



341.321

MAR

SUTEBA

SECRETARIA DE CULTURA Y EDUCACION

**SINDICATO UNIFICADO DE TRABAJADORES
DE LA EDUCACION Pcia. DE BS. AS.**

AGMER - ACCION
BIBLIOTECA

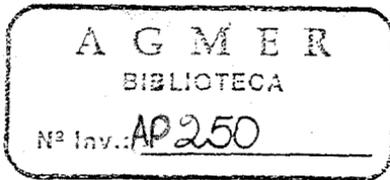
RIVADAVIA 114 - PAR.

EL RIESGO DE ENSEÑAR

AGMER - ACCION SC
BIBLIOTECA

RIVADAVIA 114 - PARANÁ

Deolidia Martínez
EL RIESGO DE ENSEÑAR



SECRETARIA DE CULTURA Y EDUCACION
SUTIBA

SINDICATO UNIFICADO DE TRABAJADORES DE LA
EDUCACION DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

AC 336
341.321
MAR

Este libro se terminó de imprimir durante el mes de
enero de 1993 en los Talleres Gráficos de DYC S.A.
Solís 666 Capital Federal.

El tiraje consta de 2.000 ejemplares.

Composición y Fotomecánica: Argos Graphyka S.R.L.
Bolívar 1325 Capital Federal.

Diseño de portada: Héctor González.

ISBN 987-99322 -O - X

© Deolidia Martínez

© SUTEBA - Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación
de la Provincia de Buenos Aires.

Chile 654 - Buenos Aires - Argentina

ACMER - ACCION SOCIAL
BIBLIOTECA

RIVADAVIA 114 - PARANA E.R.

Vamos mi amor
hay que luchar
para que escuchen
al maestro cantar.

Copla del Canto Maestro
Jorge Giles
C.T.E.R.A.

AGMER - ACCION SOCIAL
BIBLIOTECA

RIVADAVIA 114 - PARANA E.

A los maestros,
a mis compañeros de
Argentina, México y Nicaragua.

A Paloma compañera de ruta,
sin su apoyo este libro
no existiría.

Introducción	
Educación, escuela y pedagogía	
Contexto del trabajo docente, hoy	15
Capítulo I	
Trabajo docente y salud	19
Capítulo II	
¿Qué produce un maestro?	61
Capítulo III	
Sociedad y maestros	93
Conclusiones	
Reflexiones finales para maestros	117
Bibliografía	125

AGMER - ACCION SOC
BIBLIOTECA

RIVADAVIA 114 - PARANA

Introducción

Educación, escuela y pedagogía
Contexto del trabajo docente

Educación, escuela y pedagogía Contexto del trabajo docente

A LA PEDAGOGIA necesitamos reconocerla como práctica y saber que da *identidad* al maestro y *contenido* a su oficio de enseñar.

Las bases de la pedagogía han ido sufriendo un proceso de desnaturalización que afecta la función social y cultural del *trabajo docente* y como consecuencia a la *escuela*. Por ello, es urgente efectuar un replanteamiento profundo de lo que la pedagogía fue, de lo que es y de lo que hoy debería ser para satisfacer plenamente la realidad cambiante en que vivimos, dentro de un equilibrio adecuado cuyo único fin sea la buena preparación y la estabilidad de los maestros y por lo tanto de los niños a su cargo.

El análisis histórico de la profesión docente quizá nos ayude a encontrar la razón por la cual la pedagogía, como saber y como práctica, ha sido en buena parte reemplazada por una seudo "tecnología educativa" (diseños curriculares y técnicas de administración) y la incidencia que esta tecnología tuvo en la devaluación del trabajo magisterial, en la burocratización del sistema, en la rutinización y pérdida de autonomía en el quehacer cotidiano del maestro y en el deterioro de su producción intelectual como trabajador de la cultura.

De estos planteamientos se deduce que el *sector docente*, como protagonista de un vital cambio sociohistórico, sin nostalgias del pasado ni escepticismo frente al futuro, no puede continuar siendo un simple espectador pasivo e improductivo en demanda únicamente de justicia salarial. Es urgente que los maestros vuelvan la mirada sobre sí mismos, sobre el valor e importancia de su función y que analicen las variaciones que se han producido en los últimos diez o veinte años, los avances teóricos y prácticos que pueden ofrecer a la educación del país y la situación actual del perfil que como grupo social presentan en la sociedad a la que pertenecen.

Problema de identidad y recuperación de autonomía

La recuperación de identidad y autonomía del trabajador docente es una tarea difícil cuyo objetivo es permitir al maestro reconocerse y estructurar; intelectual y culturalmente, una escuela renovada, aulas creativas, un vínculo saludable con los alumnos y con sus compañeros de trabajo, logrando así la integración laboral y cultural con la comunidad y siendo reconocido como un elemento positivo y necesario dentro de la misma.

No sólo se trata de recuperar territorios perdidos sino de permanecer activos y conscientes en el núcleo de las transformaciones histórico-sociales que inexorablemente suceden. Podemos dejarnos arrastrar por dichas transformaciones o podemos tener la cohesión necesaria para ser una fuerza social con significación en los nuevos tiempos e influencia en la dirección del proceso.

Esta transformación del trabajo y de la escuela supone para el maestro salir de su papel de "animador", "facilitador" o

aun de eficiente "administrador de currícula" y así revalorarse reconociéndose como trabajador intelectual y de la cultura, autónomo y productivo, que no sólo sabe enseñar sino que sabe lo que enseña y tiene además una amplia visión de lo que debe ser la educación, unida a la participación política y social de los pueblos.

El sector docente tiene que recuperar este espacio con esfuerzo y luchar para ser reconocido por sus valores históricos.

La división del trabajo en el sistema educativo alejó al maestro de las decisiones políticas y técnicas, descalificando y devaluando así el conocimiento adquirido por éste en la práctica histórica de su profesión. Por tanto, para lograr la transformación escolar que la sociedad requiere, es necesario avanzar desde otro lugar y reevaluar los conceptos actuales tanto del sistema como de la práctica para llegar al verdadero conocimiento del propio trabajo y del sector social que se constituye.

Investigación sobre el trabajo docente

La labor de investigación nos ha proporcionado nuevos puntos de vista, reveladores y explicativos, de los problemas mencionados. Pero además, a partir de dichos estudios, se encontró otro tipo de problemas y es quizás el tema que más profundamente nos preocupa: *la salud de los maestros*. Lo que en este momento se ve como riesgo para la salud del docente, es también un obstáculo para mejorar la calidad de la educación.

Los resultados obtenidos en una serie de investigaciones realizadas en varios países y los avances obtenidos que ofrecemos en esta publicación, están validados por los propios

docentes y en algunas ocasiones también por las asociaciones gremiales y sindicales de los países en cuestión.

Nuestro objetivo primordial al presentar este trabajo es estimular en los maestros el libre juego de la discusión, la polémica y las opiniones críticas dentro del sector docente. Alentar experiencias, recopilarlas, sistematizarlas y publicarlas para dar a conocer los nuevos avances del magisterio y los resultados de las investigaciones referentes a su práctica.

Como organización para la cultura del maestro nos interesa editar materiales útiles con el propósito que su lectura anime a los maestros a reunirse, a compartir el análisis y a reflexionar sobre su realidad concreta.

Trabajo docente y salud

AGMER - ACCION SOCIAL
BIBLIOTECA

RIVADAVIA 114 - PARANA E.R.

Capítulo 1

Trabajo docente y salud

¿Porque se enferman los maestros en la escuela?

Trabajo docente y salud

¿Por qué se enferman los maestros en la escuela?

NO PUEDE HABLARSE de la salud y de la enfermedad en el magisterio sin antes hacer un análisis del trabajo docente y profundizar en los aspectos básicos que lo constituyen. Estamos ciertos que en el análisis del trabajo docente está la clave del origen de muchos de los padecimientos que sufren los maestros y ésta es nuestra tesis central.

En los últimos 10 ó 15 años comenzaron a circular las preguntas ¿por qué se enferman los maestros? ¿por qué van en aumento las licencias por enfermedad? Y para hallar respuestas fue necesario iniciar un estudio relacionado al trabajo docente. Este estudio ya se había realizado antes enfocado al trabajador del área industrial, manteniéndose desde entonces actualizado. Sin embargo, en el campo de la docencia, fue necesario iniciar el análisis desde el punto de vista de las ciencias que estudian el trabajo humano: Sociología, Antropología, Psicología, Medicina, Economía y Administración. Los comienzos fueron lentos y dispersos; aún hoy no podemos decir que existen avances significativos.

En el proceso de investigación encontramos un terreno inexplorado, esquivo, poco dispuesto al análisis científico. Los protagonistas principales no podían entender de qué queríamos hablar con ellos al decirles que íbamos a estudiar el trabajo docente. En toda su formación profesional nadie les había formulado preguntas semejantes: ¿Instrumentos de trabajo?

¿Carga de trabajo? ¿Riesgos de trabajo? ¿Seguridad e higiene en el trabajo? ¿Accidentes de trabajo? Y la única respuesta que recibíamos era ¿aquí en la escuela?... La didáctica, la pedagogía, la organización escolar, las ciencias de la educación nunca hablaron de ello.

Division del trabajo y actividad docente

Un día de clase, vísperas del 1º de mayo, estábamos dando el tema *Los trabajos*. Después de hablar del herrero, del carpintero y de muchos otros, un alumno me preguntó: ¿Señorita, y usted dónde trabaja?

Yo me pregunto: ¿qué clase de trabajador soy? Parezco un plomero, un arregla cosas a domicilio... voy a la escuela cargada con todas mis herramientas; la bolsa que uso es cada vez más grande y pesada; llevo y traigo láminas, carteles, mapas, peceras, injertos, germinaciones...

En la escuela tengo que hacer de todo, como en la casa; en ocasiones pienso que la única diferencia es que me cambio el delantal.

Y... ¿qué produzco yo en la escuela?... nada. Bueno, sí: notas, certificados, boletines.

- ¿De qué va a hablar?
- Del trabajo docente.
- Sí, ya sé, ...pero, ¿cuál es el tema?

Tuve asistencia perfecta durante veinte años ¡No doy más...! Ahora tomo todas las licencias.

Frases de maestras de escuela primaria

El trabajo oculto

Una hipótesis central para reflexionar es que el trabajo docente, desde el punto de vista trabajo, ha quedado oculto, y hasta

escindido incluso para la persona que lo realiza, por haber sido encubierto principalmente por la teoría pedagógica, la tecnología educativa y la organización escolar. Por eso no resulta extraño que al tocar el tema se esperen discursos sobre aspectos didácticos.

Revertir esta expectativa es una labor de mucho tiempo y esfuerzo. ¿Qué hacer para que el personal docente exprese y comprenda con claridad lo que es su trabajo? ¿Cuáles son los elementos que deben descubrirse y exponer a la luz?

Una vez comprobado que "el docente no se asume como trabajador", que "está en una posición de tipo profesionalista liberal", o que "ejerce un tipo de sacerdocio laico y sacrificado", aún quedan sin respuesta las preguntas fundamentales: ¿Cuál es la identidad laboral del trabajador docente? ¿En qué lugar queda dentro del conjunto de los demás trabajadores? ¿Cómo se ve a sí mismo y cómo es visto por los demás? La realidad es que la identidad del trabajador docente no aparece porque históricamente no se ha construido como tal. Y esto significa un desafío para los maestros que han comenzado a elaborarla ya que debe construirse en forma colectiva, rompiendo con la identidad o imagen social anterior, mediante un proceso de lucha, de conquista y de esfuerzo. Y la única manera de avanzar es logrando la realización plena del trabajo concreto.

Producción docente

Ante la pregunta: ¿qué produce el docente?, la respuesta es en general un gran silencio, ya que si el trabajo no se aprécia claramente como tal, tampoco puede verse su producción. Y este silencio lleva implícita la problemática del tema. Una respuesta podría ser que el docente produce un sistema

educativo, o mejor dicho, que reproduce el sistema. Entre tantas opiniones alguien nos dijo: "Se produce escuela". Esta respuesta nos parece un dato interesante. Pensemos en las escuelas y en los perfiles y rasgos característicos que adquieren según el grupo docente que trabaja en ellas y según la directriz que sigan. Los padres de familia en general se guían por una apreciación externa de las virtudes o defectos de las escuelas a su alcance y eligen para sus hijos aquella que según su percepción es la más adecuada. La imagen externa, el ambiente interno y los logros educativos que obtenga una escuela son el producto colectivo de las personas que trabajan en ella.

Si tomamos como ejemplo una escuela en particular, con cierto prestigio ante la sociedad, y preguntamos al personal docente cómo logró establecer su imagen, será muy difícil llegar a la reconstrucción del proceso de producción que estableció su perfil institucional y la imagen que la sociedad percibe de éste, ya que inmediatamente aparecerán los personalismos diluyendo el trabajo colectivo.

La producción esencial del oficio docente es la enseñanza de las diferentes materias que se imparten en la escuela. El trabajo docente se realiza en forma conjunta entre el maestro y el alumno y el producto no puede percibirse de inmediato. Digamos que es como el trabajo médico que se efectúa en la relación médico-paciente. Para que el acto educativo o el acto médico existan es indispensable la relación maestro-alumno o médico-paciente.

Una vez establecida dicha relación, entra en juego la dimensión colectiva del trabajo docente, el conocimiento del oficio y la habilidad, históricamente transmitida en la práctica, de la convivencia en la escuela. Esta convivencia es muy pocas veces sistemática y casi nunca teorizada, por lo que generalmente

RIVADAVIA 114 - PARANA E.R.

se pierde en el "consejo de colega a colega" o en la "receta" infalible para enseñar un tema difícil, por ejemplo, de matemáticas.

Proceso de trabajo

Analicemos los elementos constitutivos de todo proceso de trabajo: la fuerza de trabajo o el trabajador, los medios e instrumentos de trabajo y el objeto de trabajo o producto. Si tratamos de remitir estos elementos al trabajo docente, una mirada muy rápida al proceso nos haría aparecer al alumno como el objeto de trabajo. Una desviación aún mayor nos llevaría a considerar que el docente produce alumnos formados en matemáticas, historia, etc., o peor aún, alumnos con tal o cual calificación. En el siguiente cuadro se describe el proceso del trabajo docente. Sería interesante que en el análisis que realice el lector pudiese agregar otras características o elementos al esquema. (Proceso de trabajo docente, pag. 26)

La escisión

Es necesario dejar claramente asentado que *el alumno no es un objeto*, sino que es un *Sujeto*; también lo es el docente. Así, maestro y alumno, ambos sujetos de un mismo proceso, tienen como objeto de trabajo la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora bien, si la relación de ambos sujetos —maestro y alumno— es tan claramente visible, ¿por qué la actividad docente ha perdido su calidad de trabajo como tal? Existen

PROCESO DE TRABAJO DOCENTE

RELACION MAESTRO - ALUMNO

FUERZA DE TRABAJO TRABAJADOR DOCENTE	MEDIOS E INSTRUMENTOS DE TRABAJO	OBJETO DE TRABAJO O PRODUCTO
Características de docente	Condiciones y medio ambiente del local de trabajo	Conocimientos sobre la enseñanza de cada materia y sobre la escuela primaria y la educación en general
Requisitos de empleo	Edificio	
Formación	Mobiliario	
Capacitación	Biblioteca	Conocimiento sobre la educación rural, regional o indígena específica de una etnia, etc.
Actualización profesional	Medios audiovisuales	
Salario	Recursos tecnológicos	
Jornada laboral	Pizarrón	La escuela concreta, su perfil en la comunidad
Tiempo	tizas	
Carga de trabajo	Papelería	
Prestaciones sociales	Material didáctico específico	La imagen percibida como producto colectivo
Habilidades y aptitudes desarrolladas en el trabajo	Libros de texto básicos y de consulta	Métodos y técnicas
Composición social del sector	Currícula	Innovación docente
	Planes y programas	Investigaciones
	Orientaciones didácticas y manuales de enseñanza	
	Normas de seguridad e higiene en el trabajo	

algunas respuestas posibles, aunque el tema es aún un problema que requiere ser investigado por médicos, psicólogos, antropólogos, administradores y economistas especializados en el campo laboral.

La relación maestro-alumno, en sus aspectos más vinculados al trabajo intelectual, está mediatizada por una división del trabajo dentro de un sistema educativo dividido en dos niveles muy separados: el del maestro como base del sistema que produce diariamente y el del estrato técnico (especialistas, programadores, diseñadores de currícula, etc.), quienes se mantienen al margen de lo que en realidad sucede durante el trabajo concreto del docente en el aula. En este segundo nivel se desconocen tanto las condiciones y el medio ambiente del local donde el maestro trabaja como también el tiempo real de labor diaria, la organización del trabajo en la escuela y los instrumentos de trabajo de que el maestro dispone, provistos no por la administración. Es aquí, en esta división, donde se produce la *escisión*. Las normas establecidas giran según el criterio de aquellos que están ubicados afuera de la realidad concreta de la escuela de todos los días y, el maestro, se encuentra en medio de dos extremos tratando de atender tanto lo que se le exige de "arriba" como lo que tiene aquí, "abajo", en su quehacer cotidiano, dentro de la escuela.

En general, toda la legislación educativa, la normativa pedagógica y los reglamentos de trabajo no sólo están hechos desde "otro lugar", sino que nunca coinciden con el trabajo concreto. Por supuesto, una situación laboral con semejante fractura repercute en el docente de manera negativa para su desarrollo profesional y personal.

Identidad docente y salud mental

En el marco de esta escisión central es imposible para el docente construir una identidad laboral sana y por consiguiente se le crea una situación de desgaste psicológico permanente. El maestro tiene que ir construyendo defensas propias para así lograr sobrevivir en su trabajo cotidiano y, además, debe asumir consciente o inconscientemente la unión de lo que está desunido, es decir, tiene que resolver de alguna manera los problemas causados por la desarticulación del trabajo y la pedagogía con el contenido de las materias que enseña y las condiciones y medio ambiente de la escuela. Todo esto genera en el trabajador docente una fatiga especial que lo convierte poco a poco en un ser defensivo, bloqueado, improductivo e insatisfecho.

No se necesitan muchas estadísticas para probar que la salud del sector laboral docente está bastante deteriorada a nivel mundial. Basta con hacer un recuento de las licencias médicas otorgadas a los maestros por motivo de problemas psiquiátricos (más del 70% en España y 60% en Argentina). Muchas de ellas son solicitadas cuando el maestro está ya en el límite de resistencia, cuando esa fatiga acumulada ha puesto a la persona en el borde de otra fractura llamada "locura" o disloque con la realidad.

El docente no se permite a sí mismo dejar el trabajo ya que en primer lugar siente que sería como dejar a los niños en el abandono. También existen factores económicos e ideológicos, además de la fuerte censura grupal frente al que "afloja"; los compañeros de trabajo ejercen una dura crítica contra los que "faltan". El formalismo y el liberalismo que han

formado a la docencia generaron una disciplina interna en donde poco existen la solidaridad y la cooperación de grupo. Es frecuente escuchar que a un compañero se le llame "vago" a causa de un ausentismo que quizá esté indicándonos un problema de salud.

El aislamiento

La organización de trabajo dentro de la escuela primaria y fundamentalmente en la secundaria, impide el desarrollo del trabajo colectivo. Es casi imposible que los maestros se reúnan en horas laborales para organizar actividades tanto para los alumnos como para ellos mismos en la escuela. El trabajo docente, comparado con otros trabajos, presenta características de franco aislamiento que genera una patología que, en mayor o menor grado, perturba la vida social y privada del trabajador. Esta patología se presenta también en los conductores del metro, trailers, operadores de pantalla en los centros de cómputo, taxistas, etc. En la actividad docente el problema se atenúa por la presencia de los alumnos en la jornada laboral, pero conforme la fatiga avanza y se acumula, el maestro deja de sentir a los alumnos junto a él. En este punto, dicha patología adquiere su nivel más alto y el maestro cae en un estado de aislamiento y apatía que lo obliga a actuar en forma automática. Cumple su tarea y se va, cada vez más carente de estímulos, cada vez más sombrío y ensimismado. La mecanización adquirida por el maestro en muchos años de escisión es de alguna manera una especie de defensa que le permite "cumplir" con los requisitos mínimos de su labor y así subsistir en su cargo ocultando ante sí mismo y ante los demás la "enfermedad"

que lo aqueja, pero que de algún modo o de otro lo conduce gradualmente hacia la desconexión con la realidad y a la pérdida de creatividad en su trabajo.

Este problema requiere ser encarado de manera integral y más allá de las soluciones individuales de atención a la salud que brindan los servicios disponibles que no son los adecuados ni son muchos. Además es necesario analizar los grados de insalubridad y las condiciones del medio ambiente en que se realiza la tarea educativa.

El aislamiento comienza a superarse cuando hay posibilidad de compartir el trabajo cotidiano dentro del tiempo asignado a la jornada laboral. Por ello, un buen principio para eliminar las causas del aislamiento es transformar el sistema de organización del trabajo docente en la escuela, por ejemplo, asignando un tiempo para reunirse y tomar decisiones colectivas; permitiendo la libre consulta al compañero del aula contigua sin que esto represente una transgresión al sistema; posibilitando a los maestros realizar una actualización para las diferentes materias con el objeto de que ellos sean partícipes de los cambios y de la toma de decisiones que determinan las normas y las formas de enseñar; permitiendo plantear y poner a discusión dentro de la escuela y a nivel de programación las modificaciones al plan curricular que ellos consideren necesarias. Y ya que estamos en una situación imaginaria diríamos que dentro de la nueva organización del trabajo docente que planteamos se incluya además del tiempo para el trabajo colectivo, un tiempo individual para la preparación de clases y corrección de trabajos, consultas entre los docentes, consultas de biblioteca, etc. Evitando así que el maestro tenga que llevarse trabajo a casa. Y si vamos un poco más lejos

incluiríamos una legislación de trabajo que proteja al maestro cuando sus condiciones laborales sean adversas y que incluya la atención médica y psicológica especializada para consulta y asistencia.

Por supuesto que una organización semejante requiere de un financiamiento para la educación distinto del actual. La realización de estas transformaciones, la división del tiempo de trabajo, las actividades en equipo y las tareas diferenciadas y articuladas entre los distintos niveles de decisión del sistema educativo significa un incremento presupuestal que por ahora se ahorra a costa del aislamiento del maestro en el aula, de que tenga que llevarse tarea a casa y que caiga enfermo por causa laboral ¡sin tener una legislación que lo ampare! ¡Ni un lugar en donde volcar su angustia! No podemos seguir reproduciendo el aislamiento del docente. El trabajo colectivo, en equipo, donde la cooperación no sea sólo retórica, tiene que ser posible de realizar, porque es el eje productivo del trabajo, por excelencia.

