

Cuadernos de Investigación Educativa

Cuadernos de Investigación Educativa

ISSN: 1510-2432

ISSN: 1688-9304

Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

González Alemán, Carlos; Rodríguez Zidán, Eduardo
La movilidad geográfica docente: un análisis de las percepciones
del profesorado en el marco de las políticas educativas en Uruguay¹
Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 15, núm. 1, e206, 2024
Instituto de Educación Universidad ORT Uruguay

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3594>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443678501006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEU
[redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La movilidad geográfica docente: un análisis de las percepciones del profesorado en el marco de las políticas educativas en Uruguay

Geographic teacher mobility: an analysis of teachers' perceptions in the framework of educational policies

Mobilidade geográfica de professores: uma análise das percepções dos professores no âmbito das políticas educacionais no Uruguai

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3594>

Carlos González Alemán

Dirección General de Educación Secundaria,
Administración Nacional de Educación Pública
Uruguay

carlosgonzalezalemano87@gmail.com

ORCID: 0009-0005-9681-2875

Eduardo Rodríguez Zidán

Universidad ORT Uruguay

crzidan@yahoo.com.ar

ORCID: 0000-0002-6437-578X

Recibido: 24/08/23

Aprobado: 11/10/23

Cómo citar:

González Alemán, C., &
Rodríguez Zidán, E. (2024).
La movilidad geográfica
docente: un análisis
de las percepciones
del profesorado
en el marco de las
políticas educativas en
Uruguay. *Cuadernos
de Investigación
Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3594>

Resumen

Este estudio tuvo dos propósitos: conocer las percepciones de los docentes de aula de la DGETP-UTU sobre los efectos de la movilidad geográfica en sus prácticas profesionales y analizar la normativa, funcionamiento y organización del sistema de "abono docente". El diseño metodológico fue de tipo mixto (cual-cuan), de diseño secuencial, con clara predominancia cualitativa, con aportes cuantitativos y alcance exploratorio. En la primera fase se realizó un análisis cuantitativo descriptivo basado en dos fuentes de datos secundarios: el Censo Nacional Docente del año 2007 (ANEP, 2008) y el Censo Nacional Docente del año 2018 (ANEP, 2020), en dos soportes: informe y base de datos. En la segunda fase de profundización cualitativa se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas a docentes de aula de la DGETP-UTU de instituciones de Canelones, Florida y San José. Además, se utilizó el análisis documental de 19 documentos de la legislación nacional y resoluciones de la ANEP sobre la política y financiamiento del transporte docente. En los hallazgos, se destaca que la política del "abono docente" de la ANEP data de 1971 e implica un presupuesto creciente. La "movilidad geográfica docente" no es homogénea en el país, así, 12 departamentos son emisores de docentes, en tanto que siete departamentos son receptores. Respecto a las percepciones docentes, las evidencias muestran que la "movilidad geográfica docente" tiene una incidencia negativa en las actividades de planificación, coordinación e inserción en la comunidad educativa. Para ellos, algunas estrategias de mitigación de la afectación serían: la asignación de trabajo basada en cargos docentes por un plazo mayor al de un año (tres años) y establecer criterios de "regionalización" en el sistema de ordenamiento docente y "elección de horas".

Abstract

This study serves two purposes: first, to know the perceptions of classroom teachers from the DGETP-UTU regarding the effects of geographic mobility on their professional practices, and second, to analyze the regulations, operation, and organization of the "teaching bonus" system. The methodological design adopts a mixed type (QUAL-quant), following a sequential design, with a predominant qualitative emphasis, supplemented by quantitative contributions and having an exploratory scope. In the first phase, a descriptive quantitative analysis was conducted based on two secondary data sources: the 2007 National Teacher Census (ANEP, 2008) and the 2018 National Teacher Census (ANEP, 2020), presented in both report and database formats. In the second phase of qualitative deepening, 18 semi-structured interviews were conducted with DGETP-UTU classroom teachers from Canelones, Florida, and San José institutions. Additionally, a documentary analysis was performed on nineteen documents comprising national legislation and ANEP resolutions related to the policy and financing of teacher transportation. The findings show that ANEP's "teaching allowance" policy dates back to 1971 and involves a growing budget. However, the "geographical mobility of teachers" is not homogeneous across the country, with twelve departments sending teachers and seven receiving them. Regarding teachers' perceptions, the evidence shows that "geographical teacher mobility" has a negative impact on planning, coordination, and insertion activities within the educational community. For them, some strategies

Palabras clave:

movilidad geográfica docente, educación técnico-profesional, condiciones de empleo docente, percepciones docentes, políticas docentes.

Keywords:

geographical mobility of teachers, technical-professional education, teacher employment conditions, teacher perceptions, teacher policies.

to mitigate the impact would be the assignment of work based on teaching positions for a term longer than one year (three years) and the establishment of "regionalization" criteria in the system of teacher assignment and "choice of hours".

Resumo

Este estudo teve dois objetivos: conhecer as percepções dos professores da DGETP-UTU sobre os efeitos da mobilidade geográfica em suas práticas profissionais e analisar os regulamentos, o funcionamento e a organização do sistema de "subsídio de ensino". O desenho metodológico foi misto (CUAL-quant), sequencial, com clara predominância qualitativa e contribuições quantitativas, e de escopo exploratório. Na primeira fase, foi realizada uma análise quantitativa descritiva com base em duas fontes de dados secundários: o Censo Nacional de Professores de 2007 (ANEP, 2008) e o Censo Nacional de Professores de 2018 (ANEP, 2020), em dois formatos: relatório e banco de dados. Na segunda fase da pesquisa qualitativa, foram realizadas 18 entrevistas semiestruturadas com professores de sala de aula do DGETP-UTU de instituições em Canelones, Florida e San José. Além disso, foi utilizada uma análise documental de 19 documentos de legislação nacional e resoluções da ANEP sobre a política e o financiamento do transporte de professores. Os resultados destacam que a política de bônus para professores da ANEP data de 1971 e envolve um orçamento crescente. A "mobilidade geográfica dos professores" não é homogênea no país, pelo que 12 departamentos são emissores de professores, enquanto sete departamentos os recebem. Em relação às percepções dos professores, as evidências mostram que a "mobilidade geográfica de professores" tem um impacto negativo nas atividades de planejamento, coordenação e inserção na comunidade educacional. Para eles, algumas estratégias para mitigar o impacto seriam: a atribuição de trabalho com base em cargos de ensino por um período superior a um ano (3 anos) e o estabelecimento de critérios de "regionalização" no sistema de ordenação de professores e "escolha de horários".

Palavras-chave:

mobilidade geográfica de professores, educação técnico-profissional, condições de emprego de professores, percepções de professores, políticas de professores.

Introducción

Diversas investigaciones han avanzado en el estudio de los efectos del entorno, las condiciones de trabajo y los salarios docentes en los resultados de los estudiantes, la satisfacción laboral, la rotación de los docentes entre escuelas y el abandono definitivo de la carrera (Darling-Hammond, 2003; Hanushek & Rivkin, 2007; Ladd, 2011; Loeb *et al.*, 2005; Johnson *et al.*, 2012; Toropova *et al.*, 2021; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020).

En la región, las investigaciones de Cornejo Chávez (2009, 2012) sobre el bienestar/ malestar docente en profesores de educación media de Santiago de Chile, en relación con las condiciones laborales materiales y psicosociales establecieron un lazo causal entre los niveles de bienestar docente y las condiciones laborales en las que cumplen sus tareas.

En la misma dirección, García Castillo (2013) hace notar que "se puede inferir que las condiciones de trabajo sí influyen en la calidad educativa, en cuanto al desempeño, pues son temas que afectan directamente la calidad de vida del profesor" (p. 5).

Sobre el asunto, González Burgstaller (2019) señala que las condiciones de trabajo docente tienen "repercusiones sobre su desempeño profesional y, por tanto, sobre los aprendizajes de los estudiantes" (p. 41).

