

CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

Consecuencias para los profesores¹

DALILA A. OLIVEIRA / GUSTAVO B.B. GONÇALVES / SAVANA D. G. MELO

Resumen:

En el presente artículo se aborda la cuestión del trabajo docente como objeto de estudio e investigación, con una breve retrospectiva de las discusiones sobre la organización del proceso de trabajo escolar tomando como referencia la producción bibliográfica sobre el tema. Partiendo de la identificación de los cambios ocurridos en la organización del trabajo docente por las reformas educativas de la última década se cuestionan las actuales condiciones laborales en la escuela y sus posibles consecuencias en el desarrollo de este trabajo y de la propia profesión docente, como un campo de investigación.

Abstract:

This article approaches teaching work as a subject of study and research, with a brief look back on the discussion of organizing the process of school work, based on bibliographic references. Starting with an identification of the changes in the organization of teaching work due to the educational reforms of the past decade, an analysis is made of the current labor conditions at schools and the development of teaching work and the profession itself, as a field of research.

Palabras clave: trabajo docente, organización escolar, política educativa, reforma educativa.

Key words: Teaching, school organization, educational policy, educational reform.

Introducción

A ctualmente hemos constatado el resurgimiento de la investigación sobre el trabajo docente. En los últimos años esta temática vivió un relativo abandono, sobre todo, en lo que se refiere a las cuestiones concernientes a las condiciones de trabajo de los profesores. En Brasil las décadas

Dalila Oliveira es profesora del Programa de posgrado de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Av. Antonio Carlos, 6627, Campus Pampulha, CEP: 31270-010-Belo Horizonte-Minas Gerais-Brasil. CE: dalila@fae.ufmg.br

Gustavo Gonçalves es profesor de la FAFICH/UFMG.

Savana Melo es asistente social del CEFET-MG, profesora de la ESS/ PUC-MG.

de los setenta y ochenta fueron un periodo muy fecundo de investigaciones en el área de trabajo y educación, manifestado en muchos estudios sobre la organización del trabajo docente y la gestión de la escuela. Durante los años noventa, el país vivió un intenso proceso de reformas educativas; a partir de ahí, se observa una reorientación de las investigaciones hacia la comprensión y seguimiento de los cambios en proceso, lo que puede haber contribuido al rompimiento de la tradición de estudios relativos a la organización del trabajo docente.

Al mismo tiempo, se observa que el área investigativa de trabajo y educación, en la última década, se caracterizó por el predominio de estudios centrados en las relaciones del mercado de trabajo en detrimento de aquellos inherentes al proceso de trabajo, como había ocurrido durante los años ochenta. En una investigación bibliográfica² reciente hemos podido constatar que la mayoría de los estudios realizados en el área de trabajo y educación en los noventa han tenido como problema central la calificación, las competencias y las relaciones de empleo.

El resurgimiento de la cuestión del trabajo docente como tema de investigación, después de un periodo de relativo abandono, puede ser observado no sólo en la proposición de estudios en los programas de posgrado, sino también en las iniciativas de creación de grupos y redes de investigadores³ organizados con este fin. Recientemente realizamos una revisión bibliográfica sobre la producción académica del estudio del trabajo docente en Brasil,⁴ correspondiente al periodo 1983-2003.

Las revisiones bibliográficas más recientes nos permiten afirmar que la mayoría de los estudios sobre la temática en la actualidad abordan la representación del trabajo docente (cf., entre otros, Tavares y Brizizinski, 2001 y Carvalho, 1999) son investigaciones que, en general, se limitan al análisis de los relatos de los profesores sobre su trabajo. Se observa también que en los últimos años la cuestión del trabajo docente ha suscitado la discusión de la formación continua, la definición del perfil de educador y los desafíos para la constitución de la identidad del profesor. En los años noventa la discusión sobre la formación del docente reflexivo ocupó gran parte del repertorio de estudios sobre el tema (cf. Perrenoud, 2002; Gimeno Sacristán, 1991; Arroyo, 2000, entre otros).

Los estudios mencionados aportan una gran contribución al área de investigación, aquí definida como trabajo docente y, al mismo tiempo, revelan un tratamiento limitado a la formación del profesional que ejerce

el trabajo en la escuela, dejando de abordar, muchas veces, las condiciones en que éste ocurre. La referencia al trabajo del profesor como punto de partida de la discusión sobre las demandas presentadas a la formación docente se circunscribe, en la mayoría de los casos, al testimonio de profesores sobre su labor cotidiana.

