

*Facultad de Ciencias Humanas - UNLPam*

Santa Rosa / General Pico - La Pampa - Argentina



Universidad Nacional  
de La Pampa

TRABAJO FINAL DE INVESTIGACION

# **CONDICIONES LABORALES DE LOS DOCENTES EN EDUCACION SECUNDARIA**

Presenta: Sosa Daniela

Directora: Dra. Alzamora Sonia

**Marzo 2018**

## **DEDICATORIAS**

A mi padre Omar, por los ejemplos de perseverancia y constancia que lo caracterizan y que me ha transmitido siempre, por el valor mostrado para salir adelante, y por su amor incondicional. Gracias papá por la oportunidad de estudiar, todo esto te lo debo a ti.

A mi madre Claudia, por haberme apoyado en todo momento, por sus valores y por sus consejos que me han permitido ser una persona de bien, por ser mi mayor ejemplo de mujer y por sobre todas las cosas por su amor infinito. Gracias mamá, por haber creído siempre en mí.

A mis hermanos, Juan Cruz, Luciano y Candela a quienes he robado horas de compañía, y aun así han sido mis pilares. Gracias por sus consejos y escuchas permanentes, por lo muy presente que han estado en este largo camino.

A mi compañero de la vida Mauro por acompañarme en la construcción de sueños, por estar presente en los momentos más difíciles, por no haberme dejado caer. Gracias mi amor por tu infinita paciencia.

A mi hermana de la vida Daiana por compartir los buenos y malos momentos. Por sus consejos y su aliento constante. Por luchar juntas por un mundo mejor... y a través de ella a todxs mis compañerxs y amigxs que caminaron a mi lado en la construcción de este sueño, nombrarlx a todxs sería muy extenso y podría cometer algún olvido injusto, por ello ¡Gracias amigxs por estar ahí!

A mi directora Sonia, mi más amplio agradecimiento por haber aceptado el desafío de guiarme en la construcción de este trabajo de investigación, por su paciencia ante mi inconsistencia, por su valiosa dirección y apoyo para seguir este camino. Por enseñarme la maravillosa tarea de investigar. Su experiencia y educación han sido mi fuente de motivación y de curiosidad en estos años.

A todxs aquellxs que colaboraron en la realización de este Trabajo Final, especialmente a quienes han confiado su valioso testimonio.

A todxs ustedes mi mayor reconocimiento y gratitud.

## **Índice**

Introducción.....	1
<b>Capítulo I: Presentación del problema y Estado del Arte</b>	
Justificación del Problema.....	3
Preguntas de investigación.....	6
Objetivos.....	7
Estado del Arte.....	7
<b>Capítulo II: Encuadre Teórico y Metodológico</b>	
Caracterización del Nivel de Educación Secundaria.....	15
La Profesión Docente.....	18
Condiciones de Trabajo Docente.....	25
Condiciones de Trabajo Docente en Latinoamérica.....	31
Metodología.....	33
<b>Capítulo III: Resultados de la Investigación</b>	
Análisis e interpretación de los datos.....	38
1. Condiciones Laborales.....	38
2. Condiciones Sociales.....	50
3. Condiciones Materiales.....	63
4. Condiciones de Salud.....	67
<b>Capítulo III:</b>	
Conclusiones.....	74
Bibliografía.....	80

“Percibí el aroma de una ligera idea que el pueblo soltó delante de mí y fui tras ella. Como perro cazador intenté rastrearla hasta alcanzar, si fuese posible, la casa donde vive la flor que soltó ese perfume. Esa leve idea fue la que me guió por los caminos de esta investigación...”

Mesters, Carlos. (s/f)<sup>1</sup>

## INTRODUCCIÓN

El trabajo final de investigación que a continuación se presenta tiene por objetivo describir las experiencias de los docentes del Nivel de Educación Secundaria en relación con las actuales condiciones laborales, en la ciudad de General Pico, La Pampa.

Durante las últimas décadas, la sociedad argentina ha padecido profundos cambios políticos, económicos y sociales. Las políticas neoliberales impuestas en la década de 1990 y la crisis económica del 2001 han impactado directamente en las condiciones laborales de los docentes produciendo un deterioro en las mismas, situación denunciada por un amplio conjunto de investigaciones, desarrolladas en ese contexto socio-histórico.

Las políticas educativas sancionadas a partir del cambio de gobierno en el 2003 modificaron la situación de la educación en nuestro país. En dicho contexto las investigaciones recientes en nuestro país y Latinoamérica reconocen mejoras en las condiciones del trabajo docente, sin embargo denuncian que aún permanecen factores que empobrecen el trabajo en la docencia.

En esta línea se pretende describir la situación actual del trabajo en la docencia desde las experiencias de los propios protagonistas: los docentes (es necesario aclarar que por una cuestión de economía de escritura se utiliza el término neutro para referir al conjunto de trabajadores de la educación).

---

<sup>1</sup> Cita extraída de Jaureguiberry y otras (2010). *Las condiciones de trabajo y salud de los docentes privados*. Buenos Aires: SADOP. (p. 2 ).

Dicho esto, el presente Trabajo Final comprende en su conjunto cuatro capítulos. En el primero de ellos se presenta el problema de investigación, las preguntas formuladas, los objetivos planteados y el estado del arte.

El capítulo II contiene el desarrollo del marco teórico conceptual elaborado sobre la base de la revisión de un gran número de fuentes de información, tanto en bibliotecas e internet. Aquí también se describe la metodología, población y muestra, así como los instrumentos de recolección de datos.

En el capítulo III se presenta el respectivo análisis e interpretación de datos. Se expone la discusión de los resultados que permiten responder a las preguntas de investigación formuladas en el capítulo primero.

Finalmente en el capítulo IV se incluyen las conclusiones y recomendaciones a las que se han arribado luego de la investigación.

## **CAPITULO I**

### **PRESENTACION DEL PROBLEMA Y ESTADO DELARTE**

El neoliberalismo imperante en la década de 1990 y la consecuente crisis del 2001 impactaron negativamente en la vida de los argentinos, quienes tuvieron que enfrentar altos niveles de pobreza y desocupación.

La década de 1990 se caracteriza por un proceso de reforma de Estado que apuntó a destruir las bases del modelo de desarrollo vigente en ese momento, en el cual el Estado asumía un rol central en la economía del país, mediante una serie de medidas políticas dirigidas a la privatización de empresas públicas y de los servicios sociales, desregulación de los mercados, la reducción del gasto público, entre otras.

Inevitablemente el sistema educativo también se vio afectado por ese proceso de reforma. Durante los primeros años de dicha época, el gobierno del presidente Carlos Menem tal como afirma Vior, S. (2008) “impulsó una política de reforma educacional articulada con la transformación económica, social y cultural, que años después llevaría al país, a una profunda crisis” (p. 60). Dicho gobierno, tal como afirma la autora, introdujo sin reservas las políticas recomendadas por el Banco Mundial; así, la Ley de Transferencias (1991), la Ley Federal de Educación (1993), la Ley de Educación Superior (1995) y normativas de menor nivel (decretos, resoluciones ministeriales, circulares, etc.) llevaron adelante, casi sin distorsiones, el proyecto político educativo acordado con los organismos internacionales. Estas leyes transformaron estructuralmente el sistema educativo. El elemento común entre las tres normas es su aprobación e imposición, a pesar de las demandas y reclamos formulados por amplios sectores de la sociedad a través de múltiples manifestaciones.

En ese contexto, diversas investigaciones como la de Avalos, B. (1996) Birgin, A (1997); García Castro, C. y Muñoz Sánchez, I. (2003); Kohen, J. (2005); Martínez, D. (2006); Cornejo Chávez, R. (2009), entre otros, centraron su interés en las condiciones laborales que debieron enfrentar los docentes. Los resultados obtenidos arrojaron un deterioro de las mismas, producto de este proceso de cambio social que debió atravesar el país. También las investigaciones describieron cómo dicha situación era vivenciada por los profesores

como un malestar que generaba en ellos problemas de salud. A continuación se detallarán aspectos comunes mencionados en las mismas.

Los citados autores destacan entre los principales factores que empobrecen la tarea docente las remuneraciones salariales, que han padecido en los últimos años un lento e inexorable deterioro. Los salarios se consideran bajos en comparación con las múltiples actividades que éste lleva a la práctica diariamente. Asimismo, denuncian las diferencias salariales entre provincias, producto este del poder de negociación tanto de los sindicatos como de las políticas gubernamentales.

Otro factor en común que aparece en las distintas investigaciones es la carga laboral docente, la cual no simboliza la carga real del trabajo. Solo se reconocen como horas trabajadas las que se está frente a alumnos, sin que se contemplen tiempos y espacios para la resolución de tareas que el docente debe desarrollar por fuera del aula; por lo tanto éstas, pasan a ocupar parte del tiempo extraescolar, quedando invisibilizadas y en consecuencia sin remuneración.

Un tercer factor en común es la demanda social existente hacia la escuela, lo cual implica una responsabilidad social del docente ante la falta de respuestas de otros organismos de gobierno que se des-responsabilizan. Frente a esta realidad, los docentes quedan expuestos a situaciones que superan su capacidad de resolución; esto se refleja en altos niveles de frustración, fracaso personal, y en una alta desvalorización social del trabajo realizado.

Las condiciones materiales de las instituciones escolares con instalaciones eléctricas inseguras, construcciones inestables, instrumentos de trabajos precarios e inexistentes, constituyen otro factor que empobrece el trabajo docente, y ponen en riesgo la salud de los trabajadores.

Los derechos del trabajador también han experimentado un deterioro durante dicho período. Según las investigaciones en la docencia, los reglamentos por licencia son uno de los lugares más vulnerables en la protección del trabajo. El uso de este derecho ocasiona muchas veces situación de tensión con autoridades y compañeros de trabajo, pues se proyectan sobre el docente diversas formas de culpabilización. Ante esta situación el

trabajador se auto-limita en su derecho, para evitar juicios morales y arbitrarios, acude a trabajar enfermo, lo cual constituye un daño mayor para su salud.

Estos son algunos de los factores mencionados por los investigadores que representan las condiciones laborales de los docentes durante la última década del siglo pasado.

La asunción del presidente Nestor Kirchner en el año 2003 modificó la situación de la educación argentina. Durante su mandato el Estado asume la responsabilidad indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación, garantizando el derecho constitucional de enseñar y aprender (Ley de Educación Nacional N° 26.206, art. 4).

Durante dicho gobierno se aprobó la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) que establece una nueva estructura del sistema educativo organizado en cuatro niveles (Inicial, Primario, Secundario y Superior). Con ello se buscó volver a la estructura de niveles de Primaria y Secundaria, con la opción de 6 años para cada nivel o el tradicional 7 y 5. También se extiende la obligatoriedad hasta la culminación de los estudios secundarios, o en su defecto, hasta los 18 años de edad. Estos cambios implicaron la llegada de nuevos sujetos al Nivel Secundario, quienes históricamente habían estado excluidos del sistema y con ello, otras exigencias hacia la escuela y los docentes.

Previamente a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se sancionaron la Ley de Garantía del salario docente y 180 días de clase N° 25.864 (2003), Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.053 (2004), Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075 (2005) y la Ley Nacional de Educación Sexual Integral 26.150 (2006), las cuales generaron modificaciones en el sistema educativo.

En este escenario, otra línea de investigadores tales como Claus, A. (2011); Dirié, C. y Pascual, L. (2012); Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014) reconocen que las condiciones laborales de los docentes han mejorado durante la primera década del nuevo milenio. Entre los factores más relevantes destacan una recuperación histórica en materia salarial posterior a las profundas depreciaciones vivenciadas durante las últimas dos décadas. Para ello fueron fundamentales las políticas públicas activadas desde el Estado en materia de empleo e ingresos en educación; tales como las Paritarias Nacionales que habilitan la



negociación colectiva de las condiciones laborales del conjunto de trabajadores de la educación; entre ellas se trató el salario mínimo. Otra política impulsada desde el Estado en pos de reducir dicha brecha salarial fue el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, cuyo objeto es el de contribuir con el salario docente en las jurisdicciones donde no resulte posible superar las desigualdades en los ingresos que perciben los educadores.

Otro factor que ha mejorado según los autores antes citados, son las condiciones materiales, donde también fue clave el rol del Estado que implementó diversos programas a través de las políticas denominadas compensatorias, logrando así importantes avances. Entre ellos la eliminación de las “escuelas ranchos” con la construcción y ampliación de numerosas escuelas, dotación de bibliotecas, equipos informáticos, laboratorios, libros, vestimenta y útiles escolares, entre otros materiales didácticos.

Pese a estas mejoras, reconocen que aún queda cuestiones por resolver. Entre ellos mencionan la urgente redefinición de la jornada laboral docente de los diferentes niveles y modalidades; que no solo se reconozca el trabajo frente a alumno sino que se blanqueen todos los rubros que componen el salario docente.

En este marco socio-político nace la idea del presente trabajo de investigación, impulsado por el propósito de estudiar, analizar y comprender la situación actual de las condiciones laborales, desde las experiencias de los docentes del Nivel de Educación Secundaria. Es así como se llega a plantear el siguiente problema de investigación:

- ¿Cuáles son las experiencias de los docentes del Nivel Secundario vinculadas a las condiciones actuales de trabajo en la ciudad de General Pico, La Pampa?

Consultado el estado del arte que se presentará posteriormente, se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las características de la jornada de trabajo docente?
- ¿Qué desafíos enfrentan los docentes en sus prácticas laborales?
- ¿Cómo perciben los docentes su carga laboral?
- ¿Cuáles son los motivos que incitan a los docentes a desempeñar su labor?

- ¿Qué relaciones señalan los docentes entre las condiciones laborales y su salud?

### **OBJETIVO GENERAL:**

- Describir las experiencias de los docentes del Nivel Secundario vinculadas a las condiciones de trabajo actuales, en la ciudad de General Pico, La Pampa.

### **OBJETIVOS ESPECIFICOS:**

- Describir las condiciones de trabajo desde las experiencias de los docentes del Nivel Secundario.
- Reconocer los motivos de los docentes de este nivel educativo para desempeñar su labor.
- Analizar las relaciones entre condiciones laborales y salud de los docentes del Nivel Secundario.

### **ESTADO DEL ARTE**

En la sociedad argentina, la problemática respecto del trabajo docente ha sido tema de preocupación de diversas investigaciones durante la época de 1990 y principios del 2000.

Una investigación pionera en relación con el trabajo docente es la tesis de Birgin, A. (1997) donde la autora recupera la complejidad del trabajo de enseñar, analizando cómo se fue configurando la profesión docente en nuestro país a lo largo de los años, y la situación actual en ese momento. Según Birgin, a partir de 1990 la Argentina vivió un proceso de estabilización económica posterior a la crisis hiperinflacionaria. Se trata de un proceso de ajuste estructural. En este marco se produjo una reconversión económica que implicó una modificación de la estructura del empleo, afectando negativamente la demanda de empleo formal y el poder adquisitivo de los trabajadores. Tal como sostiene la autora, desde la

política económica, la mejora de la competitividad pasó a ser el supremo objetivo. Se argumentaba que para poder participar de la competencia externa hace falta disminuir costos. Para ello se planteó como imprescindible por un lado el ajuste de las cuentas públicas (la privatización de las empresas públicas) y por el otro la reducción de los costos laborales a través del incremento de la productividad y de la disminución del costo de cada trabajador, como así también el congelamiento del ingreso de empleados públicos. En este sentido, los salarios de la administración pública sufrieron un lento e inexorable deterioro respecto de otros salarios.

Kohen, J. (2005) llevó adelante una investigación en la Universidad Nacional de Rosario, en la cual llega a resultados similares a los trabajos realizados por Birgin, A. (1997). El autor coincide en que la expansión del sistema educativo, durante la época de 1990, se financió con una reducción del salario real docente. Cuando la crisis se profundizó a fines del 2001, los ingresos de los docentes continuaron en caída libre debido al recorte del 13%, el pago en bonos, la eliminación del plus por zona desfavorable y el congelamiento de la antigüedad. Durante los últimos años, Kohen sostiene que si bien se han otorgado algunos aumentos, éstos en la mayoría de los casos se limitaron a restituir los beneficios eliminados durante la crisis, sin siquiera llegar a igualar el poder adquisitivo que tenían los docentes antes del recorte. Por otra parte agrega que en nuestro país, la cuestión salarial varía según la jurisdicción, esto es así por el poder de negociación de los sindicatos, proyectos políticos de gobernadores, distintas alternativas frente a las restricciones presupuestarias, entre otras.

Avalos, B. (1996) desarrolla una investigación comparativa entre países de Latinoamérica de la cual se abordan en el presente trabajo los resultados de Argentina. Según la autora los bajos salarios simbolizan para el trabajador de la educación la desvalorización de su trabajo profesional. Martínez, D. (2006) coincide en destacar que una deuda histórica con los docentes es actualizar el reconocimiento del valor del trabajo, ya que el salario es bajo en consideración con las actividades que éste debe llevar a cabo diariamente. Por lo tanto reconoce que existe un discurso contradictorio entre el alto valor asignado a la educación y a los docentes (en los discursos oficiales y programas políticos), y el desfinanciamiento del sistema educativo y deterioro del valor adquisitivo del salario. Este doble discurso, según la autora constituye un factor de riesgo psíquico.

Los estudios que llevaron a cabo García Castro, C. y Muñoz Sánchez, I. (2013) en Bogotá y Cornejo Chávez, R. (2009) en Chile, reafirman la idea que los docentes reciben un sueldo bajo en consideración a su nivel profesional, sosteniendo además que muchos de éstos reportan trabajar horas semanales no remuneradas.

La cuestión salarial es uno de los componentes que forman parte de las condiciones de trabajo docente, sin embargo los distintos autores denuncian otros factores que influyen y/o determinan su labor. Birgin, A. (1997) en su tesis menciona, como otra de las transformaciones del mercado de trabajo, la redefinición de las formas de organización y la estructura de calificación del personal, así como a los procesos de selección de personal que cada vez se tornan más exigentes y sofisticados. Según la autora, la docencia mantiene modalidades de contratación y ascenso, vinculadas con las de la Administración Pública en tanto empleo del Estado; el acceso al cargo docente está pautado hace décadas en el Estatuto Docente y respetado por los estatutos provinciales en vigencia.

A contramano de la sobrecalificación e hiperactualización que hoy se demanda para el acceso al empleo, Birgin, A. (1997) afirma que la docencia aún es un trabajo con prácticas de contratación estandarizadas. A los cargos se accede por puntaje, quienes tienen mayor cantidad de puntos son los que tienen mayores posibilidades para optar. En este sentido, tal como afirma la autora, pareciera que las opciones en juego para repensar las modalidades de contratación y ascenso son los criterios burocráticos o los del mercado, sin que se hayan construido propuestas centradas en las necesidades de las escuelas.

Otro factor determinante del trabajo docente son las condiciones infraestructurales de los colegios. Al respecto Kohen, J. (2005) considera que las mismas varían según el área demográfica de ubicación de la escuela; las ubicadas en sectores más vulnerables cuentan con una estructura muy precaria, mientras que las escuelas ubicadas en sectores de más alto nivel socioeconómico afirman no tener problemas al respecto.

Martínez, D. (2006) en su investigación considera que existen factores de riesgo físico que influyen negativamente en la tarea docente provocando malestar y alteraciones emocionales en docentes y alumnos. Dichas condiciones materiales, en nuestro país, determinan resultados que empobrecen el trabajo docente y al sujeto que lo realiza.

Además agrega que el riesgo es mayor cuando se naturalizan estas condiciones, es decir cuando ya no son percibidas por los protagonistas.

Cornejo Chávez, R. (2009) denuncia que en escuelas secundarias de Chile no disponen de sala de profesores, que es dónde los docentes realizan parte importante de sus tareas, además de ser un espacio de reunión y descanso. Igualmente sostiene que es lamentable la escasez de materiales pedagógicos disponibles. Mientras que en Bogotá, según García Castro, C. y Muñoz Sánchez, I. (2013) el principal problema que reportan los docentes es la exposición a cambios bruscos de temperatura, factor que influye en el desarrollo de su proceso laboral afectando la salud de los mismos.

Otro condicionante del trabajo docente es la cuestión de la jornada laboral. Al respecto Birgin, A. (1997) afirma que el empleo docente es considerado a tiempo parcial “si se entiende por el mismo un trabajo menor a 35 hs. semanales y no se computan las horas de trabajo fuera de la escuela” (p. 67). Avalos, B. (1996) denunciaba un año antes que si bien en el Nivel Secundario los horarios de desempeño en Argentina son de un máximo de 40 horas semanales, esta carga horaria no representa la carga real de muchos profesores. Según Birgin, A. (1997) la jornada reducida constituye la situación normal ya que el resto se desarrolla en el hogar; pero en la medida en que son tareas imprescindibles para el desarrollo pedagógico y exigidas por las autoridades, forman parte de la jornada de trabajo, aunque su duración sea difícil de precisar. Esta invisibilidad del trabajo docente extraclase permite ocultar que la docencia no es un trabajo de tiempo parcial. Por otra parte, Birgin denunciaba que la gestión de las nuevas políticas y los cambios en la administración presupuestaria se realizan sobre la misma estructura del empleo y de distribución de tareas al interior de las escuelas. Es decir: se adicionan nuevas actividades y responsabilidades.

Kohen, J. (2005) y Martínez, D. (2006) coinciden en señalar que el tiempo y espacio real de trabajo en las escuelas con frecuencia son insuficientes por lo que muchas tareas se realizan en tiempos extras y fuera del lugar de trabajo, esta intromisión ocasiona conflictos en la vida cotidiana de los profesionales. Se constituyen en factor de riesgo cuando se configuran como obligaciones morales y no cuentan con el correspondiente contrato explícito entre las partes de la relación laboral, como carga laboral del puesto de trabajo. Los estudios de Cornejo Chávez, R. (2009) y García Castro, C. y Muñoz Sánchez, I.

