



**FLACSO**  
URUGUAY

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales  
Programa Uruguay

Maestría en Género  
Mención en: Políticas Públicas Integrales  
Promoción: 2022-2024

Título de la tesis:

El peso de la demanda laboral en las Maestras de Salto.  
Análisis de las contradicciones generadas por las exigencias laborales en  
las Maestras en relación a las demandas domésticas. Salto 2020-2024.

**Tesis para obtener el grado de Maestría en Género con mención en:  
Políticas Públicas Integrales**

**Presenta:**

Israel Nicolás Cano Novales

Directora de Tesis: María Laura Osta Vázquez

**Montevideo, octubre de 2024**

## **Dedicatoria**

A mi familia que siempre me ha apoyado en todos los momentos.

A todas las Maestras y Maestros con quienes he compartido momentos en la labor docente.

## Agradecimientos

A mi tutora, Dra María Laura Osta, quien ha brindado su experiencia y conocimientos al desarrollo de este estudio. Sus consejos me han permitido organizar mis ideas para poder elaborar esta tesis.

A todas las personas que colaboraron en este trabajo y compartido sus vivencias en nuestra Escuela Pública.

A todo el equipo docente de FLACSO, con quienes he aprendido mucho en estos años y cuya apertura, amabilidad y gran nivel académico posibilitaron que un Maestro del interior profundo del país haya podido acceder a un programa de estudios de este nivel.

## Índice

<b>Dedicatoria</b> .....	2
<b>Agradecimientos</b> .....	3
<b>Resumen</b> .....	6
<b>Abstract</b> .....	7
<b>Introducción</b> .....	8
<b>Consideraciones previas</b> .....	8
<b>Organización del sistema educativo de Primaria</b> .....	10
<b>Problema público de desigualdad de género</b> .....	12
<b>Problema de investigación</b> .....	14
<b>Objetivo general</b> .....	17
<b>Objetivos específicos</b> .....	17
<b>1. Antecedentes</b> .....	18
<b>1.1 Estado actual de la política pública aplicada a Primaria</b> .....	18
<b>1.2 Antecedentes de investigación</b> .....	21
<b>2. Capítulo conceptual</b> .....	28
<b>2.1 Género</b> .....	28
<b>2.1.1 División sexual del trabajo</b> .....	33
<b>2.2 Políticas públicas</b> .....	36
<b>2.2.1 Conceptos generales de políticas públicas</b> .....	36
<b>2.2.2 Transformación Curricular integral y su relación con las exigencias áulicas</b> ....	40
<b>3. Capítulo Metodológico</b> .....	46
<b>3.1 Diseño de investigación</b> .....	46
<b>3.2 Estrategia metodológica</b> .....	46
<b>3.3 Universo</b> .....	48
<b>3.4 Criterio de selección de muestra</b> .....	48
<b>3.5 Dimensiones</b> .....	52
<b>3.5 Preguntas de investigación</b> .....	53
<b>3.6 Hipótesis</b> .....	53
<b>3.7 Técnicas de investigación</b> .....	54
<b>3.7.1 Entrevistas</b> .....	54
<b>3.7.2 Análisis documental</b> .....	56
<b>3.8 Unidades de análisis</b> .....	57
<b>3.9 Viabilidad de la investigación</b> .....	57
<b>Análisis de datos</b> .....	59

<b>Desde el género: la división de las tareas del hogar .....</b>	<b>60</b>
<b>Importancia de las exigencias para Primaria .....</b>	<b>69</b>
<b>Relevancia de las planificaciones y cursos para Primaria .....</b>	<b>78</b>
<b>Sobrecarga laboral, tiempos necesarios y sus efectos .....</b>	<b>85</b>
<b>Conclusiones y recomendaciones .....</b>	<b>94</b>
<b>Conclusiones del estudio .....</b>	<b>94</b>
<b>Recomendaciones.....</b>	<b>101</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>105</b>
<b>Fuentes documentales.....</b>	<b>109</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>110</b>
<b>Pauta de entrevistas .....</b>	<b>110</b>
<b>Mapa de la República Oriental del Uruguay con la ubicación del departamento de Salto .....</b>	<b>112</b>
<b>Mapa del departamento de Salto con la capital departamental y el resto de sus principales localidades .....</b>	<b>113</b>

## Resumen

Esta investigación apunta a intentar responder a las interrogantes que surgen en dos aspectos que son parte de la vida de las Maestras, las exigencias de la profesión y las demandas de trabajo doméstico y de cuidados en sus hogares. Se busca conocer cuáles son los orígenes de las exigencias, la importancia de las mismas para el subsistema de Primaria, así como los componentes del trabajo no remunerado. Se tendrán en cuenta aspectos relacionados a reglamentaciones, estadísticas oficiales de organismos del Estado y antecedentes de investigaciones similares en el contexto nacional e internacional. Los aspectos de género y sus implicancias en las concepciones acerca de lo que significa ser Maestra dentro del contexto de Uruguay cobrarán gran importancia en este estudio de cara al reconocimiento de las responsabilidades asumidas por estas personas. Este trabajo es una investigación cualitativa con un análisis documental de las resoluciones y reglamentos emitidos por el sistema educativo uruguayo, así como también de entrevistas a docentes de varias Escuelas del departamento de Salto. Se buscará conocer el impacto de las exigencias y su articulación con las desigualdades de género existentes en el país, específicamente dentro de la Educación Primaria en Uruguay.

Palabras clave: Educación Primaria, Género, Maestras

## Abstract

This research aims to try to answer the questions that arise in two aspects that are part of the lives of Teachers, the demands of the profession and the demands of domestic work and care in their homes. The aim is to know the origins of the demands as well as their importance for the Primary subsystem as well as the components of unpaid work. Aspects related to regulations, official statistics from State agencies and background of similar investigations in the national and international context will be taken into account. The aspects of Gender and its implications in the conceptions about what it means to be a Teacher within the context of Uruguay will take on great importance in this study in order to recognize the responsibilities assumed by these people. This work is a qualitative investigation with a documentary analysis of the resolutions and regulations issued by the Uruguayan educational system as well as interviews with teachers from several schools in the department of Salto. We will seek to know the impact of the demands and their articulation with the existing Gender inequalities in the country, specifically within Primary Education in Uruguay.

Keywords: Primary Education, Gender, Teachers.

## Introducción

### Consideraciones previas

La educación en nuestro país ha buscado ser laica, gratuita y obligatoria. Debido a esto y a su carácter de pública, se considera que para poder impartir clases de aula es necesario cumplir con una determinada serie de condiciones que avalen a una persona para desempeñar ese rol.

En esa línea se destaca que las resoluciones emitidas por las autoridades educativas nacionales se enmarcan en forma de Circulares, reglamentos, etc. Al tratarse de comunicados oficiales que rigen el accionar del sistema educativo, se puede hablar de que los mismos son una manifestación de política pública implementada a nivel nacional.

Estas políticas se han puesto en práctica a lo largo del tiempo e incidido en las concepciones que se manejan acerca de cómo se debe actuar en Magisterio. Se habla de cualidades tales como la formación y la actualización a los nuevos conocimientos, también de una serie de aspectos que se ejecutan diariamente y que se revisan pero que no se los analiza desde sus implicancias. Estos aspectos son las exigencias áulicas, ya sea administrativas o de planificación docente.

En este trabajo se analizarán los efectos de las exigencias laborales que se proponen desde Primaria en Maestras de Salto, a partir de entrevistas a docentes de distintas escuelas del departamento. Se estudiarán Circulares, resoluciones y reglamentos de Primaria al respecto de planificaciones y exigencias en general. Se tomarán en cuenta las documentaciones que se han impartido en la década de 1960 (que continúan en vigencia), pasando por las Circulares que se han implementado en las décadas de 1990, 2000 y 2010 hasta llegar a los lineamientos actuales enmarcados en la Transformación Educativa en vigencia desde 2023. Los documentos analizados son los que regulan las exigencias que se producen en Primaria.

Desde esta concepción, se puede decir que este estudio se enmarca dentro de la educación y la perspectiva de género. Se afirma esto debido a que se buscará encontrar relaciones entre la planificación docente y otras exigencias en Primaria como aspecto específico del sistema educativo, con otros vinculados a las desigualdades de género en



nuestra sociedad, entre ellos un aspecto particular central como es la desigual distribución del tiempo de trabajo doméstico y de cuidados.

Para llegar a resultados significativos se realizó una investigación a partir de una selección de Maestras de la ciudad de Salto de diferentes tipos de Escuelas, con la finalidad de conocer los diversos efectos que genera el uso del tiempo dedicado a cursos, planificaciones y otros requerimientos en hombres y mujeres de Magisterio. Para ello, se utilizaron ciertos instrumentos como por ejemplo formularios que apuntaron a recabar datos específicos acerca de la cantidad de horas dedicadas a cada tarea.

Se considera que es necesario el abordaje de la docencia desde lo laboral, en este sentido se destaca que para llevar a cabo una tarea es necesario un tiempo determinado, en este caso las exigencias de aula. Además de esto se puede mencionar las diversas circunstancias que se generan en los hogares de las y los docentes de nuestro país. El uso del tiempo necesario para llevar a cabo la labor se encuentra en relación directa con el tiempo disponible con que se cuenta para hacerlo.

En esta línea se considera que las relaciones de género existentes en los hogares son parte esencial de este trabajo. Las mismas condicionan tanto lo profesional como los vínculos cotidianos. Los conceptos de trabajo remunerado y no remunerado tienen una correspondencia directa con los aspectos de género y de cómo se produce el uso del tiempo en los hogares por parte de hombres y mujeres.

Se han constatado estudios de género en estas áreas. Se puede decir que las desigualdades de género, las exigencias áulicas y el trabajo docente han tenido un importante volumen de investigaciones y material resultante a nivel internacional. Sin embargo se considera que la relación entre estos aspectos está poco explorada a nivel específico de Magisterio en Educación Primaria, y más aún en el departamento de Salto.

En esta introducción también se explicitarán algunos aspectos organizativos importantes a considerar relacionados al sistema educativo de Primaria así como el problema público de desigualdad de género, más específicamente lo relacionado al trabajo no remunerado en los hogares así como el problema de investigación en sí mismo. Luego en el capítulo de antecedentes se plantea un apartado en el que se explicitará la situación de la política pública actual la cual se encuentra enmarcada dentro de la Transformación Educativa. En este capítulo se especificarán los lineamientos generales de esta política pública dejando los asuntos específicos relacionados a Primaria para el capítulo conceptual. El motivo de ello es que dentro de los requerimientos hay cuestiones que se relacionan directamente con la Transformación y que forman parte de los planteos

a investigar, algunos de ellos vinculados a la pandemia del COVID19. También se detallarán los antecedentes registrados en investigaciones en otros países y en Uruguay.

Posteriormente se explicita un marco teórico con las diferentes categorías y subcategorías a tener en cuenta. Luego se detalla la metodología con todos los elementos a considerar para la recogida y análisis de datos.

Después de todo este proceso se procede a especificar los resultados de la investigación con su correspondiente análisis y las conclusiones de la misma.

### **Organización del sistema educativo de Primaria**

En lo que se refiere a la organización del sistema educativo en Primaria se pueden encontrar Escuelas de diferentes categorías y con diversas cargas horarias con su correspondiente diferencia en la remuneración dependiendo de la carga horaria semanal: de Tiempo Completo (40 horas), otras de Tiempo Extendido (35 horas y un espacio de coordinación cada dos semanas), Rurales (25 horas), Comunes urbanas (20 horas), Práctica (20 horas), y otras de categorías APRENDER (20 horas más un espacio de coordinación cada 2 semanas) en contextos de difícil aprendizaje.

También existen establecimientos dedicados a la atención específica de la primera infancia llamados jardines, los cuales se presentan en diversas categorías al igual que en el caso de las Escuelas. Además, hay locales escolares que se dedican al trabajo con niños con condiciones de autismo y discapacidades sensoriales (sordera, visibilidad, etc).

Las instalaciones están atendidas por equipos de Maestras, Maestros, Profesoras y Profesores de educación artística y física. Además, los establecimientos disponen de funcionarias y funcionarios no docentes que se ocupan de las tareas relacionadas a la limpieza, el mantenimiento y los comedores escolares. También cuentan con equipos de dirección conformados por Maestras/os Directoras/es, subdirección y secretaría.

En cuanto a las características de las Escuelas se aprecia que existen diferencias en sus modalidades. Las Escuelas de Tiempo Completo tienen como cualidad central que su horario va desde las 08:00 de la mañana hasta las 15:30 de la tarde, en ellas los grupos de clase tienen su jornada repartida entre las clases normales de aula que ocupan 3 horas y media y los talleres que se brindan en ese centro educativo, cada taller tiene 45 minutos de duración. A estos tiempos se le suman los horarios de recreo y también los de alimentación, en esas Escuelas se brinda desayuno, almuerzo y merienda. Este régimen es similar al de las Escuelas de Tiempo Extendido, la diferencia que existe entre estas dos

modalidades está en que los talleres en tiempo completo son brindados por el plantel de Maestras y Maestros (con algunas posibles excepciones como inglés u otro taller específico) mientras que en las de Tiempo Extendido los talleres pueden ser impartidos por docentes que no sean docentes de la misma institución. En el caso de las Escuelas APRENDER el horario es repartido en dos turnos (matutino y vespertino) con 4 horas incluyendo el recreo de media hora, el grupo asiste a uno de ellos y tienen servicio de comedor. Estas instituciones son categorizadas de esa forma por presentar contextos de difícil aprendizaje con realidades socioeconómicas complejas, el cuerpo docente recibe una compensación económica y también tiene la posibilidad de realizar una reunión semanal en horario fuera de clase la cual también es remunerada económicamente. Las Escuelas urbanas Comunes tienen la modalidad de dos turnos en forma similar a APRENDER con su recreo incluido pero en ocasiones no tienen servicio de comedor, además no tienen una compensación extra ni tampoco las reuniones obligatorias. Las de Práctica tienen la misma carga horaria de las Comunes con la salvedad de que también se atiende a practicantes de Magisterio además de niñas y niños. En el caso de las Escuelas Rurales el horario es de 5 horas y comienza desde las 08:00 de la mañana hasta las 13:00 en verano y desde las 10:00 hasta las 15:00 en invierno.

Cada centro escolar está suscripto a una zona determinada que se encuentra dentro de la jurisdicción de un/a Inspector/a de zona quien se encarga de la supervisión inmediata de un número determinado de centros escolares. Las Inspecciones de zona de un departamento se encuentran bajo la jurisdicción de la Inspección departamental. Las Inspecciones departamentales están bajo la supervisión de las Inspecciones regionales quienes a su vez, están bajo la jurisdicción de la Inspección Técnica en Montevideo a cargo de el /la Inspector/a técnico/a el cual es el máximo órgano técnico dentro del Magisterio uruguayo. Por encima de este cargo se encuentra la Dirección General de Educación Inicial y Primaria quien está a cargo de un/a Director/a quien es designado/a por el CODICEN. Este organismo dirige a todos los subsistemas educativos del país (Primaria, Secundaria, UTU, etc).

Los puestos en la carrera magisterial comienzan desde los salones de aula hasta las mencionadas Inspecciones regionales y el cargo de Inspector/a técnico/a. Se puede acotar que cada cargo tiene un superior y está sujeto a las evaluaciones correspondientes. Esta organización se refleja en el Estatuto del Funcionario Docente (1965), el mismo especifica que los cargos pueden ser efectivos, interinos y suplentes.

Para concursar por puestos de Dirección o Inspección se necesita cumplir con requisitos que van desde la antigüedad en el sistema, hasta la posesión de una determinada cantidad de años en un cargo de efectividad, ya sea de Maestra/o para Dirección o de Director/a para Inspección. Otro punto que se solicita es disponer de una calificación superior a los 91 puntos sobre 100, lo cual corresponde al rango de excelente para el sistema. Esta calificación es otorgada por una junta calificadora integrada por miembros de jerarquía superior en el sistema y debe ostentarse por varios años consecutivos.

En el caso de que una persona no logre reunir alguna de las bases queda automáticamente excluida de la posibilidad de concursar para obtener la efectividad en puestos de jerarquía. En cambio si logra estar en el grupo de docentes que presenta las bases y tiene la posibilidad de realizar un buen concurso, se la coloca en una lista para acceder a los puestos de Dirección. De la misma manera, si una persona llega a cargos de Dirección puede acceder a Inspecciones si logra reunir los requisitos necesarios para los cuales tienen similitudes con lo manifestado.

Para los puestos de efectividad de Maestras y Maestros de aula, se realizan concursos anuales de oposición que consisten en tres pruebas a saber: una de carácter práctico, dos de carácter teórico. La sumatoria de las tres otorga un puntaje a la Maestra o Maestro que la/lo coloca en una lista con derecho a efectividad. Todos los años se hace un recuento de los cargos disponibles y se los somete a una elección con esta lista, las y los docentes eligen los cargos efectivos y los cargos interinos y suplentes pasan a la siguiente elección.

En las instancias que siguen se separan los cargos según la modalidad de Escuelas, habiendo elecciones separadas para tiempo Completo, APRENDER, Rurales, urbanas Comunes, jardines, escuelas especiales y cargos de educación Inicial en escuelas. Luego se procede a hacer elecciones de cargos a través de listas en las que todas/os las/los docentes tienen la posibilidad de inscribirse con las condiciones de que la persona sea efectiva en su cargo de que tenga antecedentes calificados en ese tipo de escuela. A estas listas se las denomina “de aspiraciones”. Cada modalidad de Escuelas tiene una diferente remuneración según la carga horaria que representa y las elecciones de cargos se hacen mediante un ordenamiento establecido reglamentariamente a través de Circulares específicas del sistema de Primaria.

## **Problema público de desigualdad de género**

Existen desigualdades en la distribución de las tareas domésticas y de cuidados que tienen incidencia en la capacidad de responder a las demandas del sistema, esto se reafirma por los resultados obtenidos en las últimas encuestas que se enfocan en el uso del tiempo en los hogares y de las horas destinadas al trabajo remunerado y no remunerado en Uruguay. El problema de desigualdad de género considerado para este trabajo consiste en que las exigencias de planificación y requerimientos administrativos de aula que el sistema educativo impone a docentes, al no situarse desde una perspectiva de género, no contemplan las responsabilidades domésticas de todas las personas involucradas y la incidencia de las mismas en la capacidad de responder a las demandas del sistema.

Para conceptualizar la situación actual en relación a las responsabilidades domésticas se recurre a la *Encuesta del uso del tiempo y el trabajo remunerado y no remunerado* que se llevó a cabo desde los meses de noviembre -diciembre de 2021 y marzo-abril de 2022. La misma fue realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE) en conjunto con el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres). El tema de este trabajo es la visualización el uso del tiempo de las personas en función de sus actividades. Dentro de esto, la encuesta diferencia la dedicación horaria al trabajo remunerado y no remunerado. Los hogares relevados fueron 2986 y las personas encuestadas fueron mayores de edad y su número fue de 7316 tanto de Montevideo como del Interior de Uruguay. En esta encuesta se observa que la cantidad de horas de la distribución de la carga laboral continúa siendo desigual entre hombres y mujeres así como la cantidad de horas dedicadas al trabajo no remunerado en los hogares. Por otra parte se constata que el porcentaje de horas dedicadas al trabajo remunerado ha pasado de un 50, 8% en 2013 a un 50, 1% en 2021 por lo que el no remunerado subió de un 49, 2% a un 49, 9% (Inmujeres, Mides, INE 2022). Se destaca que las mujeres dedican 26, 9 horas semanales al trabajo doméstico y 18 horas semanales al trabajo de cuidados en el hogar. Los hombres destinan 16, 3 horas por semana a las tareas domésticas y 13, 8 a las de cuidados. Haciendo un análisis se manifiesta que las mujeres dedican aproximadamente 10 horas semanales al trabajo doméstico en los hogares y 5 horas al de cuidados más que los hombres (Inmujeres, Mides, INE, 2022). También se visualiza que en lo que se refiere a los cuidados de niñas y niños menores de 3 años, el tiempo dedicado a ello por parte de las mujeres es de 16 horas semanales duplicando al de los hombres que dedican 7, 4 (Inmujeres, Mides, INE, 2022). El cuidado hacia menores de 5 años también presenta

disparidad con 17, 8 horas destinadas por parte de las mujeres y 13, 3 por los hombres (Inmujeres, Mides, INE, 2022).

También esta encuesta se desglosan los aspectos que se relacionan con el trabajo doméstico pues se consideran las tareas más variadas tales como: alimentación, cuidado de mascotas, de vivienda, compras, reparaciones, etc. En este punto se destaca que en lo único en lo que los hombres ocupan mayoritariamente el uso del tiempo en reparaciones, en el resto son las mujeres las que se ocupan de la mayoría de los asuntos del hogar, esto se puede vincular con los estereotipos de género.

En lo que respecta al trabajo de cuidados, tanto de personas mayores como de niñas y niños, el tiempo es dedicado en su mayoría por mujeres, registrándose hasta un 20% más de participación por parte de las mismas (Inmujeres, Mides, INE , 2022).

Un aspecto a destacar es que la mitad del trabajo no está computarizado en el mercado formal por lo que no es considerado como tal, esto se relaciona directamente con las labores de planificación áulica. La misma es parte fundamental de trabajo de las Maestras pero no son horas pagas, sino que se las debe hacer en los hogares ante el sistema que las demanda pero que nos las remunera como parte del trabajo en sí mismas.

Esta situación se produce en todo el país, las personas desarrollan sus actividades en diferentes ámbitos laborales, la desigualdad que se produce en los mismos en el reparto del tiempo en el trabajo no remunerado se suma a las diferentes cargas horarias que cada trabajo remunerado conlleva constituyendo lo que se denomina carga global de trabajo.

### **Problema de investigación**

En el comienzo del año escolar las Maestras y los Maestros reciben un grupo de clase. En ese momento se procede a realizar un diagnóstico teniendo en cuenta los informes de años anteriores, así como también de los datos recabados en relación a las condiciones que las niñas y niños tienen en sus hogares. Luego se realiza una selección de contenidos a trabajar, los mismos son tomados de documentos oficiales como el Programa de Educación Inicial y Primaria en años anteriores o el Marco Curricular Nacional y el EBI en la actualidad. Con todos estos insumos se elabora un plan anual que es el primer documento en el que se ejecuta una planificación y se formulan Metas de Aprendizaje.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Se las escribe con mayúsculas según los programas educativos oficiales.

De este plan anual se desprenden los proyectos de aula que deben tener relación con el proyecto institucional de la Escuela. Del mismo se desprenden unidades didácticas y secuencias. Además se desarrollan fundamentaciones desde lo disciplinar, didáctico y psicológico. Cada unidad tiene un mes de duración aproximadamente mientras que las secuencias pueden ser de una o dos semanas.

En este punto se destaca que todo lo anterior es algo obligatorio de cara a la planificación diaria, con una cantidad variable de actividades por día según el grado. Cada plan diario debe tener sus actividades con un objetivo, explicitación del contenido, área del conocimiento, desarrollo de la actividad, recursos, evaluación, metodología de trabajo, intervención docente y una evaluación. En algunos casos se solicita una fundamentación para alguna de las actividades realizadas.

Todas las personas que cumplan una función docente en Primaria están sujetas a un régimen de supervisión a cargo de Direcciones del local escolar pero principalmente por la Inspección de zona a la que estén circunscriptas. En las visitas de supervisión se revisa toda la documentación para luego pasar al trabajo con el grupo de clase específicamente. Se destaca que la visita de supervisión cobra vital importancia debido a que las elecciones de cargos de cara al año lectivo se basan en listas. En las mismas las Maestras y Maestros se ubican en diferentes lugares según varios criterios, entre ellos el puntaje que se obtiene después de las instancias de supervisión. El cumplimiento de las exigencias relacionadas a la planificación cobra vital importancia de cara a la carrera docente en Primaria.

Además de las planificaciones y trabajos administrativos, desde Primaria se promueve la actualización permanente a través de cursos y programas de estudio paralelos al trabajo áulico. Estas actualizaciones pueden ser de índole privada como pública. En este sentido se destaca que el sistema tiene una sección llamada Centro de Formación Permanente que imparte cursos, seminarios y diversos programas a docentes de Primaria. Los cursos de formación representan un valor que se tiene en cuenta en el momento de evaluar docentes del sistema, se considera que la formación debe ser permanente y la presencia de cursos o la ausencia de los mismos se registran en las evaluaciones que se realizan en forma periódica. Se apunta a que las/os docentes realicen cursos todos los años, preferentemente en el área pública a través de los organismos creados para ese fin, pero también se valoran los hechos en el área privada o en otros subsistemas públicos. Se destaca que no es obligatorio realizar cursos de actualización y formación pero su

ausencia es reflejada en las supervisiones pues todos los años se registra la cantidad y duración de estas instancias en las juntas calificadoras del sistema.

Esta situación lleva a pensar en los tiempos necesarios para cumplir con estas exigencias. Si nos detenemos a pensar en el hecho de que las horas pagas de clase las Maestras las destinan al trabajo con el grupo en forma presencial, cabe pensar que todo este trabajo debe ser llevado a cabo en los hogares de Maestras y Maestros. El llegar a su domicilio, realizar las tareas del hogar y luego ocuparse de la planificación es algo que puede llegar a producirse en forma normal en las y los docentes de Primaria.

En este sentido se destaca que para cumplir con las exigencias es necesario comprender que deben ser realizadas en un período de temporal predeterminado, para ello es necesario recurrir al tiempo que tienen en sus hogares. A las responsabilidades del trabajo se le suma las que existen en el hogar, constituyendo lo que se conoce como doble jornada laboral, es decir la realización de tareas en el espacio público como en el privado (Spitalier, 2022). Se manifiesta que según los últimos estudios las mujeres continúan cargando con la mayor parte de la responsabilidad en el ámbito privado (Batthány et al 2015).

La existencia de actividades relacionadas a las esferas pública y privada tiene relación directa con lo que se denomina división sexual del trabajo. En este aspecto se destaca que este concepto establece la división entre trabajo productivo (remunerado) y reproductivo (no remunerado), asociando el segundo a las mujeres (Arriagada, 2007). Esta adjudicación es brindada en base a factores biológicos y a concepciones que dotan a las mujeres de mayor sensibilidad por sobre la racionalidad, adjudicada tradicionalmente a lo masculino. Esto es criticado por teorías feministas al manifestar que esta situación crea una relación de subordinación para con las mujeres con respecto a los hombres (Batthány et al, 2015). Esta concepción se deriva del hecho de que uno de los dos sistemas, productivo y reproductivo, no tienen la misma valoración, teniendo el primero más importancia los roles productivos. Al darse esta situación, se genera la mencionada subordinación de los intereses de las mujeres al adjudicársele tradicionalmente los valores relacionados al ámbito reproductivo (Batthány et al, 2015).

Si parte de una perspectiva de género se considera que ambas esferas, pública y privada, van de la mano y no existe una separación entre ellas. Cada una incide en la otra en diferentes maneras, tanto física como mentalmente. El feminismo cuestiona esta repartición y adjudicación de roles, manifestando que en muchos casos son las mujeres



quienes asumen los costos de la articulación entre las horas de trabajo con las de trabajo en el los hogares (Batthány et al, 2015)

En el caso puntual de las Maestras, debe decirse que la profesión tiene aparejada una serie de condicionantes que la posicionan en directa relación con esta idea, en las mismas se aprecia una doble jornada con la particularidad de que el trabajo remunerado implica una cantidad considerable de horas en el propio hogar de las docentes, sumándose a las tareas realizadas en el mismo. Se propone en este sentido la necesidad de visualizar desde una perspectiva de género, si en el caso de las Maestras la doble jornada se ve afectada por la situación de la cantidad de horas que demanda la Escuela, y a su vez, si existe algún tipo de relación entre la actuación de las Maestras a nivel profesional y la capacidad de responder a las exigencias en los domicilios particulares. En este sentido se plantea el estudio de los efectos de la doble jornada como tema de investigación pero sin centrarse sólo en las posibles desigualdades en los hogares o en el ámbito laboral, sino en la conjunción de ambas esferas, la pública y la privada. Esto permitirá visualizar si la doble tarea implica una mayor cantidad de trabajo para las Maestras, para ello se considera que es necesario contar con información que se expida acerca de la situación de los Maestros del mismo sistema de Primaria.

Con los puntos mencionados se considera que el problema de investigación es la incidencia de la sobrecarga laboral en la vida de las docentes de Magisterio en el departamento de Salto en el período de 2020-2024.

### **Objetivo general**

Analizar los efectos de las exigencias laborales que se proponen desde Primaria en la dimensión laboral en relación a las tareas domésticas no remuneradas de una muestra de Maestras de Salto.

### **Objetivos específicos**

Analizar la documentación emitida por ANEP en relación al trabajo docente en Primaria.

Identificar la carga horaria mensual destinada al cumplimiento de las exigencias laborales de Primaria en relación a la dedicada a la demanda de las tareas de la vida personal.

Identificar la relevancia que tienen en la evaluación de las inspecciones, la planificación de clases, tareas administrativas y los cursos de capacitación en las Maestras.

## **1. Antecedentes**

En este apartado se especificará en primer lugar la situación existente en Primaria en cuanto a la política educativa actual, en segundo lugar, se mencionarán algunos antecedentes de investigaciones relacionadas al tema.