Según Mancebo (2016), Hanushek *et al.* (2004) avanzaron en la delimitación del concepto "condiciones de trabajo" definiendo cinco aspectos centrales, entre los que se encuentra la distancia entre la escuela y la casa del docente. En España, Vidiella y Larrain (2015), constataron que resulta "cada vez es más frecuente encontrarse que el 50 % del cuerpo docente obtuvo sus plazas fuera de su territorio" (p. 1296).

En la región, los estudios de Kohen (2005) y Falus y Goldberg (2011), han determinado que el tiempo de traslado y el lugar de residencia son factores a considerar dentro de las condiciones de trabajo de los docentes de América Latina.

En este sentido, Kohen (2005) indica que se debe considerar como parte del tiempo y carga de trabajo, el tiempo que les insume a los docentes trasladarse hacia y desde los centros educativos donde se desempeñan. Por su parte, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEED], señala que "las horas de traslado hacia el centro educativo o entre centros pueden ser un factor que adiciona volumen a la carga de horas dedicadas al trabajo semanalmente" (INEED, 2020, p. 36).

Según la Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], "las características de la labor docente hacen que sea una de las profesiones que exigen mayores traslados geográficos" (ANEP, 2008, p. 69). Asimismo, diversos estudios han dado cuenta acerca de los efectos que tiene el tiempo de traslado de los docentes de educación secundaria sobre las tareas profesionales que desempeñan (ANEP, 2008, 2020; Filgueira & Lamas, 2005; INEED, 2020; INEED, 2014; INEED & Equipos Mori 2014; Mancebo, 2016; Pasturino, 2015; Rodríguez Zidán, 2007).

Por su parte, ANEP (2020) constató que un número creciente de docentes de aula, de la educación pública uruguaya, debía trasladarse a una localidad distinta a la que residía para cumplir sus tareas. En lo que respecta a la Dirección General de Educación Técnico Profesional-UTU (DGETP-UTU, en adelante) alcanza al 43 % del profesorado del organismo (ANEP, 2020).

¿Qué entendemos por movilidad geográfica de los docentes? Una aproximación conceptual

Considerando las categorías propuestas Esteve (1994), podríamos incluir la distancia entre la escuela y el domicilio del docente dentro de los denominados "factores de primer orden", aquellos que "inciden directamente sobre la acción docente, limitándola, y generando tensiones de carácter negativo en su práctica cotidiana" (p. 47).

Para Mancebo (2016), en Uruguay "movilidad geográfica" de los docentes constituye un "rasgo estructural de las condiciones de trabajo docente" (p. 27), durante el año lectivo, porque los docentes se desplazan entre instituciones y, de un año al otro, desde la perspectiva de la tasa de rotación docente anual. En este sentido, según datos de ANEP (2020), 67,2 % de los y las docentes de enseñanza media (media general y técnica) trabaja en más de un centro, en tanto que, el 30 % había ingresado a su centro el mismo año (2018).

Según González Alemán (2022), "movilidad geográfica docente" puede ser definida como "el desplazamiento realizado por el docente entre su domicilio particular y el centro educativo donde desarrolla sus tareas profesionales, ubicado en una localidad del mismo departamento (intradepartamental) o de un departamento diferente (interdepartamental), durante el año lectivo" (p. 9).

El indicador utilizado para su identificación fue el "tiempo en horas empleadas en los traslados hacia y desde el/los centros educativos", considerado a partir de las categorías de tiempo de desplazamiento diario propuestas por Kohen (2005) y adaptadas según los tiempos de traslado identificados en el Censo Nacional Docente de 2018 (ANEP, 2020).

El objetivo general de esta investigación fue conocer las percepciones del profesorado de aula, de instituciones públicas de la DGETP-UTU, ubicadas en centros urbanos de los departamentos de Canelones, Florida y San José, acerca de los efectos de la "movilidad geográfica docente" sobre dimensiones personales (salud y tiempos y organización personal) y tareas profesionales (planificación, trabajo con otros docentes y en espacios de coordinación y la inserción en la comunidad educativa).

Adicionalmente, se buscó describir y caracterizar la población de docentes de aula de educación media de la ANEP, en particular de la DGETP-UTU, que desempeñan su rol trasladándose entre localidades del mismo u otro departamento, según el tiempo de traslado los tipos de desplazamientos diarios que realizan (intradepartamental o interdepartamental). Finalmente, se analizó la normativa, el funcionamiento y el sistema de traslados y transporte de docentes de aula de educación media de la ANEP.

Método

El enfoque metodológico del estudio fue mixto (cual-cuan), de diseño secuencial, con clara predominancia cualitativa, con aportes cuantitativos y de alcance exploratorio.

El análisis cuantitativo descriptivo consideró a la población de docentes de aula de la ANEP y, específicamente, de la DGETP-UTU de todo el país, entre los años 2007 y

2018. Este análisis se basó en dos fuentes de datos secundarias: el Censo Nacional Docente del año 2007 (ANEP, 2008) y el Censo Nacional Docente del año 2018 (ANEP, 2020), en dos soportes: informe y base de datos.

Para el análisis cualitativo, se realizaron 18 entrevistas semiestructuradas a docentes de aula de la DGETP-UTU de instituciones de los departamentos de Canelones, Florida y San José. La muestra de docentes participantes fue no probabilística o dirigida.

De las 18 entrevistas validadas realizadas para la investigación, 17 se realizaron a través de la plataforma Zoom. Las entrevistas fueron ejecutadas entre los meses de octubre y diciembre de 2021, en el contexto de las restricciones impuestas por la pandemia de Covid-19. Las entrevistas se transcribieron y se codificaron siguiendo el orden cronológico en el que fueron realizadas (Ej.: D1, para la entrevista al Docente 1).

Para determinar la inclusión de los docentes entrevistados se desarrollaron los siguientes criterios de selección:

- Docentes que se desempeñen en instituciones públicas pertenecientes a la DGETP-UTU de la ANEP.
- Docentes de la DGETP-UTU que se desplazan a localidades o departamentos distintos a los que tienen su domicilio para ejercer sus tareas profesionales.
- Docentes que ejerzan, al menos en un centro, como docentes de aula.
- Docentes cuyo tiempo de desplazamiento diario hacia y desde los centros educativos donde desarrollan sus tareas profesionales fueran iguales o superiores a 2 horas.
- Docentes que se desempeñen en centros ubicados en los departamentos de Canelones, San José o Florida.

Asimismo, durante el desarrollo del trabajo de campo, se consideraron dos criterios más de selección de docentes:

- Docentes que realicen viajes intradepartamentales y/o interdepartamentales.
- El medio de transporte utilizado por el docente.

A continuación, en la Tabla 1, se puede observar la representatividad estructural de la muestra de docentes participantes.

Tabla 1
Representatividad estructural de la muestra de docentes participantes

Categorías	Muestra Docentes participantes
Sexo	Mujeres: 14 participantes (77,7 %)
	Varones: 4 participantes (22,2 %)
Edad	Hasta 29 años: 3 participantes (16,7 %)
	de 30 a 39 años: 3 participantes (16,7 %)
	de 40 a 49 años: 5 participantes (27,8 %)
	de 50 y más años: 7 participantes (38,8 %)

Categorías	Muestra Docentes participantes
Según departamento	San José: 8 participantes (44,4 %) Canelones: 7 participantes (38,8 %) Florida: 3 participantes (16,6 %)
Carácter del cargo	Efectivo: 7 participantes (38,8 %) Interino: 11 participantes (61,1 %)
Antigüedad en el ejercicio	Hasta 5 años: 5 participantes (27,7 %) de 6 años a 15 años: 9 participantes (50 %) de 16 años a 25 años: 2 participantes (11,1 %) más de 25 años: 2 participantes (11,1 %)
Número de centros en los que se desempeñan	1 centro: 2 participantes (11,1 %) 2 centros: 7 participantes (38,9 %) 3 centros o más: 9 participantes (50 %)
Número de centros a los que se traslada	1 centro: 7 participantes (38,9 %) 2 centros: 6 participantes (33,3 %) 3 centros o más: 5 participantes (27,7 %)
Según categorías de tiempo de traslado cotidiano	Normal: 1 participante (5,5 %) Largo: 4 participantes (22,2 %) Excesivo: 11 participantes (61,1 %) Muy excesivo: 2 participantes (11,1 %)
Según tipo de traslado (Inter/Intradepartamentales)	Intradepartamental: 10 participantes (55,5 %) Interdepartamental: 6 participantes (33,3 %) Mixto: 2 participantes (11,1 %)

Nota. Elaboración propia con base en González Alemán (2022).

