una forma de plantear discrepancias que tienden a mostrar caminos posibles de enmendar las fallas que encuentra.

Planificación	Implementación							Propuestas	
	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp
4 en 5 afirmativas	Todo	1	1	Sí	Sí 3	Con objec. 2	No 2	2	4

Cuadro 70: Resumen entrevistado 2

El entrevistado 3 es profesor de Dibujo, trabaja en área privada y estatal, en Montevideo, y tiene 8 años de antigüedad en la docencia.

El profesor expresa desconocimiento sobre la fase de planificación y afirma que su accionar educativo no ha sido prácticamente modificado, si bien hace acuerdo luego con tres de las dimensiones mencionadas y realiza objeciones sobre dos, con las que está parcialmente de acuerdo. Es muy crítico con las características de los espacios de coordinación: *“si se va a convertir en un lugar*

de tirar problemas que no corresponden, gente que entra al liceo a vender droga, el 222 de la puerta, dos horas hablando del problema que fulano tiene con sultano, no se resuelve nada”. Manifiesta disconformidad con la ausencia de formación docente para las nuevas orientaciones, nuevas asignaturas y nuevas metodologías. No realiza propuestas alternativas ni complementarias. Creemos que se trata de uno de los docentes que mayor rechazo manifiesta, más en forma implícita que explícita.

Planificación	Implementación							Propuestas	
	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern.	Comp
5 en 5 negativas	2	1	1	No, excepto en el tiempo curricular	Sí 3	Con objec. 2	No 2	0	0

Cuadro 71: Resumen entrevistado 3

La entrevistada 4 es profesora de Filosofía, trabaja en áreas estatal y privada, en Montevideo, y tiene menos de 5 años de antigüedad.

La profesora manifiesta desconocimiento sobre la fase de planificación, no modifica su práctica educativa y hace acuerdo total con dos dimensiones, parcial con tres y está en desacuerdo con dos de ellas. Plantea una propuesta alternativa y varias complementarias. Se destaca su reclamo en relación a los cambios metodológicos propuestos, que incluyen recursos tecnológicos que los docentes... *“no saben usar...habría que dar talleres, por ejemplo”*

Planificación	Implementación							Propuestas	
	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern.	Comp
4 en 5 negativas	2	1	2	No, excepto en la extensión del tiempo.	Sí 2	Con objec. 3	No 2	1	4

Cuadro 72: Resumen entrevistado 4

La entrevistada 5 es profesora de Filosofía, tiene 3 años de antigüedad y trabaja solo en el área estatal, en Montevideo.

Se trata de una de las entrevistadas más jóvenes en la docencia, que manifiesta desconocimiento sobre la fase de planificación, y acuerdo en general con los cambios, si bien manifiesta observaciones en relación a algunas dificultades de implementación. Al respecto de los espacios de coordinación, afirma *“es significativo en lo que hace al sentido de pertenencia a una institución, cambia significación a la tarea docente”*. Observa que el funcionamiento adecuado del sistema de evaluación depende del criterio del docente.

Planificación	Implementación							Propuestas	
	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern.	Comp
4 en 5 negativas									
	4	1	1	No trabajó antes	Sí 5	Con objec. 1	No 0	0	2

Cuadro 73: Resumen entrevistado 5

El entrevistado 6 es profesor de Historia, tiene 7 años de antigüedad en la docencia, trabaja solo en el área estatal, en Montevideo.

Manifiesta desconocimiento sobre la fase de la planificación, habiendo aclarado que no se encontraba en el país en ese momento; sin embargo afirma al respecto de la fundamentación de la Reformulación: *“Busqué y no encontré mucho fundamento; encontré sobre los cambios pero no sobre la fundamentación”*. Plantea importantes objeciones a algunas dimensiones de cambio, aún cuando en principio esté de acuerdo con ellas. Al respecto del sistema de evaluación, por ejemplo, afirma que es contradictoria la propuesta con el gran número de estudiantes por grupo, y que le *“preocupa lo que genera, lo que se ve en colegas con tendencia a que la materia sea aprobada fácilmente; no es claro el mensaje que se da a los alumnos”*. En general, reflexiona: *“educar ha pasado a segundo o tercer plano, lo más importante es evitar que se vaya del sistema”*. No realiza propuestas alternativas; sí complementarias.

Planificación	Implementación							Propuestas	
5 en 5 negativas	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern.	Comp
	2	1	1	Sí	Sí 1	Con objec. 4	No 2	1	3

Cuadro 74: Resumen entrevistado 6

La entrevistada 7 es profesora de Biología, con 3 años de antigüedad en la docencia, trabaja en las áreas estatal y privada, en Montevideo.

Planificación	Implementación							Propuestas	
4 en 5 negativas	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern.	Comp
	2	1	0	No trabajó antes	Sí 3	Con objec. 4	No 0	1	2

Cuadro 75: Resumen entrevistado 7

La profesora manifiesta desconocimiento de la fase de planificación, y resulta ser una de las entrevistadas que manifiesta mayor grado de aprobación con las dimensiones de cambio, si bien plantea propuestas que optimizarían las mismas. Se trata de una profesora muy joven, que afirma...*”yo estoy empezando, y me adapto a lo que ha se hace en los liceos”*.

El entrevistado 8 es profesor de Historia, tiene 8 años de antigüedad en la docencia, trabaja en Montevideo, solo en el área estatal.

El entrevistado manifiesta poco conocimiento sobre la fase de planificación, y

Planificación	Implementación							Propuestas	
3 en 5 negativas	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern.	Comp.
	8	1	0	Sí	Sí 2	Con objec. 3	No 2	1	4

Cuadro 76: Resumen entrevistado 8

reconoce que todas las dimensiones le resultan novedosas, modificando

totalmente su práctica. Si bien hace acuerdo con todas las dimensiones, hace serias objeciones a: *“Primero los objetivos, y luego las herramientas: en eso se ha fallado”...“hay que trabajar sobre el sentido y objetivo de la educación; si no, los cambios no tienen sentido”*

El entrevistado 9 es profesor de Historia, tiene 16 años de antigüedad, trabaja solo en el área estatal, en Montevideo y Canelones. Se trata de uno de los docentes que mayor grado de aprobación muestra con la Reformulación, y mayor nivel de información sobre la fase de planificación. Significativamente, se encuentra entre los docentes que mayor cantidad de propuestas realiza, en su mayoría complementarias, apuntando a optimizar los cambios. Afirma que todas las dimensiones de cambio han modificado de alguna manera su práctica. Una de las dimensiones en las que muestra desaprobación, es la extensión del tiempo curricular; al respecto, afirma: *“No me parece que necesariamente mejore el aprendizaje, depende más de otros aspectos. Es importante, pero no creo que solo o poniendo énfasis en ello logremos grandes mejoras. Hay una dificultad de los adolescentes para mantenerse concentrados: clases muy largas o turnos muy largos podrían llegar a ser contraproducentes. Me gustaría que la extensión se dedicara a otras actividades: talleres, por ejemplo.”* Al revés de la mayoría de sus colegas, resalta como más valiosas las reuniones de coordinación institucionales que las de nivel o asignatura, *“por la mayor necesidad de fortalecimiento”* en la concepción de centro educativo.

Planificación	Implementación							Propuestas	
	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern.	Compl.
5 en 5 afirmativas	3	2	6	Sí	Sí	Con objec.	No	1	4
					2	3	2		

Cuadro 77: Resumen entrevistado 9

El entrevistado 10 es profesor de Derecho, Sociología y Educación Ciudadana, tiene 35 años de antigüedad en la docencia, trabaja solo en el área privada, en Montevideo. Manifiesta desconocimiento en lo relativo a la fase de

planificación, encuentra novedoso el plan en buena medida, y declara no modificar su práctica, excepto en lo relativo al número de evaluaciones. Es uno de los profesores que más grado de aprobación manifiesta con las dimensiones de cambio y realiza solo dos propuestas complementarias. Como reflexión final, el entrevistado expresa que *“hay dificultad de los docentes para afrontar los cambios, debido al multiempleo o al exceso en cantidad de horas de clase.”*

Planificación	Implementación							Propuestas	
	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp
5 en 5 negativas	3	2	1	No, excepto en la cantidad de evaluaciones	Sí 5	Con objec. 2	No 0	0	2

Cuadro 78: Resumen entrevistado 10

El entrevistado 11 es profesor de Matemática, tiene 40 años de antigüedad en la docencia y trabaja solo en el área privada, en Montevideo. Manifiesta desconocimiento, en general, relativo a la fase de planificación, no encuentra novedosa ninguna de las dimensiones de cambio, y no modifica su práctica, o al menos, no tanto como había supuesto en un principio. Al respecto, cuando le preguntamos en qué aspectos no había modificado su práctica, su respuesta fue: *“Nos tranquilizamos después de empezar; dudás sobre uno mismo primero y después sobre los muchachos; estás con el miedo de que aparezcan cosas que uno no maneja, uno está temeroso de los plazos, de un montón de cosas...”* Pese a esta respuesta, hace luego acuerdo con todas las dimensiones de cambio, haciendo algunas objeciones a tres de ellas. Su propuesta alternativa es diferente de las planteadas por otros colegas: propone un menor control estatal de la educación, promoviendo una mayor descentralización para permitir atender a la diversidad actual.

