



REVISTA DIGITAL N° 1

Título: El trabajo docente del profesor de secundaria en contextos escolares y sociales diversos. Características asumidas y sentidos atribuidos por los propios actores.

Title: The educational work of the professor of secondary in diverse scholastic and social contexts. Assumed characteristics and senses attributed by the own actors.

Autores: Lic. Mariana Ojeda - Prof. Claudio Núñez

Palabras Clave:

Trabajo Docente, Condiciones de trabajo docente, Profesionalización Docente, Contextos Sociales Diversos, Educación Secundaria.

Educational work, Conditions of educational work, Teacher Profession, Diverse Social Contexts, Secondary Education

Resumen:

En este artículo reflexionamos acerca del trabajo que los profesores de enseñanza media realizan. Planteamos algunas ideas que tienen los profesores respecto cómo viven su trabajo y de cuáles son las principales problemáticas que irrumpen e impactan en el nivel al que referimos y en la cotidianeidad de su trabajo y de las instituciones en las que se desempeñan.

En este sentido nos planteamos ¿cómo se configura actualmente, en contextos diversos de producción, el trabajo de los profesores?, ¿cuál es el objeto de su trabajo, qué tareas realiza, en qué tiempos y espacios?, y desde este punto de vista, ¿qué sentidos y significados adquiere el mismo?. Son estos algunos de los interrogantes que intentamos discutir en este trabajo. Como problemática central, proponemos indagar en el trabajo docente generado en ciertas condiciones de producción, es decir, en un establecimiento particular, con un grupo de colegas que se organiza y moviliza de una manera específica, con estilos de conducción diferenciados, atendiendo una población estudiantil con características propias e inserto en una comunidad con una identidad socio-cultural propia. Es decir, lo entendemos en el contexto de la situación histórico-político y social que le otorga sentido, de modo de comprenderlo en sus particularidades, diferenciaciones y recurrencias en el tiempo y espacio analizados.





Abstract:

In this article we reflected about the work that the professors of secondary education make. We raised some ideas that have the professors respect how they live its work and which are main the problematic ones that burst in and hit in the level at which we refered and in the routine character of its work and of the institutions in which they evolve.

In this sense we considered how is formed at the moment, in diverse contexts of production, the work of the professors? , which is the object of its work, what tasks makes, in what times and spaces? , and from this point of view, what senses and meant acquire himself. They are some of the questions that we tried to discuss in this work. Like problematic power station, we propose to investigate in the educational work generated in certain conditions of production, that is to say, in a particular establishment, with a group of colleagues who organizes itself and mobilizes of a specific way, with differentiated styles of conduction, taking care of a student with own characteristics and inserted population in a community with an own sociocultural identity. That is to say, we understand it in the context of the historical-political and social situation that grants sense to him, of way to include/understand it in its particularities, differentiations and recurrences in the analyzed time and space.

I. Nuestro punto de partida:

¿Cómo se configura actualmente, en contextos diversos de producción, el trabajo de los profesores?, ¿cuál es el objeto de su trabajo, qué tareas realiza, en qué tiempos y espacios?, y desde este punto de vista, ¿qué sentidos y significados adquiere el mismo?. Son estos algunos de los interrogantes que intentamos discutir en este trabajo. Como problemática central, proponemos indagar en el trabajo docente generado en ciertas condiciones de producción, es decir, en un establecimiento particular, con un grupo de colegas que se organiza y moviliza de una manera específica, con estilos de conducción diferenciados, atendiendo una población estudiantil con características propias e inserta en una comunidad con una identidad socio-cultural propia. Es decir, lo entendemos en el contexto de la situación histórico-político y social que le otorga sentido, de modo de comprenderlo en sus particularidades, diferenciaciones y recurrencias en el tiempo y espacio analizados.

Intentamos vislumbrar la realidad del trabajo de los profesores a través de los interrogantes señalados y en virtud de una perspectiva metodológica y epistemológica también particular. El estudio del que surgen los datos* es, fundamentalmente, de corte cualitativo poniendo el énfasis en la comprensión de las situaciones de la vida cotidiana escolar desde la visión de los actores que la producen. Entendemos que, lo que el profesor realiza en su tarea es una actividad que resulta del conjunto de su propia historia personal y profesional, de las condiciones institucionales y en general del conjunto de condiciones sociales, políticas y culturales en el que ocurre (Veiravé, Ojeda, Delgado, Núñez, 2006).





“...Hemos abandonado las miradas estructuralistas... y avanzado en la consideración de los sujetos y del impacto que sobre las subjetividades tienen las nuevas condiciones de existencia... Los sujetos sufren condicionamientos sociales y culturales que obligan a situarlos en un nuevo campo social y cultural...” (Tiramonti, 2004: 11).

Esta doble mirada, del sujeto desde sí mismo y en el contexto de las condiciones de producción de su subjetividad en el desarrollo de una tarea nos permite superar una postura lineal, unidireccional, determinista y simplificadora de la composición estructural, organizativa y funcional de los fenómenos educativos para recuperar lo que efectivamente ocurre al interior de las escuelas y desde los actores que por ellas transitan. Lo que podríamos llamar *análisis situacional* del objeto de estudio.