### **1.1 Estado actual de la política pública aplicada a Primaria**

Actualmente en nuestro país el sistema educativo se encuentra bajo los efectos de la Transformación Educativa, política pública que se implementó en forma oficial en 2023 pero que tiene sus raíces en documentos formulados en años anteriores, más específicamente desde el 2020. En este apartado se reconocerán las características generales de la Transformación Educativa, sus orígenes y políticas desarrolladas<sup>2</sup>. Esto implica una descripción de sus características generales. En cuanto a la especificidad del impacto en Primaria la misma se abordará en el capítulo conceptual debido a que existen aspectos que se vinculan directamente con las categorías a trabajar como se ha mencionado anteriormente.

Esta Transformación trajo aparejados una serie de cambios en los diferentes subsistemas (Primaria, Secundaria, Formación Docente). En el caso de Primaria se destaca que los cambios hicieron que pasara de ser dirigida por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), a serlo a través de la Dirección General de Inicial y Primaria (DGEIP), con una persona en el cargo de Director/a General.

La Ley Nacional de educación fue promulgada en 2008. En la misma se establecen las definiciones primordiales y los principios de la educación. Se considera que la misma debe respetar la universalidad, la obligatoriedad, la inclusión, la participación, la libertad

---

<sup>2</sup> No se analizará la Transformación en sí misma sino que se la tomará en cuenta debido a que el análisis de este estudio se realizará en este marco temporal.

de cátedra y de enseñanza. Además, se destacan los principios de laicidad, gratuidad e igualdad de oportunidades. Se especifica su organización y sus componentes así como los derechos y deberes de los educandos. Se crea el Instituto Universitario de Educación, se instituyen los Consejos de participación, se reglamenta la educación en primera infancia y se estipula la organización de otros organismos educativos.

Esta Ley ha experimentado algunos cambios con la implementación de las políticas públicas de la actual administración. La Transformación Educativa se enmarca dentro del Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) para el período de 2020-2024. Dentro de este Plan se especifican los lineamientos, objetivos y estrategias que se pretenden llevar a cabo en el quinquenio. Este conjunto de políticas educativas fue presentado al parlamento el 20 de agosto de 2020 para su correspondiente aprobación. Este plan se fundamenta, según el Poder Ejecutivo, en la situación previa existente a nivel nacional (Marco Curricular Nacional, 2022)

Dentro de los fundamentos de esta Transformación Educativa se destaca que se acepta que en el pasado han existido acciones similares por parte de diferentes administraciones educativas pero con resultados dispares, (Marco Curricular Nacional, 2022). Se especifican documentos previos tales como el Marco Curricular de Referencia Nacional de ANEP, (2027), o el Marco curricular para los niños desde el nacimiento a los 6 años del Ministerio de Educación y Cultura (MEC, 2014), también el Documento Base de Análisis Curricular de educación primaria (2016) y las Expectativas de logro de educación Secundaria (2016).

Se han establecido políticas de enlace, de protección de trayectorias educativas, de revinculación y continuidad para contemplar los itinerarios reales de los estudiantes, siendo objeto de monitoreo en su implementación de manera conjunta entre el nivel central y el local con los distintos actores involucrados. Se diseñaron programas y planes educativos que permitieron la revinculación con el sistema educativo e incluyeron nuevos formatos y roles interpelando a los formatos políticas públicas destinadas a generar condiciones de vida que hagan posible el desarrollo integral de la sociedad. Se ha puesto de manifiesto el valor de los diseños curriculares innovadores y, al mismo tiempo, se han revelado las dificultades para la continuidad en la educación media superior, (Marco Curricular Nacional, 2022)

Entre las consideraciones que se aprecian en este plan en cuanto a la situación existente antes de la Transformación se destaca que a nivel docente un 71,3 % cumple funciones en el sector público, un 14,7 % en el privado y un 14 % en ambos. Se explicita que tres cuartas partes están conformadas por mujeres constituyendo una profesión altamente feminizada, especialmente en niveles inicial y primario con un corrimiento de la estructura de edades que ha ido hacia edades más avanzadas (Plan de Desarrollo Educativo, 2020). Se menciona que las/os estudiantes del consejo de Formación en Educación en Primaria son mayoritariamente mujeres con una proporción importante de población superior a los 25 años que a su vez trabaja y es jefe/a de hogar (Plan de Desarrollo Educativo, 2020).

Dentro de las políticas a desarrollar se destaca que los lineamientos estratégicos generales de la política educativa para la Transformación son los siguientes: ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad, reducir la inequidad interna del sistema educativo, mejorar los aprendizajes de los estudiantes con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social, adecuar la propuesta curricular en todos los niveles educativos, fortalecer la gestión de los centros y promover comunidades integradas y de aprendizaje, diseñar y establecer una política nacional docente que incluya la formación inicial, el desarrollo y la carrera profesional, así como las condiciones de trabajo, transformar el diseño y la gestión institucional, profesionalizando los procesos y las funciones técnico-administrativa y de servicios (Plan de Desarrollo Educativo, 2020).

También se especifica que se implementarán una serie de políticas educativas que contienen objetivos y estrategias de ejecución. Dentro de las mismas, las que se han decidido implementar son: la ampliación y mejora del acceso de los estudiantes a la educación, la mejora de diversos aspectos tales la trayectoria de los estudiantes, los niveles de egreso, los aprendizajes de los estudiantes. Otras políticas son la mejora los aprendizajes en centros con niveles elevados de vulnerabilidad educativa y social, la ampliación del acceso y mejora del trayecto y egreso en centros con vulnerabilidad educativa y social, una nueva propuesta educativa para la ruralidad en todas sus modalidades. A estas políticas se le agregan la Transformación Curricular Integral, la transformación de la gestión de los centros educativos, la formación inicial universitaria

de los docentes, una nueva carrera docente y desarrollo profesional docente, una mejores condiciones de trabajo docente (Plan de Desarrollo Educativo, 2020).

Otro aspecto a comentar es que las políticas educativas del plan también presentan objetivos estratégicos para todos los subsistemas. Para Primaria en específico se destacan algunos como: aumentar la cobertura en niveles de 3 y 4 años, consolidar y sostener la cobertura en edades entre seis y once años en educación primaria, aumentar proporción de niños en centros con extensión del tiempo pedagógico en los centros en los quintiles 1 y 2 en educación inicial y primaria, mejorar la cobertura oportuna en edades de 6 – 11 años, aumentar la promoción escolar, mejorar los aprendizajes en lengua, matemática, habilidades socioemocionales y pensamiento científico en escuelas con elevados niveles de vulnerabilidad educativa y social. Los objetivos estratégicos varían según el tipo de política educativa, el subsistema afectado y la edad de las/alumnas/os. En el caso de Primaria se plantean varios objetivos entre el que se destaca la creación de Marco Curricular Nacional, documento que será analizado en el capítulo conceptual.

Este recorrido por los aspectos más generales de la Transformación Educativa tiene como objetivo enmarcar la política que tiene relación con las exigencias planteadas en este estudio: la Transformación Curricular Integral. Esta política con sus implicancias será relevante para este estudio por tratarse del marco actual en el que se fundamentan los aspectos de planificación solicitados en Primaria en este momento así como de los cursos oficiales a llevar a cabo.

## **1.2 Antecedentes de investigación**

El tercer aporte teórico que conforman antecedentes en este trabajo son las investigaciones realizadas en diferentes partes del mundo en relación a este tema. Se destaca la investigación titulada *Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa* (Alvites-Huamaní, 2019). Este estudio partió de una población de 329 docentes de Argentina, Bolivia, Perú, Colombia, Uruguay, Venezuela, Panamá, México, Estados Unidos y España. En esta investigación se buscó encontrar las posibles relaciones entre el estrés docente y los factores psicosociales en educadoras y educadores de diferentes países, el estudio fue descriptivo y se utilizó para ello un diseño correlacional, transversal de enfoque cuantitativo a través de un análisis estadístico. Se llegó a la conclusión de que existe una correlación entre el estrés docente

y los factores psicosociales, se destacó en la mayoría de los casos la presencia de ansiedad, depresión y creencias desadaptativas.

En este trabajo se abordan cuestiones tales como la mayor cantidad de tareas que el sistema exige a sus docentes, las cuales deben ser llevadas a cabo fuera de los horarios de clase. Se destaca que esto se relaciona directamente con la sobrecarga laboral y el cansancio emocional. Además de factores como el número de alumnas y alumnos por clase o el bajo apoyo de padres y madres en algunos casos, se le agrega la presentación de informes y otros documentos que los sistemas educativos les exigen.

En relación al estrés, en esta investigación se lo caracteriza como una respuesta del individuo ante situaciones externas que hagan que la persona se sienta amenazada, generando respuestas a nivel físico y psicológico. También expresa que el estrés laboral se produce cuando hay un desequilibrio entre las presiones en el trabajo y la capacidad de respuesta de la persona. Se amplía el concepto al manifestar conlleva a una pérdida de motivación, concentración, cambios en los estados de ánimo y genera perturbaciones en el rendimiento laboral. A su vez, en este estudio se manifiesta que se pueden generar reacciones a nivel físico tales como trastornos digestivos o hipertensión. Se expresa que las y los docentes adoptan conductas diferentes a las acostumbradas, las que consideran necesarias para cumplir con las demandas del sistema.

En cuanto a los factores psicosociales se explicita que los mismos son el cúmulo de circunstancias que afectan al individuo en su entorno laboral y extralaboral, la cantidad de presión que tiene y la sumatoria de trabajo las cuales repercuten en forma intensiva y de manera constante en el tiempo de las y los docentes. Cuando estas condiciones se producen en mayor medida en las que la persona lo puede manejar, se generan situaciones de estrés. Se especifican directamente las largas jornadas laborales, la sobrecarga en el trabajo, el poco tiempo de descanso, los cambios en los ámbitos laborales, baja remuneración, dificultades en los aspectos edilicios, la exposición a tareas para las que no fueron formados y el aumento de trabajos administrativos.

En lo que se refiere a los aspectos metodológicos, se destaca que de la población de 329 docentes se seleccionó una muestra de 81 participantes la cual fue escogida intencionalmente con criterios determinados entre los cuales se destaca el estar en actividad por lo menos en el aula, con edades que oscilaron entre los 41 y 50 años, dedicándose a la enseñanza de alumnas y alumnos de más de 11 años.

Por último, se afirma que el resultado de esta investigación fue positivo en lo que se refiere a encontrar relaciones afirmativas entre el estrés docente y los factores

psicosociales. A su vez, se pone de manifiesto que en algunos casos de estrés agudo se presentaron síntomas de padecimiento de síndrome de *Bournot*. Finalmente se propone en una ampliación de estudios hacia docentes de otros países para aumentar el caudal de datos.

Otro antecedente que nutre esta investigación es el estudio realizado en Colombia titulado *Factores psicosociales del trabajo (demanda – control y desbalance esfuerzo-recompensa), salud mental y tensión arterial: un estudio con maestros escolares en Bogotá, Colombia* (Gómez Ortiz y Moreno, 2009). En el mismo se buscó la incidencia de los factores psicosociales laborales y su relación con la salud mental y presión arterial.

En este trabajo se menciona que los Maestros son propensos a padecer el síndrome de Bournot, también otros problemas como hábitos de salud. Se expresa que entre las problemáticas se constatan dificultades en la conciliación del sueño y dificultades en la concentración. A nivel físico se mencionan afecciones respiratorias y trastornos vocales. En esta investigación se parte de un informe de la OMS relacionado a los factores psicosociales en el cuales se refiere a los mismos de la siguiente manera:

Los factores psicosociales en el trabajo consisten en interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el empleo y las condiciones de su organización, por una parte; y por la otra, las capacidades del empleado, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo; todo lo cual a través de percepciones y experiencias influyen en la salud y el rendimiento (OIT y OMS en Dávila *et al.* P 141 y 142).

También se manifiesta que los factores se relacionan directamente con los aspectos de la salud de los docentes. Estas causas pueden ser la sobrecarga en el trabajo, el bajo reconocimiento profesional o la carencia de recursos entre otras. Se destaca que la multiplicidad de tareas tiene relación directa con el estrés docente. También se habla de que el relacionamiento con las autoridades puede incidir en esta situación debido a que es posible que se genere una relación de tensión en algunos casos.

En relación a las tareas docentes, se destaca que las mismas presentan aspectos de sobrecarga tales como: la toma de decisiones complejas, el atender a variadas fuentes de información al mismo tiempo, cumplir con sus tareas bajo presión constante, un conflicto

permanente con los requerimientos curriculares exigidos, el cumplimiento de las tareas administrativas, las discontinuidades en los planes de trabajo, etc.

Se manifiesta que a mayor cantidad de aspectos reportados que atentaban contra el bienestar laboral, más cantidad de reportes de malestar a nivel físico y psicológico. Se presentan inconvenientes para cumplir con los requerimientos del sistema lo que genera problemas de salud. Se destacan cuatro factores como los principales agentes de esta situación: la excesiva carga laboral, el gran esfuerzo demostrado por docentes, la falta de recompensas y el escaso control sobre el trabajo. En los casos positivos se logró apreciar que los indicadores de estrés laboral se relacionaron en mayor medida con la ansiedad y psicomotización, y en menos circunstancias con la depresión.

En lo referente a los indicadores de salud física, más específicamente en lo referido a la presión arterial, la investigación no arrojó resultados concluyentes acerca de la incidencia de los factores psicosociales. Sin embargo propone que esta situación puede deberse a varias circunstancias, entre ellas la carencia de otros indicadores que arrojen más claridad a la situación o también por las características de la misma ya que este trabajo fue transversal y no longitudinal, lo que no hace posible un análisis de la causalidad. Otro aspecto que no se investigó es la edad de las alumnas y alumnos y la relación con el problema. También el tamaño de la muestra y el hecho de que el estudio haya sido realizado en Bogotá hace que no sea factible que se puedan hacer generalizaciones.

Otro antecedente es el artículo *Condiciones de trabajo de docentes universitarios* (Martínez y Sánchez 2014). Esta publicación mexicana menciona las exigencias que se plantean a un equipo docente de la Universidad Nacional Autónoma de México y sus consecuencias para la salud. Se habla del cumplimiento de las cuotas de trabajo y de la necesidad de realizar tareas pendientes en los días libres, llegando a un 71% de la población total. También se abordan conceptos como el impacto de las políticas neoliberales al aumentar la cantidad de estudiantes en relación a profesoras y profesores. Esto representa algo a destacar pues se aborda el tema de las políticas públicas y su impacto en la realidad de un sistema educativo determinado y las implicancias para con el equipo docente, desde lo económico hasta lo vinculado a la salud.

Otro antecedente que se puede destacar es el titulado *Carga laboral y efectos en la calidad de vida de docentes universitarios y de enseñanza media* (Castilla-Gutiérrez et al, 2021), llevado a cabo en Chile. Este estudio no tuvo correspondencias con Primaria pero aporta conceptos que sí resultan de validez para la temática a tratar en la presente



tesis. Este trabajo se trató de una investigación teórica en la que se realizó una revisión bibliográfica entre los meses de junio y septiembre de 2020, con el objetivo de analizar los efectos de la carga laboral en la calidad de vida de docentes, en este caso universitarios y de enseñanza media. Los artículos seleccionados provinieron de Europa, Asia y América.

En la revisión bibliográfica realizada para esta investigación se destaca la presencia del síndrome de *Bournot* en diferentes poblaciones investigadas. Este síndrome está presente como parte de la afectación se produce en diferentes colectivos docentes debido a la sobrecarga laboral sostenida a lo largo del tiempo, este síndrome perjudica a los trabajadores que se desempeñan en situaciones laborales complejas (Castilla-Gutiérrez et al, 2021). En este artículo se explicita que los efectos de este síndrome van de la mano con el exceso de carga laboral.

Otro punto que se destaca es el concepto de calidad de vida, al cual se lo describe a través de otros escritos. La Organización Mundial de la Salud dice al respecto que se trata de “la manera en que el individuo percibe el lugar que ocupa en el entorno cultural y en el sistema de valores en que vive, así como en relación con sus objetivos, expectativas, criterios y preocupaciones” (OMS, 1996).

La calidad de vida hace referencia a las condiciones que resultan necesarias para que la vida del individuo sea satisfactoria. Este concepto se relaciona directamente con el síndrome de *Bournot*, ya que el exceso de carga laboral es uno de los factores que provocan los síntomas del síndrome, entre otros. Se destaca que en esta investigación los resultados manifiestan que existe una relación entre carga laboral y calidad de vida, generando resultados negativos en el desarrollo de la última. Se constataron problemas físicos además de dificultades en la conciliación del sueño así como trastornos psicológicos. Estas evidencias se pudieron visualizar en los tres continentes con presencia importante del síndrome de *Bournot*.

También se pudo visualizar en los datos que los docentes buscan maneras alternativas de lidiar con las exigencias, entre ellas se constató el consumo de alcohol, café y tabaco en exceso. Esto se relaciona con los problemas de salud.

Finalmente se propone que los gobiernos tomen cartas en el asunto y generen políticas que posibiliten una mejor calidad de vida en los docentes con el objetivo de proteger su salud mental, disminuyendo las cargas laborales y exigencias del sistema.

En Uruguay se puede destacar la investigación titulada *Intervención psicológica de prevención del estrés laboral en maestros y maestras de las escuelas del Programa*

*A.P.R.En.D.E.R de Montevideo* (Pérez 2016), la misma aborda el impacto que tienen factores como el maltrato y los desajustes conductuales de los estudiantes sobre el estrés laboral en Maestras y Maestros de una Escuela de Montevideo.

Entre los factores que se consideran en este trabajo se encuentran las exigencias curriculares, lo que representa un punto directo con este estudio. Se evidencia que el tiempo necesario para llevar a cabo la labor docente constituye uno de los factores influyentes en el estrés laboral. También se realizan consideraciones sobre el rol de Maestras y Maestros en la actualidad, la mayor diversificación de las tareas que se deben realizar lo que produce una sobrecarga en las exigencias al cuerpo docente, una mayor recarga en las planificaciones para realizar a cabo el trabajo.

Otro antecedente es la tesis de grado titulada *Equilibristas, trabajo remunerado, trabajo no remunerado, y usos del tiempo en las trabajadoras de Magisterio* (Álvarez Seara, 2011). Este trabajo fue realizado en dos Escuelas de la periferia de Montevideo categorizadas como de contexto crítico, lo que se conoce actualmente como categoría A.P.R.En. D.E.R. Las encuestas tomadas para este caso se realizaron en 2007 pero muchos conceptos de esta tesis continúan en vigencia tales como las diferencias entre trabajo remunerado y no remunerado, o las desigualdades de género y su repercusión en los hogares así como las condiciones de trabajo en las Escuelas propiamente dichas. Se plantean cuestiones técnicas acerca de la carrera docente como por ejemplo las listas para las elecciones de cargos, la importancia las calificaciones para el ordenamiento correspondiente, la relevancia de las planificaciones para el sistema de Primaria, además de plantear situaciones de diferencia de género en los hogares articulando las mismas con las exigencias laborales.

Este estudio tiene similitudes importantes con la presente investigación presentando coincidencias en cuanto al enfoque de la misma, sin embargo se destaca que las encuestas datan de hace más de diez años por lo que se hace necesario una actualización. Además se establece una diferencia en cuanto a las características de la muestra entre el trabajo elaborado en 2011 y el que origina la presente tesis, la misma consiste en que en el primero sólo se tomaron dos Escuelas de la capital y de la misma categoría, mientras que en la que se desarrolla en la actualidad se pretende abarcar más centros educativos y de diferentes modalidades con el fin de establecer comparaciones.

Si se realiza un breve análisis de los conceptos que se destacan de las investigaciones previas se puede mencionar en primer lugar a la sobrecarga laboral, la misma se produce por el exceso de tareas derivadas de la labor docente según los estudios.

Estas tareas deben ser realizadas fuera de horario y en la mayoría de los casos en los domicilios particulares. También se aprecia que esta sobrecarga se relaciona directamente con la presión constante por responder a las demandas del sistema, ya sea por medio de requerimientos curriculares como de tareas administrativas. Según las investigaciones previas esta situación se relaciona con lo que se denomina como factores psicosociales los cuales son una sumatoria de circunstancias que afectan a las personas en lo laboral como en lo personal, esto va desde las condiciones de trabajo hasta la situación personal fuera del trabajo. Cuando las exigencias laborales se sostienen en el tiempo se habla del síndrome de *Bournot*, esto se destaca como algo posible de encontrar si las condiciones extremas se mantienen en el tiempo.

En lo referente a docentes de Magisterio, se aprecia la posibilidad de una mayor diversificación de tareas lo que deriva en el aumento de las exigencias tales como planificación y administrativas. Otro aspecto relevante es la importancia de las planificaciones para Primaria y el cumplimiento de las mismas de cara a la calificación anual. Este puntaje incide en las listas para la adjudicación de cargos. También se destaca la presencia de desigualdades en el marco de los hogares en la distribución del tiempo entre trabajo remunerado y no remunerado lo cual se relaciona con la capacidad de respuesta de las personas a las demandas sistémicas. Esto va de la mano con los aspectos de género y con las desigualdades que existen en la distribución del tiempo en el trabajo no remunerado, el cual se suma al remunerado realizado en los centros educativos constituyendo la carga global de trabajo.

Este recorrido por antecedentes, ya sea a nivel estatal, estadísticos y académicos hace que aparezcan interrogantes acerca de cómo afecta esta situación a las Maestras y qué implicancias tienen las exigencias en las experiencias vinculares y laborales de las mismas, pues el tiempo necesario para planificar se destina dentro de los hogares.

Se plantea que las exigencias laborales plantean efectos en diversos ámbitos pero no se ha establecido cuál es la magnitud en Maestras y Maestros. Esta idea se sostiene debido a las concepciones acerca de ser hombre y ser mujer que atraviesan nuestra sociedad, de las desigualdades existentes a nivel público como privado y también de cómo las mismas son sostenidas por políticas públicas en el ámbito educativo en este caso.

La necesidad de elaborar planificaciones exhaustivas es una realidad aceptada a lo largo del tiempo en el Magisterio uruguayo, constituyendo una política que se imparte a todas las personas por igual sin considerar las desigualdades de género y las diferencias existentes en cuanto a la disponibilidad de tiempo en los hogares de nuestro país.

## 2. Capítulo conceptual

Este trabajo se organizó en torno a dos bloques conceptuales que recorren todo el análisis que se realiza en esta investigación. Estos conceptos constituyen la base de las demandas que atraviesan las y los docentes en el sistema de Primaria, las mismas son la perspectiva de género y las políticas públicas. Dentro del primero se estudiará el concepto desde la mirada de varias autoras así como también la evolución histórica del mismo. Las relaciones de poder que se producen en Primaria son invisibles si no se las estudia desde esta perspectiva. Dentro de este bloque conceptual también se hará un análisis enfocado a la división sexual del trabajo con todos los aspectos que implican tanto el trabajo remunerado como el no remunerado en los hogares. La otra categoría conceptual estará vinculada a las políticas públicas, aquí se hará un recorrido por diferentes autoras y autores que permitirá comprender las generalidades de las mismas así como su relación con la cuestión educativa en Uruguay. Dentro de esta categoría también se analizará la situación actual de nuestro país en relación a la Transformación Educativa, la razón de esto radica en que se considera que el problema de estudio se encuentra enmarcado en un momento temporal que se ve influenciado directamente por los lineamientos que la misma ha dado a Primaria.

### 2.1 Género

El concepto ha presentado diferentes usos en el espacio académico que continúan hasta el tiempo presente, en discusiones que lo definen y relacionan con otros postulados teóricos que tratan temas económicos, sociales y psicológicos. Las vinculaciones con el Marxismo, el Psicoanálisis o los movimientos colonialistas son objeto de discusión teórica en la comunidad académica.

El concepto de género surge en la década de los 70 en los escritos de autoras feministas de habla inglesa. En América Latina la palabra comienza a utilizarse en la

década de 1980 a partir de las traducciones de las autoras originales (De Barbieri, 1997). Los primeros intentos en definir el concepto se llevaron a cabo en contraposición a las concepciones imperantes en ese momento (De Barbieri, 1997), las cuales adjudicaban roles de género subordinados a los aspectos biológicos aceptando sólo el masculino y femenino (Maffia, 2003). Se pensaba que la modernidad había ubicado a las personas en sus lugares según sus funciones económicas y biológicas, los hombres tenían capacidad de trabajo productivo, mientras que las mujeres lo hacían desde el punto de vista del trabajo doméstico y de crianza de familia (Parsons, 1964). Se consideraba que los roles se complementaban por lo que durante mucho tiempo esta situación resultó inamovible.

En 1976, Gayle Rubin en su ensayo *The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy of Sex* (1976), citado por De Barbieri (1997), retoma las investigaciones que se habían producido hasta la fecha. La autora considera que el género es una “*construcción social que transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana*”. También llega a sus conclusiones a través de una discusión con el Marxismo y los aspectos económicos. Considera que el trabajo doméstico es clave en los mecanismos de opresión de la mujer (Bogino y Fernández-Rasines, 2017). La autora propone que los aspectos biológicos son convertidos en prohibiciones, obligaciones y derechos para hombres y mujeres (Bogino y Fernández-Rasines, 2017). Sin embargo, con el tiempo las posturas de Rubin han sido a la vez que reconocidas pioneras pero también criticadas por aspectos tales como proponer una sociedad sin géneros (De Barbieri, 1997), o también por tomar como base estudios reconocidos pero con poca coherencia entre sí tales como la teoría del parentesco de Levi-Strauss y el Psicoanálisis.

Como se ha mencionado, la discusión acerca del concepto ha ido evolucionando. De Barbieri (1997), propone que existen dos grandes corrientes en estos estudios, una que se basa considerar al género como atributo individual de las personas mientras que otras lo hacen considerando al concepto como un factor de ordenamiento social. En la primera categoría se considera que los procesos psicológicos tempranos tiene un papel vital para la creación de identidades. Esto tiene como contraindicación el hecho de que se considera en baja medida la evolución de la persona en su vida otorgando un papel estático a los valores del individuo (De Barbieri, 1997).

En contrapartida, la segunda postura no se centra el individuo aisladamente sino que apunta su mirada a lo social tomando en cuenta roles, organización del trabajo o el poder mismo.

Se destaca la obra de Scott *El género: una categoría útil para el análisis histórico*, (1990). La autora plantea que el género puede ser concebido como una categoría de análisis que se compone de dos partes que se relacionan. Considera que el género es:

un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder... (P 23).

La autora dice que los cambios en las relaciones sociales se corresponden con modificaciones en las relaciones de poder pero que a su vez no se vinculan siempre en el mismo sentido. Scott dice que el género se compone de cuatro elementos relacionados entre sí, el primero de ellos son los símbolos y representaciones culturales que hacen referencia y representan a hombres y mujeres; el segundo es la idea de normalidad sobre cómo deben ser tanto hombres como mujeres partiendo de determinadas normas que se encuentran en religiones, conceptos educativos, científicos o educativos; el tercero establece que el relacionamiento social y la interacción con otras personas construye al género; el cuarto habla de una dimensión subjetiva, aquí el individuo se apropia de los elementos del género mediante el paso por instituciones de socialización (Campero *et al*, 2016).

La importancia de realizar este recorrido para llegar a los postulados de Scott radica en que se considera que el tema de este estudio se enmarca dentro de disposiciones reglamentarias que el sistema implementa a un determinado grupo de la sociedad, en este caso las y los docentes de Magisterio, constituyendo normas y conceptos que generan situaciones de desigualdad. Las relaciones de poder y las propias condicionantes que las personas adquieren a lo largo de los años en la sociedad a través de símbolos, como por ejemplo es considerar a las Maestras y Maestros como figuras ejemplares, son aspectos que nos resultan de gran relevancia en el momento de comprender los papeles adjudicados según el género. El trabajo en los hogares así como la incidencia de las normas e instituciones en el comportamiento de las personas, como lo es el caso de las disposiciones y reglamentaciones que existen en Primaria y que se derivan de órdenes emitidas por CODICEN que deben ser cumplidas por docentes, son aspectos que se derivan de estas concepciones.

Actualmente se puede hablar de que el género como construcción cultural ha pasado por un largo proceso que considera que los aspectos biológicos no definen al

mismo, sino los símbolos y valores que la sociedad otorga a las personas (Cobo Bedia, 2015). El concepto de sexismo se relaciona directamente con esto pues el mismo apunta a la adjudicación de una serie de características a las personas en función de su sexo biológico. Estos prejuicios atribuidos al hombre y a la mujer, colocan a la misma en situaciones de desigualdad, como por ejemplo la racionalidad adjudicada al hombre por sobre la sensibilidad la cual las concepciones anteriores otorgaban a la mujer, o el de disponer mayor fuerza física lo que hace que los hombres tengan una mayor preparación para asumir roles de poder en todos los ámbitos de la sociedad antes que las mujeres (Bourdieu, 2000).

Estas concepciones han tenido repercusión en las relaciones dentro de las familias, pues esta aparente superioridad del hombre por sobre la mujer se ha reflejado en las relaciones de poder a nivel familiar (Hartmann, 1980). Esta idea ha marcado sustancialmente la adjudicación de roles en los que respecta a la realización de tareas a nivel doméstico y de cuidados.