Planificación	Implementación							Propuestas	
4 en 5 negativas	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp.
	0	1	2	No	Sí 4	Con objec. 3	No 0	1	0

Cuadro 79: Resumen entrevistado 11

La entrevistada 12 es profesora de Historia, trabaja en las áreas estatal y privada, en Montevideo, y 33 años de antigüedad en la docencia. La profesora manifiesta cierto grado de información sobre la fase de planificación, afirma haber modificado su práctica, encuentra algunas dimensiones novedosas y hace acuerdo con la mayoría de las dimensiones de cambio, planteando objeciones para las cuales realiza propuestas de optimización. Una de sus propuestas reiteradas, en relación a varias dimensiones, se traduce en la atención a la formación docente: para las nuevas asignaturas, para abordar los cambios metodológicos, para vencer, según sus palabras, *“el desánimo docente”*.

Planificación	Implementación							Propuestas	
3 en 5 afirmativas	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp.
	2	1	1	Sí	Sí 0	Con objec. 6	No 1	0	6

Cuadro 80: Resumen entrevistado 12

La entrevistada 13 es profesora de Filosofía, tiene 20 años de antigüedad, y trabaja en áreas estatal y privada, en Montevideo. Es una de las docentes que mayor nivel de información expresa sobre la fase de planificación, concibe como novedosas varias de las dimensiones, y ha modificado su práctica. Hace acuerdo con todas las dimensiones de cambio, planteando objeciones sobre la forma de implementación en la mayoría de ellas. En relación a los problemas de implementación, centra su preocupación en el rol docente: *“el exceso de trabajo en detrimento de la vida personal, las faltas, el bajo rendimiento, las malas condiciones laborales...hay que respetar al docente: exigirle, pero darle buenas*

condiciones de trabajo"...reflexiona además sobre la "pérdida de fuerza de las ATD".

Planificación	Implementación							Propuestas	
4 en 5 afirmativas	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp.
	3	1	1	Sí	Sí 1	Con objec. 6	No 0	0	3

Cuadro 81: Resumen entrevistado 13

El entrevistado 14 es profesor de Física, tiene entre 11 y 25 años de antigüedad en la docencia, trabaja solo en el área estatal, en Montevideo. Manifiesta estar bastante informado sobre la fase de planificación, modifica su práctica excepto en lo metodológico, y hace acuerdo con la mayoría de las dimensiones de cambio, con serias objeciones a la implementación de la mayoría de ellas. Realiza varias propuestas complementarias. Es uno de los docentes que rechaza el nuevo sistema de evaluación, proponiendo como alternativa la vuelta al sistema de exámenes, con sistema de créditos en parciales para alcanzar una posible promoción. Es también otro de los docentes que reclama mejor formación del profesorado para abordar las dimensiones de cambio: "...estimular la renovación y formación constante de los profesores...no premiar la antigüedad y sí el aporte real...". Se trata de uno de los dos docentes que reclama la participación de los estudiantes en la evaluación a los docentes.

Planificación	Implementación							Propuestas	
3 en 5 afirmativas	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp
	1	1	1	Sí, excepto en lo metodológico	Sí 2	Con objec. 4	No 1	1	4

Cuadro 82: Resumen entrevistado 14

El entrevistado 15 es profesor de Química, trabaja solo en el área estatal en Montevideo, y tienen 31 años de antigüedad en la docencia. El profesor manifiesta cierto grado de conocimiento sobre la fase de planificación, expresa no sentir como novedoso el plan en general, y afirma haber modificado su práctica en todos los niveles, excepto en lo metodológico. No realiza ninguna propuesta alternativa ni complementaria, y resulta ser el profesor que más en desacuerdo se encuentra con la propuesta en general, realizando objeciones en prácticamente la totalidad de las dimensiones mencionadas: le preocupa especialmente la falta de formación docente para el abordaje de los cambios, rechaza rotundamente el nuevo sistema de evaluación, afirmando que *“los estudiantes no entienden que sin estudiar no logran buenos resultados, su nivel de tolerancia a la frustración es muy bajo...los exámenes generan hábitos de estudio...se baja el nivel de exigencia para mejorar los resultados: así no se mejora la calidad de la educación”*. En general, afirma: *“cualquiera habla de educación sin estar dentro de un aula...no les dan los números y no les van a dar”*

Planificación	Implementación							Propuestas	
	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp
3 en 5 afirmativas	1	3	5	Sí, excepto en lo metodológico	Sí	Con objec.	No	0	0
					1	2	4		

Cuadro 83: Resumen entrevistado 15

La entrevistada 16 es profesora de Literatura, trabaja en áreas estatal y privada en Montevideo, y tiene 28 años de antigüedad en la docencia. Manifiesta desconocimiento en relación a la fase de implementación, afirma no modificar su práctica en tanto su metodología de trabajo ya era la que se propone; hace acuerdo con la mayoría de las dimensiones de cambio, realizando objeciones en relación a la forma de implementación de algunas de ellas. No realiza propuestas y efectúa una crítica hacia los planificadores de la Reformulación: *“hay que ser más cuidadoso con los cambios impuestos y apresurados”*.

Planificación	Implementación							Propuestas	
5 en 5 negativas	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp
	1	1	1	No	Sí 2	Con objec. 4	No 1	0	0

Cuadro 84: Resumen entrevistado 16

La entrevistada 17 es profesora de Literatura, tiene 20 años de antigüedad en la docencia, y trabaja en áreas estatal y privada en Montevideo. Se trata de una docente que manifiesta muy poca información sobre la fase de planificación, afirmando que tal vez haya sido informada a través de ATD, pero según sus palabras, *“esas instancias no alcanzan para involucrarse”*. Afirma haber modificado su práctica, salvo en aquellos aspectos específicos de la asignatura que tienen una única manera de abordaje. Encuentra novedosas varias dimensiones de cambio, y hace acuerdo con la mayoría de ellas, efectuando observaciones sobre la implementación de algunas. Hay, según ella, *“ignorancia de los docentes, que no saben los objetivos del plan ni quiénes lo hicieron, se piensa que hay una cuotificación política...no tengo la visión panorámica para armar el damero, yo tengo mi mirada desde abajo”*. Propone, que los espacios de coordinación sean utilizados para estudiar, en grupos pequeños...afirma que los docentes necesitan actualizarse con bibliografía que tendría que estar al alcance de todos, y no solo de aquellos que logran o deciden estudiar por otras motivaciones. Es necesario que el profesor tenga espacios para reflexionar sobre la profesión; la mayoría la elige desde el gusto por la asignatura, y no por la educación en sí...*“vivimos corriendo...hacemos lo que podemos”*

Planificación	Implementación							Propuestas	
3 en 5 negativas	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp
	4	1	1	Sí, excepto en el abordaje de los temas	Sí 3	Con objec. 3	No 1	1	1

Cuadro 85: Resumen entrevistado 17

La entrevistada 18 es profesora de Química, trabaja únicamente en el área estatal en Montevideo, y tiene entre 11 y 25 años de antigüedad en la docencia. Es una de las docentes que mayor grado de conocimiento manifiesta en relación a la fase de planificación (a través de ATD, las consultas son en realidad pseudoconsultas, afirma) y modifica su práctica totalmente, a pesar de estar de acuerdo totalmente solo con tres de las dimensiones de cambio, poniendo objeciones a otras dos y mostrando desacuerdo con las dos restantes. También es una de las docentes que más propuestas alternativas y complementarias realiza. Entre otras cosas, propone *“aumentar el tiempo de coordinación...los proyectos salen porque trabajamos mucho más de lo que nos pagan...con una vez por semana no alcanza”, “habría que simplificar el sistema de evaluación”, “acotaría los contenidos, cantidad va en desmedro de calidad”. Finalmente, “seguiría buscando manera de instaurar los cambios en forma más gradual, y entrenaría a los docentes: hay que dar pautas...armar una nueva estructura de la nada no libera, te quedás como perdido, y muchos retoman la anterior modalidad. Los métodos de trabajo hay que aprenderlos: si son nuevos, no los sabemos”*

Planificación	Implementación							Propuestas	
	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp
5 en 5 afirmativas	1	1	1	Sí	Sí	Con objec.	No	2	4
					3	2	2		

Cuadro 86: Resumen entrevistado 18

La entrevistada 19 es profesora de Sociología y Derecho, tiene 8 años de antigüedad en la docencia, trabaja en áreas estatal y privada, en el Dpto. de Soriano. La profesora manifiesta desconocimiento sobre la fase de planificación, y hace acuerdo total con cuatro de las siete dimensiones de cambio. Es una de las profesoras de la franja de menor antigüedad y con mayor desconocimiento de la primera etapa del cambio, que más propuestas realiza. Se manifiesta preocupada por la *“diversidad de criterios y formación de los docentes”*, para poder

instrumentar cambios colectivos en positivo. Forma parte del grupo numeroso de docentes que reclaman planificación de los espacios de coordinación.