Sobredesvalorización

Si bien desde el punto de vista económico todos los salarios están en función de los costos y de los precios, en el caso del docente el salario se determina desde una histórica desvalorización del trabajo que realiza. Para el maestro esto es también un factor de angustia que puede ser soslayado si asume la docencia como una vocación o una misión importante a cumplir con las futuras generaciones o si toma el trabajo con ligereza y desinterés. Se "hace como que se trabaja" ante una administración que "hace como que paga", creando una deformación de la vida social que perturba seriamente el

trabajo productivo. En el ámbito de la educación este hecho es particularmente nocivo tanto para los docentes como para los alumnos.

Otra opción para combatir esta desvalorización es la demanda y la protesta organizada ante las autoridades. Sin embargo, ni los partidos políticos ni los sindicatos han asumido esto como un problema ni tampoco consideran al conjunto docente como un grupo socialmente calificado y con una fuerza cohesiva potencial. Y esto es lógico ya que entre el mismo sector docente existe esa desvalorización histórica de su trabajo y si bien demanda mejores salarios aún no es capaz de demostrar y demostrarse que su labor vale más en términos económicos que morales.

Los instrumentos

El tema de los instrumentos de trabajo, tan claro y central para cualquier trabajador, entre los maestros pocas veces ha sido tomado seriamente como una demanda y hasta como una reivindicación laboral.

Por norma general los instrumentos de trabajo están a disposición del trabajador en el local donde labora y son adquiridos por la empresa ya sea estatal o privada.

Los docentes construyen todos los días sus instrumentos y los adquieren con sus bajos ingresos. Con excepción del edificio, más o menos en condiciones, el pizarrón y algunas veces las tizas y el borrador, el docente no tiene asegurados los medios para trabajar.

Existen casos de maestros que han renunciado a sus horas de cátedra porque sus alumnos, al poseer medios

económicos que les permiten la compra de revistas y libros técnicos actualizados, están más informados que ellos. Resulta impactante la confesión de una maestra en electrónica. Tenía más de veinte años trabajando en una escuela técnica y renunció a cinco horas de cátedra por no poder comprar el material de lectura sobre la materia.

La falta de capacitación e información actualizada obligan al maestro a encubrir su inseguridad con autoritarismo, depresión o autodescalificación. Esto hace que la relación con el alumno se deteriore y sea cada vez menos productiva y menos creativa.

El tema de los instrumentos de trabajo actualizados y de la capacitación permanente del maestro es un derecho laboral y no una obligación o deber individual. Y este derecho no está todavía resuelto institucionalmente. Es una área que no admite postergaciones y que junto con el mejoramiento de las condiciones de trabajo merece prioridad ante cualquier reforma o modernización educativa.

El formalismo

Se dice que los docentes son dogmáticos y autoritarios. Esto quizá se deba a la formalidad en que están inmersos y a la forma en que se organiza su trabajo. En el proceso de formación magisterial debe incluirse como tema de estudio la crítica y la reflexión acerca del autoritarismo y su erradicación. Este tema está vinculado a la división del trabajo y, aunque no sea exclusivamente pedagógico, tiene relación con las organizaciones sociales en las que crecemos, estudiamos y nos formamos. Las innovaciones importantes tendrán que venir primero de un análisis minucioso del trabajo y sus posibilidades de transformación.

El formalismo es producto de la falta de equilibrio en la relación forma-contenido de las tareas docentes, incluyendo las de formación de futuros maestros. Es decir, se da mayor importancia a la forma de enseñanza que al contenido de lo que se enseña y como consecuencia el trabajo en sí queda vacío.

El tiempo

El tiempo es un aspecto muy concreto de la organización laboral y es muy importante tomarlo en cuenta si deseamos que el carácter colectivo del trabajo sea una realidad.

Como ya hemos mencionado, existe una gran diferencia entre cualquier trabajo y el trabajo docente. En este último, no toda la tarea se realiza en el local escolar y en el horario de clases. La jornada laboral del maestro continúa en su casa a diferencia de otros profesionales o empleados asalariados y en el caso de la mujer esto retroalimenta el circuito ideológico de la relación con el trabajo que tiene todo el sector femenino. Estas horas de trabajo del maestro en el hogar no son reclamadas como "extras" porque han sido desempeñadas en el ámbito doméstico, ¿cómo entonces romper con esta prolongación de jornada que por materializarse en ese espacio no es remunerable?

Accidentes de trabajo y enfermedades profesionales

Este es un tema por el que se ha transitado poco. Los maestros no denuncian los accidentes de trabajo que padecen. No existe conciencia sobre el problema o no se considera accidente o no se lo vincula con el trabajo en sí. En general se considera

accidente de trabajo la caída de un andamio o la fractura de la pierna por tropezar en una escalera. Pero la docencia tiene otros riesgos, a veces menos violentos, ligados al trabajo en ambientes insalubres o con riesgo permanente de infección. Además existe un desconocimiento casi total de los trámites y mecanismos administrativos a seguir cuando ocurre un accidente de trabajo en la escuela o en camino hacia ésta. Y como la gestión no se realiza con frecuencia está llena de escollos.

Las enfermedades profesionales aún no tienen existencia legal en los países de América Central y América del Sur. En Canadá y Estados Unidos hay algunos adelantos. En Europa, Alemania es el país más avanzado en el reconocimiento de patologías específicas del trabajo docente. Más adelante se dedica un capítulo especial a este tema.

El reconocimiento de una enfermedad como "profesional" es muy lento en todo el mundo por la cantidad de estudios y requisitos requeridos. Pero lo que retarda aún más su reconocimiento legal es la falta de conciencia de los propios protagonistas, situación ya mencionada en los capítulos anteriores.

Existen ejemplos muy reveladores que nos muestran esta carencia de atención legal. Los estudios enfocados a la salud ambiental que se han realizado a través de mediciones de ruido en algunas escuelas, arrojan cifras en decibeles que sobrepasan el límite de tolerancia normal. En ocasiones estas cifras son más altas que las encontradas en algunas fábricas. La sordera o hipoacusia es una de las enfermedades más frecuentes entre los maestros y muchos de ellos no se dan cuenta inmediata de la disminución de su sentido auditivo.

Las afecciones de la voz son las que aparecen más vinculadas a problemas de trabajo. Pero aún así el maestro

piensa que son causadas por alguna deficiencia o debilidad de su organismo y no por la cantidad de niños que atiende en un aula pequeña, mal ventilada y llena de polvo.

Hay varios padecimientos más que podrían enmarcarse en la categoría de enfermedad profesional docente. También es necesario clasificar los riesgos específicos de este trabajo, ya sea en el área rural o urbana.

Los riesgos de trabajo van también en función del momento histórico, por ejemplo en 1930, ¿a qué maestro rural se le hubiese ocurrido denunciar un ataque de los Cristeros como accidente de trabajo? Actualmente, en los suburbios de las grandes ciudades, los maestros son asaltados y agredidos el día de pago. Hay bandas de delincuentes que agreden a los maestros dentro de la escuela y destruyen las instalaciones. ¿Son éstos accidentes de trabajo? ¿En algunos ambientes la escuela puede llegar a ser un lugar de alto riesgo? Brasil, Colombia y Argentina, por ejemplo, ya tienen zonas marginales llamadas de "violencia urbana" en las que se cobra una asignación especial como la que corresponde a las escuelas ubicadas en zonas desfavorables del campo o la montaña.

Otro motivo que explica la demora en plantear el tema de las enfermedades del trabajo docente, es que estas enfermedades, en su mayoría, pertenecen al campo de salud mental. Este tipo de padecimientos son más difíciles de aceptar tanto por el propio maestro como por la sociedad. La resistencia en la aceptación de la enfermedad mental se manifiesta de diversas formas, pero en general, al ser un punto que descalifica al enfermo, éste teme mostrarla y demandar atención como derecho.

Es frecuente escuchar: "...las maestras están todas locas, son histéricas, gritonas, insoportables..." Acusación que hecha

en femenino y de una manera despectiva, impide que se la pueda clasificar como enfermedad profesional.

Es cierto que si bien el número de hombres es significativamente menor al de mujeres en el magisterio, éstos no son registrados en las estadísticas de padecimientos mentales. ¿Por qué, aparentemente, los hombres no enloquecen en la enseñanza? Una hipótesis a discutir es que la sociedad ha determinado que "el que debe trabajar para mantener el hogar es el varón". Quizás por esta razón se piense que lo que el hombre hace en la escuela sí es un trabajo. Y aún actualmente ante la sociedad las maestras son vistas como voluntarias o misioneras y muchas de ellas reclaman a veces con pudor por su escaso salario.

Los condicionamientos ideológicos que recubren el trabajo docente se hacen más patentes para las mujeres. El varón, sin embargo, asume la tarea docente con más criterio de trabajador porque con su salario mantiene la casa y a su familia y por consiguiente está más preparado para defenderse de los riesgos de trabajo, especialmente en los aspectos psicológicos. ¿Será ésta la realidad? ¿Podría ser de otra manera? Reflexionemos juntos. Veamos lo que se ha estudiado en otros países.

Investigaciones sobre la salud del docente

Avances en Alemania

Desde hace más de veinte años comenzamos a conocer algunas publicaciones sobre el tema procedentes de Alemania. En Dresden existe un Instituto Médico-Psicológico dedicado al estudio y tratamiento de los problemas de salud de los docentes.

El motivo principal de estudio en este Instituto es el desarrollo y estímulo de la personalidad del maestro y las áreas sobre las que centran sus acciones son: el cuidado de la salud, la atención de las enfermedades profesionales, el seguimiento de la productividad en el trabajo y la satisfacción que produce el mismo. La investigación es realizada en equipo por un grupo de médicos, psicólogos y pedagogos y en gran parte está dedicada al tema del *stress o fatiga con predominio de factores emocionales*. Este es el estudio principal para el análisis de las posibilidades creativas que tiene el maestro¹.

En los estudios sobre condiciones de trabajo, se empieza por establecer la exigencia formal del puesto y las exigencias reales y concretas (situacionales) para así determinar la "carga de trabajo". En el área de consulta se realizan exámenes psicológicos y médicos para la prevención y diagnóstico precoz de enfermedades contraídas en el trabajo. El stress en sus diversas manifestaciones lleva a una incapacidad profesional aguda cuando no es atendido oportunamente y puede manifestarse en depresión, irritabilidad y pérdida de memoria. En este instituto la *psicoprofilaxis de la neurosis laboral* ocupa un lugar importante en la consulta médico-psicológica. Los trastornos más frecuentes detectados en los exámenes de rutina se encuentran en el aparato locomotor-postural (columna vertebral), en el aparato circulatorio (cardiopatías y desórdenes en la presión arterial). Se detectan además trastornos de la voz, del oído y de la vista (disfonías, sorderas e hipoacusias y disminución de la visión), enfermedades de la piel (dermatitis y psoriasis).

¹ Ver bibliografía.

Los fonoaudiólogos son los profesionales que más conocen sobre la enfermedad docente. Las disfonías, los nódulos en las cuerdas vocales y la hipoacusia son de fácil diagnóstico y tratamiento siempre y cuando existan las condiciones para que el paciente se someta al mismo y siga las indicaciones terapéuticas hasta el final.

Si no se implantan métodos preventivos ni se efectúan modificaciones en el local de trabajo para disminuir el factor de riesgo, la disfonía vuelve a aparecer y puede convertirse en una enfermedad crónica.

En Alemania se tratan de conjuntar los resultados de las investigaciones pedagógicas, médicas y psicológicas para implantar nuevas condiciones de trabajo y prevenir así los desórdenes de salud en los docentes.

En las estadísticas generales de 1985 en este país se registra que entre el sector docente las alteraciones neuróticas y de la voz ocuparon el primer lugar.

En Dresden se realizó una investigación con los datos de 430 maestros para establecer el tipo de reacción que produce el stress por carga excesiva de trabajo. En la encuesta se consideraron los informes oficiales sobre la cantidad de tarea, la *vivencia personal de la exigencia* y el resultado de los exámenes médico-psicológicos de cada maestro. Se encontró que los docentes en condiciones laborales con exceso de carga presentaban simultáneamente "agotamiento con excitación" y marcados trastornos circulatorios.

Una mayoría de maestros coincidieron en que el ruido, principalmente durante el recreo o receso, es notablemente irritante. Todos señalaron que en ese tiempo se realiza una de las actividades más pesadas de su labor y ninguno lo consideró

como un tiempo de descanso en el que pudiesen reponer las energías perdidas en clase.

El número de alumnos por aula, que en Dresden es de 27 en promedio, es el siguiente factor de stress. Cuando hay alumnos de difícil control disciplinario la carga de trabajo aumenta considerablemente y muchos de los maestros llegaron a preguntarse hasta qué punto estaban preparados para enfrentar el trato con este tipo de niños. Si no se cuenta con las condiciones pedagógicas adecuadas aumentan tanto la carga de trabajo como la exigencia.

El tiempo libre y el tiempo de trabajo fue el tema que ocupó el tercer lugar en la encuesta según la opinión de los mismos maestros. La relación entre el tiempo libre y el tiempo de trabajo está sujeta a muchas variantes que se presentan día a día. Nunca se sabe cuál será el tiempo real de descanso ya que depende de la cantidad de trabajo que el maestro tenga que llevarse a casa. Es por esto que casi nunca se puede establecer con exactitud la relación entre la carga de trabajo y el descanso correspondiente.

El resultado de este estudio concluye que la carga de trabajo depende en forma directa de tres elementos interrelacionados: *ruido, grupos numerosos y escaso tiempo de descanso*, siendo estos elementos los factores que generan más tensión y fatiga en los maestros y los que condicionan su calidad laboral y el riesgo en su trabajo.

¿Cuál es la importancia de este problema desde el punto de vista social? La actividad y la personalidad del maestro influye en el desarrollo de la personalidad de los niños y jóvenes a su cargo. En Alemania se calcula que cada docente en el transcurso de su vida profesional —30 años promedio— incide en la formación de 4,000 alumnos.

El cuidado de la salud mental del docente, así como el desarrollo pleno de su personalidad, son factores relevantes que deben tomarse en cuenta ya que su trabajo incide directamente en el medio social donde ejerce su influencia.

Estos factores son más relevantes aún en el área rural donde la soledad y el aislamiento que rodean al docente o bien la excesiva dependencia que éste puede generar entre los pobladores cercanos llegan a veces a situaciones extremas y son causa de ansiedad y angustia que el docente debe canalizar positivamente, de lo contrario, corre el peligro de caer en diversas adicciones como evasión y descarga de tensión. La violencia expresada en la actividad sexual, social, política o deportiva, ya sea como promotor o como víctima, es una forma de descarga observada en docentes con conflictos vitales y/o laborales.

Un estímulo permanente a la personalidad que ayuda a mantener la salud mental del maestro es el reconocimiento de su éxito en la actividad cotidiana. Pero, ¿qué es un éxito? ¿Cómo puede valorarse y reconocerse? Podríamos decir que el mayor éxito del maestro es el alumno y los logros que éste obtiene día a día gracias a su ayuda. Pero por desgracia este éxito no se nota inmediatamente y muy pocas veces es valorado por la autoridad laboral y menos aún convertido en estímulo económico.

El reconocimiento afectivo y moral es el más frecuente. Pero para muchos maestros no es suficiente para satisfacer sus necesidades de autoestima. La presión y la exigencia burocrática inmediata o la desconexión y desarticulación que existe entre la autoridad y el maestro son fuente de conflicto que afecta la autovaloración del docente y el modo en que aprecia lo que produce.

Aun cuando el maestro ha crecido intelectualmente, está más informado y es más crítico en el análisis de la realidad y del mundo que está más allá del horizonte escolar, su formación y su competencia continúan sin ser valoradas. La escuela sigue al margen del desarrollo científico-técnico y de la sociedad. Esta situación quizás cambiaría si se eliminaran los factores negativos y las limitantes que existen para el buen desarrollo de la personalidad docente. Si bien es cierto que el maestro ha crecido intelectualmente, también es cierto que es mayor el número de maestros que permanecen aislados por falta de información y conocimiento de los avances científicos, tecnológicos e históricos actualizados. Y esto, en consecuencia, afecta tanto su trabajo como su salud.

En Alemania y en otros países europeos como Suecia y Noruega, por ejemplo, se actualiza permanentemente la legislación laboral de acuerdo a los resultados de las investigaciones sobre la salud. También son obligatorios los exámenes de aptitud docente y de control preventivo de fatiga. En muy pocos lugares del mundo los educadores gozan de estos servicios. Su salud no es objeto de interés para estudiosos de temas laborales y menos aún para las legislaturas correspondientes.

En 1981 se dictó en Berlín una ley de protección a la actividad docente por ser considerada un "trabajo con exigencias especiales".

Hasta el momento no ha sido posible hacer coincidir la cooperación interdisciplinaria para el análisis de las tareas y el logro de resultados permanentes en el sentido de mejorar las condiciones de trabajo de los intelectuales, en este caso particular, de los maestros. No es factible encontrar la relación *buna salud-alto rendimiento* entre este sector laboral. Es muy

complejo llegar al punto en el que se dé la interacción adecuada entre las exigencias del puesto de trabajo y las condiciones psicológicas y de equilibrio orgánico. El avance de la medicina y la psicología del trabajo aún es lento en el campo docente. Se carece de métodos que permitan el diagnóstico precoz de alteraciones orgánicas incipientes y no es posible conocer a qué grado la sobrecarga de trabajo supera el nivel de tolerancia en el maestro ya que si éste presenta problemas de salud no los adjudica directamente a su trabajo.

Si nos salimos del plano de las soluciones individuales y nos introducimos al nivel de la política institucional de salud, trabajo y educación, en casi ningún país, desarrollado o subdesarrollado, encontraremos propuestas integrales que atiendan el problema en forma coordinada. Los organismos internacionales han elaborado propuestas y recomendaciones para sus países miembros, pero los resultados conocidos son escasos.

La Organización Internacional de Trabajo (OIT) y la UNESCO realizaron en 1966 un estudio conjunto de las condiciones de trabajo de los docentes en el que se establecen los requisitos mínimos para asegurar el desempeño de la labor educativa. El último informe OIT/UNESCO sobre la situación docente, publicado en 1982, indica que en una buena parte de naciones no se han cumplido todos estos requisitos.

Recientemente se han comenzado a elaborar informes basados en estudios e investigaciones realizados por los propios maestros dentro de organizaciones sindicales docentes, nacionales e internacionales, y con la asesoría e intervención de sus equipos profesionales. Es el caso de las encuestas sobre salud y condiciones de vida y de trabajo de los docentes en Argentina, realizadas en Córdoba y Buenos Aires.

Estudio de la salud de los maestros en Argentina

Este tema lo desarrollaremos a partir de los resultados de una investigación realizada en 1989 en la provincia de Córdoba, Argentina.²

—No sabía que la fatiga podía ser una enfermedad— dijo una maestra luego de responder a la encuesta. Pocas veces el docente establece una relación entre la salud y el trabajo para explicarse el cansancio y el agotamiento cotidiano. Aparentemente la recuperación de este cansancio es automática. Lo que el docente no sabe es que puede estar acumulando una "fatiga residual" o desgaste físico y psíquico que no se repone ni con el sueño, ni con el descanso, ni con una buena alimentación. Este tema se verá más adelante.

La encuesta se realizó sobre una muestra de 422 maestros de escuela primaria rural y urbana. El 46% indicó que la *pérdida de memoria* era el principal signo de fatiga en el trabajo. Si asociamos este dato con la edad de 38 años promedio de los entrevistados, estamos frente a una población con fatiga residual por agotamiento psíquico y sin tratamiento. Al sacar un porcentaje por edades de los docentes que indicaron pérdida de memoria encontramos que el 60% está entre los 37 y los 51 años. Pero hay 26 maestros, el 16%, que tienen menos de 26

²Título: *El sector docente. Su identidad laboral: representación y realidad*. Estudio demográfico, socioeconómico y laboral del sector docente a nivel primario en la provincia de Córdoba. Equipo de investigación del Instituto de Estadística y Demografía de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Córdoba, Argentina. Directora del proyecto: Deolidia Martínez. Asistente de dirección: Teresa O. de Bessone. En el trabajo de campo colabora la Unión de Educadores de la Prov. de Córdoba, con sus delegados sindicales y maestros que realizaron el curso de capacitación en métodos de investigación.

años y acusan el mismo síntoma. Esto podría indicar que el grupo joven tiene menos defensas contra la fatiga que los de mayor edad y que su deterioro se manifiesta como uno de los signos más peligrosos al inicio del empleo docente. Por otra parte, el 60% antes mencionado se ubica entre docentes con más de 15 años de labor.

El *cansancio muscular* es el segundo signo de fatiga indicado por el 27% de los maestros encuestados. El 44% denunció problemas de columna vertebral y el 33% padece de vérices. Esto nos revela condiciones de trabajo adversas: muchas horas de pie y en mala postura, carencia de mobiliario adecuado y poco tiempo de descanso en las horas de trabajo.

En tercer lugar encontramos *alergias de piel*, padecidas por el 22% de los entrevistados, y afecciones de las cuerdas vocales, padecidas por el 23%. La piel y las cuerdas vocales son órganos muy sensibles a los factores climáticos o tóxicos externos como también a factores tensionales internos. En el caso de los docentes, estos padecimientos están también vinculados con las malas condiciones del ambiente de trabajo: muchos alumnos en un aula pequeña, polvo de tiza y tierra y falta de ventilación en el aula. El docente tiene que hacer un gran esfuerzo para hablar y ser escuchado en medio del bullicio, tiene que repetir varias veces los mensajes y en ocasiones subir la voz. El polvo y la mala ventilación no le permiten respirar adecuadamente y casi siempre imparte su clase en mala postura.

El siguiente signo de fatiga, con el 20% de respuestas en la encuesta, es la *irritabilidad y excitación*.

Las astenias y el desgano ocupan el 13%; la inapetencia ocupa el 15%. Estas son las formas de fatiga más relacionadas con la depresión, con la insatisfacción en el trabajo y con la falta de estímulos.

