

La educación en debate

#16

Suplemento

unipe: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA BUENOS AIRES

El docente, ¿empleado o funcionario?

por Vilma Pantolini* y Ana Vitar**

En un escenario de resignificación de lo estatal, lo público y lo colectivo en Argentina y América del Sur, la reflexión sobre el trabajo docente es un asunto principal en la construcción de una estatalidad y una escuela cada vez más igualitarias y de calidad. En este marco, el Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA) y la Universidad Pedagógica (UNIPE) organizaron un seminario para abordar críticamente aspectos e interrogantes atinentes al proceso de trabajo docente y sus condiciones de realización en el sistema educativo.

Labor colectiva

En su acepción más general, el trabajo docente forma parte de las acciones de conservación y construcción del mundo común, un cometido de los sistemas de educación sustentados en la labor colectiva. Si ya es colectiva la relación pedagógica, mucho más lo es la transmisión institucional del conocimiento y la cultura. Concebir este trabajo como un quehacer individual en el aula, lleva a olvidar la interdependencia de diferentes puestos y procesos realizados en escuelas y otros ámbitos del sistema. Educar supone la intervención de múltiples sujetos y organizaciones, aun cuando sean diferenciados sus campos de acción y de decisión.

Si bien la enseñanza es un núcleo crucial de la labor de un docente, ello no equivale a desdeñar otras tareas que de-

sarrolla en su proceso de trabajo. Elaboración de proyectos escolares, evaluación de alumnos y de su propia actuación, relaciones con familias, organizaciones sociales y otras áreas del sistema educativo, actividades de formación o intercambio con colegas ponen en evidencia que su tarea trasciende el tiempo

Es oportuno recuperar una noción de la profesionalidad vinculada con la toma de la palabra.

dedicado a la clase y los ámbitos del aula y la escuela. Se inscribe, en efecto, en el seno del proceso social e institucional de formar a las nuevas generaciones.

La tríada organización laboral, escolar y curricular expresa con toda nitidez otra de las interdependencias de puestos y procesos de trabajo. La valoración positiva de la tarea colegiada, la conformación de espacios curriculares optativos, la redefinición de regímenes de cursada y de aprobación o una concepción del currículum que involucra tanto lineamientos de política como proyectos escolares, requieren, ineludiblemente, una transformación cualitativa de la organización laboral, acorde a dichas iniciativas.

En suma, políticas, regulaciones, patrones de organización y lógicas de intervención pedagógica inciden simultáneamente en la tarea cotidiana, obligando a maestros y profesores a resolver

en forma individual situaciones problemáticas, originadas muchas veces en la escasa coherencia de los dispositivos mencionados. Son frecuentes, incluso, las preocupaciones en torno del trabajo docente que acentúan la importancia de la formación, en desmedro del análisis de las regulaciones laborales.

Resignificar la tarea

Las múltiples relaciones y mediaciones que estructuran el trabajo docente inciden en las controversias que pueden originarse al definir cuál es su sentido. Un aspecto de estas vinculaciones alude a los inevitables debates y polémicas entre gobierno y sindicatos a la hora de establecer regulaciones atinentes a deberes y derechos laborales. Sin embargo, que la docencia se realice en un marco institucional y jurídico que regula a los asalariados, no reduce la labor docente a la noción de empleo: su dimensión ética, social y política la convierte en co-responsable de hacer efectivo el derecho a la educación. Allí radica la importancia de redefinir el contenido del puesto de trabajo y de generar marcos normativos y organizacionales que permitan ejercer de otra manera esta co-responsabilidad. Un ejemplo de ello es la inclusión en la jornada laboral de ámbitos para la reflexión colegiada, la sistematización y circulación del conocimiento pedagógico. En tanto trabajo intelectual, la enseñanza supone la adquisición de saberes sobre la transmisión o la producción de conocimientos sobre los alumnos que constituyen un patrimonio que no debería quedar encerrado en los muros de un aula o una escuela, sino formar parte del patrimonio colectivo.