En todas estas manifestaciones podemos hablar de patriarcado. El mismo puede ser concebido como todas las concepciones que colocan al hombre en una posición superior con respecto a la mujer. Delphy (1995), lo considera como un sistema de dominación de las mujeres por parte de los hombres. Cobo Bedia (2005), lo define como:

un sistema social en el que el género es un principio de jerarquización que asigna espacios y distribuye recursos a varones y mujeres. Este sistema social será designado por la teoría feminista con el término de patriarcado (P 2).

Osborne y Molina Petit (2008), dice que el patriarcado es una estructura de poder que organiza las relaciones entre hombres y mujeres ubicando a las mismas en una situación de inferioridad, adjudicándoles rasgos de pasividad y no racionalidad entre otros. Esto sucede en forma imperceptible para las personas. También establecen que el concepto se vincula directamente con la estructura social. La idea de masculinidad dominante tiene relación directa con el patriarcado, pues los hombres se ajustan al ideal de masculinidad (racionalidad, insensibilidad, etc) poseen los privilegios que la sociedad les otorga por su condición (Campero *et al*, 2016).

La perspectiva de género, al estudiar el cómo se adjudican los roles también apunta a la visualización de las diferencias. Desde la primera autora (Rubin, 1975), hasta

otros más actuales como García Prince (2008), especifican que existen relaciones de subordinación avaladas por la adjudicación de roles (Cobo Bedia, 2005). Esta situación se ha producido a lo largo del tiempo y en diferentes sociedades, primando lo masculino sobre lo femenino (Osborne y Molina Petit, 2008). Esta visualización de diferencias tiene relación directa con los planteos de esta tesis. Es en esta situación que se considera que el género como categoría analítica posibilita la transformación de una realidad a partir del reconocimiento de las diferencias que existen entre hombres y mujeres (García Prince, 2008).

El género como categoría de análisis permite visibilizar estas relaciones de poder así como la naturalización de las mismas en diferentes marcos sociales. Al posicionarse dentro de esta perspectiva es posible reconocer los modelos hegemónicos que ubican a las personas en diferentes lugares según sus diferencias sexuales (Campero *et al*, 2016). También identificar las diferentes desigualdades que se producen no sólo entre hombres y mujeres, sino también entre los mismos colectivos.

Para relacionar estos postulados con el tema de la tesis, es necesario recurrir a un análisis de género que permita ver las situaciones de desigualdad. Para ello se utilizan lo que se denomina herramientas de género. Las mismas son: el triple rol (Moser, 1995), el cual hace referencia a los roles que hombres y mujeres se adjudican según los estereotipos de género; condición de vida y posición social, lo cual alude a los componentes materiales que explican la situación de cada persona así como el estatus que representa el lugar que se tiene en la sociedad; necesidades e intereses del género, se habla de los intereses que tienen las personas dependiendo del lugar que ocupan en la sociedad; acceso, control y participación, se habla de las posibilidades de acceder a bienes materiales o de información así como el control de los procesos para hacerlo; las brechas, las cuales son indicadores de desigualdad en un aspecto determinado.

Dentro de los casos existentes en Primaria en el departamento de Salto se pueden producir situaciones cotidianas en las vidas de las Maestras que se pueden analizar a través de estas herramientas de género, más específicamente del triple rol (Moser, 1995) mencionado anteriormente. Un ejemplo de ello serían los casos en los que a las Maestras además de las funciones que llevan a cabo como docentes, se le agregan las situaciones que se producen en sus hogares en donde se encuentran a cargo de las tareas domésticas y de cuidados. El llegar a su domicilio, realizar las tareas del hogar y luego ocuparse de la planificación es algo que puede llegar a producirse en forma normal en las Maestras. A su condición de docentes profesionales en Primaria se le agregan las situaciones que



viven en sus domicilios, en donde en su mayoría están a cargo de las tareas de cuidado tanto de sus hijas, hijos y del hogar en general. Es muy común que se produzcan situaciones en las que una Maestra trabaje en una Escuela determinada, llegue a su casa y se ocupe de las actividades de cuidado para posteriormente dedicarse a la planificación de su trabajo para el día siguiente. En contraposición, los Maestros tienen las mismas exigencias en cuanto al trabajo y al tiempo de planeamiento pero cabría preguntarse si la situación se repite en lo que se refiere al cuidado de sus hogares más allá de actividades puntuales.

### **2.1.1 División sexual del trabajo**

Según Campillo (2010), la economía se puede dividir entre economía de la producción y la economía del cuidado. La primera se caracteriza por la producción de bienes para su comercialización, es reconocida a nivel mundial y el resultado deriva en el percibir un salario por parte de la masa trabajadora. La economía del cuidado no es remunerada, no se cuantifica y es llevada a cabo esencialmente por mujeres (Kabeer, 2006). Esta generalización de las relaciones de producción deriva de la Modernidad en la cual las dinámicas de producción capitalistas y la división de los espacios públicos y privados derivaron en una subordinación en los tipos de trabajo (Delfino *et al*, 2018).

Dentro de esta línea se equipara al trabajo no remunerado como trabajo doméstico pues es realizado en su mayor parte en el hogar, produciendo bienes y servicios que son consumidos por integrantes del propio núcleo familiar (Campillo, 2000). Se considera que para que el trabajo cumpla con esta condición es imperativo que no salga del hogar y que no adquiera valor de mercado, pues en ese momento ya sería visto como algo productivo. En esta línea se dice que el trabajo no remunerado se caracteriza principalmente por no percibir un pago en forma directa por la labor realizada (Delfino *et al*, 2016).

Dentro del Marxismo, el trabajo doméstico es considerado importante para mantener a la fuerza de trabajo reproductivo (De Barbieri, 1975). Las labores en el hogar cumplen con la función de atender a los requerimientos de las personas que están en el mismo y que forman parte de la fuerza de trabajo. Estos bienes y servicios se deben realizar en la órbita privada (De Barbieri, 1975). El trabajo doméstico adquiere un valor social al enfocarse en los miembros del núcleo familiar. La esfera doméstica cobra valor al brindar los insumos para incrementar la capacidad laboral (Delfino *et al*, 2016).

En contrapartida, la economía feminista analiza a la teoría monetaria de la producción y su relación con las personas, sus sentimientos y capacidades (Girón, 2016). Las actividades económicas remuneradas y no remuneradas conforman el trabajo en sí mismo. El trabajo productivo percibe un salario y es acompañado por las labores no remuneradas, las mismas son llevadas a cabo esencialmente por mujeres (Girón, 2016). A estas labores la economía feminista las denomina economía de cuidados (Girón, 2016). Ambos aspectos, lo remunerado y no remunerado son parte de un mismo proceso y no se pueden dividir sino que actúan en conjunto. Las dos esferas tienen una gran especialización y fronteras claramente definidas (Delfino *et al*, 2018), aunque sean parte de un conjunto.

El trabajo doméstico puede ser substituido parcialmente mediante el uso de elementos tecnológicos que disminuyan el tiempo que se necesita para hacerlo, sin embargo aunque esto suceda el trabajo continúa siendo doméstico no remunerado (Campillo, 2000). El trabajo doméstico es artesanal y regulado por mecanismos de valor e ideológicos (Campillo, 2000).

Otro de los aspectos que definen a este tipo de trabajo es su invisibilidad, lo cual se relaciona con la naturalización del mismo debido a que se lo considera una extensión natural de los roles femeninos (Campillo, 2000). También se habla de la no contabilidad es decir, que no cuenta como productivo al no tener un valor como generador de un producto. Estas dos condiciones lo avalan como no remunerado.

Detrás de estas consideraciones se aprecia una legitimación de roles que se sustentan en aspectos patriarcales que adjudican el rol reproductor y de cuidado a las mujeres (Campillo, 2000). Los roles de género se adjudican siguiendo el concepto del hombre como productor y con trabajo en los espacios públicos, y por otra parte las mujeres desempeñándose en los espacios privados. La reproducción social se desarrolla a través de las tareas domésticas y de cuidados ya que las mismas reproducen las condiciones ideológicas y materiales que sostienen una sociedad (Delfino *et al*, 2016).

Existen aspectos que el concepto de trabajo doméstico no contempla tales como las actividades comunitarias o las reparaciones en el hogar (Delfino *et al*, 2016). Esto también se aplica a la mercantilización de las labores domésticas por lo que concepto de trabajo no remunerado implica más cuestiones que sólo las tareas domésticas, (Delfino *et al*, 2016). Dentro de esta concepción también se amplía el concepto al hablar de tareas de cuidado, trabajo doméstico, trabajo voluntario y tareas para otros hogares dentro de lo que representa el trabajo no remunerado (Batthyány *et al*, 2015).

Para Batthyány *et al* (2015), el trabajo doméstico consiste en actividades cotidianas que se llevan a cabo en el hogar tales como cocinar, limpiar la casa, lavar la ropa, entre otras. También se considera dentro de este rubro a las tareas externas al hogar pero que se hacen en función del mismo como hacer las compras o realizar trámites. Dentro de las tareas domésticas también se considera aquellas que son productivas económicamente pero que se destinan al consumo familiar como por ejemplo las reparaciones o trabajos simples de construcción, el cultivo para autoconsumo o también la cría de animales. A estas tareas se las denomina trabajo de subsistencia (Batthyány *et al*, 2015).

El trabajo de cuidados dentro del hogar consiste en la atención diaria a personas dependientes (Batthyány *et al*, 2015). En estas tareas se incluye el aseo, la alimentación, el entretenimiento, entre otras. Las personas a las que se denominan dependientes son las niñas y niños, adultos mayores y personas con alguna incapacidad momentánea o permanente. Hacerse cargo de estas tareas implica un costo económico y psicológico del cual se debe hacer cargo la persona que los realiza.

El trabajo realizado en otros hogares es aquel que se lleva a cabo en otros domicilios. Consisten en tareas domésticas y de cuidados sin remuneración dentro de redes de intercambio familiares o comunitarias (Batthyány *et al*, 2015).

Finalmente las tareas comunitarias o trabajo voluntario es aquel se realiza a través de una organización sin fines de lucro y sin remuneración. Pueden ser actividades domésticas, de cuidados o de carácter mercantil, dedicándose en gran medida a las necesidades de un sector de la población que así lo requiera (Batthyány *et al*, 2015).

El trabajo remunerado y el no remunerado en conjunto conforman lo que llamamos carga global del trabajo, la cual se relaciona directamente con el bienestar de un grupo social así como de las desigualdades que se pueden llegar a visibilizar. Se manifiesta que los aspectos de género se relacionan directamente con ello. Esto se puede ver en el comportamiento de hombres y mujeres ante la carga global. Cuando las mujeres trabajan en forma remunerada, la sumatoria de trabajo doméstico y de cuidados sigue siendo desfavorable para las mismas con respecto a los hombres (Batthyány *et al*, 2015).

El estudio de uso del tiempo es uno de los fundamentos sobre los que se puede basar la situación de subordinación y desigualdad de las mujeres (Batthyány *et al*, 2015). En el caso de las Maestras, podemos traducir esta situación en el hecho de que el trabajo docente en el aula es sólo una parte del total, teniéndose que recurrir al tiempo en el hogar para cubrir esta necesidad. Es importante en este caso realizar la comparación del uso del

tiempo con los Maestros para así poder visualizar las diferencias en caso de existir. Si sólo se abordara el tiempo remunerado en las Escuelas, el resultado sería que la carga horaria es similar en todos los casos, pues los cargos tienen la misma cantidad de horas, situándose en el rango de 20 a 40 horas semanales.

Este recorrido por los conceptos de trabajo remunerado y no remunerado culminando con los aspectos resaltados referentes a los componentes de las tareas no remuneradas permite enmarcar cuáles son los aspectos a tener en cuenta en el momento de llevar a cabo este estudio.

## **2.2 Políticas públicas**

La segunda categoría conceptual está enfocada en las políticas públicas y su aplicación dentro del tema de la tesis: los aspectos educativos en Primaria referidos a las exigencias laborales desde una perspectiva de género. Se considera que el Estado tiene un papel fundamental en los procesos de reproducción social que se producen con las políticas públicas (Girón, 2016). Las mismas inciden en las dinámicas laborales y familiares (Girón, 2016), repercutiendo en los cuidados y las dinámicas domésticas. En esta categoría se hará un recorrido por diferentes autores para conceptualizar aspectos relevantes. Luego se estudiará la situación actual del sistema educativo de Primaria analizando el marco de la Transformación Educativa dentro del esquema de la política educativa actual. Esto permitirá enmarcar a las exigencias educativas dentro de un panorama general.

### **2.2.1 Conceptos generales de políticas públicas**

Se puede definir a las políticas públicas como:

una serie de decisiones o acciones, intencionalmente coherentes, tomadas por diferentes actores, públicos y a veces no públicos – cuyos recursos, nexos institucionales e intereses varían- a fin de resolver de manera puntual un problema políticamente definido como colectivo. Este conjunto de decisiones y acciones da lugar a actos formales, con un grado de obligatoriedad variable, tendentes a modificar la conducta de grupos sociales que, se supone, originaron el problema colectivo a resolver (grupos-objetivo), con el interés de grupos sociales que padecen los efectos negativos del problema en cuestión (beneficiarios finales)”. (Subirats, 2008, P38).

Las políticas públicas han sido objeto de muchos estudios que se han centrado en sus cometidos y procedimientos. El surgimiento de una política pública se deriva necesariamente de:

la existencia de una determinada situación problemática para cuya modificación en el sentido deseado se elige y efectúa un determinado curso de acción que produce ciertos resultados más o menos diferentes de los deseados y, en consecuencia, obliga a revisar el curso de acción elegido, (Aguilar Villanueva, 1993, P 16).

La necesidad es el móvil para la generación de políticas públicas, esto es compartido por Nelson (1993), al manifestar que las mismas se han dirigido hacia el cómo resolver los problemas que se producen. Cuando una realidad es considerada inaceptable el sistema político interviene para intentar resolverla, (Subirat, 2008). Los problemas son construcciones sociales que dependen de las valoraciones de los ciudadanos, y se generan en el momento en el que un suceso o una serie de ellos se relacionan con los sujetos que viven en esa situación, (Aguilar Villanueva, 1993). Puede suceder que para algunas personas un hecho no sea un problema pero para otras sí lo sea, por eso se dice que un problema público primero debe ser concebido como tal por la sociedad o una parte de ella para luego ser tomado como tal por el sistema político, (Aguilar Villanueva, 1993). Por lo general lo que se observa como problemas son los síntomas de los mismos y no sus causas, (Subirats, 2008).

Otro factor es el sistema político ya que es quien se encarga de crear y organizar las decisiones que implica un accionar enmarcado en una política pública. El proceso mediante el cual se decide cuáles son los problemas que llegan a recibir la atención de los gobiernos para ser resueltos se denomina agenda pública, (Nelson, 1993). Este concepto representa un aspecto organizativo pues las políticas públicas son procesos que se realizan en etapas las cuales tiene sus propias características, actores y decisiones, Aguilar (Villanueva, 1993). Las mismas no se suceden en orden cronológico necesariamente sino que pueden solaparse, repetirse o hasta superponerse, (Aguilar Villanueva, 1993). La creación de la agenda es una de las fases, seguida por la formulación de programas y políticas. Luego sigue la creación de metas y objetivos, después continúa la

implementación con sus acciones correspondientes. Finalmente se evalúa y decide sobre los pasos a seguir, (Aguilar Villanueva, 1993).

Se destaca que el primer punto el cual es el origen es la agenda pública. Desde lo organizativo, Nelson (1993), propone cuatro etapas para la creación de la agenda: la primera es el reconocimiento del asunto, la segunda la adopción del asunto, la tercera es la priorización del asunto y la cuarta es el mantenimiento del asunto. La primera etapa implica reconocer el tema y conceptualizarlo como posible para incorporarlo a la agenda. La segunda etapa se caracteriza por ser en la cual se decide si el tema es adoptado o no. Aquí las personas deben comprender que el papel del gobierno es esencial para resolver el tema y también de que el mismo es factible de ser resuelto. En la tercera etapa se procede a ubicar el nuevo tema de interés en el conjunto total de las cuestiones a resolver estableciendo prioridades. Por último la cuarta etapa es en la que se confirma si el asunto continúa presente en el tiempo, en el caso de mantener su vigencia el sistema político le seguirá dando prioridad en su accionar o no en caso contrario (Nelson, 1993).

En cuanto al papel del gobierno, se destaca que existen dos tipos de agenda en simultáneo: la gubernamental y la de la ciudadanía (Aguilar Villanueva, 1993). La primera es más acotada por lo que no puede dar cabida a todos los problemas planteados por los ciudadanos, los cuales sí están presentes en la agenda ciudadana. Esto deriva hacia cuáles son los criterios que toma el gobierno para diferenciar cuáles son los asuntos a resolver y cuáles no lo son. No todas las demandas sociales son consideradas por el gobierno (Subrats *et al*, 2008), esto se puede deber a varios factores como la falta de visibilidad del problema, la ausencia de representación de grupos afectados, o hasta porque las alternativas de gestión no resultan posibles para el gobierno (Subirats *et al*, 2008).

También debe considerarse que existen grupos de poder que pueden ejercer presión para que unos temas se incluyan y otros no, hay grupos que logran su cometido y otros que no lo hacen (Subirats *et al*, 2008). La elección de temas por parte del gobierno depende del tiempo, recursos, ausencia de demandas contradictorias, disponibilidad tecnológica, fondos, entre otras. En este punto también se destaca que las concepciones de género que surcan la sociedad también afectan a la adopción de políticas públicas. Las ideas acerca de la igualdad son parte este sistema de elecciones de problemas a resolver, las respuestas a una situación determinada por medio de las políticas públicas promueve la resolución de un problema orientando a las partes para que la situación mejore para las partes involucradas (Subirats *et al*, 2008). Si una política pública no tiene como objetivo corregir una situación de desigualdad, difícilmente podría considerarse a la misma como

pública (Aguilar Villanueva, 2000). Las desigualdades de género pueden ser consideradas como una de esas situaciones, las cuales atraviesan los diferentes aspectos de las sociedades y generan espacios de desigualdad, en este caso dentro del propio sistema educativo en Primaria.

Para relacionar el concepto de políticas públicas y la perspectiva de género se parte del principio de igualdad. La misma es un derecho y está consagrado en los diferentes marcos jurídicos en América latina (García Prince, 2008). También se debe decir que hay dos dimensiones del concepto: la jurídica y la sustantiva. Muchas veces aunque las normas establecen un marco igualitario, en la práctica esto no se cumple. Lo sustantivo hace referencia a cómo se producen los hechos en la realidad. En este punto debemos decir que para llegar a la igualdad se deben reconocer las diferencias pues no todas las personas están en las mismas condiciones frente a una situación determinada, el caso de las diferencias en el tiempo dedicado al trabajo no remunerado en los hogares en las Maestras en Primaria en comparación de los Maestros es un ejemplo.

También se habla de las tres dimensiones de la igualdad: de oportunidades, de trato y de resultados (García Prince, 2008). La primera establece que todas las personas tienen que tener la posibilidad de acceder a sus derechos. Aquí se habla de equiparar las condiciones iniciales eliminando barreras que se producen en relación a su género. La igualdad de trato apunta a la toma de conciencia de las diferencias previas existentes y que redundan en desventajas para que una persona pueda ejercer sus derechos. En este punto aparecen cuestiones relacionadas al género y al contexto de cada persona (raza o condición social). La igualdad de resultados habla de que todas las personas pueden llegar a hacer valer sus derechos sin mediar discriminaciones de ningún tipo. Esto está directamente relacionado con la igualdad sustantiva.

Esta idea de igualdad en las relaciones de género es necesaria para comprender si la misma es aplicada por ANEP en sus políticas. En relación a las mismas podemos decir que existen dos grandes grupos: las ciegas al género y las sensibles al mismo. En las primeras se puede apreciar la concepción de neutralidad, no admitiendo diferencias ni desigualdades entre hombres y mujeres (García Prince, 2008). Se asume que los beneficios y dificultades se presentan para todas las personas afectadas por la implementación de una política determinada. Sin embargo, si partimos de la idea de que las instituciones no son ajenas al género y que la neutralidad no existe, podríamos decir que una política pública que se considere neutral termina por favorecer a un grupo determinado por sobre otro (Akeer, 1990).

Esta idea va de la mano con lo que podemos denominar políticas sensibles al género, las cuales sí reconocen las desigualdades que hay entre hombres y mujeres (Rodríguez Gustá, 2008). Existen diferentes tipos de políticas en este apartado, de igualdad de oportunidades, políticas hacia las mujeres, con enfoque de género, políticas de acción positiva, entre otras. Cabría saber en cuál de estas categorías se podría ubicar a la política de Primaria con respecto a las planificaciones y cursos a realizar, si se trata de una política sensible o ciega al género. En este caso, la política pública implementada por ANEP, o más precisamente por Primaria en relación a la necesidad de una planificación exhaustiva y también de una realización de cursos permanente, no ha sido objeto de un estudio que la relacione con los aspectos particulares de quienes implementan. Dentro de esta línea podemos hablar de las nuevas exigencias que se derivan de la Transformación Educativa actual.

### **2.2.2 Transformación Curricular integral y su relación con las exigencias áulicas**

La Transformación Curricular Integral es la octava política pública educativa destacada en el plan, sus objetivos estratégicos son: desarrollar un Marco Curricular Nacional a partir del Marco Curricular de Referencia Nacional y otros documentos de nivel macro existentes con anterioridad, definir competencias y ajustar perfiles para todos los niveles educativos, crear las progresiones de aprendizaje en función de los perfiles de tramo y de egreso, laborar los planes y programas correspondientes a cada nivel educativo, diseñar y ejecutar instancias de profesionalización docente en todos los niveles educativos, implementar, monitorear y evaluar el proceso de diseño y cambio curricular. Este Marco se aplica a todos los subsistemas en simultáneo siendo el documento más importante para el sistema desde lo curricular.

Se manifiesta que el Marco Curricular Nacional no brinda contenidos sino que contribuye a crearlos a través de una serie de competencias. Se considera a las mismas como una forma de actuar frente a situaciones complejas (Marco Curricular Nacional, 2022). Se manifiesta que existen muchas competencias pero las que se expresan en el documento son las consideradas como generales y son diez a saber: en Comunicación, en Pensamiento creativo, en Pensamiento crítico, en Pensamiento científico, en Pensamiento computacional, Metacognitiva, Intrapersonal, en Iniciativa y orientación a la acción, el Relación con los otros y por último en Ciudadanía global y digital.



Cada competencia representa una serie de aspectos a desarrollar en los aprendizajes. La importancia de su reconocimiento radica en que cuando se formula una secuencia de clase o proyecto de aula o de escuela se debe elegir las competencias generales a desarrollar. Este proceso lleva tiempo debido a que el carácter de estas es general y deben ser seleccionadas cuidadosamente para que el resto de la planificación sea coherente con la competencia seleccionada.

Otro documento al que se recurre son las Progresiones de Aprendizaje, estas definen parámetros para el desarrollo de las competencias. Este documento constituye un asociado al Marco Curricular y fue creado en 2022. Estas Progresiones analizan las competencias y las expresan en diferentes dimensiones, el progreso de estas dimensiones se analiza en lo que se conoce como criterios de logro los cuales explicitan hasta qué nivel se pretende que se desarrolle una competencia. Los niveles de los criterios se ajustan en cinco siendo el nivel uno el que presentan las y los estudiantes al iniciar la educación obligatoria y el cinco que se espera al en el egreso de la educación media. Cada nivel es más complejo que el anterior y esto se ajusta a cada dimensión de cada una de las competencias. La/el docente debe seleccionar cuál es el nivel de la dimensión a desarrollar.

Además de lo anterior se deben considerar los Planes de estudio. En el caso de Primaria se considera al EBI (Educación Básica Integrada) que sustituye al Programa de Educación Inicial y Primaria (2008). En el EBI se integran los niveles de Inicial, Primaria y Educación Media Básica. Propone criterios que organizan los contenidos, los mismos son agrupados en: alfabetizaciones fundamentales, tecnología y ciudadanía digital. Este Plan concibe a la Educación Básica Integrada organizada en tres ciclos: el primero va desde nivel Inicial hasta 2° de Primaria, el segundo va desde 3° de Primaria hasta 6° del mismo subsistema, el tercero de 1° hasta 3° de Educación Media. A su vez dentro de cada ciclo existen dos tramos que son unidades temporales del currículo que contienen maneras específicas de aprendizaje (EBI, 2022). Cada tramo tiene un perfil que actúa como nivel de egreso y debe ser seleccionado en el momento de realizar la planificación. En Primaria los ciclos que se toman en cuenta son el 1 y el 2 que se corresponden al nivel Inicial hasta 6° de Primaria.

En el momento de planificar la/el docente también debe seleccionar es la unidad curricular a trabajar en clase, pues dentro de cada espacio hay unidades curriculares específicas. Dentro del espacio científico-matemático las unidades son Matemática, Física y Química, Ciencias Biológicas, Ciencias de la Tierra y el Espacio.

Otro aspecto a considerar es que quien deba planificar los proyectos, secuencias y clases de aula deberá tener en cuenta los programas específicos. Cada unidad curricular tiene su correspondiente programa ajustándose al tramo a abordar. A modo de ejemplo, en el espacio científico-matemático dentro de la unidad curricular llamada Matemática hay cuatro tramos correspondientes a Primaria, la/el docente deberá seleccionar el programa correspondiente a su tramo y elegir los contenidos estructurantes para desarrollar su planificación ya sea de un proyecto, secuencia o actividad de aula.

A cada competencia específica se le asigna un código y un número, así la primera competencia en el espacio Científico-Matemático (nivel Inicial) se denomina C1, se destaca que hay siete competencias específicas dentro de este espacio. Además hay otras siete competencias específicas en el primer tramo que deben ser seleccionadas por quien realiza la planificación. Luego hay una serie de contenidos estructurantes que derivan en contenidos específicos, los mismos deben ser escogidos de acuerdo a las competencias específicas elegidas con anterioridad.

Se manifiesta que en el Programa del EBI hay criterios de logro específicos de acuerdo al tramo que representan. Esto se repite en todos los tramos que continúan. De los criterios de logro se seleccionan las Metas de Aprendizaje, las mismas son elaboradas por la/el docente en territorio. Para su redacción se debe ubicar al estudiante como centro, considerar el proceso cognitivo manifestado en el criterio de logro, el contenido y el desempeño que se quiere observar en la/el estudiante.

Las planificaciones docentes realizadas en el marco de la Transformación Educativa requieren de la consideración de múltiples elementos a saber: competencias generales, el espacio curricular, competencias específicas del espacio, contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio, orientaciones metodológicas del espacio, orientaciones de evaluación, orientaciones sobre autonomía curricular, perfil de tramo, competencias específicas de la unidad curricular por tramo, contenidos específicos para el tramo y grado, criterios de logro para la evaluación por grado, orientaciones específicas por tramo y grado. Con todo eso se debe elaborar las Metas de Aprendizaje para el grupo y desarrollar la actividad en forma coherente con las mismas. Se debe tener en cuenta la redacción de tal manera en que en todo momento los principios establecidos en la Transformación sean visibles tales como la centralidad del estudiante y el aprendizaje por competencias.

Esta terminología nueva conlleva un aprendizaje por parte del cuerpo docente ya que implica una ruptura con los parámetros establecidos en años anteriores. Para ello la

Transformación Curricular implica dentro de sus objetivos estratégicos el diseño e implementación de cursos de capacitación para Inspectoras/es, Directoras/es y docentes de aula para el abordaje y apropiación de los conceptos del Marco Curricular Nacional, las Progresiones de aprendizaje, EBI (Educación Básica Integrada) y programas específicos. Para ello se recurrió a la plataforma Ceibal en la cual se desarrollan cursos con una carga de 30 horas en modalidad virtual, lo cuales han sido cinco hasta la fecha y su modalidad es virtual. Dos de los mismos apuntan a las bases de la Transformación curricular con todos los elementos mencionados, otros dos se enfocan en la planificación áulica en sí, y el último en las metodologías y la interdisciplinariedad. Se destaca que estos cursos no son obligatorios pero son solicitados en el momento de evaluar a docentes en sus cargos mediante un ítem en los informes de inspección.

Este recorrido por las políticas públicas llevadas a cabo en este quinquenio en el ámbito educativo muestra que el cuerpo docente de nuestro país se encuentra afectado directamente por las políticas educativas seguidas por la presente administración. Los aspectos básicos del aula se encuentran enmarcados en la Transformación Educativa, desde los cursos de formación hasta la planificación áulica, lo cual hace que se deba considerar cuál es el impacto que las decisiones tomadas a nivel político inciden en la situación del colectivo, en este caso de Magisterio. El presente análisis propone un estudio situacional acerca del impacto de las demandas sistémicas en relación con la situación de las docentes de Primaria en una unidad territorial determinada que no escapa a la realidad nacional, el departamento de Salto. Los efectos de los reglamentos y Circulares en las concepciones acerca de la planificación en cuanto a su exhaustividad, la situación actual del sistema en relación a la Transformación, sumados a desigualdad que existe en la distribución del tiempo en el trabajo no remunerado en los hogares, genera la posibilidad de que se produzcan efectos en la población de Maestras de Primaria en la ciudad de Salto, Uruguay.