Planificación	Implementación							Propuestas	
5 en 5 negativas	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern.	Comp
	1	1	1	Sí	Sí 4	Con objec. 1	No 2	1	4

Cuadro 87: Resumen entrevistado 19

La entrevistada 20 es profesora de Geografía, trabaja actualmente solo en área privada, en el Dpto. de Soriano, y tiene 36 años de antigüedad en la docencia, habiendo trabajado 26 en la enseñanza pública. Se trata de una docente que manifiesta poca información en relación a la fase de planificación, siendo sin embargo la única que conoce con precisión las tipos de actores que intervinieron en la misma. Encuentra el plan bastante novedoso, y modifica toda su práctica. En general está de acuerdo con todas las dimensiones de cambio, realizando objeciones a tres de ellas, para las cuales realiza propuestas complementarias. Algunas de sus expresiones: *“Hay que colaborar con los profesores, ante los cambios”, “tenemos que innovar, en lo colectivo, pero sobre todo a nivel individual. De a poco...a veces cuesta, sobre todo por la formación que se ha tenido...no hay que tenerle miedo a hacer cosas nuevas”*

Planificación	Implementación							Propuestas	
3 en 5 negativas	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern.	Comp
	3	0	1	Sí	Sí 4	Con objec. 3	No 0	0	3

Cuadro 88: Resumen entrevistado 20

La entrevistada 21 es profesora de Biología, tiene 5 años de antigüedad en la docencia, trabaja en áreas estatal y privada en el Dpto. de Soriano. La profesora manifiesta alto grado de desinformación al respecto de la fase de planificación, hace acuerdo con la mayoría de las dimensiones de cambio, si bien plantea

objeciones de implementación en algunas de ellas. Es otra docente que manifiesta que las consultas las recibió a través de ATD, *“pero no me acuerdo que nos hayan dado corte”*. Realiza objeciones a los espacios de coordinación, afirmando que *“hay mucha gente que va a perder el tiempo...es fundamental la organización, si son demasiado abiertas, se llena el espacio con nada...la gente va a tomar mate...la mayoría de las veces nos leen lo que ya se decidió”*. Los turnos demasiado largos...*“hay chiquilines que no la pasan muy bien... no comen”*.

Planificación	Implementación							Propuestas	
	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp
3 en 5 negativas	1	1	1	No tiene mucha experiencia en el plan anterior	Sí 3	Con objec. 3	No 1	1	1

Cuadro 89: Resumen entrevistado 21

La entrevistada 22 es profesora de Literatura, trabaja en áreas estatal y privada del Dpto. de Soriano, y tiene 20 años de antigüedad en la docencia. Manifiesta desconocimiento en relación a la fase de planificación, afirmando respecto a las consultas, que fueron a través de ATD, pero *“me parece que mucho no se escuchó”*. Modifica su práctica, aunque a veces utiliza recursos que ya le daban resultado, afirmando que los cambios interiorizados por el docente son los que permiten mejores resultados de aprendizaje. Hace acuerdo con la mayoría de las dimensiones de cambio, afirmando que *“todas necesitan ser mejoradas, no hay ninguna que haya que cambiar”*. Reflexiona: *“Creo que hay un divorcio entre el espíritu y lo que se hace. Cuando se trata de hacer la trasposición, se falla. No sé dónde están las razones, si en los mandos medios, si en los docentes que se sienten desbordados...”*

Planificación	Implementación							Propuestas	
	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern.	Comp
3 en 5 negativas	2	1	1	Sí	Sí 4	Con objec. 2	No 1	0	1

Cuadro 90: Resumen entrevistado 22

La entrevistada 23 es profesora de Idioma Español, trabaja en áreas estatal y privada en el Dpto. de Soriano, y tiene 20 años de antigüedad en la docencia. Manifiesta poca información sobre la fase de planificación, afirma modificar su práctica en todos los aspectos que considera pueden mejorar el aprendizaje. Hace acuerdo total con dos dimensiones, y no realiza casi propuestas. Habla del carácter especulador que el nuevo sistema de evaluación promueve en los estudiantes, la falta de profundización y los menores niveles de aprendizaje. Afirma, en relación a los espacios de coordinación, que...*“cómo se trabajen depende del equipo de dirección...vamos, nos sentamos a charlar de cualquier otro tema...no se trabaja realmente”*.

Planificación	Implementación							Propuestas	
	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp
3 en 5 negativas	1	0	1	Sí , cambia lo que necesita, conserva lo que le da resultado	Sí 2	Con objec. 3	No 2	0	1

Cuadro 91: Resumen entrevistado 23

El entrevistado 24 es profesor de Astronomía y Física, tiene 23 años de antigüedad en la docencia, y trabaja en áreas estatal y privada en el Dpto. de Soriano. El profesor manifiesta poco conocimiento en relación a la fase de planificación, y es muy crítico: cree que el cambio se planteó para *“responder a intereses externos”* y afirma que *“si se plantea la necesidad de autonomía no se puede aceptar la supeditación a los intereses de otro”*. Modifica su práctica, tratando de mantener la exigencia, y finalmente hace acuerdo con la mayoría de las dimensiones de cambio, a cuatro de las cuales les realiza objeciones.

Planificación	Implementación							Propuestas	
	Nov	Dif	Fácil	Modifica su práctica	Acuerdo con cambios			Altern	Comp
3 en 5 negativas	2	1	2	Sí, excepto en la exigencia	Sí 2	Con objec. 4	No 1	1	2

Cuadro 92: Resumen entrevistado 24

4.6.- Relación Serie A – Serie B

¿Hay relación entre la percepción de haber estado informados en la fase de planificación, y la apropiación de la implementación del cambio? La respuesta a la pregunta es no.

Analizadas las respuestas de los profesores a las Series A y B de la entrevista, nos pareció relevante buscar alguna conexión entre el grado de información sobre la fase de planificación de la Reformulación, y el grado de aceptación de la misma en la fase de implementación. Encontramos que no existe relación alguna que se desprenda de nuestros datos: tanto en aquellos que se manifestaron informados como en quienes manifestaron menor información, aparece diversidad de grados de aprobación de las dimensiones de cambio. Por ejemplo, los entrevistados 9 y 18, quienes manifestaron mayor grado de información, muestran muy distintos grados de aprobación en la implementación (ver cuadros 77 y 86, pág. 123 y 129 respectivamente). Asimismo, los entrevistados 1, 6, 11 y 19, cuatro de quienes manifestaron menor grado de información, expresan también diversos grados de aprobación (ver cuadros 69,74,79 y 87, en pág. 118, 122,125 y 130 respectivamente)

Estos resultados nos llevan a interpretar que, en principio, no es el conocimiento de los fundamentos, actores y principios del cambio, un factor incidente, por lo menos de primera línea, para la aceptación del cambio, y en consecuencia, para su apropiación. Cabe preguntarnos, en consecuencia, si la manifestación de acuerdo con las dimensiones de cambio implica necesariamente apropiación del sentido del cambio. Creemos que no, pero los elementos que tenemos a nuestro alcance a partir de los datos recogidos, no nos permite concluir al respecto.

4.7.- Relación Serie A – Serie C

¿Son los más informados los que tienen más propuestas para realizar? En este caso, parecería que la respuesta es afirmativa.

Si bien hay entrevistados que manifestaron desconocimiento de la fase de planificación, y luego, una vez involucrados en la implementación tienen propuestas alternativas o complementarias para realizar, analizadas las respuestas de la Serie A y de la Serie C conjuntamente, nos encontramos con una mayor tendencia al planteo de propuestas por parte de quienes manifestaron mayor información.

En total, los 24 entrevistados realizaron 80 propuestas, lo que corresponde a un promedio de 3,3 propuestas por persona. Desglosados dichos datos para cuatro grupos de personas según su grado de información en relación a la fase de planificación, encontramos:

Respuestas afirmativas Serie A	Número de docentes	Número de propuestas	Promedio de propuestas por persona
4 y 5	4	22	5,5
3	3	14	4,3
2	7	17	2,4
0 y 1	10	28	2,8

Cuadro 93: Relación entre grado de información sobre planificación y cantidad de propuestas.

Se trata de una tendencia que encontramos, sobre la cual podría ser de interés indagar en una posterior investigación; dentro de cada grupo de docentes encontramos “excepciones”: docentes que sin haber estado informados realizan varias propuestas y docentes que declarando información no realizan ninguna .

Aceptando sin embargo la tendencia observada, podríamos suponer que ya que dado que las carencias a nivel informativo en la fase de planificación parecen tener su razón en la falta de canales adecuados de los planificadores para informar a los docentes, la búsqueda de información por motivación personal de los mismos podría tener relación con una mayor inquietud y predisposición personal en relación al análisis de las cuestiones educativas en general, más allá de los temas relacionados con el trabajo cotidiano en el aula y con la asignatura.