Las relaciones con el Estado asumen también otra forma. Las instituciones educativas y, con ellas el trabajo docente, forman parte de la estatalidad y de un patrón organizativo en el que compete al gobierno la formulación de políticas

que fijan la direccionalidad y el sentido de la educación. Pero la legitimidad democrática de tales competencias gubernamentales no supone concebir la tarea docente como una mera ejecución de las políticas. Una concepción relacional del trabajo educativo implica abandonar la distinción lineal entre diseño y aplicación, por cuanto la efectividad de una política educativa descansa en la apropiación que realicen de ella los docentes. Este proceso, lejos de constituir una recepción pasiva, alude a su accionar en la construcción social del sentido y del derecho a la educación, así como a la influencia de los escenarios espacio-temporales y de las estructuras que históricamente conformaron el patrón de formulación y ejecución de las políticas. Frente a esto, la relevancia de las políticas de educación universales radica, justamente, en la dimensión “política” de una universalidad que significa lo que es igual y común a todos. Es oportuno recuperar por ello una noción de la profesionalidad docente vinculada con una “toma de la palabra” para ocuparse e intervenir en los asuntos comunes, que cuenta con ámbitos que posibilitan la integralidad de los procesos de trabajo y la articulación de saberes, textos, prácticas, interpretaciones para definir políticas de construcción del mundo común de la educación. ■

*Coordinadora del Seminario Trabajo Docente (SUTEBA).

**Coordinadora del Seminario Trabajo Docente (UNIPE).

Distancia

“Nuestro trabajo implica la posibilidad de reunirnos de manera colectiva en los sindicatos para pelear por mejores condiciones laborales. Eso nos distancia del rol de funcionario público, entendido como aquel que tiene una estabilidad determinada por adhesión a la política del Estado. Pero, además, no somos trabajadores de cualquier tipo: trabajamos con el conocimiento. No podemos formar ciudadanos críticos si nosotros mismos no somos críticos y si no reflexionamos sobre nuestra tarea y sobre las políticas educativas del Estado.” (Claudia Baldrich, docente de Historia en la Escuela Secundaria N° 18 de San Martín, Provincia de Buenos Aires)



Pedro Coronel, *Femmes Papillons*, 1967 (fragmento, gentileza Christie's)

Pensarse como agente estatal

por Sebastián Abad*

En nuestro país la identificación con el Estado de parte de quienes son sus agentes y funcionarios es polémica, fallida e inquietante. La autonominación de los agentes estatales se vuelve por ello dificultosa o, muchas veces, tiene lugar únicamente cuando la inscripción institucional aparece justificada, suplementada o –se lo acepte o no– reforzada (es decir, debilitada) por otra clase de representaciones identitarias que no son específicas del funcionariado. Estas representaciones (“militante”, “intelectual”, etc.) no se hallan necesariamente en contradicción con la burocracia o la línea política del Estado, pero en modo alguno son idénticas a ella. Funcionan más bien, pues, como una suerte de imagen compensatoria o antídoto indispensable para *aceptar* la condición de burócrata, agente o funcionario.

Estos tres términos tienen para muchos de los que trabajan en el Estado una connotación desagradable o un sentido peyorativo. No se trata aquí de determinar si es correcto o está justificado. En principio, el fenómeno es lo que es. Y no importa en una primera instancia determinar si los sujetos tienen derecho a sentir lo que sienten o pensar lo que piensan. El asunto más interesante parece ser, al menos desde el punto de vista de un pensamiento estatal para el Estado, por qué razón los términos que designan la pertenencia institucional a lo público tienen justamente ese sabor (es decir, saber) incorporado.

El propio Borges, en su texto “Nuestro pobre individualismo”, hacía referencia

a un fondo anti-estatal de la condición argentina. Pero esta perspectiva demanda a su vez una explicación, o al menos suscita la pregunta, que por obvia no deja de ser necesaria: ¿de dónde procede ese fondo individualista? Si acotáramos esa pregunta a nuestra historia reciente, podríamos referirla en términos generales a un proceso político-económico de extrema inestabilidad en las capacidades del Estado –para no hablar de su financiamiento, lugar estratégico y prestigio– con los correspondientes efectos de desintegración y desafiliación sociales. El momento subjetivo de este proceso, el impacto en la sociedad del accionar del Estado (pero también las marcas que se inscribieron en los agentes estatales mismos) constituye una clave para abordar un nudo de la construcción político-institucional del ahora: ¿por qué razón buena parte de los funcionarios rehúye su identificación con la función pública o, en otros términos, fuga de su pertenencia estatal con artimañas tales que, en ocasiones, producen más sufrimiento que el encuadramiento mismo?