(2013) también denuncian la sobrecarga de trabajo y coinciden en la utilización de parte del tiempo libre de los docentes para realizar tareas de perfeccionamiento y actualización, o trabajos extraclase.

Una década después, la investigadora Pérez Zorrilla, J. (2016) lleva adelante un análisis comparativo entre países de América Latina respecto de la regulación de la jornada docente, del cual se recuperan en esta investigación los datos del caso argentino. La autora denuncia que se identifica el trabajo de los profesores exclusivamente como el desarrollado frente a alumnos; no se alude a las tareas complementarias que éstos realizan fuera del aula y por lo tanto, tampoco son remuneradas, evidenciando una continuidad a lo largo de las décadas.

Los distintos autores antes mencionados reconocen como condicionantes de la labor docente las exigencias ergonómicas, tales como permanecer de pie durante la jornada laboral, forzar la voz, estar expuestos a cambios bruscos de temperatura, los cuales constituyen problemas relevantes que implican una alta exigencia en el trabajo.

Otro aspecto en común que aparece en las distintas investigaciones son las relaciones sociales que los docentes establecen en su condición de trabajador. Según Khoen, J. (2005) y Martínez, D. (2006) los conflictos sociales afectan sensiblemente la vida escolar como así también la actividad laboral de los docentes. Los hechos de violencia han aumentado significativamente en los últimos tiempos, y éstos se reproducen en las escuelas generando situaciones de riesgo físico para los docentes. En este sentido se rompe con el mito de que en la escuela estas situaciones se controlan, las escuelas dejan de ser un espacio público libre del conflicto social. Enfrentar esta destitución del mito es traumático, según la autora Martínez, pues al docente le afecta la falta de control sobre un espacio que cree propio y seguro: la escuela. Khoen, J. (2005) denuncia también la desvalorización social que perciben los docentes sobre su trabajo, ya que un porcentaje mínimo de la sociedad le devuelve una imagen positiva de su trabajo.

Cornejo Chávez, R. (2003) y García Castro, C. y Muñoz Sánchez, I. (2013) coincide en que los hechos de violencia e inseguridad dentro y fuera de la escuela constituyen una de las principales problemáticas que afectan el desempeño del trabajo docente. Además, la

realidad chilena da cuenta de la falta de apoyo que reciben los docentes desde los directivos y equipos técnicos para afrontar situaciones de conflicto en el aula. Mientras que en Bogotá la demanda social sobre la escuela se constituye en una alta exigencia de responsabilidad social sobre los docentes, ante las carencias de respuestas oportunas y efectivas de los organismos de gobierno de la educación que no se responsabilizan.

Como puede advertirse, los antecedentes de las investigaciones desarrolladas en diferentes países latinoamericanos durante la época de 1990 y principios del 2000, dan cuenta de resultados similares con respecto a las condiciones de trabajo a las que están expuestos los docentes. De igual manera coinciden que dichas condiciones laborales son un determinante directo de la salud de los profesionales. Al respecto Kohen, J. (2005) construye un perfil que entre comillas él mismo denomina “perfil patológico” de los docentes, en el cual se combina el desgaste físico (enfermedades en la columna, varices, disfonía) con manifestaciones psicosomáticas como el estrés, hipertensión arterial, gastritis, cansancio. Sostiene que entre los malestares que experimentan los docentes, los de mayor incidencia en ese momento eran la dificultad para concentrarse, angustia, dolor de espalda, y en menor incidencia, insomnio. Este perfil coincide con el construido en el resto de investigaciones, ya que estos malestares son identificados por los distintos autores como consecuencia del deterioro de las condiciones laborales a las que han estado expuesto los docentes en las últimas décadas.

Una línea de investigaciones más recientes señala que en los últimos años las condiciones laborales de los docentes han mejorado, producto de las políticas educativas sancionadas por el gobierno que asume en el año 2003.

Mezzadra, F. y Veleza, C. (2014) sostienen que en las últimas dos décadas se establecieron avances significativos en las condiciones del trabajo docente. Las autoras afirman que en los últimos 10 años se logró una recuperación histórica en materia salarial, luego de las profundas depreciaciones de la década de 1980 y la crisis del 2001. Entre 2003 y 2008 los salarios docentes aumentaron hasta alcanzar un valor equivalente a un 50% más que en el año 1996. Sin embargo demuestran que desde 2008 en adelante los aumentos apenas lograron empatar la carrera inflacionaria, por lo que el salario docente se mantuvo constante.

Las mencionadas autoras reconocen que aún persisten grandes desigualdades salariales entre las provincias, tal como lo anunciaba Kohen, J. (2005). Sin embargo consideran que durante los últimos años, el Estado a través del Ministerio de Educación de la Nación ha contribuido a reducir dicha brecha salarial entre las provincias, a través de políticas educativas tales como el Fondo Nacional de Incentivo Docente (FONID), que desde 1999 ayuda a las provincias con un monto fijo por docente. Más tarde, en el 2006 se instituyó la Paritaria Nacional Docente como mecanismo anual de negociación en la cual el Gobierno Nacional acuerda con los cinco gremios de representación nacional, el salario mínimo de referencia para el docente que inicia su carrera. Otra política impulsada desde el Estado para reducir dicha brecha salarial es el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, con el objetivo de sostener un salario mínimo en todo el país y apoyar a las provincias que no alcanzan el piso anual establecido.

Por otra parte, Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014) reconocen que también han mejorado en los últimos años las condiciones edilicias y materiales de las escuelas, donde también fue clave el rol de Ministerio de Educación de la Nación. Según las autoras, en los últimos 20 años se implementaron diversos programas para hacer más equitativa la oferta educativa, a través de las políticas denominadas compensatorias logrando así importantes avances. Entre ellos la construcción y ampliación de numerosas escuelas, como también dotación de materiales diversos, incluido nuevas tecnologías.

Claus, A. (2011) lleva adelante una investigación en la provincia de Buenos Aires, en la cual coincide en destacar progresos en las condiciones laborales de los docentes durante la última década del nuevo milenio. Según el autor, el impacto generado por medio de las políticas públicas activas del Estado, nacional y provincial, en materia de empleo e ingresos en educación, a través del establecimiento de salarios mínimos y garantías salariales, permitieron una mejora progresiva de las condiciones laborales de los docentes. También Claus subraya una mejora en las relaciones entre el Estado y los trabajadores docentes, y afirma que la estrategia fue la sanción de la Ley de Paritarias Nacional. Otro aspecto destacado por el autor antes mencionado es el cambio de paradigma del trabajo docente, al respecto afirma: “mientras que en la década del ‘90 se concebía como un ingreso complementario, en la actualidad, la expansión laboral docente se registró a la par



de incrementos en las tasas de empleo del mercado laboral” (Claus, 2011, p. 63). Pese a este, según el autor urge emprender el proceso de redefinición de la jornada laboral docente de los diferentes niveles y modalidades educativas, que no sólo reconozcan el trabajo frente a alumnos sino que ponga en evidencia la invisibilidad del trabajo docente.

Dirié, C. y Pascual, L. (2012) desarrollan una investigación durante el período 2004-2010 en la provincia de Buenos aires, en la cual observan cambios positivos respecto de las condiciones laborales docentes. Entre ellos, la transformación del sistema educativo desde el punto de vista de su estructura académica. La sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 dio lugar a una nueva organización para los Niveles Primario y Secundario en un intento por introducir cierta homogeneidad en la segmentada estructura académica. También afirman que disminuyó el número de docentes sin descuentos jubilatorios; esto indica el aumento de los porcentajes de asalariados docentes que tienen distintos beneficios sociales (aguinaldo, vacaciones pagas, días pagos por enfermedad, etc.).

No obstante, Dirié y Pascual también admiten que aún quedan cuestiones por resolver, por ejemplo el “blanqueo” de todos los rubros que componen el salario docente. Como así también los altos porcentajes de docentes que trabajan en varios establecimientos y los que tienen una carga horaria semanal mayor a 36 horas, teniendo en cuenta que a ella debe sumarle otra cantidad de horas dedicadas a la preparación de clases, actualización de contenido, evaluación, etc.

Este conjunto de investigaciones enmarcadas en dicho contexto socio-histórico definen mejoras en las condiciones laborales de los docentes en relación a la situación detallada durante la época de 1990 y principios del 2000. Sin embargo, la totalidad de las mismas afirman que persisten factores que precarizan el trabajo en la docencia.

## **CAPÍTULO II:**

### **ENCUADRE TEÓRICO Y METODOLÓGICO**

Dado que el presente Trabajo Final pretende describir las experiencias vividas por los docentes del Nivel Secundario vinculado a las actuales condiciones laborales a las que están expuestos, será necesario plantear parámetros que sirvan de ejes conceptuales para justificar el problema de investigación y sobre los que apoyar la lectura interpretativa del *corpus* de datos. Es por ello que, en primer lugar se expondrán en este capítulo las siguientes categorías: Nivel Educación Secundaria, Profesión Docente, Condiciones de Trabajo Docente.

En segundo lugar se presentan las estrategias metodológicas en las cuales se basó el presente trabajo de investigación, y la caracterización de la totalidad de los docentes que componen la muestra.

#### ***Caracterización del Nivel de Educación Secundaria***

Cuando se analiza la configuración de la escuela media, su dinámica interna y su inserción social resulta necesario repasar su historia, ya que ésta proporciona elementos estructurantes de la organización escolar. En esta línea Southwell, M. (2011) se propone reseñar los modos en los que se fue configurando el formato de la escuela media que hoy nos resulta tan familiar. Según la autora antes de que se produjera el proceso de

sistematización, existieron en el territorio colonial del Río de la Plata una serie de experiencias de educación preparatoria, las cuales se definían así por su relación con la Educación Universitaria, de la que eran tributarias. Su objetivo principal era la formación de la aristocracia y la burocracia colonial.

A partir de 1863 se desarrolla un modelo de los Colegios Nacionales que se diferenciaban de los intentos anteriores de formación de las elites, ya que en su concepción procuraban un modelo unificado de educación liberal a todas las grandes ciudades del país, mientras que las experiencias anteriores solo se habían propuesto ampliar el área de influencia intelectual y política de la elite central (Soutwell 2011). Así, las primeras referencias históricas a la Educación Secundaria se remiten a los Colegios Nacionales y no se incluían aún las Escuelas Normales, que hacia 1880 ya eran consideradas parte del sistema de formación. La función política de los Colegios Nacionales se orientaba a transformar sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, a través de la incorporación a un sistema político institucional restringido. Se trataba de una formación que preparara para todo, sin especialización. De esta manera el enciclopedismo se convirtió en el ideal formativo de dichos colegios y en la única acepción posible para el enunciado: enseñanza general. El curriculum se transformó en la forma hegemónica de la escuela media, una instancia preparatoria basada en la distinción y el carácter elitista de la alta cultura. En la selección curricular los saberes del trabajo y las ocupaciones manuales quedaron al margen de lo que se consagró como la enseñanza deseable y valiosa para la escolaridad secundaria.

Entre 1890 y 1905 se presentan una serie de reformas y también propuestas de modificación que no se lograron implementar: crecían las críticas a la orientación enciclopedista, humanista y generalista y comenzaban a emerger iniciativas tendientes a reorientarlos hacia actividades productivas, alternativas a la Educación Secundaria, como fueron la Escuela Industrial de la Nación y Escuelas Profesionales para Mujeres, entre otras modalidades. En 1903 se estableció una secundaria en dos ciclos, uno de formación general y otro preparatorio para la Universidad dividido en distintas secciones.

En 1916 el ministro Saavedra Lamas impulsó una reforma cuyas ideas centrales fueron intervenir sobre el hecho de que hubiera cuatro tipos de escuelas secundarias paralelas (Colegio Nacional, Normal, Comercial e Industrial), estableciendo una escuela intermedia

común, que debía preparar para una salida laboral. Tal como plantea Southwell, M. (2011), la reforma Saavedra Lamas significó una intervención importante en la modificación de la escuela media desde el punto de vista de la duración de la escolaridad, su organización y también sus aspectos curriculares. Sin embargo, como han analizado Tedesco, J. (1986) y Puiggrós, A. (1990), esta reforma debía tener un efecto desescolarizador para los sectores populares. Por tal motivo fue derogada en 1917, como una de las primeras medidas del gobierno de Hipólito Yrigoyen, y se retornó al *status quo* que era el bachillerato clásico de formación general.

En la primera década del siglo XX se evidencia ya un formato con determinados rasgos estables:

El saber escolar separado en gajos o ramos de la enseñanza (asignaturas o materias), la enseñanza simultánea de esas asignaturas, formación de docentes en relación con esa división de gajos o materias de la enseñanza, un curriculum graduado (...), una secuencia fija con agrupamientos escolares en base a la edad, el aula/sección como unidad espacial, el ciclado y el año escolar como unidades temporales, un curriculum generalista y enciclopédico, una jerarquía de saberes vinculado a formas de distinción social, una fuerte presencia de la lógica meritocrática, dispositivos de evaluación. (Southwell, 2011, p. 71)

Sin embargo debimos esperar hasta mediados del siglo XX para que la escuela media alcanzara características de masividad. Entre los años 1960 y 1980 sucedieron varios intentos por modificar la tradicional estructura del colegio secundario por otras formas institucionales más adecuadas para los procesos de masificación; según menciona Southwell (2011) se pretendía establecer cambios en una estructura rígida que persistía en la homogeneidad. Hacia 1970 la sociedad se vio afectada por el fin de las políticas clásicas del Estado Benefactor. El retiro de la perspectiva universalista, sumado a las traducciones que las instituciones hacen de las políticas más generales, contribuyeron a un doble proceso de persistencia del formato y un incremento de la diferenciación institucional. Desde ese momento hasta nuestros tiempos, esa dualidad ha caracterizado nuestras escuelas secundarias: igualdad en el formato, desigualdad en la calidad ofrecida por las distintas instituciones. Así, aquellas escuelas que contaban con mayor demanda

establecieron mecanismos expulsivos y produjeron circuitos diferenciados para alumnos repitentes y desertores.

En 1992, con la Ley de Transferencia de Servicios Educativos se produjo la casi completa provincialización del Nivel Medio. Las instituciones educativas de gestión nacional fueron transferidas a las provincias y entró en vigencia el Nivel Polimodal que diversificaban la formación ofrecida hacia distintos tipos de producciones culturales. En 1993 se legisló la obligatoriedad del ciclo inferior de la escuela secundaria, que en la nueva estructura era el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB).

En los inicios del nuevo siglo comienza a gestarse una tendencia de retorno a la vieja escuela secundaria, allí donde se habían implementado los polimodales. Años después, en el marco de la Ley de Educación Nacional de 2006 se afirmó esa tendencia e inició un proceso de reformulación de la educación secundaria como nivel unificado obligatorio de seis años de duración, retornando hacia la tendencia de la educación general.

### ***La profesión docente***

Tardif, M. (2012) permite comprender los avances y retrocesos en la conformación de la docencia como profesión, a través de un recorrido histórico marcado por tres etapas: la edad de la vocación, la del oficio y finalmente la edad de la profesión.

La enseñanza escolar tal como la conocemos en la actualidad surgió en Europa en los siglos XVI y XVIII en el marco de la Reforma Protestante y de la Contrarreforma Católica. Dichas reformas vienen acompañadas por la creación de escuelas básicas y de los primeros colegios secundarios. Durante este periodo el trabajo de enseñar se encuentra esencialmente en manos de las comunidades religiosas protestantes y católicas quienes profesaban gratuitamente, y de las mujeres laicas que recibían bajísima remuneración. Así la edad de la vocación que domina la docencia se caracteriza por profesar la fe más que por instruir. Tal como sostiene el mencionado autor, profesar es en primer lugar ejercer una actividad de tiempo completo, lo cual significa que los religiosos forman comunidades cuya función, cuando no la única, consiste en enseñar. En segundo lugar profesar es en

aquella época expresar su fe, predicándola por su conducta moral como docente. En este marco religioso la enseñanza era considerada una vocación.

La pedagogía de aquella época estaba basada en la religión, las tradiciones pedagógicas de las comunidades religiosas y sobre todo en la moralidad de la docente. La formación era prácticamente inexistente: las mujeres, religiosas y laicas, aprendían a enseñar enseñando, por experiencia e imitación de las docentes más experimentadas. Las tradiciones pedagógicas se orientaban esencialmente al control de los niños, en particular el control corporal: debían permanecer sentados en clase, sin moverse, debían respetar las consignas, se controlaban sus movimientos, aunque también sus posturas, sus gestos, etc. Si hacía falta se podía castigar severamente a los niños y las sanciones físicas eran frecuentes.

Las condiciones laborales en la era de la vocación (remuneración, prestigio, tareas, etc.) pasaban a un segundo plano. Según el autor, para las mujeres docentes las condiciones materiales no importaban, por más miserables que fuesen, ya que tenían que cumplir con su misión.

En pocas palabras el trabajo docente durante esta etapa se caracteriza por contar con baja valorización social, altamente jerarquizado y con escasa autonomía, sometido a varias formas de control.

Ya en el siglo XIX, con la separación del Estado y la iglesia y la conformación de una escuela laica y pública, se da inicio a lo que Tardif, M. (2012) denomina a la edad del oficio. Durante esta etapa, se produce la nacionalización de la educación y surge el trabajo de las mujeres laicas integradas a la función pública. Así, la relación entre las docentes y el trabajo deja poco a poco de ser vocacional para tornarse contractual y salarial.

La docencia fue adquiriendo una identidad común, las escuelas normales de la época brindaban una formación sólida, con una valoración del aprendizaje a través de la experiencia del trabajo docente, a diferencia de la edad de la vocación donde la formación era mínima. Otro aspecto característico son las condiciones de trabajo que debía garantizar el Estado para un mejor desempeño de la práctica docente, en las cuales se incluye salarios, jubilaciones, igualdad con los hombres, entre otras. El mencionado autor destaca que la docencia como oficio adquiere autonomía pedagógica relativa, pues el Estado le reconoce

sus competencias para desarrollar una clase: las docentes son responsables de sus clases, del manejo de los alumnos, de las elecciones pedagógicas vinculadas a la materia que imparten, a las actividades de aprendizaje, a la disciplina, etcétera.

Para Tardif, M. (2012) recién en el siglo XX se puede comenzar a hablar de una profesionalización de la docencia, en paralelo con la creación de carreras de formación de Nivel Universitario. Según el autor la noción de profesión se caracteriza por: a) la existencia de una base de conocimientos científicos que se adquiere en el marco de una formación universitaria de alto nivel intelectual, y que necesita frecuentes actualizaciones; b) la presencia de una corporación profesional reconocida por el Estado, la cual defiende todos los derechos del público; c) Una ética profesional orientada al respeto del cliente; d) autonomía y responsabilidad profesional. Sobre este marco conceptual, la profesionalización de la enseñanza representa una tendencia que se habrá de observar durante todo el siglo XX.

El proyecto de profesionalización presenta tres grandes objetivos: en primer lugar, mejorar el rendimiento del sistema educativo, instaurando políticas de eficacia que desemboquen en la descentralización de los sistemas escolares. El objetivo declarado es el de reducir la carga de la burocracia y los costos educativos, para transferir una parte de los recursos y las responsabilidades hacia las unidades de base, en particular los establecimientos escolares. En segundo lugar, se busca el paso del oficio a la profesión, ofreciendo a los futuros docentes una formación universitaria de alto nivel intelectual. Las autoridades educativas desean también que la enseñanza y los docentes pasen: 1) de una visión rutinaria de la pedagogía a un concepto innovador; 2) del cumplimiento de las normas y rutinas escolares a una ética profesional colocada al servicio de los alumnos y de su aprendizaje; 3) finalmente, del papel de funcionario al de profesional autónomo, aunque también responsable de sus decisiones, lo cual exige una evaluación de la enseñanza. En definitiva, la profesionalización conduce a considerar a los docentes como expertos en pedagogía y aprendizaje que basan sus prácticas profesionales en conocimientos científicos. Finalmente, el tercer objetivo del movimiento de profesionalización consiste en la construcción de una base de conocimientos científicos para la enseñanza. Así, desde los años 1980, se ha desarrollado un amplio campo internacional de investigación que procura

definir la naturaleza de los conocimientos en la base misma del acto de enseñar y promocionar aquellos que son útiles y eficaces para la práctica docente.

Tardif, M. (2012) considera que América Latina aún transita la edad del oficio pues sostiene que existen obstáculos para la profesionalización de la docencia, entre los cuales destaca la precarización y la degradación de la condición docente, el aumento de la carga laboral, la diversificación de roles que se le exige a los docentes (deben ser psicólogos, motivadores, padres de familias, entre otros), la transformación de la escuela que es cada vez más una escuela dual, dividida, donde los establecimientos de elites se diferencian de los que funcionan en zonas más desfavorables; finalmente, exigencias cada vez más numerosas de las autoridades políticas y públicas para con los docentes. En pocas palabras, afirma el autor, lo menos que se puede decir es que la profesionalización no trajo consigo en medida alguna los resultados prometidos al principio. En vez de gozar de un mayor prestigio, los docentes están confrontados en la actualidad a un deterioro de sus condiciones laborales: comparada con la edad del oficio, la edad de la profesión pareciera colocar el trabajo docente en un régimen de inseguridad e inestabilidad, retomando así algunas características de la era de la vocación.

Birgin, A. (1997), en otra línea de investigación desarrolló años atrás un análisis interesante respecto de la profesión docente en Argentina. La autora recupera la complejidad del trabajo de enseñar desde una mirada genealógica de la docencia, inscribiéndola en el nudo de las transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales. Describe cómo se configura la profesión docente en el país desde sus inicios hasta la actualidad, caracterizando cuatro etapas: la de la profesión libre, la de profesión de Estado, la de trabajador sindicalizado, la de profesión de Mercado.

El tiempo de la profesión libre se caracterizó, según la autora, por una relación contractual entre maestros y familias o comunidades. La enseñanza de las primeras letras fue una tarea a cargo de la Iglesia o de profesionales libres, que ejercían por propia cuenta.

