

EL MINUTO DE 120 SEGUNDOS

ANÁLISIS DEL TRABAJO DE LAS PROFESORAS DE
ENSEÑANZA PRIMARIA

Informe preparado por
KAREN MESSING,
EVELIN ESCALONA
Y
ANA MARÍA SEIFERT

Centro para el Estudio de las Interacciones biológicas entre
la salud y el medio ambiente (CINBIOSE)

En colaboración con
la Central de Educadores de Québec (CEQ)

Traducido del francés por
ESTHER PLATÓN MEAZA

STEE-EILAS



2003

Presentación de la edición en castellano

La inmensa mayoría de quienes trabajamos en el sector de la enseñanza somos mujeres, y no es casualidad. Tradicionalmente, el cuidado y educación de la infancia ha sido responsabilidad de las mujeres. Estas labores, que antiguamente se desarrollaban en el hogar, con el desarrollo social han pasado a la escuela, pero continuamos siendo las mujeres quienes las asumimos, constituyendo en el caso de la enseñanza primaria casi el 90% de la plantilla docente.

Un prejuicio sumamente extendido considera que el trabajo realizado por la mujer es sumamente ligero y sin riesgos. Por ese motivo no se investigan los riesgos existentes en los sectores con mano de obra mayoritariamente femenina. Como no se identifican, tampoco se previenen, y acaban convirtiéndose en invisibles, de tal modo que cuando los daños a la salud aparecen, no se considera que pueden tener su origen en el trabajo.

Para romper ese círculo vicioso es muy importante la aportación de estudios como el que ahora publicamos en castellano, realizado por tres investigadoras del centro CINBIOSE (<http://www.unites.ugam.ca/cinbiose/>) de la Universidad de Québec en Montreal, en colaboración con el sindicato de la enseñanza de Québec, CEQ, el cual ha cambiado de nombre como reflejo de su incidencia en otros sectores distintos a la enseñanza, pasando a llamarse central de sindicatos de Québec (CSQ) (<http://www.csq.qc.net>).

El equipo de investigadoras e investigadores del CINBIOSE que dirige Karen Messing ha revolucionado la forma de analizar las relaciones entre el trabajo y la salud, por centrarse en profesiones donde las mujeres son mayoría, por su enfoque ergonómico que pretende abarcar la totalidad de los factores que inciden sobre la situación laboral estudiada y por el planteamiento de la investigación en colaboración con los agentes sociales, en este caso un sindicato. Además, han sabido conectar con las mejores investigadoras de todo el mundo, como es el caso del Programa Mujer, Salud y Calidad de Vida del CAPS de Barcelona, que dirige Carme Valls, que fue la persona que nos habló por primera vez del “Minuto de 120 segundos”.

El tiempo nos ha dado la oportunidad de contactar con Karen Messing y conocer personalmente a varias de sus colaboradoras que han impartido diversas conferencias en Euskal Herria invitadas por STEE-EILAS: Ana María Seifert, coautora de este estudio, Angelo Soares, pionero en el estudio del acoso laboral, y Katherine Lippel, experta en temas jurídicos, con lo cual hemos podido comprobar que además de grandes investigadoras/es, son excelentes personas. Lo mismo podemos decir de Nicole Lepage, consejera de seguridad y salud en el trabajo de la CSQ.

Tanto desde el CINBIOSE como desde la CSQ todo fueron facilidades para poder editar el libro aquí, pero fue necesario el esfuerzo de nuestra compañera Esther Platón para hacer posible que podamos tener hoy en nuestras manos la traducción al castellano de este interesante trabajo de investigación, que STEE-EILAS pone hoy a vuestra disposición en formato digital.

Las especificidades del sistema educativo en Québec no evitan que en lo esencial el trabajo de las profesoras de primaria allí y aquí tenga unos rasgos comunes muy evidentes, por lo que esperamos que la difusión de este trabajo contribuirá a hacer menos invisible el trabajo de las profesoras de primaria y los riesgos que conlleva, sentando las bases para una acción preventiva eficaz.

Área de Salud Laboral de STEE-EILAS

Presentación de la edición original

Karen Messing es profesora en el departamento de Ciencias Biológicas de la Universidad de Québec en Montréal, miembro del Centro para el Estudio de las Interacciones Biológicas entre la Salud y el Medio Ambiente (CINBIOSE) y autora de varios artículos sobre salud laboral. Es también autora de "Salud y seguridad laborales de la mujer" editado por "Travail Canadá" en 1991. Dirigió, con Barbara Neis y Lucie Dumais, la colección "Invisible": salud de las trabajadoras, editada por "Gynergy Books" en 1995. Ana María Seifert es investigadora en el CINBIOSE y autora de varios artículos sobre salud laboral. Evelin Escalona es médica de salud laboral y profesora en el Centro de estudios de salud laboral de la Universidad de Carabobo (Venezuela). Hizo estudios en el CINBIOSE en el marco de un acuerdo de colaboración universitaria.

Esta investigación comenzó en 1993 y fue realizada en cooperación con el Comité de la condición de las mujeres de la CEQ, el Sindicato de Enseñanza de Laval y las tres investigadoras presentadas en el párrafo anterior. Se inscribe en un programa más amplio de investigación sobre salud y seguridad laborales de las mujeres, cuyo objetivo es identificar los cambios a efectuar en las intervenciones en salud y seguridad laborales para tener en cuenta, de manera más adecuada, la realidad propia de las trabajadoras. De ahí, la importancia de reflejar los diferentes aspectos que caracterizan la carga de trabajo en los empleos femeninos.

Este informe de investigación nos lleva al corazón mismo de la actividad docente y de las preocupaciones de las mujeres, demasiado a menudo trivializadas, que cumplen cotidianamente con este trabajo.

Constituye una herramienta preciada para la CEQ en su acción por hacer reconocer en su justa medida la tarea del personal docente y en su voluntad de actuar para prevenir los problemas, cada vez más numerosos, de salud laboral.

Las múltiples informaciones y las numerosas pistas de soluciones que contiene este estudio enriquecerán las acciones emprendidas en lo que a la revisión de la organización del trabajo y la evaluación de empleos se refiere en una perspectiva de equiparación salarial para las mujeres.

Gisèle Bourret
Responsable del Comité de la
Condición de las mujeres de la C.E.Q.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las docentes que han participado en los encuentros colectivos y a las que nos han permitido observar su trabajo. Agradecemos igualmente a las y los docentes que han participado en las sesiones de debate sobre nuestro informe o que lo han comentado. No hubiéramos podido hacer este informe sin el acuerdo de la Comisión escolar de Laval ni sin la apertura de varias Direcciones de las escuelas concernidas.

Nos ha sido de gran importancia la colaboración del Sindicato de Enseñantes de Laval así como las orientaciones propuestas por Gisèle Bourret, Ghislaine Fleury, Lyne Gravel y Nicole Lepage.

Agradecemos a Lucie Dumais e Irène Demczuk por su colaboración en la recogida de datos y a Georges Toulouse por su preciada ayuda en la formulación de ideas.

Agradecemos a Johane Prévost, Lucie Dumais, Julie Courville y Nicole Vézina por sus comentarios sobre el informe.

Agradecemos al Servicio de colectividades de la Universidad de Québec en Montréal por el encuadre del proyecto y el apoyo profesional.

Este proyecto fue subvencionado por el Consejo Quebequense de Investigación Social.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
Definición.....	9
Una parcela insuficientemente estudiada.....	10
Por qué un enfoque ergonómico	12
Historia y objetivos del proyecto.....	13
1ª PARTE - ENFOQUE Y MÉTODO	15
· Población estudiada.....	16
· Encuentros colectivos.....	16
· Observaciones realizadas.....	17
· Fichas completadas por las docentes.....	19
2ª PARTE - RESULTADOS	
* Capítulo 2 - Los problemas	20
· Alumnas/os que tienen problemas particulares.....	20
· Identificación de los problemas a investigar.....	20
* Capítulo 3 - La actividad de trabajo de las profesoras	21
· Actividad laboral descrita por los superiores jerárquicos	21
· Horario.....	22
· Encadenamiento de actividades durante una jornada laboral.....	22
· Enseñanza de una asignatura.....	23
· La gestión de la clase.....	24
* Capítulo 4 - Distribución de tareas realizadas por la docente en el aula	25
· Actividades pedagógicas en el aula.....	26
· Actividades pedagógicas fuera del aula.....	26
· Enseñanza de comportamientos.....	26
· Mantenimiento del estímulo en grado óptimo aumentando el nivel de atención.....	27
· Mantenimiento del estímulo en grado óptimo reduciendo el nivel de agitación.....	27
· Acción sobre el medio físico del aula.....	27
· Apoyo afectivo.....	27
· Participación en la vida colectiva.....	28
* Capítulo 5 - Análisis detallado de las actividades en el aula	29
* Capítulo 6 - Análisis de la dirección de las miradas	30
· Durante el trabajo individual, entrada en clase o en un examen.....	31
· Durante las explicaciones seguidas de intercambio.....	31
· Comparación entre las escuelas A y B.....	32
* Capítulo 7 - Estrategias para mantener un nivel óptimo de motivación y una atmósfera propicia para el aprendizaje	33
· Actividad según la escuela.....	33
· El emplazamiento de las/los alumnas/os.....	33
· La dirección de las miradas.....	34
· Las reprimendas.....	34
· La preparación y el "show".....	34
* Capítulo 8 - Análisis detallado de las flexiones de tronco que se realizan durante la enseñanza	35
* Capítulo 9 - Medio ambiente físico en el aula	37

· Manipulación de ventanas.....	37
· La temperatura.....	38
· La humedad.....	38
· Problemas relacionados con la calidad del aire.....	39
· El ruido.....	39
* Capítulo 10 - El horario de trabajo.....	40
* Capítulo 11- Relaciones entre el personal docente y las autoridades escolares.....	43
· Reacción al informe escolar descriptivo.....	43
· Presentación de un nuevo programa.....	43
· Las relaciones con la Comisión Escolar.....	44
· Las relaciones con la Dirección de la escuela.....	45
· La autonomía profesional de las docentes.....	45
* Capítulo 12 - La conciliación de las responsabilidades familiares y las profesionales.....	46
· Actividad de conciliación.....	47
· Estrategias para hacer frente a la doble jornada.....	47
* Capítulo 13 - La imagen pública del trabajo de las/los docente.....	48
 Resumen de las principales conclusiones.....	50
 3ª PARTE - DEBATE	
* Capítulo 14 - Los determinantes de las condiciones laborales de las docentes	52
* Capítulo 15 - Análisis de algunas estrategias desplegadas por las docentes....	54
· Gestionar la distancia existente entre el deseo de democracia y la desigualdad de las necesidades.....	54
· "Lo hago por la niña".....	55
· Gestionar la diferencia entre las percepciones y la realidad.....	56
· Gestionar la falta de reconocimiento.....	57
* Capítulo 16 - El trabajo de las docentes subestimado.....	58
· ¿Por qué es así?.....	58
· Las consecuencias de esta situación.....	59
* Capítulo 17 - Hacia la prevención.....	60
· Las docentes y el sistema de prevención en salud laboral.....	60
 4ª PARTE - PISTAS DE SOLUCIONES	
* Capítulo 18 - Actuar sobre los determinantes del trabajo.....	61
* Capítulo 19 - Actuar sobre el grado de exigencia.....	62
· Los descansos.....	62
· El número de alumnas/os.....	62
· Hacer que el medio ambiente sea más propicio al aprendizaje.....	62
· Los recursos.....	62
* Capítulo 20 - Actuar sobre la libertad de decisión.....	63
· En lo que concierne a la consulta.....	63
· En lo que concierne a la disponibilidad de material pedagógico.....	63
· En lo que concierne a la programación y a la evaluación.....	63
· En lo que concierne al horario.....	63
* Capítulo 21 - Actuar sobre el apoyo social.....	64
· La imagen pública.....	64

· Las docentes y su barrio.....	64
· La supervisión.....	64
· La comunicación entre las docentes.....	64
· El sindicato.....	64
* Capítulo 22 - Actuar sobre la salud física y la seguridad.....	65
CONCLUSIÓN.....	66
ANEXO 1 - Las elecciones metodológicas.....	68
ANEXO 2 - Respuestas de las docentes sobre dos preguntas sobre su trabajo.....	71
ANEXO 3 - BOLETÍN escolar, 2º curso.....	73

INTRODUCCIÓN

En América del Norte se ha asistido a una incorporación masiva de las mujeres al mercado laboral remunerado¹. La integración en el mercado laboral no se ha producido de manera uniforme. Las mujeres ocupan empleos específicos, caracterizados por bajos salarios, con trabajo a tiempo parcial y en puestos subalternos². La responsabilidad principal, en lo que a la familia concierne, recae siempre en las mujeres. Cuando las mujeres y los hombres consagran el mismo tiempo a actividades productivas éste no se reparte de la misma manera entre ambos sexos que las actividades sean remuneradas o no. Los hombres dedican cuatro veces más tiempo a las primeras que a las segundas³, mientras que las mujeres reparten su tiempo con mayor igualdad entre las tareas domésticas (no remuneradas) y las tareas profesionales.

Así pues, es posible que las leyes, reglamentos y prácticas que dirigen el empleo hoy, reflejen la preponderancia histórica de los hombres en el mercado laboral⁴. De hecho, los hombres constituyen el 56% de la población activa⁵. Se puede uno preguntar si la realidad laboral de las mujeres es tomada en cuenta por las diferentes políticas y ejecutivas. Las que se refieren a la salud laboral tienen una incidencia especial sobre el bienestar de la colectividad, dado que cada vez se emplea mayor tiempo en la actividad laboral⁶ y que el estado de salud de trabajadoras y trabajadores tiene un impacto sobre el bienestar de su familia.

En Québec, "La Comisión de la santé et de la sécurité du travail" (Comisión de salud y seguridad laborales que es una aseguradora para-gubernamental de riesgos laborales), financiada por las cotizaciones de los/as empresarios/as, asume algunos costes de enfermedades y accidentes laborales. Los costes de otros problemas de salud son asumidos por las/os trabajadoras/es directamente, por seguros particulares o por el sistema sanitario público. La forma de financiación tiene incidencia en las políticas en materia de prevención. Si se atribuye al trabajo un problema de salud se será más propenso a buscar remedios transformando el medio laboral.

Pero nos parece que los responsables todavía no han relacionado el trabajo con la salud de las mujeres. Si los organismos responsables de salud o de salud laboral no reconocen los riesgos de salud de las trabajadoras, habrá consecuencias graves en el estado de salud de las mujeres: 1- no se compensará a las mujeres por sus lesiones profesionales; 2 - en vez de las empresas, las mujeres, sus familias, y la sociedad en general, deberán sufragar los gastos; 3 -

¹ El tiempo dedicado al trabajo doméstico ha disminuido de forma notable, según ASSELIN, S.; GAUTHIER, H.; LACHAPELLE, J.; LAVOIE, Y.; DUCHESNE, L.; JEAN, S.; LAROCHE, D.; NOBERT, Y. (1994). *Les hommes et les femmes: Une comparaison de leurs conditions de vie*. Québec: Bureau de la statistique du Québec. p. 251. Al mismo tiempo, ha aumentado la tasa de ocupación (*Id.*, p. 130). Estas tendencias tienen como efecto el incremento de la remuneración del trabajo de las mujeres, aunque el número de horas de trabajo no cambie sustancialmente.

² Véase por ejemplo: ASSELIN et al., *op.cit.* ARMSTRONG, P & H. (1994) *The Double Ghetto*. Toronto: McClelland and Stewart, 3ª edición. KEMPENEERS, M. (1992). *Le travail au féminin*. Montreal: Les Presse de l'Université de Montréal.

³ ASSELIN et al., p. 247.

⁴ Véase por ejemplo: Ontario Federation of Labour (1994). *Women and Workers' Compensation*. Don Mills, Ontario: OFL.

⁵ ASSELIN ET COLL., p. 170.

⁶ SCHOR, J. (1992). *The Overworked American*. New York: Basic Books.

los esfuerzos de prevención laboral no se desarrollarán con firmeza; 4 - los problemas de salud de las mujeres se percibirán, más bien, como fruto de su debilidad o su ineptitud que como fruto de sus condiciones laborales.

Cuestión de definición

Si hay pocas mujeres que obtienen compensaciones de la CSST es, en parte, por la definición que se da a los problemas de salud y seguridad. Antes de 1985, la ley que se ocupaba de estos problemas no se refería más que a accidentes laborales. Sólo después de esta fecha se han tomado en cuenta las enfermedades profesionales. La salud y la seguridad se han tratado durante mucho tiempo como problemas aislados y unidos a acontecimientos particulares: por ejemplo, alguien que sufre una intoxicación o que resbala en el pasillo y se fractura una pierna. La mayor parte de las enfermedades profesionales descritas en el anexo 1 de la "Ley sobre accidentes laborales y enfermedades profesionales" son patologías resultantes de exposiciones tóxicas: enfermedad producida por el amianto, bisinosis (neumonía algodonosa), etc...

Pero los problemas de salud y seguridad en los empleos ocupados mayoritariamente por las mujeres responden difícilmente a este tipo de definición, dado el lugar que ocupan en el mercado laboral y en la sociedad⁷. Se han estudiado muy poco los empleos femeninos, por consiguiente, no se han contemplado las enfermedades asociadas a dichos empleos. Los riesgos de los empleos femeninos son frecuentemente difíciles de discernir, por eso las trabajadoras han encontrado grandes dificultades en hacer reconocer las lesiones atribuibles al trabajo repetitivo o al estrés⁸. ¿Desde qué momento un trabajo se convierte en repetitivo?⁹ ¿Qué es estresante?¹⁰.

Otro obstáculo para el reconocimiento de los riesgos de los empleos femeninos es su carácter aparentemente anodino. La constatación de un peligro en un empleo es más una razón para excluir a las mujeres de ese empleo que una incitación a reducir dicho peligro. Algunas condiciones laborales, contempladas aisladamente, no parecen constituir un problema de salud y seguridad laboral. Se considera que son empleos apropiados para las mujeres. Sin embargo esas mismas condiciones tomadas en su conjunto pueden causar un problema grave. Cuando se trabaja en salud y seguridad laboral y se pretende hacer indemnizar a personas, se tiende a buscar una condición laboral dramática ("un hecho accidental"), si no se encuentra, se siente uno incapaz de seguir el expediente hasta el final. En el caso de las mujeres, la situación es más difícil ya que los tribunales conceden poca credibilidad a sus quejas¹¹.

El ejemplo de calor excesivo ilustra muy bien el carácter diferente de los riesgos asociados a empleos masculinos y femeninos. En las fundiciones, los hombres trabajan cerca de fraguas donde la temperatura puede alcanzar varios miles de grados. Esta exposición puede ocasionar problemas en el sistema cardiovascular. Como esta situación se ha reconocido como peligrosa, se han elaborado normas así como sistemas de protección. Pocas mujeres se integran en estos

⁷ CINBIOSE (1995) *Quand le travail "léger" pèse lourd: Vers une nouvelle approche en prévention dans les emplois des femmes*. Université du Québec à Montreal.

⁸ LIPPEL, K. (1991). *Le stress au travail*. Cowansville, Québec: Yvon Blais, éditeur.

⁹ CHATIGNY, C., SEIFERT, A.M., MESSING, K. (1995). Repetitive movements in a non-repetitive task: a case study. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics* 1 (1): 42-51.

¹⁰ LIPPEL, K. *Op.cit*

¹¹ LIPPEL, Katherine. (1995) Watching the watchers: How expert witnesses and decision-makers perceive men's and women's workplace stressors. En *Invisible: la santé des travailleuses/Issues in Women's Occupational Health*. (Ed. Messing, K; Neis, B.; Dumais, L.), Charlottetown, PEI: Gynergy Books, pp.265-291.

empleos. Hablar del calor excesivo en empleos femeninos es otra cosa. Por ejemplo, durante una sesión de formación, constatamos que las docentes trabajaban en aulas donde la temperatura alcanzaba entre 25° y 28°, una situación poco adecuada para la concentración intelectual. En tales condiciones ambientales, la persona que tiene que enseñar a 27 alumnos cuya mitad presenta problemas de comportamiento o de aprendizaje, en una postura de pie o encorvada, no tiene objeto de queja ante el inspector de trabajo, puesto que 28° se sitúa por debajo del límite de las normas reconocidas para el trabajo ligero. Un responsable de salud y seguridad nos ha dicho: "Voy a hacer que se rían de mí con esas temperaturas: no puedo hacer nada". Pero a lo largo de los años, el estado de estrés provocado por tales condiciones se manifiesta por diferentes síntomas.

A causa de un cierto sexismo, es difícil que las mujeres hagan valer la importancia de este tipo de molestias en su medio laboral. En otra sesión de formación, técnicas en radiología nos explicaron que hacía demasiado calor en su lugar de trabajo. Se quejaron al encargado quien les respondió que él no tenía calor y que eran hipersensibles porque eran mujeres. A pesar de que eran ellas las que acarreaban cargas (no el encargado) pacientes impedidos/as y cofres metálicos, aceptaron el argumento y pararon los trámites. Este ejemplo demuestra que en los centros de trabajo, con fuerte concentración femenina, es difícil hacer valer la necesidad de intervención.

Una parcela insuficientemente estudiada

Sin embargo, mejorar las condiciones laborales de las mujeres es una necesidad. Las mujeres quebequenses cuentan más problemas de salud mental o física que los hombres y sufren durante más tiempo estados de incapacidad¹². A menudo hemos podido relacionar sus problemas sanitarios con sus condiciones laborales¹³. Esta relación es, con frecuencia, poco evidente y los organismos responsables de prevención no se han ocupado mucho de los empleos femeninos.

¿Cómo romper el círculo vicioso en el que los problemas de las trabajadoras permanecen invisibles? ¿Cómo hacer para describir los problemas que tienen las mujeres en su trabajo?

Desde hace mucho tiempo, hacemos investigaciones sobre la salud y la seguridad de las trabajadoras¹⁴ y los comités de la condición femenina de las centrales sindicales se preocupan de estas cuestiones. Por esta razón y en el marco de un programa de colaboración con los comités de la condición femenina de los tres principales sindicatos quebequenses, la Central de educadores de Québec (CEQ), la Federación de trabajadores/as de Québec (FTQ) y la Confederación de Sindicatos Nacionales (CSN), emprendimos un estudio sobre la carga de trabajo de las mujeres relacionada con ciertas políticas, normas y prácticas en materia de salud laboral.

Queremos hacer ver los nexos entre las condiciones laborales de las mujeres y sus principales problemas crónicos de salud: trastornos músculo-esqueléticos, enfermedades cardiovasculares y trastornos mentales. Hemos examinado tres de las principales profesiones de

¹² GUYON, Louise. (1990) *Quand les femmes parlent de leur santé*. Ministère de la Santé et des Services sociaux, Québec.

¹³ MESSING, K. (1991). *La santé et la sécurité des travailleuses canadiennes*. Ottawa: Travail Canada.

