

El profesorado principiante de secundaria ante la reforma educativa en Uruguay: La coordinación docente y el proyecto de centro*

The professorship beginner of secondary before the educational reform in Uruguay: The educational coordination and the School Project

Eduardo **Rodríguez Zidán***
José Manuel **Ríos Ariza****

* *CERP (Centro Regional de Profesores) del Litoral. Uruguay.*

** *Universidad de Málaga*

Resumen:

En este trabajo presentamos algunas conclusiones de una investigación realizada en Uruguay y que tiene como objeto conocer cómo valoran los profesores principiantes de educación media, dos elementos significativos de la reforma educativa en: la coordinación docente y el trabajo en proyectos de centro. En el proceso de investigación se ha aplicado un cuestionario autoadministrado, bajo supervisión del investigador, a una muestra de 304 profesores de 24 centros educativos (que incluye egresados de dos modelos diferentes de formación docente). El estudio concluye que hay dificultades para promover los cambios educativos cuando sólo se llevan a cabo desde la lógica burocrática y no se contempla los intereses del profesorado, ni las prácticas tradicionales de las instituciones escolares.

Palabras clave: reforma educativa en Uruguay. Innovación. profesores principiantes, coordinación docente, proyecto de centro.

Abstract:

In this project, we present some conclusions of research done in Uruguay, the object of which is to know how inexperienced teachers of secondary education are assessed. Two significant elements in the reform of Education in teaching coordination and the work planned in the school. In the process of research, an self-administrative questionnaire, under the supervision of the researches, has been applied to a sample of 304 teachers from 24 secondary education centres (which include graduates from two different models of teaching formation). The study concludes that there are difficulties in promoting educational changes when these are only implement from burocratic logic and the interests of the teachers are ignore, as also are the traditional practices of educational institutions.

Key words: educational reform in Uruguay. Innovation. Inexperienced teachers. Teaching coordination. School Project.

1. MARCO CONTEXTUAL

En las dos últimas décadas en los países hispanoamericanos se han iniciado distintas iniciativas en materia de educación con objeto de atender las necesidades educativas y sociales de la población y las demandas de la economía y del mundo laboral. En general, se ha avanzado bastante en la escolarización de casi todos los niños y niñas, y en el aumento de la matrícula en la enseñanza básica obligatoria, en la permanencia de más años en los centros educativos, en la incorporación de las niñas a la educación, así como en la reducción del analfabetismo. Pero aún quedan retos importantes para conseguir una mejor calidad de la enseñanza y una mayor equidad en esta calidad, y entre ellos destaca la formación del profesorado, ya que en muchos países un porcentaje de los docentes no ha tenido una formación como profesores, ni pedagógica (Braslasky, 2000; CEPAL, 1998 y 1999; Gajardo, 1999; Mancebo y Vaillant, 2002; Marchesi, 2001; Stiglitz, 2003; Tedesco, 1996; Tedesco y López, 2002; Tenti, 2000 y 2002; UNESCO, 2002; UNESCO-OREALC, 1996).

Desde hace décadas hay una fuerte presión social para que los profesores vayan asumiendo nuevos roles. Igualmente, tanto el profesorado como los especialistas de la educación son conscientes del cambio acelerado que se está dando en las sociedades donde viven y trabajan, y que la educación debe de ser sensible a esos cambios (familiares, económicos, sociales, culturales, tecnológicos, de valores, ambientales, etc.). La sociedad en general demanda a los centros educativos la formación académica del alumnado, pero además quiere que en la escuela e instituciones educativas se aborden los principales problemas sociales con objeto de que las nuevas generaciones puedan evitar estos o combatir estos problemas, se prepare al alumnado para su inserción laboral y para la participación en la vida social.

Las reformas educativas, impulsadas por los Estados, dan una gran relevancia al profesorado como agente de cambio, y por ello proponen, generalmente, modificaciones en la formación del profesorado como una de las condiciones para la mejora de la calidad educativa. En este contexto la Reforma Educativa en Uruguay se inicia en el año 1996, y los cambios que afectan a la formación del profesorado se comienzan a implementar un año después. En otros países del entorno (MERCOSUR) ya habían comenzado estos cambios algunos años antes.

1.1. La reforma educativa en educación media

En el año 1995 se comenzó, en Uruguay, el debate sobre la reforma de la Educación Media. Esta reforma se comenzó a implementar al año siguiente y se denominó "*Plan 96*" (aprobado por el Parlamento Nacional como Ley nº 16.737).

Entre los cambios más relevantes, a nuestro juicio, que se introducen en este plan destacamos los cambios en la organización de contenidos que pasan a presentarse a través de áreas de conocimiento, en la evaluación, en la

incorporación de la informática como área instrumental y en la gestión y organización en los centros educativos. Dentro de este último campo se producen dos innovaciones importantes, que se refieren a la potenciación de la coordinación de profesores y a la obligación de todos los centros de educativos de realizar un proyecto institucional.