La decisión metodológica adoptada para aquella investigación condujo a la producción de un saber científico a partir de la construcción de las biografías profesionales de los sujetos con los que trabajamos. Biografías que recuperan la narrativa oral de los profesores acerca de sus puntos de vista, sus sensaciones, sus experiencias, sus historias personales y colectivas en torno a la trayectoria en la que se funda la docencia como trabajo. Si bien el discurso de cada docente habla de las particularidades de sus vidas, supone la construcción de un saber social que se va componiendo en el entramado de las relaciones de los sujetos con los contextos a los que hicimos referencia. Asimismo, reconocer la voz de los profesores incluye un sentido político además del investigativo, *se refiere al derecho a hablar y a estar representando... tanto la voz individual, única, como la voz colectiva (Hargreaves. 1996).*

Trabajamos tres instituciones educativas de nivel medio de la Provincia del Chaco que implementaron la Educación Polimodal que tuvieran diferentes localizaciones geográficas y características sociales diversas. Una de ellas ubicada en un ámbito rural, otra en el casco céntrico de la ciudad de Resistencia y otra en un barrio periférico que atiende a sectores de bajos recursos. En esta diferenciación de escenarios hemos encontrado cuestiones comunes en el trabajo de los profesores como así también aspectos distintivos de cada uno de ellos.

También encontramos una diferenciación en el colectivo docente. De la narrativa de los profesores emergen categorías de análisis correspondientes a un sector del cuerpo docente y no a la totalidad. Sector que tiene un mayor compromiso profesional y una mayor identificación con la institución. En este sentido, encontramos que los mismos sujetos entrevistados manifiestan una diferenciación con respecto a otros colegas que tienen “menos participación y compromiso con la escuela”, “menos relación con alumnos”¹. Por lo tanto, los datos aquí analizados deben comprenderse en este contexto de producción.

II. Trabajo docente: contextos y factores de incidencia en las transformaciones actuales.

Vamos a desarrollar el tema en cuestión comenzando por poner en a discusión algunos elementos históricos, culturales y políticos que han configurado fuertemente el





trabajo docente y que nos permiten percibir la complejidad que reviste para los actores la construcción de significados y sentidos en torno a él.

En nuestro país, históricamente la docencia se estableció como un trabajo del Estado, quien está encargado de ofrecer los puestos en las organizaciones escolares, por lo tanto es quien ejerce cierto control sobre las definiciones del proceso, del puesto, del contenido, de la organización y de las condiciones de trabajo (Birgin, 1999; SUTEBA, 2004). La relación entre Estado – docentes condiciona la forma de ejercicio de la profesión, si bien existen otras posibilidades, nos referimos a la tarea de enseñar en las instituciones educativas. Entonces, las políticas educativas públicas inciden fuertemente en la conformación del trabajo y marcan su desarrollo y decisiones en torno a lo profesional.

En las últimas décadas hemos experimentado, más aún a nivel nacional, la crisis del Estado Benefactor con la consecuente racionalización de la administración y la proletarianización en el trabajo de los empleados del Estado y entre ellos, los docentes (Apple, 1989; Martínez, Valles y Kohen, 1997; Martínez, 2001). La intensificación de la tarea es uno de los indicadores de la fuerza del control del Estado socavando los privilegios laborales de los profesores, provocando la descualificación de la profesión y su ejercicio laboral. Asimismo, observamos que las políticas de formación docente – inicial y continua- contribuyen a esa descualificación aún a partir de discursos de profesionalización. También asistimos a la “dolorosa” precarización laboral: la pérdida de derechos –de reciente conquista- y de la desvalorización socio-económica (SUTEBA, 2004). Sin embargo, en ese contexto, el docente goza de cierta estabilidad en medio de la desocupación y flexibilización laboral característica de la mayoría de los sectores sociales.

Por otra parte, en el marco de la Reforma Educativa de los 90 surgieron líneas políticas sostenidas desde posturas teóricas que pregonaban la profesionalización del docente desde el discurso de la autonomía profesional y responsabilidad en el proceso y el producto educativo. Intentaron revalorizar la posición social del docente por sí solos que, al final tuvo un escaso impacto en la cotidianeidad laboral. Martínez, Valles y Kohen (1997) manifiestan claramente, el modo como operan en el contexto de nuestro país, los planteos de la reforma que no tienen en cuenta la voz de los protagonistas y que responden a lógicas político-económicas ajenas a ellos y a las lógicas y procesos institucionales que acontecen en la realidad educativa. Persiste la reproducción de prácticas sociales y educativas a partir de modelos basados en las desigualdades y diferencias sociales y profesionales fundados en el poder. También aquí es posible advertir un discurso contradictorio de profesionalización que a la vez desprofesionaliza cuando desde la letra, boga por la cualificación profesional pero desde la realidad, no se ofrecen las condiciones necesarias para su producción.