A principios del siglo XIX se instaló la coordinación vertical y horizontal de la oferta educativa regulada por el Estado a través de la unificación de contenidos que eran considerados básicos. Aunque se elaboraron varios proyectos de formación docente y, en



particular, de creación de enseñanza normal, no progresaron. Estos intentos de organización de la formación docente fueron paralelos y hasta consecuencia del proceso de construcción del Estado Argentino, con el modelo del Estado Liberal controlado por la oligarquía y preocupado por conformar la Nación. En ese contexto, desde la segunda mitad del siglo XIX se desarrolló un proceso de estatización de la educación popular (Braslavsky 1999).

La escuela se constituyó así en el espacio social privilegiado para la producción de la homogeneidad requerida para el funcionamiento del Estado Nacional; esto demandó de una enorme cantidad de docentes, por lo que el Estado se convirtió por un lado en empleador de numerosos agentes, y por el otro definió y se hizo cargo de su formación.

Se llevó a cabo entonces un proceso de institucionalización y centralización creciente de la enseñanza, procurando la conformación de un cuerpo de agentes homogéneos. A partir de allí, estos agentes fueron producidos por procedimientos e instituciones especializadas: las Escuelas Normales, que se proponían regularizar la formación de maestros, así como nuevos dispositivos de control de la tarea escolar. Se homogeneizaron las calificaciones mediante la uniformidad de los modos de aprendizaje y los títulos. Así se desarrolló la tendencia a la transformación del magisterio en una profesión de Estado, en tanto estrategia que legitimó las pautas construidas desde el mismo para el trabajo de enseñar. Al mismo tiempo, se constituyó una pedagogía basada en el docente como representante/funcionario estatal.

Ya a principios del siglo XX, señala Birgin, A. (1997), el Estado fortaleció su intervención en la economía a través de una planificación destinada a mejorar la racionalidad económica y del desarrollo del sector público en áreas de la producción y los servicios. Entre 1940 y 1970 en Argentina se consolidó un régimen social de acumulación; se trató de un período de fuerte movilidad social y de expansión de los sectores medios. En este contexto se produjo una clara división del trabajo escolar basado en la relación objetivos-medios, con una fuerte confianza en la tecnología. A través de equipos técnicos se establecieron las habilidades docentes requeridas y se racionalizó el trabajo por medio de la formación docente en dichas competencias. Estos años marcaron la consagración de nuevos dispositivos de regulación del trabajo en la docencia. El estatuto docente de 1958 fue

particularmente reivindicado porque eliminaba la intervención arbitraria del poder político y partidario. Para ello, sancionó un modelo de inclusión en el gobierno escolar de los propios trabajadores a través de las juntas de clasificación. Además, el aparato burocrático escolar (atravesado por el conductismo) incorporó la medición del trabajo docente a través de tecnologías específicas.

Como parte de este fenómeno, el sindicalismo docente afirmó su identidad frente al Estado a través de la construcción de una organización gremial nacional, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) y su consecuente incorporación a la Confederación General del Trabajo (CGT). En este sentido Birgin, A. (1996) señala que se puede advertir allí un punto de inflexión en el que se produjo un desplazamiento a través del cual el servidor público dio lugar al trabajador sindicalizado.

A fines de siglo XX y principios del XXI la escuela comienza a ver cuestionado su poder simbólico y su fiabilidad ante la explosión de nuevas condiciones de formación de la identidad, la existencia de otros contextos de socialización y la aparición de agencias culturales novedosas.

Retomando la descripción de los distintos momentos que ha recorrido el trabajo docente, a finales del siglo XX se instala según la Birgin (1999) la profesión de mercado. En este tiempo se muestran significativas diferencias: se ha reducido la heterogeneidad de la población que accedía a las carreras de magisterio, con un peso creciente de los sectores más empobrecidos, quienes en muchos casos constituyen la primera generación de la familia que llega al Nivel Medio o Superior. Esto implica un descenso social relativo en los sectores que aspiran a trabajar en la docencia. Pero sobre todo, asistimos a la construcción de nuevos procesos de regulación. Al parecer, las dinámicas generales del mercado de trabajo determinan los movimientos al interior del mercado de trabajo docente. Así, la docencia aparece como un puerto seguro. En cambio, cuando hay otras perspectivas laborales, la docencia tiende a abandonarse. Pareciera que se transforman las razones históricas que motivaban la inclusión de las mujeres en la docencia: hoy ocupa un lugar importante el sostenimiento básico o la necesidad de completar la canasta familiar a pesar del enorme deterioro que sufrió el salario.

En el actual mercado de trabajo general la incertidumbre atraviesa tanto las condiciones de contratación como las demandas del puesto de trabajo. En cambio, el trabajo docente, con su configuración laboral histórica, aún es apetecible porque frente a la falta de certezas que caracteriza a esta década permite cierta estabilidad. Como sostiene Birgin, A. (1999) trabajar como docente aún permite un nivel básico de protección social por el acceso a los beneficios sociales, y a la vez no obtura el trabajo parcial e independiente en otras áreas. Sin embargo, quienes aspiran hoy a la docencia son sujetos que provienen en muchos casos de una escolarización en los segmentos más deteriorados del sistema, con un perfil débil en los saberes académicos. Las instituciones formadoras, frente al ingreso de estos grupos, construye un discurso alrededor de la noción del déficit que traen estos estudiantes tanto por sus rendimientos académicos como porque se alejan del patrón cultural y social que se considera valioso y pertinente para la docencia. Desde allí son sujetos deficitarios. Cuando estos grupos sociales alcanzan el título de magisterio, aunque se mantiene la correspondencia entre título y puesto de trabajo, esta credencial ya tiene otra significación social: permite el acceso a posiciones contradictoriamente devaluadas. Por un lado se trata de un título que perdió el valor simbólico de antaño porque permite el acceso a una posición desprestigiada para ciertos sectores sociales como es la de docente. Pero por otro lado permite no caerse. Su título de magisterio les permite un reconocimiento institucional, les permite incluirse. Es una pelea por el derecho a llevar un nombre.

Tenti Fanfani, E. (2007) desarrolla un análisis comparativo entre países de América Latina (Argentina, Brasil y México) respecto de las características de los docentes (en el presente trabajo se tendrán en cuenta sólo los datos de la Argentina). Los datos aportados permiten comprender características propias de la profesión docente, como que constituye una de las ocupaciones formales más numerosas en las actuales sociedades de mediano y alto desarrollo. El autor establece una serie de características socio-demográficas propias de los docentes, entre ellas la edad y el género. Al respecto considera que la docencia es una profesión a la que se accede a edades tempranas en relación a otras actividades profesionales clásicas. En su análisis introduce el concepto de “feminización de la fuerza de trabajo docente” (p. 226) al dar cuenta que en dicho oficio prevalecen significativamente mujeres. Las interpretaciones que desarrolla al respecto lo llevan a

ubicar a la docencia en una posición social intermedia, es decir que no están ni en las posiciones más desfavorecidas, ni en las más privilegiadas.

Una línea de investigación centra el estudio en la construcción de la identidad profesional de los docentes, entre uno de sus exponentes más destacados se encuentra Avalos, B. (2010) quien presenta un análisis respecto de la profesión docente en el cual recupera conceptos críticos referidos a la persona del docente y la forma cómo éste enfrenta su ejercicio. Según la autora, la identidad surge de acuerdo con el modo en cómo los docentes internalizan, construyen y reconstruyen el significado en torno a su trabajo a lo largo de su vida profesional.

### *Condiciones de trabajo docente*

Los procesos de trabajo están profundamente relacionados con las condiciones en que éste se realiza. Rabalino Campos, M. (2005) entiende por condiciones laborales, el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las cuales desarrollan sus tareas los docentes.

La Secretaria de Gabinete y Coordinación Administrativa de la Nación (2006) define condiciones de trabajo como el conjunto de propiedades que caracterizan la situación laboral, influyen en la prestación del mismo y determinan la salud del trabajador.

La Confederación General del Trabajo (CGT) de la República Argentina (2010) considera que un trabajo debe proporcionar los recursos económicos para mantener una vida digna, debe respetar unos horarios, y debe poder ser desarrollado de forma que no ponga en riesgo la salud del trabajador, evitando la exposición a riesgos que puedan causar daños, bien sean estos accidentes o enfermedades. El concepto de Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo (CyMAT) es entendido a partir de una visión integradora de la relación del hombre con su medio social, físico y cultural y con su calidad de vida en general. Esta visión

integradora relaciona directamente los aspectos sociales que están en la vida de las personas y de los trabajadores y los propios aspectos involucrados en la vida laboral. La condición de trabajo, por lo tanto, está vinculada según la CGT al estado del entorno laboral.

En este sentido, cuando se hace referencia a condiciones de trabajo se está hablando del conjunto de variables que intervienen en la actividad laboral y que actúan sobre la salud del trabajador.

Un estudio pionero respecto de las condiciones de trabajo fue realizado por Neffa, J. (1995) quien define al trabajo como una actividad humana voluntaria y coordinada, que transforma a la persona que lo ejecuta; es realizada en un tiempo dado y orientada hacia una finalidad específica que es la producción de bienes y servicios exteriores al sujeto, transformándolos para que proporcionen una utilidad social; es decir, para satisfacer necesidades humanas, individuales o colectivas. Según el autor, a veces el trabajo es una actividad impuesta por la fuerza de la necesidad y su ejecución no está necesariamente de acuerdo con el normal funcionamiento biológico, psíquico y mental de quien lo ejecuta, generándole daños a la salud.

Al analizar el trabajo, el mencionado autor considera que se debe tener en cuenta su dimensión social, pues si bien la actividad implica una actitud personal, ella se realiza en relación con otros, para otros, o por parte de un colectivo de trabajo. Asimismo es necesario tener en cuenta que los trabajadores son heterogéneos, no sólo en cuanto a sus capacidades y potencialidades laborales, sino también respecto de los efectos que tienen las condiciones y medio ambiente de trabajo sobre todas las dimensiones de su personalidad. Cada trabajador tiene sus propias capacidades de resistencia y adaptación a los riesgos ocupacionales y a las condiciones de trabajo, y por lo tanto, dentro de un mismo colectivo de trabajo los efectos sobre las personas pueden ser muy diferentes, incluso entre quienes ocupan puestos de trabajo similares.

Desde el punto de vista económico y social, la importancia del trabajo es fundamental, pues –parafraseando a Neffa, J. (1995)- es una actividad socialmente necesaria para la reproducción de la especie humana. Dado que quien trabaja es un sujeto, el trabajo va

siempre acompañado de sufrimiento y/o de placer, según sean las condiciones y el medio ambiente en que se desenvuelve el proceso de trabajo. Éste tiene una relación directa y permanente con la salud física, psíquica y mental de quien lo ejecuta; como así también contribuye al desarrollo de su personalidad creando su identidad. Siempre constituye un desafío e implica asumir riesgos, dado que se tiene que ejecutar una actividad que, por lo general, ha sido mal diseñada sin tener en cuenta los incidentes, interrupciones, inconvenientes que ocurren y no han sido previstos por quien lo concibió. Por esa causa, los trabajadores normalmente hacen muchas más actividades que las prescriptas en la descripción de sus puestos pero no siempre eso es reconocido. En este marco, las condiciones y medio ambiente de trabajo están constituidas por los factores socio-técnicos y organizacionales del proceso de producción implantado en el establecimiento (o condiciones de trabajo) y por los factores de riesgo del medio ambiente de trabajo. Ambos grupos de factores constituyen las exigencias, requerimientos y limitaciones del puesto de trabajo, cuya articulación da lugar a la carga global del trabajo prescripto, la cual es asumida, asignada o impuesta a cada trabajador, provocando efectos sobre la vida y la salud física, psíquica y/o mental de los trabajadores. Dichos efectos, sostiene Neffa, J. (1995), varían en función de la actividad o trabajo efectivamente realizado, de las características personales, de las respectivas capacidades de adaptación y resistencia de los trabajadores ante los dos grupos de factores mencionados. Es este proceso de trabajo el que define la naturaleza específica de la tarea a realizar por el colectivo de trabajo y por cada uno de los que ocupan dichos puestos.

La carga global de trabajo depende, desde el punto de vista del autor, de las características y la intensidad específicas de la actividad y tiene tres dimensiones, que se pueden analizar por separado señalando los principales factores constitutivos:

- *Carga física:* el esfuerzo físico, los gestos y posturas necesarias para realizar la actividad soportando los riesgos del medio ambiente de trabajo.
- *Carga psíquica:* el grado de iniciativa para ejecutar la actividad, la ambigüedad de resultados, el estatus social de la actividad, la comunicación y cooperación con el colectivo de trabajo, las relaciones con clientes y/o usuarios, la responsabilidad en la adopción de decisiones y en el manejo de recursos.

- *Carga mental*: para la captación de señales e informaciones, el procesamiento de la información, la utilización de la memoria, la búsqueda de resolución de problemas y autoevaluar la actividad.

Esas tres dimensiones están fuertemente interrelacionadas, y los trabajadores pueden resistir y adaptarlas según sus calificaciones, experiencia, capacidades y posibilidades.

En este sentido dice Neffa (1995, pp. 12-13):

Existe por lo tanto una relación estrecha, pero no unidireccional, entre el proceso de trabajo y la salud de los trabajadores. La esperanza de vida y la salud de los trabajadores está fuertemente condicionada, e incluso determinada, por las condiciones y el medio ambiente de trabajo, soportados durante su vida activa.

Las repercusiones sobre la salud son diversas y según el autor, admiten graduaciones que se sitúan en dos extremos: desde la simple fatiga, (contrapartida del esfuerzo realizado que se compensa con la alimentación, el sueño, el descanso y la recreación) hasta la satisfacción por un trabajo que no perjudica la salud y permite el pleno desarrollo de la personalidad. Entre esos dos extremos se sitúan: la fatiga patológica, el envejecimiento prematuro, disminución de esperanza de vida, enfermedades profesionales, los accidentes de trabajo, la invalidez parcial o permanente, y la muerte.

En otra línea de investigación Esteve, J. (1987) analiza cómo el cambio acelerado del contexto social plantea continuamente nuevas exigencias a la educación. La demanda constante de soluciones educativas a problemas sociales nuevos y cambiantes provoca, según el autor, una injusta crítica social hacia la escuela y una sensación de desconcierto entre unos profesores sobrepasados por la enorme cantidad de funciones diferentes que se van añadiendo a la de enseñar. En esta línea define al malestar como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor a partir de la acción combinada de condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1987, pp. 24-25).

A los fines de clasificar los factores que inciden negativamente en el ejercicio de la docencia, Esteve adopta la sistematización presentada por Blase, J. (1982) quién, refiriéndose al “ciclo degenerativo de la eficiencia docente” (Blase 1982, p. 93), distingue

entre los de primer y segundo orden. Son del primer orden aquellos que "inciden directamente sobre la acción docente, limitándola y generando tensiones de carácter negativo en su práctica cotidiana" (Esteve, 1987, p. 38). Allí destaca: las carencias e insuficiencias de recursos materiales, el estado de conservación de los edificios, los locales inadecuados, la violencia en las instituciones escolares, la acumulación de exigencias sobre el profesor, entre otras cuestiones. En tanto los factores de segundo orden, -o (contextuales)- son aquellos que hacen a las condiciones ambientales y al contexto en que se ejerce la docencia. Afectan indirectamente la eficacia docente promoviendo una disminución de la motivación, de la egoimplicación y del esfuerzo. Según Esteve, J. (1987) influyen también sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional y eventualmente, podrían conducir a crisis de identidad y a la autodepreciación del yo. Estos factores comprenden según el mencionado autor: las modificaciones en el rol del profesor así como en la incumbencia de los agentes tradicionales de socialización; las contradicciones en la función docente; las modificaciones del apoyo del contexto social a la labor docente; las transformaciones de los objetivos del sistema de enseñanza, el avance de los conocimientos, la imagen del profesor en la sociedad y otros.

Entre las consecuencias más frecuentes de malestar docente, Esteve, J. (1987) destaca la inhibición y el absentismo. Estas dos soluciones evitan la sobreexposición a los efectos de la presencia de focos de tensión que amenazan con quebrantar el equilibrio psicofísico de la persona con consecuencias nefastas para la calidad del trabajo.

En otra línea de análisis Dejours, C. (2001), médico psiquiatra y psicoanalista, se propone "descubrir aquello que, en el enfrentamiento del hombre con su tarea, pone en peligro su vida mental" (p. 15). Según el autor la vida laboral de los obreros y su mejora han sido objeto de varios estudios. Sin embargo considera que la vida mental de los trabajadores continua siendo un ámbito casi ignorado, pues no se ha puesto el interés en el drama existencial de los obreros de hoy con las consecuencias que puede tener sobre su salud mental y estado físico. Es por ello que presenta la Psicopatología del Trabajo, que estudia la relación psíquica del trabajo; en el comienzo de este proceso de conocimiento se encuentra el interés por conocer las consecuencias del trabajo sobre la salud mental de los trabajadores. Asimismo se preocupa por las condiciones para la transformación del trabajo



sosteniendo que el mismo bajo ciertas condiciones, puede ofrecer una salida favorable al deseo, y además puede inscribirse como una herramienta en la conquista del equilibrio psíquico y de la salud mental. En este marco la organización del trabajo no es el resultado de una definición técnica, se la entiende como una relación social de trabajo que decide cómo éste debe realizarse, ejerciendo sobre el hombre una acción específica que impacta en el aparato psíquico.

Dejours, J. (2001) entiende que entre el hombre y la organización prescripta del trabajo hay a veces un espacio de libertad que autoriza una negociación, invenciones y acciones de modulación; es decir, una intervención del operador sobre la organización del trabajo para adaptarla a sus necesidades, incluso para tornarla más acorde a su deseo. Cuando esta negociación es llevada a su límite extremo, y cuando la relación hombre-organización del trabajo se bloquea, comienza el dominio del sufrimiento y de la lucha contra el sufrimiento. Se trata aquí, dice el autor, de una alienación que pasa por las ideologías defensivas de tal modo que el trabajador termina por confundir la exhortación organizacional en lugar de su libre arbitrio, con sus propios deseos. Desbordado por la voluntad contenida en la organización del trabajo, él corre el riesgo de dirigir sus esfuerzos a tolerar este injerto no deseado en lugar de hacer triunfar sus propias emociones.

Contrariamente a esa relación bloqueada del hombre con el trabajo, Dejours (2001) reconoce que existen organizaciones del trabajo que implican constantemente, o al menos por períodos, una acción del operador sobre la definición misma de su organización del trabajo. En esas condiciones la relación hombre-trabajo es siempre susceptible de ser modificada por el operador. E incluso de ser remodificada una o varias veces en lo sucesivo. La problemática de la relación hombre-trabajo ya no es entonces la del sufrimiento sino más bien la del placer en el trabajo. De esta manera se puede estimar la relación psíquica con el trabajo de acuerdo a una graduación que se enunciaría en términos de sufrimiento-placer.

En el campo de la Psicopatología del Trabajo, el sufrimiento implica una confrontación entre los factores patógenos provenientes de la organización del trabajo, y los procedimientos defensivos elaborados por los propios trabajadores. Por el contrario, el placer en el trabajo es una dimensión personal que deriva del deseo. Los estudios del placer

en el trabajo han sido abordados por el psicoanálisis bajo el nombre de Sublimación; es éste un proceso psíquico a través del cual las pulsiones, sexuales en su origen, son sometidas a una operación de desexualización cambiando, al mismo tiempo, de objeto y de fin, para expresarse finalmente en una actividad social (desexualizada). Esto es tomar el campo social, y en particular el trabajo, como un teatro donde uno puede volver a actuar, donde se ponen en escena nuevamente sus deseos, aquellos que no pudieron encontrar en la sexualidad las condiciones propicias para su satisfacción. Así el trabajo se presenta como el mediador privilegiado entre el inconsciente y el campo social.

En este marco, Dejours, C. (2001) introduce el concepto de Reconocimiento como un elemento decisivo de la “motivación en el trabajo”. Con ello sostiene que cuando se reconoce la calidad del trabajo, lo que adquiere sentido son los esfuerzos, angustias, dudas, decepciones y desalientos de los trabajadores. Todo ese sufrimiento no ha sido en vano y no sólo contribuyó a la organización del trabajo, sino que, a cambio, ha hecho del trabajador un sujeto diferente. Si, por el contrario, el sufrimiento no conduce a una anomalía en la salud es porque, según el autor, el sujeto despliega contra él defensas que le permiten controlarlo. La investigación demostró, en el campo de la clínica del trabajo, que junto a los mecanismos de defensa clásicos descritos por el psicoanálisis, existen también las defensas construidas y sostenidas colectivamente por los trabajadores. Se trata, tal como las denomina el autor, de “Estrategias Colectivas de Defensa” y dice Dejours, C. (2001, p. 152):

Funcionan según una lógica rigurosa asegurada por un sistema de prohibición de ciertos comportamientos, de silencio en todo lo que se refiere al miedo, de valorización del discurso heroico, de comportamientos de bravura y de desafío frente al peligro, de rechazos paradójicos de las consignas de seguridad y de prácticas colectivas lúdicas que ponen en escena situaciones de riesgo que hay que menospreciar, y a veces bromas peligrosas que siempre están centradas sobre las cuestiones de peligro, accidente, enfermedad y muerte en el trabajo.

El buen funcionamiento de las defensas colectivas controla el sufrimiento, sin embargo cuando funcionan muy bien, la estabilización de la situación impide pensar la relación con el trabajo, como así también su posibilidad de cambio.

## **Condiciones de Trabajo Docente en Latinoamérica**

Andrade Oliveira, D. (2006) realiza un análisis respecto de las consecuencias que ha tenido la nueva regulación de las políticas educacionales en América Latina a nivel de las escuelas y de los docentes. Según la autora esa nueva regulación trae aparejado significativos cambios en la gestión escolar y en las condiciones de trabajo en las escuelas, provocando una reestructuración del trabajo docente.

