

De qué se quejan los docentes de EGB (además del sueldo)

Livio Grasso*

El presente artículo da cuenta de las opiniones y preocupaciones de profesoras de EGB con el fin de estimar la extensión (prevalencia) de distintas fuentes de tensión y motivos de "malestar docente" y de establecer cómo éstas se relacionan con variables institucionales y personales. Los datos fueron recogidos a través de una encuesta respondida por docentes de la provincia de Córdoba. Los resultados muestran que: a) las insatisfacciones vinculadas con concepciones y valoraciones sociales de la educación y la imagen del profesor se encuentran ampliamente extendidas, b) las insatisfacciones relacionadas con el medio institucional y el clima de clase muestran una prevalencia menor; c) estas últimas son más frecuentes entre docentes estatales, interinas y suplentes, con poca antigüedad, que atienden población en riesgo social y no están realizando actividades de capacitación. Las quejas más frecuentes difieren según sean docentes de EGB 1 y 2 o profesoras de EGB 3.

Malestar docente - Insatisfacción profesional de los docentes - Stress docente

This article presents the first to ninth grade teachers' opinions and concerns tied to posible sources and causes of job distress that were studied to estimate their prevalence and to what extent they were related to institutional and personal variables. Data was taken from a survey done to teachers of Córdoba. The results showed that: a) the unsatisfactions related to social conceptions and appraisal of education and teachers' social image are largely extended; b) complaints related to institutional variables and class climate are less prevalent and c) complains of the latest type are more frequent among teachers employed by the government with low level of experience who deal with a population at risk and are not presently engaged in training activities. The most frequent complaints vary from the teachers in EGB 1 and 2 or teachers in EGB 3.

Teachers' burnout - Teachers' dissatisfaction - Teachers' stress

* Magister en Gerontología Social. Licenciado en Psicología. Docente e Investigador de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Argentina). E-mail: liviogrosso@hotmail.com

La insatisfacción laboral de los docentes y la disconformidad con su profesión son temas preocupantes en la actualidad y objeto de debates e investigaciones a nivel mundial y nacional. En la Argentina se constata que los docentes constituyen uno de los grupos sociales que más ha perdido en los últimos quince o veinte años, tanto en términos de salario como de reconocimiento en la sociedad nacional y de posición en la estructura social. Al continuo decaer de las remuneraciones, se han agregado muchas otras circunstancias que contribuyen al progresivo deterioro de las condiciones de trabajo, en medio de una crisis generalizada del sistema educativo. Algunas de ellas son la rápida obsolescencia de la formación inicial, la falta de preparación para enfrentar situaciones nuevas, el menoscabo de la imagen docente y las sobrexigencias.

Las reacciones de los docentes al deterioro de las condiciones laborales son variadas y van desde el agotamiento (burnout), el estrés y la depreciación del yo hasta la depresión y la ansiedad (Cfr. ESTEVE, 1995). Las formas más extremas de malestar se observan en relativamente pocos profesores, pero, en cambio, están más extendidos los *"sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales que se asocian con la práctica de la enseñanza"* y el desarrollo de esquemas de *"inhibición y rutinización de la tarea como medio de cortar la implicación personal con la docencia"* (ESTEVE, 1995:47). Consecuencia de esto es el deterioro de las prácticas escolares, que afecta a lo que se enseña y a cómo se enseña (Cfr. ESTEVE, 2001). Señales de este tipo han aparecido en nuestro medio; un ejemplo de ello es que, recientemente, la prensa ha señalado el notorio incremento de las inasistencias docentes (*"Preocupante ausentismo docente"*. LA VOZ DEL INTE-RIOR, martes 25 de mayo de 2004).

Siguiendo la clasificación de Esteve, los factores de insatisfacción laboral entre los

docentes pueden agruparse en tres categorías u órdenes. Los incluidos en un primer orden *"se refieren (...) a variaciones registradas en el interior del clima de clase..."* (ESTEVE, 1995:24). Inciden sobre la acción docente limitándola, generando tensiones de carácter negativo en la práctica cotidiana y restringiendo los resultados que se consiguen con los alumnos. Se refieren a las condiciones de trabajo, los cambios en la relaciones profesor-alumnos y la fragmentación de la tarea del profesor.