A nuestro modo de ver, tales estudios no consiguen reflejar las condiciones efectivas en que se realiza el trabajo en la escuela. La descripción de la actividad del profesor, del quehacer en la clase y de la realidad concreta de la cotidianidad escolar son cuestiones que exigen otros enfoques. El objetivo de este artículo es aportar algunos elementos que puedan contribuir a un análisis del proceso de trabajo docente partiendo de las condiciones concretas de su realización.

La organización del proceso de trabajo escolar

Inicialmente es importante distinguir entre el concepto de organización del trabajo escolar y el de la organización escolar. El primero es un concepto económico y se refiere a la división del trabajo en la escuela; podemos considerar que es la forma en que la labor del profesor y demás trabajadores se da en la institución escolar, para alcanzar los objetivos tanto de ésta como del sistema. Se refiere a la manera como las actividades y el tiempo están divididos; a la redistribución de las tareas y competencias, las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otras características inherentes al modo en que el trabajo está organizado.

El concepto de organización del trabajo debe ser entendido a la luz de las teorías económicas. Comprende una forma específica de la organización bajo el capitalismo; en cuyo proceso los insumos, objetos y medios de trabajo no se presentan de forma aleatoria; junto con la fuerza de trabajo, están sometidos a una orientación muy específica que es la finalidad de la producción bajo el signo del capital (Marx, 1978). A pesar de que estamos tratando del trabajo docente en planteles públicos, no podemos dejar de considerar que la escuela que conocemos hoy día está marcada por una forma específica de organización que refleja la manera como está organizado el trabajo en la sociedad, y en la literatura sobre educación existe una gran controversia con relación a esta cuestión.⁵

El término organización escolar se refiere a las condiciones objetivas bajo las cuales la enseñanza está estructurada. Desde las competencias administrativas de cada órgano del poder público, hasta el currículo que se practica

en las clases, pasando por las metodologías de enseñanza y procesos de evaluación adoptados, todo eso es materia de la organización escolar.

De tal forma, organización del trabajo escolar y organización escolar (Oliveira, 2002) son diferentes y a la vez interdependientes, ambos resultan fundamentales para la comprensión de las relaciones entre trabajo y salud de los profesores.

La discusión acerca de la organización del trabajo en la escuela siempre mostró grandes huecos, a pesar del fuerte debate realizado en los años ochenta, con respecto a su naturaleza. Esas omisiones pueden ser atribuidas a la despolitización que el debate sufrió, frecuentemente, a lo largo de muchos años, por estar relacionado con teorías que lo justificaban, a partir de presupuestos de la administración científica del trabajo, más específicamente con los modelos de Fayol y Taylor.⁶ Durante mucho tiempo la gestión educativa, denominada administración escolar, buscó reducir la organización del trabajo en la escuela a una cuestión técnica, evadiendo cualquier contenido político respecto de ella.

Determinada por esos factores y al mismo tiempo condicionando los mismos, la organización del trabajo docente siempre enfrentó fuertes resistencias en su debate, producto de una cultura que ve en el magisterio una vocación, un sacerdocio y, por lo tanto, una actividad distinta del trabajo organizado de forma profesional, portadora de derechos y deberes (Arroyo, 2000 y 1985; Apple, 1989; Enguita, 1991; Hypólito, 1997, entre otros).

En Brasil, tales resistencias culminaron con el reconocimiento legal tardío de los derechos profesionales y sindicales no sólo del magisterio, sino también de los demás servidores públicos, comparado a los de los trabajadores de la iniciativa privada.⁷

Tal proceso de reconocimiento en lo que se refiere al magisterio se debe, sobre todo, a la ampliación del derecho a la educación en Brasil, en la década de los setenta e inicio de los ochenta, que provocó un crecimiento jamás visto de las redes públicas de enseñanza. El crecimiento súbito de la estructura educativa en el país se dio de manera desordenada, poco planeada y con todos los atropellos característicos de las contradicciones del propio régimen autoritario, combinando elementos de descentralización administrativa con el planeamiento centralizado y fuerte concentración política.

Se consolida, así, la organización de un sistema nacional de educación con evidentes rasgos de autoritarismo y verticalismo en su gestión, contri-

buyendo a la concepción de administración de la educación, ya en vigor en la época, como actividad racional, burocrática, que debe desarrollarse disociada de la política.