La mencionada autora entiende que las reformas educacionales de los años 1990 han causado la reestructuración del trabajo pedagógico, a partir de la combinación de diferentes factores que se hacen presentes en la gestión y organización del trabajo escolar, teniendo como resultado una mayor responsabilidad de los profesores y mayor compromiso de la comunidad. Este cuadro de situación ha causado, según Andrade Oliveira, D. (2006) una significativa intensificación del trabajo; precarización de las relaciones de empleo y cambios considerables en las relaciones de trabajo que repercuten sobre la identidad y condición docente.

La intensificación del trabajo que asume características específicas en la realidad latinoamericana actual, ya ha sido tratada en algunos trabajos que tuvieron como referencia el contexto europeo o norteamericano (Hargreaves, 1994; Apple, 1995; Contreras, 2002). Según Andrade Oliveira, D. (2006) podemos observarlo como resultado del aumento de la jornada de trabajo, que puede darse de diferentes maneras en función del aumento considerable de responsabilidades de los docentes como consecuencia de las reformas más recientes. Otra forma de intensificación es aquella resultante de la extensión de la jornada de trabajo, aunque dentro del propio establecimiento escolar; se trata de un aumento de las horas y carga de trabajo sin ninguna remuneración. Otra dimensión importante y, tal vez, la más preocupante para la autora, es la que ocurre en el interior de la jornada de trabajo remunerada, ya que se trata de estrategias más sutiles y menos visibles de explotación. Los trabajadores docentes van incorporando a su trabajo nuevas funciones y responsabilidades, presionados por la necesidad de responder a las exigencias de los órganos del sistema, así como de la comunidad. En consecuencia, para la mencionada autora el trabajo docente se ha reestructurado dando lugar a una nueva organización escolar. Sin embargo, tales transformaciones no fueron acompañadas de las adecuaciones necesarias, por ejemplo, los

profesores continúan siendo contratados y remunerados por hora/clase, cuando en la actualidad se exige de ellos que participen de actividades que van más allá del aula.

Sandoval Flores, E. (2001) estudia las condiciones laborales de los docentes de escuelas secundarias en México y como éstas se convierten en obstáculos que deben considerarse para concretar exitosamente el cambio que atraviesa en el país el Nivel Secundario. En su análisis, la autora reconoce que en todo proceso de cambio educativo, los docentes son considerados como “protagonistas de la transformación educativa” (p. 87) y se apela a su compromiso para consolidar las reformas. En esta línea establece un conjunto de características respecto del trabajo docente entre las cuales se destacan: la heterogeneidad y el aislamiento; las difíciles condiciones de trabajo; la presencia de un nuevo sujeto educador; diferentes condiciones laborales; expectativas profesionales; caminos paralelos en el aprendizaje de la docencia; el orgullo de ser especialista y la soledad en el aprendizaje del oficio. En este sentido afirma que no se puede considerar al docente como un factor decisivo de las reformas educativas al margen de las condiciones concretas de trabajo.

Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., y Sotomayor, C. (2010) en un estudio sobre la profesión docente llevado a cabo en Chile, afirman que las grandes transformaciones sociales, económicas y políticas afectan a los sistemas educativos como así también al trabajo docente, pues están modificando, por una parte, la función y organización de las escuelas y, por otra, la identidad y el sentido de su trabajo que tienen los profesores, provocando un desconcierto que afecta su labor cotidiana y la posibilidad de cumplir con las expectativas que se tiene de ello. Es así como consideran que uno de los efectos producidos por estas nuevas condiciones es la percepción que tienen los docentes de pertenecer a una profesión subvalorada socialmente.

## **METODOLOGÍA**

El problema enunciado en la presente investigación son las experiencias de los docentes del Nivel Secundario respecto de las condiciones actuales de trabajo. Para abordar dicha problemática se ha decidido aplicar una metodología cualitativa, ya que es la más

coherente con los objetivos planteados, puesto que la misma tiene como finalidad explorar las relaciones sociales, y describir la realidad tal como la experimentan sus correspondientes protagonistas. En un sentido amplio, puede definirse la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. El diseño cualitativo facilita una recogida de datos empíricos que ofrecen descripciones complejas de acontecimientos, interacciones, comportamientos, pensamientos, que conducen al desarrollo o aplicaciones de categorías y relaciones a partir de la interpretación de los datos. En este sentido el diseño cualitativo, está unido a la teoría en cuanto que se hace necesario la misma para que explique, informe e integre los datos para su interpretación (Goetz y LeCompte, 1988).

El universo con el que se trabajó fueron docentes de escuelas públicas de Educación Secundaria, de la localidad de General Pico, La Pampa. El trabajo de campo se desarrolló durante los meses de Abril-Mayo-Junio del año 2016, periodo en el cual se realizaron las entrevistas; y durante Septiembre-Octubre-Noviembre de 2016, lapso en el cual se llevaron a cabo las encuestas.

Dada la amplitud de la población se estableció una muestra estratificada. En esta selección se realizó una diferenciación en estratos según el área de conocimiento en que desempeñan su labor los docentes, la edad, el género y el tipo de escuela en el que trabajan (céntrica-periférica). Cabe aquí hacer una aclaración, en dicha localidad se ha constituido a lo largo del tiempo un imaginario social respecto de los colegios periféricos y los céntricos, considerando dentro de éstos últimos aquellos que se encuentran más cercanos a la zona céntrica/comercial de la ciudad, y periféricos los ubicados más cerca de los barrios sociales (llamados FONAVI), donde se aloja la población alejada de aquella otra zona.

Como instrumento para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y encuestas.

La entrevista permite estudiar en detalle las situaciones personales de cada sujeto como así también sus sentimientos más profundos, las motivaciones de los comportamientos de las personas, sus vivencias, etc. El punto central de estas entrevistas es conocer aquello que es considerado importante por los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones;

el modo como perciben y experimentan el mundo. Por tal motivo se realizaron preguntas de diverso tipo: a- descriptivas, con la que se pretende obtener una descripción o representación del mundo del informante; b-sobre opiniones y valores, para conocer sus creencias acerca de los propios comportamientos y experiencias; c-sobre sentimientos, con el fin de conocer cómo reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones.

Los criterios de selección de los docentes entrevistados fueron género, edad, área de disciplina académica, antigüedad y tipo de colegio en el que trabaja. Los entrevistados fueron contactados a través de personas allegadas y de contactos previos, garantizándoles el anonimato y la confidencialidad de la entrevista, para lo cual se restringieron los nombres de los docentes al incluir sus testimonios en el presente informe.

Se realizaron en total 3 entrevistas de aproximadamente 1 hora y media de duración cada una. Las mismas fueron realizadas en los hogares de los docentes entrevistados por la falta de tiempo disponible en las escuelas en las cuales trabajan, por tal motivo agradezco su total predisposición. Dos de los testimonios, ambos de género femenino, pertenecen al área de las Ciencias Humanas, mientras que el tercero de ellos, de género masculino tiene formación en Ingeniería.

Las entrevistas fueron grabadas con la aplicación “S Voice” disponible en los dispositivos móviles y se desgrabaron de manera manual en formato Word.

De modo complementario se llevó a cabo un cuestionario estructurado, de rápida respuesta, para acceder al resto de los docentes que constituyen la muestra (la cual se detalla en el siguiente acápite). El mismo se elaboró teniendo en cuenta los datos obtenidos de las entrevistas. Este tipo de encuesta permite acceder a mayor cantidad de docentes y se seleccionó para contar con un mayor respaldo de los datos obtenidos en las entrevistas.

Se realizaron en total 13 encuestas a docentes de distintas escuelas de la ciudad. Se utilizó como estrategia el contacto a través de las propias escuelas en donde trabajan los docentes. Aquí es importante destacar el rol de los directivos que permitieron el ingreso a los colegios para realizar las encuestas. Se recorrieron 5 escuelas de la ciudad, dos de ellas de carácter céntricas.

Al momento de hacer las entrevistas se advirtió que muchos docentes ejercen su trabajo en escuelas tanto periféricas como céntricas, por lo tanto ante dicha situación se solicitó que respondieran según la escuela en la que estaban siendo encuestados.

El procesamiento y el análisis de los datos se realizaron a través de cuadros de doble entrada realizados de manera manual.

### **Características sociodemográficas de la muestra**

A continuación se destacan las características de los docentes encuestados y entrevistados en el trabajo de campo.

El promedio de edad de los docentes que componen la muestra es de 38 años, variando desde una edad mínima de 27 años hasta un máximo de 55 años; encontrándose en el grupo de 30 a 40 años el 50% de los docentes y un 25% entre los 40 y 50 años.

En términos generales el ingreso al trabajo está determinado por un conjunto de requisitos que hay que cumplir y reunirlos puede requerir más o menos tiempo. En el caso de la docencia en el Nivel Secundario, como se analizará con mayor profundidad en el próximo capítulo, las condiciones para el ingreso y el acceso limitan el trabajo docente en edades más tempranas.

Cuadro 1: Distribución porcentual en el rango de edades

<b>Rangos de edades</b>	<b>%</b>
De 29 a 29,9 años	12,5%
De 30 a 39,9 años	50%
De 40 a 49,9 años	25%
De 50 a 59,9 años	12,5%

### **Antigüedad en la docencia**

El rango correspondiente a la mayor antigüedad de años en la docencia es de 4 a 8 años con un porcentaje del 44% de los docentes, le sigue de 9 a 14 años con un porcentaje de 19%. Con menos de 3 años de antigüedad en la docencia se encuentra el 6% de los encuestados.

Cuadro 2: Antigüedad en la docencia

<b>Rangos de antigüedad</b>	<b>%</b>
Menos de 3 años	6%
De 4 a 8 años	44%
De 9 a 14 años	19%
De 15 a 19 años	12,5%
De 20 a 30 años	12,5%
Más de 30 años	6%

La distribución por sexo muestra un amplio predominio de mujeres, 81% frente a un 19% de varones, lo cual nos permite ratificar en el caso estudiado la feminización de la fuerza de trabajo docente denunciada por Tenti Fanfani, E. (2007). Tal como sostiene el autor ésta puede tener distintas interpretaciones: en casi todas las sociedades modernas se presentan nuevos fenómenos, tales como una tendencia a la incorporación creciente de la mujer al mercado de trabajo y al mismo tiempo, un aumento de la presencia femenina en actividades de servicios personales que suponen un trabajo de persona a persona, tales como la salud, el cuidado de niños y ancianos, etc. Esta presencia cada vez más masiva de la mujer en los diversos segmentos del mercado de trabajo se relaciona con una profunda modificación de los equilibrios de poder entre los géneros, en favor de las mujeres.

La segunda interpretación sobre este aumento de la presencia de mujeres en el mercado laboral docente es que representa un indicador de desvalorización social de la actividad, ya que en las sociedades donde la dominación masculina es fuerte las mujeres -por lo general- tienen dificultades para insertarse en ocupaciones estratégicas y altamente valoradas; en este caso Tenti Fanfani sostiene que la docencia sería una especie de “cuasi-profesión” (2007; p. 228) en comparación con otras profesiones clásicas (abogacía, medicina, ingeniería) dotadas de un alto prestigio social.

Una tercera interpretación al respecto reconoce que dicho fenómeno sería una característica que contribuye a la proletarización del oficio, en términos de deterioro de las condiciones laborales y remuneración; en parte, esto sería factibles gracias al aumento de la presencia femenina en el mercado laboral, las cuales no tendrían mayores posibilidades de inserción en otros ámbitos de trabajo. Asimismo, se han realizado interpretaciones completamente opuestas a la anterior, que consideran que dicha feminización responde al “aburguesamiento” (p. 228) de la profesión docente, en el sentido que las mujeres tienen más probabilidades que sus colegas varones, de convivir maritalmente con individuos que



ejercen una profesión privilegiada en la estructura social. Sin embargo, Tenti Fanfani (2007) sostiene que muchos hombres que ven limitada su posibilidad de inserción en el mercado laboral acceden a la docencia pues ven en ella un lugar de refugio que garantiza estabilidad en los ingresos y beneficios sociales. También la docencia es considerada una segunda opción para profesionales que, por distintas razones, tienen dificultades para desarrollar actividades directamente relacionadas con su formación.

Esta profesión se ubicaría en una posición social intermedia, es decir que no están ni en las posiciones más desfavorecidas ni en las más privilegiadas, y esto es analizado por Tenti Fanfani, E. (2007) en referencia a las últimas décadas, cuando se produjeron transformaciones económicas y sociales que han afectado la calidad de vida de los sectores medios y la posición relativa que ocupaban en la estructura social.

## **CAPÍTULO III**

### **RESULTADOS DEL TRABAJO DE INVESTIGACION**

#### **Análisis e interpretación de datos**

A continuación se presentará el análisis de datos de encuestas y entrevistas a docentes de Nivel Secundario de la ciudad de General Pico. Las categorías se construyeron en un proceso que comenzó con la revisión de bibliografía, a partir de la cual se construyeron los instrumentos de recolección de información. Posteriormente, esos resultados fueron

analizados en sus regularidades y de allí se definieron las siguientes categorías, a modo de organizadores:

1. Condiciones Laborales
2. Condiciones Sociales
3. Condiciones Materiales
4. Condiciones de Salud

A continuación, se realizará el análisis de cada una de las mismas con sus respectivas dimensiones.

### **1. Condiciones Laborales**

Por condiciones laborales se entiende al amplio escenario donde conviven el conjunto de dimensiones que intervienen en la actividad laboral. Dentro de esta categoría se identifican las siguientes dimensiones de análisis:

- 1.1. Cantidad de escuelas donde desarrollan su trabajo
- 1.2. Cantidad de cursos de alumnos
- 1.3. Tiempo de trabajo y descanso:
  - a) horas trabajadas en una semana.
  - b) horas trabajadas en un día laboral.
  - c) tiempo de descanso durante la jornada laboral.
  - d) carga por fuera del horario escolar.
- 1.4. Remuneración salarial.
- 1.5. Condiciones para el ingreso y el acceso a la docencia.

#### **1.1. Cantidad de escuelas donde desarrollan su trabajo**

Las políticas neoliberales impuestas en 1990 produjeron una intensificación del trabajo docente que se manifiesta en varios aspectos: la cantidad de escuelas en la que trabajan los profesores como estrategia para incrementar su remuneración salarial; en la cantidad de cursos a cargo, el incremento de alumnos por aula, el número de horas cátedras, y nuevas tareas que provocan una nueva carga de trabajo (Birgin 1999; Oliveira 2006). Los datos de

la muestra arrojan que el 38% de los docentes trabajan en 3 escuelas, mientras que un 25% afirma trabajar hasta en 4 escuelas. El porcentaje restante trabaja un 18,5% en dos escuelas, y el mismo porcentaje desempeña su labor en un solo colegio.

Estas situaciones descritas constituyen lo que se conoce como el fenómeno de los “Profesores Taxi”: “Este profesor se ve obligado a pasearse por diferentes instituciones ejerciendo su oficio con un mínimo vínculo institucional cruzando la ciudad de un lado a otro a lo largo de su jornada de trabajo, mereciendo el cariñoso pero deprimente estatus de profesor taxi” (Da Cidade, 2011, p. 1). Este fenómeno impacta mayormente en la escuela secundaria, ya que el grado de especialización de las asignaturas que conforman la estructura curricular hace que cada curso tenga, por año lectivo, un promedio de 13 materias para la cual debe haber docentes con formación específica. La realidad salarial del docente lleva a que éste deba tomar horas cátedras en distintos establecimientos educativos, generando dificultades para que pueda realizar actividades institucionales en los establecimientos; confluendo, además, en la constitución de un superficial lazo de identificación y compromiso con el centro educativo.

## 1.2. Cantidad de cursos

El rango correspondiente a la mayor cantidad de cursos a cargo de un docente es entre 7 y 10 para el 69% de los docentes. Le sigue entre 4 y 6 cursos para el 20%. No obstante hay un promedio bajo de profesores, 6%, que declara tener hasta 18 cursos de alumnos a su cargo.

Cuadro 3: Cantidad de cursos por docente

<b>Rangos</b>	<b>%</b>
Entre 1 y 3 cursos	6%
Entre 4 y 6 cursos	20%
Entre 7 y 10 cursos	69%
Más de 10 cursos	6%

La fragmentación del trabajo en distintas escuelas junto con la cantidad de cursos en los que desempeña su tarea el docente conlleva, como plantea Andrade Oliveira, D. (2006), a que el profesor no se identifique con ninguna escuela en particular, pues asume un número

de clases que no le permite conocer a la mayoría de sus alumnos –imprescindible en el vínculo pedagógico- como así también le genera dificultades para preparar sus clases, estudiar y/o actualizarse.

### **1.3. Tiempo de trabajo y descanso**

Históricamente la docencia se configuró como una tarea realizada por mujeres, percibida como una labor sencilla, de medio tiempo, con una formación mediante una carrera corta y un salario acorde a estas características (Birgin 1997; Tardif 2012). Esta es una idea que persiste en el imaginario colectivo. No obstante, como se analizará a continuación existen elementos de análisis que revelan realidades que revisten mayor complejidad, entre ellos se destacan en la presente investigación: las horas trabajadas en la docencia, tiempo de descanso, horas trabajadas por fuera del horario escolar, actividades que realizan los docentes en su práctica diaria, las remuneraciones salariales, y las condiciones para el ingreso y el acceso.

#### **a) Horas totales trabajadas en una semana**

En una semana laboral, el 57% de la población encuestada trabaja hasta 36 horas semanales, que equivale al máximo de horas que legalmente están permitidas en la docencia, según lo indicado en el artículo 124 del Estatuto del Trabajador de la Educación, de la provincia de La Pampa (Ley n° 1124; sancionada en 1988, modificada en 2015). Un porcentaje cercano, 43%, trabaja un mínimo de 20 horas.

Cuadro 4: horas trabajadas en una semana laboral

<b>Rangos</b>	<b>%</b>
Entre 20 y 30 horas	43%
Hasta 36 horas	57%

#### **b) Horas trabajadas en la docencia en un día laboral**

Respecto de las horas trabajadas en la docencia en un día laboral, el 56,5% de los docentes responde trabajar entre 6 y 10 horas por día, le sigue el 37,5% que declara trabajar entre 4 y 6 horas al día. Solo un 6% afirma trabajar en la docencia más de 10 horas al día.

Cuadro 5: Horas trabajadas en un día laboral

Rangos	%
Entre 4 y 6 horas	37,5%
Entre 6 y 10 horas	56,5%
Más de 10 horas	6%

En nuestro país la jornada laboral docente se encuentra regulada por la Ley n° 14.473 Estatuto del Docente, sancionado en 1958, que se reproduce en casi todas las jurisdicciones del país. En él, según Pérez Zorrilla, J. (2016) la jornada docente contempla exclusivamente las horas lectivas frente a aula, y en consecuencia, se establece un salario en función a la cantidad de horas efectivamente dictadas. Asimismo, mientras en el Estatuto de 1958 se fijaba en 24 el máximo de horas permitidas (art. 94), el Estatuto Docente de la provincia de La Pampa, cuyas últimas modificaciones datan del año 2015, establece que los docentes pueden tomar hasta 36 horas cátedra (art. 124). El trabajo de los docentes no se limita solamente a lo realizado dentro del aula, sino que además implica atender las múltiples necesidades de los alumnos, como así también las demandas de las familias, por lo que es necesario, según el testimonio del Entrevistado 2, llevar un registro paralelamente al proceso de aprendizaje de cada alumno:

**Docente 2:** Cada vez hay que tener más en claro estas cuestiones respecto a las correcciones porque las familias, en algunos colegios, son más demandantes con respecto a ¿Por qué la nota? Entonces hay que tener todo muy detallado, por qué, qué, cuándo...

Las reuniones formales e informales con los colegas, directivos y demás actores institucionales también forman parte de las actividades diarias, las cuales les permiten organizar el trabajo interdisciplinario; sin embargo no hay un tiempo establecido para dichas reuniones; siguiendo el argumento de Martínez, D. (2006) el tiempo y espacio real de trabajo con frecuencia son insuficientes para el trabajo colectivo y la vida social en la escuela. En consecuencia los docentes utilizan parte del recreo (10 minutos) para conversar con los pares en pos de organizar sus actividades, lo que se puede evidenciar en el testimonio del Entrevistado 1:

**Docente 1:** hay un momento del día en donde tenés que tener un espacio, en esos intersticios, para charlar con otros colegas, para saber cómo va el grupo, porque eso también te permite a vos organizar un contenido para el otro día....

La lectura que se hace de los datos es que los docentes desempeñan en las escuelas múltiples actividades. Sin embargo, las formas de contratación de los docentes por horas los obliga a cumplirlas todas frente alumnos, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos, por lo que deben cumplimentar tareas por fuera del horario escolar (Sandoval Flores, 2001). No obstante, nos posicionamos en los argumentos de Birgin, A. (1999), en la medida que son imprescindibles para el desarrollo pedagógico, y exigidas por las autoridades, forman parte de la jornada de trabajo.

### c) Tiempo destinado a descanso durante la jornada laboral

Al analizar la jornada laboral docente en la escuela también debemos tener en cuenta el tiempo de descanso. El mismo es de apenas 10 minutos diarios promedio para el 50% de los docentes. Mientras que solo el 25% se toma hasta 1 hora de descanso durante el trabajo.

Cuadro 6: Tiempo de descanso

Rangos	%
No se toma descanso	12,5%
Entre 5 y 15 minutos	50%
Entre 15 y 30 minutos	12,5%
Hasta 1 hora de descanso	25%

En los testimonios de los docentes entrevistados se pueden observar las distintas visiones en torno al descanso en el trabajo. En el caso del Entrevistado 1 destaca como momentos de descanso las conversaciones formales e informales que mantiene con los demás actores institucionales. En palabras del mismo:

**Docente 1:** ... el tiempo que me tomo es breve pero continuo, desde que arranco hasta que termino siempre hay momentos de distensión, cuando charlas con compañeros, cuando charlas con los alumnos, para mí eso también hace al descanso.