A modo de ejemplo se pueden visualizar los requerimientos para los planes de aula para Primaria en la actualidad con los aspectos derivados de la Transformación Educativa:

<b>Política educativa</b>	<b>Documentos de referencia</b>	<b>de Aspectos que se deben considerar</b>
---------------------------	---------------------------------	--

Transformación Curricular Integral	Marco Curricular Nacional	Competencias generales a seleccionar (diez en total)
	Progresiones de Aprendizaje	Criterios de logro (cinco por cada competencia específica) por tramo
	EBI Educación Básica Integrada	Espacio Curricular Competencia específica del espacio. Criterios de logro por competencia específica Espacio Curricular Unidad Curricular Tramo, nivel de egreso del tramo. Perfil de tramo Orientaciones metodológicas del espacio Orientaciones de evaluación Criterios de logro para la evaluación por grado orientaciones específicas por tramo y grado
	Programa específico por Unidad Curricular	Contenidos estructurantes de las disciplinas del espacio Contenidos específicos

Fuente: elaboración propia. Documentos analizados: Marco Curricular Nacional, Progresiones de Aprendizaje, Programas derivados del EBI (Educación Básica Integrada).

Luego la lectura y selección de estos aspectos, en especial de los criterios de logro, se produce un momento clave en el desarrollo de las planificaciones el cual ya ha sido mencionado pero no profundizado, el cual es la generación de las Metas de Aprendizaje

para las alumnas y alumnos de los grupos de clase las cuales son desarrolladas por Maestras y Maestros. En este sentido se considera que los criterios de logro explicitan hasta qué punto se debe desarrollar una competencia a nivel programático, mientras que las Metas de Aprendizaje manifiestan los resultados visibles esperados para el aprendizaje en un contexto determinado. En los programas anteriores se utilizaban otras terminologías tales como objetivos o propósitos, sin embargo en el EBI actual se recurre al término Metas de Aprendizaje, las mismas actúan como mojones a través de los cuales se procura alcanzar los criterios finales de logro para las competencias seleccionadas. Son elaboradas en contexto y deben ser redactadas con precisión para luego ser comunicadas a las y los estudiantes. Tienen una estructura específica la cual consta de una primera parte en la cual se explicita al sujeto que la desarrollará y se expresa en plural (los estudiantes), luego el proceso cognitivo que se pretende alcanzar manifestado a través de un verbo en futuro, por último la finalidad de la acción lo cual es el desempeño esperado para este aprendizaje. La redacción de las Metas de Aprendizaje es rigurosa y debe seguir todos estos pasos establecidos, deben ser ejecutadas para todos los procesos de aprendizaje son objeto de especial atención en las supervisiones. A su vez son objeto de especial cuidado y atención en los cursos oficiales impartidos por DGEIP, dedicando buena parte de los mismos en la redacción de las Metas y su relación con los otros puntos mencionados anteriormente (competencias, criterios, etc).

## **3. Capítulo Metodológico**

### **3.1 Diseño de investigación**

Los diseños cualitativos de investigación buscan captar los sentimientos, deseos y emociones manifestados en las narrativas. Abordan el problema de investigación en forma general para obtener respuestas al mismo, (Hernández Sampieri 2018).

En esta investigación se apuntó a conocer la situación de un grupo de personas (Maestras y Maestros) ante un fenómeno determinado el cual es la situación existente ante las demandas y presiones del sistema educativo de Primaria en relación a las tareas domésticas no remuneradas en un grupo de docentes de Salto. Se propuso comprender la postura de estas personas reconociendo sus posicionamientos ya sea a favor o en contra de la carga horaria necesaria para cumplir con estos requerimientos. Es posible que las perspectivas hayan sido diferentes pero en definitiva se trata de personas que comparten el mismo fenómeno, debido a esto se consideró que el diseño para esta investigación debía ser fenomenológico.

En este diseño la elección del fenómeno puede ser variada pero generalmente responde a la interrogante de cuál es la relevancia que el mismo tiene para con el grupo de personas estudiado, en este caso la necesidad de responder a las exigencias del sistema y sus repercusiones en la vida personal representó el objeto de estudio. Se recopilaron datos y luego se hizo una descripción del fenómeno desde las categorías seleccionadas. En este diseño el investigador hace su trabajo en forma directa con los testimonios de los sujetos de investigación (Hernández Sampieri *et al*, 2018)

Se considera que dentro de este diseño la saturación de la información se produjo cuando las entrevistas ya no aportaron más datos acerca del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri *et al*, 2018).

### **3.2 Estrategia metodológica**

En este capítulo se hará una descripción del proceso realizado para reconocer los efectos de las demandas del sistema de Primaria en sus docentes ante el problema público de desigualdad de género constatado. La metodología seleccionada para esta investigación como se ha mencionado fue de corte cualitativo. Se consideró que este enfoque fue el más adecuado debido a que una investigación cualitativa procura comprender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes (Hernández Sampieri *et al*, 2018). Este enfoque se caracteriza por “comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto (Hernández Sampieri *et al*, 2018). En este tipo de investigación se “comienza el proceso examinando los hechos en sí y revisado los estudios previos, ambas acciones de manera simultánea, a fin de generar una teoría que sea consistente con lo que está observando que ocurre” (Hernández Sampieri *et al*, 2018). En este trabajo se buscó conocer las percepciones de las Maestras seleccionadas en la muestra ante la situación actual, se destaca que hubo valores numéricos de relevancia tales como la cantidad de horas destinadas a las actividades pero las mismas representaron un dato más a tener en cuenta en el panorama general cuando se analizó la información.

El conocer cómo piensan las Maestras ante las demandas del sistema, el tiempo necesario para cumplirlas y cómo el mismo se adjunta al necesario para desarrollar las tareas personales las cuales componen un trabajo no remunerado, constituyó la base de este estudio. Las demandas sistémicas representadas por el plan educativo vigente, así como por todas las documentaciones emitidas por Primaria actúan en forma de patrón que puede ser tomado como un aspecto cultural (Colby, 1996), el cual afecta a las resoluciones del sistema hacia sus docentes en cuanto a sus responsabilidades y de los requisitos necesarios para cumplirlas sin importar su situación actual. En este contexto, la desigualdad que se produce en el uso del tiempo de las tareas no remuneradas, la invisibilización de las mismas para con el sistema y la correspondencia de estas disparidades con los valores patriarcales son un aspecto cultural que debe ser estudiado.

Otro aspecto que se resalta de la selección de esta estrategia es que la misma permitió que las hipótesis pudieran ir surgiendo a medida que la investigación siguió su curso, este aspecto es importante pues existieron situaciones que modificaron los planteos iniciales agregando más elementos a los mismos o substituyéndolos por otros. Las percepciones de las Maestras variaron según sus trayectorias tanto educativas como de vida personal.

Además de los componentes metodológicos, en este apartado se hará referencia a los aspectos relacionados al universo y muestra seleccionada. Luego se hará mención a las dimensiones que tiene el problema de estudio para relacionarlas con las categorías de análisis. Por último, se especificarán las técnicas seleccionadas para la recolección de datos.

### **3.3 Universo**

En relación a los aspectos a considerar en cuanto al universo se destaca que el mismo debe ser establecido con precisión (Hernández Sampieri et al, 2018). En este caso el mismo estuvo conformado por la totalidad de docentes en ejercicio de las Escuelas y Jardines pertenecientes al ámbito público del departamento de Salto. Por docentes en ejercicio se refiere a aquellas personas en posesión de cargos ya sean en carácter de efectividad, interinato o suplencia. El número total de docentes seleccionados fue de 884 el cual constituye la totalidad de personas con grupos a cargo de las Escuelas del departamento de Salto en la actualidad<sup>3</sup>. Esa cantidad se distribuyó en 109 locales escolares de las diferentes modalidades explicitadas anteriormente (Tiempo Completo, Tiempo Extendido, APRENDER, Práctica, Comunes urbanas, Rurales, nivel Inicial). Como se ha mencionado se contabilizaron a docentes efectivos en sus cargos los cuales accedieron mediante concursos pero también a aquellas personas que optaron por cargos en carácter de interinato o suplencias mediante listas de aspiraciones o concursantes. Esto aumentó la posibilidad de que el universo abarcara la mayor cantidad de docentes posible. Se excluyó del universo a las Maestras y Maestros que poseían el título de docente pero que no se encontraron en ejercicio en el momento de este estudio.

### **3.4 Criterio de selección de muestra**

Para la selección de una muestra cualitativa se debieron considerar algunas cuestiones con anterioridad. En primer lugar, debe decirse que la misma fue tentativa y se pudo ajustar a medida que transcurrió la investigación. La muestra no buscó hacer una generalización sino profundizar en el fenómeno estudiado (Hernández Sampieri *et al*, 2018). No fue probabilística pues su finalidad no consistió en ser representativa en

---

<sup>3</sup> Datos proporcionados por la Inspección Departamental de Salto en el año 2024.



números por medio de la probabilidad. Sin embargo, sí hubo una orientación para su configuración, en este caso puntual buscó ser representativa en cuanto a las modalidades de Escuela existentes. También se destaca que dentro de la muestra hubo tanto Maestras como Maestros, en el caso de los últimos se buscó contar con docentes que estuvieran en modalidades diferentes en el momento de las entrevistas (uno, de Rural, otro de APRENDER, etc) y en lo posible que hayan incursionado en varias categorías de Escuelas. Sin embargo se destaca que la cantidad de Maestros fue menor a las Maestras debido a que este estudio se centró en la situación de las docentes, se consideraron las posturas de los Maestros como un aporte significativo de información pero sin perder de vista los objetivos del estudio. Se puede decir que la orientación de la muestra en este estudio fueron las modalidades escolares que hay en el departamento de Salto.

Los factores tomados para la selección de la muestra fueron cuatro: la capacidad operativa, el entendimiento del fenómeno, la naturaleza del fenómeno, la saturación de la información (Hernández Sampieri *et al*, 2018).

En el primer criterio se consideró que para analizar las entrevistas en articulación con el análisis documental el número de personas entrevistadas no debía superar las 20 Maestras y Maestros con una mayoría de las primeras, se manifiesta que no hubo más de cuatro entrevistas a Maestros. En el entendimiento del fenómeno se apuntó a lograr por lo menos dos entrevistas con docentes de cada modalidad. La temporalidad se ajustó a un mes y medio de instancias utilizando la semana de vacaciones de marzo para realizar las entrevistas más difíciles de conseguir (Escuelas Rurales). En cuanto a la saturación, se consideró que con 20 personas como tope habría suficiente cantidad de datos para realizar el análisis.

Al profundizar en los criterios de selección se puede decir que en este caso las Escuelas se agruparon en las modalidades de Tiempo Completo, Tiempo Extendido, APRENDER, Práctica, Común urbana, Rural y nivel Inicial las cuales ya han sido mencionadas anteriormente. Se explicita nuevamente que tiempo extendido y completo tienen una carga horaria de 40 horas reloj, rural tiene 25 horas, y el resto de las modalidades 20 horas semanales de carga horaria establecida para las clases de aula. Luego se seleccionaron a docentes de cada modalidad, se consideró que en este estudio interesaban los testimonios que reflejaran las realidades de los diferentes tipos de Escuelas que se querían investigar y no de un centro educativo en específico. Esto se debe a que es posible que debido a las diferentes cargas horarias de docencia de aula que se registran en las Escuelas dependiendo de su modalidad, existiera una relación con la

cantidad de exigencias que se generaban en las mismas. Se considera que es posible que las mismas fueran mayores o menores dependiendo del tipo de Escuela, representando un aspecto vital a considerar teniendo en cuenta el objetivo de este estudio. Se aclara que para este estudio las palabras categoría, modalidad y tipo de Escuela representan el mismo concepto: la agrupación de Escuelas según su formato (Tiempo Completo, Extendido, APRENDER, etc).

En cuanto al tipo de muestras, se consideró que la misma pudo ser tomada como de participantes voluntarios ya que las personas accedieron luego de invitaciones personales previa explicación de la temática del estudio. También pudo ser valorada como muestra de expertos debido a su conocimiento del tema y homogénea por ser sólo docentes (Hernández Sampieri *et al*, 2018). Debido a que se ajustó a varios criterios se consideró que la muestra seleccionada fue mixta.

Se procuró obtener por lo menos dos personas entrevistadas por categoría de Escuela (Tiempo Completo, Extendido, APRENDER, etc) pero con la posibilidad de aumentar el número. Al tratarse de siete modalidades se previó que la muestra tuviera un mínimo de catorce personas en docencia de aula más las entrevistas a otras personas de equipos de Dirección e Inspección.

En una primera instancia se realizó una selección de centros educativos disponibles en el departamento, en esta búsqueda se consideró previamente que todas las Escuelas de las cuales se harían entrevistas a sus docentes estarían ubicadas en la ciudad de Salto, dejando una Rural como ejemplo de una locación ajena al contexto urbano. Sin embargo, luego de este estudio previo se decidió modificar una parte de la muestra pues se constató que había centros educativos fuera de la ciudad que no estaban categorizados como Rurales y que podrían mostrar una realidad diferente a la que se podría encontrar en Salto capital. Es posible que se logran datos diferentes al estar ubicadas en otros contextos además del urbano, debido a eso se decidió que cuatro de las siete Escuelas estuvieran en la ciudad de Salto y las otras tres lo hicieran dentro del departamento pero en otras localidades.

En cuanto a la especificidad de las Escuelas seleccionadas previamente se puede decir que la de Tiempo Completo se ubica en el centro de la ciudad de Salto contando con más de 20 años en ejercicio de esa modalidad, su plantel docente contaba en el momento de la investigación con Maestras con más de 15 años de experiencia en la mayoría de sus cargos. La Escuela de Práctica se halla en un barrio populoso de la ciudad contando con varios años de trayectoria dentro de esa categoría, recibiendo practicantes de Magisterio

desde hace varios años. Sus docentes tienen una tendencia a permanecer dentro de esa modalidad durante varios años debido a que en esta categoría se permite el doble cargo en Salto, esto redundaría en mejores remuneraciones. La Escuela APRENDER por otra parte está en un barrio con una población importante desde lo numérico contando con una cantidad elevada de alumnas y alumnos y también con varios años en la categoría. En cuanto al nivel Inicial, las entrevistas se realizaron a docentes de un Jardín de infantes con exclusividad de atención a niñas y niños de primera infancia. En el caso de la Escuela Común urbana así como la de Tiempo Extendido se debe hacer una salvedad, ambas no se ubican en la ciudad de Salto sino que están en localidades que se encuentran a 58km (Común urbana) y a 85Km (Tiempo Extendido), sin embargo ambas tienen características similares a las Escuelas de Salto capital en cuanto a lo edilicio, funcionamiento y cantidad de alumnas y alumnos. Su plantel docente contaba en el momento de la investigación con una mixtura entre Maestras y Maestros de las localidades en las que se ubican y también de docentes que viajaban desde la capital departamental (ciudad de Salto). En el caso de las Rurales se explicita que hubo entrevistas a docentes de Escuelas con una distancia de entre 10 km a 150km de la capital departamental. Se aprecia que en líneas generales había poca rotación en el plantel docente en los centros educativos seleccionados con la salvedad de las Escuelas Rurales y en las dos que no están en la ciudad propiamente dicha (Común urbana y Tiempo Extendido), en estas Escuelas había variaciones en sus cuerpos docentes año a año pues se mantienen las personas que vivían en esas localidades, pero variando quienes viajaban desde la ciudad de Salto.

Se enfatiza nuevamente que por razones de factibilidad se procuró que estas instancias se realizaran a Maestras y Maestros de una misma Escuela pero también se intentó que se pudieran llevar a cabo entrevistas a docentes de otras que compartieran la categoría. Un ejemplo de ello fue realizar entrevistas a dos Maestras de Tiempo Completo de una Escuela y otra a una docente de otra de la misma modalidad, las Escuelas eran diferentes pero compartían la categoría con la misma carga horaria estipulada. Se destaca que se incluyó en la muestra a referentes calificados por el sistema de Primaria tales como Directoras e Inspectoras, con la finalidad de obtener datos acerca de la importancia del cumplimiento de las exigencias para con el sistema.

En resumen, se explicita que se previó una muestra de entre 14 a 20 personas, abarcando todas las modalidades (en el caso de docentes de aula) y escalafones jerárquicos desde Maestras y Maestros hasta órganos de supervisión como equipos de Dirección e Inspección. Se estableció que al ser una investigación cualitativa es posible

que el recabado de información incluyera a personas que no estaban previstas en una primera instancia pero que sí pudieran aportar información valiosa para el estudio.

### 3.5 Dimensiones

Las evaluaciones en Primaria se han realizado y se efectúan en forma constante y en diferentes momentos del año lectivo. Su finalidad es recabar datos para su tabulación en general, sin embargo a pesar de la gran cantidad existente de estas instancias y de la variada cantidad de datos que se obtienen de las mismas, hay un aspecto que tienen todas en común como sea explicitado: son efectuadas a estudiantes y dejan de lado a las personas que llevan a cabo los procesos de enseñanza, invisibilizando a las y los docentes quienes son en definitiva las y los responsables de que el proceso educativo se produzca.

Esta situación genera que existan dimensiones que no son consideradas por el sistema educativo desde el inicio de su accionar. Las mismas sólo son visibles si se parte de una perspectiva de género. En este caso, al tratarse de una investigación que partió de esa mirada y que procuró conocer las opiniones y vivencias de Maestras y Maestros de Primaria en Salto, se han considerado dimensiones que se relacionan con los aspectos de género, así como también a las exigencias del sistema representadas por las políticas públicas aplicadas para con Primaria. Estas dimensiones se han traducido en subcategorías, a partir de las cuales se llevaron a cabo entrevistas cuyas preguntas se relacionaron directamente con las categorías conceptuales desarrolladas en el apartado teórico. Las subcategorías seleccionadas a partir de las dimensiones fueron división sexual del trabajo, de obligaciones para con el sistema, trayectorias docentes, y trayectorias de vida personal: necesidades y cambios sistémicos a sugerir a partir de las propias vivencias de docentes.

En los aspectos de género se hizo referencia a la división de tareas en el trabajo no remunerado (cuidados, tareas domésticas, trabajo voluntario, tareas en otros hogares). En este caso se preguntó cuántas horas se dedicaban a las tareas domésticas y de cuidados, así como la situación en las que se las hacían. En lo referido a las disposiciones reglamentarias exigidas por las autoridades a través de reglamentaciones, se apuntó al cumplimiento de la planificación áulica y otras cuestiones administrativas para las exigencias laborales pero también las repercusiones por el no cumplimiento de las

mismas. En cuanto a las trayectorias docentes se realizaron preguntas acerca de las experiencias previas de cada Maestra/o para conocer las motivaciones y conocimiento del sistema para opinar acerca de aspectos educativos. En la parte de trayectorias de vida personal se hicieron cuestionamientos acerca cómo se amalgaman las necesidades de la profesión con las de la vida diaria y también de qué se debería hacer para modificar la situación actual desde el punto de vista de cada docente.

### **3.5 Preguntas de investigación**

Se han seleccionado una serie de preguntas en relación directa a los objetivos planteados a saber:

¿Cuál es la importancia que el sistema educativo de Primaria le da al cumplimiento de las exigencias laborales en el aspecto de la planificación?

¿Se genera algún tipo de repercusión en las Maestras debido a la cantidad de horas dedicadas al cumplimiento de las exigencias a nivel profesional y su combinación con las desigualdades de género en el uso del tiempo ya existentes?

### **3.6 Hipótesis**

Si bien generalmente las hipótesis no se formulan al principio en una investigación cualitativa, puede haber casos en los que sí se lo realice. Sin embargo estas hipótesis pueden variar durante el desarrollo de la investigación, en este caso se pueden generar las llamadas hipótesis de trabajo, (Hernández Sampieri *et al* 2006). En esta investigación se han formulado algunas que podieron variar o no según el desarrollo de los estudios de cada caso.

Las hipótesis han sido las siguientes:

Si bien el adecuado desarrollo de las planificaciones áulicas es importante para un buen desempeño en la labor docente, habría una posibilidad de que la exhaustividad en las mismas represente un factor de riesgo para la salud física y emocional de las maestras.

La cantidad de horas necesarias para ejecutar las exigencias laborales son llevadas a cabo en los hogares de las Maestras y no son reconocidas por el sistema educativo de Primaria a nivel económico, constituyendo en sí mismas horas de trabajo no remunerado.

Las diferencias en la cantidad de horas que las mujeres y hombres dedican al trabajo no remunerado en los hogares tienen relación directa con la capacidad de

cumplimiento de las demandas áulicas que tienen las Maestras en el departamento de Salto.

### **3.7 Técnicas de investigación**

#### **3.7.1 Entrevistas**

Hernández Sampieri *et al*, (2018), define a las entrevistas como una “reunión entre quien entrevista y las personas entrevistadas con la finalidad de obtener información”. Se clasifican en estructuradas, semiestructuradas y abiertas. Las primeras se basan en guías de preguntas específicas, las segundas lo hacen en base a preguntas o guías prefijadas pero con la salvedad de que quien investiga puede formular otras preguntas para obtener más información, por otra parte las terceras o abiertas se caracterizan por tener una guía general de contenido que la persona que entrevista tiene en cuenta para realizar interrogantes pero con total libertad para seleccionar las mismas (Hernández Sampieri *et al* 2018).

Se consideró que esta técnica es la que mejor se adaptó a esta investigación debido a que en estos casos se pudo apelar al vínculo que se genera entre las partes, para así generar un clima que permitiera a la persona entrevistada manifestarse con soltura y expresar lo que pensara y sientera en relación a sus vivencias cotidianas. Esto resultó vital pues la estricta confidencialidad de estas instancias y el clima apropiado, brindaron un contexto que posibilitó que las Maestras y los Maestros se extendieran en un tema que es contrario a las indicaciones que el sistema les exigía.

En primer lugar se hicieron reuniones abiertas en las cuales simplemente se habló del tema en cuestión, para así cotejar la posibilidad de realizar otros encuentros con mayor duración. En cuanto se logró configurar la muestra tentativa se procedió a efectuar las entrevistas propiamente dichas.

Luego de las instancias previas se recurrió a entrevistas semiestructuradas con el personal docente de las Escuelas seleccionadas, específicamente se hicieron instancias con por lo menos dos Maestras de cada institución. También se consideró la posibilidad de entrevistar a docentes de otras Escuelas además de las seleccionadas, pero siempre considerando que el total de personas entrevistadas no debía exceder de veinte Maestras/os. En el caso de las Direcciones escolares, se procuró realizar entrevistas para

obtener sus puntos de vista pero el objetivo principal fue llevarlas a cabo a Maestras de las instituciones.

Las entrevistas tuvieron preguntas que se estructuraron en base a los objetivos planteados, sin embargo dejaron un espacio para que las personas entrevistadas manifestaran sus sensaciones sin un límite previsto. Por otra parte, se sopesó la posibilidad de que se agregaran más preguntas en las mismas entrevistas a medida que éstas se produjeran, debido a que se podía generar la necesidad de recabar más conceptos o profundizar en la información (Hernández Sampieri *et al*, 2018). También se manifiesta que el orden de las preguntas fue variable pues el mismo estuvo pautado por la propia dinámica de la entrevista. Se expresa que hubo una pauta previa pero la misma fue flexible.

En cuanto al ambiente de estas instancias, se decidió no llevarlas a cabo en los locales escolares debido a que esto interferiría con el trabajo de las Maestras y Maestros, se consideró que en las Escuelas la presencia de alumnas y alumnos hacía que las personas debían dedicarse a las actividades de enseñanza y al cuidado de los grupos de clase. Esta situación no permitía ni el tiempo ni la creación del ambiente necesario para que las personas se sintieran cómodas para responder a las preguntas, se recuerda que la recolección de datos apuntó a la calidad de los mismos por lo que el clima de confianza era absolutamente necesario para la investigación. Las entrevistas se realizaron en contextos fuera de la Escuela dejando la selección de los mismos a las Maestras y Maestros según su disponibilidad horaria, el investigador tuvo total disponibilidad para este trabajo.

En cuanto al registro se realizaron grabaciones de las entrevistas pero también anotaciones en simultáneo, esto permitió establecer relaciones con otras entrevistas y también hacer apreciaciones sobre el contenido de las mismas para luego volver a leerlas. Se resalta que en cuando se formularon frases representativas se las registró por escrito para ser tomadas luego en el análisis. Esto permitió volver a los datos recabados en las entrevistas volviendo a considerar opiniones para con el tema estudiado, las cuales reflejaron el sentir de las Maestras en cuanto a la presión recibida para satisfacer las demandas de Primaria.

En el apartado de anexos de adjuntó la pauta de las entrevistas realizadas para esta investigación. Las respuestas registradas se utilizaron como insumos en el capítulo de análisis. Los datos que se obtuvieron en relación a la división sexual del trabajo permitieron comparar la situación nacional registrada en las estadísticas oficiales con la

particular de las Maestras en Salto. La información relacionada a la trayectoria educativa y la importancia del cumplimiento de las exigencias áulicas fue vinculada directamente con el análisis documental que se hizo con la documentación oficial, todo esto con la finalidad de triangular la información. La trayectoria de vida con sus vivencias, anhelos y experiencias, constituyeron un aspecto de vital importancia en el momento analizar los efectos de las exigencias en la vida personal de las docentes y también de elaborar las conclusiones de este estudio.

### **3.7.2 Análisis documental**

Los análisis documentales se realizaron teniendo en cuenta Circulares, resoluciones, programas, planes y diferentes documentaciones previas que posibilitaron una mejor comprensión de lo que se pudiera observar. En relación a esto se destaca que la pauta para analizar estos documentos siguió varias condiciones. En primer lugar se investigó todo lo relacionado a obligaciones o requerimientos para docentes de Primaria en lo referente a planificaciones, luego se indagó acerca del primer documento que hiciera referencia a ello y también todos los que le siguieron en el tiempo en orden cronológico. Se analizó la posibilidad de que alguno de los mismos no estuviera en vigencia o en contrapartida que haya sido reafirmado por otro posterior. A esto se sumó la búsqueda y análisis de reglamentaciones generales acerca del régimen de visitas de supervisión así como el otorgamiento de las calificaciones docentes y de la formulación de las mismas, (juntas calificadoras). También se buscaron Circulares que corroboraran la importancia de las calificaciones para la carrera docente, ya sea para concursos o acceso a determinadas listas para la adjudicación de cargos. Por último, se indagó y analizó todo lo relacionado a las exigencias que partían desde las autoridades en lo referente a la Transformación Educativa y que debían ser cumplidas por Maestras y Maestros de Primaria.

En relación a la búsqueda documental también se procuró analizar los datos extraídos de las encuestas sobre el uso del tiempo y del trabajo no remunerado en los hogares. Esto sirvió para complementar el trabajo de campo. Se consideró que la revisión bibliográfica permitió la detección de conceptos claves, la profundización de interpretaciones y una mejora en el análisis de resultados (Hernández Sampieri, 2006).



### **3.8 Unidades de análisis**

Por tratarse de un trabajo que procuró explorar la situación docente en un punto específico que es la necesidad de ejecutar las exigencias, y por otra parte también la relación que existía con el tiempo disponible en los domicilios, se planteó que la unidad de análisis fueran las Maestras y Maestros. Se consideró que si bien este estudio se enfocaba en cómo las exigencias remuneradas y no remuneradas generaban efectos en Maestras, era necesario también contar con los puntos de vista de los hombres que ejercían la profesión pues compartían las mismas exigencias a nivel laboral. Aquí es necesario analizar si la situación de los docentes era la misma que las encuestas del uso del tiempo habían constatado a nivel nacional, dando una mayor carga global de trabajo a las mujeres por sobre los hombres. No se podía llevar a cabo este estudio sólo con la visión de las Maestras pues esto excluiría la visión de Maestros con sus correspondientes realidades, no permitiendo realizar comparaciones entre los diferentes puntos de vista.

Sin embargo, por haber sido un estudio cualitativo cabía la posibilidad de que las unidades de análisis se modificaran o que se agregaran otras que no estaban previstas en un principio. Cabe recordar que también se realizaron entrevistas con personal de Direcciones escolares, así como de Inspección, esto hizo que fuera posible incorporar a estas personas como unidades a analizar, esto se consideró en el transcurso de la investigación.

### **3.9 Viabilidad de la investigación**

Las características del trabajo en las Maestras y los Maestros hace que la disponibilidad para la realización de entrevistas haya sido una de los problemas a considerar desde un principio, a las jornadas laborales en las Escuelas públicas se le agregó la posibilidad de que las personas también trabajaran en establecimientos privados como Colegios, así como también en otros subsistemas o en alguna actividad de índole privada. También pensó en la posibilidad de que las personas tuvieran una buena predisposición hacia la temática, pero las propias actividades no remuneradas que desempeñaran hicieran difícil que se pudiera encontrar un tiempo para responder a las preguntas. Además se contempló en un principio la posibilidad de elaborar formularios online lo cual representaba un método al que las investigaciones recurrían en ciertos casos y que en la docencia se podía encontrar. Sin embargo este método limitaba la calidad de

datos y se consideró que las entrevistas personales podían brindar un clima adecuado para que las personas se expresaran con mayor sinceridad.