Mancebo y Vaillant (2002) analizan las diferentes modalidades de formación de profesores del sistema educativo nacional y describiendo las distintas modalidades de la formación docente del profesorado de Educación Media, señalan la existencia de 3 modelos fundamentales. En primer lugar, se menciona el modelo IPA (Instituto de Profesores Artigas) con una propuesta fuertemente selectiva y exigente, cuyos cursos se dictan únicamente en la ciudad de Montevideo. En segundo lugar, se destaca el modelo de los Institutos de Formación Docente, creado en 1977, que ofrece cursos en las ciudades del interior del país, con una modalidad de formación descentralizada del tipo de régimen semi-libre (se cursan algunas asignaturas en el interior del país y otras deben ser examinadas en Montevideo). Y por último, se destaca el modelo CERP (Centros Regionales de Profesores), establecimientos fundados por la reforma del año 1997, que se basó en un régimen de dedicación total (40 horas semanales) tanto para estudiantes como para docentes, cuyos objetivos fundamentales eran la profesionalización docente y la regionalización de los servicios para brindar oportunidades a todos los jóvenes que viven en el interior del país.

En este trabajo nos vamos a referir a dos modelos de formación de profesorado, uno que denominamos IPA-IFD en el que agrupamos los dos modelos de formación anteriores a la reforma y el segundo es el alternativo que surge con la reforma que se denomina CERP (Centro Regional de Profesores). Los CERPs se ubican en cinco departamentos en el interior de Uruguay. La formación de profesores en los CERPs se distingue por tener un diseño curricular distinto, en el que se fortalecen o se incorporan contenidos especialmente los relacionados con la formación en proyectos, la planificación educativa y los conocimientos instrumentales de inglés e informática aplicada.

La labor del docente se ha concebido con frecuencia como una relación de cada profesor con su alumnado. La libertad de enseñanza del profesorado, ideas y tópicos que se repiten en la profesión como "*cada maestro tiene su librito*", la figura de profesores especialistas en unas asignaturas, materias o áreas de conocimiento, y la misma actividad docente donde el profesorado está casi toda su jornada laboral (solo) con alumnos en el aula; estas ideas y hechos (entre otros) han propiciado una tendencia a la individualidad del trabajo del profesorado.

En el siglo XX, se comienza a aceptar de forma generalizada la necesidad de coordinación del trabajo de los docentes, sin que ello sea incompatible con la libertad de enseñanza. El trabajo colaborativo del profesorado tiene una manifestación en la denominada coordinación docente. A través de ella se intentan coordinar los programas educativos, recursos educativos, compartir información sobre el alumnado, las familias, y en general

tratar y tener en cuenta todo aquello que puede incidir en el funcionamiento del centro y en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. La coordinación del profesorado es una actividad relevante de la actividad docente, especialmente de los que comparten el mismo grupo de alumnos y la misma institución o centro educativo.

Las leyes y normativas educativas que han ido apareciendo en las últimas décadas en casi todos los países, entre ellos Uruguay y España, intentan incentivar e introducir la coordinación docente como una labor docente más.

Entre las medidas que propugno la reforma, vamos a destacar las relacionadas con la potenciación del trabajo en equipo de los docentes, las autoridades educativas durante el periodo 1991-1995 ya habían propuesto algunas medidas en esta dirección. No obstante, la reforma da un paso más en esta materia, y en el Plan de Secundaria 1996, recoge dentro de las principales orientaciones metodológicas la tarea de coordinación del profesorado para

"¡planificar, desarrollar el currículum y las propuestas pedagógicas con su pares y el equipo de dirección!" (ANEP-CODICEN, 1996, 15).

La propuesta inicial del Plan de 1996, preveía y potenciaba la contratación del profesorado por "paquete horario" de 30 horas semanales. Con ello se quería combatir el multiempleo de los docentes y vincularlos a los centros educativos. Del total de 30 horas, 25 debían ser destinadas a la docencia y las otras 5 a la coordinación, planificación, programación, etc.

Como suele suceder con muchos cambios educativos, una gestión inadecuada minimizó la implantación del mismo. Los diseños curriculares se dividieron en unidades inferiores a las 30 horas, esta fragmentación impidió que la mayoría de los profesores pudiesen completar su carga lectiva en un solo centro. De esta forma, un elevado número de profesores continúan contratados por horas y grupos en distintos planes, programas, zonas y hasta departamentos diferentes.

La dispersión espacial del profesorado dificulta la coordinación de las tareas docentes, ya que se encuentran con varios diseños curriculares, con distintas culturas escolares y atendiendo a un elevado número de alumnos que con frecuencia proceden de diferentes contextos sociales y culturales.

La necesidad y la utilidad de la coordinación docente le lleva a Terhart (2006, 71), en su reflexión sobre las diferentes competencias de los profesores de un colegio a afirmar que la

"cooperación en el colegio es un elemento importantísimo en el desarrollo continuo de la calidad de la escuela y de las clases impartidas, quizás sea incluso la joya de la corona".