La lectura que se hace al respecto es que el descanso que se toma es frente a alumno, y no un descanso del trabajo, puesto que no se desvincula de su rol docente.

Por otra parte, los recreos, tal como manifiestan los entrevistados (Docente 1 y Docente 2), no son minutos de descanso puesto que muchas veces se ve interrumpido por reuniones entre colegas, directivos, atención a padres y/o alumnos, adelanto de tareas, entre otras.

Testimonios:

**Docente 2:** En realidad, no me tomo tiempo de descanso, a veces algún recreo donde uno va a la sala de profes, pero por lo general se aprovecha ese espacio digamos para terminar algo con respecto a tu material, o de tu carpeta, o de la actividad, buscar libros, charlar con el Director, con otros docentes sobre un proyecto... pero descanso en sí mismo no, porque uno es como que sigue enganchado.

**Docente 3:** me tomo lo que dura un recreo... diez minutos, que son relativos porque hay días en los que no paro, porque llegan padres, o te llama el director, o un colega te pide ayuda, y no desconectas nunca así...

Al no contar con tiempo de descanso durante la jornada en la escuela se intensifica las exigencias de la labor docente (Martínez, 2006). Los docentes no pueden despejarse de la permanente atención que requiere su trabajo en la escuela. Cabe destacar que la carga laboral llevo a uno de nuestros entrevistados a renunciar al máximo de horas dado el cansancio que le provocaba el trabajo extraescolar.

**Docente 2:** No suelo terminar cansada, por ahí lo viernes que tengo mucha carga horaria pero por lo general bien. *Renuncie a un par de horas igual, porque yo tenía el tope de horas, 38 horas, y sí, era muy desgastante, no por los chicos, pero yo llegaba a mi casa y era mucho el trabajo extra escolar, entonces llegaba a mi casa y tenía un montón de trabajo para hacer, por eso decidí renunciar a un par de horas; y ahora es como que estoy bastante más aliviada.* (Remarcado propio).

#### **d) Carga laboral por fuera del horario escolar**

Respecto de la cantidad de horas trabajadas por fuera del horario escolar en actividades relacionadas con la docencia, el 62,5% de los encuestados responde trabajar entre 3 y 5 horas al día, mientras que solo un 12,5 % afirma no trabajar por fuera del horario escolar.

Cuadro 7: Carga laboral extraescolar

<b>Rangos</b>	<b>%</b>
Menos de 3 horas por día	19%
Entre 3 y 5 horas diarias	62,5%
Más de 5 horas diarias	6%
No trabaja fuera del horario escolar	12,5%

Dada la falta de tiempos y espacios disponibles en las escuelas, tareas como planificar, evaluar, estudiar invaden el ámbito privado de los trabajadores. Tal como sostiene el Entrevistado 3:

**Docente 3:** yo voy y doy mis clases particularmente, las cuales las preparo unos días antes en mi casa, busco materiales de lectura que sean pertinentes para mis grupos de alumnos. También me gusta incluir videos que tengan que ver con el tema que estamos abordando.

Dicha tarea se intensifica cuando los docentes están a cargo de distintas materias, puesto que, tal como lo plantea el Entrevistado 1, se requiere mayor claridad en cuanto a la organización de los distintos contenidos:

**Docente 1:** Después tenés la parte que tiene que ver con lo específicamente pedagógico, por ejemplo vos sabes que hoy no vas a dar una sola materia, sino que vas a dar muchas entonces vos tenés que tener en claro cómo esos contenido van a estar organizados. Como así también los materiales y recursos con los que vas a trabajar.

Esta intromisión en la vida privada, desde el punto de vista de Martínez, D. (2006), lesiona tiempos y espacios específicos en lo cotidiano del docente, ocasionando conflictos y fatiga; y constituye un riesgo psíquico, en la medida en que se configuran como obligaciones morales sin que se reconozca en tanto carga del puesto de trabajo.

Cuando terminan sus horarios formales de trabajo, la mayoría de los docentes continúan trabajando dentro de esta condición pero ahora en sus casas. Realizan allí tareas imprescindibles para el desarrollo pedagógico y demás exigidas por las autoridades. Desde esa confusión, el tiempo extraescolar dedicado al trabajo escolar se asimila al trabajo doméstico y pocas veces es pensado como tiempo que requiere ser tenido en cuenta en la retribución (Birgin 1999). Así el tiempo de trabajo fuera del horario de clases, además de permanecer invisibilizado, es tiempo de trabajo no remunerado, ya que al no ser reconocido tampoco es retribuido económicamente. A pesar de ello, el 38% de los docentes afirma trabajar en la docencia durante los fines de semanas, el 56% de los docentes solo lo hace a veces, en periodos de exámenes, entregas de planificaciones, estudios y actualizaciones profesionales, clases particulares. Solo un 6% afirma no trabajar los fines de semanas.

Los entrevistados sostienen que hay una intención de no trabajar en sus tiempos libres, sin embargo consideran que la docencia implica muchas veces tener que ocuparse de planificar, resolver problemas, evaluar, estudiar, entre otras. Además de sentirse invadidos fuera de la escuela por las diversas tareas que deben desempeñar, también manifiestan sentir que no pueden “desconectarse” mental y emocionalmente del trabajo:



**Docente 1:** Trato de que no, me relajo, pero *sin querer uno esta tan involucrado* que suponte estoy mirando tele y pienso, que bueno que seria que esto lo viéramos en clase, si tiene relación con el tema que estás viendo. (Remarcado propio).

**Docente 2:** Trato de que no, pero *como te decía la docencia requiere estar todo el tiempo comprometido*, planificando, estudiando, buscando estrategias, recursos, y quieras o no terminas trabajando por fuera del ámbito escolar. (Remarcado propio).

**Docente 3:** *...trato de que el trabajo no invada más allá de lo que debe*, porque termina siendo perjudicial para la salud también no?  *digo esto y hay veces que me encuentro planificando un domingo*. (Remarcado propio).

En esta línea de análisis, la idea de la profesión docente, considerada como trabajo de medio tiempo pierde credibilidad en la actualidad, puesto que las experiencias de los trabajadores de la educación revelan otras realidades.

#### **1.4. Remuneración Salarial**

Uno de los derechos más propensos a ser vulnerados en la Argentina es el que compete al salario digno y estable. Durante la década de 1980, en el ocaso de la dictadura militar estuvo signado por una caída significativa, interrumpida en 1984 gracias a una fuerte recomposición pero prolongada luego con una progresiva reducción a raíz de la crisis económica y la hiperinflación (Mezzadra y Veleda, 2014). Tal como indican las autoras el salario docente sufrió una depreciación del 40%, y pasó de representar un valor equivalente al PBI per cápita en 1980 a valer menos de 60% en 1990. Durante la década de 1990 las remuneraciones se mantuvieron estables en el marco de la convertibilidad, pero muy por debajo del PBI per cápita y sin remediar la disminución anterior. Cuando la crisis se profundizó a fines del 2001, los ingresos de los docentes continuaron en caída libre debido al recorte del 13%, el pago en bonos, la eliminación del plus por zona desfavorable y el congelamiento de la antigüedad (Kohen, 2005; Martínez, 2006). Durante los últimos años si bien se han otorgado aumentos, como denuncia Kohen, éstos en la mayoría de los casos se limitaron a restituir los beneficios eliminados durante la crisis, sin siquiera llegar a igualar el poder adquisitivo que tenían los docentes antes del recorte.

Los datos de la encuesta indican que el 58% de los docentes afirman sentirse “más o menos conforme” con su remuneración salarial.

Cuadro 8: Nivel de conformidad respecto del salario

<b>Rangos</b>	<b>%</b>
Conforme	30%
Más o menos conforme	58%
Completamente disconforme	12%

Los argumentos que otorgan al respecto dan cuenta de las múltiples visiones que tienen los docentes: un 25% sostiene que su trabajo es remunerado en relación a la cantidad de horas trabajadas en la escuela, sin embargo consideran que hay una falta de reconocimiento respecto de las horas invertidas en la docencia por fuera del horario escolar. Retomando los argumentos de Martínez, D. (2006) los salarios docentes continúan sin tener una composición adecuada al trabajo real; tanto el tiempo de realización (dentro o fuera del aula o de la escuela), la carga en número de alumnos, como las responsabilidades y la complejidad cada vez mayores de las tareas educativas, no tienen una asignación de valor económico específico. El trabajo no-remunerado y no siempre voluntario constituye un factor de compromiso psicológico para el docente, y puede tener efectos negativos para la salud.

Un 19% afirma que el sueldo no es acorde en relación a los aumentos de la canasta básica, y sostienen estar disconformes con el impuesto a la ganancia, pues consideran que su remuneración salarial no es una ganancia, ya que muchas veces de ese mismo sueldo se destina una parte a la compra de fotocopias y materiales para los alumnos.

Por otra parte el 15% de los docentes reconoce que en comparación con otras provincias, en La Pampa el sueldo es mejor, sin embargo consideran que sigue siendo insuficiente. En palabras del Entrevistado 1:

**Docente 1:** ...Es obvio que uno cuando mira el recibo de sueldo siempre quiere más, por una cuestión humana que siempre querés más, pero los docentes en La Pampa están bien remunerados, por más de que nos quejemos, digo si nos miramos en comparación con docentes de otras provincias. Cuando la calidad de vida se va poniendo más cara, y es obvio que vos decís, no me alcanza.

Una primera lectura indica que la cuestión salarial en nuestro país continúa siendo desigual entre provincias. Esto es así por el poder de negociación de los sindicatos, proyectos políticos de gobernadores, distintas alternativas frente a las restricciones presupuestarias, los diferentes costos de vida de cada provincia y fundamentalmente, al sistema de

coparticipación federal de impuestos, que distribuyen recursos fiscales en forma desigual, y sin considerar criterios objetivos de equidad (Kohen, 2005; Mezzadra y Valeda, 2014).

Solo el 30% de los docentes encuestados afirma estar conforme con su remuneración salarial, pues consideran que les permite satisfacer sus necesidades básicas. De igual manera el testimonio del Entrevistado 2 deja en evidencia su conformidad:

**Docente 2:** yo creo que los gastos que tengo tienen que ver con decisiones propias, y si en alguna medida no me alcanza me pregunto qué gastos he hecho yo de más para que no me alcance. Pero si hago gastos necesarios, sin mucho derroche digamos, me alcanza perfectamente. (...) No es color de rosa, pero no es que yo digo me pagan mal.

Por último, el 12% expresa estar disconforme con su sueldo. El testimonio del Entrevistado 3 deja en evidencia esta postura mostrando que la remuneración da cuenta de la desvalorización social que hay respecto de la profesión docente, puesto que además de trabajar en contextos de vulnerabilidad social donde las problemáticas son más recurrentes, la infraestructura es precaria, tampoco se reconoce el trabajo realizado fuera del horario escolar; por lo que afirma sentirse mal por dicha situación:

**Docente 3:** yo creo que *ahí está claramente evidenciada la desvalorización social hacia el trabajo docente, sobre todo cuando se trabaja en contextos de pobreza, o escuelas periféricas como gustes. Uno como docente va a laburar a las escuelas en donde no tenés ni agua potable, pedir un microscopio ni hablamos... los pibes nunca vieron un tubo de ensayo. Ya la infraestructura es precaria, el contexto social un maremoto de problemas de los que nadie se quiere hacer cargo, en ese contexto laburamos, además de las horas trabajadas que no son reconocidas... y cobramos por eso 2 mangos ¿Cómo querés que me sienta? Mal, muy mal. (Remarcado propio).*

Según Martínez, D. (2006) desde una mirada político-social se hace visible la contradicción entre el alto valor asignado a la educación y a los docentes – en abstracto en los discursos oficiales y programas políticos – y el desfinanciamiento del sistema educativo y deterioro del valor adquisitivo del salario docente. Esto no siempre es registrado por los mismos afectados, y genera una sensación de desamparo que está vinculada según la autora, al sufrimiento psíquico que provoca el contenido de dicho mensaje en la comunicación cotidiana, tanto en los medios de opinión pública, como en la interpersonal.

## **1.5. Condiciones para el Ingreso y Acceso: Puntaje Docente**

El puntaje docente aparece como una clave para acceder a cargos en las escuelas. En el artículo 14 del Estatuto del Docente de la provincia se indican los valores de las múltiples variables que otorgan puntaje en la docencia, entre las cuales se menciona: valor del título; antigüedad del título; servicios como trabajadores de la educación; calificaciones docentes; otros títulos (licenciaturas, maestrías, posgrado, etc.); aprobación o asistencia a cursos, entre otros. Según el testimonio del Entrevistado 1 el puntaje funciona como un determinante de las posibilidades de inserción laboral; de acuerdo al mismo las posibilidades serán más amplias o por el contrario, más limitadas:

**Docente 1:** *Cada puntaje te va a garantizar un trabajo, el mismo concepto que trabajamos en las escuelas de respetar la diversidad, no ser individualista, se termina convirtiendo después en una competencia feroz porque de acuerdo al puntaje que tengo... me desespero por agarrar horas. Entonces influye, sí que influye, pero más que un condicionante es un determinante, me determina a mí al momento de entrar a trabajar, pero no quiere decir que me posibilite, me está determinando. (Remarcado propio).*

En este sentido, el perfeccionamiento docente parece encontrar su único incentivo en la obtención de puntos para asegurar un puesto de trabajo pero no como un mecanismo de actualización profesional. En el artículo 44 del Estatuto del Docente provincial se establece que la autoridad educativa dispondrá acciones de capacitación, perfeccionamiento y actualización a través del organismo competente. Sin embargo, tal como sostiene Martínez (2006) el campo de la educación pública presenta diferencias y desventajas respecto de otros ámbitos laborales, con referencia a la capacitación y acceso permanente a centros de actualización para los trabajadores docentes en Argentina. Esta dejó de ser, según la autora, en muchas jurisdicciones una actividad gratuita en servicio, provista por los empleadores en forma útil, oportuna y accesible:

**Docente 3:** el tema es que no hay ofertas de cursos para todas las áreas, entonces arrancas a competir en desventaja, yo que soy del área de las matemáticas no tengo cursos disponibles, no me sirve hacer un curso del área de lengua...

Los datos indican que el 92% de los docentes de la muestra afirman haber realizado acciones de capacitación en los últimos dos años. Sin embargo, el 54% de los encuestados sostienen que las mismas no fueron propuestas ofrecidas por los Ministerios de educación nacional y provincial; señalando, a criterio de los docentes, la escasa oferta de cursos y capacitaciones procedentes del ámbito público de carácter gratuitas.

Sandoval Flores, E. (2001) refiere a la “soledad en el aprendizaje del oficio” (p. 99) como una, entre otras condiciones, que propician la resolución individual del trabajo docente en los colegios secundarios. Los programas institucionales de actualización tienen poca presencia real, y los apoyos académicos son prácticamente inexistentes en las escuelas. En tales condiciones, los profesores buscan sus propios caminos para actualizarse, y estos generalmente son ofertas de otras instituciones de educación superior y/u otras agencias y agentes formadores; con el agravante que además ocupan parte del tiempo personal del docente, puesto que las mismas se desarrollan en días y horarios extraescolar, quedando por lo tanto, en el plano de las decisiones individuales. Para aquellos docentes con corta antigüedad en la docencia que se encuentran obligados a acumular puntos para conseguir un puesto de trabajo, las capacitaciones docentes del ámbito privado se presentan como la única opción disponible, aunque mayoritariamente las consideren un mercado que se mueve por dinero (Alzamora, 2013). En esta misma línea, Martínez, D. (2006) afirma que las formas “burocráticas-meritocráticas” han dado un sentido mercantil a la mera acumulación de puntajes para ascensos y permanencia en el cargo. Testimonios:

**Docente 3:** Me parece que es todo una cuestión comercial, que no favorece la práctica... está todavía presente esa competencia entre los trabajadores de la educación, por sumar puntos para acceder a cargos, elegir escuelas... pero muere en la letra, porque vos ves que compran cursos pero después no los aplican a la práctica, o compran por comprar...

**Docente 2:** Quizás unos lo hacen porque necesitan trabajar, tienen familias más numerosas y necesitan agarrar horas y este tipo de curso es una salida.

A la par de la escasa presencia de capacitaciones ofrecidas de carácter gratuito, los docentes se encuentran con un mercado que ofrece un sinnúmero de cursos que otorgan puntaje docente, sin un control respecto de la calidad de los mismos:

**Docente 2:** El puntaje tiene un peso en la carrera docente, yo no estoy de acuerdo (...) la verdad es que hay muchos cursos que dejan que desear y te dan un puntaje que no va acorde a lo que es el curso en sí o el lugar que te dicta el curso (...) *son lamentables, y la gente lo hace por el puntaje*. Entonces ahí también va en qué medida uno decide hacerlo o no (...) pero yo creo que es una cuestión ética, personal. (Remarcado propio).

Los datos de las encuestas dan cuenta que el 62,5% de los docentes afirma estar en desacuerdo respecto de los aspectos valorados por el puntaje docente. Los entrevistados sostienen que hay varios aspectos que deberían modificarse. En primer lugar, exigen mayor oferta de cursos que sean pertinentes para su espacio, y para resolver los problemas

presentes en las escuelas. Esto se puede evidenciar en el testimonio del Entrevistado 1, quien además exige mayor reconocimiento a la experiencia, sobre todo en los contextos de vulnerabilidad social.

**Docente 1:** ...creo que hay muchas cosas que resolver con respecto al puntaje docente. Yo creo que lo que es la experiencia sirve muchísimo, sobre todo porque estamos hablando de grupos que son cada vez más complejo. Y a veces considerar el tema de puntaje como la consolidación de comprar muchos cursos que a mí no me garantiza si los hice yo, si los llevo a la práctica, no me garantiza nada... De ultima yo lo que miraría del puntaje seria, cuáles son los cursos que están de oferta y cuáles son los que me están ayudando a mí ante las problemáticas que hay. No que me den una receta, sino cuales se acercan más a la realidad que hay en las aulas... (Remarcado propio).

El puntaje docente por lo tanto, es visto por los trabajadores de la educación como una competencia para acceder a mejores cargos, mayor oportunidad para un puesto de trabajo, y/o como una posibilidad de elegir escuelas en las cuales trabajar.

## 2. Condiciones Sociales

El trabajo constituye una actividad que se realiza en relación con otros, para otros o por parte de un colectivo de trabajo; partiendo de esto se considera necesario analizar su dimensión social, a partir de la cual se abordará:

- 2.1. La relación que mantienen los docentes con los directivos y la institución,
- 2.2. Las relaciones entre colegas,
- 2.3. Las relaciones con los alumnos
- 2.4. Las relaciones con la familia
- 2.5. La percepción respecto de la valoración social hacia su trabajo.

### 2.1. Relación con los directivos y la institución

La relación con los superiores es clasificada en la encuesta aplicada a los docentes como buena.

Cuadro 9: Relación docente-directivos

Rangos	%
Buena	88%
Regular	6%

En cuanto a las exigencias que perciben los docentes desde lo institucional mencionan las competencias personales necesarias para el dominio del grupo, tal como expresa el Entrevistado 1:

**Docente 1:** en la escuela donde estoy, se demanda (...) el saber decir pero también saber hacer, poder trabajar las ideas que uno tiene, trabajarlas con los chicos. Después el tema de incluir cada vez más chicos, ver logros... Poder tomar decisiones y dominio de grupo, que haya gente que pueda dominar el grupo y no que continuamente delegue.

Este saber hacer del cual habla el docente remite al criterio de las competencias. Conforme al texto de Delors, J. (1994) la educación en la actualidad tiene este paradigma que surge a raíz del desarrollo tecnológico, y del cual se espera que cada trabajador posea un conjunto de competencias específicas, aparte de la calificación adquirida mediante su formación técnica y profesional.

En los testimonios del Entrevistado 2 y Entrevistado 3 se destacan como exigencias institucionales las planificaciones, los proyectos, el realizar trabajo en áreas, y en ambos aparece la evaluación. El Entrevistado 2 sostiene que la institución le exige debatir en torno a qué se entiende por evaluación, qué y cómo se está evaluando:

**Docente 2:** Proyecto, es lo que más te piden, que es el trabajo extra. Trabajo en áreas, para que no se repitan contenidos, o para poder trabajar contenidos que uno cree que otros los están dando pero en realidad nadie los da. Coherencia al interior del área, y las cuestiones de evaluación, qué estamos entendiendo por evaluación, qué estamos evaluando y qué no, con qué estrategias, qué recursos usamos, cuál es el vínculo con los chicos.

Las modificaciones que ha experimentado nuestro sistema educativo en las últimas décadas han llevado a que la evaluación -entre otras problemáticas educativas- se instalara en el debate educativo. Desde el Estado se apela a múltiples estrategias para la inclusión en la escuela secundaria obligatoria y una de las más reforzadas parece ser la renovación de enfoques sobre la evaluación de los aprendizajes y la responsabilidad compartida.

Misuraca, M., Oreja Cerrutti, M. y Más Rocha, S. (2013, p. 277) sostienen:

Si bien la Ley de Educación Nacional se fundamenta en la necesidad de asumir y revertir las consecuencias del neoliberalismo sobre el sistema educativo, también es necesario observar que el desarrollo del sistema de evaluación de la calidad y la creación de la “cultura

evaluativa” para la inclusión en la escuela, vuelven a ubicar como únicas responsables por los resultados obtenidos a las instituciones escolares.

En este sentido las instituciones escolares terminan exigiendo a los docentes, entre otras demandas, más instancias de evaluación a los estudiantes delegando así toda la responsabilidad sobre los resultados de los aprendizajes de los alumnos.

**Docente 3:** ... También que brindes mayor posibilidades para que los alumnos puedan aprobar, a veces uno se pone a pensar y ¿cuántas posibilidades más querés que les demos? pero bueno, uno accede también por los chicos, para que les vaya bien, y después resulta que abris una mesa de examen especial para uno o dos alumnos y resulta que te entregan en blanco, pero bueno uno hace hasta donde puede.