¹⁴ *Idem*.

las mujeres (ver cuadro 1): docentes de primaria (CEQ) cajeras (FTQ) y recepcionistas (CSN). El presente documento se dirige a las docentes.

Empezamos nuestro estudio con el trabajo de docentes de primaria, cuya profesión se clasifica en el 9º puesto de los empleos de las mujeres en Québec¹⁵ y Canadá¹⁶. Este puesto se establece según la importancia relativa de cada profesión en el conjunto de la mano de obra femenina. Hacemos notar que se obtendría un orden muy diferente clasificando las profesiones según la importancia relativa de las mujeres en el seno de cada profesión. Así, las mujeres que enseñan en Primaria representan el 85% de su grupo mientras que las vendedoras (2º puesto de los empleos femeninos) no representan más que 51% de los miembros de su grupo profesional.

Cuadro 1
Principales profesiones femeninas, Québec 1991

<i>Profesión</i>	<i>Rango</i>	<i>% de cada profesión en la mano de obra femenina</i>	<i>% de mujeres en cada profesión</i>
<i>Secretarias</i>	1	9,6	98,4
<i>Vendedoras</i>	2	5,8	51,2
<i>Cajeras</i>	3	5,5	87,8
<i>Bibliotecarias</i>	4	5,3	81,71
<i>Enfermeras</i>	5	3,7	91,0
<i>Encargadas de alimentación</i>	6	3,7	80,4
<i>Oficinistas</i>	7	3,3	80,0
<i>Recepcionistas</i>	8	2,6	88,1
<i>Profesoras de primaria e infantil</i>	9	2,5	85,0
<i>Jefas de cocina</i>	10	2,2	49,4
<i>Auxiliares de enfermería</i>	11	1,9	74,5
<i>Operadoras de máquinas de coser</i>	12	1,8	90,5
<i>Contables</i>	13	1,8	47,3
<i>Directoras de ventas</i>	14	1,7	33,8
<i>Peluqueras</i>	15	1,7	84,8

Según un análisis proveniente de una encuesta realizada por "Santé Québec" las docentes tienen problemas de salud. Mientras las docentes de menos de 29 años se distinguen por tener una buena salud mental las de entre 45 y 64 años se encuentran en los grupos que tienen mayores trastornos mentales¹⁷. Algunos psicólogos se han interesado recientemente en el mundo de la enseñanza para dar respuesta a los numerosos casos de estrés que se encuentran en dicho medio. Blais y Lachance han encontrado un nivel de estrés alto en el personal docente de una comisión escolar¹⁸. Según Marie Claire Carpentier-Roy la situación de las docentes de primaria parece ocasionar un sufrimiento particular. Algunas de ellas dirán claramente: "En

¹⁵ ASSELIN et al., *Op. Cit.*, p. 166.

¹⁶ ARMSTRONG, P. et H. (1994). *The Double Ghetto*. Toronto: MacClelland and Stewart. 3e édition, pp. 34-37.

¹⁷ GERVAIS, M. (1993). *Bilan de santé des travailleurs québécois*. Montreal: Institut de recherche en santé et sécurité du travail. p. 25.

¹⁸ BLAIS, M. Et LACHANCE, L. (1992) *Recherche-action sur la motivation et la qualité de vie au travail à la Commission scolaire de St-Jérôme*. UQAM; Montréal.

nuestro caso no se habla de doble jornada, sino de una jornada 16 horas dada la continuidad con el trabajo en casa, tenemos la impresión de ser madres siempre, en todos los sitios"¹⁹.

Los estudios sobre salud física de las docentes son más escasos. Según una encuesta de "Santé Québec", los dolores de espalda son relativamente poco frecuentes, pero hay un porcentaje de enfermedades osteoarticulares más elevado que en la media de las profesiones liberales (mujeres u hombres) de su edad. Las docentes tienen tasas muy altas de alergias y trastornos cardíacos²⁰ y la tasa más elevada de trastornos cutáneos (incluidas las alergias) de todos los grupos de trabajadoras/es. Según la encuesta realizada las/os docentes tienen más accidentes laborales de lo que refiere la CSST. Según la analista, esta situación pudiera deberse a la dificultad que se tiene para hacer reconocer el nexo entre la lesión y la tarea²¹.

En efecto, la enseñanza figura en el último puesto (grupo prioritario nº 6) de los sectores en los que se aplica la reglamentación de mecanismos de prevención en salud y seguridad laborales.

Por qué un enfoque ergonómico

Generalmente se utilizan dos enfoques para documentar los problemas de salud laboral. Uno es el enfoque cualitativo que permite profundizar en los análisis y proporcionar informaciones detalladas. El otro es el enfoque cuantitativo que, por el contrario, permite estudiar, de manera menos detallada, grupos representativos de un medio o de una situación laboral.

Los investigadores en epidemiología se fían de datos recogidos en grandes muestras de personas para hacer generalizaciones sobre salud laboral. Por ejemplo, se compara a 1.000 mujeres que trabajan de pie con 1.000 mujeres que trabajan sentadas para saber si la postura tiene incidencia en los dolores de espalda. Este método se ha desarrollado para buscar las causas de enfermedades infecciosas. Efectivamente, cuando se trata de identificar un simple agresor tal como un micro-organismo o un producto tóxico que causa una enfermedad o una patología determinada, este tipo de estudios han producido resultados interesantes. De esta manera se han podido identificar agentes tóxicos tales como el amianto, el benceno, el cloruro de vinilo, etc... y asociarlos a cánceres específicos.

Sin embargo, no es cierto que este instrumento sea adecuado para tratar problemas bastante menos delimitados, tales como las lesiones músculo-esqueléticas o los problemas psicológicos. En el ejemplo anterior, la postura de pie puede significar: postura de pie inmóvil (como en el trabajo en cadena), postura de pie móvil (como en el caso de las camareras), en torsión para levantar cargas (como en el caso de los centros sanitarios). Una postura sentada puede incluir, entre otras, la postura sentada durante horas consecutivas sin descanso (como en el caso de las modistas) o con la posibilidad de levantarse y desplazarse libremente (como en el caso de las profesoras de universidad). La credibilidad de la investigación puede asegurarse si la muestra de trabajadoras expuestas es grande pero, por el contrario, dicha credibilidad puede disminuir si no se precisa bien la exposición.

¹⁹ CARPENTIER-ROY, M-C. (1991) *Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire*. CEQ; Québec (pp. 30-31).

²⁰ GERVAIS, M. *Op.cit.*, p. 16.

²¹ *Idem.* p. 48.

Hemos elegido un enfoque cualitativo que favorece la profundización del análisis más que la cantidad de personas estudiadas porque queríamos entender bien los agentes estresantes que afectan a las profesoras y no documentar el estado de estrés como habían hecho otros anteriormente. La ergonomía es el análisis del trabajo a partir de la observación de la actividad de algunas/os trabajadoras/es. Está concebida de tal manera que aporta propuestas de soluciones a debatir en el medio laboral.

Hemos emprendido un estudio ergonómico de la actividad de profesoras de primaria, procediendo a un análisis, en profundidad, de las condiciones laborales de un número reducido de personas. La capacidad de generalización de este tipo de estudio se apoya en la pertinencia de la elección de los momentos de observación y de los indicadores de la actividad. Si se eligen bien los momentos de observación, se obtendrá un abanico de las situaciones más representativas del trabajo. No estudiamos estas situaciones desde un punto de vista estadístico sino según su contenido: examinamos las que se presentan con frecuencia o las que permiten identificar los problemas más importantes. Indicadores bien elegidos permitirán hacer un seguimiento de las variaciones de la actividad laboral de tal manera que puedan revelar los determinantes. Para que estos análisis sean válidos, las pistas propuestas deben ser aceptadas por el medio. Con el fin de precisar el contexto, realizamos, primero, entrevistas con las profesoras y con las direcciones de los centros. Los resultados obtenidos en esta primera etapa fueron validados posteriormente por las profesoras.

Historia y objetivos del proyecto

Presentamos aquí una experiencia de investigación llevada a cabo en colaboración con el comité de la condición de las mujeres de la CEQ. En relación con la naturaleza de los problemas planteados, la CEQ nos sugirió hacer un estudio de campo con el Sindicato de la Enseñanza de Laval, sindicato que agrupa alrededor de 600 profesoras/es de primaria de la Comisión Escolar de "Chomedey-de-Laval" en el que el 90% son mujeres (de todas las categorías). Nos entrevistamos con la ejecutiva del sindicato a quien pedimos en primer lugar una lista de criterios para determinar las escuelas que fueran más representativas de las condiciones de enseñanza en primaria. Después de debatirlo valoramos los siguientes criterios: barrios de diferentes niveles económicos; alumnos francófonos y alófonos; personal docente de edad y situación familiar variadas. Las siete profesoras elegidas respondían a esos criterios. Provenían de dos escuelas primarias, una (la escuela A) situada en un barrio de nivel medio, la otra (escuela B) estaba en un barrio más bien desfavorecido. El estudio no abordó otras realidades que se pueden encontrar en otros lugares en Québec, tales como las escuelas rurales, clases unitarias, clases para niñas/os con dificultades, clases especializadas (música, educación física, etc...) y el sistema anglófono.

La Comisión escolar de Chomedey-de-Laval nos dio acceso a las escuelas. Los directores de ambas escuelas nos permitieron la entrada a las aulas y a las reuniones. Los objetivos del proyecto eran identificar, con las profesoras representativas del medio, las condiciones laborales que, según ellas, planteaban problemas, comprender el contexto de trabajo de las docentes de primaria y observar el desarrollo del trabajo con el fin de identificar las situaciones de riesgo. Así, queríamos desarrollar localmente las pistas de transformación de los medios de trabajo afectados.

Al mismo tiempo se estudiaron otros dos lugares de trabajo: cajeras de banco y recepcionistas de un hospital. Esperamos encontrar nuevas maneras de caracterizar la carga de trabajo de diversos empleos tradicionalmente femeninos.

Nuestro estudio no se refiere a las características de las mujeres sino a las de sus trabajos. Algunos datos recogidos se pueden aplicar también a los profesores. Sin embargo, algunas dimensiones o situaciones son vividas diferentemente según el sexo dadas las especificidades biológicas y de situación de las mujeres. Por ejemplo, la jornada laboral no tiene el mismo sentido para una madre de dos niñas/os pequeñas/os como para un hombre que realiza pocas tareas domésticas²². Hicimos nuestras observaciones solamente en las profesoras, para no introducir el elemento de variación que supone el sexo. Sobre todo cuando el 85% de las personas que enseñan en infantil y primaria en Québec son mujeres²³.

²² No disponemos de estadísticas sobre enseñantes, pero en 1992, entre parejas con al menos un hijo/a, las mujeres dedicaban una media de 32,1 horas a la semana a las labores domésticas y al cuidado de los hijos/as. Por el contrario, los hombres únicamente dedicaban 18,2 horas a la semana. Las madres sin pareja dedicaban menos tiempo a estas labores que las que tenían pareja. Fuente: Statistique Canada. *Les femmes dans la population active*. Edic.1994; número 75-507F, p. 58.

²³ ASSELIN et al.; p. 166.

1ª PARTE - ENFOQUE Y MÉTODO

CAPÍTULO 1- ENFOQUE Y MÉTODO

Empezamos describiendo el trabajo de las profesoras en las dos escuelas estudiadas. Para esto, observamos el trabajo de tutoras de curso, de una persona adscrita al "dénombrement flottant" (ortopedagoga), de una educadora específica de música, de una tutora de un curso de niñas/os con problemas de aprendizaje. A continuación, elegimos profundizar el análisis de diversos aspectos de su trabajo en el aula, descartando de esta forma la supervisión de los períodos de recreo, las salidas, los acontecimientos excepcionales y las actividades de ayuda (por ejemplo vestirse) para las/os alumnas/os más pequeñas/os. Solamente observamos profesoras fijas o sustitutas de larga duración.

Describimos de forma detallada el trabajo en el aula para poder subrayar las variaciones según el nivel escolar y la escuela. El trabajo de las profesoras es extremadamente variado y tuvimos que elegir indicadores que nos permitieran describirlo durante las actividades elegidas. A partir de observaciones preliminares, seleccionamos tres indicadores que nos permitieron ilustrar algunos aspectos importantes del trabajo: las operaciones efectuadas, la dirección de las miradas y la flexión del tronco. Observamos estos indicadores durante períodos de enseñanza y los clasificamos atendiendo a una tipología establecida durante las observaciones preliminares. De entre los períodos observados, seleccionamos los que tenían un contenido similar (por ejemplo clases de francés) con el objeto de analizar los indicadores según el nivel escolar y la escuela.

En colaboración con las profesoras, recogimos otras informaciones relacionadas con la temperatura de las aulas, el horario laboral y los trámites realizados para obtener ayuda especializada.

En la parte denominada "Resultados" hacemos la relación de las reacciones de las profesoras a nuestros informes preliminares. Hicimos varias presentaciones al grupo de profesoras que habían participado en los encuentros colectivos así como a la ejecutiva del sindicato. Reunimos también a un grupo de 60 personas que procedían de los comités de la condición de las mujeres y de los comités de salud y seguridad laborales, quienes debatieron nuestros resultados y que sugirieron otras pistas de investigación. Hacia el final del trabajo, presentamos resultados a un grupo de 30 profesoras y profesores miembros de comités de salud y seguridad laborales. En fin, se presentó un resumen de este informe a 13 profesoras de las dos escuelas que fueron objeto de nuestra investigación. Todo este proceso de consulta sirvió para validar nuestros datos.

Llegamos a ciertas conclusiones sobre la actividad laboral que presentamos de dos maneras. Al final de cada serie de resultados, encuadramos las principales conclusiones y, al final de la parte "resultados" resumimos las características de la actividad laboral.

En la parte "Debate" incluimos un análisis sobre la carga global del trabajo de las profesoras resultante de la gestión de diferencias entre el trabajo prescrito y el real, entre el trabajo prescrito y las condiciones para realizarlo y entre la representación del trabajo y su realidad. Describimos algunas estrategias adoptadas por las profesoras para gestionar dichas diferencias.

Población estudiada

Condujimos entrevistas colectivas y observaciones y analizamos fichas completadas por las profesoras de dos escuelas de Laval.

Cuadro 2
Descripción de las dos escuelas estudiadas

	<i>Escuela A</i>	<i>Escuela B</i>
<i>Ubicación</i>	Laval	Laval
<i>Clasificación ministerial del barrio*</i>	4,5	2
<i>Número de alumnas/os</i>	497	288
<i>Alumnas/os alófonas/os</i>	14 %	15 a 40 %, según nivel
<i>Número de tutores/as (% de mujeres)</i>	16 (80%)	11 (82%)
<i>Número de profesores/as especializados/as</i>	7 (logopeda y apoyo incluídas)	8
<i>Ayuda</i>	--	La mujer de un profesor le ayuda (gratuitamente) dos días a la semana
<i>Horario</i>	8h 08 - 14h30	9h - 15h27
<i>Personal de apoyo</i>	1 adjunto a dirección, 2 secretarias, 1,5 conserje	1 secretaria, 1 conserje

* En 1987 el Ministerio de Educación clasificó los barrios de 1 a 9 según la renta y el nivel de educación, siendo 1 el nivel más bajo. Nuestra información proviene de los directores.

Encuentros colectivos

En un primer momento, el sindicato local reunió un grupo de 7 personas: 2 profesoras con trabajo en precario (una, combinaba la enseñanza en el aula y la ortopedagogía y la otra era sustituta), una profesora de un aula especializada para niñas/os con trastornos de comportamiento, 2 profesoras con contrato a tiempo parcial y otras dos con contrato a tiempo completo. De entre ellas cinco eran madres de familia.

En la primera reunión, describimos el proyecto. Les preguntamos cuáles eran las expectativas de las trabajadoras de cara al estudio. A continuación cada una describió los problemas mentales o físicos asociados a su trabajo. En las siguientes reuniones pedimos a cada profesora de cada escuela que nos describiera su horario laboral desde el comienzo hasta el final de la jornada. Remitimos a las participantes un esquema corporal para que nos indicaran en él en que partes sentían cansancio y dolor relacionados con la jornada laboral y lo mismo en la última semana laboral. Estos esquemas se completaron en grupo. Les requerimos también las fuentes de placer y sufrimiento en el trabajo. Estos encuentros sirvieron para establecer las prioridades del grupo a fin de focalizar el estudio ("precisar la demanda", según la jerga del ergónomo). Una persona representante de la ejecutiva del sindicato asistió a estas reuniones como observadora.

Cuadro 3
Datos relativos a las docentes encuestadas

	<i>Escuela A</i> 4 profesoras	<i>Escuela B</i> 3 profesoras
Situación familiar	1 soltera sin hijas/os 2 con cónyuge y 1 hijo 1 con cónyuge sin hijo	Todas tienen cónyuge y dos hijas/os
Nivel de enseñanza	Específica, 2°, 3°, 4°	Logopeda, 1°, 4°
Años de antigüedad	25, 5, 28, 3	7, 8, 11
Situación laboral	3 fijas a tiempo completo 1 con contrato en precario 1 sustituta	1 fija a tiempo completo 1 fija a tiempo parcial 1 sustituta a tiempo parcial

Algunas tienen una carga doméstica considerable. Una de las madres de familia realiza cotidianamente varias tareas para su suegra (recados, visitas, etc...). La hija de otra está en infantil en un proyecto especial en el que se requiere la presencia de las madres y padres para estimular a las/os niñas/os. "Mi día de descanso lo paso en la escuela". Por último, uno de los hijos de otra profesora tiene problemas de salud y tiene que ir a menudo al médico.

Observaciones realizadas

Hicimos observaciones en las dos escuelas. Como los datos se nos dieron de forma confidencial no hemos identificado los lugares exactos donde se realizó cada período de observación. Una de nosotras realizó observaciones durante todo el día, todos los miércoles de marzo y abril de 1995, en la escuela B.

Dos inconvenientes condicionaron la elección de los métodos de observación sistemática. El primero es que las profesoras no tienen "tiempos muertos" en la escuela. Incluso las horas libres están llenas de actividades de preparación, de llamadas a las madres y padres, a la psicóloga o a la asistente social. Como el tiempo laboral no está determinado, toda entrevista o debate se añade a su tarea profesional. Las profesoras se podían liberar por el sindicato, pero esta "liberación" les obligaba a pasar mucho tiempo suplementario para ayudar a la sustituta en su programación.

Los discursos que hemos recogido de las profesoras provienen de diferentes fuentes: entrevistas colectivas, conversaciones entre profesoras oídas en la sala del café durante las pausas, de algunas entrevistas muy cortas con las profesoras inmediatamente después de nuestras observaciones y de dos períodos de restitución de resultados con profesoras a las que no habíamos observado (60 personas durante dos días y otras 30 durante un día).

Como nos habíamos comprometido a no molestar a las/os alumnas/os, nos limitamos a observaciones con papel y lápiz y ciertas tomas de datos con el programa de registro de eventos Kronos, utilizando el módulo Psion II.

Con el objeto de no estorbar en el desarrollo de las actividades, nos sentábamos al fondo del aula. No seguimos a la profesora cuando salía de clase o cuando, por otras razones, no estaba a la vista. Cada vez la profesora explicaba a las/os alumnas/os nuestra presencia diciendo que hacíamos una observación y que estábamos allí para ver como trabajaba ella. Las/os alumnas/os nos ignoraban excepto en un caso en el que no se les explicó la presencia del grabador de acontecimientos. (A menudo se recibe en clase a cursillistas o alumnas/os de educación).

La duración de los períodos de registro de datos varió, ya que pretendíamos guardar una cierta uniformidad en el tipo de actividades dentro de los períodos. Las tomas de datos duraron de aproximadamente 10 minutos.

Registramos, en segundos, las posturas de las profesoras según la flexión de su tronco (derecho, flexión de menos de 45° con la vertical, flexión entre 45° y 90°, en cuclillas o flexión de más de 90°) y según sus puntos de apoyo y sus desplazamientos (ni andando ni apoyadas; andando; apoyadas en los miembros superiores, en la cadera o en la espalda). La duración de las miradas de las profesoras se registraba en vigésimas de segundo, según si miraban a la clase, a un/a alumno/a, el cuaderno de un/a alumno/a, un libro, las notas, el pizarrón o cualquier otro objeto o si miraban a otro lado o parecían distraídas. Intentamos, primero, codificar cada operación según su finalidad (disciplina, enseñanza, etc...). Sin embargo nos fue imposible codificarlo con este criterio por la rapidez con que se desarrollaba la actividad de la profesora y también porque las miradas de las profesoras tienen varios objetivos. Utilizamos, por lo tanto, un cuadro que codificaba las operaciones según si apuntaba a un individuo o a la clase, según si eran explicaciones dadas por la profesora, respuestas a preguntas de las/os alumnas/os, preguntas a las/os alumnas/os, comentarios sobre los resultados u órdenes.

Cuadro 4
Observaciones efectuadas en ambas escuelas

<i>Fecha (número de investigadoras)</i>	<i>Identificación de la escuela</i>	<i>Nº de profesoras observadas y nivel</i>	<i>Período</i>
18-4-94 (3) jornada pedagógica	B	4(1°,DF,4°)	8h55 - 16h15
21-4-94 (2)	B	1 (1°)	8h - 11h02
27-4-94 (1)	B	2 (DF)	8h30 - 11h20
27-4-94 (1)	B	1 (4°)	8h30 - 10h59
27-4-94 (1)	B	1 (4°)	11h10 - 15h45
27-4-94 (1)	B	1 (1°)	11h20 - 13h30
26-5-94 (1)	B	1 (1°)	8h40 - 10h57
31-5-94 (1)	A	2 (3°, 4°)	8h08 - 14h29
4-6-94 (1)	A	1 (2°)	8h15 - 10h05
24-11-94 (2)	A	1 (2°)	8h10 - 10h35
24-11-94 (2)	A	1 (1°)	10h35 - 11h
20-1-95 (2)	B	1 (2°)	9h05 - 11h
20-1-95 (2)	B	1 (4°)	11h20 - 12h30
24-1-95 (2)	B	1 (1°)	13h50h15h
25-1-95 (2)	B	1 (2°)	9h - 9h51
25-1-95 (2)	B	1 (4°)	10h11 - 10h54
22-2-95 (1)	A	1 (3°)	9h - 10h30
22-2-95 (1)	A	1 (6°)	10h30 - 11h30
31-3-95 (1)	A	1 (1°)	9h - 10h
19-4-95 (1) jornada pedagógica	A	grupo de profesoras	9h 12h

Fichas completadas por las docentes

Las profesoras de ambas escuelas completaron unas fichas para anotar las variaciones de temperatura y humedad de las aulas. Con ayuda de instrumentos de medida se extrajeron los datos 4 veces al día, una semana al mes, durante 5 meses. Al mismo tiempo se anotaba si las ventanas estaban abiertas o cerradas. Las profesoras rellenaban otra ficha donde indicaban las formas de consulta y seguimiento de un /a alumno/a con problemas de comportamiento o aprendizaje (3 maestras, escuela B) o las horas trabajadas fuera de la escuela (3 profesoras).

