

# Las reformas educacionales y sus repercusiones sobre el trabajo docente\*

**RESUMEN:** ESTE ARTÍCULO INTENTA ABORDAR ALGUNAS CUESTIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE GESTIÓN ESCOLAR Y TRABAJO DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LAS REFORMAS EDUCACIONALES OCURRIDAS EN LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS EN LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS. LAS REFLEXIONES QUE AQUÍ SE PRESENTAN RESULTAN DE LA REVISIÓN DE LITERATURA SOBRE LA TEMÁTICA Y DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA; ESTA ÚLTIMA REFERIDA AL CONTEXTO ESCOLAR BRASILEÑO. ES UNA REFLEXIÓN QUE TIENE SU ORIGEN EN RESULTADOS PARCIALES DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA EN EL ÁMBITO DE UN PROYECTO INTEGRADO SOBRE EL TEMA "GESTIÓN ESCOLAR Y TRABAJO DOCENTE", AL CUAL NOS HEMOS DEDICADO EN LOS ÚLTIMOS AÑOS.

EDUCACIONAL - TRABAJO Y EDUCACIÓN  
• **KEY-WORDS:** TEACHING WORK - EDUCATIONAL REFORM - EDUCATIONAL POLITICS - WORK AND EDUCATION

• • •

**ABSTRACT:** THIS ARTICLE TRIES TO DEAL WITH SOME QUESTIONS ABOUT THE RELATION BETWEEN SCHOOL MANAGEMENT AND TEACHING WORK IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL REFORMS THAT OCCURED IN THE LAST TWO DECADES IN THE LATIN AMERICAN COUNTRIES. THE REFLECTIONS HERE PRESENTED ARE RESULT OF A REVISION OF LITERATURE AND EMPIRIC RESEARCH THAT IS SITUATED IN THE BRAZILIAN SCHOOL CONTEXT. IT'S A REFLECTION THAT CAME FROM THE PARTIAL RESULTS OF A RESEARCH REALIZED IN THE SCOPE OF A INTEGRATED PROJECT OF INVESTIGATION ABOUT THE "SCHOOL MANAGEMENT AND TEACHING WORK" SUBJECT, TO WHAT WE HAVE DEDICATED OURSELVES FOR THE LAST YEARS.

**PALABRAS CLAVE:** TRABAJO DOCENTE - REFORMA EDUCACIONAL - POLÍTICA

POR DALILA  
ANDRADE  
OLIVEIRA\*\*



\*\* Dalila Andrade Oliveira. Socióloga, Dra. en Educación (Universidad de San Pablo). Profesora del Programa de Pós-Graduación en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Investigadora del CNPq. Miembro de la Coordinación de la Red de Estudios sobre Trabajo Docente (ESTRADO).

**E**l análisis de las condiciones de las reformas educacionales en curso en las redes públicas de enseñanza ha demandado grandes esfuerzos de investigadores del área educacional; sin embargo, los efectos de esas reformas sobre el trabajo docente no ha sido suficientemente destacado en los estudios realizados. Las dos últimas décadas fueron fértiles en reformas educacionales en Brasil y en la mayoría de los países de América Latina, lo

\* La primera versión de este trabajo fue publicada como capítulo del libro *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*, bajo mi coordinación, editado por la Editorial Auténtica en Brasil en 2003. Los cambios a la actual versión son resultado de estudios posdoctorales realizados durante el año 2005 en el Laboratorio de Políticas Públicas de la Universidad Estadual de Rio de Janeiro, bajo la supervisión del profesor Dr. Emir Sader y en la Université de Montreal, Canadá, bajo la coordinación del profesor Claude Lessard. Quisiera agradecer a la profesora Myriam Feldfeber por la lectura y sugerencias recibidas sobre este texto.

que llevó a la realización de muchos estudios e investigaciones sobre los cambios que se produjeron en la gestión de la Educación, desde la formulación y la implementación de las políticas educacionales, hasta las relaciones al interior de la escuela. Al principio, la preocupación por entender el contexto político y económico que originó las reformas fue predominante, resultando en estudios críticos de los programas, de la legislación pertinente, de los estatutos político-ideológicos y sólo recientemente, se desarrollaron investigaciones dirigidas al análisis de la implementación práctica de esas reformas.

Las contribuciones que esas investigaciones realizaron -y aún siguen realizando- al campo de las políticas y la administración de la Educación son fundamentales para entender los cambios más recientes operados en el ámbito de la gestión de los sistemas y de las escuelas. Sin embargo carecemos de estudios para la comprensión de las influencias que tales reformas ejercieron sobre las relaciones de trabajo de los profesionales de la Educación, abarcando desde aquellas concernientes al proceso de trabajo en la escuela hasta los procedimientos normativos que determinan la carrera y la remuneración docente. En este artículo no tenemos la pretensión de cubrir todos los vacíos aquí señalados, sino de contribuir a partir de resultados parciales de investigación a una mayor comprensión de estas cuestiones.

## GESTIÓN ESCOLAR Y TRABAJO DOCENTE

Teniendo como base las consideraciones anteriores, el principal objetivo de este trabajo es presentar algunas problematizaciones acerca de la relación entre la gestión escolar y el trabajo docente en el contexto de las reformas educacionales más recientes en Brasil. Las reflexiones que aquí se presentan son resultantes de estudios e investigaciones teóricas y empíricas, realizadas en el ámbito de un Proyecto integrado de investigación, en el que, en los últimos años, hemos concentrado los esfuerzos para conocer mejor las intrincadas relaciones entre gestión escolar y trabajo docente.<sup>1</sup> El tema "gestión escolar y trabajo docente" no se ha constituido en un campo específico de investigación, a pesar de tratarse, a nuestro modo de ver, de una relación indisociable. La gestión escolar se consolidó como un campo de investigación particular en Brasil sólo a partir de los años 1960, con la fuerte influencia ejercida por el tecnicismo en la educación en general, que significó, en el campo de la administración y de la planificación educacional, la introducción de los principios de la Administración Científica del Trabajo en el sistema escolar. El trabajo docente sólo aparecerá como objeto de investigación un poco más tarde.

Importantes contribuciones a la Administración Educacional ya venían siendo realizadas desde mucho tiempo antes, sobre todo, a partir de escritos de conocidos autores de las áreas de Política y Sociología de la Educación, tales como, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Almeida Junior, Anísio Teixeira, José Querino Ribeiro, entre otros. La organización del campo temático de la Administración Escolar, sin embargo, parece haberse constituido de

hecho, a partir de los años 1960.

Las décadas siguientes fueron de consolidación de la Administración Escolar como un área de investigación y una disciplina académica, pero manteniendo la preponderancia de las orientaciones normativas, resaltándose la fuerte influencia de las teorías clásicas de la Administración en ese contexto.<sup>2</sup> Ese período estuvo fuertemente marcado por importantes eventos que ocurrieron en Brasil, que cambiaron la vida económica del país, haciendo que la Administración Escolar pasara a ocupar un lugar estratégico en la impostergable tarea de organizar los sistemas de enseñanza de acuerdo con las demandas del mercado de trabajo dentro del patrón de industrialización adoptado.

Los cambios ocurridos más recientemente en la práctica cotidiana de las escuelas, como resultado de la adopción del principio constitucional de la gestión democrática en la enseñanza pública, han repercutido en las teorías en el campo de la Administración Escolar dando como resultado cambios en el propio término, que viene siendo sustituido paulatinamente por el de Gestión Educacional.<sup>3</sup>

El trabajo docente, en sus diferentes variantes, tales como, trabajo escolar, trabajo pedagógico, organización del proceso de trabajo en la escuela, entre otras, comienza a ser abordado como tema de investigación en un período más reciente. Para comprender mejor la emergencia de esos estudios, es preciso considerar que los finales de la década del 70 y los años 1980 en Brasil se presentan como un período muy fecundo de investigaciones en el área de trabajo y educación<sup>4</sup> que trajo como resultado la realización de muchos estudios sobre la organización del trabajo docente y la gestión de la escuela. La investigación en el área de trabajo y educación en Brasil emerge de los estudios sobre la relación entre trabajo y educación, por ser esta un área que se constituyó con gran esfuerzo a partir de los años 1970, llegando inclusive hasta la década siguiente, con la creación de un grupo de trabajo propio en la Asociación Nacional de Investigación y Posgrado en Educación-ANPEd.