Dicha situación constituye una intensificación de la tarea docente en la medida en que se instala desde la Ley de Educación Nacional como una prioridad institucional (art. 94 y 95), pero termina recayendo solo en manos de los docentes.

## 2.2. Relación entre colegas

Las relaciones que se establecen entre los docentes son consideradas como satisfactorias; de cooperación y de apoyo por la amplia mayoría de los docentes. Los datos de las encuestas indican que el 68% mantiene una buena relación con el resto de los colegas y el 32% afirman que son muy buenas:

Cuadro 10: Relación entre colegas

Rangos	%
Muy buena	32%
Buena	68%

Los docentes entrevistados en su totalidad insisten en que tienen buena relación con los pares. Sin embargo, dejan en evidencia situaciones donde no parecen ser del todo satisfactorias. En el testimonio del Entrevistado 1 se hace visible la competencia que se establece respecto del buen y el mal profesor, y esto, en relación con las calificaciones que dan a sus estudiantes:

**Docente 1:** Muy buena. Hay continuamente debates, *hay algunos que tienen ideas más cerradas* respecto de algún chico, de cómo va su desarrollo, como se da su trayectoria escolar, *y hay docentes más sensibles*. Pero a veces (...) *se genera esta competencia de... quien es el*



*buen profesor y quien es el mal profesor, si vos aprobaste a todos, sos un mal profesor porque seguramente le regalaste la nota, y no está bien visto, que a lo mejor es un muy buen profesor que logro utilizar muchas estrategias y aquel que no trabajaba, trabajó... personalmente me llevo muy bien. (Remarcado propio).*

En este sentido pareciese reconfirmarse la idea de Martínez, D. (2006) quien, estudiando los vínculos que construyen entre pares, afirma que los conflictos aparecen ante presiones de alta competitividad al interior del grupo, estimuladas desde el sistema educativo con formas de evaluación del trabajo con las cuales los docentes están a veces en resistencia pasiva o en franca disidencia, así como también con la instalación de políticas mercantilistas y meritocráticas para el perfeccionamiento docente, como ya hemos analizado.

En el testimonio del Entrevistado 2 ratifica mantener buena relación, sin embargo manifiesta no compartir determinadas ideas con los docentes de su área, que la lleva a estar en una situación de incomodidad:

**Docente 2:** Tengo buena relación ... En esta institución tiene la particularidad como yo estoy en la orientación de comunicación todos los del área son del área de comunicación y los medios, entienden la comunicación a través de los mensajes en los medios y *yo no comparto esa visión*, yo creo que uno comunica de muchas formas, por eso el arte, y más que yo vengo del área de las humanidades, es como que ahí... *trato de aprender de ello, pero hay cuestiones que no comparto mucho y eso me genera un poco de incomodidad.* (Remarcado propio).

El entrevistado 3 insiste en la buena relación, sin embargo el escaso tiempo disponible para estar en la escuela le impide conocer a los colegas de otras áreas:

**Docente 3:** Con la gente de mi área me llevo bien, hacemos muchos trabajos interdisciplinarios, después no tengo mucho trato con los demás colegas, porque no estoy mucho tiempo en la escuela como para conocerlos a todos.

Aquí nuevamente la organización escolar aparece como un mecanismo que determina, en este caso, las relaciones sociales entre pares. La falta de tiempos para permanecer en las escuelas finalizada la clase, en la mayoría de los casos por la condición de profesores taxi, conlleva a que los docentes no logren establecer vínculos con la institución, obstaculizando el trabajo colectivo. En esta línea Sandoval Flores, E. (2001) y Martínez, D. (2006) señalan que las condiciones de contratación en la educación secundaria (situación analizada en la categoría Condiciones de Trabajo) fortalecen el aislamiento en lugar de generar un ámbito

propicio para la colaboración o bien, para modos de funcionamiento con decisiones tomadas por consenso:

**Docente 1:** Debería haber por ejemplo *los días viernes estaría genial que hubiera reuniones donde todos los docentes pudieran hacer, no una catarsis, pero si un intercambio sobre la semana*, entonces a vos te permite mayor conexión y también una contención grupal, y decir bueno para la próxima semana vamos hacer tales cosas para resolver determinados conflictos, y esos segundos también te permiten a vos un trabajo más colaborativo a nivel institucional también. *Eso te ayudaría a no llevarte todo una carga respecto a que vos te sientas solo con una mochila y pensar tengo que solucionar este problema.* (Remarcado propio).

Así, refugiándose en su salón de clase, cada profesor encuentra la manera de resolver su trabajo de manera individual y con sus propios recursos y criterios. Es por ello que Sandoval Flores, E. (2001) menciona que de los tres niveles que conforman la educación básica, el Nivel Secundario es el que presenta menos condiciones para trabajar como unidad educativa, lo que en cierta forma favorece la atomización del equipo, el individualismo y el aislamiento.

Para Hargreaves, A. (1994) el aislamiento en el aula permite a muchos profesores mantener un deseado nivel de intimidad, una protección frente a interferencias exteriores que, con frecuencia, es valorada. Sin embargo, aunque evita que se culpabilice y critique a la clase, también impide posibles alabanzas y aprobaciones. La reclusión en las aulas conduce a que reciban escasa información procedente de adultos sobre su propio valor, mérito y competencia.

A pesar de los numerosos esfuerzos de mejoras y reformas, el individualismo permanece con obstinación en la cultura de los profesores. Según Hargreaves (1994) suelen considerarse como determinantes del individualismo dos tipos de explicaciones. La primera de corte más tradicional, se asocia con la falta de confianza en sí mismo. La segunda interpretación considera que el individualismo se deriva de la arquitectura tradicional de las escuelas y sus modelos de organización. En ambas interpretaciones, insiste el autor, el individualismo debe interpretarse ante todo, como una limitación.

### **2.3. Relación con los alumnos**

Los docentes de hoy se encuentran en las aulas con alumnos que poseen características socioculturales inéditas. La mayoría de los educadores encuentran que no poseen las

competencias actitudinales y cognitivas necesarias para responder a los desafíos propios de la formación de las nuevas generaciones. En estas nuevas condiciones del trabajo docente pueden producir dosis significativas de frustración y malestar profesional (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002).

Los datos de las encuestas indican que las relaciones con los alumnos son clasificadas por los docentes como buenas en un amplio porcentaje:

Cuadro 11: Relación Docente-Alumno

Rangos	%
Muy buena	6%
Buena	94%

En cuanto a las demandas de los alumnos hacia ellos, en los testimonios de los entrevistados se pueden observar distintas voces al respecto. El Entrevistado 1, sostiene que las exigencias de los alumnos giran en torno a los modos de actuación desde su rol como mediador social puesto que les demandan adaptación al contexto y más soluciones respecto de los conflictos sociales.

**Docente 1:** Ser idóneo, es decir adaptarse al lugar que uno va a enseñar... no deja de ser quien es, pero si adaptarse, para no marcar como un abismo. Los chicos también demandan más soluciones porque a veces el docente lo que hace es armar muchos problemas sobre los conflictos y a las soluciones no les deja espacio, como que ya está determinado que es así y ya está, y ellos nos tienen como un referente adulto.

Por otro lado, en los testimonios del Entrevistado 2 y Entrevistado 3, las demandas giran en torno a cuestiones más pedagógicas, en particular se relacionan con el contenido abordado. En el primer caso, la docente sostiene que debe convencer todo el tiempo a los alumnos para que realicen las actividades propuestas:

**Docente 2:** No tener que copiar tanto, que tanto para ellos, es capaz un párrafo. Yo trabajo mucho con la lectura y escritura porque para que ellos desarrollen tienen que escribir y leer. O hacemos debates y charlas sin escribir pero trabajamos otras cuestiones como aprender a escuchar al otro, respetar los tiempos de habla de cada uno, etc. o por ejemplo si vemos una película, después *hay que convencerlos para trabajar con eso, porque eso tiene un contenido. Ellos quieren ver y listo.* (Remarcado propio).

En relación con ello, los autores Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. (2002) consideran que los adolescentes de hoy no sólo son portadores de una nueva cultura, hecha de nuevos saberes

y valores sino que son portadores de otra relación con la misma. La predisposición de las nuevas generaciones por el uso de la visión no alfabética (a través de la imagen), como vía de acceso y disfrute de productos culturales, puede constituirse en un obstáculo para acceder y usar la tradicional perspectiva alfabética, propia de la cultura escolar.

En este sentido, los autores antes mencionados consideran que el conflicto cultural entre las nuevas generaciones y sus docentes no es sólo y sobre todo una cuestión de valores sino que remite a la difícil coexistencia de dos modos de apropiación y uso de la cultura: uno tradicional y otro no proposicional. En esta línea los alumnos demandan mayor significatividad de los contenidos tal como expresa el testimonio del Entrevistado 3:

**Docente 3:** Exigen claridad en las propuestas, y en la forma de transmitir los contenidos, el para qué vemos estos, poder encontrarle un sentido, porque aprender por aprender quedó en el siglo pasado.

Se les pidió a los encuestados mencionar tres grandes problemáticas respecto de los estudiantes: el 77% de los docentes mencionó la apatía, lo cual ratifica el testimonio del Entrevistado 2; el 53% denuncia falta de estudio; el 43% sostiene que los alumnos carecen de límites y el 36% muestra su preocupación por el consumo de drogas.

El trabajo docente en estas condiciones implica un desafío particular que pone a prueba todo el sistema de competencias implicado en la definición clásica del maestro. Según los autores Duschatzky, S. y Antelo, E. (2015) en los actuales contextos los docentes deben volverse aptos para el diálogo con estos nuevos alumnos a fin de garantizar las condiciones sociales (convivencia) y pedagógicas (comunicación e interacción) que permitan el desarrollo de aprendizajes significativos.

#### **2.4. Relación con las familias**

Retomando los aportes Esteve, J. (2003) la mayoría de las sociedades actuales se caracterizan por un profundo cambio en las instituciones que acompañan los procesos de construcción de la subjetividad de las nuevas generaciones. En el origen del Estado moderno la socialización de las generaciones descansaba sobre un trípode conformado por la familia, la iglesia y la escuela. Esta última fue adquiriendo un peso cada vez más

importante con el avance de los procesos de industrialización y urbanización. Iglesia y familia han experimentado transformaciones muy profundas como resultado de una serie de macroprocesos de largo plazo, tales como nuevas formas de religiosidad, la presencia cada vez más sistemática de los medios de comunicación de masas y otros consumos culturales, la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la fragmentación e inestabilidad de las configuraciones familiares, los cambios en los modelos de autoridad, etc. Así la escuela queda sometida a un conjunto de demandas sociales; en algunos casos se llega a solicitarle aquello que las familias ya no están en condiciones de dar: contención afectiva, orientación ético-moral, orientación vocacional y en relación con el diseño de un proyecto de vida, etc.

Los desafíos antes señalados se traducen en exigencias en el perfil de competencias del docente. Dado que no existe una clara división del trabajo entre instancias de socialización, el conflicto entre las mismas se vuelve cada vez más probable, sobre todo porque los valores que circulan en la escuela, la familia y los medios de comunicación de masas no siempre son coincidentes o complementarios sino que, con frecuencia, pueden ser contradictorios. El trabajo del maestro se inscribe en este nuevo cuadro de relaciones, lo cual le agrega una dosis creciente de complejidad (Dubet 2002; Esteve 2003).

En las preguntas realizadas a los docentes respecto de las actuales demandas de las familias se encontraron distintas miradas al respecto. En el testimonio del Entrevistado 1 se destaca como principales exigencias de las familias un lenguaje claro por parte del docente y el seguimiento respecto del proceso de aprendizaje de sus hijos. Asimismo, destaca que hay familias más comprometidas, que buscan mayor participación en la trayectoria de sus hijos.

**Docente 1:** Las familias lo que demandan es que vos tengas un lenguaje claro (...) que el mensaje sea entendido. Y mantener siempre la formalidad y el respeto. Demandan también como que uno les diga sobre los hijos cómo van pero que no hagan estereotipos de los hijos, eso vos te das cuenta. *A veces demandan que se les permita más participación, hay padres que son más presentes y hay padres que no van, entonces los padres que no van hay que preguntarse por qué no van, pero buscar estrategias para que empiecen a llegar.* (Remarcado propio).

El pensamiento del Entrevistado 1 puede interpretarse desde los argumentos de la pedagoga Gvirtz, S. (2009), quien observa que los modos de participación de los padres en

la vida escolar han ido cambiando y recomienda evitar una mirada nostálgica sobre cómo acontecía en el pasado.

En el caso del Entrevistado 2 argumenta que las exigencias de las familias giran en torno a las calificaciones; es decir, que el docente pueda justificar el porqué de las notas. Deja en claro que la preocupación no está puesta en el aprendizaje del alumno sino en la acreditación.

**Docente 2:** Con respecto a la nota, que uno pueda fundamentar porque le pusiste un 5 o un 6, no te preguntan en función de contenido, sino que uno justifique la nota, no vienen en termino de preguntar, qué te parecería si trabajamos de tal manera, o en que debería mejorar para aprobar, o que hace en el aula, ellos vienen a exigir que se justifique porque se desaprobó al hijo, o porque esa nota si se merece más.

Las familias ponen en duda las decisiones del docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según los autores Dubet, F. (2002), Tiramonti, G. (2004) y Gvirtz, S. (2009) en nuestra sociedad aparece muy fuerte un desprestigio del docente por parte de las familias, y una desvalorización de la escuela. Esto es así, siguiendo los argumentos de Esteve, J. (2003), porque el sistema de enseñanza los ha defraudado respecto al futuro de sus hijos, y además algunos de ellos no están de acuerdo con los valores o con la metodología con la que se les educa; por otra parte, la realidad ha demostrado que la extensión en años de estudio y la masificación sólo ha conseguido metas limitadas respecto a la igualdad y la promoción social de los más desfavorecidos. El resultado, según el autor, ha sido la retirada del apoyo unánime de la sociedad, y el abandono de la idea de la educación como promesa de un futuro mejor.

Hoy se percibe al docente como alguien que no tiene poder, ni dinero o que no sabe lo que debería saber. Esta imagen no involucra a todos los padres, pero es una crisis que se vive y es complicada porque desvaloriza este rol en la sociedad.

En esta línea el testimonio del Entrevistado 3 manifiesta no percibir ningún tipo de exigencia de parte de las familias, denunciando que las mismas se han desvinculado en su rol de acompañamiento a las trayectorias escolares de los alumnos.

**Docente 3:** yo no percibo ninguna exigencia por parte de las familias, de hecho creo como que las familias se han desvinculado de su rol de acompañamiento a las trayectorias de los pibes, a las reuniones no viene nadie, ni siquiera a retirar las calificaciones.

Los datos de las encuestas reafirman este argumento del Entrevistado 3, puesto que se les preguntó a los docentes respecto al acompañamiento familiar en el proceso de aprendizaje de los alumnos -teniendo en cuenta una escala del 1 al 5, donde 1 es el nivel de acompañamiento más bajo y 5 el más alto-. El 87% respondió sobre la línea 2, indicando que es bastante escaso.

El 54% de los encuestados no reconoce exigencias por parte de las familias. De hecho cuando se les pide que mencionen tres principales exigencias hacia ellos, el 40% de los docentes no responde, dejando abierta la posibilidad de pensar que estos docentes no perciben ninguna demanda o no hay una construcción de sentido sobre el tema, dado que es la única pregunta en todo el cuestionario que no fue respondida. Quienes sí respondieron a la pregunta, en un porcentaje del 60%, mencionaron como principal exigencia “que los alumnos aprueben” independientemente si aprenden o no y el 25% reconoce que se les pide “que los docentes no falten a clases”. Nuevamente se observa la presión sobre la evaluación y sí aparece el reclamo de la presencia en las aulas.

## **2.5. Relación Docentes y Gremios**

A lo largo de la historia los sindicatos docentes han luchado por defender los derechos de los trabajadores de la educación, representando los intereses de sus afiliados<sup>2</sup>. En los

---

<sup>2</sup> Los estudios realizados por Balduzzi, J. y Vazquez, S. (2000) sostienen que la historia del sindicalismo argentino se remonta a las primeras décadas del siglo XX, asociado al fenómeno inmigratorio y al nacimiento de la cuestión social; sin embargo podría decirse que las primeras experiencias de sindicalización del magisterio en la Argentina en una escala significativa, se produjeron en las décadas de 1940 y 1950- durante el gobierno de Juan D. Perón-. Período donde se llevó a cabo una política persistente de creación y fortalecimiento de sindicatos nacionales, que adquirieron peso en la toma de decisiones y fueron reconocidos como interlocutores del Estado en áreas clave.

En 1973, tras varios intentos de unificación de las organizaciones sindicales provinciales y regionales, se produjo la creación de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). Con el retorno de la democracia, en la década de 1980 el sindicato llevó adelante un plan de lucha prolongado, con el que logró un alto nivel de adhesión, y constituyó un fuerte indicador de la capacidad de movilización de la CTERA como actor de la política educativa en aquel momento (Chiappe, 2012). Se puede destacar la “Marcha Blanca” (1988) una gran manifestación realizada por docentes de varias regiones que, después de seis días, arribaron a Buenos Aires, culminando una huelga de 42 días, marcando un hito en la historia de la organización, ya que logró presentarse públicamente como un sindicato con gran capacidad de movilización autónoma. Otro logro significativo de esta medida de fuerza fue instalar el tema educativo y su financiamiento en el centro de la agenda pública.

resultados de la encuesta realizada se observa que la relación entre estos docentes y el gremio de la provincia de La Pampa parece no ser del todo satisfactoria. En una escala del 1 al 5 (donde 1 es el valor de favorecimiento más bajo y 5 el valor más alto) el 54% respondió que el gremio favorece sus condiciones laborales en un término medio (opción 3) mientras, el 31% evalúa que se sienten escasamente representados.

En los testimonios de los entrevistados se pueden apreciar dos puntos de vista: uno que valora positivamente el accionar del gremio y otro que no acuerda con la relación que establecía en ese momento con el gobierno nacional (debe recordarse que las encuestas y entrevistas se realizaron apenas terminado el gobierno de la presidenta Fernández, Cristina). Los Entrevistados 1 y 3 manifiestan estar de acuerdo con la lucha gremial ya que a través de esta se han logrado beneficios para los trabajadores de la educación:

**Docente 1:** Depende del momento, hay momentos que están más politizados y hay momentos que están menos politizados. Cuando hay momentos de politización generalmente se tiende a aceptar o a negar al gremio, porque el gremio quieras o no pertenece a un momento político. El tema es el siguiente, cuando hay reclamos, *yo creo que el docente como actor político a veces desconoce, que muchísimos de los logros que se han dado a lo largo de la historia fueron a partir de los gremios.* (Remarcado propio).

**Docente 3:** yo creo que la docencia tiene muchos beneficios que otras profesiones no tiene, por esa razón quienes somos de otra profesión elegimos trabajar en la docencia... *esos beneficios son logros de las luchas gremiales que han peleado para que hoy los docentes puedan tener una obra social, vacaciones, aportes jubilatorios, paritarias docentes, etc., etc.* En ese sentido yo creo que el gremio ha favorecido mucho las condiciones laborales. Hoy como todo está más atravesado por la política, se apoya o no al gremio en función de si éste está en contra o a favor del gobierno de turno pero no se pone el foco en los beneficios por los que se está luchando. (Remarcado propio).

A partir del año 2003 se produce una alianza entre gobierno nacional y CTERA tras haberse posicionado históricamente como sindicato opositor a los gobiernos anteriores (Chiappe, 2010). Dicha alianza fue posible dado el nuevo rol del Estado para el financiamiento y regulación de la educación. Esta estrecha vinculación no siempre es aceptada por la totalidad de los trabajadores, por lo cual algunos docentes se manifiestan en oposición a las decisiones que resuelve el gremio, tal es el caso del Entrevistado 2:

**Docente 2:** ...muchas veces lo que resuelve el gremio, los docentes no están de acuerdo porque supuestamente tenían un acuerdo con el gobierno. Entonces *están reclamando, pero*



*hacen lo que quiere el gobierno... es como que hay un sentimiento de estoy afiliado, pero no sé si estoy de acuerdo con lo que piensan, lo que se percibe es eso. (Remarcado propio).*

Por lo tanto, es posible advertir dos posiciones diferentes, encontradas y en conflicto ante la misma institución que actúa como representante de sus intereses laborales.

## **2.6. Valoración social del trabajo docente**

Autores tales como Birgin, A. (1999) Esteve, J. (2003) y Tardif, M. (2012), entre otros, sostienen que se ha modificado la consideración social del profesor. Décadas atrás se estimaba de ellos su saber, abnegación y vocación. Sin embargo, en el momento actual, nuestra sociedad tiende a establecer el *status* social en base al nivel de ingresos. Por eso el salario de los profesores se convierte en un elemento más de la crisis de identidad que les afecta. En efecto, se ha producido una desvalorización de su imagen social, paralela al desprestigio de los servicios públicos y a su desconsideración salarial, que aparecen claramente como otro de los más claros indicadores que la educación no es una prioridad social.

Los datos de la encuesta dan cuenta que para el 70% hay una alta desvalorización social de la docencia, mientras que un 30% sostiene que hay una baja valorización. Por lo que podría afirmarse que el 100% de los docentes encuestados consideran que socialmente su trabajo esta desvalorizado.