“La desregulación y flexibilización laboral no necesitan capacitar a nadie para ser implantadas. Se imponen por el miedo a perder el trabajo en un contexto de recesión y desempleo de largo alcance... La estabilidad del “misionero cultural” queda desplazada para dar lugar a un trabajador del sector estatal, precarizado” (Martínez, Valles y Kohen. 1997. 26 pp.).





Esta situación repercute directamente en el puesto de trabajo de los profesores y lo configura subjetiva y objetivamente. Lo discurrido hasta aquí presenta los elementos o factores que han transformado el trabajo docente en las últimas décadas. Continuamos ahora planteando lo que los profesores entienden por trabajo docente y describiendo situacionalmente las tareas que desarrollan.

III. Sentidos y alcances del trabajo docente desde las propias voces.

Es posible definir al trabajo docente en un doble sentido, por un lado como una *actividad profesional* en tanto supone una formación y una actividad específicasⁱⁱ – cuestión que ha ido variando en la historia (Pinkaz, 1992; Birgin, 1999)- y, también como un *trabajo* de orden intelectual que involucra concepciones y prácticas referidas a su objeto centrado en la enseñanza: qué, cómo y para qué enseñar, por oposición a entenderlo como una tarea de simple desarrollo o desempeño de un rol (SUTEBA). Es decir, un trabajo intelectual que implica otorgarle sentido y significados propios a las tareas que involucra la actividad profesional. Ahora bien, muchas veces los docentes no perciben este doble sentido, escindiéndolo en sólo uno de ellos. Los profesores dan cuenta de esta ruptura de significados cuando tienen una visión de la docencia como una tarea vocacional y no como un trabajo

“después la docencia se convierte en una salida laboral, no en una vocación, yo creo que ahí radica el problema fundamental porque hay cosas que uno hace que van más allá de lo laboral cuando vos realmente amás hacer una cosa” (profesora de escuela rural).

“yo veo a la educación como algo que a mi me gusta más allá de lo que uno pueda ganar” (profesora de escuela urbana).

Estas voces le otorgan una menor valoración a la docencia como trabajo superlativizando la idea de vocación. Este planteo supera nuestro supuesto inicial en tanto sigue vigente la imagen del docente como una misión sagrada, de entrega sin retribuciones a cambio. Podríamos sostener junto a Birgin (1999) que es un llamado interior de servicio al otro, una predisposición cuasi innata desconociendo el valor del trabajo que conlleva derechos y deberes.

Aun así hay ciertos componentes del trabajo que advertimos en sus voces y que se relacionan con el plano estrictamente laboral porque hay tareas específicas de orden “técnico” que le son propias del rol para el que fue formado y ocupa.

En este sentido, podemos identificar que la docencia tiene componentes objetivos referidos a la estructura del puesto y del proceso de trabajo: el contenido (tareas, objeto de trabajo), la organización y las condiciones en que se desarrolla (Neffa, 2005). Asimismo contempla también una dimensión subjetiva que hace referencia a las connotaciones y valoraciones sobre los hechos objetivos. El trabajo se despliega acompañado siempre de estados afectivos propios: la pena, el sufrimiento, el placer, la alegría (Vialatox, 1953 en Neffa, 2005). En este sentido, las voces de los profesores manifiestan su trabajo desde estos dos planos:

“yo siempre dije que mi oficio en la vida era ser docente y sabía que esto no me iba a hacer millonaria pero que me iba a permitir vivir... más allá del placer... me





permitió tapar muchos agujeros en mi casa... el sólo hecho de tener obra social de saber que voy a tener una jubilación te da un poco de tranquilidad y una continuidad” (profesora de escuela urbana)

Cuando la docente menciona la cuestión del dinero, hace referencia a unos componentes de la estructura del puesto de trabajo: el salario, los beneficios sociales y, la estabilidad laboral que ofrece el puesto. En estos términos, la docencia es un trabajo que como vimos anunciado, en nuestro país es dependiente del Estado. Esto implica determinaciones o condicionamientos de las políticas porque el docente se configura como funcionario estatal. Históricamente se configuró como empleo público con una remuneración de tipo salarial, vinculado a las vicisitudes de la política económica estatal, y a una larga tradición en estabilidad laboral. A pesar de los cambios manifestados a lo largo del tiempo, el trabajo docente sostiene aún ciertos rasgos característicos del empleo público propios del Estado Benefactor como la estabilidad y los beneficios sociales que conlleva el puesto (Birgin, 1999).

También observamos los sentimientos que le provoca esta situación laboral: el placer, la tranquilidad y que son parte de su vida en el plano personal (familiar).

III. 1. Un componente del contenido de trabajo: el objeto de trabajo y las tareas vinculadas a él.

Otra característica que se manifiesta en la faz laboral de la docencia es el objeto de trabajo situado en el nivel medio; cuestión que le imprime características específicas. Los profesores de nivel medio centran su función en el aula y en el trabajo con los alumnos para transmitir contenidos que provienen particularmente de un campo disciplinar científico. En este sentido, los profesores entrevistados manifiestan una alta valoración del conocimiento científico como componente de dicho contenido. Algunos autores argentinos señalan esta característica como propia del cuerpo docente que trabaja en este nivel educativo marcando las diferencias con el magisterio (Birgin, 1999 y Pinkaz, 1992). Ese fue y, sigue siendo, el modo de legitimar la profesión y su campo laboral en relación con el lugar de la ciencia y la pedagogía.