A partir de una revisión bibliográfica de la producción académica sobre trabajo docente durante 20 años (1982 a 2002),<sup>5</sup> fue posible identificar un desplazamiento de los diferentes análisis que se presentan en este período de estudio, propiamente sobre trabajo -análisis de las tareas y de las relaciones de trabajo en la escuela- hacia estudios sobre la formación docente. Las investigaciones realizadas en la década del 80 tuvieron fuerte énfasis en los estudios sobre la organización y la gestión del trabajo en la escuela. El predominio de investigaciones sobre la organización del trabajo escolar, marcadas por el enfoque económico, presentando en muchos casos una clara perspectiva marxista, se va redirigiendo al final de la década e inicios de los años 1990, para estudios que centran su análisis en aspectos culturales, raciales, o étnicos, relaciones de género, y en las cuestiones de la subjetividad, acompañando una tendencia general en las Ciencias Sociales. Ese proceso terminó por fomentar algunas discusiones sobre la formación docente, dejando, por tanto, los

análisis sobre los cambios en el trabajo en un segundo plano. Al final de la década del 90, se asiste a un desplazamiento hacia las preocupaciones centradas en el trabajo docente—su realización y representación— para la formación docente y estudios sobre la profesionalización docente, aspectos que serán tratados en la última parte del trabajo.

### **El trabajo docente en el centro de las reformas educacionales**

Antes de tratar la cuestión del desarrollo de estudios e investigaciones que en la actualidad discuten sobre el análisis de la profesión docente, consideramos fundamental contextualizar las reformas educacionales que sirvieron de fondo a esas discusiones. Sin pretender hacer una sociología de las reformas educacionales que a lo largo del siglo XX tomaron cuerpo, pero sí, comprendiendo la importancia de este enfoque para el enriquecimiento de futuros abordajes que pretenden interpretar los fenómenos más allá de sus aspectos inmediatos; es que insistimos en la necesidad de reflexionar acerca de las relaciones entre los cambios operados en el ámbito de los sistemas y aquéllas que afectan directamente a la cotidianidad del docente. Por lo tanto, observamos en estudios tomados de otras realidades contribuciones en esa dirección. Un ejemplo sería el trabajo de Popkewitz (1997), a partir del análisis del caso norteamericano, en que el autor se propone hacer una sociología política de la reforma educativa, en la cual relaciona poder y conocimiento en la escuela.

Analizando lo que Popkewitz denomina contexto ecológico en el que surge la reforma, se observa que el mismo supone que no hay una definición precisa del término reforma, llamando la atención sobre el hecho de que su significado sufre modificaciones dentro de un medio institucional en continua transformación. La ecología de la reforma, definida por el autor, se relaciona con los patrones de reglamentación social encontrados en la escuela. Para él, la importancia de la pedagogía moderna reside en su vínculo con los problemas de la regulación social, ya que la escuela se constituye como un espacio de socialización del Estado.

De este modo, concordando con el autor sobre la necesidad de reconocimiento de la escuela como importante espacio de socialización, y, consecuentemente de regulación social, es que consideramos indispensable, en este contexto, entender a la escuela en su sentido más amplio, envuelta en una tensión permanente. Siendo un espacio privilegiado de regulación del Estado, la escuela se encuentra frente a un eterno conflicto entre su identidad como espacio de política pública: y como condición general de producción. La escuela pública en todo el mundo y en Brasil específicamente, cumple un importante papel de agencia estatal. Es muchas veces la única representación del poder público en determinados espacios geográficos. Siendo así, es por medio de la escuela que el Estado realiza sus campañas públicas de carácter universal, tales como: campañas de vacunación y otros tipos de cuidados con la salud, higiene y la prevención de ciertas enfermedades,

nutrición de la población en condición de pobreza por medio de la merienda escolar, entre otras. Sin mencionar los muchos usos que son dados a sus instalaciones físicas, que sirven desde abrigo, en caso de calamidad pública, hasta de sección electoral. Sin embargo, esa expresión de la escuela como espacio de política pública es apenas una de las dimensiones de este debate. En realidad concebir la educación como política pública en el capitalismo, implica necesariamente comprender la gestión de esta sociedad por parte de un Estado que posee autonomía relativa. Implica el reconocimiento de que hay en tal sociedad espacios hegemónicos del capital y, a su vez, la posibilidad de contra-hegemonía; de este modo, la educación se convierte en un espacio en constante disputa.

A lo largo del siglo XX, las teorías críticas tendieron al reconocimiento de que las relaciones capitalistas de producción pueden ser perpetuadas sobre condiciones democráticas, o sea, la explotación puede ser mantenida con el consentimiento de los explotados.<sup>6</sup> La lectura del concepto de hegemonía en Gramsci, realizada por Przeworski (1991), resalta la importancia que la base material tiene para el consentimiento activo de los explotados. El autor recuerda que, para Gramsci, la hegemonía debe asentarse en bases materiales, que a pesar de no ser suficientes, son indispensables para su obtención. Así considerado, un sistema hegemónico para Gramsci, es una sociedad en la cual los capitalistas explotan con el consentimiento de los explotados, resultando que ese consentimiento no significa ausencia de fuerza, ya que la fuerza física es permanentemente organizada. De esta forma, como Przeworski observa, a partir de la lectura de Gramsci: "Si una ideología pretende orientar a las personas en su vida cotidiana, debe expresar sus intereses y aspiraciones. Algunos individuos pueden ser engañados, pero, las ilusiones no pueden ser perpetuadas en gran escala. La hegemonía ideológica solamente puede ser mantenida si, se asienta en una base material. La cuestión es, por tanto; sobre qué condiciones materiales la hegemonía puede ser organizada y mantenida? Si la hegemonía debe ser siempre "real" y si la ideología que la expresa debe corresponder a intereses y aspiraciones también reales, entonces es necesaria la presencia de ciertas condiciones materiales" (1991, pp.164-5).

La necesidad de conquistar espacios más democráticos, permeables a los intereses de la clase trabajadora, en su afirmación como sujeto político, es lo que explica este momento en que "nuevos personajes entran en escena"— para recordar las palabras de Éder Sader— en la realidad brasileña de los años 1980. La importancia de las teorías críticas que justifiquen la lucha pacífica por el control de la formulación e implementación de políticas públicas educacionales dirigidas a los intereses sociales de los trabajadores fueron predominantes en aquél momento. El movimiento organizado en torno a la defensa de la educación pública, gratuita y universal, que cobraba cuerpo a fines de los años 1970 y comienzos de los 80 en Brasil, demostraba el agotamiento del régimen militar. Ese movimiento social encontraba entonces la referencia teórica necesaria en la lectura de Gramsci.

Sin embargo, siendo la educación un espacio de constante tensión, como ya fue mencionado, había y hay una permanente disputa acerca de su contenido y sus objetivos. Las exigencias que presentaba el mercado de trabajo a la educación, como por ejemplo la formación de una fuerza de trabajo más autónoma y adaptable a los cambios en el proceso de trabajo, trajeron aparejados cambios en la organización escolar brasileña. Estas exigencias, sumadas a la lucha por el derecho a la educación, como principio de una sociedad democrática, siempre estuvieron presentes en el debate educacional brasileño, sin encontrar una ecuación fácil. El área de Administración Escolar, a pesar de haberse mantenido al margen de esa discusión por cierto tiempo, tal vez sea la más afectada por esa difícil tensión. ¿Cómo discutiríamos la Administración de la Educación sin preguntarnos a qué fines ella se dedica? La fuerza de los análisis que se dan actualmente en educación como una política pública, sólo puede ser entendida a partir de la comprensión de este sintético esbozo histórico.

