NUEVAS CONFIGURACIONES DEL TRABAJO DOCENTE DEL NIVEL MEDIO. PRÁCTICAS DISPERSAS, DIVERSAS Y A LA INTEMPERIE.

Delfina Veiravé (UNNE) dveirave@gigared.com
Mariana Ojeda (UNNE) ortices@arnet.com.ar
Patricia Delgado (UNNE) pmadelgado@yahoo.com.ar
Claudio Núñez (UNNE) claudionunez@hotmail.com
Cinthia Amud (UNNE) cinthiamud@hotmail.com

1. Presentación del objeto y la perspectiva de abordaje

Esta ponencia presenta algunos resultados de un estudio cualitativo realizado con profesores de escuelas públicas secundarias del Chaco que trabajan en contextos institucionales diversos abarcando en la tipología de establecimientos una escuela rural, una del casco céntrico de la ciudad capital y una de barrio periférico con población urbana de bajos recursos[1].

La investigación pretende caracterizar los cambios producidos en la última década en la configuración del trabajo de los docentes de media, producto de la convergencia de procesos socioculturales, políticos, económicos y educativos que tuvieron lugar en nuestro país, con modos particulares de expresión en el contexto provincial.

Nos proponemos hacerlo desde un lugar compartido con los mismos sujetos que son parte del estudio, indagando en sus percepciones, sus historias y experiencias, sus sentimientos y emociones vinculadas con el trabajo y sus condiciones. Es decir, queremos conocer el trabajo de los profesores de escuela media desde las "voces" de los actores principales sin necesidad de buscar o producir "traducciones" de sentidos; por tanto, optamos por una

[1] La realización de este trabajo se desarrolla en el marco de un proyecto de investigación ya finalizado "Vida y trabajo de los profesores de enseñanza secundaria. Institución y profesión docente desde una perspectiva intercultural" Dirección: Delfina Veiravé- Equipo de Investigación: Mariana Ojeda; Patricia Delgado; Claudio Nuñez. P.I. 62/04. Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE. Y otro que continúa actualmente "Escuela media y Trabajo Docente en la Provincia del Chaco. Dimensiones políticas, institucionales, culturales y sociales en la configuración del trabajo de los profesores y de las instituciones educativas" de la misma institución (PI 16/07) a los que se suman como integrantes dos becarias.

metodología que permita hacerlo. La reconstrucción de las biografías profesionales implica recorrer con ellos un conjunto de acciones y pensamientos propios ocurridos en episodios de su vida personal y profesional pasada y presente (Bertroux, 1980; Bourdieu, 1991; Kornblit, A. 2004). Es así como, a través de entrevistas en profundidad, recuperamos el relato del trayecto profesional de los docentes desde sus orígenes hasta la actualidad histórica – social en la que se desempeña. En el discurso producido fue posible identificar en relatos individuales, situaciones de la vida cotidiana, el contexto natural de su trabajo, rasgos de la cultura profesional, de los contextos institucionales y del sistema educativo.

Asimismo, la caracterización de los contextos institucionales se realizó a partir de entrevistas a directivos y otros informantes claves (administrativos, asesores pedagógicos, supervisores), el análisis de documentación y datos cuantitativos. Para describir las regulaciones del trabajo docente analizamos normativas y realizamos entrevistas a funcionarios.

La complementación de dimensiones de análisis y de estrategias metodológicas, nos permitió observar cómo convergen en la construcción de la cotidianeidad de las escuelas las dinámicas de la institución, las políticas sociales y educativas, las problemáticas comunitarias, conformando el complejo escenario de las prácticas de los profesores.