“el maestro está preparado en todas las áreas, es decir, ellos salen al mundo laboral para enseñar un poquito de todo, no están especializados... el profesor mal que mal tiene una especialización en su área” (profesora de escuela rural).

Los profesores se forman en una especialidad científica determinada esto es así ya desde la formación inicial y luego, en la inserción y desarrollo profesional. La misma organización escolar está pensada en “fragmentos” disciplinares a través de la asignación de horas cátedra en las asignaturas escolares que los representan. También condiciona la forma de trabajar ya que cada docente se desempeña por separado en cada aula con “su” asignatura.

Esto ocasiona lo que advertimos como aislamiento del trabajo del docente, es decir, la enseñanza como tarea solitaria reducida al aula. Al decir de los profesores “es una isla, cada uno da lo que quiere” (profesor escuela rural). Configuración que limita las posibilidades de trabajo en equipo y es detectada como una problemática del trabajo docente. Las condiciones de la estructura del puesto y, de las formas de organizar la institución y el grupo de actores educativos son generadoras de obstáculos para construir espacios, tiempos y acuerdos del colectivo profesional.





“siempre fui de hacer todo, hay muchísimos colegas que no, hay gente que no se involucra, da clases y dispara” (profesora escuela urbana).

Expresan una voluntad de trabajar y hacerlo con los colegas sin embargo, reconocen las imposibilidades. Aún así, expusieron experiencias de trabajo grupal en departamentos y en grupos docentes por afinidad que tuvieron un impacto significativo en el mejoramiento de la enseñanza (por ejemplo, logrando acuerdos en criterios de evaluación, coordinación de contenidos).

Continuando con el análisis, advertimos que además de los contenidos, son los alumnos quienes le otorgan sentido al trabajo. Los profesores se preocupan profesional y personalmente por los jóvenes superando los límites de una relación docente-alumno en el proceso enseñanza y aprendizaje de ciertos contenidos. En el ámbito laboral expresan los aspectos subjetivos del trabajo cuando además de enseñar, los profesores entrevistados se involucran con los problemas y situaciones personales y familiares de los alumnos.

“creo que el docente no solamente tiene que ser contenido sino también un oído que escucha, una boca que hable, porque te estoy hablando de chicos con carencias, carencias afectivas” (profesora de escuela urbana céntrica).

Este grado de implicancia con el trabajo lleva a la mayoría de los docentes a percibir a la escuela y a los alumnos como parte de su vida. Se produce un entrecruzamiento profundo entre los elementos propios de la vida subjetiva y personal del profesor y los aspectos objetivos del trabajo. Es así como expresan su gusto, satisfacción y placer por el trabajo en tanto logro personal

“Yo me doy cuenta que a mi me gusta enseñar” (profesor escuela rural).

“yo disfruto de la convivencia con los chicos, con los adolescentes a mi me gusta tratarlos” (profesora escuela rural).

Otro elemento que compone la estructura del puesto son los aspectos temporales y espaciales en que se desarrolla el trabajo. Hay un tiempo y un espacio escolar que son remunerados, el profesor de nivel medio tiene horas de cátedra rentadas que son desarrolladas frente a alumnos en las aulas. Coinciden aquí las percepciones de los profesores y las regulaciones que norman el trabajo. Como vimos anteriormente, los profesores perciben que el objeto de su trabajo es la enseñanza de contenidos a los alumnos en el aula. A la vez, la máxima norma del trabajo docente Estatuto Docente Ley 5.125 de la Provincia del Chaco dice que es docente *quien guía, dirige, supervisa u orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje (Art. 1)*. Sin embargo, no dejan de reconocer otros tiempos y espacios que están destinados al trabajo docente y que, no son reconocidos como tales pero que forman parte de las tareas profesionales y del proceso de trabajo. No son reconocidas ni por ellos mismos ni por las regulaciones laborales.

¿De qué manera se va constituyendo el contenido de trabajo, es decir, las tareas que integran su labor docente y las que exceden lo normado, lo reglado, lo históricamente realizado por el profesor?.

Los docentes mencionan la habitualidad de actividades que están fuera de las horas cátedra y que si bien, están vinculadas con la enseñanza áulica, las superan: asistencia a reuniones institucionales, departamentales, elaboración de planificaciones, proyectos, evaluación de aprendizajes, elaboración de material





didáctico. También fueron emergiendo otras actividades no escolarizadas del trabajo docente ligadas a otras funciones. Algunos docentes resignan este tiempo y este trabajo porque forma parte de la docencia en tanto vocación de servicio a los alumnos y a la escuela. Mientras que para otros, es una sobrecarga que exige “donar” involuntariamente tiempo de su vida personal. Creemos que estas posturas se relacionan con la experiencia de trabajo escolar y con su concepción acerca de él. Al respecto Deolidia Martínez (en Felfeber y Andrade Oliveira 2006) dice que:

“Los procesos de trabajo están alterados... en los ámbitos laborales se ha ‘naturalizado’ una extensión arbitraria del tiempo de trabajo según diversos factores externos al proceso de trabajo... tema crucial en la organización del trabajo docente, el elemento más importante... Es una dificultad concreta para la innovación y aún más para el trabajo colectivo en la construcción curricular... Si a esto le agregamos la relación de la jornada o las horas de trabajo con el salario, entramos más directamente al tema del valor del trabajo” (Ibidem. 44 y 45 pp.)