2ª PARTE - RESULTADOS

CAPÍTULO 2 - LOS PROBLEMAS

Alumnas/os que tienen problemas particulares

Pedimos a las profesoras que describieran a las/os alumnas/os de sus clases. Al principio del año escolar, las profesoras de ambas escuelas identificaron algunas/os alumnas/os que planteaban problema desde el punto de vista del aprendizaje o del comportamiento. Hacia final del año escolar las tutoras de las clases de la escuela A identificaron entre 0 y 1 alumna/o problemática/o por clase. En mayo habían conseguido resolver casi todos los problemas. En la escuela B la situación era diferente, el cuadro 5 presenta la relación de las percepciones de tres maestras de la escuela B durante el mes de mayo.

Cuadro 5
Alumnas/os de la escuela B según la gravedad de sus problemas, abril y mayo de 1995

	<i>1er. Curso</i>	<i>3er. Curso</i>	<i>6º Curso</i>
<i>Número de niñas/os</i>	22	23	26
<i>Sin problemas de aprendizaje o comportamiento</i>	4	5	5
<i>Con ligeros problemas de comportamiento ("bebé", fatiga crónica)</i>	5	5 (+ 5 niñas/os que a menudo tienen ataques de asma)	Ninguno
<i>Con problemas de comportamiento más graves (robos, hiperactividad)</i>	4	1	Ninguno
<i>Con ligeros problemas de aprendizaje (concentración, lógica)</i>	3	2	11
<i>Con problemas graves de aprendizaje (fracaso el curso anterior, de educ. especial)</i>	6	5	10

Como indica el cuadro 5, la profesora de la escuela B enfrenta a desafíos diferentes a los de la profesora de la escuela A.

Identificación de los problemas a investigar

Durante los encuentros colectivos, las maestras dieron prioridad a los siguientes problemas: la carga global del trabajo, el horario de trabajo, la temperatura y humedad del aula, los dolores de espalda y los problemas de garganta. En el anexo 2, encontraremos los aspectos del trabajo descritos como agradables y cuáles son descritos como desagradables. Las profesoras volvían a menudo al concepto de carga global del trabajo. Nos hicieron comprender que no debíamos analizar los componentes de la tarea por separado sino considerar el trabajo en su conjunto. Después de algunas observaciones, constatamos que la enseñanza comprende varias operaciones que se desarrollan simultáneamente. Nuestra primera tarea fue describirlas.

CAPÍTULO 3 - LA ACTIVIDAD DE TRABAJO DE LAS PROFESORAS

La actividad de trabajo tal como la describen los superiores jerárquicos

Las representaciones del trabajo de las profesoras se encuentran en el Convenio Colectivo, en los documentos del Ministerio de Educación, en los documentos de las Comisiones Escolares o en las descripciones dadas por los directores de escuela.

Para cada asignatura el Ministerio da las siguientes directrices: las nociones a enseñar, el tipo de material pedagógico que se puede utilizar, el tiempo dedicado a cada asignatura. Según el Ministerio "el margen de maniobra de la tutora" (por ejemplo el tiempo que no está asignado específicamente para enseñar una materia en particular) es de 68 minutos sobre un total de 1468 minutos de enseñanza, o sea el 4,6% sobre un período de 6 días. Además, se recomienda que la profesora utilice 56 minutos de este margen de maniobra para enseñar una de las materias. La comisión escolar transmite e interpreta estas directrices y puede producir material suplementario.

Para cada nivel escolar la Comisión ha introducido un informe descriptivo y muy detallado (Anexo 3). Por ejemplo la profesora de 2º curso atribuye una nota por alumna/o, cuatro veces al año, respondiendo al siguiente enunciado: "Utilizando los números naturales, su hija/o resuelve los problemas. Para mostrar su habilidad establece relaciones entre el número, el sistema de numeración y el conjunto de elementos". Otras notas se atribuyen según si "la/el alumna/o escribe y ordena números", otras según si "comprende el sentido de las operaciones", "efectúa mentalmente y por escrito sumas y restas", "realiza actividades que conllevan la noción de simetría". Las capacidades en matemáticas y en francés en 2º curso se evalúan cada una de ellas a partir de 9 parámetros de este tipo. Hay en total 37 o 39 evaluaciones por alumna/o por sesión (según si la/el alumna/o va a clases de moral o de religión). Para hacer estas evaluaciones, las profesoras se vieron obligadas a concebir una forma de enseñanza y exámenes para cada elemento. "Sería injusto evaluar solamente con una prueba por ítem, luego se debe tener 3 ó 4 por período evaluativo (en este caso un trimestre) por ítem".

Se remunera a la profesora por 27h. de trabajo, de las cuales 23 (en infantil) o 20,3 (en primaria) son lectivas (comparado con las 17,7 en secundaria). Dispone de aproximadamente una hora para comer y de 15 a 20 minutos de descanso por la mañana, si no se le asigna la vigilancia del recreo. Entre otras de sus actividades se incluyen la recepción de padres, los períodos de programación, corrección y evaluación, la participación en jornadas pedagógicas. En suma, aunque se le remunere por un número fijo de horas, se le evalúa según su trabajo global en el que la duración no está claramente definida.

La dirección evalúa a las profesoras a partir de su actividad pedagógica y de su gestión de la clase. "Soy responsable del comportamiento de mi clase. Si estoy ausente y hay algún problema se me reprocha". Un director de escuela nos explicó cómo evaluaba a las profesoras. "Lo hago durante la entrega de informes. A partir de sus explicaciones sobre las notas puedo ver su planificación, su gestión de clase, todo"(sic).

En efecto, varios elementos se añaden a la actividad prescrita por el convenio. La participación en comités es optativa, pero " es muy difícil negarse a una petición del director". Una logopeda nos comentó que no trabajaba los viernes para poder estar con su hija (en edad

preescolar). Sin embargo su directora insistió para que participara en un comité que se reunía todos los viernes. Se puede solicitar a las profesoras para otras actividades voluntarias. Por ejemplo, en el caso de dos profesoras que comparten una clase, un director pidió a ambas que participaran en una jornada pedagógica a pesar de que a una de ellas no se le pague por ese día de trabajo.

En las entrevistas supimos que la dirección toma la decisión relacionada con la participación en actividades extraescolares. Esta decisión puede hacerse en consulta con las profesoras. Por otra parte, la elección de las salidas la efectúa el consejo escolar ya que son las/los madres y padres quienes corren con los gastos.

La escuela puede elegir de igual manera participar en actividades comunitarias tales como concursos y programas. Un director nos indicó que había recibido, durante el mes de septiembre, 29 de estas peticiones. En un período de diez días anterior a la entrevista, había recibido 7. "Los policías quieren venir a exponer los programas de prevención, las compañías quieren vender su leche, Santé Canadá quiere prevenir el asma: es el único lugar donde se puede contactar con la sociedad". Cada uno de estos programas impone una preparación por parte de la profesora.

HORARIO

He aquí el desarrollo de una jornada laboral en la escuela B

Mañana	Actividad
8h30 - 8h50	Recuperación*
8h50 - 9h00	Vigilancia
9h00 - 9h05	Recepción en clase
9h05 - 10h01	1º Período
10h01 - 10h57	2º Período
10h57 - 11h12	Recreo
11h12 - 12h08	3º Período
Tarde	Actividad
13h18 - 13h23	Vigilancia
13h23 - 13h28	Recepción en clase
13h28 - 14h24	4º Período
14h24 - 14h29	Tiempo libre
14h29 - 15h27	5º Período
15h27 - 15h50	Fin de actividades regulares
	Vigilancia de autobuses
	Recuperación

*Recuperación: tiempo lectivo fuera del horario regular para ayudar a los alumnos con dificultades a recuperar su atraso.

Encadenamiento de actividades durante la jornada laboral

Actividades en clase

La profesora del primer ciclo (1º, 2º y 3º) prepara sus anotaciones antes de la clase. Algunas veces tiene cita con algún/a padre/madre o recoge la clase. Si tiene tiempo va a la sala de profesoras para tomar un café, para fijar el horario con la logopeda, para comentar los casos problemáticos. Puede ir a otra clase para conversar con otra profesora. Cuando suena la campana, si está en primer ciclo va a buscar a las/los alumnas/os que son menos autónomas/os

y les ayuda a desvestirse. Si las/os niñas/os son mayores los recibe en clase. Acoge a las/os alumnas/os inquiriéndoles sobre sus actividades de la víspera, les felicita sobre su apariencia, y controla las diferentes notas que ha recibido. Responde a las preguntas de las/los alumnas/os, escucha lo que le cuentan y observa los objetos que le quieren mostrar. A menudo 3 ó 4 alumnas/os hablan a la vez. Les hace sentar y mira con ellas/os el horario de la mañana que puede incluir varias actividades pedagógicas. Enseña una asignatura. Supervisa las salidas al cuarto de baño. Enseña otra asignatura. Si le toca, vigila el recreo, si no hace correcciones en su clase o se reúne con las demás en la sala del café. Muy a menudo aprovecha para arreglar alguna cuestión de horario, conversar sobre problemas o para pedir consejo. Después del recreo enseña una asignatura. Al mediodía, come, pero puede también corregir, programar, recibir alumnas/os o madres/padres. A la reanudación de las clases enseña otras asignaturas. Al final de las clases, la profesora se queda en la escuela para los deberes o las recuperaciones, o participa en comités.

Actividades de noche, de fin de semana y de verano

Casi todos los días, la profesora prepara el material escolar y corrige los ejercicios. Algunas veces llama a los padres para quejarse o para solicitar su colaboración, mira libros infantiles en una librería, ve una película o un programa en la televisión para "ponerse en la piel de las/los alumnas/os, va a clases, talleres para mejorar sus capacidades, busca medios para ayudar a un/a alumno/a en dificultad.

Actividades de jornada pedagógica

La profesora participa en una reunión con el director, en una sesión de información sobre los cambios de un programa o una conferencia organizada por la comisión escolar, compra libros, compra material escolar con el presupuesto de la escuela (a principio del año escolar) o lo paga de su bolsillo.

La enseñanza de una asignatura

La actividad de enseñanza varía según el horario de seis días o el período del año. Para cada asignatura, se prescriben los minutos por semana. El ciclo de trabajo comprende: la explicación, las preguntas, un ejercicio, la respuesta, la evaluación y la corrección. En general cuanto mayores son las/los alumnas/os menor es la atención individual que se les presta. Se presta mayor atención individual en la escuela B.

He aquí algunos ejemplos de observaciones de la actividad:

En la escuela A, una profesora de 2º curso (clase de francés/lengua)

Una maestra enseñó un concepto durante 33 minutos: explicación y respuesta de explicación (12mn.), ejercicio individual (18mn.), desplazamiento entre las/los alumnas/os (3mn.). Enseñó otro concepto durante 16 minutos: explicación (8mn.), trabajo en equipo (6mn.), y corrección (2mn.). Enseñó otro concepto durante 9 minutos: explicación (2mn.) y trabajo individual (7mn.). En promedio enseñó durante 19 minutos por tema de los cuales 1 MN. para desplazarse entre las/los alumnas/os para ayudarles individualmente.

En la escuela B, una profesora de 1º curso (clase de francés/lengua)

La maestra enseñó un concepto durante 25 minutos: explicación (8mn.), ejercicio individual y desplazamiento entre alumnas/os para ayudarles (17 mn.). Enseñó otro concepto durante 32 minutos: explicación (2 mn.), ejercicio individual y desplazamientos (30 mn.). En promedio

enseñó durante 29 minutos por tema de los cuales 24 para desplazarse entre las/los alumnas/os para ayudarles individualmente.

En la escuela B, una profesora de 4º curso

La maestra enseñó un concepto durante 40 minutos: explicación (6 mn.), respuesta a la explicación(6 mn.), ejercicio individual y desplazamientos entre alumnas/os (23 mn.), respuesta sobre el ejercicio y corrección (5 mn.). Enseñó otro concepto durante 26 minutos: explicación (4 mn.), respuesta a la explicación (5 mn.), ejercicio individual y desplazamientos entre alumnas/os (6mn.), respuesta al ejercicio y corrección (11mn.). Enseñó la resolución de problemas durante 17 minutos: explicación (6mn.), respuesta a la explicación (4mn.), ejercicio individual y desplazamientos entre alumnas/os (1mn.), respuesta al ejercicio y corrección (6 mn.). En promedio, enseñó durante 28 minutos por tema de los cuales 10 para desplazarse entre las/los alumnas/os para ayudarles individualmente.

Observamos varias profesoras más sin hacer una descripción tan detallada. Las clases observadas en la escuela B se distinguen por el tiempo que las profesoras emplean en la disciplina. La disciplina puede ser correctiva (ch,h,h,h,h...) o preventiva ("si no impido estas acciones (moverse en su silla) enseguida, pintarrajeará sobre su silla"). En la escuela A, la profesora se pasea poco por clase, las/los alumnas/os tienen que levantarse y esperar en fila para verla.

La gestión de la clase

La profesora hace la programación del día. Anota las principales actividades pedagógicas que preve realizar. Sin embargo en las hojas que ha preparado para las/los sustitutas/os, se puede encontrar una versión más completa y detallada de la actividad, que incluye la gestión de la clase. Por ejemplo la tutora deja consignas de disciplina a la atención de la sustituta que no conoce al grupo. "¡Cuidado! (5 nombres de alumnas/os) deben estar castigadas/os durante el recreo, por favor ponerlos de cara a la pared en el pasillo cerca de clase".

Igualmente se encuentran consignas relativas a la enseñanza de comportamientos y otras informaciones relativas a la misma. Hay escrito, por ejemplo, que tal alumna/o tiene una hoja de comportamiento en su "carpeta roja", que tal otra/o llora con facilidad cuando se le contraría. Para esta/e última/o se sugiere ponerle un monigote sonriente si ha manifestado buen humor.

Otras instrucciones se refieren a otros aspectos de la tarea. " Acompañas a las/los alumnas/os al autobús y esperas a que se marchen". "Cuando entren les dices que saquen las cosas de las mochilas".

Basándonos en el conjunto de nuestras observaciones, podemos concluir que:

- 1) Las/los alumnas/os mayores trabajan con mayor autonomía.*
- 2) Las/los alumnas/os de la escuela A son más autónomas/os.*
- 3) La profesora se desplaza más cuando las/los alumnas/os son menos autónomas/os.*
- 4) La gestión de la clase, la enseñanza de comportamientos y de otras actividades no pedagógicas constituyen una parte importante del trabajo de la profesora.*

CAPÍTULO 4 - DISTRIBUCIÓN DE LAS OPERACIONES REALIZADAS POR LA DOCENTE EN EL AULA ("El minuto de 120 segundos")

Al principio intentamos analizar las operaciones de la profesora según sus "intenciones" (ej.: enseñanza, disciplina). Este ejercicio resultó imposible dado que muchas de estas operaciones son multifuncionales. Así descubrimos que además de enseñar, la profesora lleva a cabo otras cuatro actividades (cuadro 5): enseñar comportamientos, mantener la motivación de la clase en un nivel óptimo, ocuparse del entorno físico del aula y apoyar afectivamente a las/los alumnas/os. Por otra parte, la profesora debe garantizar el respeto de horarios y ocuparse de las necesidades básicas de las/los alumnas/os (reparto de la leche, reposo, pipí). Por ejemplo las maestras de la escuela B tuvieron que encontrar la manera de repartir la leche aunque no hubiera para todas/os (lo que ocurrió tres veces durante nuestras observaciones). Las profesoras deben, en todo momento, ayudar a las/los alumnas/os más pequeñas/os a vestirse, a desvestirse y a atarse los zapatos. En algunos casos, más particularmente en la escuela B, la profesora debe, incluso, proporcionar o comprar la ropa que falte.

Varias operaciones pueden entrecortarse o desarrollarse simultáneamente. Por ejemplo, observamos a una maestra que, mientras explicaba un concepto de francés empujaba constantemente hacia delante el pupitre de un alumno. Según ella, debía hacer esto porque dicho alumno tendía a mover su pupitre. Al mismo tiempo y en espacio de algunos minutos la profesora alentó a un alumno y reprendió a otro.

Una operación puede tener varios objetivos. Por ejemplo, una profesora nos explicó de la siguiente manera por qué dio la palabra a una alumna en particular:

- no le he dado la palabra al que gritaba porque este alumno debe aprender a esperar,
- se la he dado a ella porque, aunque sabía que no conocía la respuesta, hacía mucho tiempo que no había hablado,
- dando la palabra a la niña que no sabía la respuesta, daba tiempo al que estaba en el pizarrón a volver a su sitio,
- el niño que estaba sentado al lado de ella estaba pataleando y debía parar, dirigiendo hacia su rincón la atención de la clase conseguí que parara.

Después de observarlas les consultamos sobre su gestión. En el siguiente cuadro se indican las actividades simultáneas realizadas durante una lección de francés.

Cada actividad consiste en varias operaciones. He aquí la lista parcial de las operaciones que observamos o que hallamos en las fichas completadas por las profesoras. Aunque la profesora pretenda realizarlas todas al mismo tiempo no lo consigue siempre.

Cuadro 6
Actividades realizadas durante una clase de francés, 2º curso, escuela A

Enseñanza de una asignatura	Enseñanza de un comportamiento	Mantenimiento de la motivación a un nivel óptimo	Control del entorno físico	Apoyo afectivo
<ul style="list-style-type: none"> - Explicación - Vuelta a la explicación - Explicación de un concepto sugerido por un/a alumna/o 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de normas de comportamiento - Recompensar - Corregir 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilización del humor -Subir y bajar el tono de voz - Llamar a un/a niña/o por su nombre 	<ul style="list-style-type: none"> - Abrir y cerrar ventanas -Controlar la limpieza 	<ul style="list-style-type: none"> - Mimar - Animar

En ambas escuelas, pero en particular en la escuela B, no se puede respetar la cantidad de minutos que el Ministerio prevé para impartir cada asignatura que el Ministerio prevé, dado el tiempo que las profesoras deben consagrar, por ejemplo, para mantener un nivel óptimo de motivación y para ocuparse del medio ambiente del aula.

Actividades pedagógicas en el aula

La profesora debe explicar, responder preguntas, verificar la comprensión, volver a explicar (hallar una explicación nueva para las/los que no han entendido), realimentar la comprensión.

Constataremos que se pueden enseñar varias nociones a la vez. Por ejemplo, observamos que surgió una explicación de biología en una clase de religión o una explicación sobre la muerte en una clase de francés.

Actividades pedagógicas fuera del aula

Diariamente la profesora debe preparar y corregir los ejercicios.

Regularmente, evalúa las experiencias pedagógicas, medita sobre nuevas maneras para explicar los contenidos.

Ocasionalmente, prepara los informes, toma clases de pedagogía o sobre las asignaturas que imparte, compra material complementario, lee sobre pedagogía, llama a las madres y padres para hablar de los deberes, pide la colaboración de especialistas, participa en algún comité y uniformiza las enseñanzas en 2º curso ante una clientela sometida a mudanzas debido a los divorcios o separaciones (escuela B).

Por ejemplo, una maestra tuvo que comprar un libro de lectura distinto al "oficial". "A la directora le gustaba más el otro y se compró. Me dijo que me gustaría más. Pero me parece peor que el que yo quería comprar. Así que lo compré y hago fotocopias para las/los alumnas/os".

Enseñanza de comportamientos

La profesora debe enseñar también normas de comportamiento, verificar su comprensión, reforzar esta enseñanza con gestos físicos (hacer que un/a niño/a se siente) o con las recompensas, poner carteles en el aula, reunirse individualmente con los alumnos para evaluar

su comportamiento, reunirse con las madres y padres, señalar los comportamientos buenos, acudir a especialistas.

Por ejemplo, antes de que un/a alumno/a responda a una pregunta, la profesora aprovecha para explicar que hay que guardar turno, que hay que levantar la mano. Igualmente la profesora enseña como el niño debe comportarse con sus semejantes.

Mantenimiento de la motivación en grado óptimo aumentando el nivel de atención

Para mantener el nivel de atención, la profesora eleva el tono, utiliza el humor, llama la atención de las/los "distráidas/os", "quiero ver los ojos de todas/os las/los amigas/os", mira fijamente a un/a alumno/a, da palmadas, hace un "show", cuenta una historia, prepara imágenes.

Durante las entrevistas colectivas las profesoras nos dijeron que "las/los niñas/os ven todo el rato la televisión. Ahí todo está preparado ya animado. Hay muchos acontecimientos por minuto. Hay que competir con eso. Hay que hacer un espectáculo". De un grupo de 20 alumnas/os presentes de la clase de la profesora E1, nueve habían visto la televisión por la mañana antes de ir a la escuela.

Mantenimiento de la motivación en grado óptimo bajando el nivel de agitación

Para hacer descender el nivel de agitación, la profesora apagará las luces, reprenderá a las/los alumnas/os que molestan a las/los demás, bajará o elevará el tono, mandará sentar a las/los alumnas/os, dará o no la palabra a un/a alumno/a, dará la palabra a un/a alumno/a sentado/a al lado de otra/o distraída/o, cambiará a un/a alumno/a de sitio.

Acción sobre el entorno físico del aula

Para mantener un entorno físico favorable a la actividad intelectual, la profesora abrirá y cerrará las ventanas, ajustará las persianas, recogerá las basuras, limpiará la pizarra o pedirá a un/a alumno/a que lo haga, solicitará las reparaciones oportunas, pedirá que se suprima alguna alfombra, garantizará el seguimiento de estas peticiones.

En un período típico de 13 minutos, durante una clase de matemáticas dedicó a ello el 8% de su tiempo (recoger papeles del suelo, abrir las ventanas).

Apoyo afectivo

En lo que al apoyo afectivo se refiere, veremos a la profesora acariciar a un/a niño/a, acercársele, animarla/lo, con palabras o gestos, crear una dinámica de ayuda mutua en el grupo, entrevistarse con la asistente social, acoger a las/los alumnas/os, garantizar la transición entre el hogar y la escuela (por ejemplo: hacer que cuenten lo ocurrido durante el fin de semana), ayudar a un/a alumno/a a afrontar lo ocurrido en casa (ej.: muerte del abuelo, fuga de un niño, divorcio: "cuando la madre y el padre de un/a niño/a se divorcian, se divorcia toda la clase") o en la escuela (un/a niño/a que sale de la clase de la logopeda para volver a la suya, un/a niño/a herido/a que hay que curar).

Las profesoras deben intensificar el apoyo afectivo en ciertos momentos. Por ejemplo, el padre de un niño de primero se suicidó durante el año escolar. La profesora tuvo que invertir tiempo en disuadir al niño de que se suicidara.

Pedimos a las profesoras de la escuela B que anotaran en una ficha los procedimientos utilizados en el caso de un/a alumno/a con problemas. En las clases que observamos en esta escuela las profesoras nos indicaron que había del orden de 5 a 8 alumnas/os problemáticas/os por clase. Sus problemas eran variados: trastornos de aprendizaje, hiperactividad, deseo de suicidio, incesto.