Los factores de segundo orden se relacionan con *"...nuevas concepciones sociales de la educación, y (...) hacen referencia al contexto social en el que se ejerce la función docente"* (ESTEVE, 1995:24) y tienen una incidencia directa en la actuación del profesor en el aula. Se incluyen en este orden el aumento de exigencias al profesor, el aumento de contradicciones en el ejercicio de la función docente, los cambios en los contenidos curriculares, los cambio de expectativas relacionadas con el sistema educativo, la modificación del apoyo social al sistema educativo.

Los factores de tercer orden aluden a condiciones que influyen sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, como, por ejemplo, la ruptura del consenso social sobre la educación y los valores que debe transmitir, la ausencia o retracción de otros agentes educativos y el descenso de la valoración social del profesor. Inciden indirectamente sobre la tarea docente.

El presente artículo se propone presentar algunas estimaciones de la extensión (prevalencia) de diferentes motivos de insatisfacción y fuentes de tensión entre profesoras de enseñanza general básica (EGB); y comunicar algunas observaciones acerca de cómo influyen: a) factores institucionales que hacen al ámbito del sistema educativo donde se desempeñan las docentes: nivel de EGB (1 y 2 versus 3), sector de gestión

(estatal o privado) y población atendida (satisfacción o no de necesidades básicas y residencia en un conglomerado urbano grande o en una ciudad de tamaño mediano) y b) distintos atributos personales: antigüedad (profesores noveles o experimentados), situación de revista (titulares, suplentes e interinos), título habilitante (universitario o docente no universitario), materia enseñada y actividad de capacitación.¹

Metodología

La población estudiada es el colectivo de docentes de EGB (enseñanza común), en actividad en ámbitos urbanos durante 2002. Se considera únicamente a docentes mujeres, las que constituyen casi el 100 % del personal de EGB 1 y 2 y aproximadamente el 75 % del cuerpo de profesores EGB 3. En los ciclos primero y segundo, se trata de docentes de grado y de área y se excluyen las profesoras de materias especiales, en funciones directivas y en tareas pasivas. En el tercer ciclo, se consideran únicamente docentes a cargo de las siguientes materias: lengua, matemática, ciencias naturales y sociales, designadas por horas cátedra y que no ejercen simultáneamente cargos directivos.

La población objetivo así definida comprende a docentes que atienden la escolaridad obligatoria. Las que tienen a su cargo la enseñanza de los niveles 1 y 2 (EGB 1 y 2) poseen título de profesora de nivel elemental o equivalente; quienes se desempeñan en el nivel 3 (EGB 3) son profesoras de nivel medio de enseñanza.

La muestra (N = 596) se conformó con docentes de la provincia de Córdoba (de Capital y de algunas ciudades de tamaño mediano). Satisfizo cuotas respecto del nivel de EGB, del sector de gestión y de la situación de revista. En los niveles EGB 1 y 2 las cifras poblacionales disponibles se referían a cargos de maestra de grado o área, cubiertos por personal titular o interino, lo cual se consideró una aceptable estimación del número de personas. En EGB 3, las cifras disponibles correspondían a profesoras designadas con horas cátedra, en lo que tradicionalmente fue el segundo nivel de enseñanza y no el nivel 3º de EGB, por separado. Para estimar el número de docentes de EGB 3 se ha tomado el 50 % de las cifras globales. Sobre la situación de revista se efectuaron estimaciones en base a los resultados del Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994 por falta de otra información accesible (Cfr. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 1998).

Por otra parte, para evitar eventuales efectos de un centro educativo particular, se procuró llegar al mayor número posible de ellos y se contactó sólo a un número reducido de docentes en cada uno.

Los datos se recolectaron en dos etapas. La primera tuvo por objeto realizar un primer relevamiento de fuentes de tensión de la vida cotidiana en la escuela y se llevó a cabo entrevistando en profundidad a diez docentes. La segunda consistió en una encuesta por muestreo, utilizando un cuestionario (anónimo) de respuestas predeterminadas y autoadministrado. Los temas atendieron cuestiones que en las entrevistas en

¹ Cabe señalar que esta presentación se enmarca en una investigación más amplia llevada a cabo en la Universidad Católica de Córdoba entre los años 2002 y 2003, que contó con apoyo financiero del ICALA y cuyo objetivo general fue determinar la importancia de distintos factores relacionados con el malestar profesional de los docentes (GRASSO, 2003). La presente investigación fue reseñada en la revista *Diálogos Pedagógicos*, Año I, Nº 2, Octubre de 2003. Pág. 44-47. Se agradece la importante colaboración de la Dra. Marta L. Locatelli de la Universidad CAECE.

profundidad aparecieron como significativas y reflejan la clasificación de los factores de insatisfacción laboral presentada arriba.