La elaboración de un trauma –seguramente los hubo en la historia estatal reciente en nuestro país– genera discursos por definición posteriores y sujetos a “desactualización” en virtud del devenir histórico mismo. Si el momento traumático por excelencia de la historia reciente ha sido el proceso político que se inicia en los años 70 y conduce a muertes y desapariciones, el discurso que intenta asumir y elaborar tal sufrimiento hace del Estado una máquina de muerte (para quienes están afuera) y de

desolación (para quienes están adentro). Asimismo, el período democrático consigue entrever –con sus marchas y contramarchas– hasta qué punto el Estado es una instancia estratégica y, en este sentido, de altísimo pensamiento político (que no es lo mismo que poder, despliegues simbólicos o ampliación de derechos, todos ellos también necesarios). Hasta tal punto esto es así que hoy en día está instalada la querrela sobre la “recuperación” del Estado, con lo cual el énfasis se ha trasladado a la discusión sobre las formas legítimas de construcción político-institucional.

Exploremos la hipótesis instalada en el debate político actual: el Estado es una instancia crucial para la reproducción de nuestra forma de gobierno (república) y nuestra cultura política (democracia). De esta hipótesis, con todo lo cuestionable que pueda ser, se siguen diversas preguntas. Nos interesa en particular retomar lo que señalamos al principio: ¿podemos seguir sosteniendo la identidad entre Estado y asesinato? Si lo hiciéramos, sería muy difícil ahondar en la “recuperación” del Estado, pues nadie quiere recuperar lo que le hace profundo daño. Entonces: si el Estado ha sido “recuperado”, ¿qué es lo que impide al agente estatal pensarse como tal y lo fuerza a recurrir a representaciones ajenas al ámbito donde desarrolla su tarea? ¿Por qué persiste el déficit de autonominación en la burocracia estatal? Si cabe hablar en este caso de una dislocación entre la pertenencia administrativa a un espacio institucional y la posibilidad de habitarlo, es decir, de asumirlo como espacio de un despliegue subjetivo significativo, ¿hasta qué punto interfiere este fenómeno en la productividad específica del Estado? Por último, en el caso de que la interferencia en cuestión sea un hecho y por ende un obstáculo para la construcción del lazo social, ¿cómo podría abordarse, morigerarse y, de ser posible, superarse la dislocación o escisión mencionada?

Estos interrogantes generales sobre el lugar del Estado y la subjetividad que podría habitarlo no son en nada ajenos al mundo educativo. Desde sus orígenes, los sistemas educativos estatales han tenido como uno de sus objetivos centrales la transformación de la población en ciudadanía. Además de concebir su tarea en términos tradicionales (defensa, administración impositiva y, más tardíamente, salud pública), el Estado moderno imagina diversos dispositivos de construcción permanente de la lealtad y la pertenencia política, entre los cuales se destaca la escuela pública. Esta lealtad y pertenencia, o sea, la Nación, se construye eminentemente, aunque no exclusivamente, a través de las marcas que produce la institución educativa. La legitimidad de la marcación proviene de la legitimidad misma del Estado y sus decisiones vinculantes; la efectividad, en cambio, de la fortaleza institucional de la escuela y de la potencia del trabajo docente. Si estamos de acuerdo en que el Estado es una instancia legítima y crucial en la construcción del lazo social, pero también en que la ciudadanía y la pertenencia a la comunidad política se juegan intensamente en la escuela, seguramente podremos imaginar hasta qué punto es importante que los docentes nos pensemos como agentes del Estado. Este pensamiento no es una ideología, una utopía o un código profesional, sino –en lo que a la escuela se refiere– un conjunto de despliegues teórico-prácticos enmarcados en una institución estatal estructurada autoritariamente. La escuela pública produce efectos múltiples; ¿sigue siendo escuela si no produce ciudadanía? ■

El perfil del maestro

por Diego Rosemberg*

Argentina cuenta con casi 1.200.000 docentes (incluidos los profesores universitarios), que representan casi un 8% del total de ocupados en el país. Mientras que tres de cada diez empleados en el sector público trabajan en el sistema educativo, en el ámbito privado la relación es apenas del 3,5%.