Mientras tanto, otras vertientes de análisis se han presentado en este contexto, las cuales son a veces más o menos convergentes. La comprensión de la educación como condición general de producción, concepto desarrollado por Joao Bernardo (1991), refiriéndose a las condiciones necesarias al pleno desarrollo de la producción capitalista, contribuye a la comprensión del lugar que ella ocupa en el actual contexto de reestructuración del capital, teniendo en cuenta la dinámica implícita en el proceso de desarrollo por las dos clases fundamentales —capital y trabajo— aún así, en una perspectiva diferente a la apuntada por la lectura gramsciana.

Para el referido autor, en vistas a la calificación de la fuerza de trabajo, el capital hace esfuerzos para poner en marcha procesos de desarrollo de sus condiciones generales de producción, para que no haya obstáculos a la plena realización de la producción capitalista. En ese sentido la educación estaría al servicio de la producción capitalista, formando la fuerza de trabajo necesaria para los diferentes estadios de desarrollo del capital. A pesar de eso, ella no tendría una aplicación directa y exterior a los intereses de los trabajadores, más bien, contendría elementos propios, a veces autónomos, de los objetivos por ellos perseguidos. Es que Joao Bernardo considera que las resistencias de los trabajadores a la organización capitalista de la producción es el móvil del desarrollo del capitalismo. Pues a cada proceso de lucha en que los trabajadores arrancan conquistas a su favor, el capital se esforzará para recuperar las concesiones hechas a su favor. A este movimiento el autor lo denominó de “ciclos largos de plusvalía relativa”.<sup>7</sup>

Por ser dimensiones aparentemente distintas —la educación como política pública y como Condición General de Producción— haciéndonos creer de inmediato que se trata de una opción teórica, muchas veces sus reales imbricaciones se nos escapan. Para comprender el contexto de reformas que se anunciaron en los últimos años de la década del 80 y se desarrollan en los años 90 es necesario considerar los cambios en las expectativas del

papel regulador de la escuela, teniendo en cuenta esas dos dimensiones.<sup>8</sup> ¿Hasta qué punto el espacio de formulación, implementación y evaluación de las políticas “públicas” educacionales se constituye en un espacio de permanente tensión entre distintos intereses? Para comprender mejor esta red de complicadas relaciones, se hace necesario conocerlas en un nivel macro y micro sociológico.

Recurriendo una vez más a Popkewitz encontramos que: “Las formas de conocimiento en la escuela estructuran y clasifican el mundo y la naturaleza del trabajo, el cual, a su vez, tiene la capacidad de organizar y formar la identidad individual” (1997, p.22). La mayor preocupación del autor es percibir los diversos elementos productores de poder que residen en el complejo conjunto de las relaciones y prácticas, por medio de las cuales los individuos construyen sus experiencias subjetivas y asumen una identidad en sus relaciones sociales. El objetivo de Popkewitz es hacer del conocimiento de la escolarización una práctica social accesible al cuestionamiento sociológico, enfatizando la inserción social y relacional del conocimiento en las prácticas del poder.

En fin, hacer una sociología de la reforma educacional. Para eso resalta la importancia de la comprensión de las relaciones estructurales en el estudio de los cambios actuales, la importancia de la epistemología en una definición de cómo el poder actúa en las instituciones contemporáneas. Para él, esos movimientos de reforma actuales son vistos como consecuencia de rupturas de patrones de regulación social que enmarcaron la formación de las escuelas. Esto sólo podrá ser comprendido si tomamos en cuenta las relaciones entre estructura (como conjunto de relaciones), historia y epistemología. Sólo así, será posible develar la lógica de las reformas y comprender sus objetivos menos aparentes. Según Popkewitz, “la reforma se tornó un esfuerzo público, primero para llevar la palabra de Dios a la organización de la vida individual y, más tarde, como una estrategia racional para el perfeccionamiento social” (1997, p.42). Este autor nos alerta sobre el racionalismo como culto a la razón y, por tanto, verdad universal, presente en la defensa de las reformas.

En la literatura marxista el término reforma aparece en contraposición al término revolución. El reformismo es definido como un vocablo que designa una posición, un momento en la transición del capitalismo al socialismo. El reformismo se caracterizó por un movimiento que se contrapuso a la vía revolucionaria. Según Bottomore, los defensores del reformismo “buscaban, en primer lugar, ganar la batalla por el control mayoritario del Estado democrático y, a continuación, valerse de su posición como gobierno democráticamente electo para liderar una transición pacífica y legal al socialismo” (1983, p.313). El capitalismo convive con la noción de reforma constantemente y es a través de los procesos reformadores que se va adecuando a las nuevas exigencias históricas. Lo que Adam Pzerworski nos presenta en su libro *Capitalismo y Socialdemocracia*, a partir de la interpretación de lo que Gramsci define como hegemonía, es la adecuación de ese

concepto al modelo esencialmente reformador de la sociedad capitalista actual.

En realidad, la noción de reforma está íntimamente relacionada a la idea de que el mundo material y el social poseen cualidades evolutivas que pueden ser influenciadas positivamente mediante la intervención de las personas.<sup>9</sup> A la educación le cabe, en especial, fomentar el progreso técnico y el desarrollo humano.

La euforia del desarrollismo nacional en Brasil presente también en muchos otros países latinoamericanos, a partir de los años 1940, determinó de manera sustancial la organización de la educación nacional, mediante programas de reforma que pretendían justamente capacitar la fuerza de trabajo rural y analfabeta para enfrentar el mundo urbano, industrial y, por consiguiente, letrado. Para Popkewitz (1997, p.43), el conocimiento pedagógico busca proporcionar sistemas más eficientes de supervisión moral y de organización del trabajo. De ahí la profunda creencia en la educación como garantía de cohesión social y hasta como de "pasaporte para el futuro".<sup>10</sup>

Tomar el problema de la reforma como una cuestión de gestión de cambio social significa aceptar las relaciones sociales y el poder subyacente que da forma y modela los acuerdos como naturales, normales e inevitables (Popkewitz, p.27). Por eso la reforma educacional es discutida como un proceso de cambio que se da en los marcos del capitalismo, en el ámbito de la esfera pública y que presupone la legitimidad de los implicados. Por perseguir, en general, la optimización de los recursos disponibles por medio de mayor racionalidad administrativa, la reforma muchas veces aparece como un tema técnico, elaborada por peritos en la materia. El mismo autor nos recuerda que: "los criterios de conocimiento e intervención son usados para administrar y controlar las organizaciones sociales." (Popkewitz, 1997, p.27).

Considerando que la expresión "reforma" es más restringida que Cambio Social, ya que ésta puede implicar contradicción, entendemos por qué la discusión en general, acerca de las reformas no las distinguen en términos epistemológicos y se limitan a las discusiones de orden práctico e inmediato.

Carnoy (1993) al proponerse analizar la relaciones entre escuela y trabajo en el Estado capitalista, crea una clasificación de las reformas educacionales, presentándolas como macrotécnicas y microtécnicas, y como macropolíticas y micropolíticas. El autor procede a esa clasificación en la tentativa de demostrar los efectos reales de las reformas educacionales, ya que, por presentar una gran variación, muchas veces sus resultados son más limitados de lo que el lenguaje de la alteración parece querer expresar. Carnoy considera que las reformas educacionales más profundas son las macropolíticas, porque representan alteraciones de la gestión y del control de la enseñanza.

A través de una perspectiva histórica de las reformas ocurridas en los EUA, el autor procura demostrar cómo los intereses que las orientan se van modificando con el tiempo. Para él, las primeras reformas educacionales

fueron dirigidas a las demandas presentadas por el trabajo, o más específicamente, por el lugar de trabajo, correspondiendo a la educación escolar pública dirigida a la atención directa de las necesidades de la producción capitalista.

En un segundo momento, las reformas estarían dirigidas a la expansión de la educación en una perspectiva universal, por comprender que no sólo los trabajadores deberían tener acceso a la escuela, sino que todos los individuos necesitaban de la educación para el pleno desarrollo de la ciudadanía. Ese segundo movimiento de reformas fue orientado por el crecimiento de las sociedades democráticas, y con él, el fortalecimiento de la noción de ciudadanía y participación. Sin embargo, esas reformas fueron consideradas muy onerosas para los Estados nacionales, pasando a representar una amenaza de crisis de financiamiento para los gobiernos.