Se destaca que las entrevistas se realizaron durante los meses de febrero y marzo con la posibilidad de incluir instancias en abril si se consideraba que las mismas aportaban un valor importante a este estudio. Se sopesó que la semana de vacaciones de turismo podía ser un momento propicio debido a que no había clases presenciales en las Escuelas durante varios días.

Otro aspecto que se consideró es que era posible que las personas que se encontraban en roles de supervisión no aceptaran ser parte de estas instancias. El rol de Directoras/es pero principalmente de Inspectoras/es tenía relación directa con las exigencias laborales debido a la importancia de las calificaciones para el sistema. Cabía la posibilidad de que estas personas no estuviesen de acuerdo con la temática del trabajo por lo que se apeló a la estricta confidencialidad de los datos y de las personas entrevistadas para así lograr la información a analizar.

## Análisis de datos

En este capítulo se analizarán los diferentes aspectos relacionados a la problemática investigada la cual es la incidencia de las exigencias laborales que parten desde Primaria y su relación con trabajo doméstico no remunerado, en la vida de las docentes de Magisterio de una muestra seleccionada en el departamento de Salto en el período de 2020-2024. Las directrices brindadas por los organismos oficiales para el funcionamiento del sistema generan que el tiempo necesario para contemplarlas se solape con las demandas personales en el trabajo no remunerado en los hogares. Este estudio se realiza desde una perspectiva de género para visibilizar estas cuestiones comprendiendo la importancia del uso del tiempo para cumplir con estas demandas. La Educación Pública representa uno de los valores más importantes y característicos de nuestro país, por lo tanto, una investigación que contemple la situación de sus docentes puede contribuir a mejorar su situación lo que podría repercutir positivamente en el propio sistema.

Es importante considerar en este escenario el factor económico, ya que se vio que la mayoría de las y los docentes deben trabajar doble turno o buscar otro trabajo debido a las necesidades económicas. Se puede decir que casi todas las personas tienen actividades laborales complementarias en docencia más allá de las horas de Escuela Pública. Se han registrado trabajos como Maestra comunitaria, colegios privados, Clubes de niños de INAU, trabajo en otros subsistemas (Secundaria y UTU), etc. En este sentido las Maestras y Maestros argumentaron que la situación económica hacía que con cargos de 20 a 25 horas la remuneración no alcanzaba para los gastos del hogar con hijas e hijos a cargo. Esto representa otro ingreso con las obligaciones inherentes del cargo (planificación, tareas administrativas, etc).

Otro aspecto a considerar fue que algunas y algunos docentes viajaban diariamente para llegar a las Escuelas, esto se debe a que hay Maestras y Maestros que viven en la ciudad de Salto pero sus establecimientos educativos se encuentran fuera de la ciudad. Se destaca que el tiempo de viaje desde sus domicilios hasta las Escuelas y el regreso a la ciudad representa una cantidad que varía de entre una hora y media hasta unas tres horas diarias aproximadamente, lo cual se agrega a las horas de trabajo no

remunerado en los hogares y al tiempo destinado al cumplimiento de las exigencias laborales fuera de las Escuelas. Esto aumenta la carga global de trabajo en algunos casos.

Al profundizar en el análisis de destaca que se han encontrado relaciones entre las exigencias, la necesidad de cumplirlas, las demandas personales y los tiempos dedicados en general. Estas vienen de la mano de los aspectos de género así como de las diferentes resoluciones impartidas por el sistema educativo y su funcionamiento.

### **Desde el género: la división de las tareas del hogar**

Desde una perspectiva de género se pudo constatar que existe una situación clara de triple rol en las Maestras, a sus situaciones como docentes con todas sus obligaciones se les agregan las funciones de tareas domésticas y de cuidados. Esto se produce en la totalidad de las docentes investigadas con diferentes intensidades dadas por su situación marital. El triple rol genera repercusión debido a que los tiempos con los que se cuenta dependen de la participación o no de sus parejas en las tareas del hogar, de apoyo de familiares y de la presencia de hijas e hijos. Se especifica que las Maestras tienen los roles productivos, comunitarios y también reproductivos como algo natural en su vida cotidiana. Es normal para las docentes ocuparse de las tareas no remuneradas en los domicilios una vez que llegan desde sus Escuelas. El cambio de roles de pasar de ser trabajadoras del Estado con su carga horaria estipulada, reglamentaciones, beneficios y obligaciones a ser trabajadoras no remuneradas en funciones domésticas y de cuidado sucede a diario sin ningún tipo de problematización por parte de ellas mismas. Esta normalización de la situación va de la mano con la adjudicación de roles. Dentro de los mismos se explicita que dentro de las entrevistas realizadas, la gran mayoría destaca que conciben como trabajo no remunerado al trabajo doméstico, dejando por fuera a las tareas de cuidado. Sin embargo, considerando a Batthany *et al* (2015), el trabajo no remunerado consta de la sumatoria de las tareas domésticas, las de cuidado, las comunitarias y las de cuidado en otros hogares. En esta tesis se pudo apreciar la preponderancia de los dos primeros rubros pero la casi total inexistencia de los otros dos salvo un caso específico. Esto resulta importante de cara al análisis pues hay una tendencia a no tomar en cuenta a las tareas de cuidado a la par de las domésticas en importancia en cuanto a la adjudicación de tiempo requerido para su desarrollo.

Se destaca que la mayoría de las personas entrevistadas tiene hijas e hijos a cargo siendo menores en su mayoría, aunque hay dos casos de docentes con hijas e hijos

mayores que continúan en relación de dependencia con sus madres. También se puede apreciar que hay una minoría de docentes que tiene hijas e hijos que se han independizado lo cual repercute en los datos obtenidos en cuanto a las horas de trabajo no remunerado.

En este punto es necesario realizar una puntualización entre las Maestras que están en pareja y las que son jefas de hogar. En el caso de las primeras se aprecia que en lo que se refiere a la división sexual del trabajo los resultados que marcan una tendencia acorde a lo expuesto en las estadísticas manifestadas en el uso del tiempo a nivel nacional, en la que se explicitaba que la carga global de trabajo es mayor en mujeres que en hombres (Batthany *et al* 2015). Si se profundiza en la carga horaria que las Maestras dedican a las tareas no remuneradas, se establece que las mismas van desde 4 a 8 horas en promedio por día, esto depende de varios factores tales como la presencia de una pareja o también de la colaboración de otra persona del entorno familiar para determinadas tareas. En el caso de los Maestros la carga es de entre 3 a 6 horas diarias. En todos los casos las personas que están en pareja han destacado que las tareas domésticas se realizan a la par, sin embargo, las de cuidado recaen en las mujeres en su mayor parte. Esta situación es aceptada por todas las entrevistadas que tienen hijos.

Como se ha manifestado en el capítulo conceptual, el trabajo no remunerado se divide entre tareas domésticas, de cuidado, comunitarias y de trabajo en otros hogares (Batthany *et al*, 2015). En el caso de las y los docentes de Primaria en Salto se aprecia que todas las personas realizan las dos primeras independientemente de su género y solamente una lo hace a nivel comunitario participando en un club de fútbol con actividades para niñas y niños.

Se puede hablar de los roles instituidos, la conceptualización del que el trabajo doméstico no remunerado corresponde a la mujer es algo que se ha reproducido tradicionalmente a través de determinadas instituciones, la familia es una de ellas (Campero *et al*, 2016). Esto se puede apreciar en cómo se asume en forma natural que una persona que ha desempeñado su jornada laboral fuera del hogar deba volver al mismo a ocuparse de roles de cuidado en forma normal. La misma interacción con otras personas dentro del hogar normalizando situaciones como esta refuerzan los roles de género (Campero *et al*, 2016).

En este punto se destaca que varias Maestras manifestaron que esto es parte del trabajo diario con respuestas que enfatizan la obviedad (para ellas) de la situación:

La *Claro, tengo dos niños de 10 y 8, los dos hacen futbol masculino y femenino. Asisten a la escuela de TC. Bajo del ómnibus y cumplo con la rutina de ama de casa.* Entrevista a Maestra de Escuela Común urbana.

invisibilización de este rol (Campillo 2000), dotándolo de una condición de normalidad para con las mujeres hace que se considere al concepto de ama de casa como una extensión natural de las tareas femeninas. El tener que realizar sí o sí tareas en sus hogares independientemente de sus circunstancias personales, es algo que se ha visto a lo largo de las entrevistas pues en la investigación se produjeron coyunturas en las que se manifestó la obligatoriedad de la situación. La frase “cumplo con la rutina del ama de casa” también se manifiesta en otras respuestas más cortas en extensión. Esta rutina no es más que la antes mencionada normalización de las relaciones de poder existentes a nivel social (Scott 1990). El concepto de ama de casa es algo que representa en forma tradicional el rol que debería ocupar una mujer en la esfera privada, produciendo bienes que no son remunerados en forma alguna (Delfino *et al* 2016).

La figura de la ama de casa está presente en todos los casos, ya sea en afirmaciones directa o indirectas a modo de respuestas cortas o mediante el contexto de la comunicación en las entrevistas. Se puede hablar de modelos hegemónicos dentro del hogar, los mismos posicionan a las personas dentro del mismo en diferentes posiciones según su sexo biológico (Campero *et al*, 2016). Esta naturalización de las relaciones de poder al adjudicar el rol de ama de casa y considerarla como algo a cumplir puede ser considerado como un ejemplo de ello.

Otro aspecto a destacar en el caso de las Maestras que no son jefas de hogar se ha constatado en las entrevistas que, salvo en un caso, el resto las tareas domésticas (limpieza, preparación de alimentos, compras, etc) se realizan en forma equitativa en los tiempos. Estas responsabilidades son compartidas con la pareja. Se aprecia que hay una situación de aparente igualdad. Sin embargo, es necesario recordar que este concepto tiene diferentes acepciones, siendo una de ellas la de igualdad de trato (García Prince, 2008), aquí se considera que las diferencias previas existentes pueden condicionar a una persona para que ejerza sus derechos. El tener que desempeñar tareas no remuneradas en los hogares luego de la jornada laboral, y además tener la necesidad de volver a realizar tareas para el trabajo dentro del mismo ámbito domiciliario actúa en contra de este derecho.

Podemos remitirnos al concepto de Equidad, (García Prince 2008). Esta idea nos posiciona en el hecho de que es posible que no todas las personas estén en la misma situación, por lo que aun realizando las tareas domésticas a la par habría que pensar en si esto redundaría en una misma carga global de trabajo tanto para mujeres como para hombres. Ha sido visualizado en las entrevistas que las parejas de las Maestras culminan su jornada laboral, vuelven a sus domicilios, pero no continúan trabajando lo cual sí sucede con las docentes.

Cuando se hace un análisis más profundo de la situación y teniendo en cuenta lo que implica el trabajo no remunerado, tareas domésticas, de cuidado, comunitarias y de cuidado en otros hogares, se puede visualizar una situación de desigualdad. Se ha constatado en la mayoría de las entrevistas a las docentes que si bien las tareas domésticas, limpieza, compras, elaboración de alimentos, etc) se hacen en forma compartida, las tareas de cuidado las hacen principalmente las mujeres, ya sea de menores como de adultos a cargo.

Un extracto de entrevista demuestra una afirmación que se ha repetido a lo largo de la investigación:

*Me lleva más tiempo las de cuidados. Cuando yo vivía con el papá de la gorda pero era yo la que tenía que estar diciendo lo que tenía que hacer y yo estaba siempre pendiente. Las mujeres tienen la carga mental de la crianza que los hombres no la tienen.* Entrevista a Maestra de APRENDER

Si consideramos la definición de sexismo que Bourdieu (2000) trabaja, entendemos que existe una adjudicación de roles a las personas según el género que tengan. Esta situación se deriva de la concepción de que el sexo biológico tiene determinadas características que lo hacen proclive a determinadas tareas. El considerar que la racionalidad es propia de los hombres y que la empatía y la sensibilidad son características de las mujeres es algo que se extrapola a la idea de que el cuidado debe recaer en las mismas como algo natural. Esta adjudicación de determinados roles según sus características biológicas se aprecia también dentro de la distribución del tiempo dentro de los hogares. Se constata una subestimación de las tareas de cuidado al no considerarlas en un principio a la par de las domésticas, de este modo las parejas de las

docentes al hacerse cargo en forma compartida de las mismas las posicionan por encima de las de cuidado. Se asume en una primera instancia que al hacerlo a la par se está trabajando en forma igualitaria dentro de los hogares, no considerando a los cuidados como parte de la carga global de trabajo (Batthány *et al*, 2015).

El concepto de paternidad aparece como algo no ligado al cuidado, dejando al hombre por fuera del vínculo entre progenitor e hijo (Campero *et al*, 2016). Se reconoce que esta situación existe por condiciones biológicas naturales pero la misma se ve reforzada por la postura de los hombres a delegar el cuidado de hijas e hijos hacia las mujeres, en este caso las Maestras.

Se debe mencionar la situación encontrada en las jefas de hogar. Estas personas se encuentran sin una pareja que realice tareas no remuneradas en los hogares a la par de ellas. En algunos casos las mismas son ejecutadas por la persona en soledad, en otros casos existe algún tipo de colaboración en situaciones puntuales mediante algún familiar, específicamente las madres de las Maestras. Se manifiesta que esta colaboración resulta indispensable en el momento de afrontar las obligaciones diarias. Se destaca que en todas estas situaciones en las que hay jefas de hogar, las que realizan las tareas son siempre mujeres en solitario o en con la colaboración de otras mujeres que las ayudan.

Algunas frases que remarcan esta situación son las siguientes:

*Me ayuda mi vieja, si no fuese por ella en realidad no podría laburar...  
Me ayuda mucho entro a las 8 y salgo a las 6 por la sala; Si, toda la  
limpieza la hago yo. Como en lo de mamá, sino no me da la vida para  
tantas exigencias.* Entrevista a Maestra de Inicial.

Se aprecia nuevamente en forma clara el triple rol que tienen estas personas pues lo productivo, reproductivo y comunitario conjugan en una sola persona (Moser, 1995). A sus situaciones como docentes remuneradas dentro de un sistema y de agentes en función de la comunidad en su labor de educadoras se le agregan sus responsabilidades como madres y cuidadoras de sus hogares. La carga global de trabajo en sus domicilios es asumida en su mayor parte por ellas, con la salvedad de algún apoyo por parte de familiares cercanos. En estos casos se puede observar que el rol productivo juega un papel de enorme importancia debido a que estas personas son el sostén económico y la principal fuente de ingresos en el hogar. Resulta imposible reducir las jornadas laborales teniendo



en todos los casos entrevistados la necesidad de realizar 40 horas semanales de docencia directa para poder hacerse cargo de las responsabilidades económicas de los domicilios.

*Hay días que estoy desbordada. Hay veces que siento que no puedo y más teniendo el doble cargo, súmale que el rol del comunitario... Reducir la jornada laboral es imposible porque soy madre soltera y jefa de hogar, necesito la plata. Sumales las salas que tenés que ir porque soy maestra comunitaria.* Entrevista a Maestra de Escuela APRENDER.

La sobrecarga de horas se ha visto reflejada en todas las jefas de hogar lo cual representa una constante en cuanto al uso del tiempo, el agotamiento y el rol que deben asumir como sostén de la familia. Existe un grado de apoyo de sus ex parejas pero la responsabilidad de la crianza recae en ellas, reafirmando el concepto de masculinidad ajena a la cría de hijas e hijos (Campero *et al*, 2016). El asumir la situación con apoyo sólo de familiares cercanos, ser sostén económico más allá de algunas pensiones alimenticias, el cuidar de las hijas e hijos así como el realizar las tareas domésticas constituye los casos más extremos constatados en esta investigación.

Si se compara con la situación de los Maestros se destaca que los entrevistados hacen tareas no remuneradas en el hogar, especialmente las domésticas y no tanto las de cuidado. Uno de los Maestros tiene un hijo y reconoce que la pareja dedica más horas manifestando que él colabora en las mismas:

*Si, ayudo en lo que puedo... el reparto no es equitativo, lo hace más que yo, ella también es Maestra.* Entrevista a Maestro de Escuela Rural.

El segundo caso manifiesta una situación de aparente igualdad en el reparto de tareas pero aclara que hay diferencias en la carga horaria:

*Ayudo en la casa y en todas las tareas del hogar, en todo lo que puedo estar estoy y cuando estoy trato de cumplir, siempre es necesario y más con una niña pequeña... lo hago a la par con mi señora, ella más en los cuidados y yo en las doméstica, es equitativo... son muchas horas. Yo estoy hasta las 11 de la noche pero mi señora se acuesta con la nena a las 2 de la mañana.* Entrevista a Maestro de Escuela de Práctica.

El tercer caso aclara que las tareas de cuidado son realizadas por su pareja la cual es docente:

*Tratamos de hacer las cosas a la par, mi señora es Maestra también. Del nene se ocupa más ella que yo.* Entrevista a Maestro Rural.

En los tres casos existe el acuerdo de que los hombres se dedican a la parte doméstica, no se aclara si la preparación de alimentos les compete, pero en ambos casos especifican que las tareas de cuidados recaen en sus parejas. En uno de los casos una de ellas permanece despierta hasta altas horas de la noche. En un tercer caso se manifestó que las tareas se hacen a la par, pero las de cuidado recaen en la pareja la cual es docente. Se destaca que se ha empleado la palabra “ayudo” en más de una ocasión. Si uno no se detiene a considerar lo que implica ese vocablo puede pasar fácilmente desapercibido, pero si nos detenemos a considerarlo se puede decir que la misma representa un cúmulo de valores que se deben analizar tales como estereotipos de género y roles, pero principalmente es necesario referirse al concepto de patriarcado.

Se entiende por sistema patriarcal a todas estas concepciones que colocan al hombre en una posición dominante con respecto a la mujer. Esta situación ha incidido en las familias, pues la supuesta superioridad del hombre se ha reflejado en las diferentes relaciones de poder a nivel familiar (Bourdieu, 2000). Los pactos de sumisión de la mujer hacia el hombre han sido aceptados durante generaciones. Podemos decir que el asumir sólo parte de las tareas domésticas como una ayuda a las mujeres puede ser considerado como una postura que refleja una falsa sensación de igualdad, en estos casos los hombres no consideran que estas tareas les correspondan, sino que en el fondo siguen siendo cuestiones que se relacionan a las mujeres y no a ellos. En decir que ayudan como si fuera

una acción positiva no hace más que reforzar los roles establecidos por los estereotipos de género.

Como plantea Campero (2016), en estos casos se puede referir a modelos hegemónicos masculinos. Si nos remitimos al concepto de género y consideramos al mismo como un conjunto de símbolos, normas, valores, atributos, acciones, concebidos como adecuados de forma diferencial para varones y mujeres (Scott, 1990), podemos hablar de que las relaciones sociales existen y se construyen a partir de las diferencias sociales (García Prince, 2008). Los modelos hegemónicos acerca de lo que implica ser hombre o mujer se pueden reconocer a partir de estas diferencias y de cómo las personas lo internalizan y reproducen.

Los mandatos sociales que implica ser hombre dentro de las concepciones tradicionales implican una carencia de sensibilidad, no expresión de la debilidad, asociación de la sensibilidad a lo femenino entre otras cuestiones. Tradicionalmente los hombres siempre han respondido al modelo de masculinidad en el cual su rol básicamente es el productivo, es decir que su función es proveer a su familia (Campero *et al*, 2016). En contrapartida, lo reproductivo y doméstico es asignado a las mujeres (Campero *et al*, 2016). Esta situación no se ve como tal en los hogares de las Maestras entrevistadas pues se aprecia que los Maestros participan en las tareas domésticas, pero si se hace un análisis más profundo se puede visualizar que todavía existen rastros de este pensamiento al delegar las tareas de cuidado en las Maestras.

Se puede mencionar que puede haber una postura con características androcéntricas en los hombres. Esto se deriva del hecho de que este concepto actúa de tal manera en que la visión del mundo se hace a partir de lo que piensan los hombres y no las mujeres. El invisibilizar a las tareas de cuidados como parte de lo no remunerado sólo por considerarlo como parte de lo femenino puede ser visto como una manifestación de androcentrismo, tal vez leve por aceptar la paridad en las tareas domésticas pero androcéntrica al fin. Nuevamente el decir que se ayuda con estas labores expresa una visión sesgada de la situación, la cual posiciona al hombre en una posición de superioridad pues se considera que todo este asunto no le concierne pero se digna a ayudar.

Por otra parte, en las entrevistas a Maestros también se ha podido constatar que en todos los casos realizan tareas destinadas a las Escuelas en el marco del hogar, la carga horaria de las mismas es de 15 a 20 horas semanales dependiendo del momento del año. Expresan una disconformidad ante la situación manifestando que no es correcto que el sistema solicite tareas que excedan el horario laboral, también que no le encuentran

sentido a muchas de ellas y que pierden mucho tiempo personal debido a esto. Manifiestan que hay una tendencia a aumentar las solicitudes desde Primaria en comparativa con años anteriores.

Otro aspecto que se puede considerar desde la perspectiva de género es la situación vincular, aproximadamente la mitad de las Maestras han expresado haber tenido problemas en sus relaciones de pareja y con familiares. Aquí se puede mencionar que las Maestras han dicho que no hay entendimiento acerca de los tiempos necesarios que ocupan en el hogar para responder a las demandas:

*La pareja se desgasta debido al estrés. La pareja no siempre entiende lo que uno hace, especialmente los que no están en el sistema.*

Entrevista a Maestra de Inicial.

Otra situación que se puede constatar se deriva de otra entrevista y que se ha repetido en varias instancias:

*Mi marido es docente lo cual no le pasa a las maestras que no lo tienen, el entiende, cuando son docentes el otro entiende mejor la sobrecarga, cuando eso no pasa la otra persona no entiende y se generan conflictos, lo he escuchado de otras maestras.* Entrevista a Maestra de Práctica.

Se puede apreciar que surge una variable que no estaba contemplada en un principio la cual es la situación laboral de las parejas de las Maestras. En varias entrevistas se ha manejado la misma hipótesis la cual dice que si los mismos también se dedican a la docencia ejerciendo como Maestros en otras Escuelas, los problemas vinculares son menores. Esto se produce, según las entrevistadas por el entendimiento de la situación de sobrecarga laboral que tienen las docentes por parte de sus parejas, ya que las tareas de planificación y administrativas que se imparten desde Primaria también los afecta a ellos. Los Maestros también se ocupan de algunas tareas no remuneradas en los hogares para luego realizar las exigencias destinadas a las Escuelas. Sin embargo la cantidad de horas destinadas al trabajo no remunerado difiere con respecto a las Maestras debido a que suelen no ocuparse de los cuidados como se ha mencionado. Se aprecia que esto es diferente en los casos en donde las parejas de las Maestras se dedican a otra ocupación

laboral que no sea la docencia. Ha habido afirmaciones de que los problemas derivados del uso del tiempo en el hogar han generado desgaste en las parejas, en este sentido las Maestras que son jefas de hogar han manifestado que los problemas en sus vínculos en gran medida se deben a esta situación. Se puede decir que el mismo concepto de patriarcado hace que la mujer cargue con una serie de responsabilidades y expectativas relacionadas a su rol. A pesar de los avances en la perspectiva de género, ser mujer continúa cargado de responsabilidades en diferentes dimensiones (madre, pareja, docente), las cuales no siempre son compartidas y comprendidas por sus parejas pero tampoco por el mismo sistema que exige a las mujeres que desempeñen sus funciones de la mejor manera sin importar los tiempos disponibles para ello.

La división sexual del trabajo implica el remunerado y el no remunerado como se ha manifestado, sin embargo, en este estudio se analiza los efectos que se produce cuando el exceso de las tareas laborales se conjuga con las desigualdades ya constatadas en cuanto al uso del tiempo para las tareas domésticas y de cuidado. En este punto surge una interrogante acerca de las causas del exceso de tareas dentro del subsistema de Primaria, así como también sobre la necesidad de cumplir con las mismas, aunque esto se deba hacer fuera del horario escolar.

### **Importancia de las exigencias para Primaria**

En varias entrevistas se ha manifestado que si no se cumple con los requerimientos cabe la posibilidad de que se proceda a bajar la calificación a las y los docentes. Se expresa en la totalidad de los casos que es necesario planificar para ir a la Escuela, sin embargo, sólo en dos entrevistas se ha manejado el concepto de que está bien hacerlo en los domicilios particulares, en el resto ha habido insatisfacción con esta situación, pero se argumenta que el sistema es así y que la necesidad económica es el móvil para obtener los puestos de trabajo.

Si consideramos a nivel general la relevancia de las exigencias, debemos remitirnos a las reglamentaciones y los aspectos que las regulan para Maestras y Maestros de aula, desde ahí podemos comprender cómo el cumplimiento de las mismas condicionan toda la carrera docente. Las elecciones de cargos que representan puestos de trabajo en las diferentes modalidades de Escuela seleccionadas (Tiempo Completo, Tiempo Extendido, APRENDER, Práctica, Común urbana, Rural e Inicial), implican diferentes cargas horarias y remuneraciones. Los cargos que se ofrecen todos los años

pueden ser en carácter de efectividad, interinato y suplencias. Las efectividades generalmente son ocupadas por docentes a través de concursos pero el resto de los cargos, tanto interinos como suplentes son ocupados por medio de las llamadas listas de aspiraciones en las cuales ya han sido mencionadas en la introducción. Estos ordenamientos se realizan por medio de criterios específicos que se derivan de Circulares emitidas por Inspección Técnica de Primaria.

Podemos analizar las características más salientes y la importancia de estas exigencias a través del estudio de las Circulares y resoluciones emitidas por las autoridades educativas a lo largo de los años, amparándose en las políticas educativas llevadas a cabo a lo largo del tiempo. A nivel general se las puede ejemplificar de la siguiente manera:

Documentos y Programas	Aspecto que regula	Análisis general
Circulares 54, 55 y similares	Ordenamiento en listas de aspiraciones a cargos.	Importancia de las calificaciones en el orden.
Circular 391	Supervisión a docentes	Cantidad de visitas de supervisión. Aspectos que se consideran. Tipos de visitas
Estatuto del Funcionario Docente	Supervisión a docentes	Obligatoriedad de las visitas. Aspectos a considerar en las calificaciones.
Legislación Escolar	Obligaciones de docentes	Necesidad de elaborar un plan de aprendizajes. Registrar las actividades. Trabajar según el programa vigente.
Circular N°5	Planificaciones	Componentes. Realización de secuencias, portafolios didácticos, rúbricas de evaluación.

Circular N°2	Planificaciones	Registro de la planificación. Actualización con la Transformación Educativa.
Cursos	Planificaciones, especializaciones	Cursos con carga horaria de entre 30 a 200 horas. Modalidad online, presencial o mixta.

Fuente: elaboración propia. Documentos analizados: Circulares N° 2, 5, 54, 55 y 391 de Inspección Técnica de Primaria; Estatuto del Funcionario Docente; Legislación Escolar.

En lo específico de las escuelas de Tiempo Completo se recurre a la Circular N°55 de Inspección Técnica (2018). El ordenamiento se produce en niveles teniendo en cuenta si se tienen o no antecedentes en la modalidad que ya hayan sido calificados por una junta calificadora, o por haber realizado cursos específicos de Tiempo Completo impartidos por el sistema. En primer lugar, se localizan a los y las Maestras y Maestros con antecedentes en la modalidad, una calificación superior al 91 de puntaje y que también presenten o más cursos específicos. En segundo lugar, se ubican a docentes con antecedentes y que tengan puntaje de muy bueno (superior a 81) con un curso de la especialidad (Tiempo Completo). En tercer lugar, se ubican las Maestras y Maestros con antecedentes calificados en la modalidad con un puntaje superior a 91 pero sin cursos específicos. En cuarto lugar, se ordenan a quienes tengan un puntaje de 81 en la modalidad y no presenten cursos de Tiempo Completo. Después a quienes tengan esta calificación pero que no tengan antecedentes calificados ni cursos específicos.

En relación a las elecciones de cargos docentes en las escuelas APRENDER, se destaca que el sistema tiene una estructura de lista de aspirantes similar a las de Tiempo Completo. La Circular N° 54 (2018), especifica un ordenamiento en listas similar al que se produce en tiempo completo con los mismos criterios.

Si se analiza esta situación se puede apreciar que los cursos son importantes, sin embargo estos dependen de haber realizado los mismos en un momento de la carrera, una vez completados quedan automáticamente en el legajo de/la docente. Sin embargo, la calificación es anual por lo que depende exclusivamente de las visitas de supervisión que la Maestra o el Maestro tenga en el año por parte de Dirección y especialmente de

Inspección. Hay básicamente dos categorías a saber: docentes con y sin cursos realizados. Sin embargo, la forma de dirimir los ordenamientos en forma específica en cada categoría siempre recae en la calificación.

En el caso de las Escuelas de Práctica, las Circulares que las rigen son la N°2 (2021) y la N°6 (2014). En estas Escuelas es posible tener doble cargo en centros diferentes pero de la misma modalidad, las Maestras que se desempeñan en estos establecimientos lo hacen con la finalidad de obtener dos cargos de 20 horas en dos Escuelas diferentes para totalizar las 40 horas. El ordenamiento se realiza por listas de aspiraciones en las cuales en primer lugar se ubican a docentes que ya ostentan un cargo efectivo en una de estas Escuelas para aspirar a otro puesto en otra Escuela de Práctica. Luego se ubican a quienes no son efectivas en esta modalidad tomando en cuenta la antigüedad de la o el docente y la calificación obtenida.