A pesar de la importancia de la coordinación, surgen críticas porque ésta no es asumida e interiorizada por el profesorado, en esta línea Imbernón

(2007, 25) comentando sobre este tema en España afirma “es cierto que la colegialidad artificial en la elaboración de proyectos educativos y curriculares hace que el profesorado se desencante y vea un artificio pedagógico más que una innovación”.

A pesar de las dificultades de implementación de la reforma de 1996, hay que considerar que las mismas propiciaron cambios relevantes, especialmente en el campo curricular donde se produjo una agrupación de asignaturas en áreas curriculares. En el campo de la gestión de los centros de enseñanza, a pesar de las dificultades que hemos señalado anteriormente, se produjeron cambios como la necesidad de realizar proyectos educativos en cada centro, y una mayor valoración de la coordinación del profesorado, reservándose horas para esta coordinación.

1.2. Profesores principiantes en épocas de turbulencias y cambios educativos

Nuestro trabajo se centra en conocer algunas de las dificultades que tienen los nuevos profesores (independientemente de su modelo formativo) cuando se incorporan a los centros educativos. Este paso siempre conlleva dificultades para el profesor novato, pero suele ser más complejo cuando se produce en un periodo de implementación de una reforma, ya que se ve obligado a convivir en un centro donde los procesos de reforma se enfrentan a resistencias y además en muchos centros conviven a la vez en dos formas o modelos de trabajo. El profesorado novato va a convivir en un entorno donde se dan resistencias a la reforma o innovación, normalmente los profesores noveles suelen inclinarse por los modelos de reforma, mientras que un importante número de profesores expertos no están de acuerdo con las mismas. Esta situación puede propiciar la falta de entendimiento y de cooperación entre los profesores novatos y expertos (Rodríguez Zidán, 2007).

La etapa o momento de inserción del profesorado novel en los centros y cómo se produce ha sido tratada por diversos autores (Vera, 1988 y 1989; Imbernón, 1994; Esteve, 1997; Cornejo, 1999; Bolívar, 1999), en nuestra investigación hemos indagado en la inserción de estos profesores en un contexto de reforma, pero donde por el tiempo transcurrido ya debía de haber una implantación generalizada o mayoritaria de la reforma e interiorizado las medidas propuestas por la Reforma.

Igualmente queremos destacar que parte de los profesores noveles (los egresados de los CERPs) han estudiado en un modelo formativo implantado por la Reforma, y que este modelo fue rechazado por una parte importante del profesorado en ejercicio, ya que entendían que podían ser competidores por los mismos puestos de trabajo y ser desplazados por estos nuevos titulados.

2. UNIVERSO DE ANÁLISIS Y METODOLOGÍA

Nuestra investigación se ha centrado en los docentes principiantes o noveles (con cinco o menos años de experiencia) de educación media en la

región Litoral del Uruguay. La búsqueda de la población fue un trabajo arduo, porque no estaban todos en una sola base de datos. Finalmente pudimos comprobar que la población que reunía las condiciones era 540 docentes. De esta población se seleccionó una muestra estratégica de 272 docentes que trabajaban en 25 centros de Educación Media (8 en las localidades de Salto y Paysandú, 5 en Artigas y 4 en Río Negro).

La obtención de datos se realizó a través de un cuestionario que se pasó en el propio lugar de trabajo, la mayoría bajo la supervisión del investigador. En ese artículo se analizan sólo las preguntas del cuestionario coherentes con la temática del mismo.

La recogida de datos se comenzó 8 años después de la aprobación de la Reforma.

3. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La coordinación docente tiene diversos campos de trabajo y manifestaciones. Generalmente, es necesaria una coordinación entre los profesores que trabajan con la mismas materias, asignaturas o áreas de conocimiento; entre el profesorado que trabaja con el mismo grupo de alumnos; una coordinación de todo el profesorado del centro en materia de programación docente y de gestión del centro. Igualmente debemos reconocer también la necesidad de una coordinación con la familia y con la sociedad, ya que las instituciones educativas no son islas sino que están ubicadas en unas sociedades y contextos culturales concretos.

El Plan 96 en Uruguay, potencia la coordinación docente en sus aspectos a través de la "coordinación del centro", y añade un aspecto novedoso ya que se permite la participación docente a través de un proceso democrático.

En este contexto de innovación, le preguntamos a los profesores debutantes o noveles, seleccionados en la muestra, sobre algunos aspectos de esta coordinación:

1) *¿Con quiénes se siente más cómodos para coordinarse en sus actividades de enseñanza?*

Los profesores novatos expresaron (independientemente del sistema la formación previa) que se sentían mejor con los docentes más experimentados (con porcentajes que oscilan entre el 35,8% y el 48,4%). La segunda opción es la coordinación con sus colegas de generación (entre el 30,8% y el 24,8%). Por último, es muy significativo que el profesorado prefiera no optar por trabajar solo (porcentaje menor al 1%), ni coordinarse con el alumnado que tiene un porcentaje similar.