Es posible considerar, teniendo en cuenta la lectura del referido autor, que data de la década del 80, que los años 1990 inauguraron otro movimiento de reformas, destacándose la Conferencia Mundial Sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, como su gran marco de referencia.

#### **LAS REFORMAS EDUCACIONALES Y SUS ORIENTACIONES GENERALES PARA AMÉRICA LATINA Y PARA EL BRASIL**

Las reformas educacionales a las que América Latina asistió en la década del 90 tuvieron como foco central la expansión de la educación básica. Sin embargo, de acuerdo con los compromisos firmados en Jomtien, no significaba una atención amplia, como la prevista en la legislación brasileña,<sup>11</sup> más bien se trataba de una educación mínima. Entretanto, es posible observar en esas reformas un refuerzo de la educación formal, sinónimo de educación general y escolarización, en consonancia con las exigencias de los nuevos modelos de organización y gestión del trabajo que apuntan a la formación más general de los trabajadores, a partir del desarrollo de competencias y habilidades compatibles con la dinámica actual de los procesos productivos.

En los países de América Latina, otro factor se sumó a esas exigencias, el problema de la brutal desigualdad social. Lo que explicaría la concentración de esfuerzos en busca de la expansión de la escolaridad en aquel contexto, forma parte de un raciocinio que considera que las sociedades con alto índice de desigualdad económica presentan mayores trabas para el desarrollo. En realidad, lo que se espera en esos casos es que la educación contribuya a la reducción de las desigualdades sociales por medio del desarrollo de las condiciones para que los individuos puedan movilizarse socialmente u obtener cierto grado de autonomía, a fin de buscar soluciones para su supervivencia y de esta forma, salir de la condición de vulnerabilidad social. Además de eso, la educación ha servido a otras formas de distribución de renta, mediante políticas compensatorias, que asocian el desempeño educacional a programas de renta mínima como "beca-escuela".

Considerando los movimientos de reformas educacionales aquí referidos, con base en la lectura de Carnoy, tenemos que Jomtien representaría la tentativa de atención parcial a las orientaciones del primer y segundo movimiento, inaugurando un tercero, con nueva orientación: la educación para la equidad social.<sup>12</sup> Para buscar la expansión de la educación básica de acuerdo con los moldes establecidos en Jomtien, en los países en desarrollo fue necesario pensar estrategias que permitiesen elevar el nivel de atención pero sin aumentar demasiado los recursos invertidos.

La reducción de las desigualdades debería buscarse a partir de la expansión de la educación, lo que permitiría a las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad encontrar caminos para su supervivencia. La idea de la educación como principal medio de distribución del ingreso, como camino seguro para la movilidad social será reforzada en la noción de inevitabilidad de acceso a la cultura escrita, letrada e informatizada, sin la que no sería posible ingresar o permanecer en el mercado de trabajo ni sobrevivir en la llamada sociedad del tercer milenio.<sup>13</sup> Se observa entonces un doble enfoque en las reformas educacionales que se implantan en este período en América Latina: la educación dirigida a la formación para el trabajo y la educación orientada a la gestión o disciplinamiento de la pobreza.<sup>14</sup> Entendemos que esta ha sido la orientación presente en la nueva regulación de las políticas educativas para América Latina. La fórmula para expandir los sistemas de enseñanza de los países de gran población y con grandes niveles de desigualdad social fue buscada por medio de estrategias de gestión y financiamiento que adoptaron desde la focalización de las políticas públicas y sociales hasta la apelación al voluntarismo y al comunitarismo.

Siendo así, tales reformas serán marcadas por la estandarización y por la masificación de ciertos procesos, bajo el imperativo de organización sistemática, garantía de la supuesta universalidad, que tiene también como objetivo bajar los costos y permitir el control central de las políticas implementadas. El modelo de gestión adoptado se basará en la combinación de formas de administración descentralizada, lo que posibilita los arreglos locales, tratando de obtener la mencionada complementación presupuestaria por la vía del recurso a la comunidad o de otras formas de asociación. La equidad estaría presente sobre todo en las políticas de financiamiento, a partir de la definición de costos mínimos asegurados para todos. En el caso brasileño, el FUNDEF<sup>15</sup> es la mejor concreción de esta política.

La expansión de la educación básica realizada en un cuadro de tamaño restricción presupuestaria sobrecarga en gran medida a los profesores. Pero no será solamente el aumento de la responsabilidad de ellos por el éxito o fracaso de la reforma que pesará sobre sus hombros. En la realidad esas reformas acabarán por determinar una reestructuración del trabajo docente, resultante de la combinación de diferentes factores que se harán presentes en la gestión y organización del trabajo escolar a partir de entonces.

## **LAS REFORMAS EDUCACIONALES Y LOS TRABAJADORES DOCENTES**

Grandes polarizaciones marcaron los estudios sobre el trabajo docente en las últimas décadas. La fuerte influencia marxista sobre los primeros estudios trajeron a debate elementos que generaron muchas controversias, entre ellas, tal vez las más destacadas hayan sido: la lectura con respecto a las formas de explotación del trabajo en la escuela, la aplicabilidad o no de la teoría de la plusvalía en las escuelas públicas y privadas,<sup>16</sup> el carácter productivo o improductivo del trabajo escolar, su alienación o supuesta autonomía, la cuestión del control y la relación de jerarquía, entre otras. Más allá de esas controversias, otras polarizaciones se manifestaron en estos 20 años de investigación; a título de ejemplo podemos citar algunas de esas rivalidades aparecidas en la literatura especializada, tales como el carácter y la naturaleza del trabajo docente: entre el sacerdocio y la profesionalización; la profesionalización versus proletarianización; y por fin, la identidad profesional del profesor entre el trabajo y la formación.

### **¿SACERDOCIO O PROFESIONALIZACIÓN?**

En los inicios de los años 1980 el debate en torno a la organización del trabajo provocó una fuerte discusión sobre la naturaleza del trabajo docente.<sup>17</sup> La polarización identificada en ese momento parece girar alrededor de la tensión entre un trabajo reconocidamente profesional, y por tanto merecedor de estatuto propio, y la caracterización del magisterio como vocación, sacerdocio y, por eso, revestida de cierto "mesianismo", y voluntarismo. La carga de esa herencia, sobre todo para los profesores y las profesoras primarias, parecía aún más pesada. No obstante, el debate en torno al reconocimiento de los profesores de las escuelas públicas como categoría profesional encontró en ese período terreno fértil para su desarrollo.

La apertura política de finales de la década del 1980, acompañada de grandes huelgas que acabaron por provocar el movimiento creador de la Central Única de los Trabajadores -CUT-, contribuyó para que hubiera una nueva postura del poder público ante esos profesionales. Se pretendía superar la situación de inmovilismo que perduró en los años más cerrados del régimen militar. Además de eso, se percibe un intento de llenar las lagunas dejadas por la despolitización que pautó el debate sobre trabajo y política en la escuela a lo largo de muchos años en Brasil.

Algunos textos escritos por el profesor Miguel Arroyo reflejan bien la discusión de esa época, especialmente su tesis de profesor titular y un artículo publicado en la Revista Educación y Sociedad, en 1980, titulado "¿Operarios y educadores se identifican: qué rumbos tomará la educación brasileña?". Muchos otros trabajos publicados en ese período cuestionaron y reflejaron la relación entre el espacio doméstico y la escuela como lugar de trabajo: la profesora llamada "tía" como si fuese la extensión de

la familia, la negación de la identificación del magisterio con la tarea de guía espiritual y moral, las dificultades de reconocimiento social y profesional de estos trabajadores, entre tantas otras, presentes de manera más discreta hasta hoy, en el cotidiano escolar. En la base de esa discusión, estaba una lucha intensa por el reconocimiento del derecho de organización sindical de esos profesionales en el contexto del nuevo sindicalismo brasileño, bastante influenciado por el principio de organización clasista,<sup>18</sup> que da origen a la defensa de la categoría de los trabajadores de la educación, incluyendo desde los profesores y especialistas, hasta las secretarías y ayudantes de merienda. Tales estudios se desarrollan para abordar cuestiones más complejas, directamente relacionadas a la organización del trabajo en las escuelas, que marcarán el período siguiente.