Las profesoras nos describieron los procedimientos utilizados durante un mes con un/a alumno/a en particular, elegido/a este/a a principio del mes:

Alumno 1 (4º curso): 7 procedimientos, de los cuales 3 entrevistas con la logopeda y 3 con el director.

Alumno 2 (4º curso): 7 procedimientos, de los cuales 3 entrevistas con la logopeda y 4 con el director.

Alumno 3 (6º curso): 26 procedimientos, de los cuales 23 con el alumno (ya que los emprendidos con el padre y la madre fracasaron).

Participación en la vida colectiva

Además de todas las intervenciones enumeradas anteriormente, la profesora participa en comités, en ciertas actividades sindicales, se compromete en actividades extraescolares, participa en debates improvisados con sus compañeras.

El horario de las profesoras se compone de una variedad de actividades superpuestas: enseñanza de las asignaturas, enseñanza de comportamientos, mantenimiento de un grado óptimo de motivación, apoyo emocional y control del entorno físico del aula.

Por otra parte y dadas las interrupciones en la actividad educativa, la profesora no dedica exactamente el horario previsto para las asignaturas aunque se respete el cuadro horario.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISIS DETALLADO DE LAS ACTIVIDADES EN EL AULA

Al proceder a la descripción detallada de algunas actividades, empezamos por la actividad pedagógica que dividimos en subactividades. Registramos esta actividad de forma continua utilizando un programa de registro de eventos previamente programado. Los cuadros que, a continuación, se insertan dan cuenta de nuestras observaciones.

Recopilamos estos datos durante 17 períodos de 10 minutos de duración cada uno. Las operaciones tienen una duración media de 4 a 9 segundos. Los resultados corresponden a actividades comparables. El cuadro 7 resulta de dos períodos de observación bastante típicos.

Este ejemplo ilustra bien el ritmo rápido de trabajo de las profesoras y las diferentes estrategias que utilizan. Se nota la diferencia, bastante típica, entre los dos niveles escolares. Evidentemente las estrategias varían según la profesora, la asignatura y las dificultades encontradas por las/los alumnas/os. Pero en general, las técnicas empleadas por las profesoras varían según la edad del grupo. En cuarto curso, se pueden permitir explicaciones más largas, con breves interrupciones para dar una explicación específica a un/a alumno/a en particular. En 1º se dan explicaciones más cortas a la clase, con más interacciones individuales con las/los niñas/os.

La actividad pedagógica es intensa y se desarrolla rápidamente, sobretudo con niñas/os más jóvenes. Con estas/os últimas/os la profesora emplea un método más interactivo.

Cuadro 7

Ejemplos de operaciones de dos profesoras en una clase de matemáticas, 1º y 4º cursos

1º curso, escuela B 13 minutos, 1 segundo	4º curso, escuela B 10 minutos, 7 segundos
57% del tiempo: intervenciones dirigidas a la clase, de las cuales 24% para explicaciones 27%: explicaciones, preguntas, apoyos a un/a alumno/a 8%: lectura, escritura (notas, pizarra) 8%: entorno físico (recoge papeles del suelo, abre la ventana) Duración media de las 22 explicaciones a la clase: 8,7 segundos (duración máxima 34 segundos) Duración media de las 12 explicaciones a un/a alumno/a: 7,8 segundos Duración media de una operación: 6,7 segundos (N=117) Duración media de las operaciones dirigidas a la clase versus a un/a alumno/a: 2,1 Ninguna pausa, aún momentánea	72% del tiempo: intervenciones dirigidas a la clase, de las cuales 60% para explicaciones 28% explicaciones, preguntas, apoyos a un/a alumno/a Duración media de las 25 explicaciones a la clase: 14,4 segundos (duración máxima 55 segundos) Duración máxima de las 7 explicaciones a un/a alumno/a: 5,1 segundos Duración de las operaciones dirigidas a la clase/dirigidas a un/a alumno/a: 2,6 Ninguna pausa, aún momentánea

CAPÍTULO 6 - ANÁLISIS DE LA DIRECCIÓN DE LAS MIRADAS

La profesora tiene siempre los ojos fijos en la clase. Se constata su concentración analizando la dirección de su mirada. Clasificamos sus miradas en diez categorías, tales como mirar a un/a alumno/a, echar un vistazo a la clase, mirar un libro.

Observamos la dirección de las miradas en diferentes momentos en las dos escuelas. Presentamos aquí los resultados de algunos períodos de observación bastante típicos.

Durante el trabajo individual, la entrada en clase o un examen

Presentamos en el cuadro 8 los resultados correspondientes a períodos en los que las/los alumnas/os realizaron un trabajo individual (ejercicios de francés). En la clase de 1º, la profesora leyó los enunciados del ejercicio. Durante el tiempo que registramos las miradas, la profesora pasaba rápidamente de un/a alumno/a a otro/a. Paseaba por las filas vigilando. Si su atención era requerida por un/a alumno/a se inclinaba para hablarle, miraba su cuaderno, le daba un repaso sobre lo que había escrito y se incorporaba. Echaba, después, un vistazo a la clase o pasaba directamente a otra/o alumna/o. Este ciclo se repitió 11 veces durante 8 minutos de observación.

La clase de 6º curso se desarrolló de manera diferente ya que las/los alumnas/os trabajaron en equipo. En vez de mirar sólo a las/los alumnas/os, la profesora miraba alternativamente a las/los alumnas/os y el cuaderno que contenía los resultados del trabajo colectivo. Siguió el mismo ciclo de trabajo: se desplazaba por el aula, se inclinaba para examinar el trabajo, hablaba con un/a o dos alumnos/as alternando su mirada muy rápidamente entre cuaderno y alumna/o y se levantaba para pasar al grupo siguiente. En ambos casos, no había prácticamente ningún momento de distracción.

A partir de las observaciones, produjimos el siguiente cuadro:

Cuadro 8
Miradas de la profesora durante sesión de trabajo de las/os alumnas/os, escuela A

<i>Dirección de las miradas de la profesora</i>	<i>1º curso</i> <i>8mn.01s.</i> <i>Porcentaje sobre el</i> <i>tiempo total</i>	<i>6º curso</i> <i>5mn. 14s.</i> <i>Porcentaje sobre el</i> <i>tiempo total</i>
<i>Mira a un/a alumno/a</i>	71,9	56,2
<i>Echa un vistazo a la clase</i>	13,1	1,6
<i>Mira a la pizarra</i>	4,3	0,3
<i>Mira el cuaderno de un/a niño/a</i>	10,7	41,0
<i>Mira hacia otro lado (al exterior, distraída)</i>	0	0,9
<i>Duración media de la mirada</i>	4,4s (N=109)	2,8s (N=112)
<i>Duración media de la mirada sobre un/a alumno/a</i>	5,4s (N=64)	2,6s (N=67)

Notamos, pues, una diferencia en los modos operativos de las profesoras según el método de enseñanza utilizado. La mirada se desplaza rápidamente cualquiera que sea el método. La dirección de las miradas varía según la actividad. Por ejemplo, durante 12 minutos 12 segundos, observamos las miradas de 2º curso durante un período en el que las/os alumnas/os entraban en clase al comenzar la jornada. Las/los niñas/os se empujaban, 3 ó 4 hacían preguntas a la profesora, le enseñaban notas de casa o los cuadernos. Ella, contestaba a las/los alumnas/os, vigilaba a las/los que estaban detrás, reprendía a un/a alumna/o, repartía hojas, llevaba los mensajes a la dirección. Una hora más tarde, esta misma maestra vigilaba a las/los alumnas/os

durante un examen de francés (8 min. 42 seg.). Las/los alumnas/os debían hacer un círculo alrededor de ciertas palabras en el cuaderno. La profesora hacía preguntas, esperaba a que las/los alumnas/os terminaran de escribir, se paseaba de pupitre en pupitre para contestar a alumnas/os que hacían preguntas y para impedir a algunas/os que se agitaran. Reponía un borrador a un/a alumno/a, recogía una regla del suelo. En el cuadro siguiente se exponen los resultados del análisis de la dirección de las miradas durante estos dos períodos.

Cuadro 9

Miradas de la profesora de 2º curso, escuela B, durante la entrada en clase y durante un examen

<i>Dirección de las miradas de la profesora</i>	<i>Entrada en clase</i> 12m12s % del tiempo total	<i>Examen</i> 8m 42s % del tiempo total
Echa un vistazo a la clase	20	5
Mira a un/a niño/a	41	59
Mira el cuaderno de un/a niño/a	6	17
Mira otro objeto (un libro, sus anotaciones, la pizarra..)	32	20
Mira hacia otro lado, distraída, al exterior)	1	--
Duración media de la mirada	5,4s (N=136)	3,3s (N=158)
Duración media de la mirada hacia un/a niño/a	5s (N=60)	4s (N=77)

Se ve claramente la diferencia entre las actividades. Señalemos que las/los alumnas/os son más activas/os cuando entran en clase, pero la mirada de la profesora lo es durante el examen.

Cuando presentamos este resultado a las/os profesoras/es, lo explicaron de la siguiente manera: en el momento en el que las/los alumnas/os entran en clase por la mañana, la profesora mira fijamente a un/a alumno/a para señalar a las/los demás que no está aún disponible y porque no quiere alentar a las/los demás alumnas/os que le hablan al mismo tiempo.

Durante las explicaciones seguidas de intercambios

Observamos explicaciones de la profesora seguidas de intercambios con las/los alumnas/os en tres clases de cada escuela (tuvimos que elegir situaciones comparables, pero tales situaciones no se presentaban durante los períodos de observación en todos los niveles). Observamos variedad de modos operativos. He aquí algunos ejemplos:

Cuadro 10

Dirección de las miradas de la profesora durante las explicaciones seguidas de intercambios.
3º, 4º, 6º GRADOS, escuela A

<i>Dirección de las miradas de la profesora</i>	<i>3º GRADO</i> 6m16s % tiempo total	<i>4º GRADO</i> 11m49s % tiempo total	<i>6º GRADO</i> 8m30s % tiempo total
Mira a un/a niño/a	44,2	44,2	45,2
Echa un vistazo a la clase	46,5	13,9	42,7
Mira a la pizarra, un libro, notas	3,7	39,3 (1)	9,6
Mira el cuaderno de un/a niño/a, otro objeto	5,6	0,1	2,5
Mira a otro lado (a fuera, distraída)	0	2,4	0
Duración media de una mirada	4,9s (N=77)	3,8s (N=187)	6,9s (N=74)
Duración media de la mirada a un/a niño/a	4,0s (N=42)	3,0s (N=104)	6,4s (N=36) (2)

- 1- Parte del tiempo, las/los alumnas/os leían un libro colectivamente
- 2- Las/los alumnas/os daban la lección por turno, lo que puede explicar la duración relativamente larga de las miradas

Cuadro 11
Dirección de la mirada de la profesora durante las explicaciones seguidas de intercambios.
1°, 2°, 4° GRADOS, escuela B

<i>Dirección de las miradas de la profesora</i>	<u>1° GRADO</u> 9m58s % tiempo total	<u>2° GRADO</u> 12m29s % tiempo total	<u>4° GRADO</u> 8m31s % tiempo total
<i>Mira a un/a niño/a</i>	23,0	21,6	57,1
<i>Echa un vistazo a la clase</i>	30,2	18,9	0,4
<i>Mira a la pizarra, un libro, notas</i>	38,2	25,9	41,3
<i>Mira el cuaderno de un/a niño/a, un objeto</i>	8,7	33,5	0,3
<i>Mira a otro lado (a fuera, distraída)</i>	0	0	0,9
<i>Duración media de la mirada</i>	4,9s (N=122)	5,9s (N=127)	4,5s (N=114)
<i>Duración media de la mirada a un/a niño/a</i>	4,3s (N=32)	3,7s (N=44)	4,0s (N=73)

Comparación entre las escuelas A y B

La dirección de las miradas depende mucho de la actividad en curso y del estado de las/os alumnas/os (perturbadas/os o tranquilas/os). Observamos mayor número de situaciones perturbadas en la escuela B. En efecto, no observamos ninguna clase del todo tranquila en la escuela B pesar de que las profesoras despliegan un número impresionante de técnicas de control de la clase.

Las miradas de las profesoras varían según la escuela. Observamos una clase de 2° durante una clase de francés en la escuela A. Observamos una clase semejante haciendo una actividad parecida en la escuela B con la presencia de 5 alumnas/os identificadas/os por la profesora como con graves problemas de comportamiento. La mirada se fijaba más a menudo sobre un/a alumno/a en concreto. En efecto, la mirada está constantemente fijada en las/os alumnas/os con problemas y echa menos vistazos sobre la clase.

Cuadro 12
Dirección de la mirada de las profesoras de 2°, escuelas A y B

<i>Dirección de la mirada</i>	<u>2°, escuela B</u> 16m. % tiempo total	<u>2°, escuela A</u> 8m. % tiempo total
<i>Echa un vistazo a la clase</i>	28	7
<i>Mira fijamente a un/a niño/a</i>	29	56
<i>Mira otro elemento (cuaderno, pizarra)</i>	42	37
<i>Mira distraídamente a otro lado</i>	1	--

Vemos que la dirección de las miradas se determina, en parte, por la exigencia de calmar a un/a alumno/a. Observamos que el blanco de las miradas de las profesoras varía mucho según el nivel escolar, la escuela y la actividad. Pero la mayor parte del tiempo la mirada sobrevuela la clase o está dirigida hacia las/los alumnas/os. La duración media es de 5,1 segundos y la duración de la mirada sobre un/a alumno/a es de 4,3 segundos (escuela A) o 4,0 segundos (escuela B). Es pues, muy rápido, sobretodo cuando pasa de un/a alumno/a a otro/a.

Igualmente, observamos que la mirada está casi siempre centrada sobre un objeto relacionado con la misión de enseñar. En efecto, durante 12 sesiones de observación de la dirección de las miradas en 8 clases de ambas escuelas (107m. 16s. en total), sólo observamos 6,3 segundos de distracción. Esto demuestra hasta qué punto la profesora está concentrada en su tarea.

CAPÍTULO 7 - ESTRATEGIAS PARA MANTENER UN NIVEL ÓPTIMO DE MOTIVACIÓN Y UNA ATMÓSFERA PROPICIA AL APRENDIZAJE

Aquí hacemos la diferencia entre la enseñanza de un comportamiento (por explicaciones o lecciones) y el mantenimiento del orden mínimo necesario para que la actividad pedagógica pueda desarrollarse tranquilamente. El límite que separa estos dos tipos de actividades es, a menudo, imperceptible. Por ejemplo, el siguiente comentario de la profesora "levanta la mano tranquilamente, no te responderé mientras no estés quieto" pretende enseñar un comportamiento, mientras que "ch-h-h, ¡para!" o la acción de apagar las luces para calmar a la clase pretenden mantener un nivel óptimo de motivación.

Actividad según la escuela

En una clase difícil de la escuela B (6 niños con problemas de comportamiento graves, de los cuales uno con tendencias suicidas y otro al que se le ha recetado "Ritalín" por su hiperactividad), durante un período de observación de 109 minutos el martes por la mañana, hubo cuatro intercambios violentos con un solo alumno y otras cinco observaciones disciplinarias al mismo niño. Todas las observaciones fueron sobre el movimiento y la falta de atención. Durante otro período de 2 horas de observación en la misma clase, la profesora tuvo que apagar la luz seis veces para obtener atención.

En la escuela A, en una clase del mismo nivel, la profesoras hacía pocas observaciones de carácter disciplinario y no más de una por alumno/a. Sin embargo, explicó bastante a los/las alumnos/as cómo comportarse frente a las situaciones que se presentaron, por ejemplo, la consigna sobre los deberes, al niño que arrastró su tartera de comida, al que no puso su nombre en la hoja, la necesidad de poner el dedo para seguir la lectura en voz alta, no leer las bandas cómicas durante la clase, un trabajo poco limpio, un niño que participa poco en el trabajo en grupo. Pero la corrección del comportamiento era más una enseñanza que una reacción.

El emplazamiento de las/los alumnas/os

En ambas escuelas nos explicaron que el emplazamiento de los pupitres se hacía en función de la disciplina. "Este niño saca de quicio a todo el mundo. Lo he puesto al lado de esta simpática niña porque no le hace caso", o bien "Esos dos hablaban demasiado entre ellos, consideré que era el momento de cambiar toda la clase".

Por ejemplo, una profesora tenía muchos problemas de disciplina en su clase. Durante una jornada pedagógica, en ausencia de los alumnos/as, la seguimos durante 30 minutos. Estaba cambiando la clase, trasladando y volviendo a colocar el mobiliario murmurando comentarios sobre algunas/os alumnas/os y sobre su objetivo de actuar sobre la dinámica del grupo. En un momento dado, se paró, descorazonada, "no puedo hacer nada con Robert".

Otra estrategia de las profesoras es habilitar rincones de la clase en función de las necesidades particulares de las/los niñas/os: rincón de enriquecimiento de los/las alumnos/as que han terminado una actividad, rincón de retiro para un alumno que molesta.

Lo que distingue a las profesoras de ambas escuelas, es que en la escuela A es cuestión de objetivos pedagógicos, de socialización y de disciplina, mientras que en la escuela B los problemas de disciplina parecen absorber a la profesora cuando cambia a los alumnos de sitio.

La dirección de las miradas

Observamos que la profesora, durante las lecciones, mira a menudo a los mismos sitios. A veces, casi hubiéramos podido determinar, solamente observando sus miradas, el número de niños que tenían problemas de disciplina o de aprendizaje. Desgraciadamente, no podíamos estar lo suficientemente seguras de la dirección de su mirada para sistematizar esta fuente de información, pero tenemos la impresión de que las profesoras miran fijamente a ciertas/os alumnas/os porque anticipan problemas o para exigir un comportamiento adecuado.

En una clase de 4º curso de la escuela B, observamos que la profesora miraba fijamente a una alumna "Lucie", una niña situada al final de la clase. No entendíamos el por qué dado que no se movía ni molestaba a los demás. Al final del período de observación, Lucie empezó a llorar en silencio. Durante el recreo, la profesora nos explicó que Lucie tenía muchas dificultades con los números y que no le sorprendía que la niña llorase. Con su mirada la profesora manifestaba su preocupación por su desconcierto y dificultad en el aprendizaje.

Las reprimendas

En el mes de marzo, en la escuela B, observamos dos clases en particular, cuyas experimentadas profesoras nos describieron como muy perturbadas, " la peor clase que he tenido" nos afirmaron en ambos casos. Utilizaban variedad de técnicas: apagar las luces, llamar a un niño por su nombre, ir a hablar con un niño que molestaba, circular alrededor de un niño sin hablarle, pedir a las alumnas/os de un fila que se levante. En una de las clase preguntamos a la profesora porque hablaba siempre a un alumno en particular, por ejemplo cuando se balanceaba en la silla, respondió que no tenía demasiada confianza en el para dejarle a su libre albedrío. " Si le deajo, se subirá a la silla". Sin embargo en una clase del mismo nivel de la escuela A, los alumnos se mueven, hablan en voz baja, se balancean sin observación alguna por parte de la profesora. Preguntamos a esta última por qué no intervenía. Respondió que podía hacerlo sin miedo, sobre todo a final de curso. Riendo nos confesó: "ya los tengo dominados". La profesora de la escuela B no sintió nunca "haberlos dominado" ya que había demasiados casos-problema.

La preparación y el "show"

Mantener la atención de las/los alumnas/os requiere preparación. Una profesora nos contó que había pedido a las/los madres y padres que lo desearan que vinieran a dar una clase a las/los alumnas/os. "Varias/os vinieron sin preparación. Pensaron que no era necesario. Les cogió por sorpresa".

La preparación exige conocer bien a las/los alumnas/os. Durante las entrevistas colectivas, las profesoras nos contaron que veían los programas y películas de televisión infantiles para conocer mejor los gustos de sus alumnas/os. Algunos pueden predecir las técnicas que les interesarán. Asistimos a la preparación de una clase para niñas/os de 1º. Dos profesoras se distribuían un grupo de alumnas/os elegido porque tenía dificultades en matemáticas. La víspera una de las profesoras preparó una serie de imágenes de animales que utilizaría en una lección sobre operaciones matemáticas, después las verificó con su compañera. Juntas, eliminaron algunas imágenes. La otra profesora la felicitó por la elección de una imagen, un conejo, en concreto. No entendimos que tenía de particular esa imagen, pero a las/los alumnas/os de la clase les gustó mucho.

La profesora despliega gran número de estrategias para crear una atmósfera propicia para la enseñanza, entre otras, poner atención en los alumnos que pueden molestar y desarrollar diferentes métodos par interesar a las/los alumnas/os. Estas estrategias exigen que las profesoras conozcan bien a las/los alumnas/os y que estén atentas, concentradas y sean imaginativas. El desafío es mayor en el primer ciclo y en la escuela B.

CAPÍTULO 8 - EXAMEN DETALLADO DE LAS FLEXIONES DE TRONCO DURANTE LA ENSEÑANZA EN EL AULA

Las profesoras nos hablaron sobretodo de sus problemas relacionados con el agotamiento psíquico pero también de sus problemas físicos. Durante las entrevistas colectivas las profesoras reconocieron sufrir dolencias de espalda asociadas a la postura de pie prolongada. Habiendo estudiado este problema en otros sectores, decidimos observar las posturas de las profesoras. Constatamos que, excepto una profesora que estaba embarazada, las profesoras están casi siempre de pie. Caminan el 43% del tiempo (según nuestras observaciones efectuadas en 9 períodos de 10 min. en actividades diversas en 7 clases diferentes).

En el cuadro siguiente, la profesora de 4° estaba embarazada de 7 meses, lo que explica su relativa inmovilidad (sin embargo, en otros momentos, tuvo que estar de pie durante largos períodos de tiempo). La postura depende también del enfoque pedagógico de la profesora. La profesora de 3° hace un "show" muy animado. Anda mucho para hacer que su presentación sea más dinámica.

La postura depende también del tipo de actividad. La profesora de 6° supervisaba un trabajo en equipo y por consiguiente debía mantenerse inclinada más tiempo para mirar los cuadernos de las/los alumnas/os. Durante este período pasó 33,6% de su tiempo mirando cuadernos, mientras que la profesora de 4° no lo hizo en ningún momento y la de 3° 1,3%.

Las profesoras que se desplazan de un/a alumno/a a otro/a para verificar su trabajo pasan mucho tiempo inclinadas, postura que aumenta la presión intervertebral. A menudo no se levantan para pasar de un/a alumno/a a otro/a. El grado de inclinación varía según la edad de las/los alumnas/os. Lo más frecuente es que la profesora se apoye sobre el brazo, las nalgas o la cadera. La postura es muy inclinada cuando la profesora se inclina sobre el pupitre de un/a alumno/a, lo que es más común cuando el/la niño/a es pequeño/a. Evidentemente otras actividades ocasionan menos flexiones. En una clase de 2°, durante un dictado, la profesora estuvo muy inclinada sólo un 1,1 %.