El porcentaje más pequeño de profesores que se sentían mejor con los docentes experimentados corresponde a los egresados de los CERPs, y a ellos corresponde también el porcentaje mayor de profesores que prefiere a sus

colegas de generación. Parece que los egresados de los CERPs tienen una mayor tendencia a colaborar entre ellos, y/o con colegas de la misma generación.

2) *¿Facilita el horario de las reuniones de coordinación su asistencia?*

La situación de multiempleo del profesorado es conocida por la Administración Educativa Uruguaya y por los equipos directivos de los centros. Esta situación debería ser tenida en cuenta para establecer horarios de coordinación que sean compatibles con las responsabilidades docentes y de coordinación del profesorado cuando este asiste a más de un centro. La situación de los profesores noveles es similar a la de los más antiguos y normalmente tienen más de un centro de trabajo (sólo el 42,8 % se desempeña solamente en un establecimiento educativo).

En nuestra investigación el 15,6% de los profesores noveles que trabajan en Secundaria, y el 24,6% de los que trabajan en la Educación Técnica indican que los horarios de las reuniones de coordinación no facilitan su asistencia. Estos datos son relevantes porque ponen en evidencia un punto débil de la implementación de la Reforma: un sector importante del profesorado se ve excluido de la coordinación por cuestiones organizativas. Evidentemente estas dificultades para la participación afecta también a la participación democrática del profesorado en los centros educativos.

3) *¿Quién determina la agenda de los temas de discusión en las reuniones de coordinación?*

La participación democrática de los docentes también viene dada por los temas que se tratan en las reuniones de coordinación. Es sorprendente que el 47,6% del profesorado de Educación Técnica y el 54,9% del profesorado de Secundaria responda que la agenda de discusión la determina la dirección del centro de forma autónoma. Este porcentaje evidencia una falta de democracia en casi la mitad de los centros educativos, ya que la elección de los temas a tratar va a condicionar las prioridades y las líneas de actuación de los centros educativos. En la otra casi mitad de los centros el profesorado participa en la determinación de los temas a tratar.

También es significativo que aproximadamente el 3% indique que la comunidad educativa en general participa en la agenda de discusión.

Podemos afirmar a la vista de estos datos que es necesaria una mayor democratización de los centros, favoreciendo que el profesorado siempre participe en la determinación de la agenda de discusión, y también facilitando instrumentos para que toda la comunidad educativa pueda participar.

4) *¿Qué temas se debaten en las reuniones de coordinación, según la opinión del profesorado?*

Al analizar las respuestas nos encontramos con diferentes opiniones y valoraciones que reflejan las distintas percepciones de los docentes principiantes.

A partir de la información recogida, se construyeron 5 categorías para el análisis:

- *Proyectos institucionales.* El 16,1 % de las opiniones, se refieren a temas relacionados con la elaboración, discusión y puesta en práctica de proyectos de centro.
- *Problemas del alumnado.* Con una frecuencia del 54%, representa el tema de mayor discusión en las reuniones de coordinación. Se incluyen, en esta categoría, el análisis y la reflexión acerca de la repetición, la deserción, el abandono y la problemática de conductas violentas en el alumnado.
- *Calidad de la enseñanza.* Sólo el 13,7% de los docentes afirma que en sus centros se discute sobre cuestiones pedagógicas, los problemas de la práctica de la enseñanza y la formación docente.
- *Información institucional de segundo orden.* Un 13,7% de los docentes manifiesta su desacuerdo con la pérdida de tiempo que implica la lectura del marco normativo vigente y los comunicados oficiales, tratar cuestiones poco relacionadas con el proyecto de centro ("*pérdida de llaves*", "*chismerío*", "*divague*")
- *El tema de los valores.* No es un asunto de interés para el colectivo docente ya que sólo es reflejado por el 2,5%.

La cuestión del fracaso escolar y las razones que determinan el abandono del sistema educativo, representan el tema que con mayor frecuencia se debate en las instituciones analizadas. La "problemática del alumno" es un tema introducido, fundamentalmente, por los directores de los centros. El enfoque sobre el fracaso, planteado en esos términos por la dirección, pretende culpabilizar al docente como variable fundamental para explicar los resultados educativos.

Un elevado número de los profesores son críticos con los temas y el desarrollo de las reuniones de coordinación, un alto porcentaje manifiesta que no hay una agenda y una priorización de temas. Dentro de las críticas además de la señalada, sobre la responsabilidad del profesorado en el fracaso escolar, destaca que se leen las normativas y comunicaciones oficiales, y que se tratan problemas menores e irrelevantes. Al darle relevancia excesiva a este tipo de información se hurta un tiempo valioso para el debate pedagógico didáctico y para el diseño de un proyecto institucional, tal y como y propone la reforma para mejorar la calidad.

Cuando contrastamos la opinión de los docentes, según el subsistema donde trabajan, descubrimos que los proyectos institucionales (20,6%) y la calidad de la enseñanza (15,1%) se discuten con mayor frecuencia en Educación Secundaria que en la Enseñanza Técnica. En este último subsistema, los docentes manifiestan que en las reuniones de centro predominan las

preocupaciones referidas a problemas del alumnado (60%) y aquellas que hemos denominado de carácter institucional de segundo orden (18,8%).