Tal tendencia se evidencia en toda Latinoamérica, aunque sobresale más en unos países que en otros, lo que puede comprobarse en la producción académica en el área de administración de la educación, sobre todo en los estudios desarrollados en el ámbito de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Esta Comisión llegó a crear un organismo específico para formar planificadores y administradores escolares: el Instituto Latinoamericano de Planeación Económica y Social (ILPES).

Los años ochenta fueron decisivos para el reconocimiento de la condición profesional y la redefinición de su identidad como trabajadores en general y de la educación en particular. Las investigaciones de la época revelan los movimientos de estos trabajadores, en busca de una escuela pública y democrática que considerara las condiciones laborales como factor indispensable para una enseñanza de calidad. Sin embargo, esos movimientos no fueron suficientes para forjar tales condiciones, que correspondieran a las necesidades de una educación pública, democrática y para todos, como planteaban –por lo menos en las intenciones– las reformas educativas de la última década.

Podemos considerar entonces, que los años ochenta reflejaron un momento de politización de la discusión sobre el trabajo docente, al incorporar la necesidad de repensar la organización y gestión de la escuela pública. Sobre todo, la discusión de esa década demostró que la escuela es un local de trabajo que presenta características típicamente capitalistas y por eso refleja contradicciones con los intereses de los involucrados.

Esas constataciones llevaron a profundas transformaciones en la gestión educativa, lo que se hizo patente en la defensa de mecanismos más colectivos y participativos de planeación escolar. Entre ellos destacan: la gestión democrática de la educación, que reconoce la escuela como espacio de política y trabajo; la autonomía administrativa, financiera y pedagógica; la participación de la comunidad en la elaboración de proyectos pedagógicos y la definición de calendarios; la creación de instancias más democráticas de gestión: la elección de directores y la constitución de colegiados, se constituyeron en importantes objetos de lucha de los trabajadores de la educación y de sus sindicatos en los últimos años.

La lucha por el reconocimiento de los profesionales de la educación como trabajadores y, por lo tanto portadores de derechos incluso sindicales, marcará profundamente el momento, contribuyendo al logro de conquistas en lo que se refiere a la educación de las clases trabajadoras en Brasil y en otros países de Latinoamérica. La Constitución Federal de 1988, en Brasil, consolidó muchas de esas conquistas, en la medida en que reconoció el derecho a la enseñanza de todos los brasileños desde la educación primaria hasta la secundaria. Reconoció, también, la importancia de la democratización de la educación pública no sólo en tanto al acceso sino considerando igualmente su gestión (*Diário oficial da união*, 1988, artículo 206).

La principal característica de ese proceso fue la discusión del derecho a la igualdad. Si la educación, desde el punto de vista económico era imprescindible para el desarrollo del país, desde el social, era reclamada como la posibilidad de acceso de las capas populares a mejores condiciones de vida y trabajo. Este doble abordaje quizás haya forjado la construcción de una nueva orientación para las reformas educativas de los años noventa: la transformación productiva con equidad, firmada en la conferencia mundial sobre Educación para todos, realizada en marzo de 1990, en Jomtien.

Los años noventa pueden ser considerados como la década de la reforma educativa en toda América Latina. En Brasil, vivimos intentos de reforma en todos los niveles, etapas y modalidades de enseñanza. Por esta razón, en este periodo, no debemos hablar de reforma educativa en singular, pues ellas ocurrieron paralelamente, en las esferas federal, estatal y municipal, alcanzando varios aspectos educacionales: las formas de enseñar, de evaluar, de planear y administrar.

Sin embargo, las reformas educativas de los últimos años, incluyendo aquellas promovidas por gestiones democrático-populares, han traído nuevas exigencias profesionales para los docentes, sin la necesaria adecuación de las condiciones de trabajo. Podemos considerar que resultaron en mayor responsabilidad para ellos tanto sobre el desempeño del alumno y de la escuela como sobre su formación, obligándoles a buscar constantemente, por su propia cuenta, formas de recalcificación.