Partimos de una definición amplia de *trabajo docente*, refiriéndonos al conjunto de tareas que realiza el profesor en relación a la enseñanza, los alumnos y la o las instituciones donde se desempeña. Como referencia para la construcción de esta idea utilizamos la categoría conceptual de trabajo aludiendo a la actividad creadora que desarrolla el ser humano para generar bienes y servicios (Neffa, 2005). Actividad conformada por tareas que manifiestan su esencia y le dan sentido de conjunto. Para delimitar lo medular de la docencia seguimos a Deolidia Martínez (1997) cuando describe los elementos básicos: la enseñanza propiamente dicha (el currículum), la organización escolar y, la responsabilidad civil y socio-pedagógica frente a los padres, los alumnos y la comunidad al desarrollar la

actividad laboral. Optamos por la idea amplia de trabajo porque, tal como lo percibimos en lo que piensan y sienten los docentes, supera la que esta involucrada exclusivamente en el empleo[2].

Ahora bien, no escapa dicha realidad el hecho que el trabajo docente se constituyó históricamente como empleo público regulado por el Estado que condicionó su estructura y organización, las formas de capacitación y de ingreso particulares (Birgin, 1999). La actividad laboral entonces, se desarrolla en el marco de un conjunto de condiciones que determinan el ejercicio de la función docente y de las vivencias que tienen los profesores.

Las condiciones laborales abarcan los factores que constituyen el escenario complejo del trabajo docente entendido *"…como una malla de interacciones que ocurren en algunos espacios concéntricos…"*: el aula, el establecimiento, el sistema educativo y su Administración, el entorno social en que se sitúa el establecimiento y el sistema social más amplio (Parra Garrido, 2005). De todos estos ámbitos emergen elementos que se comportan como condiciones que establecen con nuestro objeto de estudio relaciones de multideterminación.

La aproximación a los profesores, la reconstrucción de sus trayectorias y sus percepciones sobre el trabajo, así como la exploración de los contextos institucionales particulares en los que se desempeñan, nos permite reflexionar acerca de las configuraciones actuales del trabajo. Hemos podido identificar variaciones y continuidades en cuanto a las actividades que desarrollan, tareas, funciones, tiempos y ámbitos en los que ejercen su trabajo. En este sentido, aludimos a lo que Neffa (2005) llama dimensiones objetivas del trabajo referidas a las producciones exteriorizadas del esfuerzo realizado por las personas centrándonos, en las actividades de los profesores que están dotadas de utilidad social y buscan satisfacer necesidades.

Asimismo, consideramos fundamental indagar también en las dimensiones subjetivas que hacen referencia a las connotaciones y valoraciones sobre los

[2] Neffa (2005) entiende que el empleo es *"…un trabajo remunerado, asalariado, dividido técnica y socialmente, distribuido entre los miembros del colectivo de trabajo, subordinado a quien le paga la remuneración y cuyo monto estaría codificado por la legislación…"* (Op.Cit.:3)

hechos objetivos. El trabajo se despliega acompañado siempre de estados afectivos propios: la pena, el sufrimiento, el placer, la alegría (Vialatox, 1953 en Neffa, 2005). La Psicología Laboral realizó aportes valiosos en esta dirección cuando establece las diferencias entre *"el trabajo tal como es prescrito ... consistente en dividir social y técnicamente el trabajo y asignar tareas a cada trabajador según su posición en la estructura de clasificaciones ... y, por otra parte, la actividad o sea el trabajo tal como es realmente ejecutado, ... con lo cual se vuelve a descubrir así el enigma y la riqueza del acto de trabajar... (Déjours, D. y Molinié, P., 1995)" (Neffa, 2005: 5).*

Entonces, nos preguntamos ¿qué *configuración laboral* resulta de la integración de dimensiones objetivas referidas a las producciones y condiciones de trabajo, y subjetivas, relativas al posicionamiento del profesor respecto de ese trabajo, es decir, los significados que construyen sobre esas condiciones objetivas?

En el entramado de estas dos dimensiones, definimos a las configuraciones como construcciones singulares de los profesores, influidas por las características de los propios docentes (personalidad, experiencias laborales, formación), las particularidades de los sujetos con los que trabajan (alumnos, colegas, directivos, padres), de los contextos en los que se desempeñan (urbano, rural), y de las definiciones que asuman respecto de los sentidos históricamente asignados al trabajo docente y la función social de la escuela media argentina[3].

En esas construcciones singulares percibimos elementos comunes a los profesores, dado que éstos comparten una cultura profesional, un marco de comprensión de la realidad profesional de los docentes en la enseñanza secundaria. Esa cultura les permite reconocerse como pertenecientes a un

[3] La educación secundaria se inicia con el mandato de formar a las élites políticas y preparar para los estudios universitarios. En su evolución y expansión fue asumiendo otras funciones: formación técnica para el trabajo y formación de docentes primarios. Se desarrolló sin una legislación integral que otorgara organicidad a sus diferentes ofertas, modalidades y orientaciones. Esta mirada histórica da cuenta de los diferentes matices que adquiere la función social del nivel (DINIECE, 2008. La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Ministerio de Educación de la Nación)

mismo colectivo, en torno a una actividad que los diferencia de otros colectivos profesionales (Rivas Flores, 2000). Son estas configuraciones, en sus elementos semejantes y diferentes, las que intentaremos caracterizar en este trabajo.

Para ello en la ponencia describimos y comparamos cómo se define el trabajo de los profesores de nivel medio en tres planos de análisis: el de la normativa que lo regula, el de las prácticas concretas, y el de las percepciones subjetivas de los docentes. En la confrontación de estos diferentes planos advertimos desfasajes, contradicciones que propician prácticas dispersas, diversas y a la intemperie.

2. Las (in)definiciones de los roles de los profesores en el nivel medio desde la normativa

El Estatuto del Docente es la normativa legal que regula el trabajo de los profesores. Especifica sus deberes y derechos, las modalidades de ingreso a la docencia, la carrera docente, el perfeccionamiento, las remuneraciones, el régimen de licencias, entre otros aspectos.

En la provincia del Chaco rige la Ley 3529, promulgada en 1990 y modificada parcialmente en resoluciones posteriores. Allí el rol docente es definido casi exclusivamente en torno a la enseñanza:

"Art. 1: Se considera docente a los efectos de esta ley a quien guía, dirige, supervisa u orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje, como sí a quien reeduca, colabora y presta apoyatura técnica con sujeción a normas pedagógicas y las reglamentarias del presente estatuto" (Ley Nº 3529/90)

Esta definición general es semejante en todos los estatutos provinciales, que han tenido como modelo o marco de referencia en su formulación al Estatuto del Docente Nacional, Ley Nº 14.473/58 (Gvirtz, 1994)

Estas normativas no sufrieron modificaciones sustanciales posteriormente a la sanción de la Ley Federal de Educación o a la actual Ley Nacional de

Educación Nº 26.206, marcos legales que producen una ampliación de la comprensión de lo que es el pleno ejercicio de las actividades docentes.

En efecto, en la Ley Nacional de Educación (art. 72) se establecen como parte de los derechos del docente: la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela (inc.d), y la participación en el gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes (inc.i). Asimismo, esta norma establece criterios para la organización de las instituciones educativas que plantean cambios en sus modelos de gestión habituales, promoviendo el planeamiento y la autoevaluación institucional con una modalidad participativa, la articulación interinstitucional y entre niveles educativos, la adecuación curricular, el desarrollo de innovaciones, la investigación pedagógica y actividades de extensión, recreativas y comunitarias (art.130, inc.a-k)

¿Quiénes son responsables de desarrollar todas estas actividades sino los directivos y profesores del establecimiento? Las políticas de reforma traen cambios significativos en la gestión escolar y en las condiciones de trabajo en las escuelas, lo que provoca una reestructuración del trabajo docente.

"Ahora el trabajo docente debe contemplar las actividades en el aula, las reuniones pedagógicas, la participación en la gestión de la escuela, el planeamiento pedagógico, entre otras actividades" (Andrade Oliveira, 2006:20)

Pero este fenómeno no es acompañado por una serie de adecuaciones necesarias. Por ejemplo, los profesores de media continúan siendo contratados y remunerados por hora cátedra, cuando actualmente se les exige que participen de actividades que van más allá del aula. Todo esto contribuye a un proceso de intensificación del trabajo, concepto que retomaremos más adelante.

Marcamos en este plano desajustes o desfasajes entre las funciones asignadas y las condiciones establecidas para su ejercicio, dentro del mismo marco normativo. Así, en el Estatuto del docente, no se contemplan como formando parte del trabajo de los profesores, estas actividades que

responden a la asunción de nuevos roles en la institución educativa. Se genera así una regulación fragmentada, donde se superponen normas, se producen vacíos, que colaboran en la percepción "de estar a la intemperie".

3. Variedad y dispersión en el trabajo cotidiano de los profesores de escuela media

El trabajo docente supone el desarrollo de una multiplicidad y variedad de actividades, que tienen lugar dentro y fuera de la jornada laboral, incluyendo ámbitos que trascienden el aula o la escuela.

La enseñanza constituye la actividad central del trabajo de los profesores, quienes se refieren a ella no sólo en términos de transmisión de contenidos disciplinares, sino en el sentido de una formación integral que incluye la formación en valores, actitudes y hábitos. Varía en los sujetos el énfasis que ponen en estas dos dimensiones de la actividad, cuestión que retomaremos más adelante.

La enseñanza de contenidos incluye tareas de planificación y desarrollo de clases, y de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Otra actividad común señalada por todos los profesores es la participación en jornadas institucionales o reuniones de trabajo con colegas y directivos, una de sus obligaciones de los profesores al integrar la planta docente de un establecimiento educativo.

En todos los casos se identifica a la capacitación como una actividad recurrente que tiene lugar dentro y fuera de la jornada laboral. En realidad, constituye un derecho y un deber de acuerdo a la normativa que regula el trabajo.

Además de estas funciones los docentes con frecuencia desarrollan otro tipo de tareas: la organización de actos escolares, beneficios, torneos deportivos, o campañas solidarias en las que participen los alumnos; llevar a los estudiantes a eventos culturales que se desarrollen en la comunidad, viajes de estudios, o trabajos de campo guiados por el profesor.

Asimismo, la mayoría de los profesores entrevistados desarrollan en la cotidianeidad, un conjunto de tareas *"adicionales"* [4] que tienen que ver con la contención afectiva y la asistencia que demandan los alumnos: la necesidad de escucharlos, asesorarlos aún en cuestiones personales, asistirlos con ropa, alimentos, materiales, etc.

Esto responde a la situación de "vulnerabilidad" en la que se encuentran muchos de los jóvenes que asisten a la escuela media, producto de procesos socioeconómicos y culturales más amplios que impactan crudamente en la escuela. Lo que nos llama la atención es la importancia que asume esta función en la mayoría de los profesores, teniendo en cuenta que los establecimientos se sitúan en contextos sociales diversos y trabajan con alumnos pertenecientes a distintos estratos socioeconómicos[5].

Otras funciones menos frecuentes son desarrolladas por algunos profesores como el dictado de clases de apoyo, la elaboración de materiales didácticos, o el trabajo por proyectos, modalidad que ha cobrado impulso a partir de la reforma educativa de los '90 asociada al énfasis puesto en los principios de autonomía escolar y participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones institucionales.

También la colaboración con el mantenimiento del edificio y la adquisición de equipamiento y materiales didácticos se suman a estas tareas mencionadas.

Además algunos profesores asumen roles diferenciados dentro de la escuela, tales como: coordinador de departamento o área de materias afines, tutor de curso, asesor del Centro de Estudiantes, miembro de consejos consultivos, jurado de concursos y ferias. Mención aparte merece el papel activo que algunos docentes tuvieron en la implementación de la reforma educativa en los colegios, que los obligó a leer y analizar normativas y documentos, diseñar espacios curriculares para el PEI (espacios de definición institucional o EDI, proyectos focalizados), solicitar asesoramiento de supervisores, autoridades educativas y técnicos, acordar

[4] Calificación expresada por una docente entrevistada

[5] Desarrollamos con mayor profundidad este tema en un trabajo anterior denominado "Los profesores frente a las demandas sociales de inclusión, retención y contención en la Escuela Media. Análisis de una problemática de la institución educativa y del trabajo del profesor en nuestra región". Jornadas de Investigaciones en Estudios Sociales del Centro de Estudios Sociales de la UNNE. 2007

propuestas con autoridades y colegas, etc. Estos roles son asumidos voluntariamente por los profesores, y no constituyen una obligación inherente a la función docente.

Nos resulta significativo que ninguno de los profesores entrevistados indique como una tarea que forma parte de su trabajo el intervenir en reuniones de padres u otra actividad que promueva el contacto y la comunicación entre docentes y tutores. Pareciera que ésta es una característica propia del nivel educativo, común a los distintos establecimientos.

En síntesis, podemos identificar en esta descripción la multiplicidad de tareas característica del trabajo docente. Multiplicidad que responde a objetivos de distinta índole: pedagógicos, sociales, comunitarios, administrativos. Su realización supone interacciones diferenciadas con otros sujetos: alumnos, colegas, directivos; y el desarrollo de competencias específicas. Lo que implica, por consiguiente, el uso diferenciado de tiempos y espacios escolares.

La diversidad y variedad de actividades dibuja un escenario de "lo que hace" el docente. Escenario donde el sujeto y sus acciones se dispersan, se expanden y se diversifican en todos los aspectos analizados. Los trabajadores van incorporando nuevas funciones y responsabilidades, condicionados por la necesidad de responder a las exigencias de los órganos del sistema, así como de la comunidad.

Esta realidad que intentamos caracterizar ha sido conceptualizada en otras investigaciones en contextos sociales diferentes (Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006). Al considerar estos estudios, se presenta un concepto plausible para interpretarla: la **intensificación del trabajo** docente entendida como el fenómeno de la ampliación de responsabilidades y atribuciones en el cotidiano escolar de los profesores y profesoras. En el mismo tiempo de trabajo, trascendiendo las tareas instruccionales y pedagógicas se incluyen actividades de administración y gestión de la escuela, de contención afectiva de los alumnos frente a sus problemáticas sociales y personales, tareas que requieren de habilidades y competencias específicas para responder a las demandas (Alvez Garcia y Barreto Anadón, en Feldfeber y Andrade Oliveira, ob.cit.).

4- El papel estructurante de la subjetividad en la configuración del trabajo de los profesores.

Los relatos de los profesores respecto de la cotidianeidad laboral están cargados de emociones, ideas, pensamientos, justificaciones e interpretaciones de su actuación. La subjetividad evidencia que el trabajo se define en las formas que cada uno encuentra para resolver los quehaceres diarios, en función de sus intereses, sus expectativas, sus propósitos, en relación con su historia personal y profesional. Así, el trabajo se construye socialmente a partir de las interacciones que en el tiempo definieron un conjunto de funciones, tareas y ámbitos de ejercicio profesional, particulares en cada caso[6].

En la definición que de su trabajo hacen los docentes, **la enseñanza** ocupa un lugar central, adquiriendo significados diferentes según el énfasis esté puesto en la transmisión de contenidos disciplinares o en una función educadora, en el sentido de formación integral. Veamos algunas citas para ilustrarlos:

"… (la enseñanza) significa que el alumno aprenda … que el alumno con escucharte a vos, con darle ejemplos o la teoría en el pizarrón y él copie en su carpeta, ... cuando vaya a repasar se acuerde porque entendió el tema, que sepa relacionar…"(profesora H.)

"Formar a los chicos pero no solamente en lo académico, en valores, principios, enseñar a que piensen, que sean coherentes, a que mantengan la palabra que empeñan, a que se hagan responsables de sus actos …le doy todo con la docencia para que ellos sean mejores."(profesora N.)

"…que el docente no es que está al frente y baja contenido, lo actitudinal no pasa por eso, va más allá de eso, tenés que conocer al alumno, a veces puede ser comprendido y a veces uno tiene que poner límites, o a veces uno puede charlar con más amabilidad ... y así te vas haciendo de confianza

[6] Sobre este tema profundizamos en: Veiravé, D.; Ojeda, M.; Nuñez, C. y Delgado, P. "La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores". Revista Iberoamericana de Educación, versión digital, Nº40/3, 25 de octubre de 2006.

de ellos ... ¿y cómo se hace? realizando actividades fuera del curso o proyectos ...y eso yo vi que es importante, no tenemos que dar todo contenido .."(profesor R.)

Nos parece que lo que diferencia a estas definiciones es el significado atribuido al contenido y el lugar que ocupa en el vínculo con el alumno. En la primera cita se hace referencia al contenido disciplinar como el eje estructurante de la relación pedagógica, mientras que en las otras el contenido se define con mayor amplitud, incorporando hábitos, comportamientos, actitudes, normas y valores morales. En ambos casos, las percepciones de los docentes van indicando dos posicionamientos que no se asocian sólo a enfoques didácticos particulares, sino a marcos de relación distintos con los alumnos, priorizando en ellas el plano cognitivo o lo socioafectivo. Por ejemplo, los profesores más orientados a la formación integral de los alumnos, buscan construir una relación personal con ellos, a través de la presencia, la escucha, el diálogo, el ponerse en
el lugar del otro. Así lo expresa una de las docentes entrevistadas:

"…yo siempre dije "no sólo soy profesora de lengua, yo soy formadora, yo soy educadora", entonces, hablo con los chicos, siempre hablamos mucho sobre las cosas que les pasan... ¡estoy con ellos! … por ahí me quedo en los recreos para ver (con alguno de los chicos) "¿qué te pasa, qué te cuesta, por qué?"… estoy en contacto, trato de entenderlos…Es una responsabilidad muy grande el formar un adolescente" (Profesora ME)

Estas concepciones de enseñanza ponen de manifiesto la tensión del rol docente entre las funciones de instrucción y de formación integral, que atraviesa el trabajo del profesor, incluyendo **otros roles asumidos** en la cotidianeidad:

"Y acá con los chicos somos psicólogos, madre, padre, tenés que hablarles, acá es muy distinto, …hay que dejar de lado los contenidos y hablarles...(el trabajo docente) no es solo impartir conocimientos como nos prepararon,

no lo hicieron para ser psicólogos, arreglar un baño ni preparar una empanada, ni tratar a chicos con capacidades diferentes, sin embargo lo hacemos; por eso digo que el salario es bajo para la cantidad de cosas que tenemos que hacer…"(Profesora S.)

En estas situaciones, la contención afectiva y la asistencia social al alumno cobran protagonismo. No dejan de tener un matiz pedagógico, pues el profesor intenta a través de ellas mejorar las condiciones de aprendizaje de sus alumnos. Pero el riesgo de hacer hincapié en esta dimensión afectiva y altruista de la docencia es que puede derivar en un desplazamiento del rol docente en su especificidad. En cambio, cuando se trata de una tarea fundada en el sentido pedagógico, el afecto y la ayuda se conjugan con el saber, la norma y la autoridad (Alliaud, 2004).

Estos otros roles que configuran el trabajo de los profesores, más o menos articulados con la enseñanza, se materializan a través de una multiplicidad y variedad de actividades, que tuvimos oportunidad de describir y analizar en el apartado anterior. Retomamos el análisis de ese conjunto de prácticas desde el plano de las percepciones y valoraciones de los sujetos.

Observamos que los profesores no reconocen como funciones sustantivas en su trabajo a las tareas de contención afectiva, asistencia social, participación en la gestión institucional, u otras de índole administrativa, o sociocomunitaria. Estas funciones tampoco son reconocidas por el sistema, en los salarios o en los tiempos rentados laboralmente. De este modo, la conjugación de estos aspectos compone una percepción de este tipo de actividades como *"tareas adicionales"*. Por ejemplo, una de las profesoras, en ocasión de haber realizado un trabajo técnico para la institución decía:

"…las reuniones de trabajo eran en nuestra escuela, en mi casa, en la casa de otra colega, mate de por medio, el sábado desde las 7 de la mañana hasta las 9 de la noche; …le he regalado tantas horas de mi vida al ministerio…" (Profesora N.)

Trabajo voluntario que se evidencia en la donación del tiempo propio o de aquel destinado a la enseñanza.

Entonces nos preguntamos, ¿porqué lo hacen? ¿cuál es el sentido de sus acciones? En sus relatos se mezclan un cúmulo de sentimientos y motivaciones, entre los que sobresale la noción de **compromiso***:* con los alumnos, con la institución, y hasta con el sistema educativo. Compromiso y responsabilidad relacionados con la satisfacción de desarrollar una tarea valiosa:

"…la satisfacción que me da, (es) que lo que estoy haciendo le sirve a otro, que estoy formando personas…que van hacer útiles en el futuro…"(Profesora M.)

Ahora bien, este aspecto trae consigo una distinción hacia el interior del colectivo profesional porque no todos los docentes comparten estas actitudes:

"siempre fui de hacer de todo, hay muchísimos colegas que no, hay gente que no se involucra, da clase y dispara para que no le digan que tiene que preparar un acto, una reunión o se necesita su colaboración para tal cosa. Yo siempre me involucré con todo, con los alumnos principalmente…" (Profesora N.)

La escisión del cuerpo profesional marca las diferencias entre los comprometidos y los no comprometidos, los que instruyen y los que educan, los que sólo trabajan y los que sienten "gusto" por la docencia. No hay una visión compartida de todos los miembros en este sentido analizado. Teniendo en cuenta las valoraciones que realizan los profesores de sus tareas podemos identificar la distinción entre tareas sustantivas y adicionales, algunas voluntarias; que suponen una jerarquización donde sólo las primeras son inherentes a su rol profesional. Situación que provoca sensaciones de malestar e incertidumbre frente a la dispersión de funciones y actividades. Como lo expresa una profesora:

"¿puedo enseñarles geografía e historia (o cualquier materia) cuando su realidad desborda? …más allá de que uno por supuesto trata de dar clase en esa realidad y la da, ¿cuál es el rol nuestro?" (Profesora L)

5. Conclusiones

Finalmente ¿cómo se configura el trabajo de los profesores? Procuramos caracterizarlo en el entrecruzamiento de tres planos de análisis: normativo, fáctico y subjetivo, lo que nos permitió identificar una serie de desajustes y contradicciones en las definiciones que del trabajo docente se plantean en estos tres niveles.

En efecto, encontramos en ellos una creciente indefinición respecto del contenido y la especificidad del trabajo de los profesores, a nuestro entender, producto de la incorporación fragmentada y aislada de nuevas funciones que responden a demandas del sistema educativo y de la sociedad. Proceso en el que las nuevas formas se yuxtaponen a las establecidas sin que se perciba una modificación sustancial en las estructuras organizacionales o en los marcos de interpretación de los sujetos respecto de su trabajo.