De todo lo expuesto, sin duda el síntoma más grave es la pérdida de memoria. Dado el carácter intelectual del trabajo que el maestro realiza, es necesario enfatizar la importancia que debe dársele al análisis del deterioro de su salud por carga mental.

Por otra parte, las respuestas revelan que los docentes no toman medidas de prevención cuando es posible hacerlo. De los 422 maestros entrevistados, sólo uno gestionó un cambio de trabajo por problemas de salud. El resto padece y se aguanta, quizás se queja, pero no se moviliza para lograr un cambio de escuela, de aula o de zona, o para mejorar las condiciones que afectan su salud.

Una salida frecuente, aunque negativa, es la solicitud de pasar a "tareas pasivas", es decir, al área administrativa o secretarial de la misma escuela. Pero en este caso, una vez lograda la recuperación, es muy difícil volver a las tareas docentes, y más aún cuando el motivo del cambio ha sido por agotamiento mental.

El tema de los *accidentes de trabajo* aparece muy confuso en los resultados de la encuesta. Hubo errores, equívocos y muchas inconsistencias. No es casual. El docente desconoce los aspectos legales y los procedimientos del caso. No denuncia los hechos y no los reconoce como accidentes de trabajo.

En el rubro de *enfermedades o epidemias regionales* encontramos dos patologías señaladas por los portadores. Ocho maestros padecen tuberculosis y once, aunque no hay ranchos en la zona encuestada, padecen "mal de Chagas"—infección con serios problemas cardíacos producida por la picadura de un insecto llamado "vinchuca", este insecto vive en los techos de ramas y en los tallos secos de palma o similar, en rancherías— el grupo expuesto al mal de Chagas corresponde

al del obrero rural temporario en época de cosecha, que vive muy precariamente en galpones y enramadas.

La tuberculosis está generalmente ligada a condiciones de miseria y mala alimentación. También aparece por falta de asistencia oportuna y en situaciones depresivas graves y prolongadas. En el caso de los maestros un especialista de la zona definió la enfermedad como un "brote melancólico". Es muy probable que así sea ya que el grupo encuestado se desarrolla en un terreno psicológico de bajas defensas.

El 15% de los maestros sujetos a esta entrevista calificaron su salud mental como regular, el 7% como "deteriorada", el 12% dice haber estado o estar en tratamiento psicoterapéutico y el 8% tuvo licencia por problemas de salud mental. Estas cifras indican que son pocos los docentes que vinculan su estado de salud mental con el trabajo. Los datos obtenidos en otras provincias argentinas nos alertó ante un incremento de licencias por enfermedad mental en el grupo docente a nivel primaria. Esto no coincide con las respuestas en la encuesta de Córdoba. Puede ser que haya habido ocultamiento por parte de los maestros a causa del temor a la segregación institucional y laboral.

Sólo el 20% de los maestros afirman que las tareas escolares son muy pesadas y que sobrepasan sus energías. Otro 36% expresa que el trabajo doméstico, unido al de la escuela, incrementa la fatiga en forma excesiva. El resto de las respuestas no da importancia al cansancio. Esto se contradice con lo que habitualmente se escucha en cursos de capacitación y en entrevistas particulares en donde la queja es un lugar común.

Conclusiones de maestros que participaron en la investigación

El deterioro salarial y la drástica caída del poder adquisitivo empeoran la condición nutricional del maestro, cuyo presupuesto se ve afectado además por el problema de transporte. Todo esto, más el exceso de horas laborales, la falta de materiales didácticos y técnicos actualizados, provoca el decaimiento en la productividad docente.

Son pocos los maestros que hacen uso del servicio médico (obra social o seguro) disponible y aumenta la tendencia a la automedicación (ansiolíticos, estimulantes o antidepresivos y calmantes analgésicos). O en último caso, consultan sus problemas de columna vertebral o dolores en las piernas con los "yerberos" o "hueseros" de la zona.

El docente, dentro del grupo de trabajadores asalariados, en la zona rural y del campo, es *uno de los que concurre menos a los centros de salud*. En las ciudades se incrementa el número de concurrentes a servicios de salud y es muy frecuente encontrar "casos terminales" o patologías muy avanzadas (especialmente ginecológicas, odontológicas y de cuerdas vocales).

Hay un mal hábito laboral determinado por la presión autoritaria para controlar el ausentismo creciente, que lleva a "no faltar", tanto por los inconvenientes que trae la atención de los alumnos que deben redistribuirse por falta de personal auxiliar, de reemplazo, como por una vieja costumbre de asumir actitudes de "sacrificado apóstol", muy valorizada aún por la ideología dominante en el sector docente.

Dentro del conjunto de los trabajadores, hay diferencias entre sus fracciones o sectores con respecto a su modo de inserción en el aparato productivo y en la reproducción ideológica; de ello derivan factores de riesgo en el trabajo concreto. En el sector docente, el trabajo que realiza aparece vacío de contenido, apegado a lo formal, condenado a ser *funcionario de control social* y a hacerlo de manera eficiente. Así, el trabajo docente deviene en desinterés, fatiga, deterioro y *cosificación*, en producto burocrático, al fin.

El contraste entre el desinterés por el trabajo y la necesidad de hacerlo, lleva a un estado de continua ansiedad y tensión, ambas constitutivas del "stress". Esta particular y tan frecuente forma de fatiga laboral depende del grado de tolerancia a la ambigüedad y a la frustración que tenga el trabajador.

Esta es una de las conclusiones o tesis más significativas a las que investigadores y maestros llegamos en este trabajo conjunto. Las cosas pueden ser buenas o malas, estar bien o mal hechas, no se puede saber... entran en una zona gris... pueden cambiar los criterios, hay que estar preparados, tener flexibilidad, darse cuenta a tiempo y adaptar la actitud con la que se responde, etc... El caso es que acumular frustración y no poder descargarla o diluirla en otra actividad compensadora es muy nocivo para la salud. No hay que "quedarse pegado a la escuela" hay que tener otras cosas que a uno le guste hacer para reponer energías y no morir de rabia o de tristeza "porque ya no puedo hacer con los chicos lo que hacía antes..."

La docencia une maestro y alumno a un destino autoritario. Ligados por la norma burocrática, cuya rigidez e inercia los tensiona, altera y limita.

"...tener ganas de ir a la escuela... es como un sueño..."

Situaciones que según la opinión docente crean estados de "stress"

Sobrecarga de trabajo, muchos alumnos en poco espacio tanto en las aulas como en las áreas de juego. Ruido y desorden acústico. Desorden de grupos numerosos en malas condiciones ambientales y de organización. Falta de reconocimiento económico y de calificación para ascender, para obtener plaza definitiva o para ser titular del cargo. No ser reconocido por trabajar en las condiciones más adversas y, en ocasiones, hasta ser descalificado por ello dentro del antecedente profesional.

Temor a perder la estabilidad laboral por no realizar bien las labores en sus aspectos formales; por estar permanentemente expuesto a la crítica descalificadora cuyos parámetros están muy alejados de la realidad concreta y de las condiciones en que se realiza el trabajo en la escuela. Del mismo modo, se teme no lograr la estabilidad y el ascenso a titular del cargo que se ocupa interinamente por ser mal calificado al no respetar los aspectos formales.

El aislamiento. La falta de colaboración de los compañeros, la competitividad ansiosa, la compulsividad en el control individual de la responsabilidad adjudicada y no asumida totalmente. Por ejemplo, cuidar los lugares de mayor riesgo de accidente tanto

para los niños como para los maestros: escaleras, terrenos anexos abandonados, "pozos ciegos" (fosa séptica precaria), combustibles mal almacenados, etc. Esta responsabilidad es remitida al maestro sin considerar que los verdaderos responsables de la falta de mantenimiento y reparación en el edificio son el Estado o los dueños del mismo. A esto se agrega la responsabilidad jurídica civil que tiene el docente por los alumnos a su cargo durante las horas de clase. Esta responsabilidad civil debería estar limitada para el docente y transferida jurídicamente a la entidad educativa correspondiente.

Burocratización del trabajo, reflejado en la elaboración mecánica y apresurada de planillas y otras formas de registro de datos para las oficinas del nivel central (ministerio o secretaría de estado) tanto del ámbito educativo como de otros: salud, censos de población o económicos, etc., o para el control interno de la escuela: asociaciones de padres de familia, cooperativa escolar, etc. También se ha burocratizado el trabajo del aula al perder espacio concreto de realización colectiva, creativa y autónoma (respecto a los poderes centrales). En síntesis, la pirámide burocrática desarrolla una cadena de controles artificiales que corre desde la dirección de la escuela hasta las autoridades inmediatas superiores.

Conciencia de retribución inadecuada. Presente e histórica. Realizar diariamente un aporte "voluntario-forzado" para la adquisición de materiales de enseñanza e instrumentos de trabajo no provistos por el Estado o por los patrones privados y sin los cuales no es posible realizar el trabajo. La sensación de impotencia y frustración permanente ante la imposibilidad de adquirir bibliografía actualizada y/o de tener que capacitarse

en el área privada por carencia de cursos gratuitos proporcionados por el Estado.

La relación entre los estímulos psicosociales productores de fatiga psíquica (todos los mencionados) y los desequilibrios orgánicos de diversa índole, pueden provocar consecuencias imprevisibles en la vida privada del trabajador docente. Entre este grupo laboral es frecuente encontrar desinterés e inapetencia sexual, vida social limitada y escaso estímulo afectivo.

El trabajador, árbitro de su propia salud, tiene generalmente una ocupación para sobrevivir. Le cuesta reconocer la relación entre el trabajo y su propia salud. Sus padecimientos le pertenecen, son casi contraídos de una manera individual.

"Esto le pasa a él por cómo es él..." "es la fatalidad... estaba tan bien... ¡cómo trabajaba!..."

No es frecuente que de una manera directa el trabajador relacione una patología con un factor de trabajo como desencadenante. Es decir relacionada con las condiciones de trabajo y no con él personalmente, como culpable del accidente o de la enfermedad.

El docente, como ya hemos visto, tiene una representación muy débil y contradictoria de sí como trabajador, por ello le cuesta más que a otros establecer la relación de la salud con el trabajo.

Hemos querido dar a conocer estas investigaciones realizadas en Argentina y en Alemania sobre la salud de los maestros porque creemos que los datos que aportan pueden ser de utilidad para comparar los problemas que acontecen en otras latitudes y estimular el trabajo de investigación en el ámbito docente. Los maestros pueden encarar estudios amplios y

profundos en cualquier país. Lo único que se necesita es lograr que encuentren un sentido a la tarea y que con el conocimiento que obtengan de la misma puedan llegar a transformar su trabajo y mejorar la educación en la sociedad a la que pertenecen.

*La fatiga docente*³

Sí, estamos cansados. Hace muchos años, más de cien, que acumulamos un cansancio muy particular en nuestro trabajo. Hace poco tiempo que hemos podido comenzar a "mirar" nuestra fatiga laboral. Antes estaba tapada, oculta por la culpa que nos producía decir que una tarea tan noble, tan espiritual, casi intangible... podía resultar pesada. ¿De qué podíamos quejarnos? si trabajábamos menos tiempo que otros trabajadores y además teníamos más vacaciones. Pero, resulta que nuestra salud comenzaba a quebrantarse y por un lado muy peligroso: los "nervios", el "stress", la "depre", la "locura". En otros casos, aparecieron con mucha frecuencia síntomas indicadores de que la carga de trabajo era excesiva y no podía soslayarse más el buscar la causa de alergias, úlceras estomacales, hipertensión arterial, tumores y fibromas. Más allá, las clásicas patologías del oficio, derivadas directamente de las malas condiciones de trabajo visibles: disfonías, varices, desviaciones de columna, dolores articulares, infecciones y parasitosis variadas.

Los estudios sobre el trabajo han prestado atención a la salud ocupacional en las diversas ramas de la producción industrial, pero poco se ha avanzado aún en el análisis de trabajos del sector terciario o de servicios. Nuestra labor es aún muy poco conocida y, por lo tanto, los riesgos que implica realizarla en condiciones

³ Martínez, D. "La fatiga docente". En: *Revista Canto Maestro* agosto 1990, Buenos Aires. Publicación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA).

adecuadas, no están descritos y menos aún tenidos en cuenta para la organización escolar y los diseños curriculares.

A veces parece como que a la escuela sólo concurren los alumnos... pocas cosas están pensadas desde el lugar del trabajador que realiza la enseñanza. Algunos riesgos, muy obvios y visibles, son compartidos por alumnos y docentes: aguas contaminadas, focos infecciosos, instalaciones eléctricas en malas condiciones, cielos rasos deteriorados, mala iluminación, muebles inadecuados, aulas mal ventiladas, falta de protección contra incendio, frío, calor, etc... Ah, también ratas e insectos.

Pero, la especificidad del desgaste que produce el trabajo docente está localizado es una progresiva descalificación y desvalorización de la tarea de enseñar, improductiva y cada vez menos autónoma y creativa.

La rutina del aula, los cuadernos para corregir, las reuniones de padres, el ruido permanente, las circulares y las juntas casi sin sentido, van acumulando una fatiga casi de tipo residual que no se elimina con el descanso de un día para otro o del fin de semana. Porque, entre otras cosas, ya se padece también de insomnio. La fatiga residual es una forma de cansancio que provoca una cierta insensibilidad o anestesia interna, un modo de inercia o falta de reacción ante situaciones en las que hay que responder defendiéndose. Así es como, por ejemplo, posponemos la decisión de ir al médico a consultar por un dolor o la de realizarnos análisis y controles de rutina, cardiológicos, ginecológicos u odontológicos. Las razones son, muchas veces, el trabajo: no querer faltar, escasez de tiempo, o el temor a "presentir" un resultado preocupante... se llega sin defensas cuando ya hay poco que hacer. Muchos médicos, fonoaudiólogos y kinesiólogos, han manifestado que atienden a innumerables docentes que llegan a consulta cuando "ya no dan más" y la recuperación es casi imposible por la demora con que se atendieron y por la voluntad y el tiempo que requiere el tratamiento de una patología ya casi crónica.

Además, estamos cansados de reclamar que nuestro trabajo vale más. No es sólo una demanda de mejor salario por el costo de la vida y por la inflación que ha carcomido el poder adquisitivo de toda la clase trabajadora. Es, porque si no avanzamos ahora, en

medio del "ajuste", de la crisis mundial, de la carrera despiadada por ubicarse en el nuevo "orden económico internacional", de no perder el tren en la reconversión científico-tecnológica, los docentes y nuestra escuela pública pueden deteriorarse de manera irreversible. Si no reaccionamos a tiempo, defendiéndonos y protegiendo nuestra capacidad productiva y nuestro trabajo, la escuela se empobrece tanto como nosotros.

La fatiga residual

El trabajo docente es una actividad en la que las alteraciones orgánicas causadas por la carga de trabajo no aparecen enseguida. La exigencia y la responsabilidad que esta labor implica desplazan y postergan la atención que el individuo pueda dar a su cansancio diario.

Con frecuencia el primer síntoma de fatiga es la falta de descanso en el sueño (con o sin insomnio). Para el maestro es casi imposible un cambio de actividad cotidiana o ejercer actividades de entretenimiento como un deporte, salidas al campo o simplemente gozar de una tarde completa realizando su actividad favorita sin la preocupación de un cúmulo de exámenes que corregir. La rutina en que se desenvuelve afecta su vida familiar, sexual y social.

Cuando la fatiga acumulada o residual sobrepasa el límite de tolerancia física (diferente en cada individuo), el riesgo de accidente es muy alto: lagunas mentales, golpes, caídas, fracturas, lesiones cerebrales o cardíacas, etc.). Cuando esto ocurre, el sujeto tiene que someterse forzosamente al reposo total, algunas veces hospitalizado. Y lo más común es que el docente no adjudique su enfermedad al trabajo que desempeña.

La *inercia* es otra manifestación de la fatiga residual. Esta inercia impide, entre otras cosas, que el individuo atienda sus problemas de salud, aparentemente sin importancia para él, y sin vinculación directa con el trabajo. La postergación de la atención médica por estar cansado al salir del trabajo o por evitar esperas en el centro de salud puede traer daños irreparables o patologías en estado terminal. Esta inercia aparece muchas veces con un peligroso grado de insensibilidad al dolor físico y el cansancio del individuo es tal que anula cualquier otro signo de alteración orgánica; la enfermedad avanza sin que el sujeto note ningún síntoma de su padecimiento. Lo único que desea es *lograr dormir* y si no lo consigue recurre al somnífero. Pero aún así no se recuperan las energías gastadas y tiene que reiniciarse la actividad cotidiana.

Si volvemos al tema de la insensibilidad al dolor, encontramos algunos datos obtenidos en las entrevistas realizadas en Córdoba y Buenos Aires a médicos de los servicios sociales que atienden a los docentes. Todos manifestaron haber atendido a maestras con cáncer cérvico-uterino y de mamas que llegaron a consulta "cuando ya poco se podía hacer". Estas pacientes declararon haber sentido "algún dolor" pero que no le habían dado importancia. Estaban tan agotadas que ir al médico suponía para ellas un esfuerzo extra. Es decir, llegaban al consultorio cuando "ya no podían más". Si estas mujeres se hubiesen atendido a tiempo como en general hacen las mujeres de otras profesiones, su mal hubiese podido ser detectado y quizás neutralizado. Un médico dijo irónicamente que ante esta situación había llegado a describir un nuevo síndrome al que llamó "docentitis".

En el área de salud mental, la fatiga residual se manifiesta casi siempre en formas depresivas. El docente comienza a

abandonarse en su arreglo personal y descuida el cuidado de sus cosas, la casa, su ropa, etc. Se vuelve apático y desinteresado, se aísla y reduce su actividad social y sexual. Sólo desea descansar, dormir, relajarse... y no lo logra. Es frecuente que el maestro padezca de insomnio, que recurra a la automedicación con antidepresivos y/o ansiolíticos. A la fatiga que sigue acumulándose se le agrega la adicción a los psicofármacos o a otras drogas para llegar al alivio por medio de la evasión. En estas condiciones la producción intelectual del docente es casi nula y el cuadro depresivo se combina a veces con excitación y agresividad. En este punto el docente comienza a tener discusiones laborales y familiares que muchas veces incrementan su aislamiento. También en estos casos es frecuente que la persona sufra olvidos o accidentes por distracción.

Si el estado depresivo del docente empeora puede ocurrirle una "fractura" psíquica o "brote psicótico", es decir, se produce una desconexión con la realidad inmediata que requiere de atención psiquiátrica urgente y muchas veces es necesario internar al paciente por un periodo prolongado, cuando la consulta y el tratamiento oportunos hubieran evitado el avance de la enfermedad.

Aun cuando la tarea docente sea realizada en condiciones y ambiente de trabajo adecuados, provoca un desgaste afectivo "natural", similar al que ocurre a trabajadores en campos donde la relación humana es central: médicos, enfermeras, psicólogos, etc.

El deterioro emocional del docente puede ser grave * cuando éste tiene sobrecarga física y psíquica a causa del alto número de alumnos en clase, las muchas horas de trabajo y las presiones y tensiones en la escuela.

La conducción burocratizada y la demanda afectiva y de atención permanente del grupo de alumnos produce el rápido

desgaste del docente que no ha desarrollado buenas defensas en su carrera profesional. Estas defensas no suponen una "coraza" psicológica, pero sí es necesario que el maestro guarde la distancia óptima con los alumnos, los padres y las autoridades escolares.

¿Cómo se construyen esas defensas? Su base se funda en las relaciones personales del docente con su familia y con sus compañeros de trabajo. Si estas relaciones son satisfactorias y proporcionan a la persona placer y seguridad personal entonces hay poco que temer. El trabajo se vuelve productivo y creativo, el individuo puede volcar toda su potencialidad intelectual y afectiva, a pesar de que las condiciones materiales sean desfavorables.

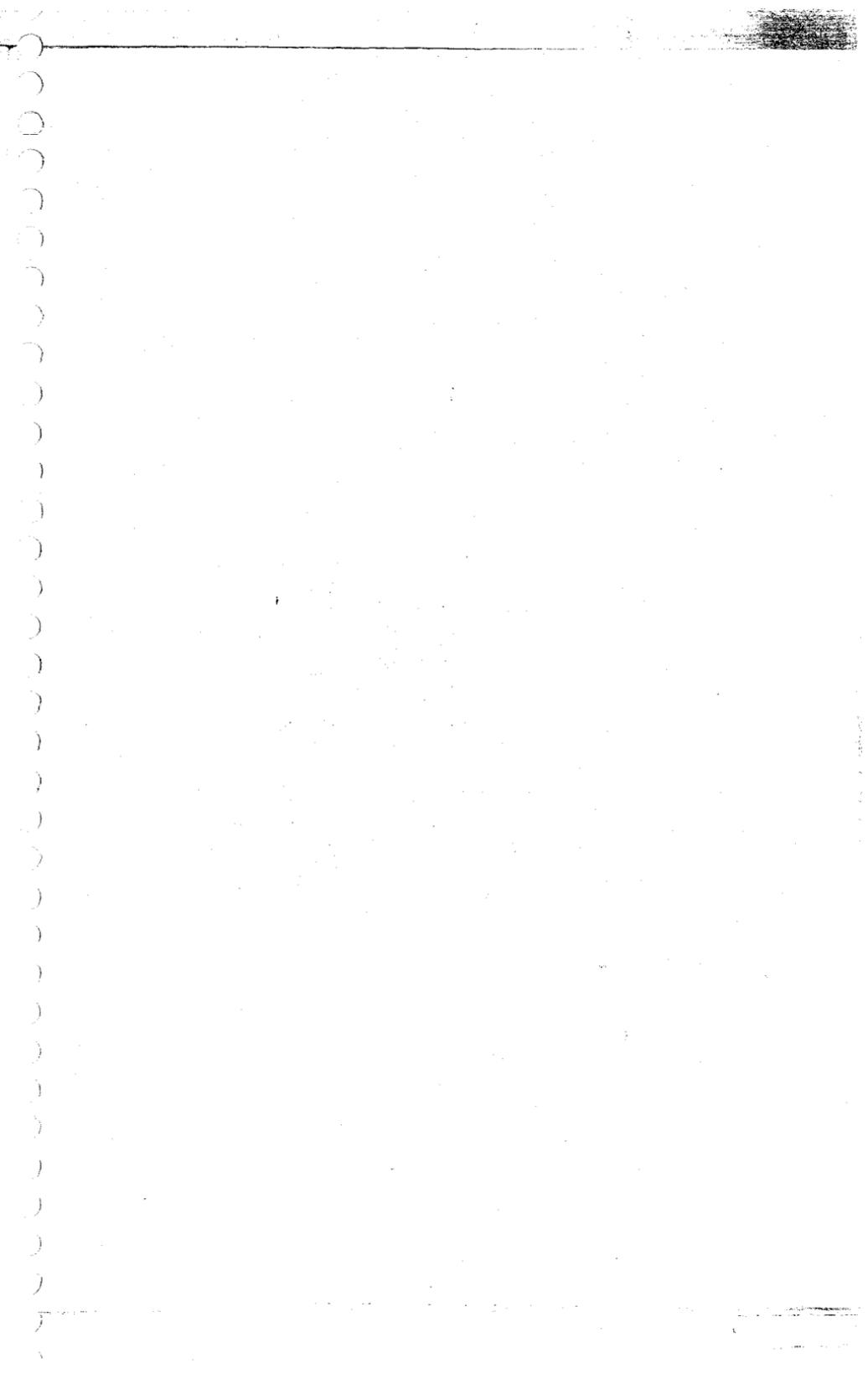
Las frustraciones surgen cuando se carece de seguridad en la vida personal y laboral, cuando se resiente la hostilidad en el clima de trabajo, cuando se crean resentimientos y deseos no satisfechos.