Podemos considerar que las reformas educativas han influido fuertemente sobre la organización escolar, introduciendo nuevas formas de enseñar y de evaluar, reflejadas en nuevos criterios adoptados para la

conformación de los grupos de alumnos y procedimientos en el registro y observación de ellos. Esos cambios también han implicado un aumento del tiempo dedicado por el profesor para atender a estudiantes y padres, además de las reuniones con colegas para la planificación y evaluación del trabajo. Tales cambios repercuten directamente sobre la organización del trabajo escolar, pues exigen más tiempo de labor del maestro, mismo que, si no es aumentado objetivamente en su jornada, acaba traducándose en la intensificación laboral, que le obliga a responder a un número mayor de exigencias en menos tiempo.

Además, los cambios en la organización escolar tienden a alterar la división del trabajo en la escuela, a partir de la desaparición de algunas rutinas y la adopción de otras, tales como la sustitución de ciertas jerarquías por procedimientos más horizontales, que resultan en exigencias de trabajo en equipos. Las reformas actuales, consideradas en la legislación educativa en vigor, representan un refuerzo al trabajo colectivo y la necesidad de participación de la comunidad en la gestión de la escuela.

La ley número 9 394/96 –que establece las directrices y bases de la educación nacional en Brasil, artículos 13 y 14 (*Diário oficial da união*, 1996)– determina que los establecimientos de enseñanza deben elaborar y ejecutar su propuesta pedagógica articulándola con las familias y la comunidad, creando procesos de integración de la sociedad con la escuela. Para eso, dicha ley responsabiliza a los docentes de participar en la elaboración de la propuesta pedagógica de la institución de enseñanza.

Así, podemos considerar que las reformas educativas de los noventa introdujeron cambios que representan una real intensificación del trabajo de los maestros, reflejada en la sobrecarga provocada por los nuevos procesos de enseñanza y evaluación, obligándoles a encontrar medios alternativos de respuesta a las crecientes demandas. Esto puede ser observado sobre todo en lo que se refiere a la gestión escolar, donde las exigencias de eficiencia y excelencia de las escuelas en condiciones adversas, han llevado la dirección escolar a buscar en la comunidad otras formas de financiamiento de la enseñanza pública. En investigaciones recientes, se observan importantes cambios en la gestión escolar de los planteles públicos brasileños, orientados por la búsqueda de auspicio alternativo junto a empresas privadas, organizaciones no gubernamentales y los recursos de la propia comunidad (Souza, 2001). Algunas prácticas comunes en ese sentido son, el alquiler de puntos de venta dentro de la escuela (fotocopia, pequeñas

tiendas), festividades abiertas a la comunidad, contribuciones voluntarias, apelación al voluntariado, entre otros.

Además de esos factores, otros desafíos aparecen para los profesores en este escenario de reformas. Los cambios en los parámetros de evaluación, sobre todo con la introducción de los ciclos y consecuentemente el fin de la repitencia escolar, han repercutido directamente en las actitudes de los alumnos. Los profesores de la enseñanza primaria y secundaria se quejan de mayores problemas de indisciplina por parte de los alumnos y se ven sin recursos para solucionar estas situaciones.⁸ Todo eso se suma a las condiciones ya extenuantes de trabajo a que el profesor es sometido, excediendo, en la mayoría de las veces, a lo que está establecido como su actividad.

Podemos considerar que el cuadro que engloba el trabajo docente se ha complicado también, por el hecho de que la escuela pública en Brasil se constituye en una política “eficiente”, en el sentido de su extensión; es decir, llega hasta los pobres y por ello exige de los maestros otras tareas que van más allá de lo que determina su función, como cuidar la higiene, la nutrición y la salud, entre otras necesidades de sus alumnos.

Las reformas educativas y las condiciones de trabajo en la escuela

Las precarias condiciones de trabajo se han constituido en un contexto impropio para la ejecución de las reformas educativas en curso y, por eso mismo, tales procesos han implicado un alto costo para los trabajadores de la enseñanza. Son ellos –los que se encuentran en el inicio y final de todas las políticas educativas– quienes sufren directamente las consecuencias de realizar, en las condiciones más adversas, un trabajo de gran responsabilidad teniendo que responder a muchas exigencias técnicas y afectivas.

Considerando que las escuelas debían ofrecer un conjunto de condiciones propias para el desarrollo pleno del trabajo docente, entonces tendrían que disponer de “herramientas” que son utilizadas por los profesores y alumnos para ejecutar sus actividades así como de las condiciones relativas al ambiente de trabajo. La formación de los maestros, su salud, su disposición, compromiso e interés en el trabajo son factores que influyen directamente en la realización de sus actividades. Los materiales básicos de enseñanza y recursos pedagógicos como equipo de sonido, videos, biblioteca, laboratorios y aulas para la enseñanza especial también influyen directamente en el trabajo de los profesores.