4.8.- Relación Serie B – Serie C

¿Son los que tienen más objeciones o mayor rechazo los que tienen más propuestas para realizar? No necesariamente.

Para contestar esta pregunta, nos remitimos a observar quiénes de nuestros entrevistados presentaron más objeciones a las dimensiones de cambio, conjuntamente con el desacuerdo a las mismas. Sumadas las objeciones y los desacuerdos, nos encontramos con que 15 profesores presentan mayoría de estas respuestas (cuatro o más). De ellos, 8 están dentro del grupo que realiza más propuestas alternativas o complementarias (cuatro o más), al tiempo que 3 de ellos constituyen el total del grupo que no hace ninguna propuesta y 1 hace una sola propuesta.

Al revés, de los 10 profesores que realizan más propuestas, 8 están dentro del grupo que pone más objeciones, y los dos restantes pertenecen al otro extremo de la escala: son quienes realizan menos objeciones.

Estas observaciones nos permiten afirmar, ante todo, el altísimo grado de complejidad para establecer parámetros de comportamiento que se puedan categorizar, y a partir de allí, establecer conclusiones que podrían servir de futuras hipótesis de trabajo. Existe tal polarización en los resultados, que no nos atrevemos a plantear ninguna relación relevante al respecto. En todo caso, sí existe una predominancia de propuestas del grupo que presenta mayor disconformidad, pero no son de despreciar los casos opuestos: algunos de quienes mayores objeciones ponen no hacen propuestas alternativas ni complementarias. Por otro lado profesores que realizan muy pocas objeciones y manifiestan un acuerdo general con el cambio, también realizan un alto número de propuestas.

5.- Conclusiones.-

5.1.- Generales.-

La primera definición de la palabra cambio que aparece en la Real Academia Española es: “*dejar una cosa o situación para tomar otra*”. Hay cambios que se dan naturalmente ya sea en forma individual o colectiva; los hay que resultan de la voluntad del individuo como respuesta a una necesidad y los hay que resultan como consecuencia de las voluntades y/o necesidades de otros. Pareciera ser que sea cual sea, (Marris, citado por Fullan, 2002) un cambio conlleva siempre un alto grado de incertidumbre, en tanto implica dejar atrás lo conocido para aventurarse en algo nuevo que el individuo no sabe si será capaz de llevar adelante; cuánto más movilizador y hasta angustiante, puede significar afrontar un cambio cuyo sentido se desconoce o cuyas metas no se comparten.

Es entonces que cambiar, cuando existen imperativos externos que se “deben” internalizar, por estar en juego la vocación, el trabajo, el sustento económico, conlleva a una crisis: “*situación dificultosa o complicada*”, nuevamente según el diccionario de la Real Academia Española. Eso fue, justamente, lo que percibimos en el colectivo docente, del cual formamos parte, ante el advenimiento de la Reformulación 2006. Y si decimos advenimiento, es porque lo asimilamos a algo que llega desde afuera y que debemos afrontar. El “ruido” que se generaba en las conversaciones de pasillo, de vereda o de sala de profesores, traía voces de protesta, de disconformidad, de rechazo. Conscientes de que dicho “ruido” no se genera necesariamente por las voces de la mayoría, sino en muchas oportunidades, por las voces de gente más extrovertida y más locuaz, decidimos sospechar y en consecuencia, explorar, uno a uno, a veinticuatro colegas de distintas asignaturas, de distintas edades, de distintos contextos educativos, que no tuvieran vínculo estrecho con nosotros. Dado que nuestro trabajo se planteó como exploratorio, no formulamos ninguna hipótesis, si bien es sabido que el investigador se embarca a explorar con el conjunto de sus ideas previas, que inevitablemente lo constituyen. El “ruido” a crisis ante el cambio, nos hizo creer que íbamos a encontrar claras y explícitas manifestaciones del mismo, cuando nos

acercáramos a conversar con los colegas en forma individual. No fue lo que encontramos.

Todas las ideas que nos surgen del presente trabajo deben tomarse, en todo caso, como posibles preguntas que podrían ser punto de partida para ulteriores investigaciones; de ningún modo nos atrevemos a establecer generalizaciones sobre el colectivo docente uruguayo, dado el número pequeño de personas entrevistadas, y dada, además, la multiplicidad de respuestas que encontramos en la muestra.

Otro punto a aclarar, es que este trabajo no pretende evaluar las bondades o fallas de la Reformulación 2006; es a partir de ella, como circunstancia de cambio que debe enfrentar el colectivo docente, que buscamos las percepciones de los profesores y su posicionamiento frente al cambio; otra reforma educativa también podría haber servido de instrumento para nuestros objetivos.

Siguiendo el orden en el que formulamos las interrogantes, arribamos a las siguientes conclusiones:

- *Sobre la fase de planificación de la Reformulación 2006.-*

Consultados los profesores sobre su origen, su fundamentación, los actores responsables y los objetivos planteados, encontramos, en general, un gran vacío informativo. Son muy pocos los entrevistados que manifestaron conocimiento general sobre todos los aspectos mencionados, y en todos los casos en que las respuestas fueron afirmativas, resultaron ser muy variadas; dicha variedad no hace más que colaborar con la idea de la escasez de información, y como contrapartida, con la abundancia de creencias que los docentes tienen al respecto. Agregado a lo anterior, la mayoría de los profesores declaran no haber sido informados ni consultados en relación a los cambios a realizar. Queda fuertemente cuestionada la función de las Asambleas Técnico Docentes (ATD), como mecanismo de información y consulta a los docentes: aquellos que declaran haber sido informados y/o consultados por este medio, lo consideran una herramienta que no ha tenido eficacia y eficiencia a la hora de traducir, ante las autoridades, las opiniones del colectivo docente.

El vacío informativo al que aludimos se ve francamente aumentado en el grupo de profesores del Interior y en el pequeño grupo de profesores que trabajan solo en la enseñanza privada. Asimismo, encontramos mayor grado de desinformación en la franja de docentes de menor antigüedad y en la de mayor antigüedad; no significa lo anterior que la franja de docentes de antigüedad media esté informada, sino en todo caso, menos desinformada.

Particularmente, en relación a los objetivos de la Reformulación, las respuestas son de tal diversidad, que queda de manifiesto no ya la información, sino nuevamente el conjunto de creencias de los docentes, muchas de las cuales se sustentan en la desconfianza, y otras en lo que popularmente se conoce como los objetivos generales de la educación.

Si bien encontramos, en la búsqueda de material referido a la fase de planificación de la Reformulación, documentación de ANEP que plantea los objetivos, resulta indudable que ella no llegó al colectivo docente, o en el caso de llegar, no consiguió motivarlo o interesarlo. En la misma documentación, se hace referencia a la necesidad de protagonismo del docente en el proceso de cambio (pág. 32). Decididamente creemos que la información que recogimos a través de las entrevistas nos permite afirmar que no se logró. No tenemos elementos suficientes como para aventurar una explicación al respecto, pero resulta indudable que los mecanismos empleados para hacer efectiva la participación de los profesores fueron inadecuados.

Al no conseguir que los docentes se involucren en las etapas de planificación del cambio, es esperable que no haya una comprensión adecuada de los objetivos del mismo, y lo que es peor, se contribuye aún involuntariamente, al despliegue de un sinnúmero de suposiciones que pueden resultar contraproducentes a la hora en que los docentes deben hacerse cargo de la implementación: mal podemos decir si compartimos las metas cuando no las conocemos, o lo que es peor, cuando creemos que no se corresponden con la consecución de un mejor aprendizaje y desarrollo de todos los estudiantes. Al respecto, es relevante cómo autores como Hargreaves, Fullan, Torres, Tedesco, hacen referencia a las razones de fracaso de las reformas en distintas partes del

mundo, tal como destacamos en el presente trabajo (págs. 33-36). Si bien inicialmente se tuvo la intención de involucrar a los docentes en el proceso de planificación, ya mencionamos que el instrumento utilizado (ATD) no cumplió las funciones en forma satisfactoria, y el grupo de profesores que se comprometió con dicha etapa fue muy reducido, lo que constituye, según Hargreaves (pág. 34), uno de los motivos que contribuyen al fracaso, ya que en circunstancias como estas pasan a ser percibidos como una elite privilegiada y por lo tanto, rechazada.

Basándonos entonces en la idea de que el colectivo docente no fue informado ni estuvo involucrado en el proceso de planificación de la Reformulación, destacamos sin embargo que una cierta cantidad de profesores (en nuestra muestra, apenas cuatro entrevistados), sí manifestó estar bien informada. Nos permitimos suponer que dicha información fue obtenida exclusivamente a partir de motivaciones individuales, que están directamente relacionadas con la idiosincrasia personal.