Con base en el análisis de los datos de ANEP (2020), se optó por seleccionar tres de los departamentos con mayores tasas de movilidad geográfica docente: Canelones, Florida y San José.

En relación con la selección de los centros educativos en cada uno de los departamentos de la muestra, se buscó lograr el máximo de heterogeneidad posible, combinando el tamaño del centro y su ubicación geográfica urbana (excluyendo los centros rurales).

Asimismo, se realizaron cuatro entrevistas a Informantes Calificados (IC). En la Tabla 2, se puede observar las entrevistas realizadas a los informantes calificados según, fecha, rol, duración, formato.

Tabla 2

Entrevistas a informantes calificados: fecha, rol, duración, formato

Código	Fecha	Rol	Duración	Formato de la entrevista
C1	15/06/21	Exconsejero de Consejos de Educación/ Exintegrante CODICEN de la ANEP/ Inspector	33'	Virtual (Zoom)
IC2	30/06/21	Exintegrante de ATD/ Exconsejero	33'11"	Virtual (Zoom)
C3	27/07/21	Representante Sindical AFUTU	28'37"	Virtual (Zoom)
C4	04/10/21	Funcionario Administrativo DGETP-UTU	60' aprox.	Presencial

Nota. Elaboración propia con base en González Alemán (2022).

Como instrumento complementario se utilizó el análisis documental, y fueron identificados y analizados 19 documentos que conforman los antecedentes legislativos (Leyes y Decretos) y la normativa de la ANEP (Resoluciones), tendientes a la organización del beneficio del abono para el transporte de docentes. Este análisis abarcó el período 1971 a 2020.

Resultados

En este apartado se da cuenta de los principales hallazgos de la investigación. Se organizó en tres secciones retomando las preguntas disparadoras que motivaron su desarrollo.

1. ¿Cuáles son los antecedentes legislativos y políticas educativas que reglamentan el traslado de los docentes de aula de la ANEP?

Según se puede determinar la política de financiación de los costos del traslado de los funcionarios docentes de la ANEP es de larga data en Uruguay. Esta política comenzó a aplicarse en educación primaria a inicios de la década de 1970 (Uruguay, 1971), de forma parcial (50 % del costo de traslado), y estuvo presente en las reivindicaciones de diversas organizaciones sindicales de trabajadores docentes (Informante Calificado 3, comunicación personal, 27 de julio de 2021).

En el Presupuesto Nacional para el período 1985-1990, se estableció el beneficio del 100 % del financiamiento de los costos del traslado cotidiano para los funcionarios docentes (Uruguay, 1986) y se comenzó a trabajar en su implementación en la enseñanza media.

Esta política, se vincula a la expansión de la enseñanza media por el interior del país y el ejercicio del derecho a la educación, ya que viene a suplir las diferencias que

se dan entre la oferta y la demanda de docentes en el país (Cámara de Senadores, Comisión de Presupuesto integrada con Hacienda, 1986, p. 27).

Desde el comienzo de su implementación y como producto de la ambigüedad en los términos empleados en la legislación “que se trasladan a centros de difícil acceso del interior del país” (Uruguay, 1986); “centros de enseñanza del interior de la República” (Uruguay, 2001); “docentes que deben viajar fuera del departamento en el que residen” (Uruguay, 2007), existieron dudas con respecto al alcance de su cobertura, y en los hechos las autoridades educativas fueron quienes determinaron su alcance.

Desde el año 2008, según lo resuelto por el Consejo Directivo Central [CODICEN] de la ANEP, el funcionamiento del sistema tiene un carácter descentralizado y cada subsistema educativo se hace cargo de la gestión de las órdenes de transporte de sus funcionarios (ANEP, CODICEN, 2007).

Desde entonces, los subsistemas educativos de enseñanza media (CES [DGES] y CETP [DGETP-UTU]) establecieron, el alcance, procedimientos de solicitud, y contralores respectivos (CES, 2008; CETP, 2009).

Desde el punto de vista organizativo, ambos subsistemas establecieron que las “órdenes de transporte” son emitidas por las direcciones de los centros educativos a solicitud de los docentes interesados.

Políticas de financiación del abono docente

El lapso considerado a fin de dimensionar la inversión realizada por la ANEP para cubrir los costos de los traslados docentes fue 2008-2019. El objetivo de esta selección fue el de poder comparar el porcentaje de variación de los rubros destinados a la política del abono docente, en relación con el crecimiento del número de docentes que deben trasladarse constatado por los censos docentes realizados por la ANEP (2007 y 2018).

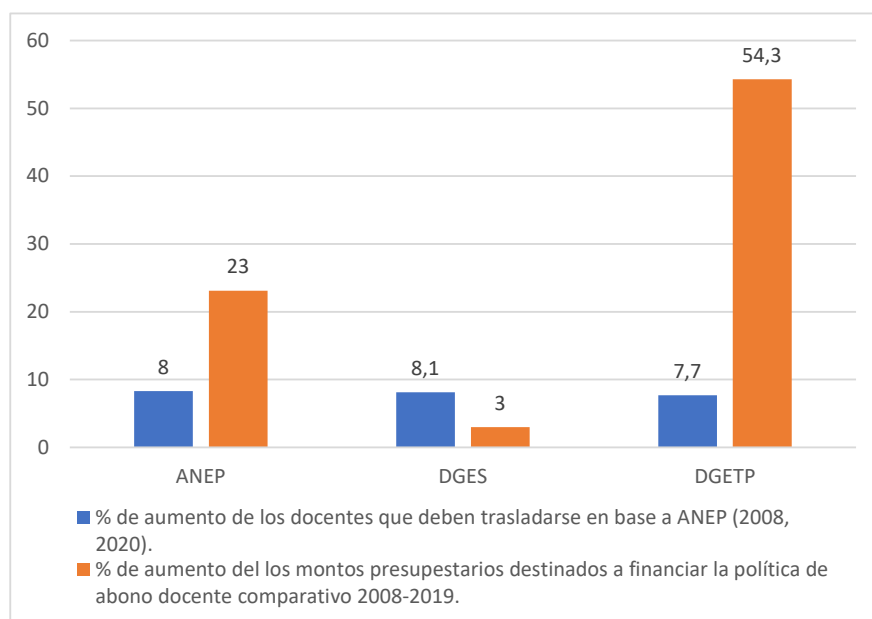
Es importante resaltar aquí que debido al carácter global en el que se expresan los montos no fue posible desagregarlos según se trate de docentes que cumplen tareas de aula (directas) o de docencia indirecta (Ej.: supervisores, directores, docentes que cumplen tareas de apoyo). Sin embargo, debemos considerar que según ANEP (2020), el 93,4 % de los docentes del organismo están afectados a tareas de docencia directa.

A partir de los datos obtenidos, y considerado a precios constantes de 2019, se puede apreciar que, en el lapso indicado, a nivel global (ANEP) se produjo un aumento del 23,1 % en esta partida. Al tanto que, en la DGETP-UTU se observó un aumento del 54,3 %.

A continuación, en la Figura 1, se reflejan los datos expresados.

Figura 1

Porcentaje de aumento de los docentes que deben trasladarse en ANEP, DGES y DGETP-UTU, 2007-2018, y porcentaje de aumento de la partida destinada a la financiación de la política del abono docente, 2008-2019



Nota. Tomado de González Alemán (2022, p. 71).