Los aspectos relativos al ambiente laboral –que incluyen desde el estado de conservación de la escuela, los niveles adecuados de ruido y de iluminación hasta la calidad del aire en las instalaciones– son factores que deben tenerse en cuenta ya que pueden brindar más o menos comodidad al profesor para realizar su trabajo.

Como la enseñanza es una actividad abierta, siempre podrá ser realizada de una forma distinta, mejor, más completa, a despecho, muchas veces, de las condiciones materiales ofrecidas para su realización. Esa característica se convierte en precedente para que continuamente el trabajo del profesor pueda revisarse y mejorarse indefinidamente.

Conforme observa Hargreaves (1998), algunos profesores trabajan arduamente, movidos por un gran entusiasmo, con la intención de alcanzar altos niveles de exigencia y perfección. El autor analiza el fenómeno en función de las expectativas difusas orientadas a la enseñanza, donde el papel del profesor siempre es definido y redefinido de una manera cada vez más amplia, englobando finalidades académicas, sociales y emocionales. Esas expectativas ejercen un efecto directo en el maestro. Alumnos, padres, colegas y él mismo, esperan más de su trabajo, ellos dan respuestas a los anhelos dirigidos a la escuela.

Vale la pena recordar que en países como Brasil, la escuela acaba por ocupar un lugar que va mucho más allá de sus finalidades y, por ello, obliga a los profesores a asumir las demandas orientadas a un Estado que posee obligaciones sociales más amplias. La escuela busca responder a esas exigencias múltiples, que le son presentadas por la comunidad independientemente de las condiciones infraestructurales que posea. Sin embargo, lo que se observa es que cuanto más carente es el medio social en que está ubicada, peores son las condiciones que ofrece, tanto para el trabajo de los maestros como para las actividades de los estudiantes en general.

Para Hargreaves (1998), la mayor fuente de intensificación del trabajo docente no estaría en la labor prescrita a los profesores. Para este autor el tiempo de preparación remunerado para la tarea del maestro no es capaz de revertir el proceso de intensificación del trabajo, considerando que el verdadero foco de intensificación reside en la auto-intensificación realizada por los docentes.

Otros autores (Codo, 1999; Esteve, 1997) llegan a conclusiones semejantes en investigaciones sobre la salud mental con trabajadores de la edu-

cación. En el estudio realizado en escuelas públicas brasileñas, Codo *et al.* (1999) constatan que la naturaleza del trabajo docente hace que los profesores se involucren afectivamente con su labor, en una escala mucho mayor que cualquier otro trabajador del sector de la industria. Esto ocurre porque el proceso de este trabajo reserva un relativo grado de autonomía del profesor, aunque existan prescripciones externas.⁹ Quizás por eso, paradójicamente, la docencia presenta elevados grados de satisfacción de los trabajadores con su labor. Según la investigación de Codo *et al.* (1999), 86% de los profesores de primaria y secundaria de las redes públicas están satisfechos con su trabajo. Pero, este espacio de relativa autonomía puede acabar por constituirse en una de las causas de la autointensificación del trabajo docente.

La autointensificación del trabajo del profesor no tiene origen restringido en el entusiasmo y su búsqueda por la realización profesional. El origen de este fenómeno también está en un alto nivel de expectativas no atendidas de la población con relación al trabajo docente. En este caso, un Estado menos eficiente en la asistencia a las necesidades básicas de la sociedad puede interferir en estas expectativas. Se puede ver, por lo tanto, que por detrás de la tesis de la autointensificación está un importante componente de heteronomía, es decir, el trabajador puede estar siendo condicionado a desarrollar –él mismo– mecanismos de autointensificación, lo que nos lleva a cuestionar el argumento de la autointensificación voluntaria. En realidad, el profesor provoca una intensificación de su actividad para responder a demandas externas, que no son provenientes de una fuente fácilmente identificable.