En virtud de los resultados obtenidos, nos preguntamos: ¿Se trata de falta de interés en las etapas iniciales del proceso, se trata de falta de información fidedigna, se trata de que los responsables de las políticas educativas no consideran, o no tienen, o no encuentran las vías adecuadas para que el colectivo docente se informe, se motive, se interese?

- *Sobre la fase de implementación de la Reformulación 2006.-*

Preguntamos a los profesores sobre las distintas dimensiones de cambio: sobre su carácter novedoso, dificultoso o fácil de instrumentar, sobre la incidencia que tuvieron en su práctica docente y sobre el grado de aprobación o desaprobación que les merecía cada una de ellas. Aparece acá nuevamente la dificultad para generalizar, dada la gran diversidad de respuestas encontradas.

La mayoría de los entrevistados no encuentra muy novedoso el plan, y no destaca ni mucha dificultad ni mucha facilidad. Tres de las dimensiones de cambio son las más elegidas en las tres categorías; lo que para algunos resulta difícil, para otros resulta fácil; lo que para algunos resulta novedoso, para otros resulta difícil o fácil. Ellas fueron: los nuevos contenidos de la asignatura, los espacios de

coordinación y el sistema de evaluación y pasaje de grado. El hecho de ser seleccionadas como novedosas, difíciles o fáciles, nos permite creer que son las que más impacto causan en las prácticas cotidianas de los docentes.

Hay algunos profesores que afirman no haber modificado su práctica. Mientras muchos han visto modificada su tarea, otros la mantienen. Pues bien, mantener nuestra manera de trabajo ante un cambio con tantas dimensiones, requiere, a nuestro juicio, un esfuerzo importante; creemos que se trata de una de las formas de generación de resistencia que colabora con las dificultades para el logro de resultados positivos en el funcionamiento del sistema educativo. Sin duda también es posible que existan otras formas de resistencia, más sutiles, que se evidencian cuando los profesores afirman modificar su práctica, pero luego manifiestan desacuerdo con muchas de las dimensiones, y/o objeciones importantes a la forma de implementación: no parece posible la consecución de mejores resultados de aprendizaje en los estudiantes, si el docente no está convencido o no cree en las posibilidades de las nuevas herramientas.

Excepto el sistema de evaluación y pasaje de grado, y la exclusión de asignaturas, el resto de las dimensiones recibieron un alto índice de aprobación, aunque se realizaron muchas objeciones en relación a la forma de instrumentarlas. Se infiere de las respuestas que existe un gran número de obstáculos que no se han podido resolver. Se destaca el reclamo de mayor planificación de los espacios de coordinación por parte de las autoridades liceales, en especial de las llamadas coordinaciones generales o institucionales, realizándose serias críticas a las formas de implementación; creemos que si se falla en esta etapa, los potenciales iniciales de la herramienta quedan invalidados, generando descreimiento y desmotivación.

En forma reiterada, y relacionado con varias de las dimensiones, aparece el reclamo de formación de los docentes en servicio que permita enfrentar los cambios con conocimiento y herramientas adecuadas.

Encontramos una gran polarización al respecto de las opiniones sobre el sistema de evaluación y pasaje de grado. Tratándose de una de las dimensiones que más afecta la práctica del docente, creemos que hay una gran dificultad al

respecto: ¿cómo aplican el nuevo sistema quienes afirman que la modalidad de aprobación por exámenes es mucho mejor, afirman que mantienen su práctica, o descreen de las buenas intenciones del cambio? Hay una tendencia extendida, en un buen número de los entrevistados, a creer que el objetivo es conseguir mejorar los resultados de promoción, a costa de bajar la calidad educativa. La complejidad del tema se ve aumentada cuando encontramos que otro grupo numeroso de los entrevistados opina lo contrario: hace acuerdo con las nuevas formas de evaluación, dejando constancia que dan su aprobación en tanto no se “baje el nivel”. Creemos que al respecto de este tema, existen diferentes estrategias de resistencia pasiva, difíciles de detectar, que terminan de alguna manera saboteando las posibilidades de la herramienta y validando las críticas que se le hacen.

En relación a los cambios en los contenidos y metodológicos de la asignatura, las respuestas parecen estar marcadas sobre todo por la individualidad; ello es coherente en tanto se refieren más específicamente al espacio en el que el profesor trabaja en solitario.

- *Sobre las propuestas alternativas y/o complementarias.-*

En relación al tipo y cantidad de propuestas que los entrevistados hacen sobre las dimensiones de cambio, nos encontramos con un número muy escaso de las mismas, si se tiene en cuenta la cantidad de posibilidades que cada profesor tenía. Es mucho mayor el número de propuestas complementarias que alternativas. La propuesta alternativa más expresada se refiere a la “vuelta” al sistema de evaluación con examen final, por lo que la consideramos no una alternativa novedosa, sino al contrario, una alternativa conservadora de las prácticas anteriores. En relación a las propuestas complementarias, la mayoría de ellas se refiere, coherentemente con lo que detectamos en la fase de preguntas relativas a la implementación, a la necesidad de formación de los docentes para poder abordar los cambios de manera satisfactoria y a las posibles modificaciones que se pueden realizar sobre la organización de los espacios de coordinación.

El número de críticas generales fue pequeño, si se lo compara con la cantidad de entrevistados, pero pertinente: imposición apresurada del cambio, desconocimiento de su sentido, dificultades laborales de los docentes, diversidad de criterios y formación de los mismos.

El promedio de propuestas realizadas por los profesores del Interior y por los que trabajan únicamente en el área privada, es algo menor que el promedio general, lo que nos permite creer que existe un menor grado de involucramiento que podría estar relacionado con el también menor acceso a la información que manifiestan en relación a la fase de planificación.

- *Sobre las relaciones entre las fases.-*

No encontramos una relación relevante entre el grado de información sobre la fase de planificación y el nivel de aprobación de las distintas dimensiones de cambio: los niveles de aprobación son altos y bajos entre profesores con alto nivel de información y entre profesores con bajo nivel de información. Esto nos hace creer, en principio, que no es el conocimiento de los fundamentos, actores y objetivos del cambio, un factor indispensable para su aceptación, y en consecuencia, para su apropiación; se trata de una percepción que estaría en oposición a lo que Fullan, por ejemplo, (pág. 39, 40) refiere como elementos fundamentales para que los profesores hagan “suyo” el proceso de cambio. Por lo tanto, nos cuestionamos: ¿significa la manifestación de acuerdo con las dimensiones de cambio que necesariamente los profesores se han apropiado de su sentido? Podría ser que no, pero los elementos que tenemos a nuestro alcance a partir de los datos recogidos, no nos permiten concluir al respecto.

Encontramos que aquellos profesores que manifestaron mayor nivel de información en la fase de planificación, son quienes están más dispuestos a realizar propuestas, tanto alternativas como complementarias. Tal como parece, la falta de información de los docentes en y sobre la fase de planificación, tendría su razón en la ausencia de comunicación adecuada entre los planificadores y el profesorado en general; por ello, creemos que la mayor información que poseen algunos docentes, los mismos que realizan más propuestas, se explicaría por

motivaciones personales: individuos con mayor inquietud y predisposición a ocuparse de cuestiones educativas que exceden el espacio del aula y la asignatura.

Quienes realizan más propuestas son, por un lado, profesores que ponen muchas objeciones al cambio, y por otro, también aparecen allí algunos de los profesores que mostraron alto grado de aprobación con él. También nos encontramos con que algunos de los profesores que manifiestan mayor rechazo al plan, no realizan propuestas de ningún tipo. La única conclusión que nos permitimos arriesgar al respecto, es el alto grado de complejidad que justamente nos impide establecer alguna relación que podría servir de una posterior hipótesis de trabajo.

5.2.- Posibles hipótesis.-

El tipo de respuesta dada por los docentes en cada serie de preguntas, fue relacionada con algunas características que pensamos podían arrojar algún vínculo relevante: antigüedad, trabajo únicamente en el área privada, trabajo únicamente en el Interior, asignatura, género, formación profesional, multiempleo. Encontramos alguna coherencia en los datos relacionados únicamente con la antigüedad, y el trabajo exclusivo en área privada o en el Interior.

En relación a la antigüedad, clasificamos a los docentes en tres franjas (pág. 60), y encontramos una misma tendencia, aunque no muy significativa en las tres series de preguntas: los docentes de la franja media de antigüedad manifestaron algo más de información sobre la fase de planificación, apenas un mayor número de objeciones a la implementación y una proporción levemente mayor de propuestas alternativas y complementarias. Entendemos que estos resultados habilitarían al planteo de hipótesis para un posterior trabajo de investigación: *“El grado de implicación y participación activa con los fenómenos educativos externos al aula está relacionado con la antigüedad del docente en el sistema; quienes más involucrados están son quienes se encuentran en la fase media de su carrera profesional.”*

Con relación a los profesores que trabajan únicamente en el área privada encontramos: manifiestan mayor grado de desinformación en relación a la fase de planificación, menos objeciones a la fase de implementación y realizan menos propuestas alternativas o complementarias; lo anterior habilitaría a la formulación de otra hipótesis, aún teniendo en cuenta el pequeño número de entrevistados con la característica mencionada: *“Los trabajadores de la enseñanza privada se encuentran menos involucrados con los acontecimientos del sistema educativo general”*.