Según esto, es posible señalar que el porcentaje de aumento de la cantidad de dinero destinado por ANEP para financiar el costo de los traslados de los docentes, en general, y de la DGETP-UTU, en particular, supera ampliamente el porcentaje de aumento de docentes que deben trasladarse para ejercer sus tareas profesionales. Es posible constatar entonces, que existen ineficiencias o factores relacionados con la organización del sistema, que generan aumentos adicionales de la partida, más allá del aumento del número de docentes que deben trasladarse para cumplir sus tareas señalado por ANEP (ANEP, 2008, 2020).

Según los datos aportados por el Informante Calificado 4 (IC4), al mes de octubre de 2021, la DGETP-UTU emitía 10.000 órdenes de abono "pases de transporte" mensuales, que alcanzaban a 4025 beneficiarios (docentes y no docentes), sobre un total de casi 13.000 trabajadores docentes y 2.100 funcionarios administrativos. Es decir, casi 3 órdenes en promedio de abonos o pases de transporte por beneficiario (González Alemán, 2022).

2. Una aproximación cuantitativa a la movilidad geográfica docente en Uruguay

El Censo Nacional Docente del año 2007 (ANEP, 2008), constató que tres de cada diez docentes (31,6 %) trabajaba fuera de su localidad o departamento de residencia. Para el año 2018, esta realidad alcanzaba al 39,9 % de los docentes de aula de la ANEP (ANEP, 2020). En la DGETP-UTU, el aumento observado alcanzó el 7,7 %, llegando así al 43 % del total de docentes de aula.

Para determinar cuánto tiempo diario destinan los docentes para realizar los traslados hacia y desde los centros educativos donde trabajan, se utilizó la base de datos del Censo Nacional Docente de 2018 (ANEP, 2020). Este trabajo fue realizado con el apoyo de herramientas informáticas y software SPSS y permitió categorizar el universo de docentes de aula de la ANEP y los subsistemas educativos, según el tiempo que les insume desplazarse hacia y desde los centros educativos donde trabajan.

En la Tabla 3, se presentan las cinco categorías de tiempo de desplazamiento diario y los rangos temporales utilizados para definirlos. Los puntos de corte fueron establecidos a partir de la base de datos del Censo Nacional Docente de la ANEP 2018 (ANEP, 2020).

Tabla 3
Categorías de tiempo de desplazamiento diario y rangos temporales

Categorías de tiempo de desplazamiento diario	Rangos de tiempo
Corto	Hasta 40 minutos
Normal	40 minutos hasta 2 horas
Largo	2 horas
Excesivo	Entre 3 y 4 horas
Muy excesivo	Mayor a 4 horas

Nota. Tomado de González Alemán (2022, p. 75).

A partir de esto, se obtuvo que 10.500 docentes (21,5 %) de los casi 49.000 docentes de aula de la ANEP, tienen tiempos de traslado considerados como “excesivo” (entre 3 y 4 horas), y “muy excesivo” (mayor a 4 horas).

Tal como surge de la Tabla 4, es en la enseñanza media (DGES y DGETP-UTU), donde se encuentran los porcentajes de docentes más elevados dentro de las categorías de tiempo de desplazamiento diario “excesivo” y “muy excesivo”.

Tabla 4
Porcentaje de docentes por subsistema educativo de la ANEP según categorías de tiempo de desplazamiento diario “excesivo” y “muy excesivo”

Subsistema educativo de la ANEP	Porcentaje de docentes en categorías de tiempo de desplazamiento diario “excesivo” y “muy excesivo” (%)
DGEIP (Inicial y Primaria)	17,9
DGETP-UTU	26,4
DGES	22
CFE (Formación Docente-terciaria)	21,3

Nota. Tomado de González Alemán (2022, p. 76).

En lo que respecta a la realidad del profesorado de la DGETP-UTU, foco del trabajo de investigación, se pudo determinar que, de los 11.834 docentes de aula del subsistema educativo, 3.124 (26,4 %) presentan tiempos de desplazamiento diario “excesivo” y “muy excesivo”.

La movilidad geográfica docente por departamento

Según determinó la investigación, la movilidad geográfica docente, no es homogénea entre departamentos del país y se identificaron dos perfiles diferentes entre ellos, “departamentos emisores” y “departamentos receptores” (González Alemán, 2022).

Los departamentos emisores son aquellos en los que el porcentaje de docentes residentes que deben trasladarse a otros departamentos para ejercer sus tareas profesionales es mayor al porcentaje de docentes provenientes de otros departamentos. Es decir que estos departamentos ceden más docentes de los que reciben.

En cambio, los departamentos receptores son aquellos en que el porcentaje de docentes residentes que se desplazan a centros educativos ubicados en otros departamentos es menor al porcentaje de docentes provenientes de otros departamentos. Es decir que reciben más docentes que los que ceden. (González Alemán, 2022, p. 81).

Según esta categorización, doce departamentos del país son, fundamentalmente, emisores: Artigas, Cerro Largo, Colonia, Durazno, Flores, Florida, Lavalleja, Rocha, Río Negro, San José, Salto y Tacuarembó. De este grupo, los departamentos con el porcentaje negativo más pronunciado son Lavalleja (-22,7), Florida (-20,9) y Salto (-5,8).

En tanto que, siete departamentos son, fundamentalmente, receptores: Canelones, Montevideo, Paysandú, Treinta y Tres, Soriano, Maldonado y Rivera. En este grupo, los departamentos con el porcentaje positivo más pronunciado son Montevideo (18,1) Canelones (16,6), Paysandú (6,6) y Maldonado (6,1).

La Tabla 5, refleja los datos obtenidos a partir del Censo Nacional Docente de 2018, (ANEP, 2020) y la clasificación de los departamentos según “emisores” o “receptores”.

Tabla 5
Departamentos emisores y receptores

Departamento	Docentes de aula de la ANEP que se trasladan desde otros departamentos (%)	Docentes de aula de la ANEP que se trasladan hacia otros departamentos (%)	Diferencia (%)	Tipo de departamento (Emisor/Receptor)
Artigas	2,1	3,7	-1,6	Emisor
Canelones	36,9	20,3	16,6	Receptor
Cerro Largo	2,8	4,6	-1,8	Emisor
Colonia	7	8,3	-1,3	Emisor
Durazno	8,4	9,6	-1,2	Emisor
Flores	2,1	5,2	-3,1	Emisor
Florida	6,5	27,4	-20,9	Emisor
Lavalleja	5,6	27,7	-22,7	Emisor
Maldonado	12	5,1	6,1	Receptor
Montevideo	31,9	13,8	18,1	Receptor