El cuestionario contenía algunas preguntas de opinión en las que se debía indicar acuerdo o desacuerdo. Por ejemplo: "Los padres delegan en la escuela toda la responsabilidad por la educación de sus hijos". Otras se enunciaron de modo de permitir expresar experiencias subjetivas de malestar, como, por ejemplo: "Los docentes soportamos faltas de respeto por parte de los alumnos". Se solicitó responder en un escala de "rating" indicando frecuencia de ocurrencia.

El instrumento resultó satisfactorio. Se constató que la omisión de respuestas fue muy reducida y entre los comentarios escritos al final del cuestionario, como respuesta a una invitación a formularlos, se encontraron unas pocas críticas referidas a determinadas preguntas y muy pocas al conjunto de ellas.

La recolección de los datos se llevó a cabo a finales de 2002 y comienzos de 2003. Se realizó con la colaboración de profesores de EGB que cursan dos carreras de grado para docentes ofrecidas por la Universidad Católica de Córdoba. Las instrucciones para la elección de encuestados, además de los requerimientos derivados de la definición de la población objetivo, incluyeron la limitación en el número de profesoras a entrevistar en una misma escuela, que no debía ser superior a cinco.

El operativo de campo presentó aspectos positivos y negativos. Entre los primeros, puede mencionarse que el rechazo fue prácticamente nulo. Entre los segundos, se cuenta que el límite de cinco docentes encuestadas por escuela fue sobrepasado algunas veces. En el momento en que se detectó el problema, se efectuó un control, el cual mostró que la variabilidad de las respuestas en escuelas en las que se entrevi-

taron más de 5 docentes no era menor que la encontrada en la totalidad de los datos disponibles hasta el momento. Aunque se consideró que el problema no revestía gravedad, se tomaron medidas correctivas.

Resultados

Los cuadros A y B presentan los porcentajes de prevalencia estimados para la población objetivo en conjunto. Conllevan algún error, pues se basan en una muestra. Suponiendo que se trata de una muestra aleatoria simple, puede estimarse, con una probabilidad de confianza del 95 %, que ese error no supera los 4 puntos porcentuales. Las estimaciones correspondientes a subgrupos de docentes se basan en un número menor de casos y por lo tanto el error es mayor. Se mencionan diferencias en la prevalencia de distintos subgrupos sólo si los porcentajes son significativamente diferentes ($p = .05$).

Una cierta proporción de docentes se sienten insatisfechas respecto del apoyo didáctico del equipo directivo (Cuadro B). Es mayor entre las profesoras de EGB 1 y 2 que entre las profesoras de EGB 3. Entre las docentes de EGB 3 que atienden población con necesidades básicas insatisfechas (NBI) el malestar es más frecuente que entre quienes atiende otros sectores, independientemente de la situación de revista. En el mismo nivel, las quejas están más extendidas entre quienes revisten como interinas o suplentes que entre las titulares (88.9 %, 56.1 %, 35.7 % respectivamente). Asimismo, entre las docentes de EGB 3 la proporción de las que se quejan es independiente de la antigüedad, del título habilitante (profesional universitario o docente no universitario) y de la exposición al perfeccionamiento.

Las perturbaciones del clima escolar y la convivencia son fuentes de tensiones para

CUADRO A: Distribución de las docentes según su acuerdo o desacuerdo con opiniones negativas sobre la tarea de enseñanza (porcentajes de prevalencia)