Cuadro 13
Posturas de la profesora durante períodos de enseñanza, escuela A

<i>Postura</i>	3° curso explicaciones 12m 48s % del tiempo total	4° curso explicación 4m 37s % del tiempo total	6° curso trabajo en equipo 7m 0s % del tiempo total
De pie erguida	90,6	51,3 (1)	60,2
Caminado	53,3	9,7	19,3
Apoyada	2,2	0	38,8
Sentada	0	48,7	0
Inclinada < 45°	5,1	0	34,8
Inclinada > 45°	4,3	0	5,0
Cambios de postura	11	1	3,3

(1)- Esta profesora embarazada se balanceaba la mitad del tiempo, probablemente para aliviar su espalda o sus piernas

Cuadro 14
Posturas de la profesora durante las clases de matemáticas, escuela B

<i>Postura del tronco</i>	Clase de matemáticas Explicación 1° curso 13m 17s % del tiempo total	Clase de matemáticas Explicación 4° curso 14m 4s % del tiempo total
De pie erguida	81,8	90,4
Inclinación < 45°	7,5	5,7
Inclinación >45°	10,7	3,9
Cambios de postura	27	12

Observamos que las profesoras buscan, a menudo, apoyos cuando están de pie (11% del tiempo sobre 127 minutos de observación). Utilizan las esquinas de los pupitres u otros muebles. Cuando presentamos estos resultados a las profesoras les propusimos estudiar sus movimientos en detalle, como lo había hecho nuestra compañera Nicole Vezina a las cajas de supermercado²⁴. Proponíamos hacer un mapa del tiempo pasado en cada uno de los lugares de la clase, para encontrar el mejor lugar para colocar un taburete. La respuesta fue casi unánimemente negativa. Entre las 60 personas presentes sólo una deseaba un taburete. Las demás afirmaron que andar y moverse era medios importantes para salvaguardar la atención de las/los alumnas/os.

Las profesoras adoptan algunas posturas concretas con el fin de mantener la atención del alumnado, proporcionándole el trato individual que cada alumno/a requiere en cada momento. Algunas posturas —la inclinación de la espalda, por ejemplo— pueden ocasionar problemas de salud. El hecho de permanecer de pie durante mucho tiempo y de cambiar de postura frecuentemente puede incrementar el cansancio de la profesora. Los cambios frecuentes de postura aumentan el riesgo de sufrir lesiones musculoesqueléticas.

²⁴ VÉZINA, N.; CHATIGNY, C.; MESSING, k. (1994) "Un poste de manutention: symptômes et conditions de travail chez les caissières de deux supermarchés". *Maladies chroniques au Canada* 15 (1); (pp.19-24)

CAPÍTULO 9 - EL MEDIO AMBIENTE FÍSICO EN EL AULA

Las profesoras nos relataron varios problemas sobre el control de la temperatura y de la humedad en las aulas. Las profesoras de la escuela A aceptaron colaborar en un estudio sobre este tema. Durante los meses de marzo, mayo y junio de 1994 y enero del 95, registraron los niveles de temperatura y de humedad en su aula, 4 veces al día. Algunos registros no son completos. En cada mes, tuvimos en cuenta las fichas que tenían, al menos, tres tomas de datos por semana.

Manipulación de las ventanas

Las profesoras anotaron también, en 4 momentos determinados, la posición de las ventanas o de los estores.

Esto nos dio una estimación mínima de las veces en las que se abrieron o se cerraron las ventanas, los estores, etc...En EL siguiente cuadro podemos constatar que se procede con frecuencia a realizar esta actividad.

La manipulación de las ventanas es frecuente tanto cuando hace frío (enero, febrero) como cuando hace calor (junio) ya que los lugares soleados se calientan en invierno. Durante las observaciones en noviembre y en enero, en cuatro períodos de una hora en tres aulas diferentes, observamos dos ajustes en cada una. En un aula en particular, la profesora se debatió con una ventana mientras enseñaba. En otra, en la que había un niño-problema sentado cerca de una ventana, la profesora tuvo una discusión sobre la apertura de las ventanas.

Cuadro 15

Manipulación de ventanas durante 6 días, escuela A (en marzo, temperatura de -9° a +5°)

<i>Período</i>	Nº de veces en los que se ajustaron las ventanas o las cortinas, en 6 locales, en 6 días	Nº de ventanas ajustadas durante el período, total 6 locales, durante 6 días
Antes del mediodía	32	70
Después del mediodía	30	36

Tres de los locales tenían las ventanas bloqueadas o rotas y uno tenía las cortinas rotas.

Cuadro 16

Manipulación de ventanas según el mes, escuela A (estimación mínima)

<i>Local</i>	Nº de ventanas que se pueden abrir	Nº medio de manipulaciones (abrir-cerrar) por día				
		enero	febrero	marzo	mayo	junio
1	8/8	4,8	--	1,0	2,7	3,6
2	3/8	0,8	0	0,2	1,0	1,0
3	4/8	4,4	--	--	2,7	2,6
4	8/12	6,2	6,6	0,4	3,2	6,3
5	4/8	--	--	3,3	2,6	--
6	8/8	--	--	2,4	6,5	6,1
7	8/8	--	--	2,3	--	--
Promedio	0,72	4,0	3,3	1,6	3,1	3,9

--= no determinado

La temperatura

Las manipulaciones, efectuadas sobretodo para controlar la temperatura, no fueron suficientes para mantener una temperatura estable en el aula. En la mayoría de los locales, la temperatura tiene una variación de 10°C. La profesora que más manipulaciones efectuó fue la del local 4 (4,5) y la que menos la del local 2 (0,6). Pero la variación de temperatura en el local 4 es casi tan grande como la del local 2 (3,2° máximo al día, comparado con 3,6°). La temperatura de confort está entre 20° y 22° C. La temperatura no permaneció en estos límites en ninguna de las aulas, en efecto variaba entre 3° y 4° al día.

Cuadro 17
Variaciones de temperatura en las aulas según el mes, escuela A

Local	Mínima Máxima En °C	Amplitud máxima de variación de temperatura al día (°C)				
		enero	febrero	marzo	mayo	junio
1	17-27	4	--	6	5	4
2	17-27	6	3	4	3	2
3	16-26	4	2	5	2	5
4	19-26	3	3	5	4	1
5	20-28	2	4	3	5	--
6	19-26	--	--	3	3	3
media		3,8	3,0	4,3	3,7	3,0

La humedad

En marzo, un día de sol, la humedad en 4 de los 6 locales osciló entre el 12 y el 20%, en las otras dos entre 30 y 37%. EL local en el que la humedad se mantuvo por debajo del 30% toda la semana y donde registramos un grado de humedad entre 12 y 20% durante dos días de sol, las/los alumnas/os fueron a menudo a buscar agua. Sólo un local permaneció toda la semana en el nivel de confort de 35 a 50% de humedad (pero este local registró temperaturas fuera del nivel de confort todos los días.

El nivel de confort en cuanto a la humedad se extiende entre 35 y 50%. En ningún local de la escuela A se dieron estos límites durante los períodos de muestreo . Algunos locales tienen problemas graves de sequedad en el aire, sobretodo en febrero-marzo. El local 5 permaneció entre 13 y 28% de humedad durante la semana del 13 de febrero de 1995 (20 medidas). En junio varios locales estuvieron húmedos: el local 2 tuvo niveles de humedad entre 68 y 70% durante la semana.

Cuadro 18
Variaciones del grado de humedad en el aula según el mes, escuela A

Local	Mínimo Máximo (%)	Grado mínimo de humedad (%)				
		enero	febrero	marzo	mayo	junio
1	31-58	38	--	34	31	41
2	15-56	30	15	30	43	37
3	18-70	40	--	18	39	68
4	22-55	35	22	25	28	--
5	13-48	25	13	21	25	--
6	14-60	--	--	14	35	40
Promedio		34	17	23	33	43

Problemas relacionados con la calidad del aire

En el transcurso de nuestras entrevistas, las profesoras comentaron que tenían problemas de piel y de garganta que atribuían a la calidad del aire de los centros. Algunas los atribuían a la combinación de la utilización de tiza de mala calidad y un ambiente demasiado seco. Durante el mes de febrero, observamos el trabajo de 3 profesoras de la escuela A: todas tenían dolor de garganta que, según ellas, interfería con la enseñanza.

Las profesoras estiman que las variaciones de temperatura molestan tanto a las/los alumnas/os como a las profesoras, lo que se añade a sus preocupaciones.

El ruido

En ciertas aulas, a las profesoras les parece que el ruido constituye un obstáculo en el aprendizaje: el ruido de fondo proveniente de la calle, el ruido que hacen las/los alumnas/os en gimnasia o el que hacen los/las alumnos/as indisciplinados/as. La profesora debe elevar el tono para que la escuchen.

El medio ambiente no proporciona las condiciones idóneas para el aprendizaje (temperatura, humedad, ruido), lo que obliga a las profesoras a desplegar estrategias para paliar las deficiencias. Estos factores, en apariencia insignificantes, perjudican la enseñanza y el aprendizaje.

CAPÍTULO 10 - EL HORARIO DE TRABAJO

En marzo y abril, ocho miércoles consecutivos, observamos las horas de comida de profesoras de la escuela B. Este período tiene una duración de una hora y diez minutos y se reparte de la siguiente manera:

12h08 - Las/los alumnas/os empiezan a salir.

12h12 - Las profesoras y profesores empiezan a llegar a la "sala del café" y preparan su comida. Comen conversando. El director llega y comunica algunas informaciones relativas a la escuela, los problemas de algunas/os alumnas/os. Algunas veces hay conversaciones sobre problemas comunes.

12h 30 - Las profesoras y profesores empiezan a abandonar la "sala del café". Vuelven a sus aulas. Hacen fotocopias o llamadas telefónicas, preparan el material pedagógico, planifican las actividades solas/os o en equipo.

12h 45 - Algunas/os empiezan la actividad de recuperación con las/los alumnas/os.

13h 18 - Las profesoras y profesores van a buscar a las/os alumnas/os o los recogen en el aula.

Así, de los 70 minutos de pausa para la comida, 50 de ellos los utilizan para actividades relacionadas con la enseñanza. En las fichas 3 profesoras nos informaron de que de los 15 períodos de descanso de la mañana, habían utilizado total o parcialmente, 8 para la enseñanza.

En las entrevistas colectivas las profesoras hablaron del horario de la semana laboral. Nos sorprendimos al saber que, al menos en una de las dos escuelas, varias profesoras habían pedido la llave del centro para poder trabajar en él los domingos.

Pedimos a las profesoras que rellenaran una ficha durante una semana, con el objetivo de detallar sus actividades pedagógicas antes de clase, durante las pausas y la comida y después de clase. Varias profesoras dijeron no tener tiempo para completarlas.

Recibimos fichas que indicaban el tiempo de trabajo efectuado fuera del horario lectivo, en una semana representativa del curso. Las semanas elegidas, sea del 15 al 29 de mayo de 1995, no eran ni muy cercanas ni muy lejanas a la elaboración de informes. Las profesoras indicaron también si dicha semana era más, menos o tan ocupada como de costumbre. Anotaron también sus principales actividades unidas única y exclusivamente a la enseñanza de las asignaturas. Algunas de ellas nos hicieron notar que era una evaluación mínima ya que el trabajo seguía en "sus mentes".

Según reseñaron las profesoras, las actividades fuera de las horas lectivas son las siguientes: programación de clase, corrección, recuperación, trabajo en comité, compras para el aula, llamadas a las madres y padres, encuentros con las madres y padres, encuentros con la dirección y actividades de perfeccionamiento.

Las tutoras trabajaron el 20% de las pausas, el 49% de la pausa para la comida y el 90% de los fines de semana. Pocas jornadas se terminan con el horario lectivo oficial. Paradójicamente, las clases DGA (dificultades graves de aprendizaje) parecen demandar menos tiempo que las

clases regulares (media de 16h11m y 13h06m). Según una profesora que trabajó en los dos tipos de clase se puede explicar porque las clases DGA son menos numerosas.

No pudimos utilizar las fichas de la escuela B porque estaban incompletas. Probablemente estas profesoras no tuvieron tiempo de rellenarlas. El número de horas reseñado por las 5 tutoras que respondieron variaba entre 11h30m y 29h24m.

Cuando preguntamos a las profesoras por qué trabajan tanto obtuvimos varias respuestas:

- Los libros de texto y las herramientas son a menudo inadecuados. Deben adaptarlos constantemente para hacer la asignatura más interesante, para profundizar ciertas nociones que no llegan a ciertas clases. Nos confesaron que las decisiones imprevisibles del gobierno o de la escuela les obligan a hacer proezas de adaptación (sin embargo no critican ni al gobierno ni a las direcciones de las escuelas) "El libro de lectura que tenemos no gusta a las/los niñas/os, así que hice fotocopias de otro libro" "¿Quién pagó?" "Yo".
- El informe descriptivo les obliga a hacer más evaluaciones para cada elemento.
- Siguen cursos para adquirir métodos pedagógicos más eficaces. Como dice esta profesora: "hago un curso de artes plásticas para poder hacer que la asignatura sea más interesante para mis alumnas/os".
- En el caso de alumnas/os con dificultades, es importante comunicarse con la madre y el padre. Algunas madres y padres se interesan muy poco por lo que las llamadas deben repetirse. "Lo hago por la niña".

Además de las actividades estipuladas por el convenio colectivo, el horario de las profesoras comprende también diversas actividades complementarias tales como la corrección, la recuperación y la programación. Estas actividades precisan de mucho tiempo e influyen en los tiempos de descanso previstos precisamente para permitir a las profesoras "retomar fuerzas" después de períodos intensos en contacto con el alumnado.

Cuadro 19
Horario laboral de una semana, fuera del horario lectivo escuela A

<i>Nivel</i>	<i>Número de Alumnas/os</i>	<i>Duración</i>	<i>Más, menos, tan ocupadas como habitualmente (+, -, =)</i>	<i>Actividades efectuadas, antes de clase, al mediodía, después de clase, por la noche y Principal tipo de trabajo efectuado (P = programación, R = recuperación, C = corrección)</i>
Tutoras				
1	23	18h55	=	Mediodía, después, noche / P
2	21	16h40	=	Mediodía, después / P
2	22	16h25	=	Antes, después, noche / P
3	25	12h30	=	Antes, mediodía, después, noche / P
3	26	9h30	=	Antes, después, noche / P
6	29	21h40	=	Antes, mediodía, después / P C
6	28	16h55	=	Antes, después, noche / P C
DGA**	18	12h22	no indicado	Antes, mediodía, después, noche/PC
DGA	17	9h05	=	Antes, después
DGA	14	17h50	--	Antes

Media - 15h11m

* Indicamos las actividades y los períodos que se reseñaron más de dos veces

* Dificultades graves de aprendizaje

<i>Nivel</i>	<i>Número de Alumnas/os</i>	<i>Duración</i>	<i>Más, menos, tan ocupadas como habitualmente (+, -, =)</i>	<i>Actividades efectuadas, antes de clase, al mediodía, después de clase, por la noche y Principal tipo de trabajo efectuado (P = programación, R = recuperación, C = corrección)</i>
--------------	-----------------------------	-----------------	--	---

Especialistas

		7h15	--	Antes, después / P
		6h40	--	Antes, mediodía
		4h43	=	Antes, mediodía, después / P
		6h42	=	Antes, después / P C
		12h25	no indicado	Después, noche / P C
		7h45	=	Mediodía, después / P C R

Media - 7h35m

CAPÍTULO 11 - RELACIONES ENTRE EL PERSONAL DOCENTE Y LAS AUTORIDADES ESCOLARES

Nuestra primordial herramienta, la observación del trabajo, no se presta al estudio de las relaciones interpersonales, ya que nuestra presencia no es habitualmente muy prolongada para que las personas puedan ignorarla. Para saber más nos tenemos que referir al informe "Carpentier - Roy" ya citado. Sin embargo pudimos observar algunos acontecimientos que permiten comprender mejor las informaciones recogidas en él.

Pudimos observar ciertas situaciones que implicaban a las profesoras con el Ministerio, la Comisión Escolar o la Dirección.

Reacción al informe escolar descriptivo

En las entrevistas, las profesoras hablaron mucho, con amargura, sobre la manera en que se introdujo el nuevo informe descriptivo que tuvo como consecuencia controlar aún más su trabajo y sobrecargar la tarea de evaluación del alumnado. Según ellas, la consulta fue ficticia. "Nos pidieron nuestra opinión. Estábamos en contra a un 100% pero lo implantaron igual".

Los directores que entrevistamos no parecían comprender las reticencias de las profesoras, aunque uno de ellos apoyó a las profesoras de su escuela. Un director que no las apoyó nos explicó que el nuevo boletín constituía un paso adelante : " Por fin las madres y padres pueden entender los resultados de la niña/o"²⁵. Le preguntamos si era pesado para las profesoras. " No, se (sic) les apoyó, con buenas herramientas, se les dio la descripción de los indicadores...Los profesores están mal informados, no quieren enseñar hacia objetivos".

Las objeciones de las profesoras (evaluaciones más pesadas, el lenguaje muy abstracto del boletín y la ambigüedad de ciertos objetivos) no le parecieron serias. Fue así como observamos el distanciamiento entre las percepciones de un director y las de las profesoras de su escuela.

Presentación de un nuevo programa

Estuvimos presentes en una jornada pedagógica en la que las profesoras recibieron explicaciones sobre el nuevo programa de francés enviado por el Ministerio. Las profesoras recibieron de antemano cierto número de documentos y material pedagógico. El objetivo de la jornada era explicar el programa y responder a preguntas. La jornada fue presentada por una "Consejera pedagógica".

El encuentro se desarrollaba en un aula. La Consejera repartió al principio unos documentos explicando que no había suficientes para las/os sustitutas/os y profesoras/es en prácticas "Se reparten con cuentagotas". La Consejera presentó el orden del día sin debate alguno. A continuación "soltó" sus explicaciones como si se tratara de una clase de primaria, como si las profesoras no poseyeran una larga experiencia y sin tener en cuenta la carga que suponía la adaptación al nuevo programa. De manera unilateral presentó el calendario de puesta en marcha y el material disponible: "Tienen esto. No dispondrán de esto otro". No dio ni explicaciones ni lugar a comentarios.

²⁵ Queremos recordar el tipo de lenguaje que se utiliza en los boletines, que no parece que sea muy inteligible para unos padres/madres no especialistas. Veamos un ejemplo: "NUMEROS NATURALES: Vuestro hijo/a es capaz de resolver problemas. Para demostrar esta capacidad, él o ella establecen relaciones entre el número, el sistema de numeración y un conjunto de elementos."

El programa se presentó de la misma manera. Los cambios de programa que tendrían consecuencias sobre la tarea se anunciaron con el mismo tono que los que se referían al vocabulario. "Ya no se habla de objetivación. Se habla de habilidades". "Los homófonos se eliminan pero la comisión los proporcionará". "No busquen los referentes, ahora se llaman palabras de sustitución". "Hay cursos importantes. Hay nociones que cambian de curso". Una vez más no se ofrecieron, ni se pidieron explicaciones. Las profesoras nos comentaron que nunca se les había consultado durante el proceso de elaboración y que no esperaban que se les consultara en esta etapa final. "Lo llevan anunciando desde hace 7 años, pero es la primera vez que vemos lo que es".

La Consejera explicó los cambios a aportar en la evaluación. "Antes se ponía más énfasis en el oral que en la lectura y la escritura. Ahora hemos cambiado completamente". Explicó las nuevas normas para la selección de textos. " Si buscan un texto fuera de las listas, se preguntan "¿Estoy haciendo lo correcto?" Pueden mirar (en tal lugar) para encontrar la dimensión de texto permitida (etc...)".

Aunque no se previeron intercambios en la plenaria, se previó un período de debate entre profesoras del mismo nivel. Al principio, las profesoras lo utilizaron para clarificar entre ellas algunas nociones. "Podemos decir "capacidades". No nos ha dicho que no lo hagamos, desarrollar capacidades. Sólo ha dicho que no lo digamos".

La consejera pasó de un grupo a otro (como en las clases de primaria) para contestar las preguntas. Añadió algunas consignas particulares para un nivel escolar: " Ya no tendrán la lista de palabras (utilizada en el 2º curso)". Algunas profesoras protestaron: " Las/los alumnas/os las necesitan". La consejera simpatizó con las profesoras que perdían de esta manera una buena herramienta que consideraban importante, sin tan siquiera intentar justificar las elecciones del Ministerio. El debate sobre la lista de palabras siguió tras la salida de la consejera que debía encontrar otro equipo. Las profesoras debatieron otras alternativas para enseñar ciertas nociones. Después de algunos minutos, ya no hablaban del nuevo programa sino de su experiencia pedagógica. " En 2º curso las/los alumnas/os hacen... En primer curso, no pueden hacer..."

La sesión siguió alternando las explicaciones y el trabajo en equipos. Cuanto más avanzaba la mañana, las profesoras hablaban menos del nuevo programa ("Igual se pueden trabajar varias nociones a la vez") y más de trucos pedagógicos o de sus problemas para conciliar el trabajo y la familia ("Es difícil cuando las/os hijas/os son pequeñas/os. Mi hija me pide que juguemos a maestras pero al final del día no tengo ganas"). Al final hicieron una valoración positiva de la mañana, quizás porque tuvieron la oportunidad de intercambiar ideas. Preguntamos a uno de los grupos si habían aprendido todo lo que querían sobre el programa. "Psé, de todas maneras lo veremos con el uso. Las nociones son difíciles de separar al principio".

Las relaciones con la Comisión Escolar

Algunas profesoras nos contaron una anécdota que ilustra las relaciones existentes entre la dirección y las profesoras. A principios de curso, algunas profesoras de una escuela juzgaron que uno de los miembros del personal de apoyo no reunía las condiciones para desempeñar sus funciones. Por el contrario, otras profesoras no estaban de acuerdo con ellas, esto desencadenó muchos debates y se terminó con un enfrentamiento entre profesoras. Finalmente, la mayoría decidió enviar una carta a la Comisión Escolar.

Las profesoras jamás obtuvieron respuesta. "Ni siquiera un acuse de recibo". Se sintieron heridas por esta falta de escucha hacia una gestión que había sido objeto de mucha reflexión por su parte".

Las profesoras de la escuela B nos contaron una situación parecida que vivieron con la Comisión Escolar. La dirección general de la Comisión había solicitado comentarios sobre el documento titulado *Hacia una planificación a largo plazo 1995/99*. Las profesoras se reunieron dos veces para debatir sobre el proceso de consulta y produjeron un documento de 4 páginas, acompañado de ejemplos, presentando un análisis crítico sobre sus relaciones con la Comisión. "Queremos comunicar el sentimiento de desprecio que sentimos como profesoras de Primaria". Les preguntamos que reacción se había producido en la dirección general. "El D.G. no nos respondió sobre el desprecio. Pero por ejemplo, yo diría que nos trató con desprecio".