En las Escuelas Rurales unidocentes,<sup>4</sup> el ordenamiento también se hace a través de listas de aspiraciones. Este criterio se especifica en las Circulares N°55 (2022), N°12 (2023) y N°13 (2023), en el mismo se destaca que en primer lugar se ubican a docentes con antecedentes calificados antes de quienes no los tengan, luego se los posiciona por su puntaje.

En los casos de los cargos no efectivos de las Escuelas Urbanas comunes, de Tiempo extendido, Rurales no unidocentes y nivel Inicial, las elecciones de cargos se hacen por medio de listas de concursantes en las que todas las personas que hayan realizado estas instancias se ordenan según el puntaje obtenido en las mismas. Este criterio se detalla en el Reglamento de Concursos (2005) y en el Estatuto del Funcionario Docente (1965).

Si se realiza un breve resumen de la manera en que Primaria adjudica sus puestos laborales, se puede apreciar la importancia que representa el valor numérico de la calificación la cual se denomina “aptitud docente” para con la situación laboral de las Maestras, las cuales se ven afectadas negativamente por la triple tarea laboral. Este puntaje es otorgado por un tribunal conformado por el Inspector o la Inspectora que realizó la visita de supervisión que actúa como miembro informante, el Director o Directora de la institución, y un tercer miembro que completa la lista. Esta calificación tiene una incidencia en las elecciones de cargos.

---

<sup>4</sup> Escuelas que se caracterizan por tener sólo a una persona a cargo del establecimiento cumpliendo funciones de docente de aula y tareas administrativas de dirección escolar. Su remuneración es mayor que el resto de las Escuelas Rurales en las que las y los docentes sólo tienen un grupo de clase.



A modo de ejemplo se puede visualizar la incidencia de las Circulares en el siguiente cuadro:

Número de Circular	Aspecto que regula	Criterios y prioridades
55 de Inspección Técnica	Ordenamiento en listas de aspiraciones en Tiempo Completo	<p><b>Calificación anual</b></p> <p>ordenamiento en franjas 91 al 100 (excelente)</p> <p>81 al 90 (muy bueno)</p> <p>71 al 80 (bueno)</p> <p>61 al 70 (aceptable)</p> <p><b>Antecedentes en Tiempo Completo</b></p> <p>Con antecedentes</p> <p>Sin antecedentes</p> <p><b>Cursos realizados en la modalidad</b></p> <p>Con Cursos</p> <p>Sin cursos</p>
54 de Inspección Técnica	Ordenamiento en listas de aspiraciones a escuelas APRENDER	<p><b>Calificación anual</b></p> <p>ordenamiento en franjas 91 al 100 (excelente)</p> <p>81 al 90 (muy bueno)</p> <p>71 al 80 (bueno)</p> <p>61 al 70 (aceptable)</p> <p><b>Antecedentes en Tiempo Completo</b></p> <p>Con antecedentes</p> <p>Sin antecedentes</p> <p><b>Cursos realizados en la modalidad</b></p> <p>Con Cursos</p> <p>Sin cursos</p>

6 de Inspección Técnica	Ordenamiento en listas de aspiraciones en escuelas de Práctica	Efectividad previa en un cargo. Antigüedad. Antecedentes calificados.
12, 13 y 55 de Inspección Técnica	Ordenamiento en listas de aspiraciones en escuelas Rurales unidocentes	Antecedentes calificados.
Estatuto del Funcionario Docente. Reglamento de concursos	Ordenamiento en listas de concursantes para cargos de escuelas comunes, Tiempo extendido, Rurales no unidocentes e Inicial	Ubicación en la lista de concursantes.

Fuente: elaboración propia. Documentos analizados: Circulares N° 6, 12, 13, 54 y 55 de Inspección Técnica de Primaria; Estatuto del Funcionario Docente; Reglamento de concursos.

En lo que se refiere a la supervisión que se les realiza a docentes, se establece que cada Inspector/a de zona tiene un área geográfica que será su jurisdicción, también debe elaborar un plan que contemple los lineamientos generales a nivel nacional y departamental, así como la realidad de su distrito. También explicita los tipos de visitas que se le puede realizar a las/os Maestras/os, las mismas puede ser de orientación, extraordinarias y de evaluación. Las visitas deben tener una duración mínima de dos horas salvo las extraordinarias que podrán ser de media hora. En el caso de docentes con calificación superior a 91 las visitas podrán ser de una hora. Todos estos aspectos que condicionan la supervisión se extraen de la Circular 391 de Inspección Técnica (1998).

Otro documento que regula la supervisión es el Estatuto del Funcionario Docente (1965). En el artículo 41 se dice que cada docente debe ser evaluado, también se explicita que en caso de no poder ser supervisada/o se procederá a tomar las dos últimas calificaciones y a adjudicar la mayor de ellas. En el artículo 42 se destaca que la calificación se emitirá dependiendo de los juicios emitidos por los/as Inspectores/as, en segundo lugar se tendrá en cuenta las observaciones de las Direcciones del establecimiento, también se considerarán los cursos de capacitación realizados, la presencia de observaciones disciplinarias (o no), y para finalizar se tendrán en cuenta los registros y la documentación docente (planificaciones, planillas de evaluación, etc). En el

artículo 43 del mencionado Estatuto se destaca que las visitas deberán evaluar aspectos como los aprendizajes, el clima de trabajo, la capacidad técnico-pedagógica y también la planificación del curso. Otro aspecto que se manifiesta es que el/la Inspector/a deberá intercambiar sus observaciones con el/la Directora/a acerca del cuerpo docente evaluado. En el artículo 44 se dice que el/la Directora/a debe realizar informes periódicos sobre su cuerpo docente atendiendo a cada caso en particular. En el artículo 48 se destaca que tanto Inspectoras/es, como Directoras/es y Subdirectoras/es también serán calificados en juntas calificadoras específicas. En este caso se tendrá en cuenta principalmente sus capacidades de orientación y dirección para con sus docentes.

Al analizar los aspectos que regulan las supervisiones realizadas por las Inspecciones departamentales de todo el país a las Escuelas de sus jurisdicciones, podemos decir que las mismas se fundamentan en Circulares y reglamentaciones que tienen alcance nacional. Las Inspectoras e Inspectores recorren las Escuelas en sus actividades de supervisión dirigidas a docentes de aula y equipos de Dirección, solicitando documentaciones y otros requerimientos con la finalidad de calificar el desempeño de las personas dentro de sistema de Primaria. Las documentaciones van desde Circulares emitidas por Inspección Técnica de Primaria hasta el Estatuto de Funcionario Docente, a modo de ejemplo se pueden visualizar los documentos que regulan las supervisiones y los aspectos que se enfatizan en los mismos.

Si se profundiza en los aspectos de la supervisión se destaca que se realizan dos por año y son llevadas a cabo por un/a Inspector/a como se ha mencionado, la primera es de orientación y la otra de supervisión final. En la primera se le solicita a la Maestra la planificación diaria y el diagnóstico de la clase por alumno/a y por grupo. En el mismo deben aparecer todos los datos de escolaridad previa (fortalezas y debilidades) así como la situación socioeconómica. Además, se piden los informes cuantitativos y cualitativos de la clase así como los casos de dificultades puntuales para hacer derivaciones (autismo, dislexia, etc). También se les exigen las unidades didácticas, proyectos de aula y secuencias de contenido (matemática y lengua) y proyectos institucionales.

A los equipos de Dirección se les solicitan planes de supervisión a Maestras y Maestros en casos necesarios, también se les pide un estado de cuenta detallado de las compras realizadas a diferentes proveedores para la implementación de los comedores escolares en el caso de que el establecimiento cuente con este servicio. Con estos insumos el/la Inspector/a realiza una serie de sugerencias que deben ser tenidas en cuenta para el desarrollo de las actividades.

En la segunda visita se revisan las sugerencias y se observa que se hayan seguido las orientaciones. Si esto sucede casi siempre se mantiene o se sube la calificación al/la docente de aula o de dirección. En el caso de no haber seguido las sugerencias de la primera instancia, el/la docente debe fundamentar las causas de este proceder.

Con respecto a esta situación, la mayor parte de las personas entrevistadas han manifestado que las visitas son estresantes ya que toda la calificación anual depende de las mismas. También se ha expresado que en estas instancias se solicitan demasiados documentos y que no aportan al trabajo de clase. Se ha explicitado que si no se cumple con los requerimientos cabe la posibilidad de que se proceda a bajar la calificación a las y los docentes. Se dice en la totalidad de los casos que es necesario planificar para ir a la Escuela, sin embargo, sólo en dos entrevistas se ha manejado el concepto de que está bien hacerlo en los domicilios particulares, en el resto ha habido insatisfacción con esta situación, pero se argumenta que el sistema es así y que la necesidad económica es el móvil para obtener los puestos de trabajo.

*No todo lo que te piden es necesario, se pierde muchísimo tiempo completando cosas que no sirven.* Entrevista a Maestra de Escuela de Práctica.

*Cuando te piden algo uno piensa en qué momento lo hago, cuándo voy a poder buscar bibliografía, que Proyectos, que el programa Gurí, a mí me parece que te piden mucho y al grupo no le terminás llegando de tantas cosas que te piden.* Entrevista a Maestra de Escuela Común.

Se destaca en las entrevistas que gran parte del tiempo de las supervisiones se dedica al relevamiento de la documentación exigida por parte de las Inspecciones.

A modo de ejemplo se pueden visualizar los aspectos que regulan las supervisiones llevadas a cabo por las Inspecciones a docentes de aula según las directrices encontradas en las Circulares N°391 y N°371 de Inspección Técnica y el Estatuto del Funcionario Docente:

Documento rector	Aspecto que regula	Criterios
------------------	--------------------	-----------

<p>Circular 391 de Inspección Técnica</p>	<p>Supervisión a docentes La Circular 371 de Inspección Técnica (1998) también estipula la presencia y obligaciones del/la Inspector/a Departamental. La supervisión de las/os Inspectoras/es de zona está a cargo del Departamental, quien tendrá que realizar visitas, reuniones, acuerdos, etc. En caso de que una maestra o maestro no sea visitada/o podrá recurrir al Inspector/a Departamental. Se acota que las inspecciones departamentales están sujetas a inspecciones regionales que dependen de la Inspección Técnica en Montevideo.</p>	<p>La supervisión deberá evaluar, diagnosticar e investigar a docentes. Cada Inspector/a tendrá una zona adjudicada con sus Escuelas. La calificación se hará a teniendo en cuenta planificaciones, informes de Dirección. Hay visitas ordinarias de orientación, evaluación y extraordinarias. Las ordinarias tendrán dos horas de duración.</p>
<p>Estatuto del Funcionario Docente. Artículos 41, 42, 43, 44</p>	<p>Supervisión a Docentes</p>	<p>Todas y todos los docentes deben ser evaluados. Si no hay supervisión se adjudica la mayor de las dos últimas. Se tendrán en cuenta juicios de Inspectores/as, informes de Dirección, deméritos, cursos realizados, avances grupales, documentación</p>

		(planificaciones tareas administrativas).
Estatuto del Funcionario Docente. Artículo 48	Supervisión a Directores/as, Inspectores/as	Directores/as e Inspectores/as también serán evaluados/as en Jutas calificadoras.
Circular 371 de Inspección Técnica	Supervisión en general	Cada Inspector/a de zona depende un/a Inspector/a departamental. Las y los docentes podrán recurrir al/a departamental en caso de no ser visitado/a.

Fuente: elaboración propia. Documentos analizados: Circulares N° 371 y 391 de Inspección Técnica de Primaria; Estatuto del Funcionario Docente.

### **Relevancia de las planificaciones y cursos para Primaria**

Luego de analizados los aspectos organizativos de Primaria, se debe especificar la situación existente en cuanto a las planificaciones y cursos. Dentro de este sistema se encuentran una serie de reglamentaciones que tiene como cometido especificar los aspectos normativos relacionados a estos registros.

Existen documentaciones anteriores a la Transformación Educativa las cuales datan de mediados del siglo XX en algunos casos. Otras que se crearon a fines de la década de 1990 y que han sido objeto de reformulaciones para que continuaran en vigencia. También existen reglamentaciones que datan de comienzos del siglo XXI y también de la década del 2010 en adelante. Todos estos documentos continúan en vigencia aunque se destaca que con la Transformación Educativa que rige actualmente el sistema educativo se han puesto en práctica nuevas terminologías y contenidos que en algunos casos continúan en proceso de redacción, especialmente en niveles superiores a Primaria. Sin embargo los lineamientos generales en cuanto a funcionamiento siguen siendo los mismos que se tenían en la situación previa a la Transformación. Esto se manifiesta en el documento conocido como la Legislación Escolar (1965), en el reglamento de Inspección (1998), en Circulares referidas a la planificación docente

emitidas tanto por CODICEN como por Primaria en los períodos de 2014 a 2022, y en los Estatutos del funcionario público (2013) y docente (2015).

La Legislación Escolar (1965), es un documento emitido por el Poder Ejecutivo de ese período con la finalidad de regular al sistema de Primaria. Sus artículos siguen en vigencia hasta el día de hoy con la salvedad de algunos que hayan sido objeto de revocación a través de Circulares emitidas por CODICEN. En su artículo 38 especifica las funciones del/la Maestro/a Director/a. Se destaca que la persona que se desempeñe en ese cargo debe coordinar y ordenar todas las tareas del centro, para ello debe realizar un plan que contemple las planificaciones de las maestras y maestros de la institución. El artículo 39 del mismo documento remarca que este plan debe ser elevado a los/as Inspectores/as para su aprobación destacando que sin ella no es posible comenzar el año escolar. También expresa que la Dirección deberá realizar reuniones con cada docente para orientar y controlar el funcionamiento, estas instancias tendrán un registro que será notificado a las Maestras y Maestros. Este contenido será requerido por los/as Inspectores/as en el momento de la visita de supervisión.

Un aspecto a resaltar de este artículo es que también manifiesta que el/la Directora/a debe realizar reuniones con docentes fuera del horario escolar cada mes con el fin de dar orientaciones generales. Esta situación no se realiza debido a que las disposiciones actuales habilitan la realización de reuniones pagas fuera de horario cada dos semanas en la que el colectivo se reúne para coordinar asuntos de la institución o para discutir orientaciones generales. Estas reuniones se denominan salas docentes y no son obligatorias pero sí remuneradas. Sin embargo no se utilizan para planificar o para realizar las tareas administrativas exigidas a Maestras y Maestros. Además no están contempladas para todas las Escuelas ya que sólo se ejecutan en establecimientos APRENDER, Tiempo completo y Extendido y su duración es de sólo dos horas las cuales son insuficientes para llevar a cabo todas las tareas exigidas fuera de horario.

Además de estas funciones, existen otras especificadas en diferentes artículos de la Legislación Escolar (1965), las mismas apuntan a las obligaciones de Dirección y docentes de aula. En el artículo 46 se destaca el/la docente será quien deberá dar cumplimiento a las disposiciones y objetivos requeridos por el Programa oficial vigente. Actualmente el trabajo debe enmarcarse dentro de los documentos conocidos implementados en la reforma como el Marco Curricular Nacional, en las Progresiones de Aprendizaje y en el plan de estudios conocido como Educación Básica Integrada (EBI). También en el artículo 46 inciso B, se establece que el/la docente deberá realizar un plan

anual de actividades que deberá ser elevado al Director de la institución. En el artículo 46 inciso C se destaca que el/la Maestro/a de aula deberá planificar las actividades que realizará en el mes, quincena o semana de acuerdo y en concordancia con el plan general realizado. También en el mismo artículo pero en el inciso D se establece que se deberá registrar todas las actividades realizadas, del mismo modo se deberán fundamentar las causas en el caso de que no se haya realizado alguna de las actividades previstas.

Del mismo modo que en el caso de la persona que ocupe el cargo de Dirección, el/la docente no podrá hacer uso de la licencia anual reglamentaria sin antes cumplir con todas las disposiciones y trabajos administrativos escolares.

A modo de ejemplo se pueden observar las disposiciones de la Legislación Escolar en el siguiente cuadro.

Número del artículo de la Legislación Escolar	Aspecto que regula	Criterios y prioridades
Artículo 38	Obligaciones del/la Directora/a	Realizar un plan que contemple las planificaciones del equipo docente.
Artículo 39	Obligaciones del/la Directora/a	Reunión con docentes a modo individual para orientar y controlar el funcionamiento.
Artículo 40	Obligaciones del/la Directora/a	Realización de un plan para actividades extra curriculares.
Artículo 46	Obligaciones de/la Maestra/o de aula	Trabajar según el plan curricular vigente (EBI).
Artículo 46 inciso B y C	Obligaciones de/la Maestro/a de aula	Realizar un plan de actividades que será elevado al/la directora/a. Registrar todas las actividades realizadas



		(justificar en caso de no hacerlo).
--	--	-------------------------------------

Fuente: elaboración propia. Documento analizado: Legislación Escolar.

Además de la Legislación Escolar (1965), se destacan las Circulares emitidas por la Inspección Técnica de Primaria, la cual es el máximo organismo técnico del sistema. Como se ha mencionado, el escalafón más alto de la carrera magisterial es el de Inspector/a Técnico/a al cual se puede acceder luego de avanzar mediante concursos. Este organismo emite Circulares para aclarar aspectos puntuales que deben ser objeto de especificaciones más precisas que las que se encuentran en la Legislación Escolar (1965) y en el Estatuto del funcionario docente (2015). La Inspección Técnica de Primaria sólo recibe mandatos de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), la cual a su vez depende del CODICEN (Consejo Directivo Central). Con el advenimiento de la Transformación Educativa el cargo de Director/a en la DGEIP es nombrado por las autoridades a nivel político.

Dentro de las Circulares de Inspección Técnica se destaca la N°5 (2016). En la misma se especifica la importancia de realizar planificaciones como una manera de que las acciones generen una situación futura que resulte en una mejora con respecto a la situación de partida. También en esta Circular asimismo se manifiesta la importancia de planificar en forma de secuencia. Las mismas constan de una serie de actividades en torno a una temática central que las direccionan. También se habla de la importancia de realizarlas a partir de un diagnóstico situacional. Se resalta que se necesita seleccionar los contenidos didácticos, además se deben ver los perfiles de ingreso y de egreso así como la elaboración de las propuestas y la evaluación. Este documento también manifiesta la necesidad de realizar agendas que contemplen los aspectos planificados. Las mismas actúan como pautas de funcionamiento para cada jornada, el uso racional del tiempo es el móvil de esta modalidad. También se fundamenta la implementación de rúbricas en la planificación. Las mismas son herramientas que se utilizan para evaluar el desempeño de las alumnas y alumnos y son formuladas en forma de tabla de doble entrada. Los niveles de desempeño son ubicados dentro del documento y se ponen en conocimiento del grupo de clase de tal manera que el grupo de clase sabe qué es lo que se espera del mismo de antemano.

Otro de los contenidos de la Circular N°5 de Inspección Técnica de Primaria (2016) referida a la planificación es la creación de portafolios didácticos. Los mismos son

registros de las producciones de las/os alumnas/os, deben tener coherencia con las planificaciones de las Maestras y Maestros y mostrar los avances del grupo de clase. Cada portafolio debe tener una carátula, un índice y resumen. La elaboración de los portafolios implica un proceso de planificación que debe ser presentado en las correspondientes supervisiones.

Un documento oficial que también se expresa en relación a la planificación docente es la Circular N°2 de Inspección Técnica de Primaria (2022). Este documento se enmarca dentro de la reforma educativa propuesta por las autoridades actuales de la enseñanza en Uruguay, en el mismo se explicita la importancia de registrar la planificación, aunque no se especifica un formato único. También se pone de manifiesto que en el marco de la Transformación Educativa se aplican nuevos términos en los componentes de los planes tales como metas de aprendizaje o criterios de logro. Además, esta Circular propone interrogantes con la finalidad de encauzar el proceso de planificación, las mismas giran en torno a las relaciones en las secuencias didácticas, el uso del espacio, la utilización de recursos, etc.

Se puede apreciar la incidencia de las Circulares de Primaria en la planificación en el siguiente cuadro:

Documento	Aspecto que regula	Criterios y prioridades
Circular N°5 (2016)	Planificaciones	Importancia y componentes de la planificación. Destaca cuatro momentos en la misma. Necesidad de planificar en secuencia. Creación de agendas, rúbricas y portafolios didácticos.
Circular N°2 (2022)	Planificación	Registro de la planificación Actualización con los elementos de la Transformación Educativa:

		centralidad del estudiante, metas de aprendizaje, competencias específicas y generales, criterios de logro, registro de la planificación.
--	--	---

Fuente: elaboración propia. Documentos analizados: Circulares N° 2 y 5 de Inspección Técnica de Primaria.

Otro de los aspectos a resaltar en cuanto a las exigencias son los cursos de formación. La actualización a través de cursos es considerada vital en Primaria, para ello el sistema implementa estas instancias desde hace varios años en diferentes modalidades. Estos cursos se realizaban través del organismo llamado Instituto de Formación en Servicio (IFS), creado en 2014 a por medio de la Circular N°3 del entonces denominado Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) actual DGEIP. Este Instituto pertenecía al CEIP y se encargaba de impartir los cursos de formación para docentes de Magisterio a nivel nacional. Con el advenimiento de la Transformación Educativa este organismo pasó a denominarse Centro de Formación Permanente (CFP) pero continúa dentro de la jurisdicción de la DGEIP.

Como se ha mencionado anteriormente, las supervisiones que se realizan a docentes del sistema tienen en cuenta la realización de estos cursos. Estas instancias de formación se realizaban en forma semipresencial antes de la pandemia del COVID19 los días sábados en diferentes departamentos. Los cursos estaban enfocados a las distintas Áreas del Conocimiento (Lengua, Matemática, Sociales, Naturales y Artística) y tenían una duración de cuatro a cinco meses. La carga horaria variaba de entre 80 horas a 120 generalmente aunque había excepciones en las que los cursos llegaban hasta las 200 horas anuales. Las horas que las y los docentes debían dedicar los sábados era de 8 horas en forma presencial y la frecuencia era cada 2 semanas generalmente. Estos cursos tenían tareas asignadas como trabajo domiciliario y también un trabajo de campo (en ocasiones) que era realizado en locales escolares. Un aspecto a resaltar es que estas instancias no eran obligatorias, sin embargo eran y son tenidas en cuenta en el momento de ordenar a las Maestras y Maestros en las listas de aspiraciones para la obtención de cargos. También tienen un rol preponderante en el momento de los concursos de oposición y méritos pues la presencia de cursos en los mismos, asegura una mayor valoración en la sumatoria de

puntajes pues, cuanto mayor sea la carga horaria de un curso más valor tiene para el sistema.

La pandemia del COVID19 trajo cambios en la implementación de cursos pues los mismos se realizaron en forma virtual, con la misma carga horaria, pero con variaciones en las consignas debido a las características del trabajo virtual. Sin embargo, los contenidos programáticos eran los mismos debido a que la Transformación Educativa todavía no estaba en vigencia. Con el advenimiento de la misma se realizan cursos y seminarios en base a los nuevos conceptos relacionados al trabajo en competencias. La planificación en base a competencias representa uno de los pilares de los cursos del Centro de Formación Permanente en la actualidad. También se promueve la formación en cursos para Inspectores/as y Directores/as así como también el trabajo en Escuelas APRENDER, Maestros/as comunitarios/as, Maestros/as secretarios/as y Escuelas Rurales. La duración de estos cursos es la misma que en los años anteriores (de 80 horas en adelante) y su modalidad es semipresencial con una preponderancia de horas virtuales.

La Transformación Educativa también hizo que se promovieran cursos online a través de la plataforma Ceibal. Estas instancias de actualización tienen como cometido acercar a docentes de Primaria al trabajo en competencias en cuanto a sus conceptos principales, así como también a cómo se deben abordar las planificaciones. Los cursos se impartieron a partir de enero de 2023 y se enfocaron en los lineamientos del nuevo Marco Curricular Nacional, así como en las Progresiones de Aprendizaje y también en el nuevo Programa de Estudios (EBI). Se destaca que se establecieron competencias generales y específicas para trabajar lo cual representa todo un nuevo paradigma en el momento de preparar las clases. También se destaca que se comenzaron a introducir nuevos términos tales como criterios de logro, Metas de aprendizaje, etc. Esta nueva terminología también tuvo que ser incorporada por docentes de Primaria a través de estos cursos que se desarrollaron y que se siguen impartiendo en forma online a través de la plataforma Ceibal con cargas horarias de 30 horas.

Se considera que la planificación y la realización de cursos resultan vitales en el momento de la supervisión de docentes por parte del sistema teniendo incidencia directa en las calificaciones obtenidas a lo largo del año escolar.

A modo de ejemplo se pueden visualizar los cursos oficiales a realizar en el siguiente cuadro:

Cursos a realizar	Aspecto educativo priorizado	Carga horaria y modalidad
Cursos del IFS	Trabajo en Áreas (antes de la Transformación) Dificultades de aprendizaje Capacitación en TEA Maestros Rurales	80 horas 100 horas 120 horas 200 horas
Cursos CEIBAL	Transformación Educativa	30 horas
Cursos CFP post Transformación	Maestro adscriptor Maestro secretario Planificación Aprendizaje a través de proyectos Metodologías activas Educación Especial Otros con la misma carga horaria	105 horas Modalidad mixta (online y presencial)

Fuente: elaboración propia. Referencia: listado de cursos disponibles en páginas oficiales de DGEIP y CEIBAL.

Como ya se ha visualizado en los ordenamientos de las listas, el puntaje de supervisión que se le adjudica a cada Maestra o Maestro permite el acceso a los diferentes puestos siempre y cuando los mismos sean lo suficientemente elevados. Se considera que cuanto mayor calificación se tenga mayor será la capacidad de la persona.

A su vez, las/los Inspectoras/es también son objeto de visitas por parte de las jerarquías correspondientes que les realizan sugerencias y supervisiones pero en los puntos que tienen que implementar en las diferentes Escuelas.

Se puede decir en líneas generales que la reglamentación que condiciona el funcionamiento del sistema es extensa y establece claramente la importancia de las supervisiones y calificaciones para la obtención de puestos de trabajo dentro de Primaria.

### **Sobrecarga laboral, tiempos necesarios y sus efectos**

Cada planificación diaria conlleva horas de trabajo que se realiza en la casa de las y los docentes. El plan anual con sus correspondientes secuencias, unidades didácticas y proyectos de aula necesitan días de armado y corrección que agregan más tiempo a esta tarea. En todos los casos se repite la misma situación: la labor se realiza en los hogares de cada docente. A esto se le agrega la situación actual con la Transformación Educativa, en la cual los planes deben incorporar una terminología nueva y también un enfoque diferente. El aprendizaje por competencias hace que las/os docentes deban saber cuáles competencias deben tomarse, ya sea generales o específicas así como cuáles son los criterios de logro y contenidos a abordar, todo esto basándose en los nuevos documentos implementados. Esto genera tiempo de estudio y de adaptación a los nuevos requerimientos.

Este trabajo es aceptado tácitamente por el sistema y reproducido sistemáticamente. En caso de que una persona explicita que no está dispuesta a hacer actividades laborales en su casa, se ve imposibilitada de cumplir con las exigencias de supervisión pues en el aula la atención se centra exclusivamente en niñas y niños. Se puede observar el carácter institucional de las exigencias áulicas, así como también la importancia del cumplimiento de las mismas para con las calificaciones necesarias de cara a la obtención de cargos y del avance de las Maestras y Maestros en la carrera docente. De no cumplir con las demandas sistémicas las consecuencias derivan en peores calificaciones lo cual actuaría en forma negativa en el desempeño laboral de las personas así como en su remuneración correspondiente.

Detrás de todas estas resoluciones oficiales se puede ver una gran meticulosidad en su redacción, sin embargo, se aprecia que en ningún momento se hace mención a la situación de las y los docentes. Se toman en cuenta aspectos de funcionamiento, así como también de objetivos a alcanzar. En la misma Transformación Educativa actual se establece que las alumnas y alumnos son el centro del sistema educativo dejando todos los demás componentes como algo que se sitúa en función de ese centro. Se aprecia una fachada de neutralidad en todas las resoluciones lo cual puede ser considerado como manifestaciones de políticas ciegas al género (García Prince, 2008). Todo lo expuesto hasta ahora en cuanto a las políticas tomadas por el Estado y sus resoluciones a través de sus organismos hace que se puede hablar de una invisibilización de la situación de quienes imparten la educación. En ningún momento se especifica que se tomará en cuenta la situación de quienes estarán a cargo del proceso de enseñanza, se les agrega funciones sin hacer ningún

tipo de mención a las situaciones que se pueden presentar estas personas como sí sucede en el caso de niñas y niños.

Se puede apreciar una naturalización de esta situación, si se analiza el origen de las disposiciones se puede decir que la manera de ver el trabajo docente en Primaria y sus exigencias desde lo reglamentario tienen más de 50 años. A lo largo de este tiempo ha habido políticas educativas en diversos períodos de gobierno llegando hasta la Transformación Educativa actual, en las mismas se puede ver una naturalización de las exigencias impartidas a docentes desde lo reglamentario, amparándose en las resoluciones políticas de turno y sus correspondientes directrices impartidas por los diferentes organismos públicos educativos.