Cuadro 12: valoración social del trabajo docente

<b>Rangos</b>	<b>%</b>
Hay una alta desvalorización	70%
Hay una baja valorización	30%

Avalos, B. (2009) menciona que las referencias públicas a los docentes, realizadas a través de los medios de comunicación y/o declaraciones de autoridades, son positivas, acentuando la misión que cumplen o su importancia como actores principales en la educación de los niños y jóvenes. En otros momentos, especialmente cuando los aprendizajes escolares no cumplen las expectativas definidas por las autoridades (Evaluaciones Nacionales), se suele entrar en un ciclo de presiones y controles junto con atribución de culpa a los profesores. Tales mensajes públicos, según la autora, operan con un efecto negativo y detractor del

interés en la docencia, sea cual sea el fundamento de las opiniones vertidas. Esta mirada de Avalos se encuentra presente en los argumentos del Entrevistado 1 y Entrevistado 3, quienes consideran que la imagen negativa que la sociedad ha construido de su trabajo se debe a los medios de comunicación que solo transmiten cuando los docentes están de paro, y nunca muestran la realidad de un día laboral. Testimonios:

**Docente 1:** El valor del trabajo docente está determinado de acuerdo al tiempo, de acuerdo a la imagen que la sociedad se va armando del docente. *Si vos construís una imagen de docente que vive de paro y la imagen no va a ser positiva (...) Ahora está visto como el que hace huelga por nada, el que no está satisfecho, no un docente en el que se le respetan todos los derechos, sino un docente que exige que no haya chicos en el aula, parece.* Pero el docente no está pidiendo eso, por lo menos una gran cantidad no estamos pidiendo eso, pero sí que el derecho docente sea más respetado. A demás si a vos un medio te construye, mostrando en la tele solo cuando los docentes hacen paro, vos construís al docente sobre esa imagen; *pero si los medios mostraran un día laboral de un docente una semana, a la otra semana otro docente dando clases en otro punto del país, dando clase o haciendo otras cosas entre las múltiples actividades que tiene el docente, vos vas construyendo en la sociedad otro tipo de imagen y la sociedad comienza a pensar, mira todo lo que hace el docente, o no?, pero eso se construye.*(Remarcado propio).

**Docente 3:** hoy el trabajo docente está totalmente desvalorizado... la sociedad ha construido una representación que arroja una imagen negativa, cualquiera puede hablar y opinar de educación, pero no todos conocen las condiciones laborales de los docentes, hay gente que cree que los docentes tienen 3 meses de vacaciones, entonces es obvio que la imagen no va a ser buena si encima se vive de paro.

El testimonio del Entrevistado 2 coincide con el anterior y agrega, que su trabajo esta desvalorizado porque no se reconoce la complejidad del rol así como también porque se elige el trabajo docente sólo por los beneficios laborales que éste garantiza.

**Docente 2:** *La visión de la sociedad es que el docente no quiere trabajar, o cualquier paro le viene bien, o tienen tres meses de vacaciones y no hacen nada.* Pero en realidad nosotros atendemos a 30 personas al mismo tiempo, tenemos que enseñarles y tienen que aprender y tenemos que evaluar a 30 personas. No estas con uno solo, 180 te dije hoy, y dos veces en la semana les das a esos 180 imagínate, en termino de estrategias para que todos estén con ganas de aprender, no es menor, *no es fácil pero pareciera que es una pavada, o trabajemos todos de docentes para tener una salida laboral, no sabemos qué hacer y somos docentes. Yo creo que esta desvalorizado el rol de docente en la sociedad, sí.* (Remarcado propio).

Así el profesor aparece ante la mentalidad de mucha gente como un “pobre tipo” que no ha sido capaz de buscar otra ocupación mejor retribuida.

En otra línea Dejours, C. (2011) sostiene que los trabajadores, en su mayoría, se esfuerzan por hacer las cosas lo mejor posible, poniendo en ello muchas energías, pasión y compromiso social. Lo justo sería, según el autor, que ese aporte sea reconocido. Cuando no lo es, cuando pasa inadvertido en medio de la indiferencia general o los demás lo niegan, tal como manifiestan los entrevistados, el resultado es un sufrimiento muy peligroso para la salud mental.

En esta línea, la retirada de apoyo por parte de las familias y la sociedad denunciada por autores como Esteve, J. (2003) no solo constituyen factores que modifican el status social que los docentes habían mantenido en los inicios de nuestro Estado, sino que además dicha situación tendrá efectos disimiles sobre la salud mental de los trabajadores.

### **3. Condiciones Materiales**

Por condiciones materiales se alude al ambiente físico en el cual se desarrolla la actividad laboral. Se abordarán aquí las siguientes dimensiones de análisis:

**3.1.** El estado de la infraestructura escolar

**3.2.** Los materiales de trabajo disponibles

#### **3.1. Infraestructura escolar**

La evaluación de la infraestructura de la escuela difiere según la ubicación sociodemográfica en donde se encuentra ubicada. Aquellas más cercanas al centro de la ciudad, denominadas por tal motivo escuelas céntricas, presentan menores problemáticas en comparación con aquellas de las zonas de barrios de viviendas sociales (conocidas como FONAVI), a las que denominamos escuelas periféricas.

Los datos revelan que la totalidad de los docentes denuncian problemas de infraestructura en las escuelas en las cuales ejercen su trabajo.

Estado de escuelas céntricas:

Cuadro 13: Problemáticas denunciadas por trabajadores de escuelas céntricas

<b>Problemáticas</b>	<b>%</b>
Ventiladores sin funcionamiento	100%
Problemas con la calefacción	50%
Conexión de Internet deficitaria	50%

Los docentes de las escuelas periféricas por su parte denuncian las siguientes problemáticas en cuanto a infraestructura:

Cuadro 14: Problemáticas denunciadas por trabajadores de escuelas periféricas

<b>Problemáticas</b>	<b>%</b>
Instalaciones eléctricas inseguras	91%
Ausencia de matafuegos	18%
Techos en malas condiciones	73%
Humedad en las paredes	27%
Ventiladores sin funcionamiento	100%
Problemas con la calefacción	100%
Falta de agua potable	10%
Conexión de Internet deficitaria	64%

La desigualdad en el acceso a recursos, incluso en el interior mismo de la escuela pública es resultado, y a la vez causa, de otros tipos de segregación como la residencial y laboral (Kaztman y Retamoso 2007). Según dichos autores, la segregación espacial de los hogares, según su pertenencia a distintos estratos socioeconómicos, trae aparejadas diferencias de calidad en la infraestructura de servicios, (educación, salud, etc.); lo cual aumenta el aislamiento social y reduce las posibilidades de inserción en forma estable en el mercado de trabajo. La segmentación educativa no sólo reduce la sociabilidad entre niños y niñas de distintos estratos sociales, sino que también produce un deterioro en la calidad de los recursos de las escuelas públicas. Tiramonti, G. (2004) al igual que Kaztman, R y Retamoso, A. (2007) plantean que la combinación de procesos de creciente privatización de la enseñanza y la diferenciación de las escuelas públicas según su localización espacial, es lo que contribuye a profundizar los procesos de segmentación educativa. En efecto nos encontramos con escuelas públicas cuya ubicación sociodemográfica determina las condiciones materiales de las instituciones.

No obstante, esta diferenciación entre escuelas céntricas y periféricas no implica que las escuelas de centro queden al margen de problemáticas infraestructurales que limitan el

trabajo docente. La totalidad de los encuestados sostiene que las escuelas, tanto céntricas como periféricas tienen problemas en cuenta a la climatización de los ambientes, lo cual impacta en su salud.

Otro problema que tienen en común las escuelas es la deficitaria conexión a internet. En el año 2010 través del Decreto N° 459/10 se crea el Plan Conectar Igualdad para recuperar y valorizar la escuela pública y reducir las brechas digitales, educativas y sociales en el país. Dicho programa beneficia a los alumnos, sus familias y los docentes de establecimientos educativos de gestión pública de educación secundaria. A través del mismo, se propone dotar a estos establecimientos de una conexión a Internet, una red informática interna, y netbooks para estudiantes y docentes. Sin embargo, tal como indican los datos, el programa no está cumpliendo su propósito en el día a día escolar.

Los docentes de escuelas periféricas en las encuestas agregan a la lista de problemas: ventanas con vidrios rotos, paredes rayadas, mal estado de los pizarrones. Un aspecto prácticamente asumido como parte de la profesión docente es la falta de espacios suficientes para que los profesores puedan preparar clases y materiales, falta de espacios propios y reservados para el descanso y falta de servicios básicos de saneamiento (servicios higiénicos, comedores, cocinas). Estas carencias son la contraparte material de los problemas señalados en materia de jornada laboral: al no haber espacios destinados para ello en los establecimientos, se asume como normal que parte del trabajo docente se traslade al hogar.

A continuación se transcriben fragmentos de las entrevistas que presentan estos señalamientos:

**Docente 1:** ...más allá de que algunas escuelas se están modernizando, las escuelas están preparadas para alumnos del siglo pasado. Yo creo que si estamos hablando continuamente de atender más a la práctica, tenés que pensar en cocinas más grandes si querés enseñar a cocinar en talleres, un ejemplo. Todo lo que tiene que ver con estructura.

**Docente 3:** ...hay bastantes problemas que limitan el trabajo que uno hace. Por ejemplo tengo un curso donde doy fisicoquímica y no tenemos laboratorio, entonces el trabajo práctico se vuelve engorroso porque no tenés los materiales ni el espacio físico para enseñar... *a mi particularmente me limita porque no es lo mismo ver un video donde otro lleva a la práctica un experimento, que proponer una actividad donde los mismo pibes lo hagan...* eso te limita, te limita mucho. (Remarcado propio).

### 3.2. Materiales de trabajo

En cuanto a los materiales de trabajo disponibles en las instituciones, los docentes entrevistados tienen distintas miradas al respecto. El Entrevistado 1 se desempeña en escuela céntrica y sostiene que en la misma cuenta con disponibilidad de proyectores, láminas, útiles. Asimismo afirma que hay partida presupuestaria para comprar aquello que necesiten:

**Docente 1:** La escuela tiene de todo, tiene proyectores, laminas, útiles, y lo que no tiene, generalmente hay un dinero destinado para comprar, no te digo a lo loco, pero generalmente lo que necesitas lo puedes conseguir. También por ejemplo para los actos, con una nota elevada a la institución, y en Santa Rosa retiran lo que hace falta. Después lo que es libros, llegan continuamente de Nación, que inclusive ya no saben dónde ubicarlos... Lo que sí me parece que las escuelas deberían tener todas proyectores y salas de videos, pero no sacar un televisor y ponerlo en el aula, sino ya tenerlo incorporado en el aula.

Por otra parte, el testimonio del Entrevistado 2, quien desempeña su labor en escuela periférica, sostiene que hay disponibilidad de materiales de trabajo, sin embargo, considera que hay una representación que los alumnos los van a dañar por lo cual se limita el acceso y uso.

**Docente 2:** *Hay materiales, no hay cantidad pero por ejemplo libros hay, pero para usar la biblioteca hay toda una historia, que si está disponible, siempre la precisa no se quien porque nunca hay nadie, no se usa prácticamente, actúan mucho los prejuicios, los estereotipos, porque siempre se planeta esto de que el chico va a romper, por ejemplo yo trabajo arte visual, para pedir la cámara de foto había que pedir un permiso especial, pasar por toda una cadena formal de a quien se le pedimos, en que horarios está disponible, después a quien se la dejamos. A lo último ya no la pedimos porque me da hasta miedo pedírsela. Los lugares y los materiales están, no tenés cantidad de cosas pero hay, hay un cañón, ellos tienen el plan Conectar Igualdades y tienen sus computadoras, pero hay una cuestión de resistencia a prestar, a habilitar, porque el alumno va a romper.* (Remarcado propio).

En relación con la frecuencia de utilización de dichos materiales, los datos de las encuestas indican que solo el 37% de los docentes sostiene que siempre los utilizan, mientras que el 63% solo lo hace a veces, dependiendo de la actividad.

Las condiciones materiales del local escolar con instalaciones eléctricas inseguras, ampliaciones de construcción inestable, la falta de espacios físicos y la provisión de medios e instrumentos de trabajo precaria, deficiente o inexistente, determinan resultados

que empobrecen el trabajo docente y al sujeto que lo realiza, según analizó en su investigación Martínez, D. (2006). La vida laboral cotidiana realizada en locales inadecuados para la tarea escolar puede provocar daño físico y constituyen, a la vez, un factor de tensión y sufrimiento psíquico en el trabajo tanto para la auto-protección como para la enseñanza, control y cuidado de los alumnos. La tarea pedagógica, así limitada, provoca vivencias de desamparo en alumnos y docentes. En estas condiciones, la naturalización del riesgo cuando esto ya no es visto por los protagonistas y es visible para un observador externo al local de trabajo, constituye un riesgo mayor.

#### **4. Condiciones de Salud**

Cada una de las dimensiones analizadas a lo largo del presente trabajo, tendrán efectos disimiles en la salud de los trabajadores. Por salud se entiende al estado completo de bienestar físico, psíquico y social. Por lo tanto se abordarán a continuación las siguientes dimensiones de análisis:

**4.1.**Exigencias físicas en el trabajo

**4.2.** Malestares y/o enfermedades padecidas

**4.3.** Uso de licencias por enfermedad

##### **4.1. Exigencias físicas en el trabajo**

Al analizar la carga global de trabajo, Neffa, J. (1995) reconoce que la misma está constituida por el conjunto de los requerimientos a nivel físico, mental y psíquico que realiza un trabajador en el desempeño de su tarea; aclarando que en la realidad, los factores de la carga global repercuten en los trabajadores de manera sinérgica. Asimismo, las exigencias vinculadas con las tareas no son siempre vividas por todos los individuos del mismo modo. Por este motivo, influirán en la salud y vida de los trabajadores de acuerdo a sus respectivas capacidades de adaptación y de resistencia.

En el caso de los trabajadores docentes las principales exigencias físicas señaladas serían las siguientes:

Cuadro 15: Exigencias físicas en el trabajo

<b>Exigencias físicas</b>	<b>%</b>
Elevar la voz	90%
Estar de pie	70%
Cambios bruscos de temperatura	46%
Alergias por el uso de la tiza	30%

Los datos de la muestra indican que los factores de carga física en la docencia están relacionados con: elevar la voz, situación que sufre el 90% de los docentes. Testimonios:

**Docente 2:** *La voz, cuando son muy numerosos más, con este grupo en particular no porque son poquitos, pero en los otros grupos donde tenés 30 chicos la voz la elevas un poco más de lo común y todo el tiempo, para que hagan silencio, o hablen más bajo. (Remarcado propio).*

**Docente 1:** *Generalmente te exige (...) elevar la voz cuando es necesario, nos exigimos mucho la voz. (Remarcado propio).*

Otra de las exigencias en el desarrollo de la tarea es permanecer de pie toda clase, presente en el 70% de los docentes:

**Docente 1:** *Generalmente te exige estar parado... se te hinchan los pies, es terrible. (Remarcado propio).*

**Docente 2:** *(...) yo particularmente estoy todo el tiempo parada, y estar parada toda la mañana es una exigencia física. (Remarcado propio).*

La estructura edilicia, analizada en la categoría Condiciones Materiales, se presenta como un determinante de las exigencias físicas a las que están expuestos los docentes tal como afirma el Entrevistado 1:

**Docente 1:** *no están preparadas las instituciones, entonces cuando hace calor te morís de calor porque no andan los ventiladores, se te baja la presión (...) salir de un ambiente y amoldarse a otro, cuando hace frío tenés que estar dando clases con tres camperas encima, porque son escuelas que se remodelaron pero a veces quedan las ventanas entreabiertas y pasa frío (...) El tema del agua, no es bebible, entonces es una exigencia al cuerpo. (Remarcado propio).*

Las condiciones laborales de los docentes, como ya se ha analizado, también determinan las exigencias a las que están expuestos los docentes físicamente; el caso del Entrevistado 2 manifiesta trasladarse de una escuela a otra en tiempos relativamente escasos:



**Docente 2:** El tema de los tiempos, de llegar rápido de una escuela a otra, y si andas en bici tenés que salir y andar a las apuradas...

De igual forma las condiciones sociales (analizadas previamente) tienen su impronta en las exigencias físicas, por ejemplo ante situaciones de violencia tal como expresa el Entrevistado 3:

**Docente 3:** Todo el tiempo estás expuesto a exigencias físicas, desde estar de pie toda la clase hasta quedar expuesto en una situación de violencia física, por ejemplo cuando dos alumnos se pelean, te metes a separarlos con el riesgo de que te peguen una piña.

Estos factores de carga física, junto con los demás componentes de la carga global del trabajo que se han analizado a lo largo del este trabajo: a- condiciones laborales (Jornada laboral docente, múltiples tareas que implica, el poco tiempo de descanso que tienen durante la jornada en la escuela, la sumatoria de trabajo que llevan a sus casas) b- condiciones sociales (la escasa valoración de su tarea, la relación con los alumnos, los padres, las autoridades); c- condiciones Materiales (infraestructura precaria, falta de espacios físicos), constituyen factores que van a tener consecuencias disímiles en la salud de los docentes de acuerdo al grado de resistencia de cada persona.

#### **4.2. Malestares y enfermedades sufridos en el último año**

Los malestares y enfermedades más frecuentes en el colectivo de docentes de Educación Secundaria así como también la relación que establecen entre su estado de su salud y sus condiciones de trabajo fue motivo de indagación.

En relación con los principales malestares que han aquejado a los docentes en el último año, los datos indican que un alto porcentaje, 70%, padece dolor de espalda; le sigue cansancio físico frecuente con un 62% y angustia en un 46% de los encuestados.

Cuadro 16: Malestares padecidos por docentes

<b>Tipo de malestares</b>	<b>%</b>
Dolor de espalda	70%
Angustia	46%
Insomnio	30%
Cansancio físico frecuente	62%

El 23% de los encuestados agregó a la lista: dolores de cabeza constantes y dolores cervicales.

Estas molestias que manifiestan padecer los docentes han sido abordadas por autores como Esteve, J. (1987) desde la categoría de “malestar docente”; con ella hace referencia a las manifestaciones inespecíficas de alteración de la salud que son resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Según Esteve, “La palabra malestar se refiere a una desazón o incomodidad indefinible. Cuando usamos la palabra malestar sabemos que algo no anda bien, pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué” (1994, p. 12).

Al ser consultados sobre la relación entre dichos malestares y las condiciones laborales en las que desempeñan su trabajo, el 61% de los docentes de la muestra contestó afirmativamente:

**Docente 1:** Sí, porque ejemplo yo no tenía problemas en la cervical y empecé a tenerlos. A mí se me hinchan los pies si estoy mucho parada, tengo mala circulación de sangre.

Este dato muestra que un alto porcentaje de docentes reconoce que su salud se ha visto afectada como consecuencia de estas condiciones laborales. Por otro lado, en el caso de los Entrevistados 2 y 3 han padecido dolores y enfermedades, pero ambos señalan que no están directamente vinculados sólo a su trabajo aunque sí consideran que no son favorables ante situaciones de molestia:

**Docente 2:** la voz, que no sé si es del trabajo meramente, por ahí si andas mal de la garganta por alguna otra razón, y encima tenés que forzar la voz en el trabajo y si por ahí vas a perjudicarte más, o te cueste más recuperarte.

**Docente 3:** comencé a padecer insomnio hace unos años, pero no vinculado solo a mis condiciones laborales, también estoy terminando mi carrera y eso me tiene nervioso (...) para mí uno no se enferma solamente por el trabajo (...) el tema es que *por ejemplo si vos estas resfriado, y vas a trabajar a un aula sin calefacción probablemente empeore tu situación*, pero decir esto me sucedió solamente por el trabajo, no. (Remarcado propio).

Esteve, J. (1987) coincide con Neffa, J. (1993) en considerar que las repercusiones psicológicas de la tensión a la cual están sometidos los docentes son cualitativamente variables, y operan de forma distinta dependiendo de diversos factores, entre los cuales la experiencia del profesor, su estatus socioeconómico, el sexo y el tipo de institución en el que enseña, parecen los más relevantes. Con ello, los autores indican que los diversos

factores que constituyen las condiciones laborales van a tener consecuencias disímiles en la salud de los docentes.

En cuanto a las enfermedades más frecuentes de los docentes en el último año los resultados revelan lo siguiente:

Cuadro 17: Enfermedades padecidas por docentes

<b>Tipos de enfermedades</b>	<b>%</b>
Disfonía – Afonía	70%
Enfermedades en la columna	38%
Resfríos frecuentes	70%
Estrés	45%
Varices en las piernas	20%
Gastritis	10%
Ataques de pánico	16%

Como se puede advertir el 70% de los docentes manifiesta haber tenido afonía – disfonía. Podemos considerar por lo tanto que dicha enfermedad se encuentra vinculada con las exigencias que denuncian los docentes de forzar continuamente la voz, principal herramienta de trabajo.

Otro problema de salud que denuncia el 70% de los docentes son los resfríos frecuentes, enfermedad que se podría vincular con los cambios bruscos de temperatura a las que estas expuestos los docentes, esto como consecuencia de la falta de ventiladores y calefactores analizados en la categoría Condiciones Materiales.

Un tercer problema que merece ser abordado con profundidad es el estrés que denuncia el 45% de los docentes que componen la muestra. La Real Academia Española (2017), define el término estrés como la “tensión provocada por situaciones agobiantes que originan reacciones psicósomáticas o trastornos psicológicos a veces graves”. En las entrevistas el Docente 1 lo relaciona con las dificultades que surgen en el trabajo con las demás personas:

**Docente 1:** Y te sentís estresado, más allá de los momentos de descanso que me tomo permanentemente, el relacionarse con personas no es nada fácil.

**Docente 3:** a veces terminas estresado, sobre todo si tuviste una semana movida, de mucha actividad, llega el fin de semana y se nota el cansancio. Yo trato de no trabajar y utilizar esos días para descansar porque antes trabajaba los fines de semana y no paraba nunca, arrancaba la

semana cansado, entonces decidí no trabajar aunque sea los domingos, aunque a veces se te hace imposible.

Como se puede observar a lo largo del apartado, estos docentes de Educación Secundaria padecen malestares y enfermedades que están directamente vinculadas con el contenido de la tarea docente y con la organización del trabajo.