Una tendencia similar a la de los profesores que trabajan solo en el área privada encontramos en el pequeño grupo de profesores entrevistados que trabajan solo en el Interior: *“Los docentes que trabajan en el Interior del país se encuentran menos involucrados con los acontecimientos del sistema educativo general”*

5.3.- Reflexiones finales.-

La gran diversidad de posturas encontradas en una muestra tan pequeña, nos permite sospechar que la búsqueda de estrategias para involucrar al colectivo docente en procesos de reforma ha de considerar que tal colectivo no es de ninguna manera homogéneo: se trata de personas, cada una de ellas con su propio caudal de concepciones, emociones, teorías implícitas, que no tienen tanto en común como cuando se piensa en términos de conjunto.

No encontramos argumentos decisivos como para asegurar que los docentes se resisten a priori a los cambios establecidos. Es decir, no estaríamos en condiciones de suponer que los docentes uruguayos no están dispuestos a modificar sus prácticas, sino que ellos no se han apropiado de los *por qué* y *para qué* del cambio: subyace la creencia de que los *para qué* no son buenos objetivos para el desarrollo de los jóvenes. Tampoco el *cómo* del cambio resulta claro: muchos docentes perciben las dimensiones de cambio de manera muy diferente, y en función de ello, su aplicación lleva impresa dicha diversidad.

La falta de canales efectivos de comunicación durante la fase de planificación, que permitan que cada profesor se sienta involucrado en el proceso,

es uno de los factores, aunque no el único, que percibimos como decisivo para la comprensión de los motivos de la reforma; la debilidad de los canales formales de información, y la fortaleza de los informales, del “dicen que...”, inducen a la instalación de múltiples sistemas de creencias que decididamente no colaboran con el proceso de reforma; ello aumentado en lo referido a quienes trabajan solo en la enseñanza privada o solo en el Interior. Sin embargo, parecería que hay personas que no necesitan formar parte de las etapas iniciales de un proceso de reforma, ni siquiera estar bien informadas sobre ellas, para aceptar los cambios una vez que se han resuelto.

Asimismo, la falta de pautas claras y formación del profesorado para el abordaje de la implementación de la reforma como protagonistas, es decisiva para que se evidencie la gran cantidad de objeciones encontradas a las distintas dimensiones de cambio. Ante esto, el cómo se apropia cada docente del cambio, queda reducido estrictamente a cómo cada individuo, con sus habilidades y conocimiento personales, aborda una situación que lo obliga a modificar sus rutinas, generando en ocasiones, estrategias de resistencia pasiva con el objetivo de conservar la estabilidad y seguir actuando profesionalmente como sabe hacerlo.

La escasez de propuestas alternativas nos remite nuevamente a la percepción de que si hay algo en común en el grupo de docentes entrevistado, es que la mayoría no se percibe a sí mismo como un posible protagonista de los pasos generadores de una reforma.

Pocas posibilidades tendrá la cristalización de cambio positivos del sistema educativo, en tanto no se considere, como punto de partida, la necesidad de involucrar activamente al conjunto del profesorado, teniendo en cuenta para ello el alto grado de complejidad que implica que dicho conjunto esté constituido por un gran número de personas que no tienen en común mucho más que el ejercicio de la misma profesión.

Dado que el presente trabajo nos deja como saldo un número mayor de preguntas que de respuestas, planteamos algunas de las tantas interrogantes generadas:

¿Cuánto influye en la predisposición a aceptar el cambio, la necesidad personal de mantener las rutinas, de permanecer en lo que se ha dado a llamar la “zona de confort”?

¿Cuáles son las estrategias de resistencia pasiva más comunes que utilizamos los seres humanos en el ejercicio de la docencia, cuando no hacemos acuerdo con un cambio que no elegimos?

¿Es la “fragmentación” disciplinar, utilizando la expresión de Hargreaves que mencionamos en la página 41 del presente trabajo, una variable relevante en relación a la forma que los docentes tienen de percibir los cambios?

Los problemas de implementación, ¿dependen más del quehacer de cada docente o de las pautas dadas desde los planificadores? ¿Cómo se logra un “sentido compartido” del cambio, como propone Fullan (ver p. 39 y 40 de este trabajo), en un colectivo de tal heterogeneidad? ¿Se podría pensar en la posibilidad de atender a la formación de liderazgos, estrategia utilizada por sistemas educativos exitosos, tal como reporta el informe Mc Kinsey y reseñamos en este trabajo (p.38)?

Dado el carácter heterogéneo y complejo del profesorado uruguayo: ¿sería posible y relevante explorar sobre la existencia de tipologías, como la propuesta por Esteve y otros (detallada en p. 42 del presente trabajo), a los efectos de lograr encontrar mejores vías de comunicación y comprensión de todas las partes involucradas?

Damos cierre a este trabajo con ejemplos de algunas de las palabras de nuestros entrevistados, cuya riqueza y elocuencia no requiere traducciones:

“Es importante respetar la pureza de objetivos pedagógicos...descontaminar de objetivos políticos”

“...hay un divorcio entre el espíritu y lo que se hace. Cuando se hace la transposición, se falla. No sé dónde están las razones, si en los mandos medios, si

en los docentes que se sienten desbordados...el problema son la interpretaciones...”

“...hay que trabajar sobre el sentido y objetivo de la educación; si no, los cambios no tienen sentido”.

“...estimular la renovación y formación constante de los profesores...no premiar la antigüedad y sí el aporte real...”

“...el exceso de trabajo en detrimento de la vida personal, las faltas, el bajo rendimiento, las malas condiciones laborales...hay que respetar al docente: exigirle, pero darle buenas condiciones de trabajo”

“Nos tranquilizamos después de empezar; dudás sobre uno mismo primero y después sobre los muchachos; estás con el miedo de que aparezcan cosas que uno no maneja, uno está temeroso de los plazos, de un montón de cosas...”

“...no tengo la visión panorámica para armar el damero, yo tengo mi mirada desde abajo...vivimos corriendo...hacemos lo que podemos”

“...tenemos que innovar, en lo colectivo, pero sobre todo a nivel individual. De a poco...a veces cuesta, sobre todo por la formación que se ha tenido...no hay que tenerle miedo a hacer cosas nuevas”

*“El cambio educativo depende de lo que el profesorado haga y piense: es tan **simple** y tan **complejo** como eso”*

M. Fullan (2002, p. 141)

Bibliografía.-

- Adelman, N., Panton Walking-Eagle, K., “*Los docentes, el tiempo y la reforma escolar*”, en “Replantear el Cambio Educativo. Un enfoque innovador”, (1997), Amorrortu, Bs.As., 2003.-
- ANEP, Censo Nacional de Docentes, CODICEN, Montevideo, 2008.-
- ANEP, Oficio 9193/05.
- Bauman, Z., “Los retos de la educación en la modernidad líquida”, Gedisa, Argentina, 2007.
- Bauman, Z., “Mundo Consumo”, Paidós, Bs. As., 2010.
- Bauman, Z., “44 cartas desde el mundo líquido”, Paidós, Madrid, 2011.
- Corea, C., Lewkowicz, I., “Pedagogía del aburrido”, Paidós, Bs. As., 2005.
- Corrales, J., “Impedimentos políticos a las reformas educativas y algunas soluciones”, Sgo. De Chile, Centro de Investigación y desarrollo de la Educación, 2001.
- Deleuze, G., “Post-scriptum sobre las sociedades de control”, Pretextos, Valencia, 1999.
- Elgue, M., “La evaluación en la innovación curricular: Percepciones y prácticas de los docentes en torno a la evaluación”, en “Cuadernos de Investigación Educativa”, Vol. 2, Número 14, Universidad ORT, Uruguay.
- Esteve, J.M., Franco, S., Vera, J., “Los profesores ante el cambio social”, Antrhopos, Barcelona, 1995.
- Festinger, L., Katz, D., “Los métodos de investigación en las ciencias sociales”, Paidos, Bs.As., 1984.
- Fullan, M., “Los nuevos significados del cambio en la educación”, Octaedro, Barcelona, 2002.-
- Fullan M., Hargreaves, A., “La escuela que queremos”, Amorrortu, Argentina, 1996.
- Galeano, Ma. E., “Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa”, Fondo Editorial EAFIT, Medellín, 2004.-