El tema de las defensas que se desarrollan en el trabajo es más conocido en el ambiente fabril que en el escolar. Es urgente que tanto profesionales como maestros analicen profundamente este tópico.

En los campos de psicología laboral, medicina del trabajo y pedagogía hay muchos problemas conocidos y una buena cantidad de experiencias sin sistematizar científicamente. Son estos problemas y experiencias los que podrían proporcionarnos datos que sirvieran de base a nuevas investigaciones. Es tiempo que las ciencias de la educación den un giro al concepto laboral de los educadores basándose en el estudio de las situaciones concretas que ocurren en la vida y la salud de los docentes.

Al finalizar una reunión de capacitación un grupo de maestros reconocieron con dolor:

"Una salida muchas veces sana en estos casos (se referían a la fatiga residual) es el cambio de trabajo decidido en el momento oportuno. Es necesario reconocer cuándo la persona no tiene las condiciones de resistencia psicológica para el trabajo docente, que es muy exigente en ese sentido. Hacerlo a tiempo libera de angustias y dolencias."



BIBLIOTECA

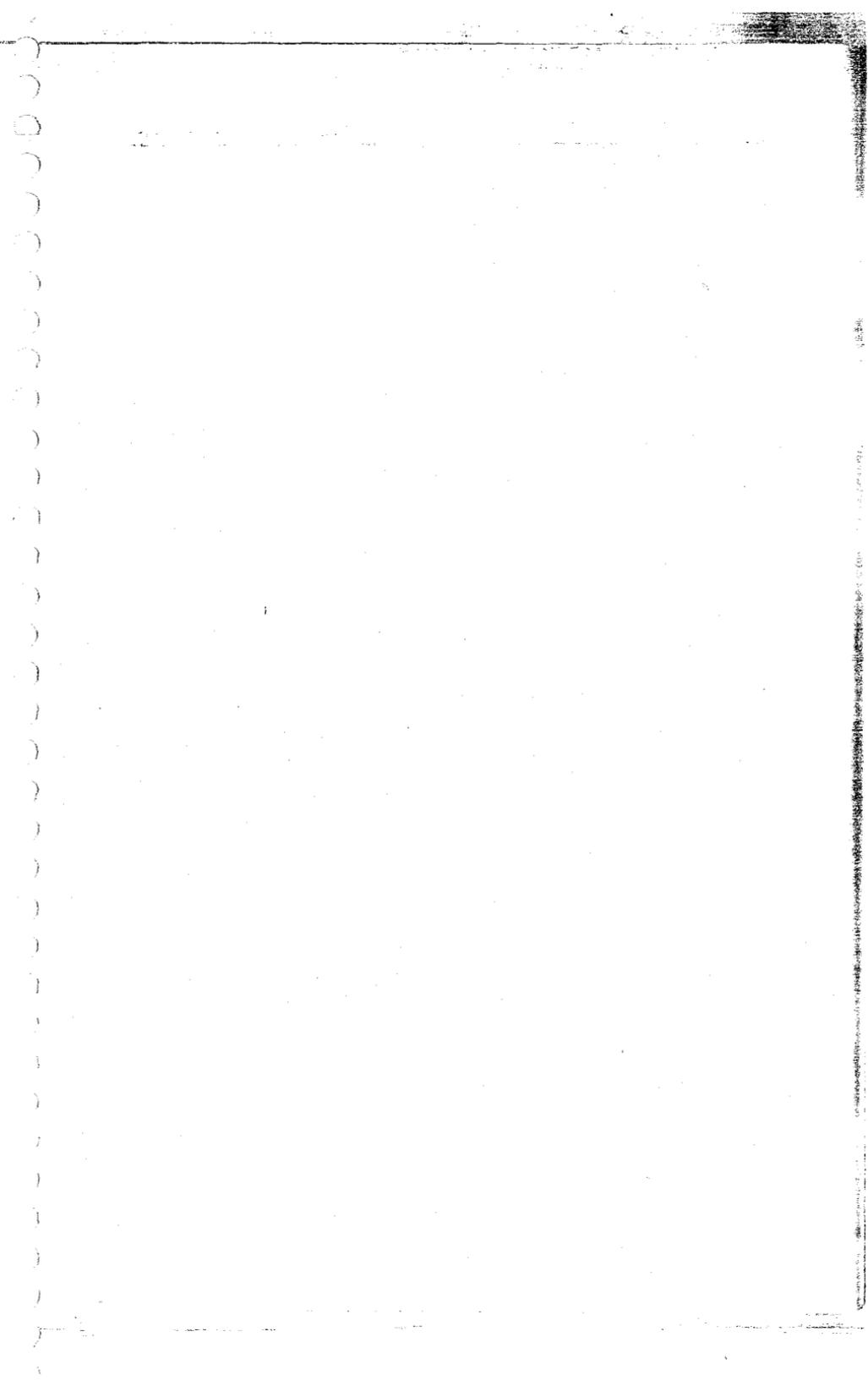
RIVADAVIA 114 - PARANA E.R.

¿Qué produce un maestro?

Capítulo 2

¿Qué produce un maestro?

Introducción al oficio de enseñar



† ¿Qué produce un maestro?

Introducción al oficio de enseñar

EN LA ANTIGÜEDAD los oficios se aprendían a través de un proceso de trabajo en tiempo y medida humana. Era la época del "saber hacer", de ahí surge la denominación en francés "savoir faire" para indicar una conducta social segura y destacada por alguna destreza y la habilidad para desarrollarla y obtener así un producto original y único, una "pieza de artesano".

Después de la Revolución Industrial, el sentido del saber humano y el trabajo se transformaron en función de la ganancia que producían bajo un régimen de burocratización. Los sistemas de dirección para controlar los procesos de producción quedaron ubicados en un nivel superior, alejados por completo del operario al que se le asignó un salario "justo" para sobrevivir. Este salario dejó de estar determinado según el valor del trabajo realizado o según la originalidad o belleza del objeto obtenido. Más tarde, en Estados Unidos, Henry Ford tuvo la idea de agilizar el proceso de producción e implantó en el mundo industrial sistemas de producción en serie que eliminaron totalmente el trabajo personal y la posibilidad de medir su valor según el conocimiento y la destreza del artesano, convirtiéndolo en uno de tantos operarios dentro de una cadena de montaje.

A principios de siglo el trabajador se empobrece culturalmente. Tiene que hacer un gran esfuerzo para pasar del artesanado a la manufactura industrial, para adaptarse de la

vida del campo a la vida urbana y para comprender la nueva lógica de la revolución científico-técnica la cual quedará fuera de su alcance durante varias generaciones.

Luego surge la informática y la "revolución de las computadoras" que copian, reproducen, acumulan y ordenan en una nueva lógica todo el saber acumulado del hombre. La producción adquiere extraordinaria rapidez y perfección a menor costo; se logra mejorar la calidad del producto y se incrementan los capitales a mayor velocidad. El trabajo del obrero se vuelve mecánico, gobernado por un cronómetro y por una nueva disciplina de complejos códigos y complicadas máquinas que controlan su vida dentro y fuera del taller o la fábrica y su salario queda regido por un nuevo criterio.

¿Qué sucede mientras tanto con los maestros? ¿Cómo se desarrolla su oficio? ¿Qué hace durante esta época de grandes transformaciones?

El docente, como buen artesano, también sabía hacer lo suyo a partir de un saber construido en la práctica de la enseñanza y en una gesta histórica, de carácter revolucionario social o misional, que tomó diversas características según los países y regiones en que se desarrollaba. En México, por ejemplo, tenemos al maestro rural de la Revolución, prototipo para América Latina en una época de numerosas realizaciones educativas (1920-1940).

Este educador se formó leyendo a los clásicos de la pedagogía del romanticismo y luego del liberalismo. Después el pedagogo se quedó hablando solo. La revolución industrial dejó atrás a la escuela y al saber del maestro. La pedagogía quedó chica y sin respuesta a los nuevos problemas y el maestro fue produciendo cada vez menos. Al igual que el artesano, el docente perdió también su autonomía. La educación empezó a

programarse en "lejanos" centros de tecnología educativa y se burocratizaron tanto el control sobre el aula como el trabajo cotidiano del educador.

A continuación haremos un análisis detallado de la producción del maestro en el siglo XX. En este estudio nos guiarán investigadores y maestros colombianos.

Diferencias entre educación y pedagogía

Podemos recurrir a muchos testimonios y estudios acerca del desarrollo de la producción pedagógica de nuestros tiempos en este lado del mundo. Entre varias publicaciones seleccionamos una interesante investigación realizada en Colombia en un programa conjunto de las universidades de Antioquía, Pedagógica Nacional, Nacional de Colombia y del Valle. Este trabajo fue dirigido por la maestra Olga Lucía Zuluaga y se titula: *Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia*. La revista *Educación y Sociedad*⁴, de la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) publicó parte de los resultados obtenidos.

Este trabajo está enfocado fundamentalmente en establecer una clara diferencia entre Educación y Pedagogía para así poder determinar la producción pedagógica en el siglo XX, a partir del surgimiento de las Ciencias de la Educación. La pedagogía, la didáctica, la filosofía de la educación, la psicología de la educación, la antropología de la educación y la

⁴Zuluaga, O. L. y otros. "Educación y pedagogía: una diferencia necesaria" En: *Revista Educación y Cultura*, N° 14, Bogotá, 1988.

administración, planeación y programación educativa son disciplinas cuyo común denominador es el estudio de hechos y situaciones macro y microeducativas. Es decir, pueden abarcar tanto el estudio de la realidad educativa de un país o región geográfica como la de una escuela o un grupo escolar.

Una de las tesis más significativas elaborada en esta investigación es la que afirma que las ciencias de la educación desplazaron del eje educativo el concepto de enseñanza y con él al maestro, desarticulando y atomizando el saber pedagógico e imposibilitando la producción teórica del educador a partir de su trabajo concreto.

Según la explicación textual del autor:

La preeminencia dada por las Ciencias de la Educación al concepto educación, desplazó el papel articulador que jugaba el concepto de enseñanza en el saber pedagógico.

El concepto educación restringe el significado, la acción y el campo del concepto enseñanza, recortando así su posibilidad de relación con otros conceptos, efecto que hemos llamado enrarecimiento, el cual se expresa en los siguientes problemas:

Conceptualización desarticulada. El conjunto de disciplinas que conforman las Ciencias de la Educación, exceptuando la Pedagogía y la Didáctica, se ocupan de la educación a su manera, es decir, mediante nociones, conceptos y métodos propios de una disciplina macro, por ejemplo, la Sociología de la Educación corresponde al campo de la Psicología.

En tales ciencias se operacionalizan nociones y conceptos que tienen otro régimen teórico en la interioridad de su respectiva disciplina macro. Así, por ejemplo, el concepto de movilidad social, elaborado en la Sociología, se incorpora a la Sociología de la Educación como factor de desarrollo. Las Ciencias de la Educación se constituyen como campos de saber en los que las disciplinas macro despliegan una forma de ser experimental y práctica.

Las conceptualizaciones que tienen lugar en las Ciencias de la Educación aportan a la disciplina macro que las contiene, pero su aporte a la Pedagogía es desarticulado: primero, porque consideran la enseñanza como un concepto operativo; segundo, porque no siendo la enseñanza el objeto de las Ciencias de la Educación, la enseñanza no puede cumplir una función articuladora entre Pedagogía y Ciencias de la Educación.

La Atomización. El campo de saber de la Pedagogía es disgregado y sus criterios reales son puestos en crisis por los desplazamientos y la multiplicación de sus objetos en las nuevas disciplinas como la Sociología de la Educación, la Administración Educativa, la Psicología Educativa. Cada una de estas disciplinas se instala en diferentes elementos de la práctica pedagógica. Unas se apropian del sujeto (maestro-niño), otras de la institución y otras del saber.

Esta disgregación del campo del saber pedagógico se materializa de diversas maneras. De una parte, la Psicología Educativa toma como su objeto de análisis el aprendizaje, que en adelante va a sustituir la enseñanza en las relaciones del maestro con el niño. De otra parte, la Sociología de la Educación se refiere a la institución educativa (escuela) para pensarla como relaciones escuela-sociedad en términos de regulación del flujo entre estas instituciones. La administración educativa se apodera de la escuela en términos de empresa, de administración de personal y de recursos. Debemos resaltar que como fruto de esta atomización el maestro es sometido a un proceso de pérdida continua de saber y de desvalorización intelectual, por cuanto las Ciencias de la Educación hacen del aprendizaje una práctica que coloca en lugar secundario otros saberes sobre la enseñanza y dejan al maestro un papel disciplinario, es decir, de sujeto que realiza, normatiza y supervisa los procesos de aprendizaje que le designa e impone el Estado.

Lo anterior tiene efectos fundamentales sobre la Pedagogía: no es que ella haya dejado de existir, sino que las Ciencias de la Educación le han impuesto una existencia instrumental que hace del maestro un sujeto que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias. Tal condición instrumental explica su posición subalterna frente al Estado Docente, expresada en la imposibilidad

del magisterio de levantar proyectos alternativos frente a las políticas estatales.

Subordinación de la pedagogía. La Pedagogía, por efecto de las Ciencias de la Educación, no sólo se atomiza, sino que se le asigna un papel subalterno definiéndola como una región, y no la más importante, de las Ciencias de la Educación; dentro de éstas, queda reducida a los procesos que se verifican en el salón de clase, atrapando todas sus conceptualizaciones entre las paredes del aula.

Esta subordinación y encierro de la Pedagogía tiene graves consecuencias para los procesos de conocimiento ya que tiende un cerco disciplinario en torno a los procedimientos pedagógicos que ocurren en el interior del aula y que han sido reducidos a una existencia básicamente operativa. Dichos mecanismos disciplinarios son la clase (proceso instruccional), el programa (currículo) y el examen (evaluación instruccional). La clase en tanto que se convierte en un espacio de apropiación que tiene como única finalidad el consumo, la repetición y la verificación del saber; además, la clase es el único criterio de medición del tiempo de los saberes que son enseñados y, por lo tanto, se establece como una cuadrícula que limita los sentidos y el pensamiento del maestro, es decir, no le permite ver el movimiento real de los procesos de conocimiento.

El programa (currículo), también reduce y limita en tanto aleja al maestro de la cultura escrita, en particular del libro, a partir de la selección de lo enseñado con base en criterios e intereses sociológicos y económicos, no derivados ni del saber específico enseñado, ni de la Didáctica correspondiente.

El examen (evaluación curricular), es ante todo una forma jurídica, casi procesal, que indaga sobre los objetos terminales definidos desde el currículo y que hace que el saber se circunscriba a la relación medio-fin.

Estos elementos: clase, programa, examen, a los que ha sido reducida la acción de la Pedagogía van a ser reforzados desde ciertas teorías que obstaculizan pensar la Pedagogía en función y relación al conocimiento, la sociedad y la cultura. Es el caso de la pareja enseñanza-aprendizaje que encadena la articulación entre maestro y alumno al aprendizaje, y no a los procesos que se

desarrollan en la interioridad de los conocimientos científicos, ya que su función es asegurar la vigilancia e inspección de las tareas de interacción entre maestro y alumno y para ello pone en juego las nociones de objetivos, contenidos parcelados e indicadores de evaluación. En síntesis, el currículo obstaculiza la Pedagogía porque la priva de su relación con otras disciplinas y ciencias. Aún más, la pareja enseñanza-aprendizaje, derivada de la psicologización de los procedimientos de enseñanza en el aula, al tener sólo en cuenta el aprendizaje como conducta, expresada en términos de habilidades, destrezas y comportamientos, hace omisión del discurso pedagógico y de los procesos de conocimiento que se llevan a cabo en los saberes específicos.

La subordinación de la pedagogía, por parte de las Ciencias de la Educación, se acentúa aún más en tanto el saber pedagógico es despojado de la posibilidad de pensar el eje maestro-escuela-sociedad-estado-cultura. La escuela es mirada sólo como prolongación del Estado, bloqueando su ubicación en el espacio de lo público, de la sociedad civil, impidiendo una relación directa entre Pedagogía y sociedad, pues el eje que la suplanta corresponde más bien a una empresa que busca acoplar la escuela a los designios e intereses del Estado.

La instrumentación de la Pedagogía. La consecuencia final de todo este proceso de atomización y subordinación de la Pedagogía es su conversión en un saber instrumental que ha dado lugar a toda suerte de confusiones y ambivalencias, pues se ha llegado a considerar como equivalentes, como situados en un mismo nivel a la Pedagogía, la educación, la instrucción, la enseñanza y la Didáctica, haciendo del campo de la Pedagogía una verdadera Torre de Babel.

Denominamos instrumentación de la Pedagogía, a la reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje. La Pedagogía y la enseñanza aplican conceptos operativos cuya fundamentación y explicación no se realiza en ellas, sino en las otras: las Ciencias de la Educación. Esta situación inmoviliza o dificulta la reflexión que debe llevar a cabo la Pedagogía a través de sus objetos, conceptos y métodos para comunicarse con otras disciplinas, es decir, para realizar lo que podemos llamar reconceptualización.

Las tareas de instrumentación que cumplen la Pedagogía y la Didáctica dentro de las Ciencias de la Educación, las declara como disciplinas aplicadas que deben esperar los avances de otras Ciencias de la Educación para poder explicar sus resultados, colocando así a la Pedagogía y a la Didáctica en un papel pasivo.

Al instrumentarse el campo de la Pedagogía, las funciones disciplinarias del maestro van a predominar sobre sus funciones intelectuales, acentuando su papel de vigilar e instruir al amparo de operaciones psicotécnicas. Ahora bien, estas funciones de vigilancia no sólo las ejerce el maestro sobre el alumno, sino también la escuela sobre el maestro, y a su vez el Estado sobre la escuela. En cada uno de estos enganches se localiza un saber como garantía y justificación de dicha vigilancia e inspección".

Esta explicación nos muestra claramente el empobrecimiento que ha sufrido la Pedagogía y la desvalorización del trabajo docente como consecuencia anexa, en el campo teórico de las producciones educativas innovadoras de la práctica.

El maestro ha perdido la visión de conjunto de todo el proceso de enseñanza y está restringido a una participación limitada en el hecho educativo histórico, del cual él es protagonista aislado en el aula (finalmente: su territorio).

Rescatar la enseñanza, la pedagogía y con ellas al maestro

Ante la situación descrita es necesario ir al encuentro de otros conocimientos específicos del docente, ejes de la enseñanza y vinculados con la Pedagogía desde otro lugar con respecto a las Ciencias de la Educación. Estos conocimientos son parte de lo que buscamos como producto del trabajo del educador, resultado de la sistematización de las experiencias de su práctica cotidiana y lamentablemente pocas veces valorada por el propio maestro, por los compañeros con los que comparte una tarea "de hecho"

colectiva y menos aún por los niveles de decisión política del sistema educativo. Veamos lo que nos dicen Zuluaga y colaboradores:

Es necesario reconsiderar la enseñanza de tal manera que ocupe un lugar diferente al de los procedimientos, un lugar favorable para la reconceptualización que permita una comunicación abierta y productiva con otras disciplinas. Es decir, reconocer la capacidad articuladora del concepto de enseñanza y colocar la práctica de la enseñanza como el campo aplicado de la Pedagogía en el cual se encuentra la Didáctica.

Pero no hay que confundir la enseñanza como concepto con la práctica de la enseñanza, puesto que juegan un papel diferente en la interioridad del saber pedagógico: el concepto de enseñanza está dotado de una gran movilidad y puede insertarse en muy diferentes disciplinas cuyas elaboraciones se refieran a la enseñanza, en particular en los saberes específicos, por ejemplo: la enseñanza de las matemáticas, la enseñanza de la Biología, la enseñanza de la Geografía, etc.

La práctica de la enseñanza como parte del campo aplicado no debe comprender sólo conceptos operativos. La experimentación debe convertir los conceptos operativos en nuevos frentes de reflexión para articular la relación entre la teoría y la práctica.

Ahora bien, esta inserción podría dar resultados en tres direcciones: al interior de la Didáctica, al interior de los saberes específicos y al interior de la Pedagogía.

Hacia la interioridad de la Pedagogía, podría propiciar una reformulación muy enriquecedora del campo aplicado de la Pedagogía que la potenciaría para relacionarse productivamente con los saberes específicos objeto de enseñanza. Se puede vislumbrar desde ahora que las paredes del aula quedarán rotas porque el método de enseñanza será plural, con base en las características de cada saber, y el maestro, al relacionarse con ellos, creará "temas de enseñanza" que están lejos del estatismo de los manuales, donde el maestro sólo puede repetirlos sin que su discurso en el acto de enseñanza implique una transformación didáctica de los contenidos.

Hacia la interioridad de los saberes específicos, que se articularán a la Pedagogía a través de sus didácticas particulares, que tienen su campo de aplicación y que no se pueden confundir con el campo práctico de la Pedagogía, el cual no es solamente el acto de enseñanza, sino también la enseñanza en la escuela, que implica una relación entre educación y sociedad; la enseñanza en una cultura particular que implica una relación entre el conocimiento y la tradición; la enseñanza que tiene una historia, y por ello es capaz de reactualizar su memoria de saber; la enseñanza como estrategia del Estado, que materializa las políticas normativas y de adecuación social de los conocimientos.