Las relaciones con la dirección de la escuela

Cada escuela es regida de manera diferente. En la escuela A, el director ocupa el puesto desde hace 5 años. Se identifica con la escuela, con el barrio y con las profesoras, y dice tener la intención de mantenerse en la dirección. La otra escuela ha tenido, en tres años, cuatro directoras/es. Estuvimos presentes en estas escuelas durante dos años lectivos. Las profesoras contaron que la adaptación a las nuevas personas de la dirección había sido difícil. Las profesoras y la dirección nos indicaron, por ambas partes, que habían tenido que ajustar sus objetivos y adaptar sus métodos. Casi a fines del año lectivo (mayo 1995), las profesoras no sabían quién estaría en la dirección el año lectivo siguiente ni por cuanto tiempo permanecería en la escuela.

La autonomía profesional de las profesoras

Según el informe Carpentier- Roy numerosas profesoras se sienten tratadas como simple ejecutantes, es decir que creen que se les pide, seguir meramente las directrices del Ministerio, de la Comisión escolar, de la dirección del colegio, sin tener nada que decir sobre la elaboración de dichas directrices. Los ejemplos expuestos anteriormente parecen confirmar que las profesoras sienten falta de confianza por parte de los superiores jerárquicos y del ministerio. Pero cuando abordamos la cuestión de la autonomía profesional durante las entrevistas colectivas, las profesoras dijeron que no se consideraban simples ejecutantes sino todo lo contrario. Están convencidas de la importancia de su aporte profesional a la enseñanza. Nos dijeron que en ellas reposaba la responsabilidad de adaptar el programa a las/os alumnas/os, que nadie entraba en su aula y que ellas son las que conocen a las/os alumnas/os. Según su palabra, están lejos de ser simples ejecutantes.

Cuando comunicamos esta opinión en una reunión con representantes de las redes de salud y seguridad y de la condición de las mujeres, una participante dijo: "Si, eso me hace pensar que somos como las reinas del hogar. Mientras nos quedemos en nuestras cuatro paredes, tenemos todo el poder que queramos". Las demás profesoras corroboraron en esta manera de caracterizar su situación.

Aunque dicen tener mucha autonomía en su trabajo en la escuela, las profesoras parecen tener dificultades para hacerse escuchar por los escalafones superiores del sistema educativo.

CAPÍTULO 12 - CONCILIACIÓN DE LAS RESPONSABILIDADES FAMILIARES Y LAS PROFESIONALES

Un reciente análisis de la distribución del cáncer de mama por grupos profesionales ha demostrado que, este tipo de cáncer, es frecuente en las profesoras²⁶. Algunos investigadores han atribuido esta situación al aplazamiento del primer embarazo, ya que por razones hormonales cuanto mayor es una mujer en su primer embarazo mayores son las probabilidades de contraer esta enfermedad. Como las profesoras tienen su primer embarazo más tarde que las mujeres de otros grupos profesionales, tendrían mayor probabilidad de padecer este cáncer. Esta constatación, es decir el aplazamiento del primer embarazo en las profesoras, plantea ciertas interrogantes. Normalmente, se cree que, para las profesoras es más fácil conciliar la maternidad y el trabajo ya que los horarios de las madres y las/os hijas/os son similares. Cómo explicar entonces este aplazamiento del primer embarazo?²⁷.

Sin haber hecho un estudio completo de esta situación identificamos algunos factores que llevan a que las profesoras retrasen el primer embarazo. Por ejemplo, se constata que las profesoras son reticentes a tener hijas/os antes de obtener un trabajo estable. El personal ocasional (por lección, sustitutas ocasionales, según tasa horaria) constituye el tercio de los efectivos de las comisiones escolares y el "estable atípico" (por sustitución, en comisión de servicios) algunos cientos más. Se trata de personas bastante más jóvenes que el personal estable (media entre 25-29 años contra 40-44, en conjunto una media de 38 contra 46). La precariedad llega al 85% del personal docente entre 20 y 24 años y baja hasta un mínimo del 16% del personal entre 50 y 54 años. El grupo que tiene las condiciones más difíciles para conciliar la maternidad y la vida social, es decir la sustitución ocasional, representa el 73% de las mujeres²⁸. Por consiguiente, las profesoras que por la edad pensarían en fundar una familia, se encuentran en una situación laboral precaria. Durante los encuentros colectivos, una profesora en situación precaria nos comentó el hecho de haber aplazado el tener un/a hijo/a a causa de su inseguridad laboral.

Pero esta precarización no es específica de este colectivo laboral. Por ejemplo, el 71 % de las mujeres activas de cualquier profesión, con una edad de entre 20 y 24 años, han sufrido una interrupción de sus contratos en los dos últimos años²⁹. De todas formas, debiéramos preguntarnos si en el trabajo de las profesoras existen factores que dificulten especialmente la conciliación entre trabajo y familia.

Se puede definir la actividad de conciliación como aquella que consiste en asegurar el trabajo remunerado manteniendo una calidad de vida doméstica satisfactoria (y viceversa). Se trata de manejar bien las incompatibilidades. Un ejemplo es el horario de los 6 días que obstaculiza la

²⁶ RUBIN, C.H.; BURNETT, C. A.; HALPERIN, W.E.; SELIGMAN, P.J. (1993) "Occupation as a risk identifier for breast cancer". *American J. Of Public Health*; 83 (pp. 1311-15)

THRELFALL, W.J; GALLAGHER, R.P.; SPINELLI, J.J.; BAND, P.R. (1985) "Reproductive variables as possible confounders in occupational studies of breast and ovarian cancer in Females" *J. Occup. Med.*; 27 (pp. 448-450)

²⁷ El cáncer tiene un período de latencia de unos veinte años. Esto quiere decir que si las condiciones de trabajo fueran responsables de una tasa elevada de cáncer, esa tasa sería la consecuencia de las condiciones de trabajo de hace 20 años, más que de las condiciones de trabajo actuales.

²⁸ Datos de 1993-1994 proporcionados por la CEQ.

²⁹ MAYER, EM. (1996) *Temps partiel et précarité. Relations industrielles*. Datos de Canadá de los años 1988-1989, obtenidos de *Statistique Canada*.

actividad de conciliación³⁰. Las profesoras que quieren trabajar a tiempo parcial para pasar más tiempo con su hija/o tiene que hacer arreglos especiales para adecuar su horario con el de los servicios de guardia.

En la sala del café, oímos a las profesoras hablar sobre las dificultades que tenían para hacer reconocer el derecho de ajustar sus actividades en función de su maternidad. Una profesora tiene un hijo que se enferma frecuentemente. Contó que la directora le había recriminado por ausentarse demasiado a menudo. Dijo que se sentía mal por ausentarse por "necesidades propias" porque la directora le dijo que su presencia era muy importante para los/as alumnos/as. Otra profesora dijo que había pedido un horario de cuatro días para poder pasar más tiempo con su hija. Pero la directora le impuso una reunión recurrente durante su tiempo libre. Aceptó porque "formaba parte de su trabajo" y además la directora "había insistido".

Si la carga familiar no "puede" invadir el mundo laboral, no parece que este principio se aplique a la inversa. El ámbito laboral parece perseguir a la profesora hasta su casa, bajo la forma de tareas a cumplir y de preocupaciones constantes. Durante la jornada pedagógica vimos que las profesoras hablaban de lo difícil que era soportar la carga de continuidad entre la tarea profesional y las responsabilidades familiares. Este punto se trató también en los encuentros colectivos.

Actividad de conciliación

Muy frecuentemente, se considera que las responsabilidades familiares son un obstáculo para la capacidad de hacer un trabajo remunerado. La trabajadora tiene el deber de "organizarse" de tal manera que no haya diferencias con sus colegas sin responsabilidades familiares. En suma, aunque teóricamente tenga el derecho y a veces el deber de asumir responsabilidades familiares, la norma exige que cuando se realiza un trabajo remunerado se debe olvidar el trabajo doméstico y viceversa.

Estrategias para hacer frente a la doble jornada

Varias profesoras cuya situación económica lo permite han optado por una semana de trabajo recortada. En ambas escuelas dos profesoras se reparten una clase para poder pasar más tiempo con sus propios/as hijos/as. Dado que tienen que coordinarse e informarse mutuamente, el resultado es que trabajan más de lo que el reparto pudiera suponer en teoría. Tienen la impresión de hacer dos veces el tiempo completo. Además como se ha explicado anteriormente, las profesoras a tiempo parcial se ven desfavorecidas en cuanto a la compensación por las jornadas pedagógicas. Pero esta sobrecarga en el trabajo se ve compensada por el apoyo que pueden darse mutuamente. Parece gustarles el hecho de poder compartir los problemas con otra persona. "Esto no funcionaría si no estuviéramos tan unidas". Y además existe la finalidad de estar más tiempo con sus propios hijos.

Esta nueva forma de organización en el trabajo parece crear problemas para las direcciones que no la aceptan fácilmente. En otra escuela, hacia final del año lectivo, las profesoras temían que al año siguiente no se les permitiría este tipo de reparto. Por otra parte la organización de las guarderías difiere de la de las escuelas por lo que tienen que adecuar constantemente sus horarios lo que puede crear cierta confusión en las/os alumnas/os.

³⁰ Aunque la jornada laboral del profesorado es de lunes a viernes, la planificación del horario está basada en un ciclo de 6 días. Así el primer lunes tendrá el horario del primer día, pero la semana siguiente el día que tendrá el horario del primer día será el martes, y así sucesivamente.

Otras profesoras organizan su tiempo de otra manera. Una de ella almuerza a menudo con su hijo. Otra no se queda después de las horas lectivas y va directamente a la guardería. Ambas tienen que recuperar el tiempo perdido por la noche o los fines de semana.

Otras profesoras buscan soluciones para que el trabajo no invada su vida familiar, por ejemplo, reservándose partes del horario "sacro-santas" ("No trabajo jamás los sábados").

El empresario no parece reconocer la conciliación trabajo-familia como algo que está en juego para las profesoras a pesar de que las actividades ligadas al trabajo tales como la preparación, la corrección y la planificación invadan su vida privada .

CAPÍTULO 13 - IMAGEN PÚBLICA DEL TRABAJO DE LOS/LAS DOCENTES

Según un estudio realizado por el Consejo Superior de Educación sobre el profesorado del Québec, sólo un 44% del mismo está satisfecho del reconocimiento social de su labor.

El estudio Carpentier-Roy dice que la falta de reconocimiento es la causa más importante de insatisfacción y sufrimiento en el trabajo³¹. Para estudiar la imagen pública que tiene la educación, hicimos una investigación utilizando la informática con una base de datos que contenía los artículos publicados en los principales periódicos de la Provincia de Québec: "La Presse", "Le Devoir" y "Le Soleil" durante el año 93/94.

Constatamos que los medios de comunicación se interesaban mucho por la educación. Había 149 textos relativos a la educación primaria y en secundaria.

Cuadro 20
Procedencia de los artículos sobre Educación

<i>Periódico</i>	<i>Número de artículos</i>	<i>% del total</i>
La Presse	71	48%
Le Devoir	54	36%
Le Soleil	24	16%

De los 149 artículos, 87 (58%) eran noticias relatadas por periodistas. Los otros eran opiniones, crónicas (12%). Estas opiniones están relacionadas con 6 temas (solos o en colaboración, condiciones laborales, formación del profesorado, reforma de programas, jornadas pedagógicas, confesionalidad, trabajos hechos por las/los profesoras/es.

Cuadro 21
Temas tratados en los periódicos

<i>Tema</i>	<i>Editorial</i>	<i>Crónica</i>	<i>Noticia</i>	<i>Opinión</i>	<i>Número</i>	<i>%</i>
Condiciones laborales	1	3	35	11	50	34
Formación profesoras	4	4	12	10	30	20
Reforma	2	4	19	4	29	20
Jornadas pedagógicas	2	6	12	7	27	18
Confesionalidad	1	0	4	2	7	5
Trabajos realizados por Profesoras/es	0	1	5	0	6	4
TOTAL	10	18	87	34	149	100

Se puede ver que hay más opiniones que noticias sobre los temas de: jornadas pedagógicas y formación del profesorado.

El tercio de los artículos contienen sobretodo textos de noticias que tratan sobre las condiciones laborales, más bien difíciles, de los/as docentes. Se trata particularmente de la reducción del profesorado para alumnas/os con dificultades de aprendizaje, del aumento del número de evaluaciones que tienen que hacer sobre las/os alumnas/os, del aumento de las

³¹ *Op. cit.* p. 13

tareas del profesorado, de la precariedad en el empleo, de la discriminación y violencia en el lugar de trabajo (16 artículos sobre este tema). Solo el 4% de los artículos trataban de las actividades pedagógicas.

Los artículos más negativos sobre el personal docente se encuadran en el debate sobre la propuesta de la CECM de reducir el número de jornadas pedagógicas. Recordamos que la CECM adoptó el 6 de abril de 1994 la propuesta que pretendía reducir el número de jornadas pedagógicas. El debate público se desarrolló entre el 7 y el 9 de junio. Los medios de comunicación transmitieron 3 mensajes relativos al personal docente:

1- Las/os profesoras/es son profesionales del sector público que trabajan poco:

Las crónicas insistieron en el hecho de que las/os docentes "sólo trabajan 200 días al año" y sólo "27 horas semanales". En varias ocasiones, se compararon las horas trabajadas en la red pública de Educación de Québec con las horas trabajadas en las provincias canadienses y en otros países industrializados. Se llegó a comparar el tiempo del personal docente con el de los médicos para llegar a la conclusión de que las/os docentes eran unas/os privilegiadas/os. Lysiane Gagnon escribió: "¿Dónde están las horas y horas de corrección y preparación a las que se dicen ver obligadas/os?" (La Presse 9 de junio de 1994).

2- Quieren hacer lo menos posible.

Aunque se reconozca que las condiciones laborales de la red pública son difíciles, todas las crónicas dudaban del fundamento de las jornadas pedagógicas, que se designan frecuentemente como "vacaciones pedagógicas". Dichas jornadas se perciben como "jornadas de perfeccionamiento", "de compartir lo vivido", "de nivelación", expresiones que hacen pensar más en cursos de enriquecimiento personal que de intercambios profesionales. Cuando la Alliance des professeures y el sindicato de profesores de Montréal reivindicaba 20 jornadas pedagógicas por año, Agnès Gruda, editorialista, denuncia al sindicato: "La Alliance reivindica 20 jornadas pedagógicas por 200 jornadas laborales. Eso es un día por cada diez. ¿Hay otra profesión que tenga semejante ratio de momentos de nivelación? ¿Otra profesión que permita pasar 10% del tiempo hablando de lo que se hace en vez de hacerlo?" (La Presse 9 de abril de 1994).

3- Exageran y muestran su falta de interés por las/los alumnas/os

La batalla de la Alliance contra la reducción de jornadas pedagógicas da la imagen "de un grupo de docentes yendo a las barricadas para evitar pasar 3 días demás con las/los alumnas/os" (Agnès Gruda, La Presse 9 de abril de 1994).

Lysiane Gagnon, del mismo periódico, tiene la misma opinión, firmó cuatro crónicas sobre este tema y puso en duda la motivación de las/los docentes, como indica una de sus crónicas titulada: "Sin afición al trabajo" (La Presse, 7 de mayo de 1994).

Comparando con lo que hemos demostrado en nuestro estudio, los medios de comunicación parecen subestimar el tiempo, el esfuerzo y la dedicación que las/los docentes ponen en su trabajo.

RESUMEN DE LAS PRINCIPALES CONCLUSIONES

Además de las actividades estipuladas en el Convenio Colectivo, el horario de las/los docentes comprende también actividades complementarias de corrección, recuperación y preparación. Estas actividades toman mucho tiempo y desbordan en los períodos de descanso previstos para que la profesora pueda "recuperar fuerzas".

La tarea del docente consiste en efectuar una serie de actividades tales como explicar un concepto, volverlo a explicar, dar explicaciones extra, responder las preguntas, hacer un retorno sobre las respuestas de las/los alumnas/os. Los períodos de contacto con los/las alumnos/as son muy intensos ya que además de la enseñanza propiamente dicha, comprenden también series de actividades simultáneas: enseñanza de comportamientos, mantenimiento del estímulo a un nivel óptimo, control sobre el medio ambiente físico y apoyo afectivo. Como se puede ver no todo el tiempo se emplea para enseñar una asignatura. La proporción varía según las/los alumnas/os y según la escuela. En algunas situaciones, la profesora debe poner mayor atención en algunas/os alumnas/os: en las explicaciones a los más pequeños, en las clases donde hay problemas de disciplina o de aprendizaje, durante los ejercicios individuales o en grupo.

Cada una de estas actividades o acciones transcurren muy rápidamente, sin importar la escuela o el curso, la profesora está muy concentrada en la clase.

Para enseñar su asignatura y mantener la atención de las/los alumnas/os, la profesora debe desplegar diversas estrategias según el tipo de actividades, el nivel escolar y el número de niñas/os-problema en clase. Estas estrategias la dirección de las miradas y la flexión de tronco, en particular, se pueden utilizar tanto para toda la clase como para alumnas/os en particular y exigen por parte de la profesora mucha actividad física, atención, concentración y conocimiento de las/los alumnas/os. Los retos son mayores en el primer ciclo y en la escuela B.

A menudo el medio ambiente físico no ofrece condiciones adecuadas para el aprendizaje lo que obliga a las profesoras a un esfuerzo adicional.

LAS EXIGENCIAS

La tarea de las profesoras es compleja ya que deben adaptar un contenido predeterminado a una clientela variada. A las condiciones laborales que son por ellas mismas estresantes, se añaden obligaciones de diversa naturaleza difíciles de afrontar:

- Cambios bruscos en sus condiciones laborales impuestas sin consulta alguna.
- Un aumento de las responsabilidades ajenas a la enseñanza que comprenden la vigilancia, la búsqueda de ayuda, la participación en otras instancias.
- La relación con alumnas/os cuya situación social, psicológica o económica exige una implicación emotiva importante.
- A veces, actitudes despreciativas hacia las profesoras por parte de las direcciones de escuela o del personal de Comisiones Escolares.
- A veces, actitudes despreciativas o las expectativas, que parecen ilimitadas, de las madres y padres y de la gente en general.
- Falta de tiempo y disponibilidad para consultas entre profesoras.
- Algunas veces, tensiones entre las profesoras más antiguas (trabajo fijo) y las más nuevas (trabajo precario).

- Un medio ambiente (calidad del aire, calor y ruidos) poco adecuado para la enseñanza. Constatamos que estos factores, menores en apariencia por sí mismos, producen un efecto negativo en la actividad cognitiva. "...el ruido actúa como estímulo poco pertinente, que el sujeto debe clasificar y rechazar sin cesar lo que influye en la tarea principal. De la misma manera que el ruido, el calor afecta particularmente en las tareas complejas que requieren mayor atención³².

Las exigencias no solo se adicionan sino que provocan una suerte de sinergia que crea a la larga una carga difícil de soportar. Por ejemplo, una profesora que debe enfrentarse a una clase turbulenta por causa del calor y del ruido ambientales, despliega estrategias (subir el tono de voz, moverse, animarse, inclinarse para ocuparse de ciertos alumnos) que le cansan y minan su resistencia. Su juicio puede volverse menos certero, lo que hace que sus estrategias sean menos eficaces, dando lugar a un círculo vicioso.

LAS ESTRATEGIAS

En este contexto, la profesora que se respeta y quiere satisfacer lo que sus alumnas/os, las madres y padres y la sociedad esperan de ella, se ve obligada a portar una actividad intensa, con un ritmo elevado, durante muchas horas, en un medio ambiente físico molesto. Además la profesora puede tener dificultades en su vida privada para tomar la distancia ante los problemas que vive en la escuela según la situación personal, según el número de alumnas/os problemáticas/os, la gravedad de sus casos y según el apoyo de las personas que la rodean.

³² SPERANDIO, J.C. 1988. *L'ergonomie du travail mental*. Paris: Masson; 2e. ed. (pp.105-106)

TERCERA PARTE - DEBATE

CAPÍTULO 14 - LOS DETERMINANTES DE LAS CONDICIONES LABORALES DE LAS DOCENTES

Con el fin de mejorar las condiciones laborales de las profesoras, debemos identificar los factores que determinan su actividad para después fijar los que merecen una intervención. A partir de situaciones reales se debe investigar analítica y sintéticamente estos factores. La actividad es muy variable y las profesoras tienen que hacer muchas adaptaciones para que se puedan hacer comparaciones rigurosas.

Hicimos una síntesis de las entrevistas, de los comentarios y de las observaciones en las escuelas para elaborar un listado de los determinantes que se contrastó con las profesoras en las sesiones de validación.

Señalamos, aquí, 5 determinantes de la actividad en clase:

- La edad de las/los alumnas/os
Las/os más pequeñas/os requieren una atención individual mayor. Además, según la dirección, en las clases del primer ciclo las/los alumnas/os con problemas no han sido todavía identificadas/os. Por consiguiente, no se han tomado medidas, tales como la administración de medicamentos, el seguimiento de la logopeda, la psicóloga o la asistente social, la separación en clases especializadas, para evitar que los problemas perjudiquen la enseñanza. Efectivamente las profesoras de los primeros cursos deben iniciar estos procesos. Procesos que son particularmente pesados en las clases en las que hay muchas/os niñas/os con problemas de comportamiento o aprendizaje.
- El número de "casos"
La atención está en función del número de niñas/os que presentan problemas para la enseñanza o la gestión de la clase. En la escuela B hay entre 5 y 10 por clase mientras que en la escuela A hay muy pocas/os, no más de 1 por aula.
- Las variaciones de temperatura y humedad en el aula más allá de los límites permitidos. Estas variaciones obligan a las profesoras a abrir y cerrar cortinas y ventanas frecuentemente. Exige, además, un esfuerzo adicional para mantener la atención de alumnas y alumnos.
- El ruido
El ruido distrae a las/os alumnas/os y obliga a las profesoras a elevar el tono de voz, lo que se podría asociar a los dolores de garganta.
- Material y disposición del aula
Las profesoras utilizan rincones del aula para hacer frente a necesidades puntuales, rincón de lectura, de documentación, de aislamiento. Estas disposiciones se realizan en función del espacio, del mobiliario y de los útiles pedagógicos disponibles. El hecho de que los pupitres sean móviles y las/os alumnas/os puedan desplazarlos es una desventaja si en la clase hay varias/os alumnas/os movidas/os. Por otra parte, las profesoras cambian a menudo, con fines pedagógicos o disciplinarios, la disposición de los pupitres.