### **¿PROFESIONALIZACIÓN O PROLETARIZACIÓN?**

Los estudios sobre la naturaleza de la organización del trabajo en la escuela serán preponderantes en ese momento, mediados de la década del 80, cuando muchos trabajos fueron traducidos al portugués. Mariano Enguita marca esa discusión con un artículo que se torna referencia entre los investigadores brasileños sobre el tema, publicado en la revista *Teoría y Educación*, N°4 de 1991, con el título: "La Ambigüedad de la docencia: entre el profesionalismo y la proletarización". El autor llama la atención para el hecho de que profesionalización no es sinónimo de capacitación, calificación, conocimiento, formación, sino, una "expresión de una posición social y ocupacional, de la inserción en un tipo determinado de relaciones sociales de producción y de proceso de trabajo". Siendo así, describe un grupo profesional como una categoría auto-regulada de personas que trabajan directamente para el mercado de trabajo en una situación de privilegio monopolista. Resalta que a diferencia de otras categorías de trabajadores, los profesionales son plenamente autónomos en su proceso de trabajo, no teniendo que someterse a regulación ajena. Como contrapunto de esa situación o "en la otra punta del arco", para usar la expresión del referido autor, están los operarios, definidos como aquellos trabajadores que fueron privados del control sobre su trabajo. El paradigma de análisis de la organización fabril del trabajo utilizado por el autor es de Braverman, que se tornó una referencia en los estudios sobre calificación profesional por su libro, *Trabajo y capital monopolista: la degradación del trabajo en el siglo XX*, en el cual describe el proceso de expropiación histórica del saber operario a lo largo del siglo pasado con la introducción de la llamada Administración Científica del Trabajo,<sup>19</sup> que implica la real subordinación de los trabajadores al control del capital.

La discusión de la época estaba relacionada con la búsqueda de una autoprotección de los profesores y demás trabajadores de la educación por medio de la lucha por la profesionalización. La amenaza de proletarización, caracterizada por la pérdida del control del trabajador (profesor) de su proceso de trabajo, se contraponía a la

profesionalización como condición de preservación y garantía de un estatuto profesional que tuviese en cuenta la auto-regulación, la competencia específica, los rendimientos, la licencia para la actuación, las ventajas y beneficios propios, la independencia, etc. El telón de fondo de esa discusión parece residir en la concepción que se tiene del trabajo docente. La discusión acerca de la autonomía y del control sobre el trabajo es el punto nodal. Así, la profesionalización aparece en este contexto como una salida defensiva de los trabajadores de la educación a los procesos de pérdida de autonomía en su trabajo y de descalificación en el sentido apuntado por Braverman, o sea, el trabajador pierde el control sobre el proceso de su trabajo, pierde la noción de integridad del proceso, pasando a ejecutar apenas una parte, alienándose de la concepción. Los análisis que apuntan en esa dirección traen como principal elemento la amenaza o pérdida efectiva de la autonomía vivida por los profesores ante las reformas educacionales que se iniciaban en aquel momento en los países centrales. Tales reformas introducían las nuevas normas de organización de la enseñanza, que tendían a la estandarización de importantes procesos, tales como el libro didáctico, las propuestas curriculares centralizadas, las evaluaciones externas, entre otras. La estandarización de tales procedimientos era justificada por la necesaria expansión de la escolarización, lo que llevaba a una masificación de la enseñanza también preocupante para esos críticos.<sup>20</sup>

A partir de la lectura de algunos autores que estudiaron las reformas educacionales en los países centrales en la década del 80, tales como Carnoy, Popkewitz, Apple, Hargreaves, se percibe que la realidad observada por ellos y las consecuencias de ellas derivadas son muy semejantes a las que se observan en la década siguiente en los países de la América Latina.

Apple (1995) va a reflejar esa preocupación sobre la estandarización de la educación, proceso capaz de generar una masificación de la enseñanza y, consecuentemente, mayor proletarización de los docentes, a partir de sus análisis sobre la descalificación sufrida por los profesores, proceso que identificaba como una perspectiva creciente a causa de la imposición de procedimientos de control técnico sobre el currículum de las escuelas. Sintéticamente, esa discusión podría ser descrita con las siguientes palabras del propio autor:

"La integración de sistemas de gerenciamiento, de currículos reduccionistas de base comportamental y procedimientos tecnicistas estaba llevando a una pérdida de control y a una separación entre concepción y ejecución. En suma, el proceso de trabajo docente estaba quedando sujeto a procesos similares a los que habían llevado a la proletarización de tantos puestos de trabajo a lo largo de toda la escala de ocupaciones". (Apple, 1995, p.32).

En ese contexto nos encontramos con dos caminos de interpretación que, aunque parten del mismo punto, el análisis del proceso de trabajo escolar en la perspectiva de clase marxista, acaban por adoptar diferentes concep-

ciones de trabajo escolar. Aparecerán estudios que van a discutir, en Brasil, los procesos de pérdida de autonomía en el trabajo docente, resultante de las reformas que aquí se iniciaban, introduciendo nuevos elementos de políticas centralizadas, tales como el libro didáctico, la definición nacional del currículum, etc. (tendencia que se agudiza en los años 90), demostrando que dichos procesos resultan en la descalificación y consecuente desvalorización de la fuerza de trabajo.<sup>21</sup> Por otro lado, encontraremos estudios que insistirán en la especificidad del trabajo docente que, aunque sometido a relaciones de control, presenta singularidades, si se compara con otros trabajadores.<sup>22</sup>

En esos análisis se observa una fuerte influencia de la perspectiva marxista de interpretación del proceso de trabajo y de la educación. La gran acogida de los autores de la llamada Escuela de la Reproducción Social en la Sociología de la educación brasileña en este período, más específicamente las obras de Buadlot y Establet, Bourdieu y Passeron, repercutirán en los análisis sobre el trabajo escolar. Ya anteriormente, en 1976, Mauricio Tragtenberg dejaba clara esa acogida en la reflexión que hacía en su artículo "La escuela como organización compleja". Tragtenberg denunciaba en este artículo el carácter reproductor de la escuela no sólo en las relaciones con los alumnos, sino también, en el control ejercido sobre los profesores en el proceso de trabajo escolar.

El campo de análisis sobre el trabajo docente, al mismo tiempo que va a reflejar las influencias teóricas del estructuralismo althusseriano también va a asimilar elementos nuevos que incluyen las dimensiones de resistencia y ruptura con esos enfoques. Muchos estudios rompen con la tradición de la reproducción social, comprendiendo la resistencia no sólo en el espacio escolar, como era demostrada por Giroux, Apple y otros, sino también en base a las relaciones de explotación bajo el capitalismo. Los movimientos de resistencia aquí van a apuntar tanto hacia la posibilidad de la autonomía de clase, de que los trabajadores organicen la producción según sus propios intereses, contribuyendo a una perspectiva autogestionaria de la producción y de la sociedad,<sup>23</sup> como también móvil del desarrollo capitalista.<sup>24</sup>

### **TRABAJO DOCENTE Y RELACIONES DE GÉNERO, RACIALES, ÉTNICAS Y CULTURALES**

A pesar de que los primeros estudios sobre las relaciones de género y trabajo docente se derivan del análisis de la situación de clase de las profesoras y de la constatación de que pertenecen a un género específico y, por eso mismo, están sujetas a relaciones sexistas que muchas veces resultan en una mayor proletarización de las mujeres (Apple, 1995), esos estudios acaban por separarse de ese enfoque, pasando a adquirir, a lo largo de los años 1990, mayor énfasis en las perspectivas culturalistas. Los años 1990 serán marcados por la consolidación del proceso de globalización, que tendrá como su fase cultural al posmodernismo.