Una de las características distintivas de los trabajadores de la enseñanza, a la inversa de otras ocupaciones, es que cerca de tres cuartas partes de los empleados son mujeres. La mayor proporción de trabajadoras se acentúa en los niveles inicial y primario y decrece en el secundario, terciario y universitario.

Otra de las peculiaridades de los docentes consiste en que más del 80% tiene más de 30 años, un porcentaje mucho más elevado que el resto de las ramas ocupacionales. Un estudio realizado en 2010 por el investigador de la UNIFE, Leandro Bottinelli y su colega de la Universidad de Lanús, Cristina Dirí, señalaba que el 64% –tres veces más que el promedio del total de las ramas laborales– cuenta con estudios superiores, la mayoría de ellos cursados en un instituto de formación docente, establecimientos de nivel superior no universitario. A su vez, un 37% de los docentes con educación superior se tituló en una universidad.

El estudio de Bottinelli y Dirí, basado en la Encuesta Permanente de Hogares del tercer trimestre del año, indicaba que los docentes consultados que no habían trabajado en la semana anterior a la toma de la muestra llegaban a casi el 8%, un índice superior al obtenido en el resto de las ramas laborales. Los investigadores aclaran que esto puede ocurrir debido al alto número de licencias por maternidad existentes en el sistema educativo. No obstante, advierten que el valor también es más alto que en el resto de los trabajadores cuando se toma a varones o a mujeres que no se encontrarían en edad fértil. En este caso, sostienen que la multiplicidad de tareas y presiones a las que se ve sometido el docente puede ser una de las causales de ausentismo. Bottinelli cita una encuesta realizada en 2010 en zonas urbanas de todo el país que indica que, en promedio, los docentes trabajan doce horas semanales en tareas educativas –corrección, planificación– fuera de la escuela. Si se sumara ese tiempo al declarado en la Encuesta Permanente de Hogares, se puede concluir que, en promedio, un docente trabaja 41 horas semanales. Un dato más: el 13% de los encuestados declaró haber querido trabajar más horas en la semana del relevamiento, lo que podría indicar una necesidad de recibir mayores ingresos económicos. ■

*Centro de Pensamiento Contemporáneo de la UNIFE.

*Periodista, editor de la revista *Tema (una)* de la UNIFE, docente de la Universidad de Buenos Aires.

MARIO OPORTO,
DIPUTADO NACIONAL

Crear más cargos

Mario Oporto conoce los dos lados del mostrador. Por un lado fue docente de Historia en el Comercial Carlos Pellegrini y en el Profesorado Joaquín V. González y, por el otro, asumió en dos oportunidades como Director General de Cultura y Educación en la Provincia de Buenos Aires. Con esa experiencia acumulada, el actual diputado ofrece su mirada sobre el trabajo en las aulas.

¿Los docentes son trabajadores, profesionales o funcionarios públicos?

Todo eso. Son trabajadores especializados, formados profesionalmente. En paritarias defienden derechos y condiciones laborales y, por otro lado, defienden como un colegio profesional la validez de sus títulos, los modos de acceder a los puestos, los concursos, el co-gobierno. Sin duda, con la masividad ya no es aquella elite que se basaba en la vocación; hoy es un trabajador de la educación.

Se habla de la proletarización del docente.

Lo veo más semejante al empleado público que a la clase obrera. El docente es un profesional con responsabilidad de funcionario estatal; la sociedad le delega el monopolio de la evaluación y acreditación de saberes de los alumnos.

¿Cree que el estatuto docente debe modificarse?

Muchos políticos dicen que hay que hacerlo para restringir derechos laborales porque hay abusos de licencias. Yo lo adaptaría a los cambios educativos; hubo dos reformas grandes: la Ley Nacional y la Ley Federal. Pero pondría un paraguas en los derechos laborales; no se debe retroceder en las conquistas de los trabajadores. Hay que mirar el acceso a cargos, concursos, la concepción de escuela...