### **4.3. Licencias en el ámbito educativo**

Según los argumentos de Esteve, J. (1987) entre las principales consecuencias del malestar docente se destaca la inhibición y el absentismo; estas dos soluciones evitan la sobreexposición a los efectos de la presencia de focos de tensión que amenazan con quebrantar el equilibrio psicofísico de la persona, pero a cambio, tienen consecuencias nefastas para la calidad del trabajo. El profesor renuncia a implicarse en su trabajo o lo rehúye ausentándose del mismo, evita la relación personal con sus alumnos, recurre a un estilo docente más rígido y distante, reduciéndose al ámbito estricto de los contenidos y procura evitar el diálogo y la crítica. El absentismo, por otra parte, permite momentáneamente salir del ámbito escolar, tomar un momento de respiro y romper temporalmente con el malestar a que le expone la tarea diaria. Otra forma de absentismo consiste en la petición de traslado a otra escuela, con la esperanza de encontrar allí unas condiciones laborales más favorables. Unos pocos profesores optan por el abandono de la profesión como último recurso, pero solución ésta difícil en función de la situación actual del mercado laboral.

Se ha logrado constatar que las condiciones laborales para los docentes son deficientes en muchos aspectos, y en muchos casos alteran la salud de los mismos. Los datos de la investigación revelan que acuden a trabajar enfermos, a pesar de tener el derecho a una licencia por enfermedad. Esto ocurre puesto que ese derecho es cuestionado por la sociedad así como también resulta ser un punto de discusión dentro del sistema educativo:

**Docente 1:** Por un lado es un derecho, cuando estás enfermo tenés derecho a... ya demasiado cuando a veces tenés una suplencia común que no podés faltar y vas con un dolor de cabeza terrible o con una gripe. Ya con eso tenemos suficiente, no podemos castigar al docente...

**Docente 3:** Entre docentes, a los más jóvenes los condenan por tomarse licencia por enfermedad, como si uno por ser joven no tiene derecho de enfermarse, “recién arrancan y ya se toman licencia” se comentan entre los más experimentados...

Así, los docentes en repetidas ocasiones para evitar acusaciones deciden acudir a trabajar enfermo o con algún tipo de malestar. Esta situación se contradice con la idea construida acerca de los docentes como sujetos despreocupados, desinteresados, que se toman las licencias laborales de modo abusivo.

En otras situaciones los docentes deciden no hacer uso de las licencias por enfermedades; esto se debe, según el testimonio de los entrevistados, a los descuentos del presentismo por cada escuela en la que trabajan, monto que siempre excede al porcentaje del dinero que realmente se gana en el día.

**Docente 2:** Te descuentan el presentismo, porque es una falta, y es todo un problema porque lo que a uno le descuentan no es lo que uno gana por día... y te descuentan por escuela, que es un montón de plata, eran como 1800 pesos, en dos días, y yo no gano 1800 pesos en dos días, entonces para mi significó mucho...

Estos datos indican que la imagen la sociedad ha construido de un docente poco comprometido, que hace abuso de licencias médicas, ésta lejos de las realidades que experimentan gran parte del colectivo docente.

## **CAPÍTULO IV**

### **CONCLUSIONES**

En el presente estudio se ha realizado una aproximación respecto de las experiencias de los docentes en relación con las actuales condiciones laborales, en el nivel de Educación Secundaria de la gestión pública en la ciudad de General Pico.

Esta lectura de los datos deja en evidencia que la jornada laboral de los docentes continúa reconociendo como horas trabajadas las horas frente a alumnos, sin considerarse las horas invertidas por fuera del horario de la clase. Estas tareas que se desarrollan fuera de la escuela son invisibilizadas, y por lo tanto no son reconocidas ni remuneradas.

Al mirar al interior de esta jornada laboral, es posible observar el escaso tiempo de descanso que tienen los docentes. Los recreos en pocas ocasiones permiten desconectarse de la actividad laboral, puesto que en ellos se atienden distintas exigencias que no permiten descansar, lo cual intensifica las exigencias de su labor.

Resulta indiscutible que la tarea docente es compleja e implica una multiplicidad de actividades que, en ocasiones, se encuentra naturalizada por los mismos trabajadores. Se constató que en este nivel educativo no solo desarrollan tareas pedagógicas sino también administrativas, y en ocasiones asistenciales. Sin embargo, las formas de contratación por horas someten a los docentes a cumplirlas todas frente a alumnos, sin que se contemplen explícitamente tiempos y espacios para el desarrollo de las demás actividades, razón por la cual se deben desarrollar en horario extraescolar. Los límites entre el trabajo y el ámbito doméstico se tornan difusos, los espacios familiares y de descanso se ven avasallados por las tareas de corrección, planificación, reunión con los pares, actualización profesional, entre otras. Esta invisibilidad contribuye a que se continúe reconociendo al trabajo docente como de medio tiempo.

La cuestión del salario continúa siendo un punto de conflictividad laboral. La depreciación que sufrieron como consecuencia de las políticas neoliberales y la crisis económica del 2001 se vio modificada posteriormente a la sanción de la Ley de Educación Nacional, y concretamente con la Paritarias Nacionales así como el aumento del porcentaje del PBI

destinado a educación. Asimismo permanece sin tener una composición adecuada al trabajo real; se dice esto considerando las tareas que los docentes desarrollan por fuera del aula que no poseen un valor económico específico. Se destaca el papel de las Paritarias Nacionales como herramienta fundamental para la discusión y participación de los trabajadores en los diferentes aspectos que implican el trabajo docente, como así también el Programa Nacional de Compensación Salarial Docente, para sostener un salario mínimo en todo el país y apoyar a las provincias que no alcanzan el piso anual establecido. Sin embargo a pesar de dichos esfuerzos sostenidos durante los gobiernos que concluyen en el 2015, continúan las diferencias entre jurisdicciones, siendo La Pampa una con menor conflictividad laboral, lo cual lleva a muchos docentes a justificar el sueldo que reciben, sin advertir los derechos que continúan siendo vulnerados.

Una primera lectura respecto de la actualización y el perfeccionamiento docente indica que ésta se reduce a la mera acumulación de puntos que permiten las posibilidades de inserción laboral, lo cual genera una competencia entre los trabajadores de la educación. No se puede dejar de mencionar la escasa oferta de cursos y capacitaciones promovidas desde el ámbito público de carácter gratuitas. Dicha situación abre las puertas a un mercado que ofrece un sinnúmero de cursos que otorgan puntaje, sin un control adecuado respecto de la calidad de los mismos.

Se analizaron también las relaciones sociales que establecen los docentes en su condición de trabajador. En términos generales las relaciones con los directivos y colegas se califican como satisfactorias. Resulta interesante destacar que los conflictos que manifiestan los trabajadores surgen ante presiones de alta competitividad al interior del grupo, estimuladas desde el sistema educativo a través de formas de evaluación del trabajo (puntaje docente) con las cuales los docentes están a veces en resistencia o en disidencia, como también con la instalación de políticas mercantilistas y meritocráticas para el perfeccionamiento docente, y por la organización escolar que condiciona, entre otros aspectos, el grado de vinculación tanto con la institución como también con el resto de los colegas.

Maldonado, S. (2013) sostiene que “es momento de hacer un profundo cambio de paradigma del trabajo docente en la región que está muy centrado en el trabajo individual. Poder pensar, discutir, que esto sea parte de nuestras agendas de negociación colectiva,

para poder tener regulaciones que nos permitan desarrollar trabajo colectivo en nuestras instituciones escolares” (p. 145). Las formas de regulación que hoy tiene el trabajo docente no son suficientes, no se ha pensado puestos laborales que habiliten el trabajo colectivo, con tiempos pagos y dentro del horario de la jornada escolar.

En cuanto a las relaciones con los alumnos, las mismas son calificadas como buenas por un amplio porcentaje de los docentes. Una de las problemáticas más denunciadas es la apatía, lo cual implica un desafío al rol, pues debe recurrir a nuevas estrategias que le permitan recuperar el diálogo con los alumnos para garantizar condiciones que desarrollen aprendizajes significativos. Tal como afirman Tedesco y Tenti Fanfani (2002), los docentes deberán ser cada vez más expertos en cultura de las nuevas generaciones, en la medida que la transmisión de la cultura escolar (el curriculum) deberá tener en cuenta no sólo las etapas biopsicológicas del desarrollo infantil, sino también las diversas culturas y relaciones con las mismas que caracteriza a los destinatarios de la acción pedagógica. Esta exigencia es aún más pertinente en un mundo donde el multiculturalismo tiende a convertirse en una situación frecuente e incluso cada vez más valorada.

Del estudio realizado surge la necesidad de recuperar el diálogo con las familias si se pretende una buena educación para los alumnos. Los docentes se quejan porque dicen que los padres están ausentes; sin embargo, siguiendo los argumentos de Gvirtz, S. (2009), la escuela tiene que garantizar los derechos a la educación del alumno tenga o no padres presentes.

Resulta igual de importante revalorizar el trabajo de enseñar en la sociedad, ya que según los docentes son considerados responsables directos del sistema de enseñanza, y por lo tanto, de todas las falencias que hay en él. Esta idea ha sido alimentada por los medios de comunicación como así también por las autoridades educativas, quienes se han ocupado de acentuar la importancia del trabajo docente como actores principales de la educación de niños y jóvenes; de este modo, se suele entrar en un ciclo de presiones y controles junto con atribuciones de culpa a los profesores. Sobre todo, en momentos donde se advierten resultados insatisfactorios de los aprendizajes en las evaluaciones nacionales (como el Operativo Aprender 2016). Ante la falta de reconocimiento o la indiferencia general, el docente, tal como sostiene Dejours, C. (2009), se enfrenta al sufrimiento que puede ser



desestructurante, capaz de desestabilizar la identidad y la personalidad y por ende, causar enfermedades mentales.

Por otra parte, del análisis de las condiciones materiales de trabajo se advierte en primer lugar una diferenciación respecto de la evaluación de la infraestructura, como espacio de trabajo, según la ubicación sociodemográfica de la escuela. Las ubicadas en los sectores periféricos presentan mayores problemáticas en comparación con aquellas cercanas a la zona céntrica. Esto no implica que estas últimas queden exentas de problemas; por el contrario, los resultados dan cuenta que la totalidad de los colegios presenta deficiencias en cuanto a la climatización de los ambientes (ventiladores y calefacción sin funcionamiento) lo cual constituye un riesgo para la salud; como así también deficitaria conexión a internet, que pone en evidencia el mal funcionamiento del programa Conectar Igualdad. No obstante, en las escuelas periféricas las dificultades son mayores, y de no ser resueltas podrían ocasionar daños en las vidas de los actores institucionales; entre las más significativas se mencionaron instalaciones eléctricas inseguras, denunciado por un 90% de los docentes y un 80% declara techos en malas condiciones. Estas situaciones indican que estamos en presencia de una emergencia en relación con el estado de los edificios escolares donde asisten los sectores sociales más vulnerados.

En la totalidad de los establecimientos contarían con los recursos básicos indispensables para trabajar, sin embargo, en algunos colegios de la zona periférica, las autoridades tienden a generar resistencia a la hora de habilitar el uso de los mismos, puesto que entienden que los alumnos no tendrían el cuidado necesario para evitar dañarlos.

En síntesis, estas condiciones laborales caracterizadas por una jornada laboral que no reconoce las horas trabajadas en horarios extra-clase, con escasos y nulos tiempos de descanso, a la cual se le suman múltiples actividades provoca una intensificación del trabajo docente, sin que se reconozcan dentro de la remuneración salarial. Sumado a esto, hay un conjunto de condiciones que agravan la situación laboral: las condiciones sociales en las que se desarrolla el trabajo, las cuales se caracterizan por la retirada de apoyo que tenían de parte de las familias y la sociedad, como así también por nuevas demandas por parte de los alumnos que hoy transitan por el sistema educativo; y las condiciones materiales donde persisten las desigualdades respecto de la infraestructura de los colegios

según su ubicación sociodemográfica, siendo los más perjudicados aquellos que se encuentran en la periferia de la ciudad. Este escenario, en el cual se enmarca el trabajo docente tiene una relación directa -tal como afirman los autores Esteve, J. (1987), Neffa, J (1995), y Dejours, C. (2001)- con la salud física, psíquica y mental de los trabajadores que puede producir alteraciones en el desarrollo de su persona.

Del estudio se identificaron múltiples exigencias físicas a las que se exponen los docentes en su trabajo, y que alteran sus condiciones de salud. Entre las más significativas se identificó que el 90% debe elevar la voz, condición que conlleva a que un 70% de los docentes padezca disfonía-afonía. Los cambios de temperaturas producto de las condiciones edilicias, denunciado por el 46% de los docentes influyen en el 70% de los docentes que padecen resfríos frecuentes.

Pese a estas situaciones, se constató que los docentes acuden a trabajar aún están enfermos. Las razones de ello son: por un lado este derecho que tiene los docentes no solo es cuestionado por la sociedad, sino también lo es al interior del sistema educativo, más precisamente entre los propios docentes. Ante la mirada acusadora, los profesores acuden a trabajar enfermos, sin que se tomen los recaudos necesarios para cuidar su salud. Otra razón por la cual rechazan pedir licencias es por el porcentaje que se descuenta de su sueldo, por lo que muchos se ven obligados a poner en riesgo su salud.

Este escenario actual donde se desenvuelve el trabajo de enseñar, deja en evidencia múltiples falencias que no garantizan las condiciones de trabajo adecuadas, según los argumentos teóricos sobre los que se apoya el presente trabajo: proporcionar recursos económicos acordes al trabajo realizado, respetar horarios, no poner en riesgo la salud del trabajador. Todos ellos están siendo vulnerados, por lo tanto exigirían ser resueltos de manera inmediata.

Se espera que los aportes alcanzados en el presente trabajo de investigación constituyan un insumo que promueva la ampliación de miradas acerca de las condiciones laborales de los trabajadores docentes, y sería deseable que se promuevan y generen políticas y acciones tendientes a mejorarlas en el marco del trabajo docente.

Concluye este Trabajo Final destacando los aportes que el mismo ha contribuido a mi persona. En cada línea escrita queda plasmada la pasión por la maravillosa tarea de investigar que ha nacido en mí y se ha manifestado a lo largo de toda la formación profesional.

En cuanto a crecimiento intelectual, me ha permitido construir una mirada sobre el trabajo en la docencia que se aleja de aquellas que se preocupan por prescribir su deber ser, ignorando la historia. Por el contrario, se procuró reconstruir las regulaciones del trabajo docente inscribiéndolas en las metamorfosis de las dinámicas sociales. Esto permitió comprender la complejidad de los factores que condicionan el trabajo de enseñar, conduciendo asimismo a desnaturalizar las condiciones laborales en las que se desenvuelve el mismo en estos últimos años. Esta mirada integradora del trabajo pretende dar respuestas a nuestros docentes, que hoy encuentran cuestionado su rol en la sociedad.

En un balance general, este trabajo de investigación ha resultado una experiencia gratificante, y constituye un gran paso hacia este largo camino que conlleva investigar en el ámbito educativo.

## Bibliografía

- ✚ Alzamora, S. (2003) *Entre los dilemas de la profesión docente permanente y la reconfiguración de la posición estatal*. Ponencia presentada en el Simposio Internacional: Aprender a ser docentes en un mundo de cambio. Barcelona.
- ✚ Andrade Oliveira, D. (2006). La nueva regulación educativa en América Latina a nivel de las escuelas y de los docentes. En Feldfeber y Oliveira (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?* (pp. 17-31). Noveduc: Buenos Aires.
- ✚ Apple, M. (1995). *Trabajo docente y textos: economía política de las relaciones de clase y género*. Artes Médicas: Porto Alegre.
- ✚ Avalos, B. (1996). *La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO-OREALC: Santiago de Chile.
- ✚ Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*, XXXVI(1),235-263.
- ✚ Balduzzi, J. y Vázquez, S. (2000). *De apóstoles a trabajadores*. Ed. CTERA: Buenos Aires.
- ✚ Birgin, A. (1997). *Las regulaciones del trabajo de enseñar. Vocación, Estado y Mercado en la organización de la docencia*. FLACSO: Buenos Aires.
- ✚ Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar, entre la vocación y el mercado*. Troquel: Buenos Aires.
- ✚ Braslavsky, C. (1999). Fundación de un modelo pedagógico: los colegios nacionales entre 1863 y 1905. *Revista Propuesta Educativa*, 21,38-42.
- ✚ Chiappe, M. (2010). *La conflictividad laboral entre los docentes públicos argentinos en el periodo 2006-2010*. Dirección de Estudios de Relaciones del Trabajo, SSPTyEL, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Buenos Aires.
- ✚ Claus, A. (2011). *El financiamiento educativo y las condiciones laborales de los docentes*. En Las Condiciones Laborales en la Provincia de Buenos Aires. Ministerio de Trabajo, Buenos Aires.
- ✚ Confederación General del Trabajo (CGT) de la República Argentina (2010). *Argentina: guía básica de salud y seguridad en el trabajo para delegados sindicales*. Buenos Aires.
- ✚ Contreras, J. (2002). *Autonomía de profesores*. Cortez: Sao Paulo.
- ✚ Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 107, 409-426.
- ✚ Da Cidade, A. (2011). El profesor Taxi. *The Clinic*, 402, 23.

- ✚ Dejours, Ph. (2001). *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la Psicopatología del Trabajo*. Lumen Humanitas: Buenos Aires.
- ✚ Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Santillana- Unesco: Madrid.
- ✚ Diríe, C. y Pascual, L. (2012). Condiciones laborales de los docentes en la provincia de Buenos Aires 2004-2010. Dossier. *Espacios en Blanco*, 22, 221-226.
- ✚ Dubet, F. (2002). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Editorial Gedisa: Barcelona.
- ✚ Duschatzky, S. y Antelo, E. (2015). Pedagogías silvestres. Des-armando escuelas. En D. Niedzwiecki (Comp.), *Conversaciones sobre escuela*. CLACSO: Buenos Aires.
- ✚ Esteve, J. (1987). *El malestar docente*. Ediciones Laia: Barcelona.
- ✚ Esteve, J. (2003). *La tercera revolución Educativa: la educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós Ibérica: Barcelona.
- ✚ García Castro, C. y Muñoz Sánchez, I. (2013). Salud y trabajo docente de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. *Avances en enfermería*, XXXI (2), 30-42.
- ✚ Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata: Madrid.
- ✚ Gvirtz, S. (2009). *Una buena educación depende del dialogo entre la familia y la escuela*. Conferencia organizada por Instituto Indra y Fundación OSDE “Escuela y Familia: Consensos a reconstruir”. Mar del Plata.
- ✚ Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Ediciones Morata: Madrid.
- ✚ Kaztman, R. y Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista de la CEPAL*, 91, 133-152.
- ✚ Kohen, J. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudio de caso en Argentina*. UNESCO: Santiago de Chile.
- ✚ Krichesky, G. (2010). *Jóvenes que miran la escuela. una investigación acerca de los procesos de inclusión/exclusión en la escuela secundaria*. Fundación Cimientos: Buenos Aires.
- ✚ Maldonado, S. (2013). Las agendas de las organizaciones sindicales y las regulaciones del trabajo docente. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes, formación, trabajo y desarrollo profesional* (143-150). UNESCO- IPE: Buenos aires.
- ✚ Martínez, D. (2006). *Factores de riesgo psíquico en el trabajo docente*. CTERA, Buenos Aires.
- ✚ Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia, desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. CIPPEC-Embajada de Finlandia – UNICEF: Buenos Aires.

- ✚ Misuraca, M.; Oreja Cerruti, M.; Más Rocha, S. (2013). Políticas para evaluar la calidad educativa en Argentina después de los '90. *Currículo sem fronteiras*, 2, 269-286.
- ✚ Moretta, R. (1999). La carpa blanca, análisis político-social en el marco de los movimientos sociales. *Anuario*, 2, 69-84.
- ✚ Neffa, J. (1995). *Las condiciones y medio ambiente de trabajo (CyMAT). Presentación de la concepción dominante y de una visión alternativa*. CEIL-PIETTE: Buenos Aires.
- ✚ Perazza, R. y Lagarralde, M. (2007). *El sindicalismo docente en Argentina*. Fundación Konrad Adenauer- Política Social en América Latina (SOPLA): Buenos Aires.
- ✚ Pérez Zorrilla, J. (2016). *La regulación de la jornada docente en perspectiva comparada: los casos de Argentina, Brasil, Chile y Uruguay*. FLACSO: Buenos Aires.
- ✚ Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo. Historia de la Educación en la Argentina*. Tomo I. Editorial Galerna: Buenos Aires.
- ✚ Rabalino Campos, M. (2005). *Las condiciones de trabajo y salud docente: aportes, alcances y límites de estudio*. UNESCO: Santiago de Chile.
- ✚ Sandoval, F. (2001). Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista OEI*, 25, 82-102.
- ✚ Secretaria de Gabinete y Coordinación Administrativa de la Nación (2006). *Comisión de condiciones de medio ambiente de trabajo del sector público nacional (Cymat)*. Buenos Aires.
- ✚ Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela secundaria. *Praxis Educativa*, 1, 67-87.
- ✚ Tardif, M. (2012). *El oficio docente en la actualidad*. Seminario Internacional Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. IIPE, UNESCO, Buenos Aires.
- ✚ Tedesco, J. y Tenti Fanfani, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Conferencia Regional: El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe. Brasilia.
- ✚ Tedesco, J.C. (1986). *Educación y sociedad en Argentina*. Ediciones Solar: Buenos Aires.
- ✚ Tenti Fanfani, E. (2007). Características sociodemográficas y posición en la estructura social de los docentes de Argentina, Brasil y México. *Revista Pensamiento Educativo*, 2, 223-253.
- ✚ Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes de la escuela media*. Manantial: Buenos Aires.
- ✚ Tiramonti, G. (28 de Agosto de 2005). La reconfiguración de la educación en los últimos sesenta años. *Revista Ñ*. Recuperado de

<http://pginasdelprofesorado.blogspot.com.ar/2008/10/la-educacion-en-argentina-siglo-xx.html>

- ✚ Toriz Pérez, A. (2009). *Condiciones de trabajo y malestar docente en la educación secundaria pública*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- ✚ Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5, 59-78.