Es probable que la presencia de una mayor proporción de docentes con título pedagógico en Educación Secundaria generen las condiciones favorables para enriquecer el debate pedagógico, la participación docente en la discusión sobre los contenidos y la elaboración de proyectos de centro.

5) *¿Cuál es la opinión de los docentes sobre el funcionamiento de la coordinación?*

En general, las respuestas del profesorado están divididas en mitades iguales. Por un lado, quienes tienen una imagen positiva (el 50,6 % afirma que funciona bien o muy bien), pero el resto del profesorado es crítico al respecto (31,1% afirma que funciona regular y el 18,3% dice que funciona mal). La evaluación por mitades se mantiene, independientemente del subsistema, lo que indicaría cierta estabilidad y generalidad de los resultados encontrados.

La proporción de docentes que manifiestan reparos sobre las actividades de coordinación, es diferente según la región donde trabajan. Las críticas más importantes aparecen en Salto (32,5% dice que funciona mal la coordinación y un 35,8% regular). La diferencia entre el Departamento de Salto y los otros tres es muy importante, ya que las valoraciones positivas en Paysandú, Río Negro y Artigas oscilan entre el 62,1% y el 72,4%, y en Salto la valoración positiva es de sólo un 31,6%. Esta diferencia tan importante influye en la interpretación de los datos ya que la mala valoración de Salto con un número de casos de 120 en un total de 257, tiene un gran peso en los porcentajes de opinión sobre el funcionamiento de la coordinación.

3.1. La participación docente en el Proyecto de Centro

En la reforma de 1996, aparece una innovación totalmente original que es la elaboración de los proyectos educativos de centros, en el documento de la ANEP (1996, Doc. II, 15), sobre el profesorado y los proyectos educativos se especifica

“los actores asuman capacidad de iniciativa y de innovación, orientados por la elaboración y puesta en marcha de un proyecto educativo que los identifique y los organice a partir de la formulación de objetivos educativos y pedagógicos comunes”

En este punto nos interesa conocer en qué medida los profesores noveles consultados han participado en la formulación y puesta en práctica de los proyectos educativos de centro (PEC) su implicación y si éste refleja realmente el punto de vista del profesorado.

Aunque parece elemental que las iniciativas en el trabajo institucional colegiado correspondan a los profesores con mayor antigüedad docente, no debemos olvidar que los jóvenes egresados de los CERP recibieron una

formación específica en planificación de centro y trabajo por proyectos. Por otra parte, las autoridades educativas han promovido de forma sistemática en los últimos 10 años, distintas instancias de capacitación de profesores y directores en la nueva gestión institucional de los establecimientos de Educación Media.

La primera cuestión que abordamos en nuestra investigación se centró en la comunicación que existe entre los distintos tipos de profesores (interinos y fijos, noveles y expertos, egresados de los CERPSs y otros, docentes y equipos directivos). Con ello pretendíamos acercarnos al clima que hay en los centros, ya que este probablemente condicionaría la elaboración del proyecto educativo. A continuación señalamos las principales cuestiones relacionadas con la elaboración de los proyectos educativos de centro.

1) ¿Existe comunicación entre los diferentes grupos y subgrupos que participan del colectivo docente?

En términos generales predomina la apreciación de que la comunicación es buena o muy buena entre los diferentes actores, aunque existen algunos indicios de que en ciertos liceos el vínculo de los docentes con la dirección no es el mejor. Por ejemplo, del total de profesores que respondieron a la pregunta ¿hay buena comunicación entre docentes y la dirección del centro?, el 22,1 % manifiesta que la misma es regular y el 5,8% mala, lo que reflejaría una situación de tensión que no favorece la puesta en práctica de proyectos contruidos por consenso.

Aproximadamente el 20% de los profesores noveles manifiestas que la comunicación no es buena con los profesores experimentados, ni entre los profesores egresados del CERPs con sus colegas.

La elaboración de un proyecto colectivo como el que deberían elaborar los docentes para la mejora del centro, es un proceso dinámico que requiere de diferentes niveles de negociación, intercambio de ideas y participación. Entre las relaciones entre el profesorado predominan las buenas o muy buenas, no obstante el número de respuestas regular y mala, es lo suficientemente relevante (especialmente porque estamos hablando de grupos de profesores y no de individuos) como para determinar que es necesario propiciar un clima que favorezca una mejor relación entre directivos y profesores, entre noveles y expertos, y entre egresados CERPs y el resto del profesorado.

2) ¿Participación del profesorado novel en la elaboración del PEC?

La participación del profesorado novel en la elaboración de los PECs ha sido muy poco relevante, sólo el 6% del profesorado de Educación Técnica ha participado activamente en la elaboración del PEC y un 61,2% manifiesta que no ha participado. El profesorado novel de Secundaria ha tenido una mayor participación aunque las cifras siguen siendo bajas, el 17,4% de los profesores noveles afirma que ha participado activamente en la elaboración de los PECs y el 37,4% que no ha participado.