Opiniones negativas	Factor de orden	Posición personal ante el enunciado		
		Acuerdo %	Duda %	Desacuerdo %
<i>La legítima autoridad del docente se ha visto reducida</i>	1º	54.7	13.6	31.7
<i>El tiempo de aprendizaje se reduce de manera importante por las actividades asistenciales</i>	1º	66.2	11.0	22.8
<i>La formación para enfrentar la violencia es insuficiente</i>	1º	77.4	8.0	14.6
<i>Los profesores están sobrexigidos</i>	2º	88.2	3.2	8.6
<i>Conciliar la participación en clase con el orden es difícil</i>	2º	50.1	6.1	43.8
<i>El acceso al perfeccionamiento es difícil</i>	2º	68.0	8.1	23.9
<i>Los cambios curriculares son demasiado rápidos</i>	2º	64.4	13.7	21.9
<i>Los valores escolares están en conflicto con otros vigentes en la sociedad</i>	3º	81.5	8.4	10.1
<i>Los padres delegan toda su responsabilidad en la escuela</i>	3º	87.2	4.9	7.9

muchas docentes (Cuadro B). Las tensiones están más extendidas entre docentes de EGB 1 y 2 que de EGB 3, entre las estatales más que entre las privadas y entre quienes atienden población NBI de cualquier nivel (94.7 % y 82.0 % en escuelas de EGB 1 y 2 y EGB 3 respectivamente) más que entre quienes atienden otros sectores.

La mitad* de las docentes experimentan tensiones relacionadas con la disciplina (Cuadro B). Esta proporción se mantiene entre docentes de cualquier nivel y de centros estatales y privados, pero es mayor

entre quienes atienden población con NBI de EGB 3 (71.2 % de las docentes estatales) que entre quienes atienden otros sectores. La escasa antigüedad está asociada a esta preocupación. Es más frecuente entre docentes noveles (61.7 %) que entre las que poseen mayor antigüedad. Asimismo, las interinas y suplentes parecen más expuestas que las titulares, especialmente las suplentes en EGB 3 (79.1 %).

Numerosas docentes consideran que en el intento de erradicar el autoritarismo de las escuelas, se las ha privado de recursos para

CUADRO B: Distribución de las docentes según la frecuencia de experiencias subjetivas de malestar (porcentajes de prevalencia)

<i>Experiencias subjetivas de malestar</i>	<i>Factor de orden</i>	<i>Respuesta ante el enunciado</i>		
		<i>Nunca %</i>	<i>A veces %</i>	<i>Frecuente %</i>
<i>Insatisfacción con el apoyo didáctico del equipo directivo</i>	1º	56.1	29.4	14.4
<i>Tensiones en relación a la convivencia y el clima escolar</i>	1º	21.5	48.1	30.4
<i>Tensiones en relación con la disciplina</i>	1º	49.1	41.3	9.6
<i>Falta de respeto por parte de los alumnos</i>	1º	19.9	52.8	27.3
<i>Temor de agresiones</i>	1º	69.6	20.7	9.7
<i>Temor de accidentes</i>	1º	17.7	52.0	30.2
<i>Falta de disposición para el estudio</i>	2º	10.2	50.5	39.3
<i>Necesidad de descender el nivel de exigencias</i>	2º	10.2	50.5	39.3
<i>Temores por conflictos con los padres</i>	2º	37.0	51.1	11.9
<i>Sentimiento de desvalorización social</i>	3º	9.1	8.8	82.1

ejercer una autoridad legítima (Cuadro A). No obstante, las que opinan lo contrario constituyen también un grupo numeroso. Esto se observa tanto entre las docentes de Capital como entre las que ejercen en ciudades menores. En cambio, la proporción de docentes que ven menguada su autoridad es algo mayor entre las de EGB 1 y 2 que entre las de EGB 3, entre las estatales que entre las privadas, entre las que atienden población con NBI (76 %) que entre quienes atienden sectores medios, entre las noveles que entre las de mayor antigüedad y entre las interinas y suplentes de EGB 3 que entre las titulares. El perfeccionamiento, la materia enseñada y el título (docente o profesional universitario en EGB 3) no aparecen relacionados.

Una importante proporción de las docentes considera que soporta faltas de respeto por parte de los alumnos (Cuadro B). Ocurre tanto entre docentes de Capital como de ciudades menores. Lo señalan algo más frecuentemente las docentes de EGB 1 y 2 que las de EGB 3 y las estatales más que las privadas. La atención de población carenciada no está relacionada en EGB 1 y 2 pero sí en EGB 3, con prevalencia aumentada. Las características personales consideradas en este estudio no se relacionan, excepto la situación de revista, que tiene particular importancia entre docentes de EGB 3: las quejas por faltas de respeto están más extendidas entre docentes suplentes (93 %) que entre titulares.