Pero el gran cuestionamiento a los docentes es su ausentismo.

La profesión docente es feminizada y en edad fértil; mucha licencia es por maternidad. Hay que ver también el nivel de ausentismo en todo el empleo público; la diferencia es que el docente necesita un suplente. Además, sufre un gran desgaste de salud y hay un estado débil

Vigilancia

"En mi escuela trabajamos muy cómodas: como es privada tenemos los materiales que queremos. No es como en otras escuelas de la Provincia que tenés que comprarte hasta las ténperas. Si se nos ocurre realizar un proyecto con algún instrumento, la escuela lo provee. Pero después hay que llevarlo adelante, porque las dueñas o las psicopedagogas observan la clase. Están vigilando." (Gabriela Sívori, docente de nivel inicial en la Escuela del Alba de Lincoln, Provincia de Buenos Aires)

en la prevención de enfermedades laborales y también en el control: los certificados médicos se consiguen con demasiada facilidad. El nivel con más ausentismo es el medio, los docentes trabajan muchas horas en escuelas muy dispersas: faltan porque pierden el tren, se van antes para llegar al otro trabajo...

¿Qué hace el Estado para solucionar el problema?

Fomenta la concentración horaria, pero no es sencillo lograrla. Si tendemos a escuelas más chicas, para que el docente conozca a sus alumnos, es más difícil conseguirla: ya no hay 15 divisiones por año en una misma escuela. También es más fácil concentrar horas de Matemática y Lengua que de Filosofía o Química, que por ahí se cursan sólo en cuarto año. Hoy pensamos que un cargo es igual a horas de clase. Si, en cambio, abarcara además otras actividades –crear material didáctico, preparar clases, atender alumnos– sería más fácil la concentración horaria. Vamos hacia eso. Por supuesto que también existen abusos personales, pero la mayoría da clase y dedica más tiempo del que cobra.

¿Cómo se evitan los abusos?

Como funcionario, nombré directivos de dedicación exclusiva en las nuevas secundarias. Un director de 4 horas en escuelas con 3 turnos no sirve; debe identificarse con la institución. Y hay que ser cuidadoso en los diagnósticos. En mi provincia se dijo que por cada docente que da clase cobran 4. No es verdad. Existen 320.000 docentes; se tendrían que emitir más de 1.200.000 cheques. Y se emiten 400.000. El que hizo una suplencia de 3 días recibió un cheque y hay cargos que no están en el aula: bibliotecarios, asistentes de laboratorio, psicopedagogos. Los ajustadores piensan que la escuela se limita al aula. Con un equipo que acompaña al docente hay una mejor escuela.

¿Por qué cuesta bajar la conflictividad docente?

El conflicto existirá siempre, porque cuando se solucionan problemas estructurales se pasa a una segunda generación de conquistas. Pero en un espacio de diálogo se puede avanzar. El paro muchas veces dejó de ser la última instancia de un conflicto para transformarse en la primera. Eso desgasta. Por otro lado, hay estados que mientras haya clase no les importa nada.

¿En paritarias sólo se discute salario o también calidad educativa?

El salario es algo urgente y coyuntural, lo otro es lento y estructural. A la prensa le interesa más la amenaza de paro que la discusión por la calidad, pero se discute. Y más que el salario interesa la masa salarial: si se quieren menos chicos por curso, directivos con dedicación exclusiva, jornadas extendidas, eso implica crear más cargos.

¿Y cómo se financian? ¿Puede aspirarse a más del 6% del PBI?

Si queremos más chicos en el aula, que entren a los 3 años y salgan a los 18, con más horas de clase, se necesita mayor presupuesto. Con recortar los abusos –que es necesario hacerlo–, no alcanza; servirá para el 10% del faltante. A la discusión de cómo se financia, no hay que temerle. ■

D.R.

ROBERTO BARADEL, GREMIALISTA

Sujeto político de transformación social

“Debemos asumirnos como trabajadores con conciencia de clase, porque somos sujetos políticos de transformación social”, subraya Roberto Baradel, secretario general del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de Buenos Aires (SUTEBA).