En suma, habría procesos de reconceptualización desde la interiorización de la Pedagogía hacia otros saberes y hacia ella misma, y desde la interioridad de los otros saberes hacia la Didáctica y la Pedagogía.

Hacia la interioridad de la Pedagogía, en aquel campo que se relaciona con la Psicología, en la cual la pareja enseñanza-aprendizaje se separa, quedando la enseñanza y el aprendizaje como dos conceptos distintos. La enseñanza se articularía a los saberes específicos, a través de la Didáctica y el campo práctico de la Pedagogía. El aprendizaje estaría ligado a las distintas conceptualizaciones psicológicas y epistemológicas que le darían a la noción de aprender una dimensión conceptual. Todo lo anterior significa que la Pedagogía debe analizar de qué manera asume los saberes específicos, como se adentran en su campo conceptual, y que desplazamientos, reformulaciones o rupturas se operarían en el aprendizaje en relación con el conocimiento.

Todos estos trabajos requieren el reconocimiento de la Pedagogía como disciplina, lo que no significa establecer límites a la manera de un cerco. Debemos considerar que los conceptos no conocen fronteras epistemológicas sino que se relacionan de una teoría a otra adquiriendo en cada una un significado peculiar y un modo diferente de inserción en el conjunto de conceptos que conforman una disciplina. A la luz de este principio asumimos la relación de la Pedagogía con otras disciplinas, convencidos desde luego en que las disciplinas avanzan a partir de conceptos y métodos que pueden provenir de otros campos de conocimiento.

Pero este mismo principio puede dar cuenta de las consecuencias que acarrea el enrarecimiento de los saberes.

Consecuencias del enrarecimiento de la Pedagogía en la formación de maestros

Si entendemos el enrarecimiento como la restricción de la acción y el campo del concepto de enseñanza, las consecuencias de éste sobre la formación de maestros son múltiples: por una parte existe la ausencia de un objeto común que ligue lo teórico, lo conceptual y lo experimental a los saberes específicos en el proceso de formación de maestros; por otra parte, las políticas estatales de corte profesionalizante que encontraron una buena acogida entre saberes informativos, no han permitido al maestro la posibilidad de relacionarse con otros conceptos y de elevarse a la condición de hombre público y de intelectual capaz de pensarse a sí mismo.

Ausencia de un objeto común. La reducción de la enseñanza a una acción instrumental impide que se convierta en el hilo conductor de las actividades teóricas y prácticas en la formación de maestros. Lo que quiere decir que todas las asignaturas, las actividades investigativas o de extensión han perdido la enseñanza como núcleo central en torno al cual se formen los maestros y por lo tanto hay ausencia de problematizaciones acerca de la enseñanza en sus múltiples niveles y modalidades de existencia. Por ejemplo, la exposición de las teorías psicológicas enseñadas bajo el nombre de psicología evolutiva, se circunscribe únicamente a la presentación de los principios generales de la Psicología de manera completamente desarticulada de los problemas de la enseñanza, bajo el supuesto de que en un determinado momento, ya fuese en la práctica docente o en el ejercicio de la profesión, esas nociones de la Psicología serían aplicadas por el maestro. En fin, se produce una desconexión del conjunto de las áreas y saberes que componen el programa. Así, el eje de la formación de docentes se ve sensiblemente quebrado en sus relaciones con los saberes específicos y con la Didáctica. Ahora bien, ese fenómeno se

produce por la discontinuidad de objetos, ya que el trabajo conceptual y experimental que se produce en las instituciones formadoras de docentes no convergen en la enseñanza.

La práctica docente o el simulacro de práctica. Estos quiebres de los que veníamos hablando se ven profundizados por las concepciones de teoría y práctica que se hacen presentes en el momento de formular un plan de formación de docentes. En ese momento se parte de una concepción a priori de la teoría que debe acoplarse a lo que se denomina en las Facultades de Educación práctica docente, que es, realmente, un simulacro de práctica porque no construye un campo de confluencia de teorías y hechos experimentales; en otras palabras, no existe la conjugación de los conceptos a exponer procedentes del saber específico con los métodos didácticos y con la intencionalidad social implícita en el acontecimiento de la enseñanza.

El simulacro de práctica produce una desviación del saber pedagógico elaborado en el campo pedagógico, en la didáctica y en los saberes específicos, bloqueando las articulaciones conceptuales y experimentales entre estos campos de formación del docente. La corriente de saber sobre la enseñanza no llega a los saberes específicos y tampoco se pueden recuperar las elaboraciones sobre la enseñanza.

Llegamos así a un nudo central: *La formación de maestros*. Como ya hemos visto, gran parte del tiempo de estudio es un tiempo de simulación, del "como sí" se enseñara y además, una representación idealizada del niño y del adolescente que constituyen el modelo a lograr. En ese contexto, el maestro no tiene una imagen de sí mismo proyectada en un lugar de trabajo concreto en el cual realizará el acto educativo. Esto es así porque ese trabajo concreto —teoría y práctica— no existe en los planes de formación de maestros. Ninguna de sus disciplinas lo describe y ninguna de las proyecciones a futuro lo contempla.

Desde este ángulo llegamos también a uno de los temas que más nos preocupa y que ya desarrollamos en el primer

capítulo al analizar la salud y la enfermedad del maestro: La construcción de su identidad, laboral y profesional. Ahora lo vemos desde el espacio y tiempo de su formación, lugar en el que no existe un diálogo claro y directo con los docentes en la escuela, en la realidad hacia la cual van y para la cual se preparan. Este necesario encuentro podría dar oportunidad para la reflexión y análisis de la práctica con sus futuros colegas y compañeros, acentuando así una relación adulta "de trabajo" y poniendo distancia con una representación del maestro casi exclusiva en función del aprendizaje del niño. Imagen falsa y errada, pues aún el maestro no conoce científicamente el desarrollo cognoscitivo del niño y lo que se le acentúa es una infantilización intelectual y afectiva que, si no hay rupturas profundas, lo acompañará en toda su carrera docente.

Los investigadores colombianos nos explican con mucho acierto el predominio de políticas educativas en el proceso de formación de los maestros, centradas en "necesidades de mercado laboral", restringidas y parciales, ya que están determinadas casi únicamente por datos cuantitativos de la demanda y de la expansión del sistema.

Pero, en sus análisis no hay un anticipo de las formas que requeriría la transformación de la organización y división del trabajo al interior de cada escuela y en el conjunto del sistema educativo, para que fuera posible la producción de un saber pedagógico que no necesariamente sea de consumo inmediato.

Pensemos en cómo debería ser la distribución de tiempos, responsabilidades y tareas en la escuela, para que realmente exista la posibilidad de concretar una producción colectiva a partir de la propia práctica. Luego, habría que pensar en las formas de expresión y comunicación de los nuevos

conocimientos y de los saberes validados científicamente. Es decir, hay que pensar en qué posibilidades concretas pueden tener los maestros para dialogar en la comunidad "científica", para que sus producciones circulen entre sus pares, merezcan una crítica seria y responsable de profesionales e investigadores y puedan acceder a editar y publicar sus trabajos.

Este proceso vale tanto para la formación institucional de los maestros como para el tiempo de la "carrera docente", es decir, para el momento en el que el trabajo pasa a ser formativo para quien lo realiza.

Ya hemos visto antes la necesidad de superar el aislamiento que padece el docente en la comunidad intelectual. Esto sucede a nivel mundial y tiene relación directa con los problemas de identidad que hemos señalado. Falta un reconocimiento interno-íntimo y colectivo a la vez del maestro como trabajador intelectual y productor de cultura, como "ciudadano del mundo" que asume todas las urgencias y necesidades de las condiciones de vida adversas, que comparte con el conjunto de los docentes y con otros sectores laborales vinculados a la educación, a la salud y los servicios sociales.

El saber sobre la enseñanza

Aclaradas las diferencias entre educación y pedagogía, nos interesa ahora ubicar la enseñanza como un nuevo concepto para su análisis. La maestra Zuluaga y sus colaboradores de investigación han trabajado muy unidos al Movimiento Pedagógico. Este movimiento es una organización magisterial que, surgida de la actividad sindical de la FECODE (Federación

Colombiana de Educadores), ha crecido y se ha desarrollado en todo el país estudiando a profundidad los problemas educativos a partir del trabajo concreto que realizan y haciendo propuestas para el mejoramiento de la enseñanza. Es una tarea de pedagogos críticos encarnados en la realidad de su cultura y su trabajo. Continuemos con ellos:

Son muchas las acepciones que circulan en la actualidad acerca de la Pedagogía, pero no son menos las referencias a la educación. La Pedagogía, puesta por el movimiento pedagógico en el escenario del quehacer del maestro, designa lo que hasta entonces era un innombrado: La Enseñanza, no sólo como práctica sino también como objeto de análisis. Este acontecimiento reclama un proceso abierto de conceptualización, experimentación y crítica como condición para insertar más sólidamente el saber pedagógico en el Movimiento Pedagógico, y para que el conocimiento avance y tenga una memoria escrita sobre todos los asuntos convocados por el movimiento pedagógico y por los intelectuales que trabajan la Pedagogía desde la epistemología, la historia y la historia de las ciencias. Conviene, pues, dada la envergadura del proceso, plantear puntos de reflexión que apoyen el desarrollo y se sometan a la prueba de la discusión.

Para que la Pedagogía abarque los problemas de la enseñanza, se precisa en primer lugar reconocerle su estatuto de disciplina (saber) que, por esto mismo, posee conceptos, campos de aplicación, problemas propios o planteados a ella por otros saberes, y relaciones con otras disciplinas. Esto no significa cerrar los espacios de la Pedagogía, sino por el contrario, abrirlos, pero de manera ordenada, dotando así la discusión de herramientas conceptuales que produzcan a su vez nuevos conceptos, propuestas, observaciones y críticas.

Más allá de la manera de enseñar, por encima de los procesos de instrumentación de los saberes para ser dichos, a pesar de la adecuación de las ciencias y disciplinas en las instituciones educativas, más allá del método como saber concreto, la Pedagogía está conformada por un conjunto de nociones y prácticas que

hablan del conocimiento, del hombre, del lenguaje de la enseñanza, de la escuela y del maestro, a propósito del acontecimiento del saber: la enseñanza.

La Pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura.

El proceso de constitución de la Pedagogía

Desde una práctica dispersa, la enseñanza llegó en el siglo XVII a constituirse en discurso metódico, capaz de articular una forma de ser del maestro, unos procedimientos específicos, un lugar delimitado (la escuela), unos contenidos y una caracterización de la forma de aprender. El discurso que se ocupó de tal articulación se llamó Didáctica. Con la Didáctica Magna, publicada en 1632, Juan Amos Comenio abrió todo el espacio de reflexión de un saber sobre la enseñanza. La transformación que inaugura una nueva forma de discursividad en el saber pedagógico es aquella que desplaza la enseñanza del libro de los clásicos a la naturaleza y del autor al método, lo que quiere decir: el método ya no será para aprender a través del filtro de un autor.

No se debe enseñar por la mera autoridad, sino que todo debe exponerse mediante la demostración sensual y racional. El método por sí mismo se constituye en la rejilla para ver la naturaleza y hablar el lenguaje del mundo y de las ciencias. "La importancia del método para la Didáctica, radica en su papel de intermediario entre la enseñanza de las ciencias y la dirección filosófica por la cual optan para ser enseñadas.

La Didáctica es el discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla el objeto central de sus elaboraciones. A través de la historia, la Didáctica no ha cesado de abrir su discurso a conceptos y métodos sobre la

enseñanza. Comenio fue el primero en expresarlo: "Comencemos a investigar sobre que, a modo de roca inmóvil, podemos establecer el método de enseñar y aprender". Y Pestalozzi dice: "Busqué largo tiempo un principio psicológico común a todos esos procedimientos de enseñanza, convencido de que era el único medio de descubrir la forma de perfeccionamiento asignada al hombre por propia naturaleza". Pestalozzi mantuvo unidos en su trabajo la enseñanza y el aprendizaje a través del método, planteando como finalidad la Pedagogía como ciencia de la educación.

Cuando Herbart intentó sistematizar la Pedagogía incluyó en ella la Didáctica. La Pedagogía General comprende los tres conceptos capitales: del gobierno, la instrucción y la disciplina.

La teoría de la instrucción, es "la llamada Didáctica". Y cuando posteriormente este discurso fue conformando un saber sobre la "Ciencia de la Educación", la Pedagogía permaneció en el seno de la enseñanza.

Para Claparède la Pedagogía es "una ciencia aplicada que reposa sobre el conocimiento del niño". La ciencia del niño comprende para él la Psicología o "ciencia pura" y la Paidotécnica "ciencia aplicada". Entre las subdivisiones de esta última coloca la Pedagogía científica y la define como "el conocimiento o la investigación de las circunstancias favorables al desarrollo del niño y de los medios de educarle y de instruirle en vista de un fin determinado". A pesar de asignar a la Pedagogía un estatuto práctico, reservó para la Didáctica el papel de llevar a cabo los procedimientos de enseñanza. "Entre los problemas psicotécnicos existe una categoría que, desde el punto de vista de la práctica, concierne a los procedimientos de enseñanza y que se ha agrupado bajo el nombre de Didáctica".

Estas alusiones a Comenio, Pestalozzi, Herbart y Claparède son indicadores significativos acerca de la permanencia de la enseñanza como campo conceptual u operativo donde se concretan los conceptos prácticos del saber pedagógico.

Y luego de este rápido recorrido histórico, la propuesta para ponernos a trabajar: "Tenemos que construir un nuevo

conocimiento sobre la enseñanza para renovar nuestro trabajo cotidiano". Ya tenemos por donde empezar...

Si la Didáctica en la actualidad acoge la discusión que cuestiona un único método de enseñanza y se orienta hacia la diferenciación de métodos para los saberes particulares, es porque ella tiene potencia para hacerlo. En un punto reside a nuestro juicio su potencia: en la permanencia, a través de la Historia, de la enseñanza como problema del saber pedagógico. Permanencia no debe entenderse como invariable, pues las soluciones al problema han generado transformaciones en los conceptos, métodos y objetos de saber.

Siendo la enseñanza la reflexión fundamental de la Pedagogía es preciso preguntarse por la enseñanza como acontecimiento del saber.

La enseñanza no es una simple metódica, ni un procedimiento de transmisión de contenidos, ni un mero quehacer instruccional, ni la administración de un paquete académico. Su acción no se restringe necesariamente a la escuela, ni se reduce a una acción delimitada por la clase, el examen y el programa, sino que la enseñanza posee una naturaleza conceptual y es una práctica de conocimiento.

Enseñar es tratar contenidos de las ciencias en su especificidad con base en técnicas y medios para aprender en una cultura dada con fines sociales de formación del hombre. La enseñanza es el espacio que posibilita el pensamiento y el acontecimiento de saber que define múltiples relaciones posibles con el conocimiento, las ciencias, el lenguaje y el aprender con una ética y es el momento de materialización y de transformación de los conocimientos en saberes, en virtud de la intermediación de la cultura.

Nuestra historia pedagógica

El profesor Humberto Quiceno, investigador colombiano de la Universidad del Valle (Colombia), en la misma línea de los estudios que ya comentamos⁵, nos presenta una secuencia histórica de los modelos pedagógicos que se han puesto en acción durante el siglo xx en su país. Leerlos, es para todo estudioso de la educación latinoamericana un reconocimiento de su propia historia escolar, de alumno o de maestro. El profesor Quiceno identifica tres etapas, que con sus respectivos lemas son las siguientes:

Pedagogía	Período	Lema
Católica	1900 - 1927	Repetir y castigar
Activa	1927 - 1952	Examinar y vigilar
Técnica o Administrativa	1952 - hasta nuestros días	Planear y administrar

Este trabajo nos estimula a "hacer la historia de la Pedagogía" en cada región, así como él la ha elaborado en Colombia. La búsqueda se orienta en tres pasos:

⁵Quiceno, H. "Corrientes Pedagógicas en el siglo xx en Colombia." En: *Revista Educación y Cultura* No. 14 Bogotá, 1988.

- Estudiar cada una de estas pedagogías consideradas en sí mismas como totalidades. Cada una está conformada por un método de enseñanza, una concepción del maestro (y de su trabajo, que es lo que más nos interesa desentrañar), una definición de niño, una teoría sobre la escuela y un modo de entender la disciplina y políticas educativas.

- Analizar el cambio y las transformaciones de un modelo pedagógico a otro. Es especial, cuáles de sus modelos constitutivos es el que ha cambiado más y cuál es el que más ha resistido.

- Describir las relaciones de estas pedagogías con las políticas del Estado en materia educativa y cultural. También interesan las leyes y decretos o reglamentaciones que inciden directa o indirectamente en el trabajo del maestro, tanto para protegerlo en sus derechos como para obligarlo con nueva normativa. La relación entre una teoría pedagógica y la legislación educativa y laboral complementaria pocas veces se analiza ya que es muy difícil encontrarla, pero no imposible.

Veamos cómo el autor describe la Pedagogía Católica. Pensemos que la Iglesia tuvo y tiene mucha influencia en la educación de Colombia y en la mayor parte de los países de América Latina; en otros países donde la Iglesia no es predominante, el Estado, a través de sus instituciones, se hace cargo de una Pedagogía tradicional que tiene como premisa "repetir y castigar".

Pedagogía Católica

Desde finales del siglo XIX Colombia es invadida por un tipo de pedagogía especial, que es la Católica, tal y como fue elaborada, construida en Europa, Francia y Alemania en especial, en el seno

de la Iglesia y las comunidades. La experiencia católica y de comunidades religiosas con educación de niños viene desde el siglo XVI, experiencia que partió de los internados y asilos para niños pobres, después pretendió la creación de instituciones para formar maestros y para formar profesionales en otras disciplinas.

La Pedagogía Católica no es un método, tampoco es una orientación educativa, menos un sistema de enseñanza; la Pedagogía Católica es todo eso junto y más, es un lenguaje, un pensar, una forma de vivir y de vida, es en fin, una escritura, una lectura de la palabra. Por eso es propio de la Pedagogía Católica hacer lo que hizo en Colombia: fundar pueblos, dirigir hospitales, construir instituciones, orientar la cultura, hablar de política, controlar la población, organizarla en familia, como individuos y como seres morales.

Los campos del discurso pedagógico se especifican sin muchas diferencias entre los autores católicos así: educación (secciones, grados, sistemas); maestro (características, virtudes, deberes, derechos); organización escolar (administración, disciplina, moral, religión); niño (definición, educación, cuidados, derechos, deberes); enseñanza (sistema, modo, características).

Estos grandes campos en el discurso pedagógico católico son producto de la experiencia educativa, de la interpretación de otras experiencias, de la lectura de libros y estudios de la comunidad. De esta manera ofrecen un tipo de discurso concreto, preciso, claro, sin ambigüedades, fácil en su aplicación.

Los elementos esenciales:

Su uso del castigo, los internados, la disciplina, el conocimiento como dirección, el verbalismo, la memorización. La palabra, la escritura y el lenguaje fueron entendidos como marca o señal o voz de mando; este esquema les proviene del siglo XVI. El mundo es la búsqueda de una escritura oculta en sus entrañas, en las cosas, en las personas. Se trataría, entonces, de hacer entrar en un juego de espejos la palabra que se dice y la escritura que se esconde. Por ejemplo, se castiga a los niños o a los alumnos porque

todavía en su desarrollo no saben de la palabra divina, el cuerpo es salvaje, instintivo, hasta que no encuentre la perfección en la palabra o en el reglamento o en las paredes del encierro. Se encierra para obligar al cuerpo a ser sometido, condicionado por un lugar que debe impresionar al alma. Educar entonces es dirigir, encauzar por un maestro que habla siempre por la escuela y sus reglamentos, o por la ley y sus enunciados.

El castigo es una forma de reconocer que permite ver las reacciones del castigado, observar sus síntomas e interpretar el estado de su alma, el desarrollo de sus instintos. Claro es que al castigar, a la vez que se conoce se actúa, se opera sobre el castigado. Es un doble juego: conocer y corregir. Es corrigiendo, enderezando, marcando como se conoce. De igual modo funciona la disciplina que es un dispositivo moral de conducta para controlar los movimientos, el silencio, el cuerpo y el alma de los alumnos. El reglamento dice, señala el camino que por sí mismo el alumno puede seguir, porque por sí mismo nadie tiene la facultad de educarse, ni de corregirse, ni de disciplinarse, sólo la voz de Dios, o la palabra del cura, o la señal del maestro tienen esa virtud. Es decir que para enseñar la ley no hay como seguirla, aquél que piensa la ley antes de dejarse llevar por ella, ya se le resiste, cuestión que debe corregirse.

Pedagogía Activa

Colombia es un país en el que la producción pedagógica es una realidad concreta. El Movimiento Pedagógico del cual ya hablamos es un ejemplo de ello. El conocimiento de las obras de los pedagogos europeos se introduce a principios del siglo XX. La obra de Decroly y la de María Montessori fueron las más conocidas y desde muy temprano se empezaron a crear escuelas apoyadas en sus principios pedagógicos: científicos, experimentales y laicos.

La diferencia sustancial con la Pedagogía Católica es la forma como se entendió la aplicación pedagógica, o sea, mientras la Pedagogía Católica fue traída por las propias comunidades extranjeras, implantada sin preguntar por las condiciones de su aplicabilidad, la Pedagogía Activa, por el contrario, se conoció por

BIVADAVIA 114 - PARANA E.R.

pedagogos colombianos que la experimentaron con una característica: tratando de crear la propia Pedagogía Activa en un proceso experimental, negándose a implantar y trasladar automáticamente una cosa de afuera hacia adentro. Es en estas condiciones que se crea el Gimnasio, un colegio para producir la Pedagogía Activa, con la experiencia educativa del colegio, contando con los profesores, directivos y niños para ello. La Pedagogía Católica no obró así, su estilo fue repetir el modelo que los libros de Pedagogía Católica representaban, de allí que el maestro sea entendido como un transmisor, el niño un receptor y la escuela una reglamentación.

En el Gimnasio Moderno el maestro fue entendido como un experimentador, el niño un objeto observado y un observador y la escuela un taller o un laboratorio experimental...

El surgimiento de la Pedagogía Activa en Colombia fue como una isla en medio de un gran mar de Pedagogía Católica. Como la estrategia de esta escuela o colegio nuevo era construir su propia pedagogía, este proceso fue lento y costoso, puesto que luchaba contra un discurso homogéneo, cerrado, dogmático e institucionalizado en prácticas cotidianas de la población civil.