El temor a ser víctima de agresiones por parte de los alumnos está poco extendido (Cuadro B). Porcentajes similares a los expuestos en el cuadro se verifican entre docentes de Capital y de ciudades menores y de todos los niveles de EGB. Entre docentes de EGB 1 y 2 es más frecuente si son estatales que si son privadas. Las características personales no se relacionan con excepción de la situación de revista entre docentes de EGB 1 y 2, donde la prevalencia es mayor entre suplentes que entre titulares.

Una proporción importante de las docentes considera que las tareas asistenciales reducen de manera importante el tiempo disponible para el aprendizaje (Cuadro A). Similares porcentajes se encuentran entre docentes de Capital y de ciudades menores, de todos los niveles de EGB, estatales y privadas, atiendan o no población con NBI, pero se quejan en mayor número las maestras de EGB 1 (71.8 %) que las de EGB 2 (59.6). Los porcentajes mencionados se mantienen independientemente de que las docentes posean o no título de especialización o postgrado, se encuentren o no realizando cursos de capacitación, estén o no cursando carreras de formación posterior a la básica.

Las preocupaciones por accidentes con lesiones entre los alumnos son experimentadas, por lo menos a veces, por una proporción importante de docentes (Cuadro B). Similares porcentajes se encuentran entre docentes de todos los sectores de gestión, ya sean de Capital o de ciudades menores. En cambio, estas preocupaciones están más extendidas entre profesoras de EGB 1 y 2 que en las de EGB 3 (sin duda por la edad de los alumnos y por la función institucional de cuidado del niño) y entre docentes que atienden población socialmente carenciada de cualquier nivel.

Considerarse sin formación para enfrentar la violencia es algo muy extendido (Cuadro A). Esto es así entre docentes de cual-

quier nivel, estatales o privadas, de Capital o de ciudades medianas, con título habilitante docente o profesional universitario, con actividad de capacitación o no y cualquiera sea la antigüedad. La situación de revista tampoco modifica los porcentajes.

Una gran mayoría de las docentes piensa que están sobrecargadas (Cuadro A). Esto es así en todos los niveles, en ambos sectores de gestión, en Capital y ciudades menores, con independencia de la población atendida. Las docentes de EGB 1 exhiben porcentajes algo mayores que las de EGB 2. Las condiciones personales no hacen diferencia: las que se sienten sobrecargadas no son solamente quienes dictan numerosas horas cátedra, ni solamente las que están efectuando cursos de capacitación o estudiando otras carreras. Una cierta proporción (24 %) afirma que las exigencias interfieren frecuentemente con su vida familiar.

Una importante proporción de docentes considera que es difícil conciliar la participación en clase con el orden y otra también importante considera que no hay tal dificultad (Cuadro A). La convicción de que es difícil equilibrar libertad y disciplina la manifiestan un 38.1 % de profesoras. La opinión más frecuente es traducible por la expresión "es posible pero no siempre", en la que coincide un 36.3 % de las docentes. Los porcentajes de docentes tensionadas por esta cuestión (conciliar participación y orden) son mayores entre las que se desempeñan en EGB 3 que entre las de EGB 1 y 2, entre las estatales que entre las privadas, entre quienes atienden población con NBI que entre quienes trabajan con otro alumnado, y entre las suplentes que entre las titulares. En cambio, son menores entre docentes que están efectuando estudios universitarios (postítulos docentes o carreras de grado) (35 %) que entre las que no (51 %), mientras que la posesión de estos títulos no hace diferencia. Tampoco hace diferencia la materia dictada por profesoras de EGB 3.

Una proporción importante de las docentes encuentra que tras la jornada de trabajo carece de energías para estudiar (Cuadro B). Las proporciones mostradas en el cuadro son muy generales y no cambian según el sector, ni el nivel, ni la población atendida y son las mismas en Capital y en ciudades menores. La extensión de esta queja tampoco depende de la antigüedad, pero sí de las horas cátedra dictadas en EGB 3, que si sobrepasan cierta cantidad parecen restar energías de manera drástica.

La mayoría de las docentes considera que es difícil acceder a la capacitación y el perfeccionamiento (Cuadro A). Las proporciones que aparecen en el cuadro se encuentran en todos los niveles, sectores y materias. El porcentaje es algo mayor entre docentes de ciudades del interior. No se encuentra asociación ni con la situación de revista ni con el número de horas cátedra, aunque sí con la antigüedad, pues las quejas están algo más extendidas entre docentes de menor antigüedad.