Muchas de las demandas presentadas al profesor no las puede cumplir, por no tener los medios y las condiciones de trabajo necesarias. De esta manera, se observa un rasgo perverso de la autointensificación; la imposibilidad de responder satisfactoriamente a todas las demandas que les son presentadas hace que los maestros vean esto como causa de sufrimiento, de insatisfacción, de enfermedad, frustración y fatiga.¹⁰

Este hecho ocurre al tiempo que aumenta su inversión de tiempo y energía, procurando atender mejor las carencias de sus alumnos, sin obtener éxito. O sea, en la medida en que el profesor se compromete con el objeto de su trabajo, él puede frustrarse y sufrir. Así, al desarrollar su trabajo de forma coherente con el contexto en que se inserta, puede ser penalizado. Él que se interesa y se involucra con los problemas afectivos y

sociales de sus alumnos, tomando en cuenta desarrollar mejor su trabajo pedagógico, paradójicamente, podrá comprometer sus actividades profesionales, ya que en razón de las condiciones existentes, tendrá menos tiempo para preparar sus clases, corregir su trabajo y recalificarse. Esa situación conduce a los docentes a la inseguridad que, a su vez, se reflejará en la práctica de su cotidiano escolar. El estrés y otros problemas de salud, la imposibilidad de perfeccionarse y la falta de tiempo para prepararse y reflexionar críticamente sobre su trabajo son causa y consecuencia de un cuadro que señala a un perverso círculo vicioso.

Además de los factores presentados, es necesario tener en cuenta en el análisis del trabajo docente, las condiciones de remuneración. A partir de la segunda mitad de la década de los noventa, en Brasil así como en otros países de Latinoamérica, los profesionales de la educación, sobre todo en el sector público, fueron sometidos a una política de reducción de sueldos, resultando en grandes retrocesos en sus niveles de vida y trabajo. Estos cambios ocurrieron simultáneamente con la política de contención salarial; entre otros mecanismos que contribuyeron a ese deterioro se encuentran medidas de flexibilización que provocaron cambios sustantivos en la legislación del derecho laboral en Brasil, volviendo el cuadro salarial de esos profesionales aún más complejo. El aumento de los contratos eventuales, en condiciones notoriamente precarias en las redes públicas de enseñanza, son un ejemplo significativo de esos cambios. Además, la política salarial del sector público en Brasil se caracteriza por una gran diversidad, marcada por medidas diferenciadas y flexibilizadas de las relaciones laborales.

De esa forma, los sueldos de los docentes se diferencian, entre otros puntos, en función de la carrera, del contrato –efectivo o eventual–, del cargo, régimen, nivel y de la clase, del tiempo de servicio, de la obtención de cargos de confianza, de las gratificaciones incorporadas y de la titulación. Todos estos aspectos pueden desviar el foco de la discusión acerca de los valores absolutos de los sueldos de los maestros, en momentos en que se debate la “valorización del magisterio”, sobre todo en el ámbito legal.

Los profesores constituyen una categoría profesional que sufre permanentemente procesos de devaluación de su fuerza de trabajo. En el sector público se pueden encontrar grandes diferencias de sueldos entre las redes escolares, no es raro observar en una misma municipalidad maestros que

forman parte del cuadro efectivo de escuelas públicas, trabajando en régimen idéntico pero con remuneración bastante desigual. Las diferencias observadas no se restringen a las formas salariales, se presentan, sobre todo, en las condiciones de realización del trabajo, oscilando en ciertos casos de una escuela para otra.

Es importante considerar que las transformaciones por las cuales la organización del trabajo docente ha pasado son también un reflejo de las nuevas demandas presentadas a la educación. Para atender los nuevos requerimientos de la organización de los sistemas de producción, se espera de la escuela y, principalmente, del docente que sean capaces de formar profesionales flexibles, polivalentes, de acuerdo con los nuevos patrones de calificación. Así la educación, que es un sector contradictorio en su funcionamiento en este comienzo de siglo, acaba por constituirse como la principal alternativa a la inserción de los trabajadores en el mercado de trabajo.

Consideraciones finales

El objetivo de este artículo fue cuestionar, de forma inicial, algunos aspectos presentes en las actuales investigaciones sobre el tema: trabajo docente en América Latina y en especial en Brasil. Por tratarse de un estudio en fase de desarrollo, tratamos de identificar algunas tendencias generales observadas en las producciones académicas de los últimos años, verificadas por medio del levantamiento bibliográfico realizado y de las primeras observaciones de campo. En este sentido presentamos algunas consideraciones finales, resultado de análisis preliminares sobre un campo muy amplio, que debe ser explorado con mayor detenimiento y profundidad.