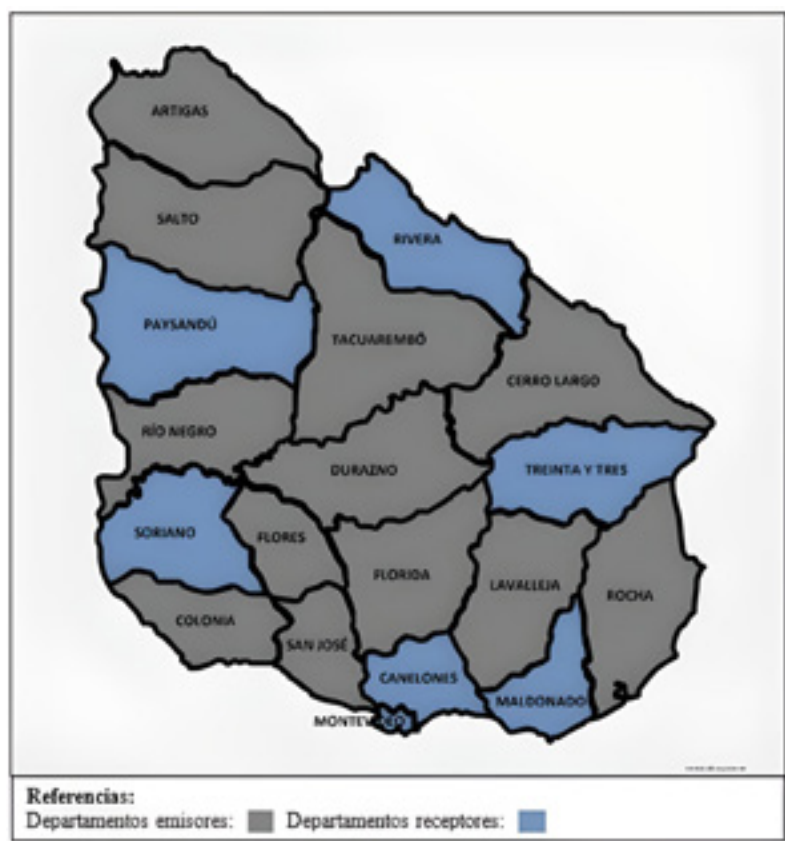
Departamento	Docentes de aula de la ANEP que se trasladan desde otros departamentos (%)	Docentes de aula de la ANEP que se trasladan hacia otros departamentos (%)	Diferencia (%)	Tipo de departamento (Emisor/Receptor)
Paysandú	10,9	4,3	6,6	Receptor
Rivera	3,8	3,2	0,6	Receptor
Rocha	3,2	3,8	-0,6	Emisor
Río Negro	5,5	6,2	-0,7	Emisor
San José	8,2	10	-1,8	Emisor
Salto	3,8	9,6	-5,8	Emisor
Soriano	7,8	6,9	0,9	Receptor
Tacuarembó	5,8	6	-0,2	Emisor
Treinta y Tres	9,7	7,4	2,3	Receptor

Nota. Tomado de González Alemán (2022, p. 82).

En la Figura 2, se señala la distribución geográfica en el país de los departamentos según la categorización presentada anteriormente.

Figura 2

Departamentos emisores y receptores según porcentajes de traslados de docentes, desde y hacia cada uno



Nota. Tomado de González Alemán (2022, p. 177).

3. ¿Cómo perciben los docentes de aula de DGETP-UTU la incidencia de la movilidad geográfica docente en las dimensiones personales y profesionales?

El objetivo de este apartado es presentar el análisis de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los y las docentes participantes, con el objetivo de obtener sus percepciones acerca de la incidencia de la movilidad geográfica docente en las dimensiones personales y las tareas profesionales que realizan en el ejercicio de sus tareas.

De las entrevistas emerge que más del 70 % (13 docentes), de los y las participantes del estudio, se trasladaron para ejercer sus tareas profesionales desde el primer año de trabajo, en tanto que, el resto comentó haberlo hecho durante el segundo año de trabajo o más.

Para la mayoría de estos docentes, esta realidad se ha mantenido de forma ininterrumpida en el tiempo. Los y las participantes utilizaron expresiones como "siempre viajé, desde que arranqué", "si siempre he viajado", "desde que empecé a trabajar", (D1, comunicación personal, 23 de octubre de 2021; D8, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021; D9, comunicación personal, 15 de noviembre de 2021).

¿Cuáles fueron las razones señaladas por los y las participantes para tener que desplazarse en el ejercicio de sus tareas?

A partir de las evidencias fue posible identificar la existencia de cuatro grandes grupos o categorías en función del tema principal mencionado en la entrevista, a saber: a) falta de horas disponibles de la asignatura o área que dicta, b) económicos, c) edad, d) personales (conocimiento y trabajo con el equipo de dirección, trabajo con otros colegas, inserción en la comunidad educativa y otros).

Según la mayoría de los y las docentes de la muestra, el principal motivo que los llevó a viajar para ejercer sus tareas profesionales fue la "falta de horas disponibles de la asignatura o área que dictan" en los centros de la localidad o departamento donde residen (D5, comunicación personal, 6 de noviembre de 2021; D7, comunicación personal, 9 de noviembre de 2021; D8, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021; D14, comunicación personal, 29 de noviembre de 2021; D16, comunicación personal, 1 de diciembre de 2021).

Asimismo, otro grupo de los y las docentes entrevistadas remarcó la existencia de una relación entre las horas asignadas, que les resulta insuficiente, con el mecanismo de asignación de horas docentes de la educación media pública de Uruguay o "elección de horas docente" y la movilidad geográfica docente (D2, comunicación personal, 25 de octubre de 2021; D4, comunicación personal, 5 de noviembre de 2021; D11, comunicación personal, 16 de noviembre de 2021).

Políticas docentes y movilidad geográfica docente

En esta sección del cuestionario se indagó acerca de la percepción de los y las docentes participantes en relación con la política del denominado abono docente

"pase de transporte", y acerca de qué políticas docentes y normativa podría diseñar la ANEP con relación a la movilidad geográfica docente.

Un grupo mayoritario de los y las participantes, destacó como aspecto positivo la existencia de la política destinada a cubrir los costos que implican los traslados que deben realizar los y las docentes.

Asimismo, se hizo referencia a la gestión descentralizada, desde los centros educativos, como un aspecto positivo del funcionamiento y ejecución de esta política de apoyo a los y las docentes (D2, comunicación personal, 25 de octubre de 2021, D4, comunicación personal, 5 de noviembre de 2021; D9, comunicación personal, 15 de noviembre de 2021; D12, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021).

Con respecto a los aspectos negativos, el elemento más resaltado fue el sistema de emisión que supone un mínimo de 10 boletos por "orden de transporte", esto genera sobrantes, es decir, boletos emitidos y cobrados por las empresas de transporte, pero que, por distintas razones, los docentes no llegan a utilizar.

En lo que respecta a otras políticas que podrían ser diseñadas por la ANEP respecto de la movilidad geográfica docente, la mayoría de los y las docentes participantes consideraron que la dimensión organizativa de los centros educativos y, muy especialmente, en lo que respecta a la organización de los horarios, es el principal factor sobre el que se deberían diseñarse políticas educativas, "capaz que se podría por ahí considerarse un poco, eh, los horarios de clase del docente que viaja digamos" (D5, comunicación personal, 6 de noviembre de 2021), "intentar que el horario quede este, simple, para poder tomar las distintas frecuencias que haya en el lugar" (D8, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021), "Bien, el coordinar con los horarios de los ómnibus, eso sería algo importante" (D18, comunicación personal, 11 de diciembre de 2021).

Por otra parte, algunos de los y las participantes señalaron que la principal política educativa en esta línea sería salarial. Para estos docentes, la movilidad geográfica docente es un emergente de la política salarial docente y consideraron que, resolviendo la problemática del salario, se podría atenuar este fenómeno (D7, comunicación personal, 9 de noviembre de 2021; D10, comunicación personal, 15 de noviembre de 2021).

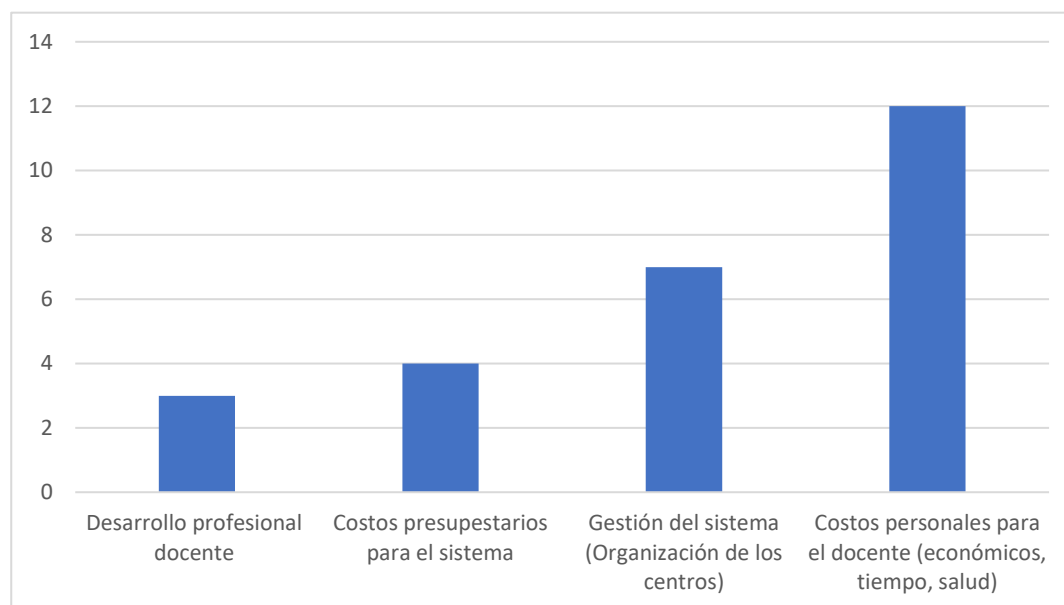
Finalmente, algunos de los y las participantes consideraron también la mejora de los aspectos edilicios o de infraestructura, así como, la necesidad de instrumentar políticas focalizadas como puede ser de apoyo a la alimentación de las y los docentes que se trasladan para cumplir con sus tareas.