Recogemos a continuación siete determinantes importantes de la actividad fuera del aula:

- Las decisiones tomadas por la Comisión Escolar o por el Ministerio
El contenido del programa, los útiles pedagógicos permitidos y el tipo de boletín tienen una influencia directa sobre el tiempo de preparación y de adaptación del material pedagógico. Los criterios de evaluación tienen una incidencia directa sobre la tarea de corrección.
- Las decisiones tomadas por la dirección
La elección del material comprado por la dirección tiene incidencia en el tiempo que las profesoras deben invertir para su adaptación al programa. Si el número de útiles es insuficiente o inadecuado para un grupo específico, las profesoras deben consagrar mayor tiempo en la preparación de sus clases.
- Cambios en la dirección
Cada directora o director tiene sus formas de gestión lo que requiere adaptación por parte de las profesoras.
- Disponibilidad de los servicios de apoyo
La tarea de preparación se puede aligerar con la ayuda de la secretaria de la escuela, si está disponible. Así mismo, la calidad de los servicios de apoyo puede influenciar en la concentración de las/os alumnas/os.
- Número de "casos" y "casos graves"
Las/os niñas/os que tienen un plan de intervención individualizado requieren mucho tiempo durante las pausas, la comida y después de clase. Algunos/as precisan ayuda y entrevistas con las madres y padres y la dirección.
- Estado de la docente
Una profesora cansada y que se tiene que ausentar "paga" su ausencia con tiempo de preparación para su sustituta y con readaptación con las/os alumnas/os. El agotamiento puede desencadenar un círculo vicioso.
- Aislamiento
Las profesoras que trabajan en equipo consagran más tiempo en la preparación pero pueden encontrar una compensación en el apoyo mutuo que ello conlleva. Pero la dirección se opone a esta forma de funcionamiento y pone trabas.

Mencionamos, por último, cuatro determinantes de la actividad de conciliación trabajo-familia:

- El horario de 6 días entra en conflicto con el horario de los servicios.
- El grado de preparación requerido determina el tiempo disponible para la familia.
- La edad de las/os hijas/os de la profesora
La profesora que tiene hijas/os pequeñas/os ve que su jornada laboral se eterniza. Si sus hijas/os son más grandes, puede lamentar su falta de disponibilidad y de escucha y tener la impresión de fragilizar su relación con sus adolescentes.
- La actitud de la dirección
Ciertas direcciones aceptan mejor que otras los mecanismos de conciliación propuestos por las profesoras.

CAPÍTULO 15 - ANÁLISIS DE CIERTAS ESTRATEGIAS DESPLEGADAS POR LAS PROFESORAS

Antes de sugerir pistas de intervención, analicemos de qué manera y a qué precio gestionan las profesoras, las obligaciones a las que se ven enfrentadas en el medio laboral. Ante todo, lo que más nos intrigó, fue su "horario a tres niveles": primero, las horas de trabajo definidas y medidas por los superiores jerárquicos; segundo, el considerable trabajo de programación y preparación, realizado fuera del horario lectivo; tercero, el trabajo invisible que representa su reflexión frente a los problemas y necesidades de las/os niñas/os. De esta carga es de la que nos hablan las profesoras cuando cuestionan su capacidad de trabajar hasta la jubilación.

Pero deberíamos preguntarnos por qué existe un horario en tres niveles cuando en realidad sólo están obligadas a realizar uno?. Además constatamos paradójicamente, que la profesora goza de autonomía en su trabajo. Durante nuestro estudio, varias de nuestras colegas nos preguntaron por qué las profesoras no decidían "relajarse un poco". ¿No es ella la responsable de sus propios problemas? ¿Cómo explicar el empeño que ponen en su trabajo las profesoras que entrevistamos y observamos?

Pensamos que lo que explica esta situación, son las obligaciones que deben afrontar.

Gestionar la distancia existente entre el deseo de democracia y la desigualdad de las necesidades

Frente a lo que está en juego en una sociedad en cambio acelerado, las profesoras están llamadas a jugar un papel importante y a remediar numerosos problemas. Por consiguiente, se ven sometidas a la mirada escrutadora de la población, en especial de los medios de comunicación y de las madres y padres. Por ejemplo en las clases donde aumentan las/os alumnas/os que tienen idioma y cultura diferentes a la de la comunidad, la profesora debe enseñar a la vez la lengua y la armonía intercultural.

En una escuela católica, debe enseñar catecismo, respetando al mismo tiempo a las/os alumnas/os que no son católicos. Debe llevar a cabo una enseñanza no sexista en una sociedad dividida en cuanto a la cuestión de la mujer.

Debe asegurarse de que las/os alumnas/os vienen a clase con las ropas mínimamente adecuadas. Escucha los problemas leves y los graves. Consuela a las/os alumnas/os en los meses que siguen a una ruptura familiar. Enseña los comportamientos sociales básicos a las/os que no los conocen.

En suma, debe enseñar de tal manera que todas/os tengan la oportunidad de salir adelante en la vida, cualesquiera que sean su educación familiar, su condición socio-económica y sus aptitudes. Las profesoras son conscientes de la pesada responsabilidad que tienen para paliar la condición social y la situación familiar de ciertas/os alumnas/os. Como dice esta profesora: "Mi marido no lo entiende y... no es tonto. Me dice: "No tienes más que negarte". Pero son seres humanos, son niñas/os. La asistente social puede decir "si los padres no se implican, yo no me implico". Pero yo tengo al niño o la niña de continuo y no puedo negarme. El otro día estuve con un padre que me hablaba amenazadora y altaneramente. Mi marido me dijo: "¿Por qué te quedas ahí con él? puedes dar un portazo". Pero lo hago por la niña. Y no es justo es la mayor de tres hermanas/os...Si puedo hacer que el padre entienda, se beneficiarán tres niñas/os.

En la escuela B las profesoras se enfrentan a un número mayor de "niñas/os-problema". Durante los primeros años de escolarización no se ha identificado todavía a estas/os niñas/os y por lo tanto los medios para integrarlas/os no se han desplegado aún. Las profesoras de estos cursos empiezan a identificar los casos y a recurrir a ayuda especializada. Hacia el final del curso se enfrentan al éxito o al fracaso que tuvieron en sus tentativas de ayudar a las/os alumnas/os con dificultades.

En su informe, Marie Carpentier-Roy³³ destaca: "De todas las variables que caracterizan la condición docente descrita y analizada globalmente, la falta de medios económicos de las/os alumnas/os es lo que más influye en el grado de satisfacción de las docentes..."Las escuelas tienen cierto número de medidas de apoyo para permitir a las/os alumnas/os pobres el acceso a una educación que les dé la oportunidad de desarrollarse (ej: reparto de leche, personal de apoyo...). Aunque la evaluación de dichas medidas no fuera de nuestra competencia, constatamos que la situación de las docentes de las escuelas A y B no era igual. A pesar de que las profesoras de ambas escuelas se esfuerzan mucho en su trabajo, las de la escuela B reciben menos apoyo de la dirección (cuatro directores en tres años, con filosofías diferentes) y tienen menos acceso a los servicios de apoyo (logopeda, asistencia social, psicóloga). Las profesoras afirman que deben hacer frente a las dificultades particulares de las/os alumnas/os, sin material pedagógico adaptado a una clientela con dificultades. "Eliges en el "Quebecole". O elaboras tú misma el material, incluso el de educación especial".

En dichas circunstancias, las profesoras se ven obligadas a desplegar infinidad de métodos para asegurar una enseñanza de calidad. La estrategia más importante es la relación que la profesora establecerá con el/la alumno/a. A principios de curso la profesora debe enfrentarse a alumnas/os que añoran a la profesora del curso anterior. Ella misma añora a sus alumnas/os anteriores, pero enseguida empezará a crear lazos afectivos que incitarán a los/as alumnos/as a aprender. "Lo conseguí", dirá la profesora que logró crear una relación adecuada para el aprendizaje.

En los primeros cursos se busca ayuda para las/os alumnas/os con dificultades. Se recurre a la logopeda, a la psicóloga, a la asistente social. Se consulta con los padres y madres, con la dirección y con los profesionales. Se hacen planes de intervención, se contrastan las ideas.

Se trata de hacer de tal manera que las/os alumnas/os con dificultades no molesten a las/os demás. Se sitúa y resitúa a las/os alumnas/os en el aula. Se intentan medidas disciplinarias, sistemas de recompensa y de castigo.

Se trata de documentarse: consultando manuales, siguiendo cursos de perfeccionamiento. Y sin cesar, se adapta, se readapta, se crea y se comparte el material pedagógico.

"Lo hago por la niña"

La enseñanza se distingue de otros oficios por la naturaleza del "producto". Un colega nos sugirió que se podría representar el trabajo de la profesora con otro empleo bien conocido en ergonomía cognitiva: el control de procesos. Como en una fábrica donde el responsable de un proceso de producción de plástico mira el producto, lo verifica y si es necesario modifica la producción, la profesora produce el mismo tipo de esfuerzo. Enseña y controla el proceso de aprendizaje. Hasta aquí, la analogía es buena.

³³ *Op. cit.* p. 20

Pero varios elementos varían cuando el "producto" es un ser humano. Es verdad que en ambos casos el operador (la profesora) se ocupa de transformar una materia prima de calidad variable y por consiguiente, tiene que hacer las correcciones de "comportamiento necesarias para que se "amolde" bien. Pero en este proceso de "moldeado" el el/la niño/a expresa sus reacciones. La realidad del niño/a fuera de la "fábrica" no sólo determina su "calidad de materia prima" sino que engendra también sentimientos. El controlador de procesos no tiene piedad con el plástico cuando sale torcido de la máquina. La profesora se preocupa tanto de la calidad del aprendizaje como del bienestar de niño o de la niña. Debe ocuparse también de las relaciones entre las/os niñas/os y cuidar su socialización. Y al contrario de otros empleos, el trabajo no se para cuando toca la campana ya que es humanamente imposible dejar de pensar en un chico que es violado por su padrastro, en una niñita que no tiene botas de invierno cuando fuera hacen -20°C , en una niña que llora porque no llega a comprender un concepto básico.

Algunos empleos del sector servicios conllevan un componente emocional. Arlie Hochschild³⁴ definió el trabajo emocional. Se trata de un trabajo en el que la trabajadora (casi siempre son mujeres) debe gestionar sus sentimientos por un salario. Debe también crear cierta emoción en las/los clientas/es. La profesora no puede educar si las/os alumnas/os no la quieren, sobretodo en primaria. "Se siente una estimada por 27 personas". El cariño se convierte en una verdadera herramienta de trabajo. En septiembre, el reto consiste en ganarse el cariño de todas/os las/os alumnas/os y para algunas/os de ellas/os hay que desplegar varias estrategias. Pero la profesora no se limita a canjear amor por remuneración. Para recibir el cariño de las/os niñas/os hay que darlo primero.

Esto puede parecer completamente natural, pero exige cierto esfuerzo cuando se trata de vivir sin interrupción, durante varias horas, cinco días por semana, con una veintena de niñas y niños de diferentes condiciones socio-económicas. Querer y hacerse querer es una parte integrante de su tarea. Por eso las/os docentes no se sienten en condiciones para seguir los consejos de su familia y amigos que les sugieren que se impliquen menos y se distancien de los problemas de las/os alumnas/os.

Los problemas de salud mental de las docentes ¿podrían ser la consecuencia de las estrategias adoptadas para llegar a conciliar las necesidades ilimitadas de las/os niñas/os, los medios a menudo mínimos puestos a su disposición y las elevadas exigencias de los superiores jerárquicos y de la sociedad?

Gestionar la distancia existente entre las percepciones y la realidad

Hay diferencia entre lo que perciben el público en general y los superiores jerárquicos sobre el trabajo de las docentes y el trabajo que observamos en nuestro estudio. Cuando las profesoras hicieron el inventario de las actividades que realizaban fuera de clase, hasta ellas mismas se extrañaron del tiempo que les llevaban.

El carácter ilimitado de ciertas necesidades que las profesoras deben asumir, el hecho de que su tiempo laboral no se contabilice y el constante discurso público que minimiza su papel, hace que muchas de ellas acrecienten su esfuerzo y más adelante se agoten profesionalmente. Otras simplemente desconectan, eligiendo hacer lo mínimo y otras se imponen límites estrictos. "Tuve que poner un muro".

³⁴ HOCHSCHILD, A. (1985) *The Managed Heart*. Berkeley: University of California Press; p. 7.

Gestionar la falta de reconocimiento

Comparando con otras trabajadoras, las profesoras de primaria gozan de un cierto prestigio en la sociedad. A este respecto, en Québec, la enseñanza infantil y primaria está en cabeza de lista de los quince empleos femeninos más importantes³⁵. Sin embargo las profesoras no se sienten reconocidas, en su justa medida, por el ministerio de Educación, las comisiones escolares, ciertas direcciones de escuela y ciertos padres y madres.

Ante la necesidad de respetarse, las profesoras utilizan diversas estrategias. La más utilizada es la de "la reina del hogar". Entre los aspectos más valorados por las profesoras está el de "poder cerrar la puerta de clase" (ver anexo 2). A primera vista esta expresión parece una paradoja ya que pueden entrar en clase muchas cursillistas y observadores. Pero lo que en realidad quiere decir es que son dueñas del control de la clase. Ellas deciden todo lo que ocurre en el aula.

Se implican en su trabajo e invierten muchas horas en la preparación de las clases. Siguen cursos de perfeccionamiento para asegurarse que poseen todas las herramientas posibles. "Voy a un curso de artes plásticas porque no soy muy buena en esta materia. Siempre me veo obligada a recortar el material (de las revistas por ejemplo)".

La falta de reconocimiento de la amplitud de su tarea lleva a muchas profesoras ha hacer siempre más, lo que puede provocar en algunas de ellas un agotamiento profesional.

³⁵ ASSELIN et al.; p. 166.

CAPÍTULO 16 - EL TRABAJO DE LAS DOCENTES SUBESTIMADO

La falta de reconocimiento explica el por qué las profesoras se sienten en la obligación de imponerse una sobrecarga de trabajo. Parece que el esfuerzo que hacen realmente no aparece públicamente.

¿Por qué es así?

Catherine Teiger desarrolló una tesis que coteja el trabajo prescrito por el empresario y el trabajo realizado por la empleada³⁶. El empresario fundamenta sus exigencias y eventualmente su evaluación de la trabajadora sobre el cumplimiento del trabajo prescrito. El trabajo real es el que la trabajadora tiene que hacer para cumplir con la tarea prescrita en las condiciones reales de ejecución. Cuando el trabajo prescrito es imposible, por las múltiples obligaciones que conlleva, la profesora se ve obligada a gestionar la distancia que existe entre el trabajo real y el prescrito, a menudo a través de acciones "ilegítimas" u ocultas. " Nos mandan esto (el nuevo programa), no tendremos tiempo de prepararlo. Se escamotea simplemente".

Efectivamente, en enseñanza, se tiene que hacer frente a la diferencia que hay entre el trabajo prescrito y el trabajo real. La profesora tiene que seguir el programa, dar el número de horas requerido para cada asignatura. Para poder alcanzar este objetivo, vimos que tenía que pasar mucho tiempo preparando y adaptando el material suministrado por la comisión escolar. También tiene que utilizar un amplio abanico de técnicas para incitar a los alumnos a aprender. Por lo tanto el trabajo real comprende muchas actividades invisibles pero, a la hora de evaluar cuentan solamente los resultados del trabajo prescrito.

Esto mismo explica por qué el Ministerio y la comisión escolar no estiman el rendimiento de las profesoras en su justa medida. Cuanto más tiempo ocupan los componentes no académicos más subestima, el empresario, el trabajo de las profesoras. Esto se hace más patente delante de alumnas/os con problemas de comportamiento o de aprendizaje con los que la profesora debe esforzarse más a nivel de disciplina, de motivación y de gestión de la clase.

Pero no sólo son los superiores jerárquicos quienes subestiman el trabajo de las profesoras. En los empleos en que un servicio se ofrece directamente a los clientes, otro elemento se añade a las tareas prescritas y a las reales: el trabajo exigido y evaluado por el cliente. Esta especificidad se aplica a los empleos del sector servicios.

En otro estudio examinamos el trabajo de las personas encargadas de la limpieza en los hospitales³⁷. Uno de sus grandes problemas era la cantidad de personas que intervenían en la evaluación de su trabajo: el empresario, los beneficiarios, las familias de los beneficiarios, los otros empleados. Todos podían señalar las manchas en el suelo o los sitios a los que se les había quitado mal el polvo.

Se encuentran similitudes en el trabajo de las profesoras, a pesar de que tengan mayor prestigio. Además de estar bajo la mirada de sus superiores lo están también bajo la de los

³⁶ TEIGER, C. Et BERNIER, C. (1990). *Intérêt de l'analyse ergonomique du travail pour la mise en évidence des compétences méconnues; le cas des tâches de saisie dans le tertiaire informatisé*. En BRABANT, C. et MESSING, K. (1990). *Sexe faible ou travail ardu: la recherche sur la santé des travailleuses*. Cahiers de l'ACFAS. Association canadienne-française pour l'avancement des sciences. Montreal.

³⁷ CHATIGNY, C., COURVILLE, J., MESSING, K. (1994) *L'invisible nécessaire: L'entretien sanitaire dans un centre hospitalier*. Montreal: CINBIOSE.

padres y madres y la de la sociedad en general por mediación de los medios de comunicación. Todos evalúan y comentan el trabajo de las profesoras.

Pensamos que lo que se espera de ellas, así como las críticas provenientes del exterior, ejercen una presión suplementaria en las profesoras. Esta presión se añade a su principal responsabilidad que es la de velar por las necesidades concretas e inmediatas de las/os niñas/os y confirma el carácter ilimitado de su tarea. La profesora se ve obligada a aceptar una sobrecarga de trabajo.

Consecuencias de esta situación

No hicimos ningún estudio médico ni psicológico de las profesoras, ya que como dijimos en la introducción, hay varios estudios que demuestran sus problemas de salud físicos y mentales. Recordemos que el análisis de la encuesta de Santé Québec mostraba ausencia de "trastornos mentales" en las profesoras más jóvenes pero una elevada tasa de "trastornos mentales" en las más antiguas. Lo que se nos ilustró durante los encuentros colectivos.

Con motivo de uno de estos encuentros, una profesora sustituta nos comentó que tenía la esperanza de que la titular, de baja por agotamiento profesional, no volviera a clase. Según la sustituta la titular era incompetente, las/os alumnas/os no la querían y protestarían si volvía. Otra profesora, conmovida, reaccionó así: " Esa vieja, no es tan vieja. No hace mucho tiempo nos inspiraba a todos... Siempre era ella quien tenía buenas ideas pedagógicas, tenía mucho brío. Según ella, el agotamiento minó completamente sus capacidades de enseñanza y de animación.

Buscamos elementos de riesgo por agotamiento en la actividad laboral. En ergonomía, se habla de "carga" laboral como " el efecto de cierto trabajo sobre el individuo". Se trata de identificar las obligaciones que convierten dicho trabajo en difícil. Guerin y sus colaboradores añaden a esto el concepto de disminución en el margen de maniobra para adaptar el trabajo a las capacidades.

Estos conceptos se encuentran también en los tratados de Karasek y Theorell según quienes el nivel de exigencia del trabajo (job strain) está determinado por la conjunción del grado de sollicitación y la amplitud del margen de decisión. Una persona sometida a un grado elevado de sollicitación, en una situación en la que el margen de decisión es limitado, sufrirá efectos psicológicos y tendrá la posibilidad de desarrollar trastornos del sistema cardiovascular. Algunos estudios parecen demostrar que la ausencia de apoyo social agrava estos problemas. El ejemplo clásico es el de la trabajadora de una cadena de montaje que se enfrenta a un ritmo de trabajo impuesto y vigilado de manera rígida. En efecto, los colaboradores de Karasek se dieron cuenta de que las mujeres ocupaban más que los hombres trabajos en los que se les pedía más y en los que tenía menos amplitud de decisión.

Nuestro estudio del trabajo de las profesoras nos permitió descubrir que viven problemas en materia de exigencias, de margen de maniobra y de apoyo social. El estudio sobre la dirección de las miradas y sobre las actividades en clase nos demostró que uno de los problemas era el grado elevado de sollicitación que se continuaba sin parar fuera de clase. No sólo son reclamadas por las/os alumnas/os sino por las/os madres y padres.

En cuanto a su margen de maniobra, es sin duda más grande que el de una trabajadora de una fábrica. La profesora puede elegir sus herramientas, acondicionar su clase y cambiar de posición. Pero la amplitud de decisión está limitada por las directivas, bastante rígidas, del Ministerio de Educación, de la comisión escolar y de algunas direcciones de escuela.

En fin, según bastantes profesoras, el apoyo que puede darles la comisión escolar es bastante limitado. " Cuando nos atacan, la comisión nunca responde para defendernos ¡es desmotivador!" dijo una profesora, debatiendo sobre las jornadas pedagógicas. "Están

desconectados. Hablan de enriquecimiento y no llegamos a terminar el programa. Eso es andar muy perdido! " nos decía una profesora hablando de un documento de su comisión escolar.

La mayoría de las docentes parecían no percibir bien el rol del sindicato ni saber la manera de utilizarlo como recurso de apoyo en lo cotidiano. La mayor parte de los problemas con los que se encuentran no están reglamentados en el Convenio Colectivo por lo que el poder del sindicato les parece muy limitado.

CAPÍTULO 17 - HACIA LA PREVENCIÓN

A partir de nuestro estudio, constatamos que no se pueden asociar los problemas de las profesoras a la presencia de "factores de riesgo para la salud" en el sentido restringido que se le da a este término en salud laboral. Y sin embargo la combinación de todos los elementos de los que hemos hablado anteriormente constituye globalmente una carga de trabajo considerable. Los esfuerzos de prevención deben tener en cuenta la globalidad de la carga.

Las docentes y el sistema de prevención de salud laboral

Debido a su carácter difuso y crónico, los problemas de las docentes son mal asumidos por las instancias habituales de salud laboral de Québec. Recordemos que las profesoras se encuentran en el grupo de empleos menos prioritario en cuanto a la intervención preventiva de la CSST. Examinamos el dossier de indemnización de las/los docentes de la Comisión Escolar de Chomedey de Laval en el que se mencionaban caídas, resbalones y accidentes en el recreo o en las clases de educación física. No encontramos ningún caso de agotamiento ni los trastornos osteoarticulares de las que se habla en el informe de la encuesta de Santé Québec.

Las profesoras parecen reticentes a hacer reclamaciones de indemnización por motivos de estrés o de agotamiento. Se puede explicar esta reticencia en parte, por la precariedad en el empleo de algunas docentes. Una maestra nos explicó que una reclamación de ese tipo se incluiría en su dossier y podría influir en su futuro profesional. La reticencia puede venir también de la dificultad que entraña hacer frente a una eventual oposición sea de parte de la aseguradora o de los superiores jerárquicos, en momentos en que se encuentran en estado de agotamiento.