La influencia de las teorías posmodernas y multiculturistas en la educación, trajo aparejada una amplia gama de investigaciones, muchas de carácter etnográfico, que resaltan la importancia de la dimensión cotidiana de la escuela y de los sujetos involucrados en el proceso educacional. Los análisis de carácter estructural que se basan en enfoques generales y de dimensiones económicas parecen relegados en ese momento. En realidad, los análisis que tenían en cuenta la dimensión de la experiencia y de las posibilidades múltiples de resistencia, terminaron por reforzar la tendencia hacia estudios culturales que trataban primordialmente de las características raciales y de género de los profesores. Esto contribuyó en gran medida en la discusión acerca del tipo y del perfil del profesor que tenemos y cuáles son los procesos de formación que deberían ser instituidos a partir de las diferentes realidades.

Al final de la década pasada, esos estudios contribuyeron a las reflexiones acerca de la formación docente. Poco a poco, el foco de los estudios sobre trabajo docente se va desplazando hacia la formación docente, lo que resultó en una disminución, aunque relativa, de las investigaciones sobre trabajo docente.

Al final de la década pasada, esos estudios contribuyeron a las reflexiones acerca de la formación docente. Poco a poco, el foco de los estudios sobre trabajo docente se va desplazando hacia la formación docente, lo que resultó en una disminución, aunque relativa, de las investigaciones sobre trabajo docente.

### **TRABAJO O PROFESIÓN DOCENTE: ¿HACIA DÓNDE APUNTAN LAS REFORMAS ACTUALES?**

El resurgimiento de la cuestión del trabajo docente como tema de estudio después de un período de relativa quietud, puede ser observado no sólo en las propuestas de temas para investigaciones en los Programas de posgrado, sino también en las iniciativas de creación de grupos y redes de investigadores organizados para ese fin.<sup>25</sup> A pesar de eso, el resurgimiento de la investigación sobre trabajo docente a la que asistimos no se ha manifestado respecto al rescate de cuestiones pendientes, resueltas insuficientemente o poco tratadas, más bien se está dirigiendo a las cuestiones profesionales, tal vez como un reflejo del desarrollo de la sociología de las profesiones.<sup>26</sup>

La relevancia asumida por la investigación de la formación docente en la segunda mitad de la década de 1990 puede ser explicada en parte por los cambios en la legislación educacional, que pasa a exigir mayor formación de los profesores y certificado de nivel superior para el ejercicio del magisterio en la educación básica. Esa parece ser una tendencia de las reformas educacionales en muchos otros países, como demuestra Popkewitz con base en el análisis de la reforma ocurrida en el Estado de Winsconsin, en los EUA, "muchos de los cambios son considerados como una estrategia de profesionalización, pretendiendo tornar más rigurosa la selección, el entrenamiento y la retención de los profesores" (1997, p.204) y otros autores de distintas realidades nacionales.<sup>27</sup>

En cierta medida podemos observar un consenso en torno a la necesidad de la profesionalización docente,<sup>28</sup> comprendiendo dicha profesionalización como un proceso de capacitación técnica. En realidad, la identidad profesional no estaría dada por la condición del trabajo, o por el saber adquirido en la experiencia, sino por el conocimiento<sup>29</sup> transmitido y asimilado, o certificado en

instancias "consagradoras". De esta manera lo que define si el profesor es o no un profesional no es su actuación en las aulas, en la escuela, en relación con sus alumnos y colegas, sino más bien su historial de participación en programas de formación y los certificados y diplomas que posee. La competencia profesional pasa a ser determinada exteriormente al lugar de trabajo, no es en la escuela que se aprende a ser profesor, sino, en las universidades y centros de formación. La formación docente pasa a tener un carácter profesional y prescriptivo, es realizada a través de conocimientos producidos por los especialistas, por medio de la observación y de la teorización sobre la práctica escolar. La literatura de final del milenio, en una casi banalización de la cuestión va a evocar la profesionalización de los profesores con base en la asimilación por éstos de competencias previamente establecidas y clasificadas, sin las cuales los profesores no pueden considerarse profesionales:

"Para ser profesionales de forma integral, los profesores tienen que construir y actualizar las competencias necesarias para el ejercicio, personal y colectivo, de la autonomía y de la responsabilidad. **La profesionalización del oficio de profesor exigirá una transformación del funcionamiento de los establecimientos escolares y una evolución paralela de otros oficios relacionados a la enseñanza: inspectores, directores, formadores.** La formación inicial y continua, aunque no sea el único vector de la profesionalización progresiva del oficio del profesor, continúa siendo uno de los propulsores que permiten elevar el nivel de competencias de los profesionales." (Perrenoud, 2002, p.12, negritas de la autora).

La definición de profesionalización es entendida como algo tan independiente de la práctica concreta, de la experiencia cotidiana, que el autor llega a afirmar que es exigencia para la profesionalización el cambio de la escuela y de los que trabajan en ella. Se trata de una profesionalización ideal, tal vez fundada en los anhelos de esos trabajadores que, inmersos en condiciones de trabajo precarias y muchas veces extenuantes, encontrarían aliento para sus preocupaciones en una literatura normatizadora y prescriptiva. Para Perrenoud (2002), la formación es el camino para la profesionalización, una vez que es ella la que permitirá el desarrollo de la capacidad reflexiva de estos profesionales. Partiendo de la concepción del profesional reflexivo, el autor va a defender una formación capaz de propiciar la conducta reflexiva de los profesores en el actual contexto de cambios en la educación. La apelación del autor a la noción de competencias; como la capacidad profesional de relacionarse de forma práctica, segura y dinámica con las nuevas exigencias que se le presentan en el trabajo, tiene la misma connotación de los programas de capacitación profesional fundados en la matriz de las competencias.

La noción de las competencias pasó a ser asumida en Brasil como un ideal a ser perseguido en la formación de los trabajadores y de los individuos en general. En la sociología del trabajo esa noción aparece a partir de la

literatura francesa, contraponiéndose a la tesis de la calificación. Una distinción más simple y objetiva de ambas podría ser descrita así: la calificación se refiere a la capacitación del trabajador para el puesto de trabajo, al tiempo que el desarrollo de competencias orienta al individuo para su propia formación. O dicho de otra manera, la noción de competencias está ligada a la capacidad de los individuos de adaptarse a las nuevas situaciones y de resolver problemas que puedan aparecer en las condiciones reales de su trabajo. Al mismo tiempo esa noción trae incorporada la idea del éxito, de la eficiencia, tal vez es un rescate de uno de los principios de la teoría liberal clásica, la libre competencia, que supone la competencia para que el individuo entre al mercado de trabajo y pueda sobrevivir en él. Esa noción de competencia viene asociada a la de empleabilidad, a la de responsabilización de los trabajadores por su condición en el mercado de trabajo.

La educación formal viene siendo concebida como el único camino para que los trabajadores en general encuentren empleo o se mantengan empleados, de la misma forma que la formación pasó a ser una estrategia defensiva para los profesores que, por no conseguir responder de forma satisfactoria a los desafíos de su práctica cotidiana, pueden atribuir a su poca capacitación la razón de su fracaso. En el caso del magisterio, esa sensación es reforzada aún más por la propia naturaleza de su trabajo: lo que valoriza a un profesor es el conocimiento que posee y que logra transmitir. Tal sentimiento tal vez explique tanto malestar<sup>30</sup> expresado por los profesores y la insistencia en que precisan saber cada vez más, que les faltan cursos y programas de calificación, razón de tantas demandas planteadas por los sindicatos de los trabajadores docentes, exigiendo mayores inversiones en formación continua.

Los profesores son definidos por los programas gubernamentales como agentes de cambio en los momentos de las reformas. Se los considera como los principales responsables por el desempeño de los alumnos, de la escuela y del sistema. En este contexto, los profesores se ven obligados a tomar para sí la responsabilidad por el éxito o fracaso de los programas. Si algo contraría las expectativas depositadas es por su competencia, o falta de ella, que el éxito no se obtiene.