Las percepciones de los docentes participantes acerca de los efectos de la movilidad geográfica docente

Tal como se muestra en la Figura 3, para los y las participantes los efectos de la movilidad geográfica docente recaen fundamentalmente sobre aquellas dimensiones que podríamos identificar como más relacionadas con el cuerpo docente, como lo son, "Desarrollo profesional docente" y "Costos personales para el docente". La segunda respuesta más usual se relaciona con la "Gestión del sistema".

Figura 3

Percepción de los y las docentes acerca de las dimensiones sobre las que más incide la movilidad geográfica docente



Nota. Elaboración propia en con base en González Alemán (2022).

A partir de esto, y con el objetivo de indagar más profundamente en las percepciones de los y las docentes entrevistados, se consultó acerca de los efectos positivos relacionados con la movilidad geográfica docente.

De acuerdo con las evidencias, entre los aspectos positivos se destacan, el desarrollo de vínculos con otros docentes o los estudiantes, el ejercicio profesional en general y el uso del tiempo de viaje o traslado para la realización de tareas, “[...] el intercambio con otros colegas, el ver otras realidades, el vivir otras realidades” (D4, comunicación personal, 5 de noviembre de 2021), “rescataría que conoces un montón de compañeros [...] generas unos vínculos muy estrechos” (D12, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021), o “[...] el intercambio entre docentes es como enriquecedor [...]” (D14, comunicación personal, 29 de noviembre de 2021).

De este intercambio y frente a la realidad impuesta por la movilidad geográfica docente, en tanto característica de la inserción profesional del profesorado de educación media en Uruguay, los y las participantes dejaron notar que una respuesta adaptativa que surgió fue la de transformar el tiempo de traslado en tiempo de trabajo y el ómnibus o colectivo en un espacio laboral, donde desarrollar tareas, como evaluación, planificación de clases e incluso espacio de encuentro y coordinación con otros docentes, “o dormía o me llevaba trabajo para hacer” (D2, comunicación personal, 25 de octubre de 2021), “planificaba arriba del ómnibus, corregía arriba del ómnibus, yo qué sé, un montón de cosas” (D12, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021), “venía corrigiendo, planificando, armando cosas” (D15, comunicación personal, 29 de noviembre de 2021), “el ómnibus es como mi oficina también, trabajo mucho, [...] en lo que es la preparación de clases, corrección” (D18, comunicación personal, 11 de diciembre de 2021).

Asimismo, según lo manifiestan los y las docentes entrevistados, podemos indicar que la movilidad geográfica docente emerge como un factor que aumenta los riesgos de padecer problemas de salud, que genera dificultades a la hora de alimentarse de forma correcta y establecer rutinas personales, todo lo que supone tensión sobre los y las docentes que deben trasladarse.

Percepciones de los docentes acerca de la incidencia del mecanismo de elección de horas docentes en la movilidad geográfica docente

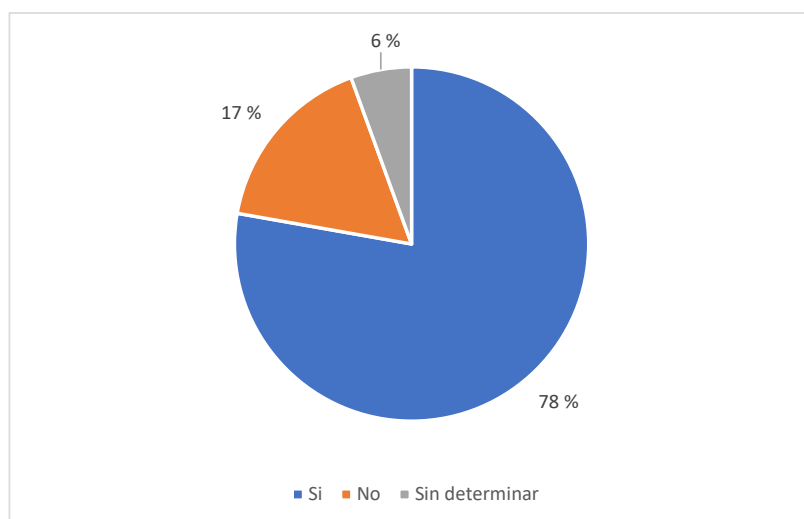
La asignación de los docentes en los centros educativos públicos de enseñanza media de Uruguay se realiza a través de la denominada “elección de horas docente”, que tiene un carácter centralizado y anual.

Este procedimiento privilegia la elección individual del docente por sobre los requerimientos del sistema (INEED, 2017; Mancebo, 2016). Según Pasturino (2015), la elección de horas es para los docentes un momento clave, ya que, de acuerdo a las decisiones que tomen en ella, dependerá su situación laboral (salario, jornadas de trabajos, horarios, volumen del trabajo y centros) y demás actividades personales.

Tal como se aprecia en la Figura 4, para un grupo mayoritario de los y las participantes, el mecanismo de elección de horas docentes, sí incide, en mayor o menor medida, en su decisión de tener que elegir centros educativos ubicados en localidades o departamentos diferentes a las de su domicilio.

Figura 4

Percepciones de los y las participantes en relación con la incidencia del mecanismo de elección de horas en la movilidad geográfica docente



Nota. Elaboración propia con base en González Alemán (2022).

Según Pasturino (2015), el carácter anual que reviste la designación de horas docentes en la enseñanza media del país tiene consecuencias negativas para los docentes y las instituciones educativas. El mecanismo empleado genera para los docentes inestabilidad e incertidumbre, porque si bien es posible elegir nuevamente en el mismo centro, también existe la posibilidad de no poder hacerlo. Asimismo, tal como lo informan Trillo-Sanguinetti y Questa-Tortero (2023), según la percepción de los

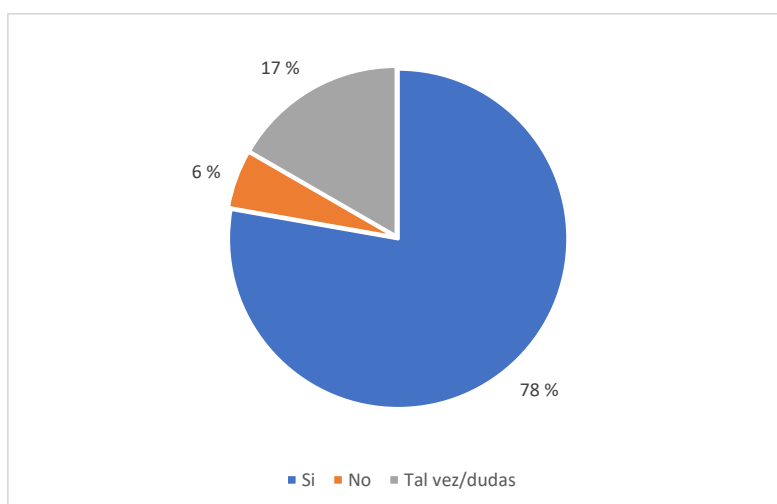
docentes, la elección de horas aumenta el tiempo extra que se debe agregar a las tareas docentes.