Lentamente la instrucción pública y la educación del país se fueron transformando desde que apareció la Pedagogía Activa. El Ministerio de Instrucción Pública no sólo cambió su nombre por el de Ministerio de Educación sino sus funciones y secciones: apareció la parte administrativa y la técnica que controlaría y organizaría todo el campo de la capacitación de los supervisores e inspectores de la educación. Un cambio notable fue la creación de la Facultad de Educación en 1932, aunque empezó a funcionar en 1934, allí se formaron maestros para normales, inspectores y directores de escuela.

La Facultad logró uno de los objetivos de la Pedagogía Activa, formar los maestros en saberes científicos y en pedagogía, para que no dependieran de los preceptos del Manual de Pedagogía Católica. Pero es la Escuela Normal Superior la institución de mayor alcance que se creó con la Pedagogía Activa: centro de investigación, de especialización docente y científica que funcionaba con base en seminarios, talleres, prácticas de laboratorio,

consulta de libros especializados con enseñanzas impartidas por un nuevo tipo de intelectuales: científicos, escritores, poetas, ensayistas, políticos y figuras de renombre internacional como Paul Rivet, famoso etnólogo y lingüista de la Escuela Normal de París.

Tal vez nunca antes en el país se dio una enseñanza como la que se creó en la Escuela Normal Superior. Mientras en las Normales de la Pedagogía Católica se produjo un intelectual formado en manuales, en preceptos didácticos y en campos generales de la cultura, con la Facultad de Educación y la Escuela Normal Superior se formó otro intelectual de la enseñanza, un ensayista, escritor, especialista en el campo del saber, y con una didáctica que utilizaba la forma de seminario y los talleres para transmitir conocimientos. Todo esto significó aspirar a ser doctor de la Escuela Normal Superior.

El país cambia... la educación también

La pedagogía activa fue apropiada y definida por funcionarios de los gobiernos conservadores. Esta apropiación tuvo que ver entre otras cosas con el paso de un sistema educativo basado en la disciplina del colegio, de las señales, de la palabra dogmática a otro sistema que se regía por la vigilancia, el movimiento, la experiencia extraída de la observación y las relaciones de la escuela con el mundo y la sociedad.

Este sistema activo se enganchaba más a los desarrollos de la industria, la agricultura, el comercio ya que con él era posible producir un tipo de población más activa, fuerte, abierta a las innovaciones y a los campos de la técnica.

El paso del encierro a la naturaleza, al campo abierto, estaba más a tono con el espíritu de la nueva sociedad que para Colombia empieza a "despertarse" precisamente en los mismos momentos en que emerge la Pedagogía Activa.

La Pedagogía Activa reemplazó al mecanismo de la Pedagogía tradicional y a su "saber acabado, cerrado, de verdades absolutas" por la experimentación y la cuidadosa observación del niño-alumno. En este nuevo sistema de enseñanza todo se examina para conocerlo y describirlo detalladamente; la mirada es vigilante y de control: todo lo registrable se registra. Pero la atención se concentra por completo en el alumno. El maestro sigue desconocido en sus propias reacciones, necesidades y condiciones en las que trabaja. Los test, los exámenes de salud y la psicología educacional están enfocados "sobre el niño". El adulto maestro y su personalidad continúan sin cuidado alguno. En el capítulo anterior ya hemos explicado suficientemente lo que provoca esta situación.

También en Colombia, como en todo el mundo, el gran vacío del conocimiento es el maestro y su trabajo. ¿Cómo coordinar la Pedagogía con condiciones de trabajo, la Didáctica con instrumentos de trabajo docente, los resultados curriculares con la producción del maestro? Este es el desafío. El Movimiento Pedagógico en Colombia es un ejemplo de producción colectiva que trata de responder a estas interrogantes.

Vamos a conocer lo que dice el profesor Quiceno sobre la etapa actual de desarrollo de la pedagogía en Colombia.

La Tecnología Educativa es antes que nada una tarea de expertos y de equipos. Estos se constituyen a nivel nacional e internacional a través de los organismos específicos (UNESCO/OEA).

De los pedagogos a los técnicos en educación

Con la introducción de la tecnología educativa en el país, se dio una característica especial: vinieron especialistas en diseñar planes, proyectos y programas de educación. No vinieron ni pedagogos ni educadores sino expertos en educación, formados en economía, sociología, administración y planeamiento, saberes de especialización avanzada.

La Tecnología Educativa empezó por concebir un plan, no una ley, lo que fácilmente puede traducirse en que la estrategia de reforma educativa no podía hacerse por educadores ni por ningún sujeto adscrito al campo de la educación, sino por sujetos existentes por fuera de la educación, provenientes desde la economía, la estadística o el planeamiento educativo. El problema fundamental de la educación se convirtió en un objeto de planeación, de diseño técnico, de administración de un programa. No fue, pues, un asunto pedagógico, cultural o educativo.

Por medio de la Tecnología Educativa, en su forma de planeamiento educativo, los sujetos públicos son concebidos como datos, estadísticas, componentes, curvas y los objetos públicos (escuelas, colegios, universidades, centros docentes) como sistemas cerrados, abiertos, ilimitados. La educación, entonces, es pensada como el proceso por medio del cual los sistemas se articulan a los elementos y éstos a los sistemas.

La educación como sistema de producción y planeación

El planeamiento educativo como "cultura técnico-pedagógica" o en otras palabras como un discurso educativo está conformado por diferentes disciplinas, como se puede observar en el tipo de formación que se les daba a los inspectores y supervisores para capacitarlos hacia 1956, cuando se crea el Instituto de Supervisión y Capacitación. Allí se capacitaba en: psicología

educativa, pedagogía, didáctica y ayudas audiovisuales, organización, administración y legislación escolar; estadística y técnicas de investigación social. Esta "cultura técnica" es completamente distinta a la cultura pedagógica en la que se formaban los maestros y los funcionarios de la Pedagogía Activa pero no sólo por no ser los mismos discursos o esquemas de conocimiento sino y sobretodo porque es otro el sentido pedagógico.

La Tecnología Educativa como pedagogía es bien distinta a la Pedagogía Católica y a la Pedagogía Activa. Planear, administrar y evaluar son tres operaciones que conducen a un orden de pensamiento articulado entre sí, son fases de un mismo sistema, elementos de un todo, sistema de un mismo programa; esta operación es un razonamiento lógico del mismo tipo que observar, analizar y expresar pero con otro fundamento, no es sólo una sustitución de términos: en lugar de observar la Tecnología Educativa planea, proyecta; en lugar de analizar se administra; en lugar de expresar se evalúa.

Este sentido pedagógico vuelve a lo instruccional, deja olvidada la educación formativa porque no le interesa el hombre, la vida, los valores, el movimiento, el sentir. Su interés no es humano, es técnico, maquénico, el proceso mismo, el sistema, la operación lógica. La esencia de la cuestión está en el origen, allí todo se sabe, saber que es producto de una técnica especial, saber programar, saber planificar: definir resultados o metas, identificar sus fases, los medios para alcanzarlas y las formas para evaluarlas. La planificación educativa exige datos estadísticos, identificación de problemas y medios para resolverlos: lo restante es diseñar un plan para lograr formular un proyecto o elaborar un programa.

Programar es construir los pasos para obtener resultados. Es una posición imaginaria y lógica que consiste en dividir el objeto en partes relacionadas entre sí, de tal manera que resulte una proyección. Proyectar, al contrario que experimentar es imponer una dirección sobre cualquier objetividad y subjetividad. La proyección es objetiva en su operación práctica pero es ideal en su lógica, por eso produce como efecto resultados eficaces, independientes de sus implicaciones para los sujetos o los objetos que entran al proceso. Proyectar no es tampoco investigar, exige

que lo investigado esté resuelto, exige el saber previo, puesto que la proyección lo aplica. Con la proyección desaparecen lo subjetivo y la investigación en términos de una operación de análisis de la objetividad.

La educación con la Tecnología Educativa ganó en ejecución, en cobertura, en dimensión, pero perdió en la capacidad de formación de los sujetos, en la creación de valores educativos. Por su parte el magisterio sustituyó el manual, libro dogmático y frío por los objetivos, el currículo, la evaluación, las unidades curriculares que agregaron la técnica educativa y con ella la creencia de acercarse a la objetividad cuando todavía se seguía pensando en la idealidad.

Reflexión y ejercicio de discusión

Luego de esta breve historia de la práctica pedagógica, podemos llegar a algunas conclusiones y hacernos algunas preguntas.

El sentido de esta propuesta es que los maestros que nos acompañan leyéndonos, se reúnan luego a discutir estos temas y profundicen en el análisis de lo que hacen todos los días en la escuela.

La Pedagogía es un producto del proceso de trabajo docente. No es instrumento ni medio de enseñanza. ¿Por qué es importante hacer esta distinción?

Una respuesta sería que es necesario para el maestro tener bien claro cuál es su producción para que su trabajo le resulte satisfactorio y no frustrante y vacío. ¿Ustedes encuentran otras razones?

Sí, la Pedagogía es un producto del trabajo, es conocimiento construido en la práctica concreta, teoría de educación, sustento lógico de la enseñanza. Pero si ya no hay

producción teórico-pedagógica en la escuela, o las condiciones para realizarla son adversas y los que pueden hacerlo quedan la mayor parte de las veces aislados y anónimos, entonces, ¿cómo pueden los maestros superar esas barreras u obstáculos para construir nuevos conocimientos sobre su trabajo?

En Colombia avanza una propuesta, ¿qué se les ocurre a ustedes? ¿Conocen otras experiencias? Comenten el asunto críticamente y formulen propuestas.

La acelerada expansión del sistema educativo y el crecimiento del sector docente en estos últimos cien años en América Latina, masificó al conjunto del magisterio, mecanizó su formación y la condicionó a las necesidades cuantitativas de un mercado de empleo docente. El trabajo se burocrató y quedó, en muchos casos, reducido a un gesto formal vacío de contenido.

Burocracia —trabajo de escritorio, de "buró"— ¿Cómo podemos explicar el crecimiento que ha tenido en el sistema educativo? ¿Cómo podemos pensar otras formas de trabajo cuyo control y evaluación estén más cerca de nosotros y podamos revisar y discutir los resultados obtenidos o para llamarlo más correctamente La producción colectiva de una escuela?

Hagamos el ejercicio de contar cuántas tareas burocráticas realizamos por día, por semana o por mes en la escuela. Hagamos una relación de todas las formas o planillas que llenamos o damos a llenar a otros, todas las cartas, notas o memorándum que remitimos o contestamos, los datos estadísticos de rutina que registramos, procesamos y enviamos a algún lugar u oficina del sistema educativo. Si nos ha tocado hacer alguna gestión personal administrativa, contemos cuántos

formatos llenamos y a cuántos lugares fuimos, etc... Pueden ocurrírseles muchas cosas más.

No tratemos de ver si cada una de estas cosas, ya sean gestiones o datos puestos en un formato, son útiles. Lo que importa es descubrir el mecanismo burocrático que alimentan y el acceso que nosotros tenemos a la información que se genera con nuestro trabajo. Indagar qué resultados, interpretaciones y decisiones se toman que no conocemos pero que debemos cumplir "a ciegas". La burocracia es esa división del trabajo que nos dejó en la mera ejecución de lo que otros piensan, elaboran y deciden muy lejos de nosotros y de la realidad con la que trabajamos.

Y ahora, volvamos a la pregunta que titula este capítulo y respondámosla con toda la profundidad que podamos:

¿Qué produce un maestro?

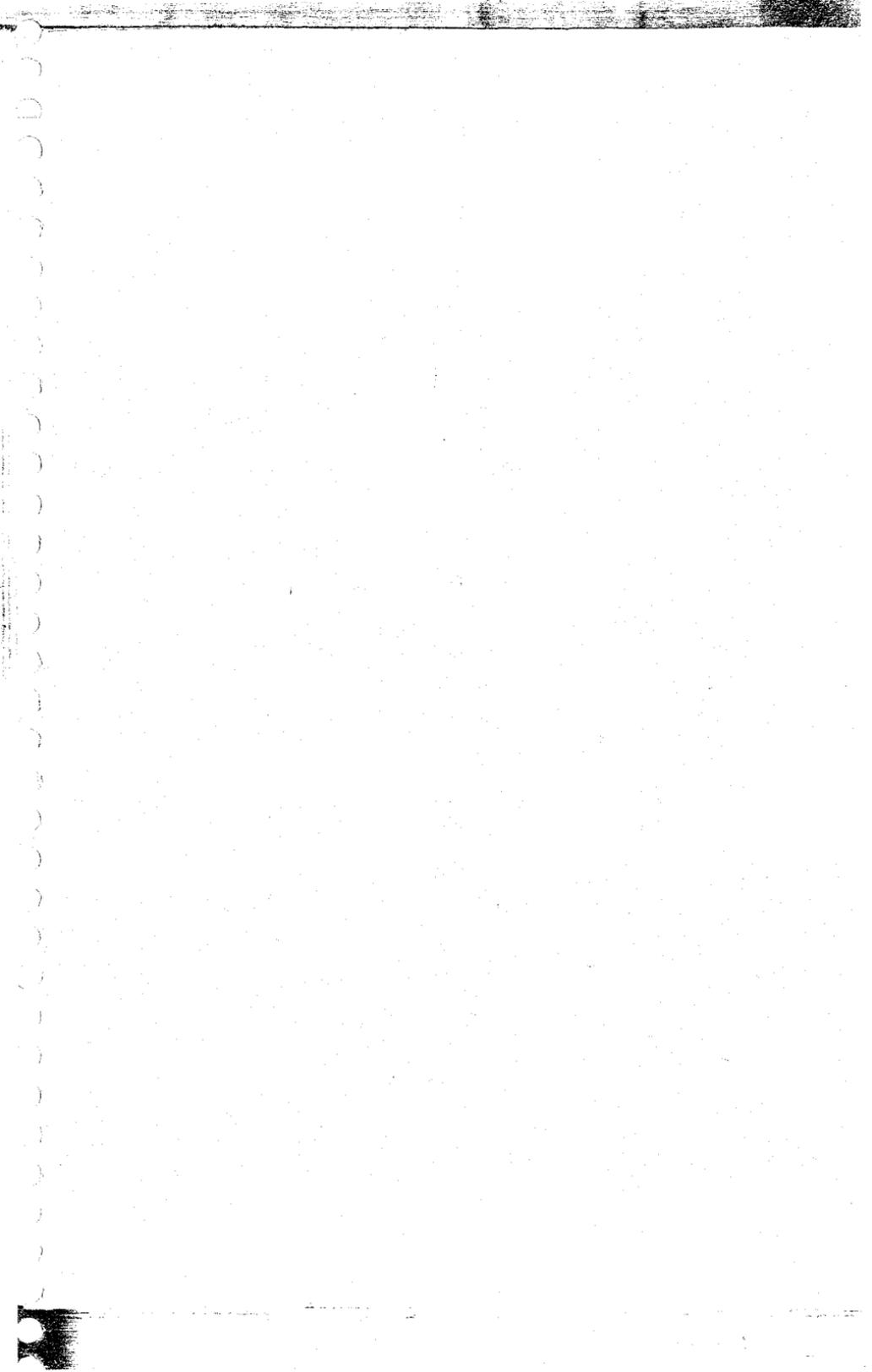
¿Con qué instrumentos?

RIVADAVIA 114 - PARANA E.R.

Capítulo 3

Sociedad y maestros

El peso del sector docente en la sociedad



Sociedad y maestros

El peso del sector docente en la sociedad

EN GENERAL PUEDE observarse en el mundo del trabajo un crecimiento acelerado en extensión y en especialización del sector servicios: educación, salud, administración, etc. Y en consecuencia un aumento en el número de personas que trabajan en ellos.

Esta situación se traduce en una presencia social, gremial y sindical, más fuerte tanto en Europa como en América. Casi podría decirse que los movimientos de los trabajadores de servicios han desplazado a los obreros industriales del protagonismo público. En los últimos años (1985 a la fecha) en Francia, España, Argentina, Brasil, Estados Unidos, Colombia, Perú y México han sucedido episodios de lucha muy importantes por mejores condiciones de trabajo, aumento de salarios y rechazo de planes y programas de reforma de la educación y de la atención de la salud. La defensa de la escuela y del hospital públicos en Brasil y en Argentina son un ejemplo de ello. También en Chile hubo oposición a la privatización de la educación, a pesar del control existente y la represión (1988).

Es evidente que las grandes transformaciones que acontecen en la estructura del Estado, en países de diverso régimen político, afectan inmediatamente a los trabajadores de los servicios públicos. La inestabilidad del empleo y las reconversiones de puestos son algunas de las novedades que sacuden a este sector laboral.

Dentro del sistema educativo, el empleo docente se ha masificado de manera muy rápida. La escuela pública, universal y gratuita, se ha democratizado y la cobertura que presta como servicio se ha ampliado en todos los países del tercer mundo

— América, Asia y África— es decir, los más poblados; el número de escuelas creció y con ellas el número de maestros empleados.

Los maestros y profesores — el sector docente como grupo laboral— constituyen uno de los grupos más numerosos en el mundo, comparable con el de los que trabajan en el área de salud y del comercio, también con el de los empleados de la administración pública. El grado de organización y protagonismo social de los docentes ha crecido en importancia durante las últimas décadas. Como sector sociolaboral ha adquirido un peso muy significativo.

En todo el mundo un gran contingente humano se ha dedicado a las tareas de la enseñanza. Pero, como ya algo hemos visto en los capítulos anteriores, se ha desarrollado sin tomar conciencia clara de su condición de trabajador de la cultura, del proceso de trabajo que realiza cotidianamente y de la importancia que tiene como sector social.

El tema de la identidad ¿Quiénes somos hoy los maestros?

Estudiar el sector docente es penetrar en el difícil y sinuoso tema de la identidad de clase social y laboral. Ambas identidades se van construyendo juntas en la historia individual y colectiva de un grupo humano que comparte formación profesional, trabajo cotidiano y condiciones de vida particulares, determinadas por factores de origen social, familiar u opciones personales.

La identidad laboral se va conformando a través de una interrelación histórica de tres dimensiones de análisis que detallamos a continuación: la profesión o el oficio, el trabajo concreto y el sector social laboral

La profesión o el oficio

Es el conjunto de conocimientos formales que constituyen el contenido básico de la formación, necesarios de asimilar para llevar a cabo una labor determinada.

También la profesión se compone de los saberes de la práctica y de la experiencia del oficio procesada en diferentes ámbitos y tiempos históricos. (En general ésta se transmite de manera informal y no acreditada institucionalmente.)

Se integran a la profesión, las calificaciones profesionales que otorgan el Estado, los Colegios o Asociaciones correspondientes; las especializaciones, cuando el desarrollo del cuerpo de conocimientos así lo exige; las investigaciones que amplían el conocimiento científico de la profesión y de su

práctica concreta y todo otro elemento que la valore y le dé validez ante la sociedad.

El trabajo concreto

El trabajo es un hecho cultural, es también una de las actividades esencialmente formativas del hombre, por ello tiene incidencia en la personalidad y en la vida cotidiana de quien lo realiza durante un tiempo prolongado. Para estudiarlo, gran parte de su análisis pertenece al terreno de la economía y de las ciencias sociales.

Son indispensables para conocer un trabajo concreto, las descripciones de temas específicos como: las condiciones y medio ambiente de trabajo (CYMAT) que comprenden el estudio de la iluminación, ventilación, mobiliario, la protección contra riesgos específicos como ruido, polvo, tóxicos, altas o bajas temperaturas, etc., las condiciones salariales y de convenios y las condiciones organizativas como los tiempos de descanso y la distribución de tareas de acuerdo con la mayor o menor carga de trabajo.

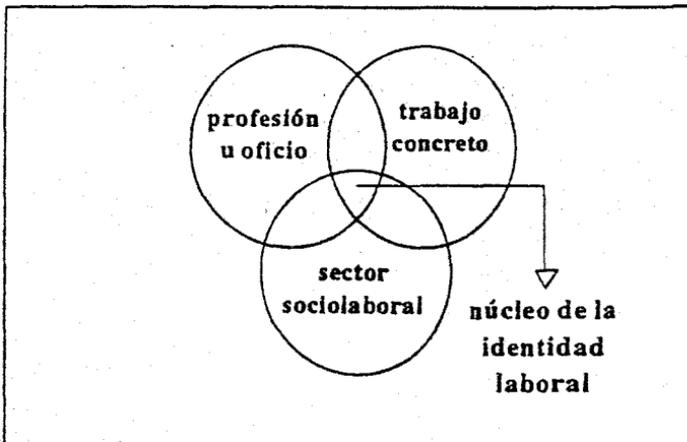
Otros temas de estudio derivados de los anteriores son: la división del trabajo según categorías, jerarquías o especializaciones y la relación de un nivel con otro. La organización del trabajo en tiempos y espacios en los que se cumplen las tareas y obligaciones por puesto, con las normas y reglamentaciones correspondientes a cada responsabilidad.

Los estudios del trabajo son muy amplios y como ya hemos visto en los capítulos anteriores, varias disciplinas científicas se ocupan de él. Ahora pretendemos mirarlo nosotros desde adentro. Esto supone mirarnos a nosotros mismos.

El sector sociolaboral

Está constituido por todas las personas que en determinada sociedad trabajan en la misma área o rama de producción y están unidas por una profesión u oficio que las identifica.

Para su análisis como grupo social es importante conocer la historia de su formación o constitución, el valor que tiene como fuerza de trabajo, las características de sus organizaciones gremiales y sindicales, el perfil de personalidad que lo caracteriza en regiones e instituciones, sus tradiciones, ritos y costumbres. Es también muy importante el origen social que predomina en las personas que lo constituyen y el momento histórico que atraviesa respecto a su valorización profesional.



Estos tres elementos: profesión, trabajo concreto y sector social que lo realiza, conforman la identidad laboral de cada trabajador, quien extrae datos de cada uno para luego elaborar los

internamente, con mayor o menor grado de dificultad, según las facilidades u obstáculos que encuentra para conocerlos.