Al respecto, una docente entrevistada nos ha expresado claramente esta situación:

“a la mañana que yo le doy a la docencia no la cubre el salario... mucho menos todo lo demás que hago por la docencia y por el sistema... yo no trabajo por el salario, trabajo por vocación”.

Volvemos sobre la cuestión planteada en el apartado III: ¿la docencia, profesión, oficio, trabajo o vocación?. Pareciera ser que todas estas cuestiones aún están vigentes en las concepciones de los profesores. Son quizá obturadores de la recuperación de largas luchas por los derechos de los trabajadores de la educación. Al decir de Martínez, el trabajo docente presenta un “obstáculo epistemológico” difícil de superar, hay que abrirlo y desplegarlo para poder pensarlo.

Identificando el tipo de tareas que desarrollan los profesores de nivel medio encontramosⁱⁱⁱ:

- tareas propias del trabajo didáctico-pedagógico escolar: trabajo áulico, reuniones departamentales o de áreas, elaboración de planificaciones y proyectos, producción de materiales, evaluación. Realizadas dentro o fuera del espacio y del tiempo escolar.
- tareas didáctico-pedagógicas extra-curriculares: clases de apoyo los días sábados, proyectos de teatro, ferias científicas, campeonatos deportivos, olimpiadas educativas. Dentro de ellas podríamos indicar a las tareas del tipo institucional (olimpiadas, ferias científicas) y, a las que desarrollan por voluntad propia con el fin de colaborar con los alumnos en cuestiones académicas (por ejemplo las clases de apoyo) y sociales y recreativas (teatro, deporte).

En síntesis, el objeto de trabajo docente se centra en la enseñanza de contenidos disciplinares a los alumnos, sin embargo, hay una gran cantidad y diversidad de actividades vinculadas con otras funciones que pueden o no estar relacionadas con la enseñanza. Hay ciertas condiciones de trabajo que están determinado que el docente realice esta multiplicidad de tareas: las políticas educativas, las normativas





institucionales, ministeriales, las características sociales y académicas del alumnado son factores incidentes en la producción del trabajo en cada caso particular.

“Las demandas del sistema educativo a los docentes son su primer condicionamiento, y las organizaciones escolares en que se hace realidad son su escenario más inmediato, antes y por encima de las exigencias del medio por excelencia en el que se desenvuelven sus prácticas: el aula...” (Gimeno Sacristán, 1997. 95 pp.)

Es decir que el trabajo no se agota en las prácticas pedagógicas porque remite a otros campos de acción que inciden sobre la realidad escolar inmediata.

III.2. Características del trabajo docente: multiplicad de tareas, extensión del tiempo y espacio laboral. ¿Indefinición del rol o intensificación del trabajo?.

La definición del rol es ambigua (Meliá y Balaguer, 1988 en Rivas Flores, 1998). Porque por una parte, define su rol desde el objeto de su actividad: la enseñanza; sin embargo, la situación lo enfrenta a múltiples acciones a realizar vinculadas con las tareas institucionales, organizativas, sociales descriptas anteriormente. Estas tareas lo enfrentan a decisiones y acciones que debe desarrollar, que superan el orden técnico y lo conducen a opciones de orden fundamentalmente moral.

Los profesores entonces, hacen más que enseñar...

“yo siempre dije ‘yo no sólo soy profesora de lengua’, yo soy formadora, yo soy educadora” (profesora escuela rural).

“nosotros nos interesamos y nos integramos mucho en las vidas de los alumnos porque ellos también nos piden ayuda con sus problemas” (profesora escuela rural).

Se involucran personalmente con el trabajo y advierten el nivel de responsabilidad que esto conlleva en relación a la educación de los jóvenes.

“Yo creo desde mi experiencia que el ser docente a nosotros nos da como un material muy delicado que es el alumno y nosotros lo tenemos que formar y de nosotros depende que se forme bien o mal o sea, hasta que punto le atribuyo a la docencia una importancia suprema que yo sé que puedo manipular un alumno si quiero... Yo sé como tengo que moldear al alumno afortunadamente me gusta y lo hago para bien pero sé que la docencia es una profesión que mal entendida y mal practicada se presta para malograr una generación completa” (profesora de escuela urbana céntrica).

Con todo lo dicho es posible decir que el trabajo del profesor es más que enseñar, es formar incluyendo en sí misma otras funciones tales como la contención afectiva, asistencia social de los alumnos, animación cultural, gestión socio-institucional. Es por esta razón que el profesor diversifica las tareas profesionales para brindar atención a los múltiples aspectos en que se educan los jóvenes: lo social, lo afectivo, lo cognitivo, lo moral. Sumémosle a ellas, las tareas propias del desempeño profesional que mencionamos anteriormente: diseñador curricular, programador de material didáctico, evaluador, etc.