Estos dos factores (inestabilidad e incertidumbre) fueron remarcados por algunos de los y las participantes, “[...] todos los años es una lucha para poder elegir, ta, más allá de que tenemos un orden, y que tenemos que cumplir con el orden [...]” (D2, comunicación personal, 25 de octubre de 2021), “el tema de cómo funciona hace que no sea seguro estar en una institución ni, aunque seas grado 7” (D16, comunicación personal, 1 de diciembre de 2021).

Atendiendo a estas consideraciones, como se observa en la Figura 5, la mayoría de los y las participantes consideró que introducir cambios en el mecanismo de elección de horas, como la elección basada en cargos, podría generar una baja en la cantidad de docentes que deben desplazarse para ejercer sus tareas profesionales.

Figura 5

¿Considera que la elección de horas en la modalidad de cargos docentes podría ser un factor que favorezca la disminución de los traslados docentes?



Nota. Elaboración propia con base en González Alemán (2022).

En relación con el mecanismo de elección de horas, y su posible vínculo con la movilidad geográfica docente, un grupo mayoritario de los y las participantes entiende que es necesario introducir cambios en tres características del mecanismo:

En primer lugar, la mayoría de los entrevistados consideró conveniente pasar a un formato de asignación de trabajo docente con base en cargos docentes que incluyan horas de clase, coordinación y otras tareas. Según se vio, esto favorece la posibilidad de concentración horaria del docente, disminuyendo así el número de centros en los que los docentes deben trabajar. De esa forma, se reduciría un primer factor de movilidad geográfica docente que es el traslado que deben realizar los docentes entre centros educativos durante la jornada o semana laboral.

En segundo lugar, varios docentes señalaron que cambiar el plazo por el cual los docentes eligen sus horas pasando a un régimen que habilite un mayor plazo (3 años), sería un factor que podría incidir favorablemente en la baja de la movilidad geográfica docente.

Por último, algunos profesores estimaron que modificar los criterios territoriales o las circunscripciones territoriales que hoy se utilizan para ordenar a los docentes en

los escalafones y listas que integran por otro basado en la "regionalización" podría repercutir en una caída de los traslados de los docentes.

Las percepciones docentes acerca de los efectos de la movilidad geográfica sobre dimensiones del ejercicio profesional

Entre las preguntas disparadoras de la investigación desarrollada se encontraba ¿Qué percepciones tienen los docentes de aula de DGETP-UTU acerca de los efectos de la movilidad geográfica docente en las dimensiones personales y tareas profesionales que realizan, específicamente, planificación y tareas de evaluación, tareas de coordinación y trabajo con otros docentes y la inserción del docente en la comunidad educativa?

En lo que respecta a la incidencia de la movilidad geográfica docente respecto de las tareas de planificación y evaluación, la principal afectación identificada por los y las participantes refiere a la "pérdida de tiempo" y el "desgaste físico" o "cansancio" que generan los constantes traslados (D10, comunicación personal, 15 de noviembre de 2021; D12, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021). En este sentido, podemos indicar que, para este grupo de docentes, la incidencia de la movilidad geográfica docente en el aula es "indirecta", y recae, fundamentalmente, sobre el cuerpo docente añadiendo horas y carga de trabajo a la tarea docente.

Podemos entender la coordinación docente en dos sentidos. En un sentido abierto y general, las tareas de coordinación, implican el intercambio de experiencias y enfoques entre los docentes que integran una misma institución y comparten un grupo de alumnos. En un sentido más institucional, la coordinación docente abarca los espacios institucionales prefigurados para ello y que pueden suponer el encuentro entre docentes que comparten una misma asignatura o área de conocimiento, un nivel educativo o un centro (Rodríguez Zidán, 2007).

En cuanto a las horas de coordinación con sus compañeros, la mayoría del profesorado entrevistado tuvo una percepción negativa acerca de la incidencia de la movilidad geográfica docente en estas tareas, haciendo énfasis en lo complejo que puede resultar coincidir incluso en los tiempos predeterminados para ello, con el resto de los colegas (D2, comunicación personal, 25 de octubre de 2021; D3; comunicación personal, 29 de octubre de 2021; D10, comunicación personal, 15 de noviembre de 2021).

En esta dirección, varios de los y las docentes entrevistados comentaron acerca de las posibilidades que estaba brindando la nueva realidad emergente con la pandemia de la COVID-19, ya que, en muchos centros educativos, estos espacios de coordinación habían pasado a formatos virtuales, lo que reducía los tiempos perdidos en traslado y aumentaba las potencialidades de los encuentros.

Finalmente, en cuanto la inserción de los docentes en la comunidad educativa, y al igual que sucedió con las otras dos dimensiones del ejercicio profesional analizadas, se pudo observar que para la mayoría de los profesores entrevistados los efectos de la movilidad geográfica docente sobre la dimensión consultada son esencialmente negativos.

Para estos docentes, la falta de tiempo para permanecer en los centros y la comunidad donde deben trasladarse para ejercer genera un sentimiento de cierta lejanía y

extrañeza, sentimiento que se ve potenciado cuando el docente debe combinar movilidad geográfica y el trabajo en varios centros.

Asimismo, otros entrevistados, consideraron que la movilidad geográfica docente no interfiere en estos aspectos indicando que podría ser un elemento positivo, en tanto que, permite que el docente enriquezca su práctica profesional al tener que enfrentarse con contextos socioeducativos y socioeconómicos heterogéneos (D6, comunicación personal, 8 de noviembre de 2021; D7, comunicación personal, 9 de noviembre de 2021; D13, comunicación personal, 17 de noviembre de 2021).

Conclusiones

Con relación al primer objetivo específico se pudo determinar que la política de financiación del transporte docente de la ANEP (abono docente), es de larga data en el país. Se inicia en la década de 1970, con la exoneración del 50 % en el valor del boleto del transporte para docentes, medida que era parte de las reivindicaciones de las organizaciones sindicales de docentes. Desde 1985 en adelante, se apreció la extensión a los diversos colectivos de docentes de la ANEP, en especial, la enseñanza media, y se alcanza a cubrir el 100 % del costo de los boletos para el docente.

En relación con el segundo objetivo específico planteado, observamos que el porcentaje de docentes de aula de la ANEP y, sobre todo, de la DGETP-UTU sujetos a la movilidad geográfica docente es especialmente alto (casi 40 % en ANEP y 43 % en DGETP-UTU). A partir de esto, creemos que es posible considerar que la movilidad geográfica docente es una característica de la inserción profesional de los docentes de aula en Uruguay.

Al considerar los tiempos destinados por los docentes de aula de la ANEP hacia y desde los centros educativos donde trabajan, podemos señalar que unos 10.500 (21,5 %), de los casi 49.000 docentes de aula de la ANEP tienen tiempos de traslado considerados "excesivo" y "muy excesivo". En la DGETP-UTU, foco de nuestro estudio, esto resulta aún más marcado: más de 1 cada 4 docentes de aula de este subsistema (26,4 %) se ubican en estas categorías, es decir, 3.124 de los 11.834 profesores de aula de la DGETP-UTU.

Por otra parte, la movilidad geográfica docente no es homogénea en todo el territorio nacional, en este sentido, un hallazgo particular de esta investigación fue identificar la existencia de departamentos "emisores" y "receptores" de docentes.

En este sentido, futuras investigaciones podrían indagar con más detalle este asunto, considerando otras variables sociodemográficas, de oferta educativa y de formación docente, para producir conocimiento empírico que permita desarrollar políticas educativas, en general, y políticas docentes, en particular, tendientes a reducir el número de profesionales que se ven obligados a trasladarse para ejercer sus tareas.