Baradel recuerda que aquella identidad nació de un debate abierto en 1973. Hasta entonces, señala, la docencia era vista como una vocación semejante a las profesiones liberales. “Definirnos como trabajadores no va en detrimento de la profesionalización, la formación y actualización de nuestro trabajo –advierte–. Pero pertenecemos a una clase que puja por la distribución de la riqueza; no acordamos con la concepción del docente como transmisor pasivo de la hegemonía cultural imperante. La escuela debe formar ciudadanos críticos, sujetos de derecho. Por eso no pueden ser contradictorios el derecho de los trabajadores con el derecho de aprender de los chicos.”

En ese sentido, el gremialista aclara que no hay colisión de derechos cuando los maestros adhieren a una huelga. “Para que se respete el derecho a la educación se tienen que respetar las conquistas docentes, es inherente uno del otro. Y también es parte de la formación de los alumnos dar el ejemplo en la defensa de los derechos.”

El dirigente señala que cuando las familias argumentan que eligen escuelas privadas para evitar las huelgas docentes es “porque miran las consecuencias pero no las causas de los problemas: las decisiones políticas que no priorizan la educación”. Baradel propone comparar las escuelas a las que migraron aquellos que antes iban a las públicas: “Tienen jornadas completas, talleres extracurriculares y no se suspenden las clases por cortes de agua o de luz. Las huelgas no son el problema: el 60% de los docentes privados adhirió a los últimos paros, a pesar de las prácticas antisindicales de muchas empresas. Buscamos un mejor salario, pero también protestamos por los cortes del transporte escolar, por la falta de infraestructura, por los comedores escolares. ¿Por qué los funcionarios envían a sus hijos a escuelas privadas? ¿No se tomarán en serio la transformación en la educación pública?”.

Otro cuestionamiento que se les hace a los docentes es el alto ausentismo, sobre todo en el nivel medio. Tres factores, enumera el dirigente de SUTEBA, lo explican: las malas condiciones laborales –exceso de alumnos, múltiples cargos en distintas escuelas–, ausencia de conducción institucional adecuada y falta de compromiso de algunos colegas.

Para revertir esta situación, SUTEBA organizó el año pasado 25 jornadas de formación político-pedagógicas de tres días donde 20.000 maestros y profesores debatieron sobre la inclusión escolar, la educación de ca-

lidad y la conciencia política del docente. “Había algunos compañeros –reseña Baradel– que decían: ‘Para qué incluir a chicos que no les interesa estudiar’. A fuerza de dar debate y acciones colectivas se transforman las conciencias. Un ejemplo son las paritarias; algunos no las querían porque se referenciaban en el estatuto, una ley que modifica sólo el Poder Legislativo. Mientras que la paritaria es una negociación en condición de iguales de trabajadores y patrones.”

Para disminuir el ausentismo, Baradel sostiene que el Estado debe elaborar programas de prevención de la salud –por ejemplo talleres de uso adecuado de la voz para evitar disfonías, una de las mayores causales de licencia– y un mejor control, con envíos de médicos a domicilio. “Las provincias privilegian un sistema de prestatarias privadas que no atienden a los docentes como deben y no controlan el au-

“No pueden ser contradictorios el derecho de los trabajadores con el de aprender de los chicos.”

sentismo. Nosotros propusimos un sistema de reconocimiento médico estatal. No convalidamos truchadas ni incompatibilidades, pero también exigimos mejoras en la situación laboral.”

En condiciones de trabajo ideales, según Baradel, los docentes trabajarían en un solo cargo de dedicación exclusiva que incluiría horas de clase –en aulas con menos de 25 estudiantes– y horas institucionales. Además, recibirían formación en servicio y cobrarían un salario que les permitiría vivir dignamente.

Las licencias más recurrentes que toman los docentes, explica el gremialista, corresponden a enfermedades psicológicas y psiquiátricas, problemas pulmonares, vrices y lumbalgias. Además, aclara, el 70% de los trabajadores de la educación son mujeres, muchas de ellas en edad fértil.