Es sorprendente que siendo la elaboración de los PECs una innovación de la reforma, los profesores noveles tengan tan escasa participación, ya que en este campo los profesores expertos tampoco tenían experiencias previas.

3) ¿El PEC refleja realmente el punto de vista del profesorado?

Después de la sorpresa que nos produjo la escasa participación del profesorado novel en la elaboración del PEC, el análisis de los datos de esta pregunta tenía una relevancia especial.

Los datos son especialmente curiosos, ya que el 33,5% del profesorado novel de Educación Técnica manifiesta que esta totalmente de acuerdo o de acuerdo con que los PECs reflejan realmente el punto de vista del profesorado. Teniendo en cuenta que solo el 6% participó activamente y que más del 60% no participó en este trabajo, nos hace pensar que aunque no han participado, predomina la valoración si creen que el trabajo realizado por los profesores más expertos y directivos refleja el punto de vista del profesorado. Las valoraciones negativas como en desacuerdo son del 14,2% y totalmente en desacuerdo el 6,2%. Estas dos cifras son altas ya que sobrepasan ligeramente el 20%.

Los profesores novatos de Secundaria expresan en un 42,1% que están de acuerdo o totalmente de acuerdo, y sólo el 5,5% en desacuerdo y el 3,1% totalmente en desacuerdo. Es normal que en la medida que el profesorado novel de Secundaria ha participado más activamente en los PECs que el de Enseñanza Técnica, estime que los PECs reflejan realmente el punto de vista del profesorado.

Teniendo en cuenta la formación docente de los profesores noveles, tenemos que el profesorado 54,8% de los egresados IFD-IPA están de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación que el PEC refleja realmente el punto de vista del profesorado. Existe una diferencia importante entre la opinión de estos egresados y los de los CERPs, ya que el porcentaje que esta de acuerdo o totalmente de acuerdo es el 35%, es decir casi 20 puntos menos.

Concluyendo el análisis de los datos de esta pregunta, podemos afirmar que un importante número de profesores noveles (especialmente de la Educación Técnica) no han participado en la elaboración de los PECs, pero creen que estos realmente reflejan el punto de vista del profesorado, donde evidentemente incluye su punto de vista. Igualmente, es preocupante que un elevado número de profesores noveles indique que no han participado en la elaboración de los PECs, y que no creen que estos reflejen los puntos de vista del profesorado. Este grupo de profesores noveles ignorados y que no se sienten representados en los PECs puede ser un elemento de resistencia en la puesta en marcha de los PECs.

Además nos sorprende la diferencia tan importante entre los egresados, especialmente porque lo egresados CERPs han sido formados conforme a los criterios de la reforma de 1996 (es un modelo formativo que surge con la reforma), y se les ha capacitado para elaborar los PECs, por lo que al menos

teóricamente podían aportar más a los PECs. Estos datos pueden alumbrar quizás algún rechazo hacia estos profesores noveles y que les cuesta más trabajo integrarse en la dinámica de los centros educativos.

4. REFLEXIONES FINALES

La experiencia de la investigación, que hemos analizado aquí, nos indica que si las instituciones escolares se siguen gestionando desde una perspectiva burocrática y oligárquica es altamente probable que las innovaciones fracasen.

La retórica oficial del cambio y la introducción de innovaciones por parte de las autoridades de la enseñanza, especialmente a partir de la reforma curricular de 1996 en Uruguay, es puesta en cuestión por las opiniones y las valoraciones de los profesores principiantes. Tanto la coordinación docente como la elaboración del proyecto de centro, dos aspectos centrales del nuevo modelo de gestión impulsado por la reforma educativa, pretenden superar el esquema de organización escolar tradicional del "profesor de asignatura". Las nuevas teorías del cambio educativo proponen el diseño de un nuevo modelo de gestión y organización del centro, donde el papel del docente se caracteriza por el trabajo colaborativo, la investigación de su práctica, y su compromiso, junto a padres, estudiantes y actores comunitarios, con la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El análisis de los datos y la información cualitativa deja en evidencia la fuerte incidencia que tienen ciertas prácticas institucionales objetivadas como el rol tradicional de los directores y la estructura del puesto de trabajo de los docentes. La cultura tradicional, mediante las prácticas burocráticas como la lectura de informes administrativos, reglamentaciones y ordenanzas, etc., es un factor que obstaculiza los procesos de innovación y cambio.

Este escenario de conflicto y choques de intereses, debe ser analizado con mayor atención, por futuras investigaciones. Intereses, recursos de poder e influencia, son dimensiones que desde el enfoque micropolítico de las instituciones educativas conviven en un escenario altamente complejo como lo es el de la participación y la democracia en los centros educativos.

El discurso de las autoridades sobre la autonomía chocan con las percepciones de los docentes, que por lo general creen que la autonomía es simplemente una retórica oficial pero no una cesión real de la gestión, control y administración de recursos.