Muchas de estas tareas no son legitimadas laboralmente por quien corresponde: el Estado.





La suma de funciones que define actualmente el trabajo de los profesores y su falta de reconocimiento nos posibilitan hablar de una tendencia a la intensificación del trabajo dada por la sobrecarga de tareas y de tiempo que implican la ampliación de responsabilidades y atribuciones en la acción cotidiana escolar (Alvez García y Barreto Anadón en Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006). Proceso que indica el deterioro de los derechos laborales y especialmente, la desvalorización salarial provocando precarización laboral y desprestigio social de la profesión.

Al respecto Hargreaves (1998) retoma en sus trabajos la noción de intensificación utilizada por Apple (1995) que le permite describir claramente esta situación

“Al considerar estos estudios, la intensificación del trabajo docente es entendida en este análisis como el fenómeno de la ampliación de las responsabilidades y atribuciones en el cotidiano escolar... teniendo en cuenta el mismo tiempo de trabajo, abarcando más allá de las tareas instruccionales y pedagógicas.... Resultado de una creciente colonización administrativa de las subjetividades de las profesoras y de las emociones...” (Alvez García y Barreto Anadón. Op. Cit. 187 pp.).

La vivencia de esta situación es percibida por los profesores de diferentes maneras que sin duda genera estados emocionales y sentimientos de inquietud, inseguridad, insatisfacción que son contradictorios con los que provoca el hecho pedagógico en sí de formar a los alumnos.

“Es desgastante porque por ahí tenemos que estar convenciendo de algo que ni nosotros estamos muy convencidos. ...más allá de que uno por supuesto trata de dar clase en esa realidad y la da, ¿cuál es el rol nuestro?” (profesora y ex-directivo de escuela urbana).

“Desde la creación de la escuela, y había mas esperanza en todo sentido, esperanza en lo que uno podía ser, esperanza en si mismo, en el trabajo, entusiasmo... y después... los paros, toda esa lucha pero que tampoco nos lleva mucho a nada porque... estar en un encerrón y volver a trabajar te mejora... por ahí no nos damos cuenta estamos cada uno en su lucha personal, uno yendo de un colegio a otro pero que no se pierda porque nuestro valor supremo para los chicos” (profesora escuela rural).

Por otra parte, es necesario señalar que el proceso de intensificación y precarización de los últimos años ha sido fruto de la implementación de una reforma educativa. La política educativa de los años 90 propuso re-organizar la totalidad del sistema educativo donde el nivel medio se vio un tanto desprotegido al no ser considerado en las mismas condiciones que los otros.

Los docentes han reconocido esta situación. La reforma planteó nuevas tareas para las cuales muchos no estaban calificados y por consiguiente, el temor a la pérdida laboral del cargo. Es decir que para los profesores la reforma tiene más que un sentido educativo, curricular, pedagógico, un significado laboral de sostenimiento del puesto.





IV. Trabajo docente en diferentes contextos institucionales

En este apartado pretendemos exponer, desde el discurso de los profesores, las ideas y sentidos que otorgan a su trabajo, pero desde una perspectiva más situacional y contextual que la planteada. Nos interesa entender cómo concibe su trabajo el profesor de escuela media en contextos institucionales diferentes, lo que implica, necesariamente, pensarlo desde los condicionantes sociales, culturales, económicos y políticos que atraviesan y repercuten en la escuela, en general, y en el nivel de referencia y contexto laboral, particularmente.

Para el caso de la escuela situada en contextos con características de ruralidad, advertimos la importancia otorgada a la relación que se establece con la comunidad a partir de la participación en eventos y actividades que gozan de una alta valoración comunitaria, en tanto estas implican una “salida”, un “mostrarse” y “darse a conocer” frente a la comunidad y a los alumnos. Participación que no es recíproca en cuanto a las demandas que la escuela realiza a los padres respecto de las cuestiones escolares y pedagógicas.

“Siempre se quejan los directivos que vienen pocos para la entrega de libretas y muchos para las becas; yo no cuestiono el asunto de las becas, porque pienso ‘hay que entender que no tienen un plato de comida en la mesa’, en ese sentido ¿privilegiar la educación?, a veces se privilegia sobrevivir. Algunos padres estudiaron en esas escuelas rurales que poco aprendieron, entonces a veces la relación con los padres cuesta, al menos que sea una persona de clase media; hay gente muy humilde, de campo...” (profesora de escuela rural).

La sociedad ubicada en este contexto ha sufrido un deterioro económico-laboral, producto de las políticas neoliberales y las crisis que conllevaron. Los problemas se expresan en la población estudiantil:

“El chico tuvo que madurar de golpe, en el sentido de que puede venir sin desayunar, con una ropa que no le gusta..., el sufrimiento es un despertador de conciencia...”