El profesor, frente a las variadas funciones que la escuela pública asume, tiene que desempeñar papeles que están más allá de su formación. Muchas veces esos profesionales son obligados a desempeñar las funciones de agente público, asistente social, enfermero, psicólogo, entre otras. Tales exigencias contribuyen a un sentimiento de desprofesionalización, de pérdida de identidad profesional, de constatación que enseñar no es, a veces, lo más importante.<sup>31</sup> Esa situación es reforzada por las estrategias de gestión ya mencionadas, que apelan al comunitarismo y al voluntarismo, en la promoción de una educación para todos, en que la calidad no está en el primer plano. En ese contexto, la descalificación sufrida por los profesores en los procesos de reforma tiende quitarles la autonomía, entendida como condición de

participar de la concepción y organización de su trabajo, junto a la desvalorización de esos docentes —por la negación y el desprecio por su saber profesional—, contribuye a la sensación de malestar de esos profesores, originada en la suposición de que la escuela puede prescindir de profesionales. La mayor demostración está en la propia legislación educacional, al adoptar la expresión valorización del magisterio para designar las cuestiones relativas a la política docente: carrera, remuneración y capacitación, expresión esta acuñada en el seno del movimiento sindical docente.

## CONSIDERACIONES FINALES

De esta manera, podemos percibir que el movimiento de reformas que tomó cuerpo en los países de América Latina en los años 1990 trajo consecuencias significativas para la organización y la gestión escolar, resultando en una reestructuración del trabajo docente, alterando su propia definición. El trabajo docente ya no es más definido apenas como trabajo en el aula; él comprende ahora, la gestión de la escuela en lo que se refiere a la dedicación de los profesores a la planificación y elaboración de los proyectos educativos, la discusión colectiva del currículum y de la evaluación. El trabajo docente amplía su ámbito de comprensión y consecuentemente, los análisis al respecto tienden a ser más complejos.

Al mismo tiempo que la literatura específica sobre trabajo discute el cambio en el perfil de la fuerza de trabajo y de las nuevas exigencias de formación, que apuntan al desarrollo de habilidades cognitivas y comportamentales, en sustitución de los modelos de calificación basados en el entrenamiento y en la especialización, observamos un movimiento semejante en el contexto escolar. La constatación de que los cambios más recientes en la organización escolar han propiciado una mayor flexibilidad, tanto en las estructuras curriculares como en los procesos de evaluación, corroboran la idea de que estamos frente a nuevos patrones de organización del trabajo escolar, que exigen un nuevo perfil de trabajadores docentes. Ocurre, sin embargo que, esos nuevos modelos de organización escolar expresan mucho más un discurso sobre la práctica que la propia realidad; mejor dicho, la distancia entre lo que se propugna en los programas de reforma educacional y lo que de hecho se implementa en las escuelas es un gran abismo.

En la actualidad no son raras las experiencias de redes públicas en el ámbito municipal y estadual que han suprimido el modelo de organización escolar seriado y con eso, adoptado la promoción automática o el fin de la retención de los alumnos de un año a otro, o hasta de un mismo ciclo a otro, sin que las condiciones de trabajo sean alteradas.<sup>32</sup>

De esta manera, por fuerza muchas veces de la propia legislación<sup>33</sup> y de los programas de reforma, los trabajadores docentes se ven obligados a dominar prácticas y saberes antes innecesarios para el ejercicio de sus funciones. La pedagogía de proyectos, la transversalidad en los currículos, las evaluaciones formativas, en fin, son mu-

chas de las nuevas exigencias que esos profesionales se ven obligados a responder.

Siendo presentadas bajo el manto de novedades, esas exigencias son tomadas como imperativas por los trabajadores. Como si no pudiese haber voz disonante, acaban por someterse a un discurso sobre la práctica que se confunde con la propia práctica. Los trabajadores docentes, convencidos de que deben responder a esas nuevas exigencias, ante la constatación de que la realidad debía ser mejor, y no encontrando los medios necesarios para poner en práctica lo que creen que se espera de ellos por el gobierno, por los alumnos, por los padres y por sus colegas, se encuentran frente a una enorme insatisfacción. Es sabido que la noción de competencia moviliza a los trabajadores en el sentido de que se responsabilicen de su desempeño en el trabajo;<sup>34</sup> tal vez por eso mismo, cuanto más "competente" y "reflexivo" consiga ser ese profesor, más insatisfecho se sentirá. Podemos preguntarnos si tal insatisfacción, tan manifiesta entre los trabajadores docentes,<sup>35</sup> no tendrá como origen la no correspondencia entre lo que prescriben los programas de reforma y programas de formación de profesores y lo que se ofrece como medios efectivos, entendiendo que esos medios no se reducen a las condiciones objetivas simplemente.

Estas son algunas de las cuestiones que no se agotan en los estrechos límites de un artículo. Exigen estudios más profundos e investigaciones sistemáticas; esas indagaciones deben indicarnos la necesidad de buscar nuevas referencias analíticas que contribuyan a una mejor comprensión de las complejas relaciones que envuelven a la escuela como lugar de trabajo y como lugar de política. ♦♦

## NOTAS

<sup>1</sup> Proyecto Integrado de Investigación. "Gestión escolar y trabajo docente" (CNPq/FAPEMIG). Grupo de Estudios Sobre Gestión Escolar y Trabajo Docente, GESTRADO.

<sup>2</sup> Oliveira, 2004.

<sup>3</sup> Discuto este cambio en trabajos anteriores, ver: Oliveira (1999) y Oliveira (2002).

<sup>4</sup> Investigación realizada sobre 20 años de producción en el área de trabajo y educación, presentada en el VII Encuentro Nacional de ABET y publicada en el forma de artículo en el periódico Educación en Foco, ver: Oliveira (2001).

<sup>5</sup> La referida búsqueda bibliográfica se refiere a la primera fase, ya concluida, de la investigación en desarrollo, ya citada, los resultados de esa primera fase fueron presentados en el Seminario de la Red ESTRADO, realizado en CTERA, Buenos Aires, mayo del 2003. Oliveira y Silva (2003)

<sup>6</sup> Cf.: Przworski (1991).

<sup>7</sup> Cf.: Bernardo (1991).

<sup>8</sup> Sobre este tema desarrollé mi tesis de doctorado, que fue publicada en el libro *Educación básica: gestión del trabajo y de la pobreza*. Ver: Oliveira (2000).

<sup>9</sup> Cf.: Porkewitz (1997).

<sup>10</sup> Expresión utilizada en documentos producidos por los organismos internacionales ligados a la ONU, en especial a la UNESCO, en ocasión de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien.

<sup>11</sup> La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/96 comprende la educación básica como un nivel de educación que comprende la educación infantil, la enseñanza fundamental y media.

<sup>12</sup> Desarrollamos mejor la idea de la periodización de las orientaciones impresas a la administración educacional en Brasil, teniendo

como culminación la década de 1990, con la educación para la equidad social. En Oliveira (1999).

<sup>13</sup> Delors (1998)

<sup>14</sup> Cf.: Tesis de doctorado, publicada por la editora Vozes, en el libro titulado: "Educación básica: gestión del trabajo y de la pobreza", 2000.

<sup>15</sup> Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio, creado por la Ley N°9424/96.

<sup>16</sup> Importantes autores traducidos en este período, tales como Mariano Enguita y Michael Apple trataron esta cuestión. En Brasil se pueden citar los trabajos de Oder José dos Santos y muchos de sus seguidores; en otra vertiente, Hypólito (1991) entre otros.

<sup>17</sup> Arroyo (1985).

<sup>18</sup> La organización clasista es definida en los documentos de la CUT como una organización horizontal de toda la clase trabajadora, que se diferencian de la organización vertical en categorías profesionales.

<sup>19</sup> Braverman no consideraba que los llamados principios de la administración científica del trabajo fuesen de hecho científicos.

<sup>20</sup> Con respecto la realidad argentina ver el trabajo de Birgin, 1999.