Un importante porcentaje de profesoras considera que los cambios son excesivos por cuanto no habría tiempo de adaptarse a ellos (Cuadro A). Quienes así opinan, en su mayor parte lo hacen sin reservas. Hay un 13.7 % de profesoras que dudan al respecto, lo que lleva a 79.1 % la proporción de docentes preocupadas por esta cuestión. Estas proporciones se mantienen en todos los niveles y sectores y entre docentes de Capital y de ciudades menores. Atributos personales como la antigüedad, la exposición al perfeccionamiento y, entre docentes de EGB 3, el título o la materia, no hacen diferencia.

El sentimiento de contrariar la íntima convicción por disminuir los niveles de exigencia lo reconoce una importante proporción de las docentes (Cuadro B). Ello ocurre tanto entre docentes estatales como privadas. Se verifica tanto entre docentes de EGB 1 y 2 como de EGB 3, aunque las que-

jas están más extendidas en este último nivel y entre docentes que atienden población con NBI, sobre todo si se trata de EGB 3. Este tipo de malestar se da con la misma frecuencia cualquiera sea la materia dictada, entre docentes de cualquier antigüedad y, en EGB 3, cualquiera sea el título habilitante.

Un número considerable de docentes experimenta temores y preocupaciones entorno a situaciones difíciles con los padres, que pudieren suscitarse. (Cuadro B). Los porcentajes son substancialmente los mismos entre docentes privadas y estatales, de Capital o de ciudades menores, cualquiera sea la situación de revista y la antigüedad, pero son mayores entre docentes de EGB 1 y 2 que entre las de EGB 3.

La impresión de que los valores que intenta transmitir la escuela entran en conflicto con prácticas comunes en la sociedad está muy extendida (Cuadro A). Asimismo, un 89.6 % de las docentes considera que los valores que intenta promover la escuela entran en conflicto con los que transmite la TV. Los porcentajes en el cuadro se verifican entre docentes de todos los niveles de EGB, de Capital y de ciudades menores, estatales y privadas, de poca o mucha antigüedad. Debe agregarse que un 84.6 % de las docentes considera que la TV influye en los niños más que la escuela y un 8.1 % duda pero no piensa lo contrario.

La opinión de que los padres delegan toda responsabilidad en la escuela es frecuente (Cuadro A). Los porcentajes son similares entre docentes de todos los niveles, de Capital y de ciudades menores, de ambos sectores de gestión, con cualquier población se trabaje y cualquiera sea la antigüedad.

El sentimiento de desvaloración de la escuela y de los docentes está muy extendido (Cuadro B). Se encuentra en la gran mayoría de los docentes, tanto del sector

estatal como del privado, cualquiera sea la población atendida y cualquiera sea la antigüedad. Parecen sufrirlo más las docentes de EGB 3 que las de EGB 1 y 2.

Discusión

Importancia de los distintos factores de malestar docente

Se observa que las tensiones y las preocupaciones relacionadas con los "factores de primer orden" son las menos frecuentes, mientras que las vinculadas con los "factores de tercer orden" presentan los mayores porcentajes de prevalencia. Los "factores de segundo orden" ocupan una posición intermedia. En promedio, los promedios de los porcentajes de prevalencia son, respectivamente, 33.5, 86.1 y 50.2. Dicho de otra manera, las preocupaciones vinculadas con valoraciones sociales de la escuela y del docente están muy extendidas; las quejas que hacen más concretamente a las condiciones de trabajo de cada docente son las menos generalizadas, mientras que las valoraciones sociales que se traducen en expectativas directas respecto de la escuela y los docentes ocupan una posición intermedia.

Se ha sostenido que los factores de tercer orden son los más importantes en la generación de sentimientos de malestar entre los docentes (Cfr. BLASE, 1982; ESTEVE, 1995; KORNBLITZ, 1993; GRASSO, 1994). Los presentes datos apoyan ese juicio únicamente si por importancia se entiende la extensión y frecuencia de las preocupaciones y quejas. Otra cuestión es la capacidad de las diferentes fuentes y fuentes de tensión para generar un malestar persistente, originar actitudes de desimplicación y conducir a un cuadro de burnout. No necesariamente las fuentes de tensión de mayor prevalencia han de ser más relevantes en la generación de malestar. Es dable pensar que cuando las situaciones adversas se generalizan pierden la ca-

pacidad de restar motivación por cuanto terminan siendo percibidas como inevitables, propias del rol profesional y, por lo tanto, aceptadas con resignación. Motivos de malestar menos generalizados, en cambio, pueden ser percibidos como desigualdades evitables y más "injustas". Esta posibilidad amerita ulteriores estudios, pues el tomar unos u otros factores como más importantes puede llevar a diferentes estrategias para enfrentar el problema. La mayor significación de los factores de primer orden como determinantes de actitudes de desimplicación para con la labor docente es sugerida por algunos datos disponibles (Cfr. GRASSO, 2003).