Estas características, presentes tanto en la reforma educativa española como en la uruguaya, indican que el problema analizado trasciende las particularidades de cada contexto, señalando la gravedad de ciertas prácticas institucionales que operan como mecanismos, muchas veces sutiles, otras veces no tanto, de imposición de los intereses de las autoridades en cada centro.

El peso de ciertas rutinas burocráticas es de tal magnitud, que el intento de cambiar choca contra una realidad institucional fuertemente marcada por la inercia de los patrones tradicionales de organización y gestión de la enseñanza.

Otro asunto que merece atención es el de la autonomía del profesorado.

La mitad de los profesores principiantes manifiesta su malestar porque existen dificultades para el trabajo en equipo, no pudiéndose desarrollar, tal como lo sugiere el nuevo discurso de la administración, una "cultura de colaboración". Entre otras causas, se señalan la falta de pautas y estructuras claras para la coordinación de actividades y la coacción de las autoridades para alcanzar los objetivos de las políticas educativas (la reducción del fracaso escolar, en todas sus manifestaciones, presionando a los docentes en los momentos de la evaluación para que aumenten la tasa de pasaje de grado).

La coerción que ejercen muchos directores para definir "*qué temas*" se discuten, y "*cómo*" deben organizarse los centros para alcanzar objetivos de política educativa fácilmente medibles con indicadores "duros", puede constituirse en un obstáculo para la mejora de la enseñanza porque desconoce la complejidad del universo social y político de la educación.

Tal como lo ha señalado con acierto Ball (1994), no existe una correlación directa entre los cambios de política y las modificaciones de las prácticas educativas.

En el mismo sentido, los datos indican que no podemos establecer una hipótesis de causalidad entre los acontecimientos que ocurren en el ámbito público del debate (lo que los profesores dicen que hacen) con el escenario privado de la práctica (lo que los profesores realmente hacen en sus clases),

Las declaraciones de los profesores principiantes ponen de relieve, además, las diferencias entre la participación real en la toma de decisiones, la pseudoparticipación y el control burocrático de la función docente.

A partir de la distinción de lo público y lo estatal, como lo señala Gimeno Sacristán (1998), podremos comprender hasta donde la experiencia de participación docente en las instituciones educativas, implica una verdadera experiencia democrática o sólo es una participación artificialmente creada pero fuertemente regulada.

El discurso predominantemente técnico de la reformas, no sólo en Uruguay, -sino también en España- desorienta y genera confusión en los profesores principiantes que reclaman una participación efectiva en los proyectos institucionales de centro.

Pérez Gomar (2001), argumenta que la retórica de la profesionalidad docente choca con la realidad del profesorado. El colectivo docente, en el marco de las nuevas reformas educativas, tiene más autonomía virtual pero menos poder real para decidir sobre sus prácticas.

El escenario de las reuniones de coordinación, es un espacio donde las discusiones son iniciadas y controladas por el director de forma que la afirmación de Ball (1994, 235), escritas antes de la Reforma, siguen teniendo vigencia después de 11 años de la aprobación de la misma:

"(..) la reunión de personal típicamente es una oportunidad para repetir y confirmar la definición oficial de la escuela por eso los profesores pasan a condición de público. No son tanto participantes como espectadores de la reunión. La reunión es un camuflaje, una diversión. El ritual de dar información y consultar predomina sobre toda participación sustancial en la toma de decisiones. La conversación, en estas circunstancias versa sobre el control y sobre la autoridad".

Este panorama coloca a los docentes en una doble lógica, tal como la llama Contreras (1998, 192), por un lado, la retórica oficial promueve la autonomía de los centros, pero ésta es fuertemente controlada por los niveles intermedios del sistema (Inspectores y Directores).

De la misma manera el discurso de la reforma le otorga más responsabilidad a los docentes, pero simultáneamente éstos son más controlados y regulados por disposiciones administrativas. La autonomía del profesorado debe contemplar el escenario político, intelectual y pedagógico. Considerar únicamente los aspectos de gestión o de regulación administrativa, es reducir la autonomía a su mínima expresión, desconociendo además el carácter ideológico de todo hecho educativo.

Por otra parte, los datos indican que particularmente los docentes novatos, se enfrentan a un doble choque con la realidad: por un lado, el desafío profesional de desarrollar su perfil pedagógico en contextos heterogéneos y por otro, deben aprender su profesión en instituciones cuyas prácticas discursivas son innovadoras y democráticas pero en realidad se enfrentan a modelos de gestión que se basan en una racionalidad administrativa con un carácter fuertemente autoritario e instrumental.

El éxito de las nuevas políticas educativas que defienden una mayor descentralización y autogestión de los centros, depende, entre otros factores, de la correspondencia entre discurso y práctica. No es suficiente con estimular los cambios desde la política administrativa. Cambiar el estilo de la gestión de los centros, requiere de un fuerte compromiso de las autoridades y de los docentes.