<sup>21</sup> Cf.: Santos (1985 y 1991); Tavares (1995).

<sup>22</sup> Cf.: Teixeira (1985); Hypólito (1997), entre otros.

<sup>23</sup> Santos (1991), Bruno (1997), Motta (1985), Oliveira (1992).

<sup>24</sup> Para una mejor comprensión de este modelo teórico propuesto, ver: Bernardo, 1991.

<sup>25</sup> En la base de Grupos de CNPq, se encontraban en 2003 registrados 29 grupos bajo el tema de trabajo docente. El periódico Educación en Revista, de la Facultad de Educación de la UFMG, tare en su número 37 un dossier sobre Trabajo Docente, incluyendo grupos de investigación latinoamericanos.

<sup>26</sup> Desarrollo más ese tema en otro trabajo, ver: Oliveira (2004)

<sup>27</sup> Cf.: Lesard & Tardif (2004) con respecto la realidad canadiense.

<sup>28</sup> Es necesario recordar aquí importantes estudios sobre profesionalización docente realizados en Brasil y en otros países, con especial destaque para las contribuciones de Nóvoa (1991)

<sup>29</sup> Adoptamos aquí la distinción de Chauí (1981) entre saber y conocimiento.

<sup>30</sup> Las investigaciones sobre salud mental y trabajo docente tratan de esas insatisfacciones, ver: Codo (1999), Esteve (1993,1999); Martínez (2003).

<sup>31</sup> Noronha (2001).

<sup>32</sup> Presentamos una distinción entre organización escolar y organización del trabajo escolar en Oliveira (2002).

<sup>33</sup> Cf.: Artículo 13 de la LDB N°9394/96.

<sup>34</sup> Cf.: Linhart (2000).

<sup>35</sup> Investigación realizada por nosotros con directores y vicedirectores de la Red Municipal de Belo Horizonte constató un alto índice de insatisfacción entre los encuestados. Oliveira (2002), ver también, Martínez, Velles y Kohen (1997).

## BIBLIOGRAFÍA

Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Arroyo, M. G. (2000). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes.

----- (1985). *Mestre, educador e trabalhador: organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte, FAE/UFMG. (Tese, concurso de professor titular).

----- (1980). *Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira*. *Educação e Sociedade*, Campinas, N°5, pp.5-23.

Bernardo, J. (1991). *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez.

Birgin, A. (1999). *Vocación, estado y mercado en la configuración de la docencia*. Las regulaciones del trabajo de enseñar. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Bottomore, T. (1988). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1992). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3ª edición, Rio de Janeiro: ---

Francisco Alves Ed.

Brasil (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 18ª edición, atualizada e ampliada. São Paulo: Saraiva.

-----, Lei N° 9424 de 24 dez 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

-----, *Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei N°9.394 de 20 dez 1996.

Braverman, H., *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Guanabara, 19XX.

Bruno, L., "Poder e administração no capitalismo contemporâneo". In: Oliveira, D.A. (1997). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, pp.15-45.

Carnoy, M. y Levin, H. (1993). *Escola e trabalho no Estado capitalista*. 2ª edición, São Paulo: Cortez.

Chauí, M.S. (1982). *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. 3ª edición, São Paulo: Moderna.

Codo, W. (coordenador) (1999). *Educação: carinho e Trabalho*. Vozes. Petrópolis.

Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova York: UNICEF, 1990.

Delors, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNICEF.

Enguita, M. F. (1991). "A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização". In: *Revista Teoria & Educação*, N°4.

Etablet, R. A., "Escola". In: *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, N°35, pp.93-125, out/dez 1973: Série: As instituições e o discurso.

Esteve, J.M. (1992). *O Mal-Estar Docente*. Lisboa, Escher/Fim de Século Edições.

----- (1999). *O Mal Estar Docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Edusc. Bauru.

Gandini, R.C. (1995). *Intelectuais, Estado e educação: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Campinas: Editora da UNICAMP.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura na Idade Pós-Moderna*. Editora McGraw-Hill de Portugal. Alfragide-Portugal.

Hypólito, A.L.M. (1997). *Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero*. Papyrus Editora. Campinas.

----- (1991). "Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise". In: *Revista Teoria & Educação*. N°4.

Lessard, C. y Tardif, M., "Les transformations actuelles de l'enseignement: trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante?". In: Lessard, C. y Tardif, M. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Montréal (Canada): La Presse de L'Université Laval.

Linhart, D. (2000) "O indivíduo no centro da modernização das empresas: um reconhecimento esperado mas perigoso". In: *Revista Trabalho e Educação*. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, N°7, jul/dez.

Motta, F.C.P. (1990). *Organização e poder: empresa, estado e escola*. São Paulo, Atlas.

Niskier, A.S. (1969). *Administração escolar*. Rio de Janeiro: Tabajara.

Noronha, M.M.B. (2001). Condições do exercício profissional da professora e os seus possíveis efeitos sobre a saúde: estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Saúde Pública, Mestrado Interinstitucional. Belo Horizonte, UFMG/UNIMONTES.

Nóvoa, A. (org.) (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Oliveira, D.A. (2004). *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. *Educ. Soc.*, dez, vol.25, N°89, pp.1127-1144.

----- (2004). "Da administração escolar à gestão educacional no Brasil: uma falsa polémica entre a técnica e a política". In: *Revista do Fórum Português de Administração Educacional*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (univ. Lisboa), N°4. Lisboa.

----- (2000). *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis: Vozes.

----- (1992). *As organizações por local de trabalho entre a ruptura e o consentimento: a dimensão educativa das lutas autônomas*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. (Dissertação, Mestrado em Educação).

----- (2001). *A relação trabalho e educação e sua redução à política de emprego e qualificação na atualidade. Educação em Foco*. Juiz de Fora: UFJF. Vol.6, Nº1, mar/ago.

----- (2002). Mudanças na organização e gestão do trabalho na escola. In: Oliveira, D.A. y Rosar, M.F.F., *Política e gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

-----, y Duarte, M.R.T. (1999). *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica.

-----, y Silva, J.M.T. (2003). *20 anos de pesquisa em trabalho docente*. Reunião da Red Latino-americana de Estudios sobre trabajo Docente. Buenos Aires: CTERA.

Organização de estados Ibero-Americanos para a educação, a ciência e a cultura. Informe: governabilidade democrática e dos sistemas educacionais. Trad. Áurea Maria Corsi. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Nº100, pp.121-148, mar 1997. Número temático especial: Globalização e políticas Educacionais na América Latina.

Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas.

----- (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Popkewitz, T.S. (1997). *Reforma Educacional: uma política sociológica*. Artes Médicas. Porto Alegre, cap.2: "Identidade Social e Profissionalização: a Construção do Ensino do Século XIX como um Elemento para a Construção do Estado".

Martínez, D. (2003). "Estudios del trabajo docente". In: Oliveira, D.A., *As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica.

Przeworski, A. (1991). *Capitalismo e social-democracia*. São Paulo: Cia das Letras.

Ribeiro, J.Q. (1968). "Introdução à administração escolar: alguns pontos de vista". In: Teixeira, A.S. et al, *Administração Escolar. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar*. Salvador: ANPAE. .

Sader, E. (1995). *Quando novos personagens entram em cena*. São Paulo: Paz e Terra, 2ª edição.

Santos, O.J. (1992). *Pedagogia dos conflitos sociais*. Campinas: Papirus.

----- (1989). "A organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica". *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, Nº10, dez.

Tavares, R.H. (1995). *Os trabalhadores em educação e suas formas de luta em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG. (Dissertação, Mestrado em Educação).

Teixeira, A.S. (1968). "Natureza e função da Administração Escolar". In: Santos, O.J. et al., *Administração Escolar*. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE.

Teixeira, M.C.S. (1985). "Administração e trabalho na escola: a questão do controle". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília: 66 (154): 432-47, set/dez.

Tragtenberg, M. (1976). "A escola como organização complexa". In: García, W.E. (org.), *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil; Fundação Nacional do Material Escolar.