Frente a este escenario los profesores realizan acciones para la atención de sus alumnos. Este tipo de actividades no son percibidas como parte del trabajo que realiza:

“no creo que halla ningún profesor que diga ‘como me molesta que vengan a tal hora, tal día’; nosotros nos interesamos y nos integramos en sus vidas, porque ellos también nos piden ayuda, ellos saben que nos van a encontrar a todos”.

Compromiso con los chicos, con la escuela; conciencia social y política con la realidad en la que trabajan y con la que le toca enfrentarse en la cotidianidad laboral, estos también son sentidos, significados, marcos desde los cuales muchos profesores entienden, piensan, reflexionan e intervienen en la realidad de actuación.

Las actividades señaladas (III.1.) además de ser cuestiones inherentemente pedagógicas son generadoras de una multiplicidad de proyectos y líneas de intervención –independientemente de la fuente que les da origen-, como por ejemplo: proyectos de retención institucional. No se perciben en la institución situada en el contexto urbano-céntrico, pero sí en la institución urbano periférica al igual que en la





rural. Esto puede deberse a problemáticas que no ocurren en escuelas pertenecientes a contextos urbanos y que están relacionadas con las características socioeconómicas, culturales y educativas de la población a la que atiende la institución.

En la escuela situada en el contexto urbano céntrico, las problemáticas más acuciantes para los profesores que en ellos trabajan tienen que ver, preferentemente, con cuestiones referidas a la gran cantidad de alumnos por curso y a los problemas de disciplina y de violencia escolar con los que enfrentan. Estas últimas son problemáticas comunes con las que también debe lidiar la escuela ubicada en contexto urbano periférico. Sin embargo, la problemática de la retención de alumnos en esta escuela se constituye en el eje que moviliza fuertemente a los diversos actores institucionales.

“...hubieron casos en los que les teníamos que pedir a los padres que manden por favor a sus hijos a la escuela, que los continúen enviando;...porque uno los llamaba por un problema de disciplina y el padre: ‘yo lo saco de la escuela’, se molestaba más que nosotros que queríamos ayudar al chico y al final le teníamos que pedir por favor que lo deje...”

Por otra parte, los problemas de violencia limitan con la delincuencia a diferencia de la institución céntrica. Una profesora de la escuela urbano-periférica menciona -refiriéndose a los alumnos-, algunas características que nos remiten al tipo de problemáticas con las que se enfrentan cotidianamente:

“Agresivos,...llevan chuzas, llevan armas, cuchillos... Generalmente se pelean con los que son de diferentes barrios... Hubo un caso en que personas de afuera mataron a un alumno en la esquina de la escuela, por problemas de droga”.

Otra profesora, en el otro contexto institucional –urbano céntrico-, pone de manifiesto el origen de los comportamientos de los alumnos que son diferentes pero que producen los mismos problemas:

“La mayoría son hijos de padres divorciados,(los chicos) con problemas de conducta; hay problemas de abuso, de violencia en la escuela, por ejemplo: dos chicas que se enojaron con una compañera ... entonces se buscó 2 amigas y la agarraron en la escalera ... les gritaban en cada oído y la de atrás le daba patadas...”

Lo específico de la escuela urbano céntrica en cuanto al trabajo del profesor gira en torno a dos sentidos: la preocupación por lo curricular y por lo profesional, con escasa implicancia en lo institucional y comunitario. Subyace, además, en este tipo de institución –a diferencia con la institución periférica y la rural- una disminución del vínculo con los alumnos y la comunidad. El trabajo del profesor está centrado en lo académico, la visión de la docencia en el plano laboral y profesional porque señalan con mayor significatividad en sus narrativas a los aspectos que tienen que ver con el puesto de trabajo: la estabilidad, los beneficios sociales, el cumplimiento del horario laboral.

Lo que los profesores señalan no puede dejar de ser entendido en un contexto de profunda mutación y desamparo con la pérdida de sentido que actualmente sufren las principales instituciones modernas, y que para el contexto provincial en el que





realizamos el estudio se agudiza, producto de la crisis económica y social en la que viven y sobreviven los sujetos que acuden a la escuela.

Huellas, sellos y marcas con las que ingresan; huellas, sellos y marcas que dejan; huellas, sellos y marcas con las que se van.

En esta línea, Alicia Carranza (2005) invita a pensar la institución escolar a partir de la complejidad que le es propia y de los problemas sociales: pobreza, marginalidad, desocupación, crisis y transformación familiar, sub y sobreocupación, las formas actuales de socialización de niños y jóvenes, el proceso de desinstitucionalización que experimenta la sociedad en su conjunto, entre otros factores. Problemas que impactan en ella y en los grupos que participan, de manera distinta como lo vimos, pero que le imprimen notas de especificidad, particularidad y singularidad a la vez que los vuelven comunes bajo el ala de la contemporaneidad.

“...La dificultad, por consiguiente, de lograr sentimientos de pertenencia e identidad como alumnos e implicación... con el conocimiento y el esfuerzo por aprender –por parte de los alumnos-. Respecto de los profesores: “...la dificultad para implicarse en su trabajo...” (Carranza, 2005. 101 pp.).