Las medidas de política administrativa deberían otorgarle al profesorado no sólo más responsabilidades, sino nuevos espacios de poder real para ejercer de forma autónoma su rol profesional. La elaboración de un proyecto colectivo, conjuntamente con estudiantes, padres y actores sociales de la comunidad educativa, sólo es posible en un escenario de libertad e intercambio democrático de voluntades e intereses.

Los profesores principiantes requieren por su propia condición, que se definan programas especiales que consideren las dificultades del proceso de inserción en los primeros años de vida laboral. El centro educativo que recibe a

los profesores novatos, y especialmente el equipo de dirección a cargo, debe estar debidamente capacitado para liderar el proceso de cambio educativo, evitando que los novatos se frustren, perdiendo en muchos casos, la imagen idílica que se construyeron en los años de formación profesional.

Las condiciones materiales y estructurales de los centros educativos, deben asegurar que este proceso sea lo menos traumático posible, evitando la falta de estímulos a las innovaciones y favoreciendo la participación en proyectos de investigación educativa y en procesos de análisis de la realidad institucional.

Como afirma Denise Vaillant (2007), la profesión docente en el continente tiene una agenda pendiente y nuevos retos, entre los cuáles el diseño de programas sistémicos de inserción para los principiantes es uno de los grandes desafíos. Desde nuestra perspectiva, el contexto de la institución que recibe a los profesores principiantes, debe estar pautado por criterios de organización, planificación y gestión del cambio educativo orientados a la socialización profesional inicial de los docentes que comienzan sus primeras experiencias en escenarios altamente conflictivos y desfavorables. El éxito o el fracaso de las innovaciones, dependerá, entre otros factores, del protagonismo docente en el diseño y en la puesta en práctica de las nuevas transformaciones institucionales necesarias para mejorar la calidad de la educación secundaria.

Referencias bibliográficas

- ANEP-CODICEN (1996). *La Reforma de la Educación. Los Planes de estudio y el cambio educativo. Seguimiento de la Experiencia Piloto del Ciclo Básico. Documentos III-IV*. Montevideo: ANEP.
- Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la Escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de Vida Profesional del Profesorado de Secundaria*. Bilbao: Mensajero.
- Braslasky, C. (2000). La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 9. Biblioteca Digital de la OEI. Recuperado el 18 de agosto de 2004, de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie09a03.htm>
- CEPAL (1998). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL.
- CEPAL (1999). *Panorama social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL.
- Contreras, D. (1998). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Morata.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 19, enero-abril de 1999. OEI. Recuperado el 17 de noviembre de 2004, de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie19a02.htm>
- Esteve, J.M. (1997). *La Formación Inicial de los Profesores de Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Gajardo, M. (1999). *Reformas Educativas en América Latina: Balance de una década*. Documentos del PREAL N° 15. Santiago: PREAL.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (1994). *La formación del Profesorado*. Barcelona: Paidós.

- Imbernón, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Editorial Graó.
- Mancebo, E. y Vaillant, D. (2002). Principales aspectos de la situación de los formadores jóvenes en el Uruguay. La transformación en la formación docente. *Revista Educar*. ANEP-CODICEN. Año 4, 10, 3-9.
- Marchesi, A. (2001). *Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica*. PROMEDLAC VII. Santiago: UNESCO.
- Pérez Gomar, G. (2001) Reforma e innovación educativa. *Revista Relaciones*. Serie R-Educación XVII. Montevideo. pp. 13-19 (documento en línea) Recuperado 28/03/05: http://www.chasque.net/frontpage/relacion/9908/r_educacion.htm
- Rodríguez Zidán, E. (2007). El proyecto de centro y la coordinación docente. Un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay. *EDUCARE*, 11, 36. http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000100017&lng=en&nrm=iso
- Stiglitz, J.E. (2003). *Los felices 90. La semilla de la destrucción*. Madrid: Taurus
- Tedesco, J.C. (1996). *El Nuevo Pacto Educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.
- Tedesco, J.C.; López, N. (2002). Desafíos de la Enseñanza Secundaria en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 76, 55-69.
- Tenti, E. (2000). *Una Escuela para los adolescentes*. Buenos Aires: UNICEF.
- Tenti, E. (2002). *Educación Media para todos*. Unesco. IIPE. Buenos Aires: Altamira.
- Terhart, E. (2006). Problemas estructurales de la formación del profesorado en Alemania. En J. M. Escudero y Alberto Luis Gómez (editores). *La formación del profesorado y la mejora de la Educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- UNESCO (2002). *Docentes del Mañana: Análisis de los indicadores mundiales de educación*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO/OREALC (1996). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Boletín N° 41. Santiago.
- Vaillant, D. (2007). Profesión Docente en Latinoamérica. Una agenda pendiente y cuatro retos emergentes. *GTD-PREAL. Tarea y Foro educativo. "Los docentes en primer plano"*, en <http://www.preal.cl>
- Vera, J. (1988). *El profesor Principiante*. Valencia: Promolibro.
- Vera, J. (1989). El Profesor Principiante. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 3-7.