- Gimeno Sacristán, J., "Educar y convivir en la cultura global", Morata, Madrid, 2001.-
- Guerrero, P., "Estudio de las Resistencias de los profesores a una estrategia para el desarrollo de la creatividad en tres unidades educativas", en Psikhe, Vol 14, Número 1, Chile, 2005
- Hargreaves, A., "Profesorado, cultura y postmodernidad", (1994), Morata, Madrid, 2005.-
- Hargreaves, A., (Comp.), "Replantear el Cambio Educativo. Un enfoque innovador", (1997), Amorrortu, Bs.As., 2003.-
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., "Metodología de la Investigación", Mc Graw Hill Interamericana, México, 1991.
- INE, "Educación y Capacitación", 1990, Montevideo.
- Marcelo, C., (Ed.), "La función docente", Síntesis, Madrid, 2001.
- Marchesi, A., "Sobre el bienestar de los docentes", Alianza, Madrid, 2007.
- Morin, E., "Los siete saberes necesarios de la educación del futuro", Nueva Visión, Bs. As., 2001
- Ottone, E., "La equidad en América Latina en el marco de la globalización: la apuesta educativa", Art. en Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina, CIDE, Santiago de Chile, 2001.
- Schvarstein, L., "Diseño de organizaciones: tensiones y paradojas", Paidós, Bs.As., 1998.
- Sellitz, C., Wrightman, L., Cook, S., "Métodos de investigación en las ciencias sociales", Rialp, Madrid, 1980.
- Tedesco, J.C., "El nuevo pacto educativo", Anaya, 1985
- Tenti, E. (comp), "Nuevos temas en la agenda de política educativa", Siglo XXI Editores, Argentina, 2008.
- Torres, R., "Sistema escolar y cambio educativo: Repasando la agenda y los actores", www.fronesis.org, Lima, 2003.

- Vaillant, D., “Tres ingredientes para re-pensar la escuela: docentes, formadores y gestión institucional”, Cuadernos de Investigación educativa, Vol 1 Núm. 11, ORT, Montevideo, 2003.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), “Estrategias de investigación cualitativa”, Gedisa, Barcelona, 2006.

Anexos

I – Protocolo de entrevista

Información al entrevistado.- En momentos en que estamos implementando la reformulación 2006, resulta de interés conocer la opinión que sobre ella tenemos los docentes, en tanto somos responsables directos de la ejecución de cualquier innovación. La sistematización de la información obtenida a partir de esta exploración, podría permitir la instrumentación, a futuro, de modalidades más fluidas y efectivas.

Se trata de un trabajo exploratorio para mi tesis de maestría del CLAEH, en el que por supuesto se va a respetar el anonimato, por lo que te invito a que contestes con total confianza de manera de darle validez y credibilidad al trabajo.

a) Información general.-

- 1) Sexo:
- 2) Edad:
- 3) Máximo nivel educativo de sus padres:
- 4) Ocupación de cónyuge (en caso de tenerlo o haberlo tenido):
- 5) Antigüedad en la docencia:
- 6) Asignatura:
- 7) Formación profesional :
 - Título docente: IPA o CERP
 - Otro título:
 - Otros cursos:
- 8) Desempeño de la docencia:
 - Área estatal
 - Área privada
 - Ambas
- 9) Si trabaja en el área pública: ¿en cuántos liceos diferentes, aproximadamente, ha trabajado?
- 10) ¿En cuántos liceos diferentes trabaja actualmente, incluyendo públicos y privados?

b) Sobre el origen y la planificación de la Reformulación 2006.-

- 1) ¿Está al tanto de cómo se originó la reformulación 2006? En caso afirmativo, explique lo que recuerda.
- 2) Más específicamente: ¿Está al tanto de la fundamentación pedagógica y/o sociológica en que se sustentó la reformulación 2006? En caso afirmativo: ¿qué le parece? ¿por qué?
- 3) ¿Sabe quiénes fueron los actores responsables de la planificación de la reformulación? ¿Qué me puede decir al respecto?
- 4) ¿Con qué objetivo u objetivos cree que se planteó la reformulación?
Si se manifiesta conocimiento en la pregunta anterior:

- 5) ¿Comparte dicho o dichos objetivos? En caso afirmativo, ¿total o parcialmente? ¿por qué?
- 6) En alguna instancia de la planificación: ¿fue consultado? En caso afirmativo, ¿por quién, cómo, y sobre qué aspectos o temas?
- 7) Mientras se planificaba la reformulación: ¿recibió información al respecto? En caso afirmativo, ¿qué tipo de información y a través de qué tipo de medios (oficiales, informales, otros)?

c) Sobre la implementación de la Reformulación 2006.-

c₁) La reformulación 2006 ha planteado modificaciones en varias dimensiones, entre las que se destacan:

- **Extensión del tiempo curricular**
- **Creación de nuevas orientaciones de bachillerato**
- **Inclusión de nuevas asignaturas**
- **Exclusión de asignaturas.**
- **Instauración de espacios de coordinación.**
- **Nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado.**
- **Cambios en los contenidos disciplinares.**
- **Cambios metodológicos en la enseñanza de distintas disciplinas.**

- 1) ¿Cuál o cuáles de ellos le resulta más novedoso? ¿Por qué?
- 2) ¿Cuál o cuáles de ellos le está resultando más dificultoso de implementar? ¿Por qué?
- 3) ¿Cuál o cuáles de ellos le está resultando más fácil de implementar? ¿Por qué?
- 4) En qué aspecto o aspectos considera que los cambios prescriptos no han modificado su práctica educativa?

c₂)

- 5) ¿Está de acuerdo con la extensión del tiempo curricular? ¿por qué?
- 6) ¿Está de acuerdo con la aparición de nuevas orientaciones en bachillerato? ¿por qué?
- 7) ¿Está de acuerdo con la inclusión de nuevas asignaturas? ¿por qué?
- 8) ¿Está de acuerdo con la exclusión de asignaturas? ¿por qué?
- 9) ¿Está de acuerdo con la instauración de los espacios de coordinación? ¿por qué?
- 10) ¿Está de acuerdo con el nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado? ¿por qué?
- 11) Se realizaron cambios en los contenidos curriculares de su disciplina? En caso afirmativo: ¿está de acuerdo con ellos? ¿por qué?
- 12) Se prescribieron cambios metodológicos en la enseñanza de su disciplina?
 - a) En caso afirmativo: ¿los está llevando a cabo en su práctica docente? ¿por qué? ¿encuentra que es posible concretarlos en todos los niveles de su práctica? En casos afirmativos anteriores, ¿observa resultados diferentes? ¿cuáles?
 - b) En caso negativo: ¿considera que debieron ser prescriptos? ¿por qué?

13) ¿Hay algún otro aspecto de la reformulación, a su juicio, en el que se hayan realizado cambios, y le parezca que tienen relevancia? ¿Cuáles? ¿Qué opina?.

d) Sobre propuestas de los entrevistados.-

Teniendo en cuenta sus opiniones anteriores:

¿Qué propuesta de cambio o alternativas, podría proponer sobre:

- 1) El tiempo pedagógico
- 2) Las nuevas orientaciones
- 3) Las nuevas asignaturas
- 4) El espacio de coordinación
- 5) El sistema de evaluación y pasaje de grado
- 6) Los cambios en los contenidos disciplinares
- 7) Los cambios metodológicos en la enseñanza de su disciplina
- 8) Otros cualesquiera

II.- Tablas de datos.-

Serie B

B1

Respuesta	Nº de profesores
No	13 (1,3,5,6,7,10,11,16,19,20,21,22,23)
Sí	11 (2,4,8,9,12,13,14,15,17,18,24)

Argumentación positiva	2	4	8	9	12	13	14	15	17	18	24
Discusión a nivel de ATD	x				x						
Discusión a nivel de sindicato			x							x	
A partir de experiencias de cambio anteriores		x		x	x		x		x	x	
Planteo docente							x			x	
Trabajo entre Consejo y delegados de ATD								x			
Trabajo entre inspecciones y delegados de ATD											x
En comisiones programáticas						X*					

B2

Respuesta	Nº de profesores
No	15 (1,2,3,4,6,8,10,11,14,15,16,17,19,20,24)
Sí	9 (5,7,9,12,13,18,21,22,23)

B3

Respuesta	Nº de profesores
No	13 (1,3,4,5,7,8,14,15,19,21,22,23,24)
Sí	8 (2,9,11,12,13,16,18,20)
Supongo	3 (6,10,17)

Argumentación al sí	2	9	11	12	13	16	18	20	6	10	17
Docentes designados, en la asignatura	x		x				x	x			
Inspectores		x		x				x			
Autoridades del Consejo		x			x			x			
ATD				x		x					
Técnicos que no trabajan en aula							x				
Autoridades del sistema político y gremial										x	
Técnicos, docentes									x		
Técnicos del consejo (¿contratados?)											x

B4

Respuesta	Nº de docentes.
Reducir deserción	5 (8, 9, 13,14,19)
Aumentar índice de promoción	8 (1,3,4,9,13,14,17,19)
Subsanar errores de planes anteriores	3(2,6,8)
Actualización ante cambios de la sociedad	9 (3,4,6,7,10,19,20,21,22)
Lograr equidad y democratización /inclusión social	3 (5,12,18)
No son muy claros	1(11)
Mejorar en calidad	5(9,13,18,19,23)
Lograr un único plan en el país	1 (15)
Facilitar transversalidad	1(17)
Responder a intereses externos (préstamos condicionados a la realización de reforma)	1(24)
Imponer nuevas propuestas.....	1 (16)