Pero su reticencia se puede explicar también por el hecho de que sus problemas se trivializan. Dialogamos de ello con una profesora que volvía de una baja de varias semanas. Tuvo la escarlatina, seguida de agotamiento. Estaba preocupada porque había agotado todas las posibilidades de baja. Le preguntamos a ver por qué no había reclamado a la CSST. Respondió: "Es que todo el mundo en la escuela ha tenido escarlatina". Para ella, la relación que tenía con su trabajo, que hubiera sido suficiente para que la CSST lo reconociera, era demasiado trivial como para ser compensada. El contexto laboral de las docentes se asemeja a otras ocupaciones "naturales" o tradicionales de las mujeres: ocuparse de niñas/os enfermas/os o desgraciadas/os, dar cariño sin límites, contentarse con pocas oportunidades de ascenso. Lo que hace que a las mujeres y a sus representantes les resulte difícil identificar el lado agresivo de ciertos aspectos de su tarea que parecen habituales.

¿Cómo reconocer los trastornos de salud de las profesoras, y, sobretodo cómo remediarlos? Efectivamente, pocas de sus condiciones laborales, tomadas aisladamente, plantean riesgo para su salud. El ruido no supera los niveles permitidos en la industria, la temperatura está lejos de la de una fundición, las cargas que mueven no son extenuantes. Para comprender los trastornos de salud de las profesoras, hay que considerar el contexto global en el que muestran su esfuerzo laboral.

Las pistas que proponemos están más relacionadas con los aspectos globales de las exigencias y con la organización del trabajo que con el medio ambiente físico.

CUARTA PARTE

PISTAS PARA SOLUCIONES

CAPÍTULO 18 - ACTUAR SOBRE LOS DETERMINANTES DEL TRABAJO

Creemos que es importante recordar que los problemas de las/os alumnas/os con dificultades comienzan en primaria. En este momento en el que las estadísticas de las aseguradoras indican un aumento importante del número de problemas de salud mental, pensamos que es imperativo actuar sobre la situación laboral de las docentes en este sentido.

Cuando se emprende una gestión tendente a encontrar pistas de solución a problemas, hay que examinar primero los determinantes laborales. Para cada uno de ellos nos preguntamos: "¿Queremos intervenir sobre este determinante?". En última instancia, son las profesoras quienes tienen que decidir si se debe intervenir o pedir intervención sobre un determinante.

Por ejemplo, un determinante importante de la carga de trabajo de las docentes es su profunda convicción de ser responsables de las/os niñas/os. Durante nuestro estudio asistimos a varios debates entre profesoras en los que se cuestionaban si debían asumir esta responsabilidad de manera tan intensa. Pero las profesoras parecen no querer deshacerse de esta responsabilidad. Probablemente elegirán actuar sobre otro determinante de sobrecarga laboral.

Proponemos aquí, algunos medios que se podrían poner en marcha para intervenir en los determinantes y disminuir ciertas molestias. Queremos subrayar el carácter provisional de nuestras recomendaciones ya que sería necesario experimentarlas y evaluarlas. No pretendemos haber propuesto soluciones a todos los problemas observados. Una consulta a profesoras que trabajan en diferentes situaciones permitirá detectar otros. Se podría crear un comité paritario sobre la organización del trabajo para buscar soluciones que se adecuen mejor al conjunto de situaciones laborales.

CAPÍTULO 19 - ACTUAR SOBRE EL GRADO DE EXIGENCIA

Los descansos

Nos dimos cuenta que la mayoría de las profesoras no descansaban en los ratos libres.

En un estudio sobre la salud de las trabajadoras en los mataderos y las fábricas conserveras, las investigadoras francesas hallaron que el número de descansos al día era importante en materia de salud. Cuantos más descansos se tomaban más sanas estaban. Unos investigadores americanos encontraron el mismo resultado en un estudio experimental llevado a cabo en una fábrica.

La profesora debe poder recuperarse tomando un número adecuado de descansos y periodos de relax.

El número de alumnas/os

El número de alumnas/os en clase es un factor importante en la carga laboral. Esta última puede además verse afectada de manera diferente según las particularidades de las/os alumnas/os. Recomendamos reducir el número de alumnas/os por clase en primero y segundo cursos, en las escuelas en las que hay una cifra elevada de alumnas/os con problemas de aprendizaje o de comportamiento. También recomendamos reducir el número de alumnas/os en las escuelas en las que hay muchas/os alumnas/os que se mudan de casa durante el curso.

Hacer que el ambiente sea más propicio al aprendizaje

El medio-ambiente físico en el que se realiza el acto de enseñar y el de aprender condiciona su éxito e influye sobre la salud tanto de profesoras como de alumnas/os. Por este motivo recomendamos intervenir en los elementos siguientes:

- La calidad del aire:
Cuidar y mejorar los sistemas de calefacción y de ventilación; verificar periódicamente la temperatura y la humedad y hacer las reparaciones necesarias; que el personal docente intervenga en la planificación de mantenimiento y reparación de los sistemas de ventilación y la plomería.
- El ruido:
Mejorar el aislamiento sonoro de los locales; encontrar soluciones para las personas que tienen problemas de voz
- El mobiliario:
Comprar mobiliario cómodo y resistente, consultando a las docentes; asegurarse de que la profesora y las/os alumnas/os puedan moverlo fácilmente
- La leche:
Garantizar la provisión suficiente

Los recursos

La sobrecarga de trabajo y el estrés de las profesoras depende en gran parte de la insuficiencia de recursos técnicos y profesionales en el seno de la escuela. Es por lo que recomendamos a las autoridades escolares:

- Garantizar la sustitución de las secretarías de escuela que se ausentan temporalmente.
- Crear un sistema que permita el acceso a los servicios de secretaría en el caso de una ausencia de larga duración de la secretaria de escuela.
- Acrecentar el número de recursos complementarios en trabajo social, logopedia, psicología.
- Crear un sistema de comunicación entre estos recursos y las docentes que permita tener acceso a ellos más rápidamente sin tener que multiplicar las llamadas.
- Encontrar una solución a la incompatibilidad entre los horarios de las profesoras (seis días) y el de algunos recursos (cinco días).

CAPÍTULO 20 - ACTUAR SOBRE LA LIBERTAD DE DECISIÓN

Las profesoras se sienten relativamente autónomas entre las cuatro paredes de la clase. Sin embargo no tienen casi nada que decir sobre el contenido de los programas, los objetivos fijados, la disponibilidad del material pedagógico y sobre otros elementos que condicionan el acto de enseñar. También recomendamos a las autoridades escolares:

En lo que concierne a la consulta:

- Desarrollar mecanismos de consulta entre el Ministerio, las comisiones escolares y las profesoras.
- Asegurarse de la participación en las diferentes instancias (ministerio de educación, comisiones escolares, sindicatos) de personas activas y representativas de todos los niveles escolares.
- Dotarse de útiles que permitan consultar a estas personas en todas las etapas del proceso de elaboración de prioridades de acción.
- Prever períodos de tiempo para las consultas, por ejemplo, durante las jornadas pedagógicas.
- Pedir al ministerio y las comisiones escolares que adopten una política de apoyo público para su personal.
- Implicar a las trabajadoras que se encuentran en situaciones de empleo precario en los procesos de decisión ya que son las titulares del mañana

En lo que concierne a la disponibilidad del material pedagógico:

- Consultar a las profesoras en la concepción del material pedagógico para las clases.
- Concebir material para las/os alumnas/os con dificultades de aprendizaje.

En lo que concierne a la preparación y la evaluación:

- Reconocer oficialmente el tiempo de preparación y corrección en el tiempo laboral.
- Concebir, en consulta con las profesoras, un sistema de evaluación que no desborde indebidamente en la enseñanza.
- Reducir el número de períodos de evaluación sistemática por año, por ejemplo, sustituyendo la primera por una consulta con los padres y madres de los alumnas/os con dificultades.

En lo que concierne al horario:

- Volver a evaluar el horario de seis días que se creó, según nuestras informaciones, para gestionar las dificultades resultantes del cuadro horario del Ministerio. Aunque las profesoras planificasen su tiempo según ese cuadro horario, notamos que muchos imprevistos impedían alcanzar el número exacto de minutos por materia en las dos escuelas, si bien el problema se agudizaba en la escuela B. Creemos que el respeto teórico de un cuadro horario no debe justificar el mantenimiento de un horario que entraña confusión y dificultades de comunicación o de planificación entre los diferentes participantes en la escuela. Se debieran prever medios para paliar el hecho de que los días festivos caigan más a menudo en lunes o viernes.

CAPÍTULO 21 - ACTUAR SOBRE EL APOYO SOCIAL

La imagen pública

Es sorprendente que en el momento en que las profesoras se sienten agotadas por el peso de su trabajo, los medios de comunicación las acusan de descansar. Las comisiones escolares y el Ministerio deben intervenir para rectificar lo que el público percibe, por ejemplo, a través de una campaña publicitaria.

En contra de las críticas injustificadas, estos organismos deben apoyar a las profesoras y buscar los medios adecuados para hacer comprender al público que las exigencias de la sociedad respecto de las profesoras son complejas y a menudo exageradas.

Las docentes y su barrio

La escuela podría pedir a las madres y padres que fueran a dar clases para que entendieran mejor las dificultades con las que se encuentran las profesoras.

La escuela debiera poner en marcha mecanismos de comunicación entre las profesoras, las madres y padres y las/los vecinas/os de los barrios donde hay niños/as con dificultades.

La escuela debiera fomentar lazos más estrechos entre las profesoras y el barrio en el que se encuentra la escuela, con el fin de reforzar sus intereses comunes sin amenazar la autonomía profesional de las docentes.

La supervisión

La comisión escolar debiera tomar medidas para evitar los cambios demasiado frecuentes en la dirección de las escuelas. Debiera investigar las razones por las cuales existen dichos cambios y remediarlos.

La dirección debe reconocer la legitimidad y la importancia de las responsabilidades familiares de las profesoras y profesores y facilitar la conciliación trabajo-familia.

Comunicación entre las docentes

La relación entre colegas constituye una importante fuente de apoyo que se podría reforzar con medidas tales como las siguientes:

- Prever tiempo para consultas entre las profesoras de mismo nivel.
- Permitir que las profesoras que lo deseen compartan la enseñanza en una misma clase (estando las dos a tiempo parcial) o en dos clases (estando ambas a tiempo completo).
- Emparejar profesoras jóvenes con más antiguas para favorecer el enriquecimiento mutuo, por ejemplo compartiendo un puesto o intercambiando clases.

El sindicato

El sindicato tiene un papel irremplazable para defender las condiciones laborales, para mejorar la calidad de vida en la escuela y la calidad de la enseñanza.

Debiera por lo tanto:

- Elaborar con las profesoras, formas que hagan que el sindicato sea más activo frente a los problemas cotidianos.
- Ofrecer formación a las profesoras sobre los problemas vividos en la organización del trabajo.
- Impulsar a las profesoras a realizar proyectos de calidad de vida sin que para ello tengan que participar en demasiadas reuniones.
- Fomentar la participación de las profesoras en situaciones de empleo precario en actividades que les permitan adquirir mayor reconocimiento y experiencia.

CAPÍTULO 22 - ACTUAR SOBRE LA SALUD FÍSICA Y LA SEGURIDAD

Referimos aquí algunas recomendaciones relativas a ciertos elementos que por su ausencia o presencia influyen en las condiciones generales de salud física y seguridad laboral:

- Posibilitar el uso de tiza sin polvo.
- Posibilitar la sustitución de los pizarrones o encerados por otros sistemas.
- Implantar un mecanismo para situaciones de emergencia de fácil acceso, que se pueda utilizar en cualquier momento que permita reaccionar rápida y eficazmente ante las urgencias (amenaza de violencia, urgencia de plomería, problemas con los autobuses escolares...).
- Establecer en todas las escuelas un sistema de comunicación interna para comunicarse con dirección y secretaría.
- Suministrar a las profesoras un banco (silla, etc...) que les permita descansar mientras vigilan la clase.

CONCLUSIÓN

Las normas y prácticas propias del empleo, la remuneración, las condiciones laborales y la promoción de salud y seguridad laboral, reflejan, en gran medida, la preponderancia histórica de los hombres en el mercado de trabajo. Durante mucho tiempo se ha tendido a ignorar o trivializar las condiciones problemáticas de los empleos ejercidos mayoritariamente por mujeres.

En el marco de una colaboración entre las investigadoras y el comité de la condición de la mujer de la CEQ, decidimos analizar el trabajo de las profesoras de primaria. Esperábamos encontrar las razones del alto nivel de sufrimiento psicológico detectado por varios grupos de investigación.

Para ello, procedimos a realizar una encuesta de corte ergonómico (análisis de la actividad de trabajo). Observamos la actividad laboral de varias maestras de dos escuelas de diferente tipo. Analizamos las operaciones efectuadas, la dirección de las miradas y las posturas de trabajo. Recopilamos informaciones sobre el trabajo que realizaban fuera de clase, sobre la imagen pública, sobre sus relaciones con las autoridades académicas, sobre sus relaciones con las madres y padres y con sus colegas. Con la ayuda de las profesoras registramos los niveles de temperatura y humedad en ciertos locales.

Constatamos el trabajo intenso que se exige de las profesoras: la multiplicidad y rapidez con que se desarrollan las operaciones y la superposición de las mismas. En efecto, para garantizar la enseñanza de las asignaturas deben a la vez enseñar normas de comportamiento, mantener un nivel de estímulo adecuado, aportar apoyo afectivo y garantizar un nivel de bienestar mínimo.

En cuanto a la carga física, pudimos observar el tiempo de trabajo de pie prolongado y ciertas posturas exigentes, requeridas sobre todo cuando se inclinan para atender individualmente a alumnas/os sentadas/os en sus pupitres. Los descansos son poco frecuentes y muy a menudo sirven para actividades pedagógicas.

La actividad docente se desarrolla a menudo en condiciones poco propicias: en muchos locales, la temperatura y la humedad varían enormemente y exceden de los límites recomendados. El ruido ambiente puede también crear problemas en algunas aulas. En tales condiciones físicas, las/os alumnas/os se incomodarán y se volverán turbulentos o indolentes. Será difícil mantener la concentración lo que aumentará la carga de trabajo. Por otra parte, el trabajo y la capacidad de las docentes no son reconocidas en su justa medida por las comisiones escolares ni por los medios de comunicación. Frente a la dificultad de la tarea y la falta de reconocimiento muchas profesoras desarrollan una estrategia de implicación intensa en su trabajo, lo que podría conducir las/os al agotamiento. Pasan horas preparando las clases y aportando ayuda adicional a alumnas/os con dificultades.

Los problemas vividos en clase, los retos planteados por el comportamiento o la capacidad de ciertas/os alumnas/os, las estrategias desarrolladas para estimular o para obtener la atención de las/os alumnas/os se convierten en preocupaciones que persiguen a la docente en todos los sitios y a todas horas del día.

Estas condiciones laborales no son dramáticas tomadas aisladamente. Como en otros trabajos mayoritariamente femeninos, la temperatura no alcanza la de una fundición, ni el ruido el de una fábrica, ni la violencia la de una prisión. El trabajo de pie prolongado no impresiona tanto

al observador como el acarreo de cargas pesadas. Las ofensas de las madres y padres no se parecen a una caída de un andamio. Pero las profesoras hacen frente a un cúmulo de exigencias y obligaciones que pueden consumir su salud. Los efectos no son visibles de inmediato, pero se constatan a largo plazo en el índice de ausencias o en las enfermedades de larga duración.

Recomendamos diferentes pistas de solución: cuidado con las condiciones materiales, con las "herramientas", con el apoyo social. Sugerimos reorganizar el trabajo consultando a las profesoras y profesores en ejercicio, aprovechando sus conocimientos sobre las/os alumnas/os y sobre el proceso educativo.

Nuestra investigación habrá sido útil en la medida en que las pistas de solución citadas aquí encuentren un eco favorable entre los responsables del sistema educativo, las profesoras mismas y los sindicatos que las representan. Y sobre todo si los que deciden, antes de juzgar a las profesoras aprenden a observar su trabajo, escuchan sus necesidades y comprenden su malestar. De esta manera, se darán cuenta, como nosotras, del valor de una colaboración con las docentes para transformar este medio laboral.

ANEXOS

ANEXO 1

LAS ELECCIONES METODOLÓGICAS

Para entender mejor el método que empleamos, se puede consultar "Comprendre le travail pour le transformer", de Guérin y colaboradores, Montrouge, France: ANACT.

El enfoque ergonómico

El enfoque ergonómico favorece la recopilación de datos detallados de la exposición, lo que no se puede obtener en encuestas sobre grandes muestras. Se escruta la actividad laboral de varias personas con el fin de identificar los determinantes que sustentan las variaciones. Para poder generalizar los resultados, se hace hincapié en la elección de las situaciones en las que se estudiará la actividad laboral. Se eligen dichas situaciones bien porque representan un abanico de condiciones laborales bien porque son condiciones específicas que se quieren comprender y, llegado el caso transformar.

Los estudios ergonómicos se basan en la observación de la actividad laboral que se completa con encuestas a las trabajadoras y trabajadores. Nuestro equipo emplea los métodos de análisis que se enseñan en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios de París. Dichos métodos tratan de identificar las estrategias utilizadas por las trabajadoras y trabajadores para revelar las obligaciones a las que tienen que hacer frente. Citamos aquí a Antoine Laville una de las eminencias del análisis de las actividades laborales:

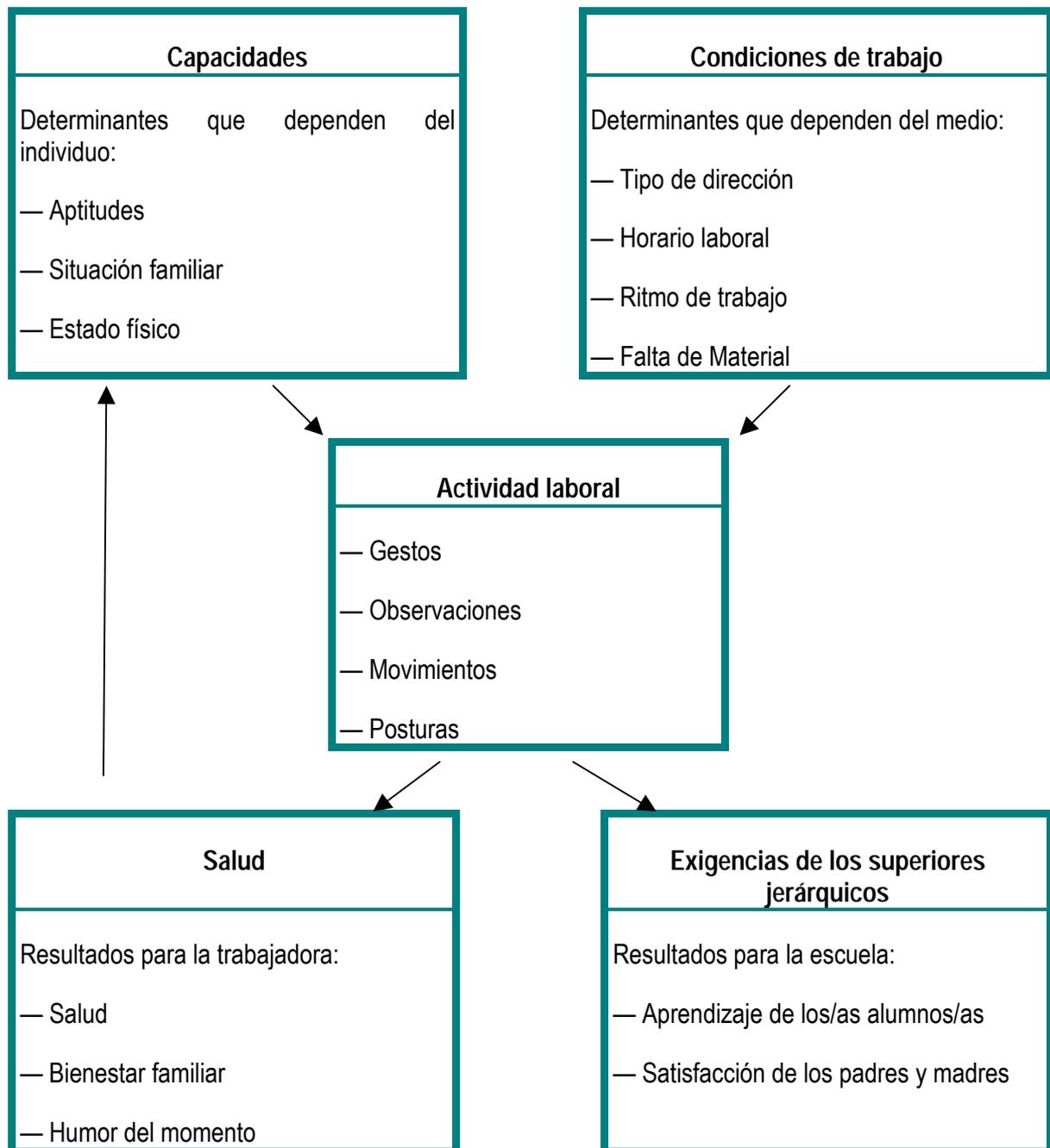
"Para realizar su tarea con los medios disponibles y en las condiciones determinadas, la trabajadora o trabajador desarrolla una actividad: se desplaza, hace gestos, mira, escucha, organiza su trabajo, planifica acciones... El objeto principal del estudio ergonómico es la actividad de los/as trabajadores/as para conocer las funciones utilizadas y comprender las modalidades que ponen en acción. De este conocimiento, se pueden localizar las causas objetivas, (...) de las modalidades de funcionamiento (...) Identificadas estas causas, será posible transformar la situación laboral" (Laville A. 1976 L'ergonomie. Paris: Que sais-je?).

Con esta metodología, efectuamos observaciones y entrevistas preliminares, con el fin de identificar operaciones importantes. A continuación, estas acciones se observan de manera sistemática para documentar las exigencias principales. Nuestro equipo utiliza este tipo de análisis desde hace ocho años, lo que nos ha permitido demostrar que las asistentes de limpieza de los retretes de trenes se ven obligadas (por el deseo de cubrir las necesidades de los viajeros y por el ritmo de trabajo impuesto por la estrechez de los sitios) a trabajar en posturas que implican riesgos para su salud. Demostramos también que la actividad de trabajo de las cajeras es compatible con un trabajo en postura sentada a condición de que el asiento sea adecuado. Evidenciamos los mecanismos compensatorios utilizados por una mujer que ocupa un trabajo concebido para los hombres de talla y fuerza media.

El desarrollo

Si se plantea un problema en un medio, sea a la dirección (por ejemplo, quejas de padres y madres), sea a las trabajadoras y trabajadores (por ejemplo ansiedad, dolores de espalda), se deben descubrir sus determinantes para transformarlos, con el objetivo de que el problema desaparezca.

El reconocimiento de los determinantes pasa por la descripción de la actividad laboral y sus variaciones (ver esquema). Esta descripción emana de varias fuentes entrevistas, observaciones, "rastros" tales como los informes ministeriales, partes de accidente, etc...La actividad laboral representa, para la trabajadora, su compromiso con las cuatro casillas del cuadro: sus capacidades, sus condiciones laborales, impactos sobre su salud y las exigencias del empresario. Tiene modos de afrontarlo ("modos operativos") que le permiten cumplir con su trabajo con el mayor bienestar posible. