

Colección
EL EDUCADOR EN EL CAMBIO

LA DOCENCIA=

**Un trabajo
de riesgo**

Serie
LOS GRANDES PROBLEMAS ACTUALES

Con esta serie se inaugura la colección "El educador en el cambio". Y ha sido propuesta precisamente con el objetivo de analizar los problemas actuales que enfrenta el docente inquieto de la escuela actual.

Las obras que integran la serie abordan conceptualmente problemas que preocupan y ocupan a educadores de todos los países y proponen algunas alternativas ensayadas tanto teórica como concretamente en nuestro medio.

Las obras contienen enfoques antropológicos y/o sociológicos que den marco conceptual a las opciones pedagógicas sugeridas y describas como alternativas posibles de abordaje.

El objetivo, echar luz a los problemas más acuciantes que atraviesan la escuela y los docentes hoy.

Los destinatarios, todos los actores educativos, desde los profesionales hasta los maestros, desde los funcionarios hasta los directores.

LA DOCENCIA: UN TRABAJO DE RIESGO

TESIS
G R U P O
EDITORIAL
norma
EDUCATIVA

CC:12029312



212-
A 3
6470

TESIS **ma**

TESIS
G R U P O
EDITORIAL
norma
EDUCATIVA

1. La escuela como espacio de trabajo

Las escuelas configuran un universo altamente complejo y heterogéneo. En ellas intervienen diferentes sujetos sociales —directivos, maestros, alumnos, auxiliares, no docentes, padres, agentes especializados, organizaciones comunitarias, otros— en representación de distintos sectores institucionales —con diferentes historias, intenciones, tiempos, tareas, responsabilidades— lo cual genera una compleja red de relaciones.

Además, las escuelas están enclavadas en distintas regiones y comunidades con variaciones en términos de historia, condiciones sociales de vida, pautas culturales, características geográficas.

Esa diversidad es estructuralmente conflictiva ya que supone confrontación de representaciones, visiones e intencionalidades entre los diferentes sujetos y sectores que interactúan en el interior de la institución escolar y en su entorno inmediato.

Cada una de las escuelas, al actuar institucionalmente como mediadora o vínculo entre esos diferentes contextos socioculturales, adopta una configuración particular y única.

Ello otorga a la escuela un alto grado de complejidad —multiplicidad de elementos componentes y de

relaciones internas y externas— difícil de ser analizado sólo desde una lógica burocrático-organizacional o pedagógico-didáctica.

La institución escolar articula —además de procesos pedagógicos—, procesos epistemológicos, organizativos, administrativos y también laborales. Todos ellos son “contenidos” del intercambio pedagógico.

Reconocer esa complejidad institucional, pensar las escuelas como totalidades multidimensionales, permite situar el análisis de la actividad docente.

En general, en los análisis centrados en las funciones sustantivas² de la institución escolar predominan perspectivas o enfoques que descontextualizan los procesos de apropiación de los saberes y conocimientos escolares.

No siempre tienen en cuenta las condiciones institucionales en las cuales los docentes desempeñan su tarea, en particular aquellos aspectos que llevan a considerar a las escuelas como organizaciones sociales y soslayan la dimensión sociolaboral de su actividad.

El trabajo docente no se realiza en un vacío, opera bajo determinadas condiciones que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo como de las relaciones existentes dentro de cada escuela. La escuela se convierte así en el ámbito donde el trabajo docente adquiere formas, modalidades y expresiones concretas (EZPELETA, V. *Escuelas y maestros*, 1989).

La escuela como una institución

Las sociedades se organizan generando formas sociales que dan respuesta a funciones específicas que hacen a su propia conservación y transformación. Las formaciones sociales tienen matriz histórica y por ser sistemas socialmente contruidos no son neutros en términos culturales, sociales y políticos.

La escuela es una de esas formaciones sociales que estructura y organiza un espacio particular con funciones específicas: la transmisión del conocimiento entendido como bien cultural.

Como parte de ese mismo proceso construye un conjunto de normas y reglas que define lo permitido y lo prohibido.

Las instituciones —las escuelas— no son productos acabados sino procesos constantes de “construcción y desconstrucción de formas sociales” (CASTORIADIS, C. *La institución imaginaria de la Sociedad*, 1983).

La escuela como espacio institucional acuñado y gestado socialmente se expresa por lo tanto en tres planos.

Un primer plano **normativo-prescriptivo-jurídico** que pauta el comportamiento, que establece las diferencias entre lo que es legítimo y lo que no lo es, que fija sanciones a la transgresión.

Un segundo plano **organizativo** que se muestra como unidad diferenciada, como unidad estructural que asume funciones especializadas y una particular configuración de lugares y tareas.

Un tercer plano de **significación** que es el de las

prácticas y relaciones sociales. Los planos **normativo** y **organizativo** no determinan linealmente **las** acciones de los sujetos que integran la **organización** sino que ofrecen una matriz que es fuente **de** significados y objeto de permanente **construcción** y **reconstrucción** por parte de esos mismos **sujetos**.

Los planos normativos y organizativos no operan como estructuras separadas de aquellos que la componen sino que ellos son los **constituyentes** básicos. La institución real es definida, **interpretada** y **significada** por los mismos sujetos sociales que la integran.

Por lo tanto, la institución-escuela resume **tanto** lo establecido y lo reglado, como el **proceso** de negociación de lo instituido —la **organización** y las normas—.

Esos procesos son los que delimitan los **aspectos** dinámicos de la institución, los que hacen a la conservación-transformación de las **instituciones**.

El interjuego de los aspectos institucionales más formalizados y la lógica de los sujetos que en ella participan hace a la construcción de una **cultura institucional** definida como un conjunto **de** significaciones y valores compartidos que **orientan** las prácticas educativas (FRIGERIO, G. —POGGI, M., *Instituciones y actores*, 1989).

Como en toda organización existe en su interior una distribución de lugares, responsabilidades, tareas. Esa división del trabajo origina y **supone** una distribución de poder y la emergencia de **conflictos**. Acceder a la dinámica de las instituciones implica

reconocer el papel relevante del conflicto y las disputas de poder en los procesos de conservación-transformación de las instituciones (FERNÁNDEZ RUIZ, L., *El perfil institucional en la escuela*, 1988).

Los procesos de negociación y confrontación, la toma de decisiones, las estrategias de resolución de conflictos, las contradicciones intraorganizativas, la diversidad de metas, generan una verdadera "micropolítica" institucional (BALL, S. *La micropolítica en la escuela* 1988).

Los contenidos del trabajo docente

La creciente complejidad y amplitud de las funciones que asumen las escuelas no ha estado acompañada por cambios en el interior de la organización escolar; se han multiplicado las tareas de la escuela y su estructura y normativa han permanecido constantes.

A sus funciones sustantivas —creación, recreación y distribución de saberes y conocimientos formalizados— se han incorporado funciones relativas a lo **administrativo**, lo **comunitario** y lo **asistencial**.

Esas funciones han crecido más por mecanismos de agregación, como respuesta a expectativas o factores coyunturales, que como producto intencional de procesos de previsión.

El incremento de tareas administrativas, comunitarias y asistenciales ha sido un proceso paulatino de adición a partir de requerimientos de otros sectores de gestión, tales como salud, acción social,

y generado también en el sector educativo como formas complementarias para asegurar mejores logros de aprendizaje.

La agregación de esas funciones no tuvo en su origen carácter planificado que ponderara su impacto en lo institucional y en las tareas docentes. En consecuencia, lo que se observa en la vida escolar es que esos nuevos contenidos de tarea docente pasaron de ser funciones instrumentales o complementarias a ser funciones sustantivas.

Se diversifica el espectro de funciones docentes más allá de las aulas y avanza hacia la institución y hacia el entorno comunitario.

La definición de la función docente centrada en lo pedagógico-didáctico y limitada al marco áulico no se corresponde con las tareas que habitualmente se realizan en las escuelas.

Se han ido incorporando otros contenidos de tarea de índole administrativa, comunitaria y asistencial que instalan la función docente fuera del aula y la ubican en los planos de lo institucional y lo comunitario.

Ese incremento de funciones no sólo ha aumentado los contenidos de la tarea docente sino que ha desplazado sus funciones pedagógico-didácticas, perdiendo éstas espacio en la labor docente y tiempo en la relación docente-alumno.

Los componentes **administrativos** se muestran "sobredimensionados" a la vez que "devaluados". Por un lado, la información constituye la base de la gestión y conducción del sistema educativo y por lo

tanto, los circuitos son cada vez más complicados y diferenciados pero todos tienen a la escuela como última unidad operativa.

Así se combinan procedimientos que hacen a la estadística educativa, registros de salud, movimientos de personal, circulares y cadenas telefónicas, movimientos de matrícula, seguimiento económico.

Por otro lado, los componentes administrativos habitualmente no encuentran en los docentes disponibilidad favorable para llevarlos a cabo a pesar de insumir gran parte de su tiempo. Además, como numerosos docentes no encuentran el sentido de realizar dichas tareas, las llevan a cabo como parte de una rutina laboral.

En algunos casos, asimilan a esa misma rutina administrativa otras tareas que fueron pedagógicas en su origen, tales como: planificar, programar, evaluar, comunicar resultados de aprendizaje.

Los componentes **comunitarios** tienen larga historia en las escuelas primarias. La participación de distintos integrantes del entorno escolar —en particular, padres— y de organizaciones comunitarias —en particular, cooperadoras escolares— aporta un importante elemento a la organización y dinámica escolar.

Comprometen una "cuota" más de trabajo docente y también desafían la capacidad negociadora y concertadora de los directivos y de los maestros. La diferenciación social de las familias y de los distintos sectores de la comunidad cercana interviene en el interior de las escuelas como una fuente más de conflicto y de disputa de poder.

Por último, la incorporación de componentes **asistenciales** en la cotidianeidad escolar ha afectado de diferentes modos la vida en las escuelas y el trabajo de los docentes.

En contextos de pobreza crítica, las escuelas se asumen como instituciones totales absorbiendo funciones que ejercían otros agentes sociales: alimentación, control y atención sanitaria, orientación familiar, provisión de recursos escolares, servicios psicopedagógicos.

Además del incremento de tareas en términos asistenciales está el desafío de trabajar pedagógicamente con las consecuencias de la pobreza —camino poco transitado en propuestas pertinentes y significativas—.

Lo señalado hasta aquí tiene fuerte impacto en la calidad de lo que se enseña y aprende y también produce una compleja modificación en los contenidos del trabajo docente. Contenidos que se expresan tanto en las formas y modos de llevar a cabo sus tareas como en la significación y el sentido que los docentes les otorgan al realizarlas.

Frente a esa complejidad y amplitud de funciones y tareas las instituciones escolares y los docentes que participan en ellas no actúan en forma homogénea.

En algunos casos, la dinámica institucional queda atrapada en una lógica rutinaria y ritualista que apela al reglamentarismo y el formalismo como modelo de gestión, que otorga mayor peso relativo a los problemas administrativos y logísticos en relación

con los aspectos pedagógicos, consolidando una institución más preocupada por su propia reproducción y conservación que por cumplir con su función social específica.

En otros, la dinámica institucional genera una lógica integradora y de articulación institucional que apela a la autonomía docente para fortalecer su capacidad de gestión, que recorta lo pedagógico como aspecto sustantivo en relación con los aspectos administrativos, comunitarios y asistenciales, consolidando una institución que se responsabiliza y compromete con los resultados de la acción educativa.

Consideramos que uno de los factores que actúan como definitorios para orientar en uno u otro sentido la dinámica institucional es el peculiar estilo y modo en que se asume la dirección de la institución escolar.

Un lugar difícil

¿Qué supone ser director de una escuela primaria en el contexto social e institucional al cual hemos hecho referencia?

Su lugar se define como "autoridad máxima y responsable del establecimiento". Concentra —desde el plano prescriptivo y pragmático— multiplicidad de funciones dado el particular punto de intersección en el cual se ubica su tarea: entre instancias de gobierno local y central del sistema educativo, entorno comunitario e institución escolar.

Ser directivo implica afrontar una gran complejidad de decisiones situacionales y tareas en las que predominan las excepciones. Tareas que se ubican en el extremo opuesto a las que se definen como tareas repetitivas-rutinarias que obedecen a reglas simples y estables.

Lo situacional y lo excepcional son los dos más claros atributos de las decisiones que habitualmente asumen los directivos.

Ello ubica preferentemente la tarea directiva en un marco coyuntural y de alta exigencia, para la cual la formación inicial y continua y la experiencia docente en el aula no siempre son suficientes.

Goddard (1983) conceptualiza al directivo como "definidor de la realidad crítica de la escuela" es el que, desde una visión de la escuela, decide la orientación del quehacer en un momento determinado y en un contexto particular.

La contingencia de lo coyuntural y cotidiano desborda continuamente el trabajo del directivo y lo instala en situaciones dilemáticas para decidir entre lo que debe hacer, lo que desea hacer y lo que puede y es posible hacer. Dilemas que se resuelven habitualmente en los últimos términos y generan en los directivos la sensación de estar permanentemente infringiendo las normas.

Cada director —en función de su historia particular como persona y como profesional, de sus capacidades y resistencia a los factores de riesgo, de la singularidad de la institución escolar que dirige, de las características del entorno comunitario y social más