Tal vez la más importante constatación es que el tema trabajo docente fue objeto de varias investigaciones con diferentes enfoques a lo largo de las últimas dos décadas. En la actualidad resurge sobre nuevas perspectivas, entre las cuales destacamos algunas: la formación continua de los docentes, las condiciones de trabajo en las escuelas con énfasis en las reformas educativas en curso; la intensificación y autointensificación del trabajo; la profesionalización docente y su relación con las políticas de formación; el trabajo docente y el empleo de nuevas tecnologías.

Consideramos, como ya afirmamos, que las investigaciones sobre el trabajo docente viven en la actualidad un resurgimiento, que se expresa en el aumento del volumen de las producciones teóricas verificado en los progra-

mas de posgrado y en la literatura específica sobre el tema en Brasil; fenómeno que merece ser observado en relación con la realidad nacional.

Por la amplitud que el tema trabajo docente entraña, sabemos que, en los límites de este artículo, sólo es posible presentar breves consideraciones, algunas de ellas, en forma de inferencias.

En ese sentido es que se resalta la necesidad de mayores estudios teóricos e investigaciones de carácter empírico sobre el cuadro actual de cambios en la gestión escolar que repercuten sobre el trabajo docente. Dentro de los dos ejes de estudio que se presentan como preponderantes en los análisis actuales sobre el trabajo docente, aquél que nos parece más promisorio para la producción de conocimientos en el área se refiere a las condiciones de trabajo que requieren un retorno al referencial teórico de la sociología y de la economía política, aspectos que fueron relegados en los últimos años.

Las reformas educativas emprendidas en la década de los noventa en varios países de América Latina, con especial énfasis para Brasil –en todos los niveles, etapas y modalidades de enseñanza– dieron como resultado profundas transformaciones en la organización escolar y en la del trabajo en las escuelas. Tales cambios resultaron en una ampliación de las atribuciones de los docentes, en función de las nuevas y diversificadas demandas dirigidas a ellos.

Además de la actividad de conducción de las clases y del control de la asistencia de los estudiantes, se espera que ellos participen de la elaboración del proyecto pedagógico, de la planeación escolar, de la integración de la escuela con la comunidad. De acuerdo con las nuevas tendencias pedagógicas presentes en las reformas educativas de los últimos años, los profesores deben poner en marcha y desarrollar nuevos procesos de enseñanza y evaluación, además de responder a otras demandas características de un universo social de desatendidos que llegan a los espacios escolares.

Tales observaciones nos llevan a inferir que esas transformaciones podrían estar contribuyendo para la intensificación del trabajo de los profesores de las escuelas públicas sin la correspondiente mejoría de sus condiciones laborales, incluyendo las salariales. Cabe indagar hasta qué punto el aumento del ritmo de trabajo y del volumen de actividades, característico de este momento de reformas, está contribuyendo para un cuadro de progresiva precariedad del trabajo docente.

Notas

¹ Este estudio es resultado de una reflexión realizada en el marco del proyecto integrado de investigación/CNPq, en fase de desarrollo, titulado "Gestión escolar y trabajo docente", coordinado por la doctora Dalila Andrade Oliveira.

² Resultado de investigación presentado en el "VII Encuentro Nacional de ABET" y publicado en forma de artículo en Oliveira (2001).

³ Red Estrado en Argentina, México, Brasil y Chile. En Brasil hay más de 20 grupos de investigación registrados en la base de grupos de CNPq, cuya temática se relaciona con el trabajo docente.

⁴ Este estudio constituye uno de los resultados del Proyecto de Investigación Integrado citado en la nota 1. Cf. Oliveira y Silva (2003).

⁵ Merecen atención dos fuentes que presentan argumentos distintos sobre el tema: Santos (1989) y Enguita (1991).

⁶ Hay una extensa bibliografía en Brasil que tratan de esa tendencia, entre otros podemos destacar el trabajo de Niskier (1969).

⁷ La reglamentación del trabajo asalariado en Brasil, para la iniciativa privada tiene como marco la Consolidación de las leyes de trabajo (CLT) de 1943.

⁸ Cf. Fardin (2003) y Gonçalves (2003), en dos recientes disertaciones de maestría desarrolladas en el ámbito del citado "Proyecto integrado de investigación", donde ambos realizaron sus estudios de campo en escuelas públicas de Minas Gerais.