A la carga horaria diaria necesaria para desarrollar las clases en las escuelas se le suma el tiempo de planificaciones en los hogares. En el análisis previo a esta investigación se consideraba la posibilidad de que el trabajo real dentro de Magisterio implicaba un tiempo mayor que no está contemplado en el horario establecido en los centros educativos, lo que hacía que su realización dependiera del tiempo fuera del estipulado en el trabajo. Esto se ha corroborado en esta investigación.

Ante esta situación es conveniente realizar un análisis de cómo se produce la interacción entre el género con su división sexual del trabajo, y los requerimientos del sistema derivados de las políticas educativas que surgen de las públicas, actualmente la Transformación Educativa. Esta intersección hace a los efectos del cumplimiento de las exigencias para con las Maestras de la muestra seleccionada. Para ello primero cotejaremos los datos extraídos de las entrevistas para luego establecer las relaciones pertinentes.

En primer lugar, se destaca que la cantidad de horas semanales destinada a realizar las planificaciones para los grupos de clase es variable, sin embargo hubo un rango que fue desde las 15 a las 25 horas semanales en las personas entrevistadas. Se manifiesta que mencionaron que lo realizaban en forma de multitarea, esto quiere decir que llevaban a cabo la planificación en simultáneo con otras actividades tales como viajar hacia las Escuelas o llevar a cabo acciones para el hogar.

Se pudo apreciar que las docentes con mayor cantidad de horas destinadas son las de Inicial y Práctica, estas modalidades demandan una cantidad de 25 horas semanales. Luego con una media de 20 horas con algunos casos de 15 horas siguen las y los docentes de APRENDER, Tiempo completo, Tiempo extendido, Común urbana y Rural.

En todos los casos se ha manifestado que estas horas se realizan en sus domicilios salvo excepciones en las que es posible adelantar trabajo en las Escuelas, esto sucede en los días de lluvia cuando las niñas y niños no van a clase. Se aprecia que la gran mayoría de las y los docentes se posicionaron en contra de trabajar tantas horas en sus hogares. Los argumentos apuntan a la incompatibilidad de la necesidad de realizar planificaciones en el marco domiciliario.

En lo que se refiere a los otros aspectos administrativos todas las personas han declarado en mayor o menor medida que las solicitudes realizadas por el sistema no son del todo necesarias. Explicitaron no encontrar sentido a estos datos, incluso que en varios casos se manifestó que en ocasiones estas exigencias se realizan en forma intempestiva y con poco tiempo para su ejecución. Se hizo mención a registros como el RUA (Registro Único del Alumno) y otros que requieren una gran cantidad de tiempo para hacerlos y que, a juicio de las y los docentes no se leen por parte del sistema.

También se constataron situaciones que no estaban previstas de antemano en cuanto al volumen de las cargas administrativas requeridas. Se menciona que se debe llevar la documentación de niñas y niños al día, que la misma debe ser registrada en el programa Gurí y que de no hacerlo hay reprimendas por parte de Inspección. Las personas entrevistadas dicen que esto es responsabilidad de las madres y padres pero que por presión del sistema terminan haciéndolo. Se considera que estas cuestiones corresponden a padres y madres, no a docentes. La Escuela ha adquirido estas responsabilidades y que en caso de no hacerlo hay represalias por parte de autoridades, tanto de Dirección como de Inspección según las Maestras de la muestra seleccionada.

Otro aspecto que ha surgido de las entrevistas es que la mayor parte de las Maestras y Maestros manifestaron que el tiempo necesario para realizar las planificaciones es mayor en la actualidad con respecto a lo que sucedía antes de la pandemia. Las personas han expresado que esto se debe a los cambios que ha traído la Transformación Educativa, se manifiesta que los nuevos conceptos con los que se debe trabajar tales como competencias, criterios de logro o Metas de aprendizaje, implican un tiempo mayor para hacer las coordinaciones específicas entre ellos. También se destaca que estos conceptos no se encuentran todos en un mismo documento sino en varios, esto ya se ha visto en el apartado de antecedentes en el cual se han cotejado los diferentes materiales en los cuales se encuentran los aspectos mencionados (Marco Curricular Nacional, Progresiones de Aprendizaje, EBI, etc). Se considera que la labor de encontrar



los conceptos y establecer coordinaciones entre los mismos lleva demasiado tiempo según la mayor parte de la muestra entrevistada.

Si nos detenemos en analizar la situación podemos decir que la sobrecarga laboral aparece como un aspecto constante, así como la necesidad de trabajar fuera de horario para cumplir con el sistema, esto genera repercusiones en diferentes ámbitos, ya sea laborales como personales. Hay una correspondencia entre los estudios realizados a nivel nacional e internacional en la materia y que ya han sido cotejados en el apartado de antecedentes (Alvites-Huamaní, 2019) (Castilla-Gutiérrez et al, 2021) (Martínez y Sánchez 2014).

Se ha manifestado que las planificaciones son exhaustivas llegando a tener que escribir palabra por palabra lo que se debe decir en las clases, también se ha mencionado que en ocasiones se repiten conceptos en proyectos, secuencias y planes diarios, se menciona que eso se debe hacer porque se lo exige desde Inspección. Además, se habla de planillas con evaluaciones que no tienen sentido para el trabajo en el aula y que se hacen por requerimientos del sistema. También se ha mencionado que se aplican directrices que no se condicen con las realidades y necesidades de los grupos de clase diciendo que algunas órdenes se toman en los escritorios sin considerar los territorios.

Otro aspecto que se ha constatado es la comparación con otros subsistemas, se ha hecho referencia a Secundaria como una alternativa a Primaria en sus exigencias, principalmente en la planificación. Parece haber una sensación de que en otros subsistemas las exigencias no son tan grandes, no hay una ejemplificación clara de estas afirmaciones en cuanto a estructuras de las planificaciones en Secundaria y solicitudes pero sí una idea de que en este organismo las exigencias son menores.

Por otra parte también se pueden constatar opiniones de que al sistema no le interesan sus docentes y sólo los resultados que los mismos puedan conseguir. Se expresa abiertamente que las y los docentes están trabajando bajo una presión constante y más en este momento con la Transformación Educativa. La sensación de que Primaria considera a sus docentes como números se repite en las entrevistas, se justifica el origen de estas expresiones aludiendo a que Primaria no contempla ninguna dimensión más allá de la docencia de aula y los resultados a alcanzar. Además se habla de planillas con evaluaciones que no tienen sentido para el trabajo en el aula y que se hacen por requerimientos del sistema. Las Maestras y Maestros se han expresado diciendo que ha habido datos que se han repetido en evaluaciones y que en ciertos casos las mismas han sido solicitadas con poco tiempo de antelación.

Otro aspecto a destacar es que las Maestras de la muestra seleccionada responsabilizan a la Inspección de Salto de todas las exigencias impartidas, se hace énfasis en la figura de las Inspectoras e Inspectores como responsables en gran medida de la situación. Esto se debe a que las mismas son quienes se encargan de otorgar el puntaje con el asesoramiento del equipo de Dirección del centro educativo. Se ha hablado de que si no se cumple con las exigencias se puede llegar a bajar la calificación la cual es necesaria para obtener cargos y mejores puestos en caso de ya tenerlos (Álvarez Seara, 2011). También se ha criticado el rol de las Inspectoras e Inspectores y que en determinados casos se ha puesto énfasis en las exigencias y no en el acompañamiento de docentes en sus procesos de trabajo en clase.

Sin embargo al entrevistar a personal de Inspección se ha constatado que su situación tiene muchas similitudes con las de las Maestras de aula. En la entrevista a la Inspectora se constata que la cantidad de horas diarias destinadas al trabajo varía de entre 12 a 15 lo cual las sitúan por encima de los cargos de docencia áulica con la salvedad de que estos cargos no tienen docencia directa. Se ha constatado que la carga horaria es similar o mayor a las de las docentes de aula pero con otros aspectos, hay viajes a localidades en el interior del departamento, visitas a Escuelas y trabajo en Inspección. También la cantidad de tareas exigidas hace que no se puedan realizar todas en Inspección por que se deben hacer las en los domicilios. La carga semanal de horas en el hogar para las exigencias es de 25 a 30. Un aspecto a destacar es que desde el rol de Inspectora se manifiesta que hay muchos elementos que se solicitan con la finalidad de proteger a docentes ante posibles eventualidades tales como quejas de los padres. La Inspectora considera que sería bueno que Maestras y Maestros estuvieran algún tiempo en Inspección para conocer todo lo que les exige a Inspectoras e Inspectores.

En cuanto a las exigencias que solicita la Inspectora, cuando las explicita coinciden en su mayoría con las manifestadas por las Maestras y Maestros pero expresa que desde Inspección exige lo que las autoridades educativas de Primaria así lo expresan a Inspectoras e Inspectores. Destaca que todas las documentaciones, planificaciones y demás registros solicitados a docentes se derivan de directrices impartidas a nivel general por las autoridades nacionales, no manifiesta que las mismas tengan su origen en iniciativas personales por parte de Inspectoras e Inspectores. Sin embargo se puede destacar que hay un reconocimiento de la labor docente y de los tiempos que conlleva así como de la gran sobrecarga laboral que se suma al trabajo no remunerado.

También aclara que dese la función de Inspectora hay cuestiones que las Maestras no conocen y que afectan al funcionamiento del sistema:

*El docente esta desprotegido para con el sistema a pesar de tener una vasta reglamentación, hoy se ha empoderado muchísimo a los padres y ha dejado indefenso al maestro, yo siempre les digo que tienen que cuidarse. La única forma de cubrirse es registrar y firmar. Ahora tenemos la amenaza de las redes sociales, te escrachan, quedas quemado y nadie te apoya, eso influye en la salud y en el trabajo... Cuántas veces estás haciendo investigaciones administrativas y te la comés, estas ahí y no podés salir, esas cosas nadie las sabe, sos como un bombero apagando incendios, cuando era directora siempre decía que todas las maestras deberían pasar un día por dirección para ver cómo es y acá es lo mismo. Entrevista a Inspectora.*

Es posible que exista un desconocimiento por parte de las Maestras acerca de las exigencias que también tienen las Inspectoras. Esto se ha visto en varias entrevistas en las cuales se responsabiliza directamente a las mismas del exceso de documentaciones y registros solicitados en las visitas de supervisión. Esta situación se contrasta con la afirmación de la Inspectora en la cual aclara que todo lo que solicita se deriva de lo que exigen las autoridades nacionales.

Se hace énfasis en la necesidad de registros a todo nivel debido a que hay cuestiones que las Maestras y Maestros no tienen en cuenta según Inspección. También se puede hablar de la frase *sos un bombero apagando incendios*, es posible que buena parte de las acciones de Inspección estén destinadas a solucionar situaciones problemáticas emergentes, las cuales se solapan con las obligaciones de supervisión a docentes. Esto hace que se soliciten cuestiones como compartir la planificación para hacer pre visitas, lo cual es una manera de ahorrar tiempo para las Inspectoras y agilizar las supervisiones.

También es posible que algunas de las solicitudes a docentes tengan la finalidad de establecer un marco que permita justificar determinadas acciones en defensa de las Maestras ante problemas en clase y que involucren a alumnas o alumnos. Esto se aplica a los informes escritos que solicitan las Inspectoras sobre niñas y niños con desajustes en

conducta, o entrevistas firmadas y registradas por escrito con padres y madres en reuniones específicas con docentes. Cuando la Inspectora dice que es necesario registrar y firmar para cubrirse, demuestra que parte de las exigencias tienen como finalidad brindar un amparo a docentes ante posibles situaciones problemáticas que impliquen conflictos en las Escuelas, tales como denuncias o quejas de padres y madres. Estos informes y registros conllevan un tiempo de redacción y son parte de las exigencias a Maestras y Maestros, las cuales han sido criticadas en varias entrevistas como parte de una serie de elementos que no tienen sentido para el cuerpo docente de las Escuelas pero sí para Inspección.

Por otra parte, también es factible que de parte de Inspección se exijan cuestiones que se pueden resolver en forma simplificada o que se puedan obviar pero ante la normalidad de exigir planillas, evidencias y documentos fuera de horario de clase así como de la verticalidad del sistema amparada por la reglamentación vigente, se soliciten sin contemplaciones como parte de lo que se considera una norma en la profesión.

Cabe la posibilidad de que la disconformidad con la situación por parte de Maestras y Maestros constituya un secreto a voces que es conocido pero no afrontado como tal. Esto se puede derivar de la creencia de que si se habla de estas cuestiones las autoridades pueden incurrir en evaluaciones negativas que pueden perjudicar las calificaciones a Maestras y Maestros. Sin embargo se puede hacer una lectura inversa pues las Inspectoras e Inspectores también trabajan de 12 a 15 horas diarias lo cual representa una situación similar a las de las Maestras pero sin la carga de docencia directa, esto implica que las autoridades educativas están impartiendo directrices sin considerar los tiempos legales de trabajo así como la situación en los hogares del personal de las Inspecciones. Es posible que este punto tampoco sea explicitado por Inspectoras e Inspectores a sus autoridades, los motivos podrían ser objeto de estudio para otra tesis.

Se puede decir que las exigencias intensivas son generalizables a toda la muestra seleccionada. Hay una sensación en las Maestras de que esto se debe a la incidencia de los escalafones superiores inmediatos pero si se analizan los datos se puede apreciar que esto sucede a todos los niveles. Se aprecia una amplia reglamentación como se ha podido ver en el análisis, pero la misma no hace referencia a la situación de las y los docentes, así como tampoco a sus tiempos disponibles para cumplir con las exigencias. Se las explicita pero en ningún reglamento o Circular se manifiesta la existencia de un tiempo necesario para ejecutarlas en el horario laboral, teniendo que hacerlo en los domicilios

particulares. La situación particular de las Maestras y sus tiempos no es considerada en las reglamentaciones.

Si consideramos la muestra, la invisibilización de la situación de las Maestras es general por parte del sistema educativo, la perspectiva de género no es parte de sus políticas. Esto suena contraproducente pues existen estadísticas oficiales que demuestran la situación de desigualdad que tienen las mujeres en el uso del tiempo, sin embargo las mismas son ignoradas sistemáticamente por el sistema al agregar exigencias como parte del trabajo sin importar el tiempo necesario para cumplirlas. Si se suman las horas de trabajo remunerado con las de no remunerado estamos ante la situación de que las Maestras presentan una carga global de trabajo que se sitúa entre las 12 a 16 horas diarias, en contrapartida la de los Maestros de alrededor de 10 a 12 horas. Si contabilizamos que las horas de docencia no superan las 8, estamos ante el hecho de que todas las personas están trabajando más de lo que sus horarios lo estipulan, esta situación no es positiva para las y los docentes pues lesiona varios de sus derechos. Sin embargo, si consideramos que las mujeres presentan una mayor cantidad de horas dedicadas al trabajo no remunerado que los hombres, se puede decir que las exigencias laborales en Primaria acentúan esta situación de desigualdad para con las Maestras, al tener las mismas una mayor cantidad de horas en su carga global de trabajo con respecto a los Maestros en la muestra seleccionada.

Las opiniones vertidas por las docentes en las cuales se ha expresado que Primaria considera a sus Maestras y Maestros como un número adquiere significado a pesar de la dureza de la expresión. A lo largo de este estudio se han analizado los lineamientos oficiales y en ningún momento se ha visualizado que Primaria considere a sus docentes de otra forma, el único interés del sistema es que se cubran los cargos y que se cumpla con las exigencias solicitadas. Se puede apreciar cómo el sistema no sólo pide las planificaciones diarias sino que también solicita otras cuestiones como documentaciones personales de alumnas y alumnos. En la entrevista con la Inspectora también se ha visto esta situación al manifestar que a pesar de la gran cantidad de reglamentaciones, las y los docentes están en situación de desprotección en muchas ocasiones. El solicitar evidencias para cubrirse es un ejemplo de esto.

Todos los datos analizados apuntan a que estamos ante la presencia de una política educativa ciega al género, la cual promueve la sobrecarga laboral, así como la desigualdad para con las mujeres. No reconoce la falta de tiempo que existe para hacerse cargo del trabajo docente, así como tampoco la situación en los hogares la cual está corroborada

por estadísticas oficiales. La población de Magisterio es altamente feminizada pero este hecho no encuentra eco en la configuración de las políticas públicas que afectan al sector. Estas afectan a todo el colectivo haciendo que las personas deban dedicar entre 15 a 30 horas semanales para Magisterio por fuera de su horario laboral establecido, esto puede ser considerado hasta en contra de los marcos legales existentes. La carga global de trabajo, si consideramos las desigualdades existentes, es mayor en las Maestras que en los Maestros en la muestra seleccionada, esto se debe en gran medida a la subestimación de las tareas de cuidado como parte del trabajo no remunerado y a considerarla como algo que concierne a las mujeres.

Se aprecia que las exigencias son impartidas por igual a Maestras y Maestros, sin embargo, al no estar todas las personas en igualdad de posiciones no se respeta el principio de Equidad (García Prince, 2008) pues no todas las personas (en este caso docentes) están en el mismo punto de partida. Esto genera situaciones de desigualdad en diferentes ámbitos, tanto laborales como personales con la posibilidad de existencia de brechas de diferentes tipos. Este tema podría ser objeto de investigación en estudios futuros con muestras de otras jurisdicciones o también a nivel nacional.

## **Conclusiones y recomendaciones**

### **Conclusiones del estudio**

Al analizar los resultados en la investigación podemos decir que en relación a la muestra investigada, la mayor parte de las Maestras de la misma manifiesta que se encuentra sobrepasada por las situaciones de cansancio y estrés (Gómez Ortiz y Moreno 2010). Expresiones de agotamiento, cansancio y ahogo se han hecho presentes en las entrevistas en casi todos los casos, sin embargo se aprecia que se producen mayoritariamente en las modalidades APRENDER, Práctica, Tiempo Completo e Inicial. En Común urbana, Rural y Tiempo extendido también ha habido de expresiones de gran disconformidad hacia el volumen de exigencias pero no al nivel de los que sí han expresado el resto de docentes de las modalidades mencionadas. Esto no quiere decir que no existan casos difíciles en estas Escuelas (Común, Extendido y Rurales), pues ha surgido un factor no considerado previamente que es el factor del tiempo destinado a los viajes, el cual se suma a la carga horaria remunerada y o remunerada. En Escuelas Rurales y también en las otras dos modalidades (Extendido y Común) hay establecimientos de

estas características que no están en la ciudad de Salto específicamente, debido a ello hay docentes que se trasladan a diario para dictar clases. Las dificultades que han surgido se deben en parte a las exigencias pero también a los traslados necesarios. Se ha hecho referencia al gran sacrificio que implica movilizarse cientos de kilómetros en forma semanal para dictar clases. Esto es una realidad muy común en el norte de Uruguay pues los centros poblados están a distancias muy grandes con respecto a la capital departamental. A las exigencias diarias se les suman las horas de viaje.

Se aprecia una sobrecarga en las Maestras que tienen personas a cargo, las mismas han manifestado situaciones de elevado estrés y cansancio mental. En sus casos las tareas no remuneradas y laborales para la Escuela generan una exigencia extrema provocando una gran carga global de trabajo (Bathánnny et al, 2015). Se pudo constatar que en algunos casos cuentan con apoyo pero en otros han manifestado encontrarse en una situación acorde a la vista en algunos antecedentes en relación al síndrome de *Bournot* (Castilla-Gutiérrez et al, 2021). Se explicita que este estudio no es acerca de las condiciones clínicas de las Maestras pues no cuenta con entrevistas a personal médico, pero sí se han podido constatar testimonios que reflejan una situación sumamente precaria en cuanto a sus tiempos, sensaciones y expectativas de vida.

Las políticas educativas emanan de las públicas, rigen el accionar del sistema educativo y sus interacciones con sus participantes. En la actualidad estamos ante la Transformación Educativa como la política que establece los parámetros de los diferentes subsistemas, en este caso Primaria.

Sin embargo, a pesar de que en este momento histórico se está bajo la incidencia de esta política se puede decir que las exigencias para con sus docentes provienen de hace décadas por medio de las diferentes políticas educativas desarrolladas. Las reglamentaciones y resoluciones adoptadas por los organismos oficiales así lo han establecido. Detrás de todas estas medidas hay una situación que se repite y se imparte a todas las personas por igual. Se considera que esto se debe a que para el marco legal todas las personas son iguales ante la ley y merecen el mismo trato, se puede apreciar que existe un marco de igualdad que puede ser considerada como jurídica.

La igualdad jurídica está consagrada en Uruguay desde los marcos legales, no hay diferencias entre hombres y mujeres lo cual se puede extrapolar a Maestras y Maestros. Todos los cargos tienen la misma cantidad horaria y la misma remuneración sin importar el género de la o el docente a cargo de los grupos. Todas las personas tienen la posibilidad de cursar la carrera magisterial, realizando concursos que les permitan acceder a puestos

de efectividad tanto en docencia de aula como en cargos de Inspección. Todas las y los docentes pueden ser calificadas/os y elevar sus puntajes para mejorarla posibilidad de subir escalafones en la carrera magisterial. Sin embargo esto no es más que una visión sesgada de la situación pues la misma, a pesar de ser jurídicamente correcta, no se puede decir que la misma sea sinónimo de igualdad sustantiva.

Cuando hablamos de este concepto debemos hacer referencia a la capacidad de las personas para ejercer sus derechos, esto va más allá de sólo estar escritos en marcos legales pues aquí se deben tener en cuenta muchos aspectos que sólo aparecen cuando se los aprecia desde una perspectiva de género. En este estudio se han constatado la existencia de estas desigualdades, más específicamente en los efectos que la sobrecarga laboral promueve en la vida de las Maestras de la muestra seleccionada en el departamento de Salto.

La transversalidad de género es una estrategia que posibilita avances en el objetivo de conseguir la igualdad a nivel social entre hombres y mujeres por medio de la incorporación de la perspectiva de género en todas las políticas públicas. Se considera que no se trata de políticas puntuales con un período de tiempo limitado sino de procesos que acompañan a los cambios a lo largo del tiempo. Si esto sucediera en Uruguay la situación sería distinta a la actual en la cual se manifiesta una situación de desigualdad para con las Maestras de Primaria.

Si consideramos las generalidades del sistema podemos decir que es vertical en el sentido de que las políticas educativas propuestas a nivel gubernamental marcan lineamientos que son tomados por ANEP y el CODICEN para luego ser derivados a Primaria y la DGEIP, organismo que a través de Circulares y otras reglamentaciones regula el funcionamiento del subsistema. Una de esas cuestiones es el tema de los horarios, los mismos son marcados claramente, el ingreso y salida tanto de docentes como de alumnas y alumnos, también las funciones de Maestras y Maestros así como de Directoras, Directores, Inspectoras e Inspectores. También las reglamentaciones establecen parámetros como las elecciones de cargos, las listas de aspirantes para los mismos y su configuración, los concursos y las calificaciones. Se establecen mecanismos para la adjudicación de puntajes a través de juntas calificadoras con determinados procedimientos como la constatación de aspectos didácticos y reglamentarios.

El sistema le ha otorgado una gran importancia a la planificación de secuencias, unidades didácticas, actividades diarias y también al cumplimiento de exigencias administrativas, todo esto además del trabajo con los grupos de clase. Todo esto se tiene



en cuenta de cara a las visitas de supervisión que otorgan los puntajes. Sin embargo no se ha detectado una especificación horaria sobre el momento de realización de estas actividades (planificación y administrativas). Esto representa un espacio vacío que ha sido objeto de intervención por medio de especificaciones que dependen de políticas estatales pero siempre sin marcar horarios a nivel institucional. Las mismas no han contemplado los tiempos necesarios para ejecutar estas exigencias pero sí la necesidad de las mismas de cara a las evaluaciones.

Las características de la profesión docente hacen que este trabajo administrativo no pueda ser ejecutado casi en su totalidad en las Escuelas por la propia necesidad de atender a los grupos de clase en forma presencial, por lo que terminan por ser llevadas a cabo en otros ámbitos, casi siempre en los domicilios particulares. La cantidad de horas requeridas termina por impactar en los hogares de Maestras y Maestros en diferentes maneras.

Se manifiesta que hay una dimensión en los hogares que ha sido reconocida por encuestas recientes oficiales que es la del trabajo no remunerado, el cual se divide en tareas domésticas, de cuidados, comunitarias y domésticas en otros hogares. El personal de Magisterio no es ajeno a esta situación lo cual se constata en este estudio, reconociendo que el total de casos desempeña labores no remuneradas en los hogares. La carga laboral con los grupos de clase en las Escuelas y el tiempo necesario para cumplir con las demandas de planificación y administrativas se suman al tiempo de trabajo no remunerado en los hogares representando lo que se denomina carga global del trabajo.

En las encuestas a nivel nacional se establece que la carga global es mayor en las mujeres lo cual tiene similitud con los resultados obtenidos en este estudio. Las Maestras presentan una carga horaria de entre 15 a 25 horas semanales no pagas destinadas al trabajo de cara a las escuelas que son llevadas a cabo en los domicilios, generando jornadas que van desde las 12 a 18 horas de carga global de trabajo. Los Maestros tienen la misma cantidad de exigencias laborales, se pudo constatar que se ocupan de las tareas domésticas a la par de sus parejas pero hay una menor carga en los tiempos de cuidados en comparación a las Maestras. Se pueden mencionar varios posibles factores pero lo que sí es innegable es que las tareas de cuidados son asumidas mayoritariamente por las mujeres, en este caso las Maestras, lo que genera una carga global de trabajo mayor a las de sus parejas. Esta situación representa un marco de desigualdad que sería tomado en cuenta si la perspectiva de género fuera parte de la confección de las políticas educativas, lo cual no sucede en Uruguay.

Las políticas públicas aplicadas a Primaria como por ejemplo la Transformación Educativa se pueden considerar como ciegas al género pues establecen exigencias que no son factibles de ser cumplidas en los horarios de trabajo, teniendo que llevarlas a cabo en los hogares con la desigualdad existente en los mismos en cuanto a la distribución del tiempo en tareas no remuneradas. El desconocimiento de la situación existente en hogares es sistemática en el accionar actual de Primaria y también lo ha sido a lo largo del tiempo, haciendo que todas las personas tengan las mismas exigencias en Primaria pero no que no todas estén en las mismas posibilidades de cumplirlas. Esto vuelve a ejemplificar lo referido a igualdad jurídica y sustantiva.

Las políticas educativas no pueden modificar aspectos culturales a corto plazo y que se producen dentro en los hogares de docentes tales como la distribución de tareas, pero si influirlos en forma indirecta como lo es a través de las exigencias solicitadas que deben ser llevadas a cabo en los hogares. Esto representa un aspecto de gravedad si consideramos que se está exigiendo más allá de la capacidad de respuesta en los centros de trabajo, lo cual no está bien visto a nivel legal en otras ocupaciones, inclusive las públicas. La docencia no es como otras actividades en las que se trabaja las ocho horas y se termina la jornada, en la docencia nunca se *apaga el chip* como manifestaron algunas Maestras, esto debido a las demandas sistémicas que son exigidas como parte del trabajo pero no son remuneradas en forma separada. Llama la atención como el Estado tiene leyes que protege a trabajadores para impedir que haya situaciones como el trabajo no regulado, o que para los casos en los que se deba trabajar más que el horario estipulado se implemente el régimen de horas extras pero que esto sea desconocido en Magisterio, en este subsistema se produce todo lo contrario, se solicita más trabajo del que se puede realizar en el tiempo pagado.

Las frases que se dicen acerca de que *la docencia es así* y que *uno cuando ingresa al sistema sabe a lo que se atiene* son generalizadas por parte de la sociedad, incluso se han registrado en un varias entrevistas de esta investigación, pero no justifican que el mismo Estado exija tareas que deben ser realizadas en el tiempo libre como parte del mismo trabajo remunerado. Además de ser una contradicción en sí misma es algo que actúa en perjuicio de las mujeres al asumir que no solo se puede exigir cosas fuera de horario, sino que ante las exigencias todas las personas están en la misma situación desconociendo estadísticas e informes que son realizados por la mismas dependencias del Estado en otros organismos como el Instituto Nacional de Estadística. No se entiende el motivo de la realización de estos estudios si no se utilizan para la generación de políticas

públicas como lo son las implementadas en su totalidad a nivel educativo. Se puede acotar por ejemplo que la atención a determinados sectores de la población en base a sus ingresos es parte de cómo el Estado integra esos datos en sus políticas, pero la situación de las Maestras no es actual sino que es algo que se viene produciendo desde hace años y su condición no ha sido conceptualizada en relación a sus tiempos y las demandas que se les exigen.

Los objetivos de las políticas educativas desarrolladas por Primaria se enfocan en alumnas y alumnos, para ello se consideran aspectos tales como las edades de las niñas y niños, los contextos socioculturales de la población y los recursos necesarios para llevar a cabo la labor. Sin embargo dentro de éstos últimos solo se consideran a los materiales, sin sopesar la situación de los recursos humanos que se encargan de implementar las acciones necesarias para alcanzar los objetivos propuestos en las políticas educativas. Estos recursos humanos son en definitiva, las Maestras y Maestros de Primaria. Se puede decir en contrapartida que ha habido un incremento salarial, o que se han tomado medidas como las licencias por maternidad o el trabajo online en la implementación de cursos a realizar, pero en cuestiones específicas como la planificación exhaustiva y exigencias administrativas no se ha pensado en la situación de cada docente.