B5

Respuesta	Nº de profesores
No	3(4, 11,24)
Sí, totalmente	13(7,9,10,12,13,14,15,16,18,19,20,22,23)
Sí, parcialmente	8 (1,2,3,5,6,8,18,21)

B6

Respuesta	Nº de profesores
No	14(1,3,4,5,6,7,10,11,12,13,16,17,19,20))
Sí, a través de ATD	7(2,9,14,15,18,21,22)
Sí, a través de Inspección	3 (8,23,24)

B7

Respuesta	Nº de profesores
No	7(4,7,16,19,21,22,23)
Sí, medios informales (conversaciones, prensa)	13(1,3,5,6,8,10,11,12,14,15,18,20,24)
Sí, a través de ATD	8 (2,9,13,14,15,17,18,20)
Sí, a través de pág. Web de Anep, circulares, documentos	2 (2,9)

Serie C

C1, C2 y C3

Dimensiones	Novedosa	Difícil	Fácil
Extensión del tiempo curricular	2(20,24)	1 (13)	6(3,9,15,20,21,23)
Creación de nuevas orientaciones en bachillerato	11(1,2,3,4,8,9,14,16,17,18,21)	1(15)	1(9)
Inclusión de nuevas asignaturas	7 (1,2,3,6,8,12,17)	1(15)	1(9)
Exclusión de asignaturas	1(24)	1(9)	1(15)
Instauración de espacios de coordinación	13(2,4,5,6,7,9,10,13,17,20,22,23,24)	10(1,3,5,7,10,12,15,21,22,24)	5(2,9,16,18,19)
Nuevo sistema de evaluación y pasaje de grado	8(5,8,9,10,13,17,19,22)	9((1,6,7,8,10,14,16,17,18)	6(4,9,11,15,21,22)
Cambios en los contenidos disciplinares	7(2,5,6,7,12,13,20)	6(2,8,11*,17,19,24*)	10(4,5,6,9,10,11,12,13,15,24)
Cambios metodológicos en la enseñanza de distintas disciplinas	2(5,15)	2(4,9)	4(1,5,17,24)

C4

<i>Respuesta</i>	<i>Nº de docentes</i>
<i>No tiene experiencia en planes anteriores</i>	3 (5,7,21)
<i>Se modificó en todos los aspectos</i>	8 (2,6,8,9,13,18,19,20)
<i>Mantiene su práctica, excepto por la distribución de carga horaria.</i>	2 (3,4)
<i>Mantiene su práctica, excepto en el número de evaluaciones.</i>	1 (10)
<i>En la exigencia y jerarquización de algunos contenidos</i>	2(1,24)
<i>En el compromiso</i>	1(12)
<i>En lo metodológico</i>	3 (14,15,22)
<i>Cambia todo lo que necesita, conserva algunas prácticas si le dan resultado</i>	1(23)
<i>El abordaje de los temas</i>	1(17)
<i>Mantiene su práctica, entiende que la reforma apunta al trabajo cooperativo, y así trabaja.</i>	1 (16)

<i>Nos tranquilizamos después de empezar. Dudás sobre uno mismo primero y después sobre los muchachos. Estás con miedo de que aparezcan cosas que uno no maneja. Uno está temeroso de los plazos, de un montón de cosas.</i>	1 (11)
--	--------

C5

Respu esta	Nº de profesores	Motivos
No	3(2,6,15)	Hay que dejar espacio para estudiar Muchos trabajan La solución a los problemas sociales y educativos no es tenerlos más tiempo en el liceo.
Sí, pero...	12(4,9,11,12,13,16,17,18,20,21,23,24)	Debieran incluirse aspectos no teóricos Recreos muy cortos, falta de tiempo para apropiarse del espacio liceal. Demasiado tiempo a clases tradicionales va en contra de la concentración de los estudiantes. Los turnos son muy largos, se cansan. Faltan actividades de otro tipo, de recreación, de formación en valores, en hábitos, talleres prácticos, deporte. Problemas con la alimentación: algunos pasan muchas horas sin comer. Si hay más liceos, se puede instrumentar mejor, la disminución de turnos ha incrementado el número de estudiantes por clase.
Sí	9(1,3,5,7,8,10,14,19,22)	Están mejor conducidos: mejor adentro que en la calle. Es necesario mayor espacio para el desarrollo intelectual. Cuanto más tiempo estén en el liceo, más estímulos igualitarios reciben.

C8

Respuesta	Nº de profesores
No	13(4,6,8,9,15,16,17,19,20,21,22,23,24)
parcialmente	4(3,7,12,13)
Sí	6(1,2,10,11,14,18)
No opina	1(5)

C10

Respuesta	Nº de profesores	Motivos
No	12(1,3,4,8,14,15,17,18,19,21,23,24)	Sistema permisivo. Estudiar para exámenes permite aprender mejor. Mal sistema de parciales. Calificaciones de promoción en núcleo común muy bajas. Genera más distancia con el nivel terciario. Disminución de la exigencia, no se genera mejor espacio de aprendizaje. Los estudiantes no entienden bien el funcionamiento del sistema. Provoca disminución en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Una prueba diaria no se puede hacer con la plenitud del intelecto. Los exámenes implican otra manera de estudiar, con mayor concentración, en grupo. Genera carácter especulador por parte de los estudiantes.
parcialmente	5(2,6,7,13,20)	De acuerdo con las pruebas semestrales, en desacuerdo con la promoción. En desacuerdo con el peso de las inasistencias. Criterios de promoción demasiado reglados. Hay colegas que lo utilizan con permisivismo, no es claro el mensaje que se da a los alumnos. Hay sobreevaluación.
Sí	6(5,9,11,12,16,22)	El peso de las pruebas debe ser importante para conservar el nivel de exigencia. El examen desmotivaba el estudio durante el año. Va graduando el nivel de exigencia. En el mundo, los cursos están hechos para que terminen al finalizar las clases. El estudiante se compromete más con el curso. La trivialización y el rigor académico dependen de la forma de trabajo del docente.
No opina	1(10)	

C11

Respuesta	Nº de profesores	Motivos
sí	24	
<i>De acuerdo</i>	13 (3,5,6,7,9,10,11,17,20,21,22,23,24)	El mundo avanza. Mejor articulado y muy significativo. Permite al profesor seleccionar. Hay más núcleos variables. Se actualizó y tiene una visión más cercana a la de los chiquilines. Muy buen enfoque. Da herramientas para el mundo laboral y para analizar temas de actualidad.
Parcialmente de acuerdo	7(1,4,8,12,13,14,16)	De acuerdo con la inclusión de algunos temas, en desacuerdo con la exclusión de otros. Relevante la temática, muy extensa. Los contenidos no se adecuan al tiempo y recursos disponibles. Está bien para docentes expertos, genera dificultades en los novatos. Bibliografía inaccesible para los docentes.
En desacuerdo	4 (2,15,18,19)	No hay coherencia entre los temas de 5º y de 6º. No se han priorizado los temas, no hay un hilo conductor. Prefiero el ordenamiento anterior.

C12

<i>¿Se prescribieron cambios metodológicos en la enseñanza de su disciplina?</i>		
Respuesta		Nº de profesores
sí		23
	<i>Los practica</i>	16 (1,3,5,7,9,10,11,13,16,17,18,19,20,22,23,24)
	<i>Parcialmente</i>	5 (2,6,8,15,21)
	<i>No</i>	2 (4,14)
no		1 (12)

<i>¿Puede concretarlos en todos los niveles de su práctica?</i>	
Respuesta	Nº de profesores
Sí	12(5,6,7,9,11,13,15,16,17,19,20,22)
No	7(1,2,3,18,21,23,24)

<i>¿Observa resultados diferentes en el aprendizaje de los alumnos?</i>		
Respuesta	Nº de profesores	Resultados
Sí	14(2,3,5,6,7,9,10,13,15,19,20,21,22,24)	<p>Hay cambios en la actitud, no en los resultados.</p> <p>La respuesta es más positiva.</p> <p>Se involucran más, aprenden más, se divierten más.</p> <p>Se motivan más.</p> <p>Los estudiantes plantean problemas en forma espontánea.</p> <p>Mayor facilidad para relacionar los temas entre sí.</p> <p>Si he hecho cambios convencida, si los he interiorizado, se logran mejores resultados en el aprendizaje.</p>
No	4(16,17,18,23)	<p>El que estudia se entusiasma más allá del plan, y el que no estudia, no se entusiasma. El espejo del docente refleja una imagen decisiva para la respuesta del alumno. (17)</p> <p>La resistencia del alumno retroalimenta la del docente (18)</p> <p>Un poco de mejoría en los resultados: me parece que hay algo que no puedo lograr, ellos siguen teniendo dificultades. (23)</p>