⁹ En Brasil, algunos de los ejemplos más expresivos de esas prescripciones externas están en los parámetros curriculares nacionales, en realidad, su contenido es muy poco conocido entre los maestros que trabajan en la educación básica. Otros ejemplos son los instrumentos de evaluación como los empleados por el Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tienen un gran poder de prescripción sobre el trabajo de los maestros, que terminan por organizar sus actividades en clase procurando un mejor desempeño de los alumnos en estas pruebas.

¹⁰ Sobre el sufrimiento docente, ver Martínez; Valles y Cohen (1997).

Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (1989). *Educação e Poder*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Arroyo, M. G. (1985). *Mestre, educador, trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*, tesis para concursar para profesor titular en la Facultad de Educación, en la UFMG, Belo Horizonte.
- Arroyo, M. G. (2000). *Mestre e ofício*, Petrópolis: Vozes.
- Carvalho, M. P. (1999). *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*, San Pablo: Xamã.
- Codo, W. (coord.) (1999). *Educação: carinho e trabalho*, Petrópolis: Vozes.
- Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*, San Pablo/Brasilia: Cortez/MEC-UNESCO.
- Diário oficial da união* (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada el 5 de octubre de 1988. Brasilia.
- Diário oficial da união* (1996). *Ley 9 394, del 20 de diciembre de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasilia.
- Duarte, M. R. (coord.) (1999). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica*, Belo Horizonte: Autêntica.
- Enguita, M. F. (1989). *A face oculta da escola*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Enguita, M. F. (1991). "A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização", *Teoria & Educação*, núm. 4.

- Esteve, J. M. (1999). *O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*, Edusc. Bauru.
- Fardin, V. L. (2003). *Tecendo análises sobre o trabalho docente nos ciclos de formação da Escola Plural*, ponencia en la maestría, Belo Horizonte: Facultad de Educación/UFGM.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). "Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores", en Nóvoa, *et al. Profissão professor*, Porto Alegre: Porto Editora.
- Gonçalves, G. (2003). *Uso profissional da voz em sala de aula e organização do trabalho docente*, ponencia en la maestría, Belo Horizonte: Facultad de Educación/UFGM.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós moderna*, Lisboa: Mc. Graw-Hill.
- Hypólito, A. L. M. (1997). *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*, Campinas: Papirus Editora.
- Martínez, D. (2000). *Abriendo el presente de una modernidad: treinta años de Estudios del trabajo docente*, Washington, DC: Lasa.
- Martínez, D.; Valles, I. y Cohen, J. (1997). *Salud y trabajo docente: tramas del malestar en la escuela*, Buenos Aires: Kapeluz.
- Marx, K. (1978). *O Capital*, libro I, cap. VI (inédito), San Pablo: Ciências Humanas.
- Niskier, A. S. (1969). *Administração escolar*, Río de Janeiro: Tabajara.
- Oliveira, D. A. (2002). "Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola", en Oliveira y Rosar *Política e gestão da educação*, Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, D. A. (2001). "A relação trabalho e educação e sua redução à política de qualificação e emprego", en *Anais do 7º Encontro Nacional de Estudos do Trabalho*, Salvador: ABET, p. 1-12.
- Oliveira, D. A. y Silva, J. (2003). *20 anos de pesquisa em trabalho docente*, reunión de la red latinoamericana de estudios sobre el trabajo docente, Buenos Aires: CTERA.
- Perrenoud, P. A. (2002). *Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- Tavares, J. y Brzezinski, I. (orgs.) (2001). *Conhecimento Profissional de Professores: a práxis educacional como paradigma de construção*, Fortaleza: Demócrito Rocha.
- Teixeira, A. *et al.* (1968). *Administração Escolar*, edición conmemorativa del primer simposio interamericano de administración escolar, Salvador: ANPAE.
- Santos, O. J. (1989). "A organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica", *Educação em Revista*, núm. 19, diciembre, Belo Horizonte: Facultad de Educación/UFGM.
- Santos, O. J. (1992). *Pedagogia dos conflitos sociais*, Campinas: Papirus.
- Sousa, S. (2001). "Escola e Empresa: iniciativas de parceria no estado de São Paulo", en Ferreira y Aguiar *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*, tercera edición, San Pablo: Cortez.

Artículo recibido: 16 de abril de 2003

Aprobado: 9 de enero de 2004