Se manifiesta que el sistema es muy reglamentario pero que no defiende a las y los docentes en determinadas situaciones, también que es necesario cubrirse y tener la mayor cantidad de evidencia posible ante eventualidades como problemas ante quejas de padres. Esta cualidad de no apoyar a docentes, va de la mano con no posicionarse en el lugar de los mismos ante la sobrecarga diaria, la cual hace que se tenga que trabajar en los hogares con las correspondientes diferencias existentes en el trabajo no remunerado en los mismos. No se comprende cómo el sistema y sus políticas actúan en desmedro de una parte de la población considerando que la misma está en una situación de igualdad en su totalidad, específicamente los Maestros y especialmente las Maestras del país, pues si bien las más afectadas son las mujeres tampoco se considera que los hombres deban trabajar en los hogares para cumplir con demandas de la Escuela.

Las políticas públicas designadas tienen un impacto en diferentes niveles, las educativas lo hacen en toda ANEP, en este caso en Primaria. La verticalidad en el organigrama de este sistema así como la gran cantidad de reglamentos existentes aseguran un funcionamiento acorde a los lineamientos establecidos a nivel general. Si las políticas generales no contemplan una perspectiva de género y proceden a exigir tareas e invisibilizan al trabajo no remunerado de docentes, es perfectamente coherente que los

distintos niveles de Primaria tampoco lo hagan. Las demandas solicitadas por Inspectoras e Inspectores no son más que un reflejo de esta situación.

Cuando se promovió la Educación Sexual en los centros educativos a nivel político en el Programa de 2008 todo el sistema de Primaria lo hizo. Hubo un avance en la perspectiva de género al incluirla en el currículo escolar pero ese proceso no tuvo en cuenta la situación de las y los docentes en cuanto al trabajo no remunerado. Cuando se implementó la Transformación Educativa también el sistema adoptó los cambios (y lo sigue haciendo) pero la perspectiva de género tuvo retrocesos, un ejemplo es la no utilización del lenguaje inclusivo en los documentos oficiales. Se manifiesta que si la política educativa a nivel general no tiene en cuenta la perspectiva de género y no toma en cuenta el trabajo no remunerado, es lógico que el sistema educativo tampoco lo haga.

Se considera que es importante generar insumos para que el sistema político pueda comprender la situación y, por otra parte, aceptar que la perspectiva de género puede aportar datos significativos ante problemáticas que resultan invisibles ante la mirada tradicional, para de esta manera poder modificar aspectos como los que se abordan en esta investigación. Sólo así es posible introducir cambios que mejoren la situación, en este caso de docentes de Magisterio.

Sería positivo que Primaria intentara hacer una autoevaluación acerca de las causas de la situación actual, tanto con puntos buenos como los que sean para elevar los resultados que tanto se buscan en el tiempo presente. Si se considera que es necesario optimizar los recursos que se necesitan para mejorar el estado educativo actual, es necesario no perder de vista que el personal docente también es parte de la ecuación, constituyendo uno de los activos más valiosos en este proceso y un recurso imprescindible para lograr los cometidos fijados a nivel político. Si no se preserva y atiende a esas personas en todas sus dimensiones, reconociéndolas como profesionales que se dedican a la docencia pero que también tienen una vida personal detrás, no se estaría cuidando de las mismas, por ende, se estaría atentando contra la propia capacidad de responder a las demandas de las nuevas generaciones las cuales conllevan un gran nivel de compromiso. Esto es realizado por parte de Maestras y Maestros pero a un costo demasiado elevado. El cuidado de sus propios funcionarios se realiza por parte de Primaria sólo en licencias médicas por aspectos de salud o maternidad, pero no son prevenidos al proponer una serie desmedida de exigencias.

Lo más lógico sería que Primaria cuidara a las y los docentes, disminuyendo exigencias que no aportan al trabajo diario para que de este modo se les permita a las

mismas personas tener mejores desempeños a nivel laboral, cuidando su salud tanto física como mental. Las Maestras y Maestros son parte esencial del sistema pues son quienes llevan adelante el proceso, por más refinada que sea la política y los planes a desarrollar a nivel nacional, si las personas a cargo de hacer no están en buenas condiciones las probabilidades de que se obtengan buenos resultados son bajas. Se puede decir que la postura de no cuidar a sus docentes por parte del sistema es ir contra sí mismo, se considera que cuanto mejor estén sus docentes mejor calidad tendrá la enseñanza pública. Esta situación no es lo que ocurre en este momento en Primaria pues las demandas son cada vez mayores, esta afirmación ha sido expresada por las personas entrevistada en este estudio.

## **Recomendaciones**

Se debe mencionar un punto en el que la totalidad de las personas entrevistadas ha estado de acuerdo y con el que concuerda el análisis final de este estudio el cual es remunerar las horas de trabajo exigido fuera del horario laboral de docentes. Se considera que toda Maestra y todo Maestro debe planificar sus actividades pues el trabajo con niñas y niños implica mucha responsabilidad y no debe ser dejado al azar. Sin embargo el mismo constituye tiempo de trabajo el cual es requerido por Primaria, ya sea para garantizar clases adecuadas para los grupos pero también para que el mismo sistema sea coherente consigo mismo. No debe olvidarse que la planificación es requerida a nivel reglamentario, por lo que se sugiere que debería haber una modificación en este sentido y agregar por lo menos una hora más por día al trabajo remunerado en escuelas con la posibilidad de dos horas en algunas modalidades como Inicial o Tiempo Completo. Se considera que puede haber situaciones presupuestarias que atenten contra esto pero no debe perderse de vista que se pretenden alcanzar resultados educativos importantes a nivel nacional, recortar gastos en educación y pretender alcanzar buenos números de cara a las evaluaciones no hace más que agregar tensión a los diferentes niveles escalafonarios del sistema.

Otra recomendación que ha sido mencionada en varias entrevistas y se considera que puede representar una solución a corto plazo dentro de la dinámica del sistema consiste en destinar el tiempo que existe en las salas docentes para realizar las planificaciones y tareas administrativas. Estas instancias ya se han mencionado con

anterioridad y representan un espacio de reunión remunerado que se lleva a cabo en algunas modalidades escolares en horarios fuera de del tiempo de clase efectivo. Estas salas docentes se utilizan actualmente para coordinar y tratar temas de importancia para las instituciones, esto no cambiaría sino que agregarían más espacios de salas docentes para abarcar el tiempo necesario y cubrir las exigencias del sistema. Se destaca que en algunos tipos de Escuela como las de Práctica no existen estos espacios, por lo que en primer lugar se considera que las salas docentes se deberían hacer extensivas a todas las modalidades. Con una sala semanal de 4 horas los días sábados en la cual se especificara que parte del tiempo sería dado para realizar planificaciones o tareas administrativas se debería mejorar la situación. No habría un aumento de sueldos al agregar más horas como sí sucedería en el caso anterior pero sí se remuneraría a las Maestras y Maestros por el tiempo solicitado al aumentar el número de estas reuniones.

Una medida que se debería tomar es la disminución de las tareas en sí, esto no se realizaría aparte de las dos opciones mencionadas anteriormente sino que se aplicaría en simultáneo. Se sugiere adoptar lo propuesto por varias Maestras es decir simplificar la planificación. Se considera que para los proyectos y secuencias didácticas es necesario escribir todas las competencias, contenidos y demás aspectos. Se apunta a realizar las planificaciones extendidas en el lapso temporal (proyectos, secuencias, unidades, etc) de la forma más completa posible dejando la planificación diaria como un registro menos extenso. Esto va de la mano con las afirmaciones que dicen que las personas entrevistadas consideran que no es necesario escribir palabra por palabra en forma exhaustiva todos los componentes y aspectos a tener en cuenta.

Otra sugerencia consiste en que se podría llevar a cabo un solo plan diario extenso mientras que el resto de las actividades tendrían una redacción simplificada con sólo los aspectos más salientes para que deban considerar. Esto se podría complementar con lo expresado acerca de una exhaustividad a nivel general pero menos en lo específico.

Una medida que también se podría implementar sería que aquellas Maestras y Maestros que tengan una calificación mayor a un puntaje de 81 puntos, el cual es de caracterizado de Muy Bueno en la escala podrían tener que presentar menos planes diarios, esto se debería a que esas personas ya han demostrado que realizan un buen trabajo y no necesitan llevar a cabo un registro tan intensivo de sus actividades, como pueden ser las y los docentes que recién están comenzando y necesitan estabilizarse dentro del sistema. Actualmente Primaria no premia a las personas con calificaciones

altas salvo con mejores lugares en las listas de calificación, esta podría ser una medida a explorar.

También hay una sugerencia que sí se considera necesaria luego del análisis de las entrevistas y es la situación de las y los docentes con personas a cargo. Para estos casos se sugiere directamente disminuir la carga en las planificaciones, exigiendo solamente las secuencias, unidades y proyectos, dejando las planificaciones diarias como registro en los cuales se especifiquen sólo los detalles más importantes o el nivel en el que se encuentran dentro de las mencionadas secuencias proyectos. Esto representa una política focalizada que apuntaría a la equidad con las personas que se encuentran en clara desventaja con respecto al resto de docentes.

En cuanto a las exigencias administrativas, se sugiere hacer un relevamiento de las mismas y rever cuáles son aquellas que solicitan los mismos datos en diferentes instancias. Se debería rever y hacer un listado de solicitudes así como del contenido de las mismas para simplificarlas. Se ha constatado según las entrevistas que se piden datos y evaluaciones que se repiten en diferentes momentos del año lo cual habla de una falla en algún punto del sistema, no es coherente que una evaluación contenga datos que vuelvan a ser explicitados en otro momento del año.

Se ha manifestado que hay datos que no se contemplan en el pasaje a otros subsistemas pero que sí se solicitan en Primaria tales como el Registro Único del Alumno (RUA). Se debería cotejar esta información, de darse este caso estaríamos ante una exigencia que no tiene sentido y que impacta directamente en los tiempos disponibles en los domicilios para docentes de Primaria. Se debería establecer una coordinación con Secundaria para establecer con claridad cuáles son los datos estrictamente necesarios que las Maestras y Maestros de Primaria deben relevar y no solicitar aquellos que no serán tenidos en cuenta por el siguiente nivel educativo.

En cuanto a los cursos, se sugiere que la presencia de los mismos en forma anual no sea exigida en forma obligatoria por parte de las autoridades. En la actualidad, las Inspecciones así lo solicitan de cara a la evaluación de docentes para la adjudicación de puntajes. Se considera que es importante actualizarse pero en el caso de las Maestras se puede decir que tienen una mayor carga global de trabajo que los Maestros, si además se exigen cursos de actualización se agregaría más tiempo a una situación ya difícil de sostener. Sería positivo que desde las Inspecciones se sugiriera a docentes que hicieran cursos en la medida de sus posibilidades o tal vez extenderlos en el tiempo para que la carga horaria fuera menos intensiva al ser menos concentrados en un lapso temporal. Un

curso semestral tiene una concentración mayor que uno anual con la misma cantidad de horas, esto podría ser una medida a tomar. También se podría implementar una remuneración para las Maestras y Maestros que realicen estos cursos, esto se podría llevar a cabo fuera del salario docente.

Básicamente dentro de este estudio se propone que el sistema político integre la perspectiva de género en sus políticas públicas e introduzca algunas modificaciones en sus políticas educativas que impliquen una comprensión de las desigualdades existentes entre hombres y mujeres, especialmente en lo que se refiere al uso del tiempo ya sea en las tareas remuneradas como en las no remuneradas. Esto implica reconocer una realidad que es un secreto a voces dentro de Magisterio pero que se encuentra invisible para el sistema, el cual exige a todas las personas por igual considerando que las mismas están todas en la misma situación cuando esto no es así. Es posible que estas exigencias, además de ser solicitadas y de ocupar un tiempo que no debería ser utilizado para eso debido a que es personal y no remunerado, produzcan situaciones de desigualdad como brechas dentro de Primaria lo cual es un punto que no se ha mencionado pero que es perfectamente posible dentro de Magisterio. Esto se deriva de las mismas declaraciones en las entrevistas que manifiestan que las Maestras se ocupan de los cuidados más que los Maestros, lo cual puede significar que los docentes están en una situación mejor que sus contrapartes femeninas en el momento de poder cumplir con las demandas de Primaria. En definitiva, se sugiere incorporar la perspectiva de género en las políticas educativas para así, a través de políticas focalizadas y de una revisión de la pertinencia de las exigencias, mejorar la situación de docentes y promover la igualdad entre los mismos.

Como comentario final podemos decir que este estudio ha sido esclarecedor con respecto a la situación de las Maestras en relación a las demandas sistémicas y los tiempos necesarios para cumplirlas. Se destaca la apertura de las personas entrevistadas en todos los niveles, desde docencia de aula hasta Inspección departamental. Se manifiesta que la Educación Pública es uno de los aspectos más importantes de nuestro país por lo que resulta importante realizar investigaciones que contribuyan a aportar información con la finalidad de visibilizar las diferentes realidades, en este caso las de las Maestras de Primaria. Se considera que el camino debe continuar incluyendo la perspectiva de género en las políticas públicas para así reducir y posteriormente eliminar las desigualdades existentes. La transversalidad de género representa el camino a seguir de cara al futuro, específicamente en la generación de las políticas públicas a desarrollar, en este caso, en la Educación Pública de nuestro país.



## Bibliografía

- Acker. J. (1990). "Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations" en Gender and Society, Vol 4 (2): 139-158.
- Aguilar. Luis. (1993). "Estudio introductorio" en Problemas Públicos y agenda de gobierno. Miguel Ángel Porrúa. México. DF:  
[https://negociacionytomadecisiones.files.wordpress.com/2016/04/10001\\_problemas-publicos-y-agenda-de-gobierno.pdf](https://negociacionytomadecisiones.files.wordpress.com/2016/04/10001_problemas-publicos-y-agenda-de-gobierno.pdf).
- Aguilar, Luis (2000): "Estudio introductorio" en El estudio de las Políticas Públicas. Miguel Ángel Porrúa, México.  
[https://revistanotaalpie.files.wordpress.com/2014/05/2\\_el-estudio-de-las-politicas-publicas.pdf](https://revistanotaalpie.files.wordpress.com/2014/05/2_el-estudio-de-las-politicas-publicas.pdf)
- Apud. E. Meyer. F. (2003). La importancia de la ergonomía para los profesionales de la salud.. Ciencia y Enfermería IX: 15-29, 2003. Chile.
- Arriagada. I (2007) "Familias y políticas públicas en America Latina: Una historia de desencuentros", United Nations. Economic Commission for Latin America and the Caribbean. Social Development Division.
- AWID (2004) Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. Derechos de las mujeres y cambio económico. No. 9, agosto 2004.
- Batthyány, Karina (Comp), Genta, N. Perrotta, V. Aguirre, R. y otros. Montevideo: Udelar. FCS: MIDES: InMujeres. 2015.
- Boudieu, P. (2000). La dominación masculina. Editorial Anagrama. Barcelona.

- Campero, R. Perez, I. Quesada, S. (2016) Género y masculinidades. Miradas y herramientas para la intervención. FLACSO Uruguay, UCC, INJU, InMujeres, UNFPA. 9 - 19.
- Campillo F. "El trabajo doméstico no remunerado en la economía" *Nómadas* (Col), vol, no. 12, 2000, pp.98-115. Redalyc, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115263011>
- Cobo Bedia, Rosa. *El Género en las Ciencias Sociales*. (2005). Cuadernos de trabajo social, ISSN 0214-0314, ISSN-e 1988-8295, N° 18, 2005, págs. 249-258
- Colby, B. N. (1996). *Cognitive anthropology*. En D. Levinson D. y M. Ember M. (Eds.). *Encyclopedia of Cultural Anthropology* (pp. 209-215). Nueva York: Henry Holt.
- Condiciones de salud y trabajo docente. Estudio de casos de Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. UNESCO (2005).
- Darré, (S) Beramendi, (C); Sosa, (F) (2013): "El concepto de interseccionalidad desde la experiencia de los movimientos sociales en Uruguay ¿Una categoría ineludible?" en *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"*. Martha Zapata Galindo, Sabina García Peter, Jennifer Chan de Avila (Eds). Aimee Heredia.
- De Barbieri, M. T: "Notas para el estudio del trabajo de las mujeres: El problema del trabajo doméstico", en: *Revista Demografía y Economía XII: 1*, Instituto de Investigaciones Sociales (UNAM), 1975.
- De Barbieri, M. T. (1997): "Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género".
- Delfino, A., Herzfeld, C. y Arrillaga, H. Trabajo no remunerado y uso del tiempo: una caracterización hacia 2013 en Argentina. *Sociedad y Economía*, (34), 167-184. <https://www.doi.org/10.25100/sye.v0i34.6477>
- Delphy C. (1995). *Iniciativa Socialista*, n°36, octubre 1995, con autorización de *Utopie Critique*, responsable de la entrevista
- Garcia Prince, Evangelina (2008): "Conceptos relacionados con las políticas públicas" en *Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual*, El Salvador.
- Girón, Alicia. Trabajo no remunerado y reproductivo. ¿Quién debe de pagar la reproducción de la fuerza de trabajo de una nación? *Ola financ* [online]. 2016, vol.9, n.23, pp.65-80. Epub 29-Ene-2021. ISSN 1870-1442. <https://doi.org/10.22201/fe.18701442e.2016.23.55301>.

- Hartmann, H. I. (1996). Un matrimonio mal avenido: hacia una unión más progresiva entre marxismo y feminismo (Vol. 88). Fundació Rafael Campalans
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación. McGraw-Hill Interamericana editores, S.A. de C. V. México. DF.
- Hernández Sampieri, Roberto. Y Mendoza Torres, Christian P (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A. de C. V. México. DF.
- Kabeer, N. (2006). Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas de desarrollo del milenio. Centro Internacional de Investigadores para el desarrollo. Canadá. Plaza y Valdés editores. México, D. F.
- Lamas, M. (Comp), (2000). El Género. La construcción cultural de la diferencia sexual. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa. México, DF.
- La Organización del trabajo y estrés. Estrategias sistemáticas de solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales. Organización Mundial de la Salud (2004).
- Maffia, (D) (2003). Sexualidades migrantes. Género y transgénero. Feminaria. Buenos Aires, introducción; pp 5 – 8.
- Mercedes Bogino Larrambeber, Paloma Fernández-Rasines. Revista de estudios de genero, La Ventana, NÚM. 45, Enero-Junio 2017, PP. 158-185, ISSN1405-9436/E-ISSN 2448-7724.
- Moser. C (1995). Planificación de género y desarrollo. Teoría práctica y capacitación. Flora Tristán ediciones. Pg 50 a 63.
- Nelson. B. (1993). La formación de una agenda. El caso del maltrato a los niños. El estudio de las políticas públicas. Miguel Ángel Porrúa. México DF.
- [https://negociacionytomadecisiones.files.wordpress.com/2016/04/10001\\_problemas-publicos-y-agenda-de-gobierno.pdf](https://negociacionytomadecisiones.files.wordpress.com/2016/04/10001_problemas-publicos-y-agenda-de-gobierno.pdf)
- Osborne, R y Molina Petit, C. (2008). Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N. o 15, enero-junio, 2008, pp. 147-182. ISSN: 1139-5737
- Parsons, T y Bayles, R. 1955. Family, Socialization, and Interaction Process, en colaboración con James Olds, Morris Zelditch Jr. y Philip E. Slater, Glencoe, Free Press.

- Ranchal Sánchez. A. Vquero Abellán. M. Bournot, variables fisiológicas y antropométricas: un estudio en el profesorado. *Med Segur Trab* 2008; Vol LIV N° 210: 47-55. España.
- Rubin Gale. "El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo". *Nueva Antropología*. Núm 30. 1986, pp 95-145.
- Rodríguez Gustá, Ana Laura (2008), *Las políticas sensibles al género: variedades conceptuales y desafíos de intervención*. Tb. *Temas y Debates*. Revista universitaria de ciencias sociales. Universidad Nacional de Rosario. Argentina. Volumen 12, Número 16: 109-129.
- Stake. R. E (1986). *Una investigación con estudios de casos*. Segunda edición. (2004). Ediciones Morata. Madrid.
- Scott, J. (1990): "El género una categoría útil para el análisis histórico" en *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, James y Amelang y Mary Nash (eds.), Edicions Alfons el Magnanim, Institució Valencina d Estudis i Investigació.
- Spitalier, A. *La doble jornada femenina y las licencias de paternidad*. Universitaria, [S.l.], v. 5, n. 38, p. 40-43, mayo 2022. ISSN 2594-004X. Disponible en: <https://revistauniversitaria.uaemex.mx/article/view/18424>
- Subirats, Joan et al (2008): "Las políticas públicas" en *Análisis y gestión de políticas*. Madrid. Ariel. Capítulo 2 páginas 33 – 48

## **Fuentes documentales**

Legislación escolar. 1965. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Volumen 51.

Estatuto del Funcionario Docente. 1993. Modificado en 2015. ANEP.

Circular 371 de Inspección Técnica (1998)

Circular N°55 de Inspección Técnica (2018).

Circular N° 54 de Inspección Técnica (2018).

Circular N°5 de Inspección Técnica (2016).

Circular N°2 de Inspección Técnica (2022).

Circular N°6 de Inspección Técnica (2023).

Circular N°12 de Inspección Técnica (2023).

Circular N°13 de Inspección Técnica (2013).

Educación Básica Integrada (EBI). Plan de estudios. 2022. ANEP.

Marco Curricular Nacional. 2022. ANEP.

Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. ANEP.

Progresiones de Aprendizaje. 2022. ANEP.

## Anexos.

### Pauta de entrevistas

Las preguntas a docentes de aula se enfocaron en las categorías conceptuales seleccionadas. Para ello se formularon interrogantes que se agruparon en cuatro grupos: uno relacionado a género y división sexual del trabajo, otro a demandas del sistema, un tercer grupo de preguntas a su trayectoria educativa, por último una serie de interrogantes a sus vivencias, expectativas y sugerencias para con el sistema

Preguntas realizadas en aspectos de género y división sexual del trabajo en los hogares:

- 1) Especificar si es jefa de hogar
- 2) ¿Tiene hijos?
- 3) ¿Realiza tareas domésticas y de cuidados de personas en su domicilio?  
¿Cuántas horas en caso de hacerlo?
- 4) ¿Si lo hace, lo realiza sola o con apoyo?
- 5) ¿El reparto de tareas ese equitativo en caso de contar con apoyo? Especifique en lo posible.

Las que reflejan las demandas del sistema son:

- 1) Función en la escuela ¿Maestra o Directora? En caso de ser Maestra especifique el grado.
- 2) ¿Cumple con las exigencias áulicas? Planificación diaria, registro de datos y observaciones en Gurí, realización de Proyectos, evaluaciones, etc.
- 3) Si lo hace, especifique la cantidad de horas semanales necesarias para cumplir con esta exigencia.
- 4) ¿En caso de hacerlo, lo realiza en la escuela o en ambos lugares?
- 5) ¿Considera que todas las exigencias son necesarias? Especifique si hay algunas que se pueden simplificar.
- 6) ¿Piensa que el sistema educativo contempla la situación de las docentes en el momento de impartir sus exigencias? Puede especificar.
- 7) ¿Considera que la cantidad de horas dedicadas al cumplimiento de las exigencias áulicas en su casa es poca, acorde o demasiada teniendo en cuenta su jornada diaria?
- 8) ¿Ha implementado los nuevos conceptos y terminologías relacionadas a la Transformación Educativa en sus planes?

Las preguntas derivadas de la variable trayectoria educativa son:

- 1) ¿Ha realizado algún tipo de capacitación o cursos destinados a aprender los nuevos conceptos en el aula?
- 2) ¿Considera que el tiempo necesario para cumplir con las demandas es mayor, igual o menor que antes de la implementación de la transformación educativa?
- 3) ¿Cuánto tiempo le lleva trasladarse de su domicilio a la escuela?
- 4) ¿Ha trabajado siempre en esta escuela o lo ha hecho en otra en años anteriores?
- 5) Especificar y mencionar su lugar actual de trabajo.
- 6) Hace cuántos años ejerce la profesión?

Preguntas derivadas de la trayectoria de vida, vivencias personales, anhelos y sugerencias para el futuro.

- 1) ¿Cuánto se siente usted ante la situación de cumplir con las demandas del sistema y de su vida cotidiana?
- 2) ¿Considera que alguna de estas situaciones le afecta en el presente o lo ha hecho en el pasado? ¿En sentido laboral, personal u otro? Puede especificar libremente.

- 3) ¿Si usted pudiese disponer de la posibilidad de introducir cambios, qué aspectos modificaría para mejorar la situación en general acerca de las exigencias del sistema? Se solicita que se exprese libremente.

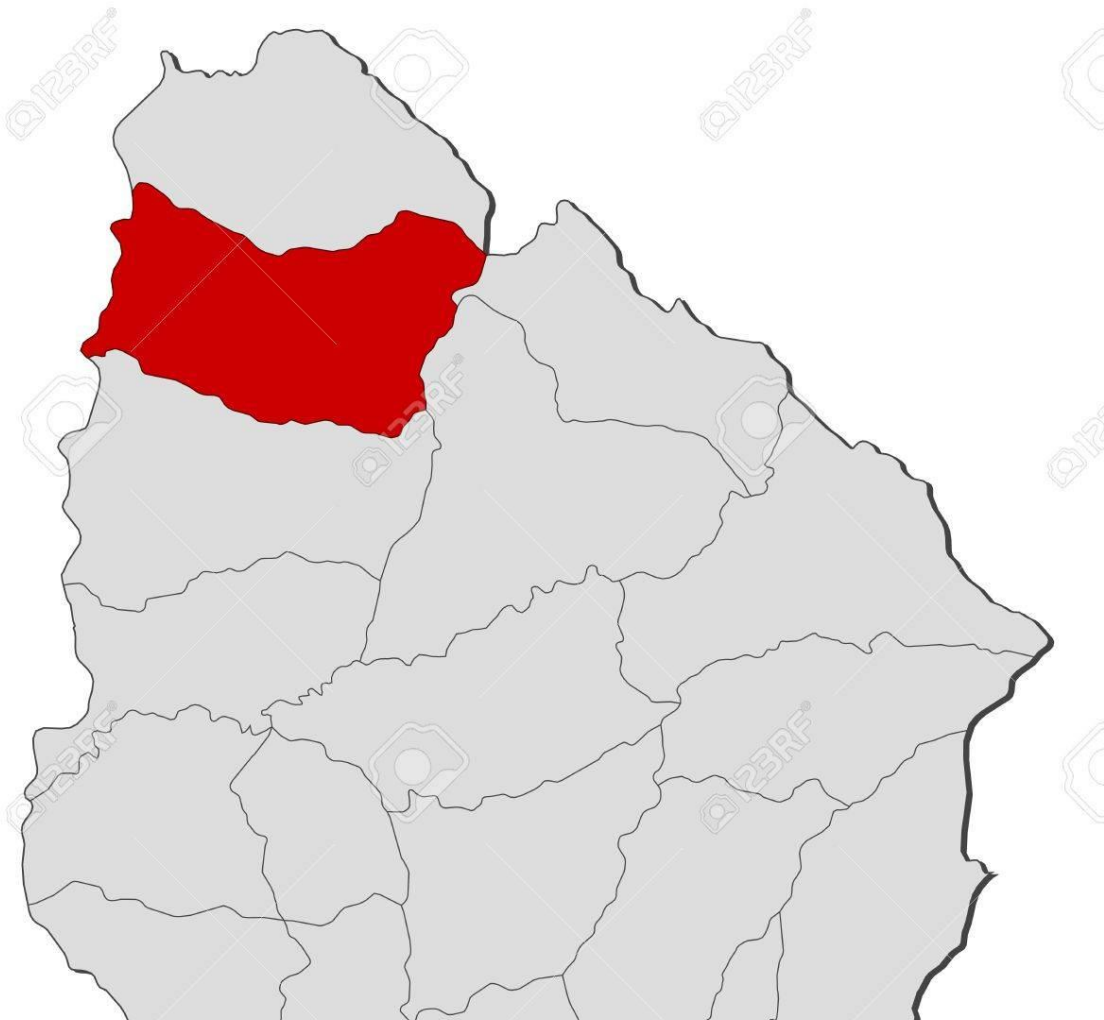
Una segunda serie de preguntas fueron realizadas a una Inspectoría y equipos de Direcciones escolares.

¿Cuáles son los criterios que se utilizan para hacer las visitas de supervisión a docentes?  
¿Cuál es la importancia de las evaluaciones para la adjudicación de calificaciones a docentes?

Además de estas preguntas se realizó el mismo tipo de entrevista que a docentes en cuanto al uso del tiempo.

Las respuestas fueron registradas y sus datos tomados en cuenta en conjunto con los derivados del análisis documental para su posterior interpretación y análisis.

### **Mapa de la República Oriental del Uruguay con la ubicación del departamento de Salto**





Mapa del departamento de Salto con la capital departamental y el resto de sus principales localidades