Ámbitos del sistema educativo y atributos personales

Los porcentajes de prevalencia de las distintas fuentes de tensión son notoriamente constantes en el sentido de que los valores varían poco entre los diferentes ámbitos del sistema educativo (niveles de EGB, sectores de gestión, población atendida) y entre grupos de docentes definidos por los atributos personales analizados (situación de revista, antigüedad, materia dictada, título, actividad de capacitación).

No obstante, en algunos casos, como se ha visto, los porcentajes de prevalencia varían en función de algunas de estas variables. La importancia de ellas ha sido estudiada analizando la asociación entre cada una de ellas y las quejas de las docentes, controlando las restantes. Esto es necesario ya que, por ejemplo, si se comparan escuelas estatales con privadas de nivel primario, se encuentra que la proporción de escuelas (y docentes) que atienden población marginal es muy superior en el sector estatal que en el privado.

Las asociaciones encontradas, aun cuando estadísticamente significativas, son débiles o moderadas (el coeficiente de asociación de Sommer va de .070 a .424).

El ámbito donde se desempeña la docente parece relacionarse con varias de las fuentes de tensión consideradas, mientras que los atributos personales con un número mucho menor. Ámbitos y atributos personales se encuentran asociados predominantemente con las fuentes de tensión consideradas como "de primer orden", en algún caso con las llamadas "de segundo orden" y nunca con las clasificadas como "de tercer orden" (que están muy generalizadas y afectan a casi todas las docentes). El nivel de EGB incide de modo que la extensión de ciertas quejas es mayor entre las docentes de EGB 1 y 2 mientras que las de otras es mayor entre las de EGB 3. El sector (estatal o privado) incide de modo que la extensión de las quejas es siempre mayor entre docentes estatales y menor entre las privadas. El tipo de población atendida (NB satisfechas o no) incide de modo que la mayor extensión se verifica entre las docentes estatales, que atienden población NBI, sobre todo si enseñan en el nivel de EGB 3.

El tamaño de la ciudad donde se presta servicios (conurbación grande o urbanizaciones menores) sólo parece asociarse en tanto lugar de residencia de las docentes, generando más quejas en lo relativo a capacitación.

De entre las condiciones personales, la situación de revista y, a veces, la antigüedad son las que tienen mayor importancia. La primera incide de tal modo que la extensión de las quejas es siempre mayor entre docentes interinas y suplentes que entre titulares. Esto es más marcado entre docentes de EGB 3. La antigüedad opera en el sentido de una mayor prevalencia cuanto menor la antigüedad. El número de horas cátedra aparece relacionado sólo en el caso obvio de las reservas energéticas para estudiar. La materia dictada no se relaciona con las fuentes de tensión consideradas. Los títulos alcanzados, los postgrados realizados y los cursos de capacitación no apare-

cen asociados con el experimentar o no las tensiones estudiadas. La importancia de estas variables sólo aparece en el caso de la conciliación entre orden y participación en clase, en el sentido de que las quejas son menos frecuentes entre docentes que están asistiendo a cursos de capacitación, en comparación con las que no. Quizá esto signifique algo más general sobre la aptitud para resolver contradicciones.

Acciones en torno al malestar docente

Como consecuencia de la retracción e inhibición de los agentes de socialización extraescolares y, en muchos casos, de las políticas que se intenta poner en vigencia, hoy se efectúan demandas a la escuela en forma excesiva y sin sentido de realidad. Las políticas educativas deberían contribuir a que la escuela vuelva a centrarse en su misión específica y en finalidades esenciales, que habrían de ser definidas con realismo, aceptando que cuando se elige un objetivo se resignan otros.