Una de las propuestas que funcionarios y legisladores de distintos partidos aportan para bajar el ausentismo es la reforma del estatuto docente. Baradel dice que no hay que avanzar sobre los derechos laborales, pero admite que existen cuestiones a modificar: “Por ejemplo los concursos de ascenso, hay que poner el acento en la experiencia para asumir la conducción de un establecimiento educativo. Puede haber un examen teórico brillante, pero en la práctica puede no haber elementos para conducir”. ■

D.R.

CARLOS RICO ALCÁZAR, DIRECTOR

Pauperización laboral

por Diego Herrera*

Carlos Rico Alcázar, director de la Escuela de Enseñanza Media N° 3 del Bajo Flores, sostiene que “la docencia como profesión remite a una cuestión de carácter histórico, vinculada con la vocación, el sacerdocio y el renunciamiento a la asunción del docente como un trabajador de la educación”. Tras más de veinte años de experiencia docente en el nivel primario y otros tantos en el nivel medio, reivindica como un logro ideológico y cultural que “desde 1973, con la constitución de la CTERA, nos asumamos como trabajadores”. Y añade: “Es importante que el docente se agremie, luche por sus condiciones de empleo, por una mayor remuneración salarial y, al mismo tiempo, por la disminución de las horas laborales.”

Sin embargo, Rico Alcázar nota una pauperización de las condiciones de trabajo: “Históricamente, se trabajaba medio turno, de allí la jornada simple del maestro de escuela primaria. Hoy son escasos los docentes que cubren un solo turno y viven de su profesión. Se trabajan dos y hasta tres turnos, lo que provoca un deterioro en la calidad del sistema educativo”. Al mismo tiempo, los educadores también habrían perdido espacio de capacitación y formación: “No es una tarea cualquiera. Hay una necesidad de actualización permanente que debería estar incorporada dentro del régimen laboral; si no queda al arbitrio de las posibilidades individuales”.

Este deterioro de las condiciones laborales también incidiría en los altos niveles de ausentismo. Además de problemas de columna, de várices y de stress, habituales entre los docentes, hay muchos pedidos de licencias psiquiátricas, sostiene el director. “A veces esas licencias suelen ser el mecanismo para encontrar cierto respiro cuando es muy difícil sostener una si-

tuación en el aula. Cuando las jornadas se extienden tanto es muy duro mantener un vínculo tan exigente, que genera tantas fricciones, como es el de docente-alumno”, agrega.

Rico Alcázar define a la carrera docente: “La posibilidad de pasar de formas de trabajo bastante precarias —como puede ser el régimen de suplencias y de interinatos— a la titularidad, la acumulación de horas y de cargos y el ascenso”, tal como lo estipula el régimen de trabajo. Aunque no descarta la posibilidad de efectuar mejoras al estatuto docente, éstas deberían estar acompañadas de una participación profunda de los educadores: “A fines de 2011 se modificó el régimen de juntas de clasificación docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires pero lo que se buscó fue que el Ejecutivo de turno pudiera controlar la designación de los jurados y, por ende, los concursos. Eso no contribuye a la democratización del sistema educativo”, subraya. Para el director, “la carrera docente tiene que estar basada en la profesionalización, en la capacitación, en la formación, en el vínculo con los alumnos y en el vínculo con la comunidad”.

La labor dentro de la escuela pública, según Rico Alcázar, no puede estar desligada del sentido político de toda pedagogía: “Los trabajadores de la educación siempre nos plantamos desde un proyecto político y sería importante que supiéramos formar en nuestros alumnos la idea de ciudadano consciente, crítico, participativo y hasta militante. El sentido de la labor docente en la actualidad es que cada estudiante sea un individuo comprometido y crítico de la realidad en que vive, que no sea conformista, que critique, que participe, que reelabore”. ■

*Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA) y docente; colabora con el equipo editorial de UNIPE.

SOFÍA MARIBEL ACUÑA, ESTUDIANTE

Más salarios, menos horas

“Levantarse a la mañana, ir al colegio a enseñar, salir corriendo para ir a otro colegio y a la noche corregir”, así imagina la rutina del docente Sofía Maribel Acuña, estudiante de 6° año de la Escuela Media N° 11 de Adrogué, Provincia de Buenos Aires.