V. ¿Síntesis para cerrar? O líneas para pensar.

Entendemos que el trabajo de los profesores de nivel medio está configurado actualmente, por la articulación de diversas dimensiones: histórica, política, institucional y, el propio posicionamiento del sujeto docente frente a él. Como podemos inferir de las ideas expuestas el trabajo docente se manifiesta en un objeto de trabajo construido históricamente en torno a la enseñanza y recientemente, moldeado por las demandas sociales de los sujetos a quienes atienden, por las regulaciones políticas y laborales emergentes en las últimas décadas y por las condiciones institucionales en que se ejecutan estas políticas. Asumen formas particulares y a la vez comunes en los sujetos docentes; esto es en función de sus propias visiones, interpretaciones, significados y compromisos con la cotidianeidad escolar y en relación con las particularidades de los sujetos con los que trabajan (alumnos, colegas, directivos, padres) y de los contextos en los que se desempeñan (urbano céntrico, periférico y rural).

Un entramado de relaciones y confluencia de fuerzas entre los diferentes aspectos macro y micro educativos han ido forjando la identidad de este trabajo. Por ende, es posible percibir la complejidad que reviste para los actores la construcción de significados y sentidos en torno a él.

A partir de este *análisis situacional*, podemos dar cuenta de las problemáticas laborales de la docencia que afectan a su núcleo más íntimo -la función de enseñanza- el aislamiento, la intensificación y la consecuente diversificación de tareas. Cuestión emergente en los profesores en forma unívoca. También, manifestar las preocupaciones más legítimas de los profesores en relación con su “razón de ser”: los alumnos, lo que conlleva a vincular fuertemente lo laboral y lo personal. Preocupaciones de diversos órdenes, ligadas a los problemas sociales que afectan a la comunidad en la que se inserta cada escuela y que trae consigo cada estudiante. Es así como identificamos la variedad de circunstancias que afectan a diversos establecimientos: urbano céntrico, periférico y rural.





Como quisimos mostrarlo, es necesario otorgar la “voz” a los profesores, escuchar, dejar hablar sobre su trabajo. El modo más genuino es develarlo, desplegarlo y poder conocerlo profundamente desde los significados construidos por ellos en la cotidianeidad del devenir escolar –y personal- con el fin de pensarlo y re-posicionarlo social, laboral, política y económicamente como tal.





VI. Bibliografía

- Apple, M.W. (1989). *Maestros y Textos*. Barcelona: Paidós /M.E.C.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Bs. As.: Troquel.
- Carranza, A. (2005). *Escuela y gestión educativa*. En: *Páginas*, Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Año 7, N° 5, Diciembre. Pp. 87-104.
- Estatuto Docente Ley 5.125 de la Provincia del Chaco.
- Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (comp) (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*. Bs. As.: Noveduc.
- Gimeno Sacristán, José (1997) *Docencia y Cultura Escolar*. Bs As: Editorial Lugar.
- Hargreaves, A. (1996) *A vueltas con la voz*. España: Kikirikí.
- Martínez, D. (2001) Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. En *Latin American Studies Association. XXIII International Congress*. Septiembre de 2001. www.cetera.org.ar/iipemv
- Martínez, D.; Valles, J. y Kohen, J. (1997) *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Bs. As.: Kapeluz.
- Neffa, Julio. (2005) *Reflexiones acerca de la naturaleza y significación del trabajo humano*. Seminario CEIL-PIETTE.
- Pinkasz, D. (1992) Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Rivas Flores, J. I. y Sepúlveda Ruiz, M. P. (1998) *Voces para el cambio. Las biografías como estrategia de desarrollo profesional*. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Ciencias de la Educación. España: Universidad de Málaga.
- SUTEBA (2004). Documento “*Conocer nuestro trabajo*”. En www.suteba.org.ar
- Tiramonti, G. (2003). *La nueva configuración de la discriminación educativa*. FLACSO. www.flacso.org.ar/educacion/investigacion_Incdlde_conferencia.php.
- Veiravé, D; Ojeda, M; Nuñez, C. y Delgado, P. (2006). Las narrativas biográficas para la comprensión de la vida y el trabajo del profesor de escuela media. Análisis sobre las dimensiones y los planos de trabajo metodológico. VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro. URJ. Laboratorio de Políticas Públicas CLACSO. www.redestrado.org

* Proyecto de Investigación (PI 18/07) de la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Nordeste desarrollado en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Humanidades. Denominación del estudio: “Escuela media y trabajo docente en la Provincia del Chaco. Dimensiones políticas, institucionales, culturales y sociales en la configuración del trabajo de los profesores y de las instituciones educativas”, dirigido por la Prof. Delfina Veiravé y del que los autores forman parte.

ⁱ El entrecorrido utilizamos para señalar que son palabras utilizadas por los docentes entrevistados.

ⁱⁱ No hemos querido discurrir aquí acerca de la posición atribuida por la Sociología de la Profesiones a la docencia. Resaltamos el carácter profesional en tanto asume aspectos profesionales (sean estas de cualquier tipo) a diferencia de los oficios.

ⁱⁱⁱ Se mencionan las que la totalidad de los profesores fueron nombrando, con mayor o menor frecuencia, en las sucesivas entrevistas.