Por otra parte, no sólo el grupo sociolaboral construye en la experiencia su propia imagen, también la sociedad se forma una idea de conjunto o de sentido común sobre cada grupo laboral otorgándole atributos y calificándolo bien o mal según datos de la realidad tomados subjetivamente, muchas veces desde el prejuicio. Es así como un grupo puede asignar a otro una alta valoración o una descalificación que no se apoya en datos objetivos. Otras veces esta valoración está apoyada en los productos concretos que realizan determinados trabajadores o empresas. Sin considerar aquí la influencia de la publicidad en la opinión pública, hay ciudades o regiones en las que se destaca determinado grupo de artesanos y fabricantes: carpinteros, plateros, zapateros y también armadores de embarcaciones y constructores. En este caso influye la calidad de las materias primas de la zona o la "escuela" que determinado grupo ha tenido, los "maestros" que han formado las generaciones que han hecho historia y "fama".

Esta situación que tiene origen medieval aún subsiste en muchas regiones de Europa y de América. La aproximamos como ejemplo de una construcción de identidad laboral clara y determinada, sin grandes distancias entre trabajador y sociedad con respecto a las expectativas que cada uno tiene del otro y con las seguridades que da también el acceder al conocimiento de un oficio valorado, realizar un trabajo cuyo producto tiene buen mercado y pertenecer a un grupo laboral de perfil definido.

No es frecuente encontrar situaciones como la que acabamos de describir. Las distancias y las diferencias entre las imágenes y las situaciones concretas son generalmente difusas

y los grupos no tienen oportunidad de conocer la producción y el trabajo de otros.

Llevemos esta confrontación a la escuela y busquemos la imagen que los maestros tienen de sí mismos como grupo laboral y la que de ellos tiene la sociedad más inmediata, grupos y comunidades. Las representaciones mutuas de padres y maestros, por ejemplo, son determinantes de muchas situaciones de ajuste o desajuste de metas a lograr en la escuela, tanto con los alumnos como con la comunidad. Aquí se dan valoraciones a veces dolorosas y otras veces halagadoras para el maestro.

¿En qué datos están basadas? ¿Cuándo un padre dice "esta escuela es buena, tiene buenos maestros, enseñan bien"? Un maestro satisfecho de su trabajo ¿qué encontró en la tarea? ¿De qué forma son considerados los medios que tiene para realizar su trabajo? ¿Cómo se toman en cuenta las condiciones materiales y organizativas de trabajo que hay en la escuela? ¿Por qué se elige ser maestro? ¿Por qué se decide cambiar de trabajo? ¿El salario que gana un maestro está de acuerdo con lo que hace? ¿El trabajo en la escuela es liviano y agradable?

Muchos trabajadores de otras ramas piensan que la maestra que atiende a sus hijos tiene una situación laboral más favorable: horarios más cortos, más vacaciones, más días feriados, etc. ¿Es verdad? ¿Qué es lo que se valora cuando se juzga de esta manera la carga de trabajo del docente?

Podemos hacernos muchas preguntas más, para ir preparándonos a conocer el tema a profundidad. Es necesario hacerlo. Para ello, vamos a ver cómo y por qué se comenzó a estudiar al sector docente en el mundo. Luego aportaremos los resultados de una investigación sobre condiciones de vida y de

trabajo de los docentes, realizada por maestros y profesionales, y de la cual damos algunos datos en el Capítulo I en el tema de la salud.

Investigación sobre los maestros como sector social

A partir de la década de los ochenta los estudiosos del sistema educativo, tanto en los países capitalistas como socialistas, comenzaron a preocuparse por la falta de eficacia y racionalidad de la escuela primaria.

Esta preocupación obligó a dirigir la mirada a los enseñantes, pues hasta ese momento sólo los educandos eran el objeto de análisis para los diseños curriculares y el trazado de las políticas educativas.

Así, fue necesario reconocer que tanto el trabajo docente como los que lo realizan, eran desconocidos desde el punto de vista científico.

Sociólogos, psicólogos, pedagogos, economistas y expertos en el campo de las ciencias sociales comenzaron a elaborar hipótesis y a entrar al campo concreto de la escuela primaria para conocer esta realidad, visiblemente compleja.

Respecto al sector docente, podía suponerse con alguna certeza que había sufrido cambios en su estructura, composición social y condiciones de vida; ya que en todas las sociedades los sectores laborales habían sido afectados por transformaciones económicas y políticas mundiales, producto de una crisis generalizada que ya llevaba algunos años (desde mediados de los setenta).

En América Latina, la referencia a la inflación, el costo de vida y "el salario que no alcanza para vivir", era y es un lugar común tanto para los maestros como para el conjunto de asalariados, profesionales, obreros o empleados públicos (1975-1991).

El origen de clase del sector docente y su autorreconocimiento presente eran una incógnita o un conjunto de supuestos muy difusos. Tanto para los investigadores como para los propios docentes, el problema no estaba planteado. Si había cambios en el sector, eran desconocidos.

Tanto en Europa como en América se hacían interpretaciones algo ligeras acerca de la caracterización social de los docentes. Desde su reconocida pertenencia a la "clase media", en especial por su origen familiar, hasta encontrarlos clasificados como "pequeña burguesía empobrecida", podíamos hallar ubicaciones de clase social francamente abstractas, no afirmadas en investigaciones que aportaran datos concretos sobre condiciones actuales de vida y de trabajo de los maestros y que éstos se reconocieran en los resultados.

Sin embargo, se fueron encontrando coincidencias entre los investigadores: todos afirmaban que el sector docente se había empobrecido en su capacidad adquisitiva y de consumo. Esta situación acercaba al docente a la clase trabajadora y lo identificaba de una manera más franca como asalariado.

Otra coincidencia era considerar el carácter improductivo del trabajo docente y relacionarlo con la condición del educador como trabajador intelectual. Ambos términos: trabajo y realizador, entraban en contradicción, además, en lo que va del siglo XX, habían sufrido una clara desvalorización y descalificación progresivas.

La figura del docente comienza a aparecer en estudios socioeconómicos sobre educación primaria. Se abren gran cantidad de especulaciones acerca de los efectos que pueden estar sufriendo como trabajadores, por la pérdida de control sobre su proceso de trabajo y la racionalización progresiva de la organización escolar y la administración del sistema educativo.

Un dato importante. Todos estos avances de investigación están publicados en libros y revistas especializadas que los maestros no leen ni conocen. Apenas hace poco que se han enterado que son objeto de estudio y preocupación de científicos sociales.

Esto es grave. Los investigadores sociales dicen que el maestro ha perdido el control sobre su proceso de trabajo, el cual es uno de los elementos con los que construye su identidad, como ya explicamos anteriormente. Si el docente pierde ese eje central, le queda para refugiarse el sector social al que pertenece y lo que sabe de su oficio. Pero si su oficio está descalificado y al sector no lo conoce como tal, no podrá construir su identidad laboral y como consecuencia lo más probable es que se enferme (Cap. Trabajo docente y salud).

Respecto a la racionalización del sistema escolar, está referida al hecho de que en distintos países, para dar más eficacia a la escuela, han comenzado a ordenarla razonablemente... desde los centros burocráticos, lejos de la misma escuela y desplazando al maestro del eje de la decisión del acto educativo.

Esto ocurre desde la racionalidad abstracta contenida en los documentos y normas administrativas. Dentro del aula, sólo el maestro sabe lo que ocurre. Lo lamentable es que las

decisiones que toma a diario no están apoyadas en un conocimiento actualizado y comprensivo de todo el proceso educativo y de trabajo del cual es protagonista principal, pero es un protagonista aislado y casi mutilado intelectualmente por su recortada y empobrecida identidad laboral.

Probablemente el tema que atrajo más la atención de los investigadores del sector docente y que hasta ahora ha producido resultados más concretos es el de la salud en el trabajo.

Ya desarrollamos este tema en el primer capítulo, pero ahora es necesario retomarlo para ubicar desde el problema del deterioro de la calidad de vida del maestro por malas condiciones de trabajo, cómo repercute esta situación en el interior del grupo social.

La relación que tiene la salud con el trabajo que se realiza es poco conocida en todo el ámbito educativo. Predomina un enfoque individual del tema que impide convertirlo en un problema social y laboral.

Cuando un grupo de docentes, ya sea desde un estudio específico realizado como capacitación para la investigación o como actividad gremial reivindicativa, profundiza en el conocimiento del trabajo y su relación con la salud, encuentra primero las respuestas asistenciales básicas de atención del problema concreto de las enfermedades que padecen y luego las trascienden avanzando en una toma de conciencia grupal. Se dan cuenta de que la legislación correspondiente está totalmente atrasada y que ésta no se va a renovar en el sentido deseado si no hay una ampliación colectiva de esa toma de conciencia que logró el grupo inicial al tomar la iniciativa.

Así pudo observarse en investigaciones realizadas con la participación directa de grupos de maestros y vinculados a sus organizaciones sindicales.

Pero, cambiar una ley o lograr que se legisle para proteger la salud de los docentes, parece una tarea que excede las posibilidades de influencia y de movilización que tiene el sector docente para incidir en la opinión pública. Así es sentido al interior del grupo cuando se ve que entre los mismos maestros hay resistencia a plantear el problema desde éste ángulo y se encierran en soluciones individuales que refuerzan el aislamiento y la enfermedad.

Es necesario aclarar también que el grupo no se percibe a sí mismo por casualidad o por milagro. Es una tarea que tiene que darse de manera muy clara y consciente. Aquí es donde comienza a revelarse la importancia de la investigación sobre la composición social del sector docente.

Frente a una lucha que supone un desafío a la creatividad, resistencia y solidez del grupo, éste necesita tener una medida de sus fuerzas, conocerse por dentro y en toda la extensión del conjunto, o llegar al máximo de conocimiento posible acerca de ¿cómo somos los docentes? ¿quiénes somos en esta sociedad? ¿Qué fuerza social podemos constituir? ¿Qué grado de cohesión podemos lograr? ¿En qué nos parecemos y en qué nos diferenciamos más los maestros? ¿Cómo nos vemos? ¿Qué grado de autoconocimiento tenemos? ¿Qué conocemos de nuestros problemas? También es posible que el sector docente sea conocido con más detalle desde afuera y no desde su interior y que esa información no esté disponible y accesible para sus miembros más activos. Es por ello que los grupos docentes que han comenzado el estudio de su composición social buscan captar y procesar información propia, es decir, generada por ellos mismos. Esto ha sido no sólo un hallazgo metodológico para aprender a investigar sino un proceso

grupal de reconocimiento que dio gran impulso y fuerza a la dinámica grupal. Es decir, se había llegado a un modo de construcción de la identidad social y laboral que penetraba en la profundidad de los participantes, tanto a nivel intelectual como afectivo. De este avance ya era difícil retroceder, el conocimiento nuevo se consolidaba en una acción concreta, colectiva y de dirección consciente.

Con esta descripción hemos adelantado parte del proceso que se desarrolló en Córdoba, Argentina, durante la investigación realizada en 1989 y de cuyos resultados en el tema de la salud de los docentes dimos cuenta en el primer capítulo. Ahora conocerán las conclusiones correspondientes a los aspectos socioeconómicos y laborales del sector docente.

La encuesta de los maestros de Córdoba Argentina 1989

El contenido de sus diversos cuestionarios fue muy amplio. Se trataron de abarcar datos socioeconómicos y laborales que identificaran las condiciones de vida y de trabajo del docente. También se elaboró un cuestionario específico para conocer aspectos de la salud del maestro (éstos están expuestos en el Capítulo Trabajo docente y salud).

Fueron encuestados 422 maestros de 80 escuelas primarias oficiales y privadas de la provincia (urbanas y rurales). El perfil demográfico y socioeconómico obtenido nos presenta un grupo humano de 38 años de edad promedio, mujeres en un 98%, casados en el 67% de los casos.

La vivienda es una casa ubicada en zona urbana en el 93%, propia en el 53% de los encuestados. En los últimos 15 años (la crisis inflacionaria empezó en 1975), el 70% de los docentes afirmó haber conservado la misma vivienda o habitar una similar. El 13% vive en una casa mejor que la que tenía en 1975.

La ocupación del cónyuge. Predomina un nivel social medio. Un 40% son empleados, un 10% comerciantes, un 9.5% profesionales, un 8% obreros y un 7% docentes. En ocupación de los padres la distribución es parecida. Es importante señalar que el 33% de los encuestados (143 docentes) no responde a las preguntas sobre ocupación de padres y cónyuge. Esto también ocurre en las encuestas realizadas en Brasil por Guiomar Namó de Mello. Puede interpretarse que los docentes consideran "privada" la información que los califica socialmente. La calificación "clase media" no intranquiliza, pero sí una más baja o más alta. Un padre analfabeto es tan ocultable para algunos docentes como un marido ganadero de fortuna. Es decir, siguiendo la hipótesis, para este grupo es tranquilizante coincidir con la representación imaginaria que la sociedad tiene de ellos y que en este caso también desea el portador pasivo.

En síntesis, los indicadores de condiciones de vida utilizados en la encuesta nos ponen frente a un grupo social que en su mayor parte presenta una conservación del nivel de vida alcanzado por la generación anterior y aún mejorado. En este grupo de docentes aún subsiste un modo de vida austero y conservador de bienes y costumbres. (de la llamada "clase media argentina").

Es de hacer notar que los más jóvenes y de residencia y trabajo en zona urbana de la Capital de la provincia, son los que tienen un nivel socioeconómico más bajo e inestable que los

que pasan la edad promedio (mayores de 40 años) y viven en ciudades del interior de la provincia o en zonas rurales y trabajan en ellas.

Como señalamos al iniciar este capítulo, estos estudios son útiles para anticipar el peso que el sector docente puede tener en el futuro, como factor de empuje o de resistencia para las transformaciones que requiere el trabajo docente y que sólo él puede llevar a cabo.

Avanzando más allá de las inferencias de los datos numéricos, en el análisis cualitativo que nos permitió el trabajo de campo, realizado por maestros capacitados en metodología de investigación participativa, podemos presentar interesantes observaciones (sin pretensiones de generalización).

La "memoria colectiva" en los docentes

¿Qué dicen de sí mismas las generaciones que conviven en la escuela? La percepción y valoración de las condiciones en que trabajan es distinta cuando hay veinte o más años de diferencia de edad y algo menos de antigüedad. La generación "vieja" es ambigua con respecto a su posición de entrega sacrificada al trabajo; por un lado la valoran positivamente ante "la vagancia" de los más jóvenes y por otro lado reniegan de esa actitud sin haber podido salir de ella y aceptan que han enfermado "por cumplir". En una veta intermedia encontramos los que dicen: "...tuve asistencia perfecta 15 años. Ahora me tomo todas las licencias... y ¡sin culpa...! ¿De qué me sirvió?... Sólo para enfermarme..." Muchas maestras de las más jóvenes

en las zonas urbanas están agobiadas por la situación económica y tienen hacia las condiciones de trabajo una opinión crítica y pesimista en cuanto a las posibilidades de cambio.

Aquí es donde algunas atribuyen al "peso muerto de las viejas" que el sector docente no tenga una posición más beligerante. Los extremos van desde los que están "sólo hasta que me reciba en la Universidad", "estoy de paso, no es lo que me gusta, no me voy a morir aquí en esta escuela...", hasta los que han hecho de la docencia un lugar de militancia, no siempre con signo político partidario y eligen trabajar en las zonas con más carencias, afirmando que "en las escuelas más pobres se trabaja mejor, la gente es menos reaccionaria". En las zonas rurales, donde encontramos los pocos varones que respondieron la encuesta o actuaron como ayudantes de investigación, se tiene una relación con el trabajo y con la escuela muy diferente a la urbana. No hay diferencias de edad significativas entre los maestros. La depresión anímica y económica de la zona, cada vez más despoblada y seca, sin posibilidades de trabajo y desarrollo, hace muchas veces mirar a la escuela y al empleo docente como un lugar en donde todavía no se está tan mal... "con tal que no cierren la escuela por falta de alumnos..." El temor está en que se cierre la fuente de trabajo y la dificultad de conseguir un traslado.

Los jóvenes maestros egresados en la zona rural emigran a la Capital. En las zonas rurales prósperas, los docentes encuestados tienen en mayor proporción, una situación económica menos deteriorada por la crisis, ya sea personal como familiar.

Las incomodidades generacionales con las condiciones de trabajo son los puntos en donde los maestros jóvenes hacen

causa común con los alumnos en contra del autoritarismo de "las viejas". El choque se da entre concepciones disciplinarias diferentes que subsisten en la misma escuela. Los maestros jóvenes están más cerca de los alumnos mayores que de las Directoras y maestras más antiguas.

La "herejía" del riesgo de trabajo en la escuela

Así denominaron algunos maestros a la descripción de las condiciones de trabajo que implicaban riesgo para el maestro, ante el asombro de muchos colegas cuando aplicaban la encuesta y recorrían la escuela constatando el estado del edificio, las instalaciones y las "protecciones" obligatorias. "Es que todo lo que se hace en las escuelas para mejorarlas y hacerlas más confortables es pensando en función de los alumnos..." Falso, veamos la contradicción: es bien conocido que no hay protección contra incendios en la mayor parte de las escuelas; un Director, luego de comentar que habían tenido dos conatos de incendio por deterioro en la instalación eléctrica y a pesar de ello no tener extinguidor, ni haberlo solicitado... dijo: "A los chicos los protege el Angel de la Guarda, y si no llamamos a los bomberos..."

Entre irónico y negador, el tono de esta situación revela un hecho muy objetivo: las escuelas no son tomadas en cuenta como locales de trabajo por ninguna de las autoridades oficiales que tienen la obligación de inspeccionar las condiciones de Seguridad e Higiene en el Trabajo de centros de producción, comercios y servicios públicos.

Esto sucede en Córdoba, Argentina, y en la mayoría de los países vecinos consultados. Podemos aventurar que en toda Latinoamérica.

Un análisis diferente para comparar

Iván Nuñez, en *Final de siglo*⁶, escribe un capítulo sobre Sindicatos de maestros, estado y políticas educacionales en América Latina. Estudioso del tema del trabajo docente y de la historia del magisterio chileno, nos aporta criterios muy interesantes para el problema que nos ocupa en este capítulo. Dice Iván Núñez:

El sector docente en la estructura social

Uno de los condicionantes principales del carácter de las organizaciones de docentes es la ubicación que el sector docente tiene en la estructura de clases.

En América Latina, se ha definido al magisterio como parte de la pequeña burguesía, a la que se agrega el calificativo de "funcionaria" (Ballón, Pezo y Peirano, 1981). Se señala, además, que tiende a la proletarización o pauperización y se emplea a menudo el concepto "trabajadores de la educación" para asimilarlo al conjunto de la clase trabajadora. Otros insertan al profesorado en la llamada "clase media asalariada" (Peralva, 1988).

Jacqueline Roddick (1977) ha discutido sugerentemente las consecuencias políticas de la ubicación del magisterio en la clase media asalariada, a partir de una revisión de diversas corrientes teóricas.

⁶ Nuñez, I. "Sindicatos de maestros, estado y políticas educacionales en América Latina". En: *Final de siglo*. Ponencias de la reunión de CLACSO sobre "Educación y sociedad". Chile, Cortez editora, 1988.

Las respuestas a la cuestión de la inserción social de los educadores influyen en la definición del carácter de las organizaciones representativas, en su relación con el Estado y sus comportamientos políticos y en la posibilidad de alianzas o incorporación al sindicalismo general. A su turno, estas definiciones y comportamientos influyen en la relación de las organizaciones con los problemas y las políticas educativas.

En diversos países las primeras organizaciones de docentes fueron de carácter mutualista.

Hasta 1972, el sindicalismo docente chileno estuvo prohibido por ley. Sin embargo, los gobiernos lo reconocían de hecho (Núñez, 1986).

Esta condición social o pertenencia de clase del maestro, influye directamente en la transmisión de valores culturales, modo de vida y visión del mundo. Además de incidir en la autovaloración y percepción de sí mismo como trabajador intelectual y de la cultura. Sobre ésto recae en los últimos tiempos (más de 50 años, desde los años 30) el progresivo deterioro del empleo docente, volviéndose cada vez más precario e inestable. (Argentina, Brasil y Chile; tenían más estabilidad laboral antes de 1930 que en los últimos tiempos).

El carácter del trabajo docente

Asociada a la temática de la inserción social del sector está la cuestión del carácter del trabajo docente. Es obvio que en las sociedades modernas y en los sistemas educativos, el trabajo docente es básicamente "asalariado". Tiene mucho en común con las diversas ocupaciones propias de una estructura socio-económica capitalista. A partir de este reconocimiento, en años recientes se ha estado trabajando mucho el concepto de "proletarización" aplicado al magisterio (Apple, 1987; Morgenstern, 1987) y se señalan consecuencias como la subordinación social, la "descalificación".

y la "standarización" como efectos de tendencias generales de la evolución del trabajo en el capitalismo avanzado, que estarían desarrollándose también en nuestros países (Peralva, 1988; Arroyo, 1980; Oliveira, 1987). Para el caso de Chile, se han examinado históricamente cuatro enfoques del trabajo docente y sus correspondientes prácticas sociales: 1) la definición de la docencia como trabajo asalariado; 2) el carácter funcionario que ella asume en un país con una tradición de fuerte participación estatal en la enseñanza; 3) la docencia como una profesión; y 4) la reducción del trabajo docente a una "semiprofesión" o a un rol meramente técnico. (Núñez, 1987 y 1988).

La naturaleza del trabajo docente tiene mutuas implicaciones con el carácter de las organizaciones magisteriales. Así, el predominio de la noción "trabajo asalariado" influye en el desarrollo de organizaciones sindicales y en el trabajo gremial, propiamente dicho".

El sector docente y la economía de la educación

En la medida de la gran expansión de los sistemas educativos, el sector docente gravita crecientemente en el financiamiento público de la educación. Los sistemas educativos, en términos económicos, son empresas del tipo labor intensive, particularmente en países como los latinoamericanos. La cuestión salarial de los docentes es uno de los asuntos clave de la economía de la educación. En términos históricos, los Estados latinoamericanos no han podido dedicar suficientes recursos al desarrollo de la educación, no obstante los crecimientos importantes experimentados desde los años 50, crecimientos que estuvieron siempre por debajo de los requerimientos de extensión y de mejoramiento cualitativo de los sistemas. Las crisis de los años 70 y 80 y su expresión en el endeudamiento externo han hecho aún más difícil la asignación de recursos a la educación. Sobre esta base objetiva se asienta la construcción del sindicalismo docente y en ella se encuentra la explicación de varios rasgos del comportamiento político de las organizaciones.

RIVADAVIA 114 - PARANA E.R.