Estos desajustes al interior y entre los distintos planos de definición del quehacer docente, contribuyen en gran medida a configurar prácticas diversas, dispersas y "a la intemperie". ¿Por qué decimos esto? La asunción de nuevos roles por parte de los profesores, ligada a las múltiples demandas que recaen hoy en las instituciones educativas, impactan fuertemente en la configuración laboral, haciéndose ésta más compleja por la coexistencia de diferentes funciones que tensionan entre sí, y que debe resolver el profesor en su cotidianeidad. Se expresa en la aludida dispersión y diversidad de las prácticas, que trae consigo el riesgo de pérdida de especificad de la tarea docente, cuestión que preocupa a los profesores y que produce la sensación de ausencia de un encuadre regulador del trabajo que dé sentido, contención, respaldo, para no sentirse "a la intemperie".

En esta situación, notamos en los profesores una percepción parcial de su trabajo, frente a una realidad que lo excede. Quizás este recorte que pone

el acento en la enseñanza, obedece, por un lado, al hecho de que las nuevas funciones y tareas asumidas por los profesores no son reconocidas formalmente por el sistema como parte del tiempo y del trabajo remunerado. Por otro lado, es posible que frente al riesgo de desplazamiento de la especificad, los profesores intenten sostener ciertas tradiciones por la necesidad de continuidad que exige la identidad profesional. Pensar en tradiciones generalmente se asocia a lo antiguo, viejo…, sin embargo es posible recuperar esta noción desde otro lugar:

"(*El concepto de tradición) nos permite pensar en las prácticas que "inventa" el hombre ante la necesidad de construir un soporte "temporal" que garantice la permanencia del pasado en el presente y, por ende, una continuidad de la cual sostenerse."* (Fattore, N en Baquero, R; Diker, G. y Frigerio, G (2007) pág. 14).

Tradición que permite a los sujetos, en este caso a los profesores, otorgar a su quehacer identidad, continuidad y cierta estabilidad frente a los cambios profundos que interpelan y plantean dilemas en el trabajo cotidiano.

Bibliografía

Alliaud, Andrea (2004) "La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional". En *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital. Nº 34/3.

Birgin, Alejandra (1999) *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas de juego*. Bs As: Troquel.

DINIECE (2008) "La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos". Serie: La educación en debate. Documentos de la DINIECE 4. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación de la Nación.

Fattore, Natalia. (2007) "Apuntes sobre la forma escolar "tradicional" y sus desplazamientos". En Baquero, R; Diker, G. y Frigerio, G (comps) Las formas de lo escolar. Bs As: del estante editorial.

Feldfeber, M y Andrade Oliveira, D (comp) (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?* Bs As: Noveduc.

Gvirtz, S. (1994) "Los estatutos y la configuración del docente como profesional". Serie Documentos e Informes de Investigación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Bs.As

Ley Nº 3529/90 Estatuto del Docente. Provincia del Chaco

Martinez, D.; Valles, J. - Kohen, J. (1997) *Salud y trabajo docente en Argentina. Tramas del malestar docente en la escuela.* Bs. As: Ed. Kapeluz.

Neffa, J. C. (2003) *El trabajo humano. Contribución al estudio de un valor que permanece."* Buenos Aires: Lumen Hvmanitas.

Neffa, J. C. (2005) *Reflexiones acerca de la naturaleza y significación del trabajo humano*. Seminario CEIL-PIETTE.

Rivas Flores, I et al (2000) "El trabajo de los docentes de secundaria: estudio biográfico de su cultura profesional". En Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. Nº 39, pps. 133 – 146.

Parra Garrido, M. et. al (2005) *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.

Veiravé, Delfina; Delgado, Patricia y Ojeda, Mariana y Nuñez, Claudio. (2006) "La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores". En *Revista Iberoamericana de Educación*, versión digital, Nº40/3.

Veiravé, Delfina; Delgado, Patricia y Ojeda, Mariana (2007) "Los profesores frente a las demandas sociales de inclusión, retención y contención en la Escuela Media. Análisis de una problemática de la institución educativa y del trabajo del profesor en nuestra región". Ponencia presentada en Jornadas de Investigaciones en Estudios Sociales del Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional del Nordeste.