Asimismo, el grado en que los docentes perciben contradicciones en el ejercicio de su profesión (expectativas y demandas conflictivas, conflictos de rol) debería ser objeto de investigaciones. Parece también conveniente un estudio sistemático de las demandas que se hacen a la escuela y al sistema educativo desde diferentes sectores sociales.

La atención de la población con NBI debería ser objeto de políticas y estrategias específicas, sobre todo en el nivel medio. Los centros educativos en esta situación proceden con los mismos objetivos, lineamientos curriculares, tiempos y criterios de evaluación que los otros, pero son responsables de un alumnado totalmente distinto. Además, se atienden los alumnos más necesitados con el personal de menor experiencia. Según los datos recogidos en

este trabajo, en las escuelas de EGB 3 que atienden un número importante de alumnos de sectores sociales carenciados, la proporción de docentes interinas y suplentes es marcadamente superior que en los centros educativos con otro alumnado. La antigüedad (experiencia) es menor entre las docentes de aquellos establecimientos, llegando esta diferencia, en promedio, a los cinco años. Esta situación, claramente incoherente, debería atenderse con urgencia.

El malestar entorno a la función didáctica del equipo directivo es frecuente y se genera sobre todo en las escuelas que atienden población con NBI, donde la función de apoyo parecería ser más necesaria. Algunos comentarios de las docentes sugieren que perciben una cadena en la cual las dificultades se trasladan desde las instancias de conducción hasta el docente de aula, que ya no puede transferirlas a nadie. Los datos sugieren la necesidad de fortalecer la función didáctica de los equipo directivos.

Asimismo, es necesario tomar conciencia de que, en el proceso a través del cual gana experiencia, el docente novel no es acompañado ni por colegas de mayor experiencia, ni por los equipos de dirección aunque, con muchísima frecuencia, las primeras

tareas docentes se cumplen en las condiciones más dificultosas. Esto provoca la aparición de posturas y actitudes de desimplicación con la enseñanza ya en los primeros años de ejercicio, pudiendo ellas perdurar durante toda la carrera profesional. Dada la gravedad que reviste para el sistema educativo la desimplicación de los docentes es necesario establecer mecanismos efectivos para apoyar mejor al docente novel. Los institutos de formación no pueden permanecer ajenos a las condiciones reales en que se realiza la enseñanza. Éstas deben ser tenidas en cuenta en los planes de estudio para la formación del futuro docente. Un objetivo de los planes de formación debería ser el desarrollo de las aptitudes para atender poblaciones difíciles y la preparación en técnicas para afrontar situaciones conflictivas y estresantes. Esto último ha sido señalado por diversos autores.

Finalmente, el clima escolar intranquilo extiende las actitudes de desimplicación y desmotivación. En las acciones a este respecto parecen existir insuficiencias de parte de los docentes (que en su totalidad se declaran sin formación), pero también de la conducción del sistema. Es posible que la investigación y la experimentación en torno a estas cuestiones sea insuficiente.

Bibliografía

BLASE, J. J. "A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout". En: *Educational Administration Quarterly*. Vol. 18, Nº 4, 1982. Pág. 93-113.

ESTEVE, José Manuel. "Los profesores y la calidad de la educación ante la crisis de las reformas educativas". Mimeo, Universidad de Málaga, 2001.

ESTEVE, José Manuel y otros. *Los profesores ante el cambio social*. Editorial Anthropos, Madrid, 1995.

ESTEVE, José Manuel. *El malestar docente*. Editorial Laia, Barcelona, 1987.

GRASSO, Livio. "Factores de insatisfacción laboral en las docentes de EGB". Comunicación en el Encuentro sobre El estado de la Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba, 2003.

GRASSO, Livio. "Condiciones laborales negativas en la docencia de nivel primario". Comunicación en el Encuentro sobre el Estado de la Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba, 2000.

GRASSO, Livio. "La insatisfacción laboral del docente". En *Revista de la Universidad Blas Pascal*, Año 3, Nº 6, Córdoba, 1994. Pág. 95-103.

IPE-UNESCO. "Los docentes argentinos. Resultados de una encuesta nacional sobre la situación y la cultura de los docentes". Mimeo, Buenos Aires, 2002.

KORNBLIT, Anaía; MENDEZ DIZ, Ana María. *El profesor acosado. Del agobio al stress*. Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1993.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Censo Nacional de Docentes y Establecimientos Educativos de 1994. Buenos Aires, 1998.