La inflación, como fenómeno omnipresente en nuestros países, es otro factor que interviene en el desarrollo del sindicalismo docente y que contribuye a comprender la frecuencia de las campañas reivindicativas de los docentes. En efecto, la inflación tiende a convertir en fugaces los resultados más o menos positivos de la negociación salarial y obliga a desarrollar mecanismos defensivos o de adaptación como los "planes de lucha" o las "plataformas reivindicativas" y sus expresiones más álgidas como la huelga.

Por último, el hecho que el grueso del financiamiento de la educación sea público y que el principal empleador sea el Estado, lleva inevitablemente a la politización de los conflictos laborales en el sector docente.

Implicaciones históricas, ideológicas y culturales

El gremialismo docente no puede ser descrito ni tampoco explicado sólo en función de condiciones o determinantes estructurales, como los mencionados. Los actuales gremios son producto de sus propios procesos históricos, los de la educación y, en parte, los del sindicalismo general y en última instancia, por la historia social de sus países (Roddick, 1977; Núñez, 1987 y 1988; Peláez, 1984; Gómez-Buendía y Losada-Lora, 1984).

Algunas tendencias o cuestiones histórico-ideológicas pueden estar influyendo en la configuración y el discurso de las actuales organizaciones de docentes. Por ejemplo, la vieja disputa entre conservadurismo católico, por un lado, y liberalismo laicizante, por otro, y sus expresiones en defensa de la libertad de enseñanza y en defensa de la escuela privada, por una parte, y de promoción del llamado Estado docente y la escuela pública, por otra, parecen conservar bastante vigencia a pesar del origen decimonónico del conflicto⁷. Esta tendencia se observa muy

⁷ Esta situación es clara al observar el desarrollo que han tenido en la década del 80 y en los años inmediatos (90,91) las organizaciones gremiales del magisterio en Brasil y Argentina en el análisis de las condiciones de trabajo de los docentes, junto a la crítica a las propuestas de reformas curriculares de sus respectivos gobiernos.

nítidamente, entre otros casos, en la posición defendida por las organizaciones brasileñas de docentes, en las discusiones sobre educación en la elaboración de la nueva Constitución (1988) de ese país.

Las cuestiones étnicoculturales y tendencias de largo arraigo como el patriarcalismo pueden estar incidiendo en las características de las organizaciones. Particularmente la cultura machista, presente contradictoriamente en gremios de alta feminización y de baja representación de las mujeres en las capas dirigentes (Bruschini y Amado, 1984; Pérez y otras, 1985). Probablemente el patriarcalismo y la subordinación de la mujer, al interior de los gremios docentes, contribuyan a explicar la debilidad relativa de estas organizaciones, en la medida que la actual condición de la mujer-maestra no favorece su participación social.⁸

Por último, en largos plazos, los procesos de expansión educativa — sobre todo si van acompañados de procesos de urbanización— significan cambios en la composición interna del cuerpo docente. Por ejemplo, se altera la proporción tradicional entre profesores del nivel secundario y maestros de enseñanza primaria, en favor de éstos últimos, o entre maestros rurales y urbanos, en favor de éstos. Estas modificaciones, a su turno, inciden en las características de las organizaciones. Dada la tradicional radicalización del magisterio, podría esperarse que estos cambios redundaran en una mayor moderación política en el conjunto de las organizaciones. Sin embargo, esto es discutible. En el profesorado de educación secundaria parece aumentar también el grado de radicalización, probablemente por el doble efecto de la masificación de ese nivel de enseñanza y de la radicalización en las universidades e institutos en que ese personal se forma.

La composición social del sector influye decididamente en las características de sus organizaciones. Históricamente

⁸ En la actualidad, 1991 y desde dos años atrás, han surgido líderes mujeres en la conducción de sus respectivos sindicatos docentes en Argentina y México. La situación que describe Iván Núñez en 1985 ha variado. No hay hegemonía masculina en los cargos de dirección sindical en los gremios magisteriales de América Latina.

puede analizarse así la inicial composición del magisterio como femenino y de clase media en Argentina y en Brasil particularmente, pues no promovió la sindicalización de los docentes. Las organizaciones que surgieron en los años 20 y 30 fueron Asociaciones profesionalistas que promovían la formación y calificación de sus socios y la búsqueda de una presencia social representativa.

Conclusiones y Reflexiones Finales para el Maestro

Al reiterar la necesidad de dar vida y sentido a este libro con la discusión de sus contenidos por los maestros, les planteamos tres grandes problemas que a juicio nuestro aglutinan la mayor parte de los temas tratados.

1. El trabajo colectivo, su posibilidad frente a la organización escolar y la función docente.

El docente no trabaja solo. Decir ésto parece obvio, pero todo lo expuesto nos muestra que trabaja aislado.

Este aislamiento no es sólo físico, encerrado en las paredes del aula, sino también intelectual. Referido a la imposibilidad de producir nuevos contenidos a su trabajo por la falta de tiempo dentro de la organización del trabajo existente. Esto impide elaborar individual y colectivamente un producto

que sea resultado de la sistematización de la práctica y de la renovación y actualización teórica indispensable.

La organización escolar ha considerado siempre el tiempo del alumno. Las horas de clase y de recreo están distribuidas en función de sus posibilidades de atención y concentración para el aprendizaje.

El tiempo de trabajo del maestro es otro. El maestro no sólo trabaja con el alumno, trabaja fundamentalmente con los otros maestros y con la dirección de la escuela. El carácter colectivo del trabajo se realiza, en especial, en la relación maestro-maestro. Esta relación es la que debería regular la organización del trabajo docente, pero no es así.

Toda la teoría pedagógica y la tecnología educativa tienen en cuenta exclusivamente la relación maestro-alumno como esencial para sus desarrollos temáticos y por ello se ha ignorado la otra relación, para nosotros eje de la necesaria transformación de la escuela. La que da posibilidad a una producción colectiva es la relación del conjunto de los docentes que trabajan en una escuela y dentro de su jornada laboral.

Enfatizamos el tema del tiempo-horario para que esas tareas sean consideradas como trabajo y no como tiempo de capacitación extra o como reuniones "obligatorias" fuera del tiempo de trabajo.

2. La relación existente entre las condiciones de vida y de trabajo del maestro y la calidad de la educación.

Esta relación, conceptual y operativa, pocas veces se analiza ya que para corregir los resultados de la acción educativa sólo se busca la eficiencia del sistema en el logro de metas y objetivos

de tipo global, ajenos al maestro; éste, generalmente, aparece como el elemento "ruido" en el circuito de una comunicación burocrática.

La vida y el trabajo concreto del maestro son desconocidos para la dirección del sistema. Los cambios, reformas y ajustes que se deciden, generalmente no incluyen las posibilidades reales de realizarlas en las condiciones en las que el maestro trabaja.

Ya hemos descrito con detalle el deterioro de la salud de los docentes por las malas condiciones de trabajo y del medio ambiente escolar generador de tensiones y fatiga.

Es necesario que este problema así planteado, retome una vieja discusión acerca de la "calidad" de la educación. Nuevamente el eje tiene que desplazarse del alumno al maestro. Centro de la realización del trabajo educativo, el docente es en realidad el elemento determinante en la calidad del acto que se lleva a cabo diariamente en el aula y en la escuela. Mirado en ese otro lugar concreto, el tema de la calidad se vincula con los aspectos cualitativos de las modalidades de enseñanza que utiliza el maestro, sin desvincularlos del clima afectivo emocional que da tono a la relación con los alumnos y con los otros maestros. La calidad de vida que tiene ese conjunto humano que convive muchas horas del día en la escuela, condiciona en buena medida gran parte de lo que juntos pueden realizar. Dentro y fuera de la escuela. Hogar y trabajo para unos, hogar y aprendizaje para otros, tiene una continuidad que no se interrumpe con el término del horario de clase. Las angustias, los placeres y las alegrías acompañan a sus protagonistas cada día. Los modos de sobrevivir, cuando las carencias son muchas, son también determinantes de las mejores

o peores posibilidades de producir en el trabajo. Más aún cuando éste es de índole intelectual y cuya relación central es una relación humana y no una relación material con una materia prima como la madera o el hierro o la tela.

La calidad de un trabajo se ve en el producto terminado y en el proceso por el cual se llevó a cabo. La satisfacción en el trabajo, las posibilidades de creatividad y expresión del mundo interno en el ambiente laboral son difíciles de hallar en el ámbito de la vida escolar. Proceso y producto, rara vez pueden desarrollarse, desmenuzarse para ser estudiados en función de mejorar la calidad de lo que se hace en la escuela. Mirado desde muy lejos en el conjunto del sistema educativo y sus instituciones abstractas e impersonales, la calidad de la vida cotidiana se diluye y pocas veces es conocida por quienes la juzgan.

Hay que lograr que los controles y juicios sobre la calidad de la educación se acerquen a las realidades cotidianas de alumno y maestro, a su condición de vida y a su proyecto personal y social.

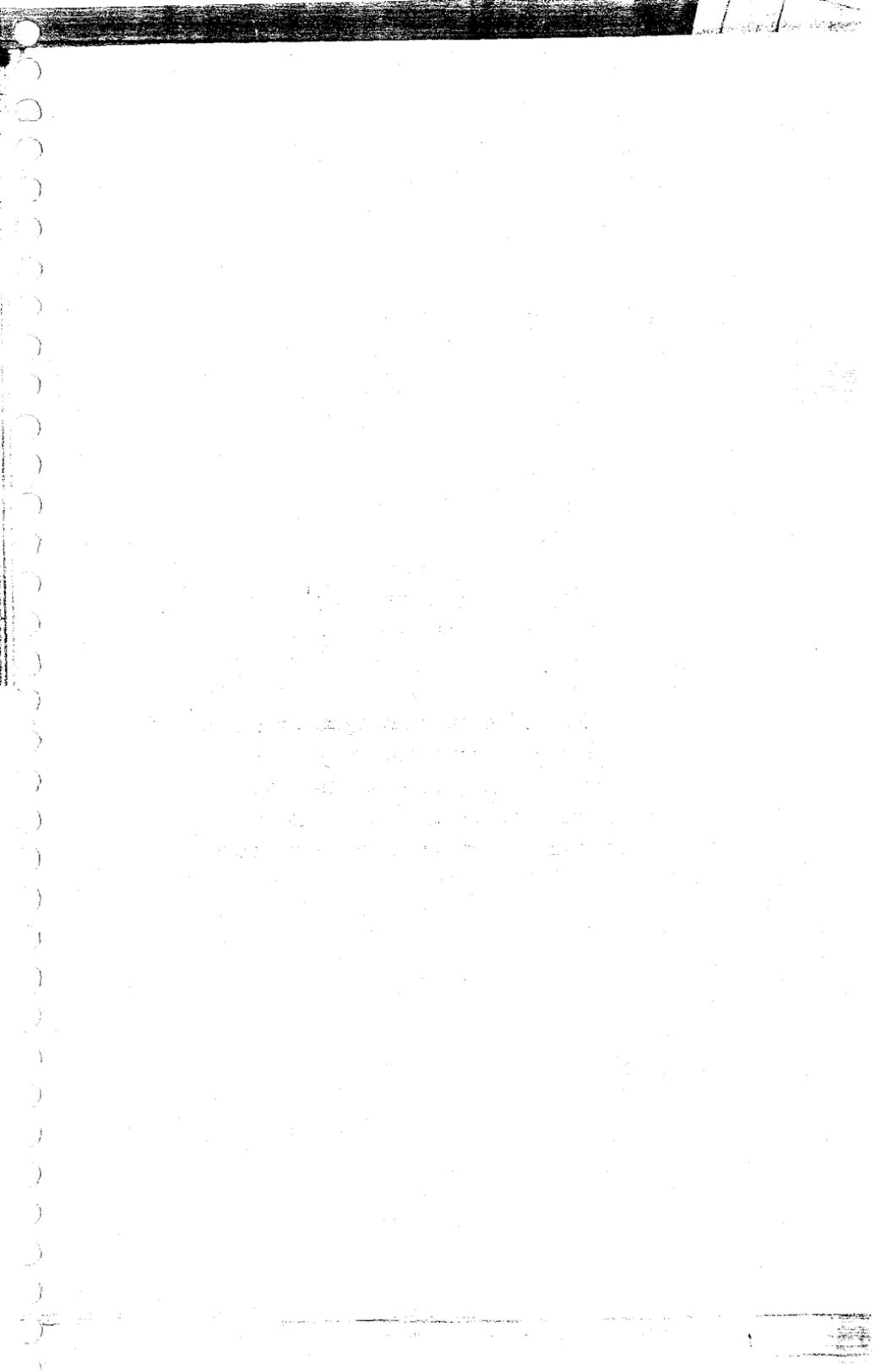
3. Hay mucho que investigar, ¿cómo hacerlo?

Este libro ha traído a ustedes avances de investigaciones realizadas y en marcha. No son temas acabados ni problemas resueltos, son revelaciones, cuestionamientos y preguntas que quedan cuando un proyecto de investigación termina. Se abren muchas nuevas incógnitas y se avanza en saber plantear mejor los problemas y también en perder el miedo a preguntar y a preguntarse, en decir lo que no se sabe y en incitar al individuo para que salga a averiguar. Toda investigación parte de un no

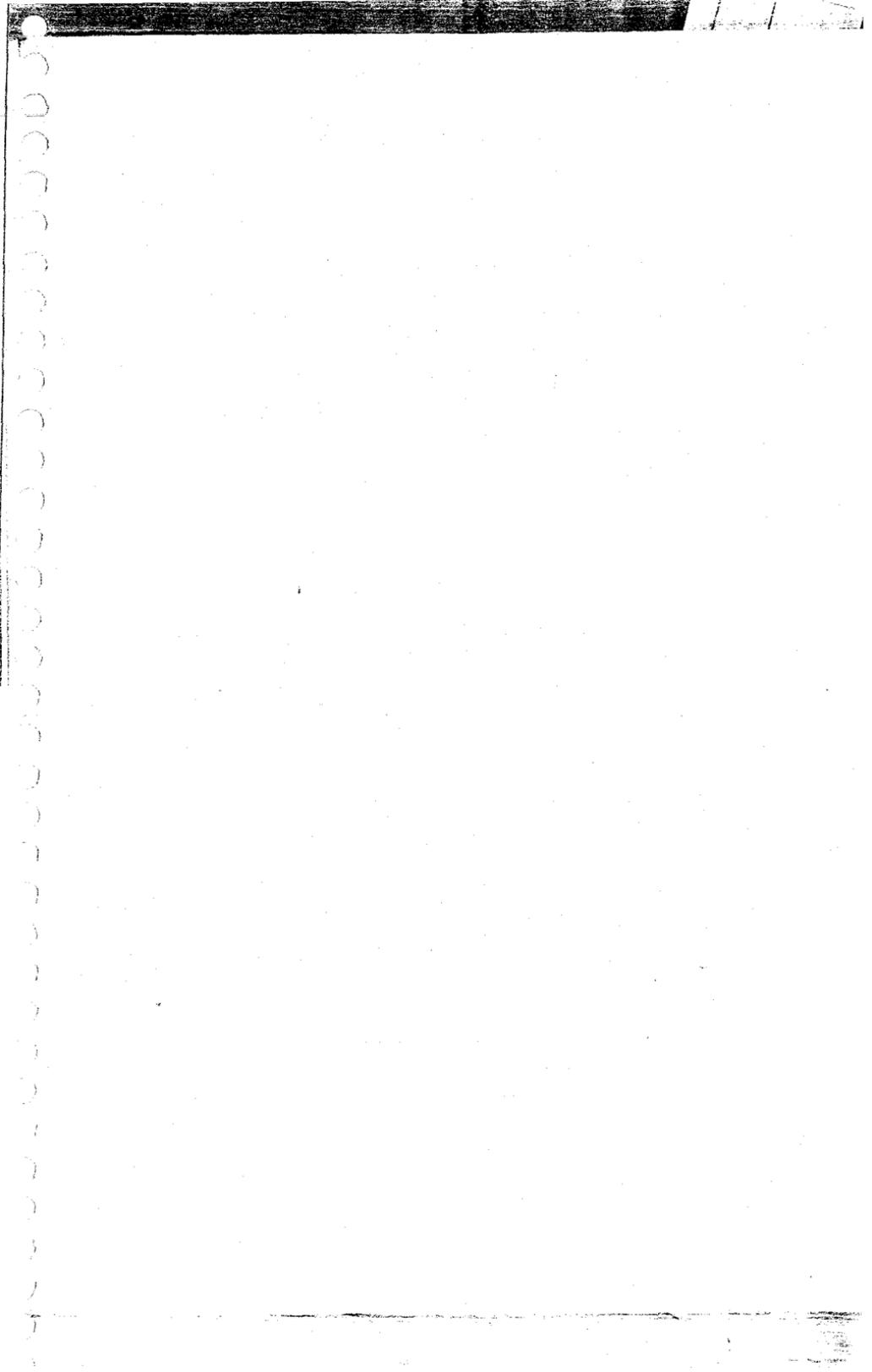
saber. No hay duda en que existen gran cantidad de incógnitas sobre los temas abordados. Lo bueno que ya ha ocurrido es que se han convertido en problemas.

Y en este tema de la investigación del trabajo docente un problema central es ¿cómo, cuándo y dónde pueden investigar los maestros? ¿Tienen método? ¿Tienen tiempo y lugar en donde hacerlo? Estas preguntas son difíciles de responder. Lo expuesto en capítulos anteriores es una muestra de que los maestros sí pueden investigar. Que además en este tema, del cual son protagonistas principales, tienen saberes de su propia práctica que el investigador profesional no posee. Pero hay que superar barreras burocráticas muy duras, poco permeables a las necesidades que se exponen. El tiempo útil para investigar es el propio tiempo de trabajo. Dentro de este tiempo tiene que ser posible imponer la distancia y el rigor del método para acceder al conocimiento nuevo, para hacer extraño, dudoso, lejano lo cotidiano, lo doméstico. Buscar las explicaciones científicas cuando éstas existan y las podamos conocer y si no, buscar a los científicos, a los profesionales, a los investigadores.

Si ellos los buscan, aceptarlos. Avanzar juntos en el camino de la indagación profunda; médicos, sociólogos, psicólogos y muchos otros investigadores pueden acompañarlos a formular preguntas y a preguntar, a indagar en los textos, en la teoría, a aclarar todas las dudas... y a dialogar con ellos. Pero, ¡ojo! cuando el investigador entre en el monólogo del sabio, es mejor no hacerle caso.



Bibliografía



Bibliografía

AGMER - ACCION SOCIAL
BIBLIOTECA

RIVADAVIA 114 - PARANA E.R.

En español

APPLE, M. W. *Política, economía y poder en educación.*
UNAM, ANUIES, UAH, México, 1990.

Educación y Poder. Paidós, MEC, Barcelona,
1987.

EZPELETA, J. *La escuela y los maestros: entre el supuesto y
la deducción,* DIE, No. 20, México, 1986.

Escuela y maestros. UNESCO/OREALC, Santiago
de Chile, 1989.

MARTINEZ, D. *Condiciones de trabajo y salud de los docentes.
La desburocratización de la enseñanza.*
(publicaciones sindicales) CTERA, Buenos
Aires, 1988.

El sector docente: representación y realidad.
Informe de investigación.
CONICET, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CORDOBA,
Argentina, 1989.

MORGENSTERN, S. "Procesos de trabajo y procesos escolares: el
futuro incierto de la profesión docente". En:
Formación de profesionales de la educación.
UNAM, UNESCO, ANUIES, México 1990.

NADOROWSKY, M. *La crisis laboral docente*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires 1988.

Ser maestro en Argentina, (Publicación Sindical) SUTEBA, Buenos Aires, 1989.

NEFFA, J. C. *¿Qué son las condiciones y medio ambiente de trabajo*. CEIL/HUMANITAS, Buenos Aires, 1988.

Nuñez, I. "Sindicatos de maestros, estado y políticas educacionales en América Latina". En: *Final de siglo*. Ponencias de la reunión de CLACSO sobre "Educación y sociedad". Chile, Cortéz Editora, 1988.

REMEDI, E. *La identidad de una actividad: ser maestro*. DIE, México, 1987.

Maestros, entrevistas e identidad. DIE, México, 1989.

ROCKWELL, E. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. 2ª Ed. El caballito, SEP, México, 1985.

Desde la perspectiva del trabajo docente. DIE, México, 1987.

Mitos y realidades del ser docente. DIE México, 1988.

ROCKWELL, E. y R. Mercado *La escuela, lugar de trabajo docente* DIE, México, 1986.

- SANDOVAL, E. *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. DIE, México, 1986.
- SANDOVAL, E y C. Aguilar. *Ser mujer. Ser maestra. Autovaloración y participación sindical*. PIEM, COLMEX México, 1987.

En alemán

- LEUSCHNER, G. *Condiciones de carga (stress conditions) en la actividad laboral del maestro*. Instituto de Medicina del Trabajo, Dresden, 1985.
- SCHEUCH VON K, B, Rudow. *Estado actual, problemas y tareas de la investigación médica-pedagógica de la salud del docente*. Instituto de Medicina del Trabajo, Dresden, 1984.
- K. MARX UNIVERSITÄT *Síntesis de ponencias de la conferencia Investigación médica psicológica y pedagógica de la salud de docente*. K. Marx Universität, Leipzig, 1984.

En portugués

- NAMODEMELO, Giomar. *Magisterio de ler. grau. Da competencia técnico ao compromisso político*. Cortéz Editora, Sao Pablo, 1986.

NOVAES, M. E. *Professora primaria. Maestra ou tía*. Cortéz Editora, Porto Alegre, 1975.

ALVES DA SILVA JR., C. *A escola pública como local de trabalho*. Cortéz Editora, Sao Pablo, 1990.

Documentos y revistas

Canto maestro. Revista de la CTERA (Confederación de trabajadores de la educación de la República Argentina) Buenos Aires, agosto 1990.

Educación y cultura. Revista de la FECODE (Federación Colombiana de Educadores no. 3 "Los maestros". Colombia, 1986.

Educación y cultura. Revista de la FECODE (Federación Colombiana de Educadores no. 14 "Educación y pedagogía". Colombia, 1988.

Educación y sociedad. IV seminario sobre "Educación y políticas públicas". CLACSO, Santiago de Chile, 1988.

OIT, UNESCO. *La situación del personal docente*. Ginebra. 1984.

FUNDACIÓN F. EVERT, SPIE. *Seminario de sindicatos docentes del Cono Sur "Trabajo y educación"*. Informe sobre condiciones de trabajo de los docentes. Buenos Aires, 1988.