¿Por qué creés que una persona elige ser docente?

Porque les gusta explicar. Tengo algunas amigas que saben explicar, les gusta hacerlo con sus compañeros y piensan que en un futuro van a poder realizar lo mismo con sus alumnos. Pero quizá otras personas lo eligieron porque es la carrera a la que pudieron acceder por cuestiones económicas. Tal vez otra profesión les gustaba más, pero como no podían costearla terminaron estudiando eso. Algunos lo ven como una salida laboral más fácil y más rápida.

¿Qué hay de positivo y qué ves de negativo en el trabajo del docente?

Lo positivo es que a veces podés generar una buena relación con tus alumnos y ese vínculo puede ser satisfactorio. Lo malo es que, en caso de tener alumnos descontrolados, puede pasar que le hagan la vida imposible al profesor. Yo a veces veo que mis compa-

ñeros lo hacen y no entiendo cómo los profesores se lo aguantan.

¿Y qué opinás de sus condiciones de trabajo?

Para mí no son buenas. Son las mismas que comparten con los alumnos. Por ejemplo, la mayoría de las escuelas públicas están destrozadas. Por otro lado, tener que correr de una escuela a otra también afecta a la manera en que un docente da clases porque tiene que llegar tarde a una escuela o irse temprano de otra.

¿Cómo mejorarías esas condiciones?

En principio, deberían tener un aumento de salario para que no necesiten tomar tantos cargos, porque si no terminan con la cabeza quemada por el desgaste y eso afecta la calidad de las clases.

¿Faltan mucho los docentes de tu escuela?

Algunos faltan muchísimo y, la verdad, preferiría no tenerlos.

¿Por qué faltan tanto?

No me imagino por qué. Algunos tienen problemas de salud que tienen que ver, sobre todo, con la voz. Son enfermedades con las que conviven porque tienen que ver con su profesión.


¿Te gustaría dedicarte a la docencia?

No, porque veo a mis profesores, me pongo en el lugar de ellos, y creo que no podría. Me costaría lidiar con alumnos que molestan e interrumpen las clases todo el tiempo. No podría tolerar eso. ■

D.H.

El deseo de superarse

“Cuando empecé en la docencia lo hice como una ayuda, un trabajo más, y a medida que fui haciendo suplencias la tarea me fue atrapando. Empecé a tomarlo como una profesión, porque la práctica te lleva a ver que los chicos responden a las cosas que uno presenta. Un trabajo es ir, dar clases y punto. En cambio, la profesión es querer superarse. Es complicado capacitarse de manera continua, por lo menos en Magdalena. No sé cómo será en otros lugares, pero acá todos los cursos son pagos. Hay muy pocos gratuitos y se dictan en horario de trabajo. Y es muy poca la capacitación que hay en servicio. En la docencia todo es por puntaje, así que para sumar hay que comprar cursos. Algunos me parecieron un negocio porque solo tenés que pagar y te mandan el curso. Tendrían que darse más capacitaciones gratuitas, en horarios y días accesibles para los docentes.” (María de los Ángeles Bacigaluppe realiza suplencias en escuelas primarias de Magdalena y en educación para adultos en contexto de encierro desde hace más de dos años)



La Universidad Pedagógica (UNIPE), pública y gratuita, se propone potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo desde una perspectiva de excelencia académica y de investigación.

HISTORIA DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

COLECCIÓN EN COEDICIÓN CON EDHASA

La colección *Historia de la Provincia de Buenos Aires* abarca en seis tomos los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales de la provincia desde los tiempos coloniales hasta el presente, incluido un volumen entero dedicado al Gran Buenos Aires.

Tomos 1, 2 y 3 disponibles en librerías y/o en: editorial.universitaria@unipe.edu.ar



uni
pe:

UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA BUENOS
AIRES
Comunidad de aprendizaje

Staff

UNIPE:
Universidad Pedagógica

Rector
Adrián Cannellotto
Vicerrector
Daniel Malcolm

Editorial Universitaria

Directora editorial
Flavia Costa
Editor de Cuadernos de discusión
Diego Roseberg
Redactor
Diego Herrera



Más información:
www.unipe.edu.ar