Finalmente, en relación con el tercer y último objetivo específico planteado, cuando analizamos las percepciones de los docentes de aula de la DGETP-UTU acerca de los efectos de la movilidad geográfica, surgen las siguientes conclusiones:

Entre los aspectos positivos se destacaron, el desarrollo de vínculos con otros docentes o los estudiantes, el ejercicio profesional en general y el uso del tiempo de viaje o traslado para la realización de tareas.

La mayoría de los y las participantes consideró que la movilidad geográfica tiene una afectación negativa sobre las tareas de planificación y corrección, trabajo en coordinación con otros docentes e inserción en la comunidad educativa.

En su relato acerca de las vivencias y experiencias emerge la necesidad de utilizar el tiempo de traslado como tiempo de trabajo y, conjuntamente, la representación del ómnibus o colectivo como espacio de trabajo.

Asimismo, según lo manifiestan los y las participantes, podemos indicar que la movilidad geográfica docente aumenta los riesgos de padecer problemas de salud y resulta un elemento distorsivo en la organización de rutinas personales y en las relaciones con sus familias.

Según lo indicaron varios participantes, el mecanismo de designación de horas docentes que funciona a nivel de la enseñanza media es un factor que incide en el aumento de la movilidad geográfica docente y, por esa razón, consideraron que se vuelve necesario introducir cambios en al menos tres características del mecanismo de elección de horas docentes, como la asignación de trabajo docente basado en cargos docentes que incluya horas de clase, coordinación y otras tareas, elegir por un plazo mayor a un año, e incluir nuevos criterios basados en la "regionalización" de los escalafones y listas docentes.

Creemos que los principales resultados obtenidos, podrían contribuir con la apertura de nuevas líneas de investigación o profundización de las ya existentes, como, el abordaje de las percepciones que tienen los actores educativos a cargo de la gestión del sistema y de los centros acerca del fenómeno de la movilidad geográfica docente. El análisis de los presupuestos educativos y su ejecución, con el objetivo de producir conocimiento de base empírica que sea útil para la toma de decisiones vinculadas con la gestión y financiación de las políticas públicas educativas. Y profundizar en el estudio de las relaciones entre las condiciones de trabajo docente y los resultados del sistema educativo, en cuanto a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

Notas:

Artículo basado en la tesis titulada La movilidad geográfica docente en Uruguay: Estudio de las políticas educativas y de las percepciones de los docentes de aula de la Dirección General de Educación Técnico Profesional-UTU de los departamentos de Canelones, Florida y San José, desarrollada en el marco del Master en Educación de la Universidad ORT Uruguay.

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico fue realizada por Carlos González Alemán y Eduardo Rodríguez Zidán. El diseño de la investigación la llevó a cabo Carlos González Alemán y Eduardo Rodríguez Zidán. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Carlos González Alemán. Ambos autores contribuyeron en partes iguales en la redacción del manuscrito, revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2008). *Censo Nacional Docente 2007*.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2020). *Censo Nacional Docente 2018. Informe de resultados*.
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL (2007, agosto 28). *Acta n.º 54, Resolución n.º 1*. Sección Actas, CODICEN.
- CÁMARA DE SENADORES, COMISIÓN DE PRESUPUESTO INTEGRADA CON HACIENDA (1986). *Parlamento del Uruguay*.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (2008, noviembre 26). Circular n.º 2873/008.
- CONSEJO DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL (2009, junio 23). *Instructivo para la entrega de abonos docentes del Consejo de Educación Técnico Profesional* (Acta n.º 240, Resolución n.º 1083/09). Departamento de Administración Documental, Sector Archivo.
- CORNEJO CHÁVEZ, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação y Sociedade*, 30(107), 409-426. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200006>
- CORNEJO CHÁVEZ, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: Un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* [Tesis doctoral, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/111523>
- DARLING-HAMMOND, L. (2003). Keeping good teachers. Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- ESTEVE, J. (1994). *El malestar docente*. Ediciones Paidós.
- FALUS, L., & GOLDBERG, M. (2011). *Perfil de los docentes en América Latina* (Cuaderno n.º 9). SITEAL, IPE-UNESCO, OIE.
- FILGUIERA, C., & LAMAS, C. (2005). *Gestión en los Centros de Enseñanza Secundaria de Montevideo*. ANEP-CODICEN-MEMFOD.
- GARCÍA CASTILLO, P. (2013). Las condiciones laborales y el desempeño docente: Un estudio de las condiciones de trabajo de los profesores de secundaria y su influencia en la calidad educativa, con respecto al desempeño docente. *Revista Iberoamericana De Educación*, 63(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie631789>
- GONZÁLEZ ALEMÁN, J. C. (2022). *La movilidad geográfica docente en Uruguay: Estudio de las políticas educativas y de las percepciones de los docentes de aula de la Dirección General de Educación Técnico Profesional-UTU de los departamentos de Canelones, Florida y San José* [Tesis de maestría, Universidad ORT Uruguay]. Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay.
- GONZÁLEZ BURGSTALLER, M. (2019). *La profesión docente en perspectiva comparada. Una mirada a través de la carrera, los casos de Uruguay y Argentina en la "era*

progresista" [Tesis de maestría, Universidad de la República (Uruguay)]. Colibri.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/23308>

- HANUSHEK, E.; KAIN, J. & RIVKIN, S. (2004). *The revolving door*. En Mancebo, M. (2016), *La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014)*. *Propuesta Educativa*, 1(45), 21-33.
- HANUSHEK, E. A., & RIVKIN, S. G. (2007). Pay, Working Conditions, and Teacher Quality. *The Future of Children*, 17(1), 69-86.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2020). *Estudio de Salud Ocupacional Docente*.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA & EQUIPOS MORI (2014). *La docencia en Uruguay, condiciones de trabajo y carrera docente*. INEED.
- JOHNSON, S. M., KRAFT, M. A., & PAPAY, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers working conditions on their professional satisfaction and their student's achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39. <https://doi.org/10.1177/016146811211401004>
- KOHEN, J. (2005). Estudio de caso en Argentina. En M. Robalino & A. Kröner (Coords.), *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay* (pp. 43-73). OREAL/UNESCO.
- LADD, H. (2011). Teacher's perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235-261. <https://doi.org/10.3102/0162373711398128>
- LOEB, S., DARLING-HAMMOND, L., & LUCZAK, J. (2005). How teaching conditions predict teacher turnover in California schools. *Peabody Journal of Education*, 80(3), 44-70. https://doi.org/10.1207/s15327930pje8003_4
- MANCEBO, M. (2016). La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014). *Propuesta Educativa*, 1(45), 21-33.
- PASTURINO, M. (2015). Hacia la conformación de equipos estables en los centros de educación media básica en Uruguay [PDF].
- RODRÍGUEZ ZIDÁN, E. (2007). El proyecto de centro y la coordinación docente: Un estudio sobre dos innovaciones de la reforma educativa en Uruguay. *Educere*, 11(36), 137-153.
- TRILLO-SANGUINETTI, M. A., & QUESTA TOROTEROLO, M. (2023). Percepciones docentes sobre las condiciones laborales e incidencia en la salud: estudio de caso en educación media tecnológica y profesional de Uruguay. *Revista Educación*, 47(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53637>
- TOROPOVA, A., MYRBERG, E., & JOHANSSON, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION [UNESCO]. (2020). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. UNESCO.
- URUGUAY. (1971, octubre 21). Decreto n.º 696/971: Tarifas Públicas. Transporte Colectivo de Pasajeros.
- URUGUAY. (1986, abril 8). Ley n.º15.809: Presupuesto Nacional de Sueldos, Gastos e Inversiones, ejercicio 1985-1990.
- URUGUAY. (2001, febrero 21). Ley n.º17.296: Presupuesto nacional de sueldos, gastos e inversiones ejercicio 2000-2004.
- URUGUAY. (2007, agosto 31). Ley n.º18.172: Aprobación de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal, ejercicio 2006.
- VIDIELLA, J., & LARRAIN, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. Corporalidades, afectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(7), 1281-1310.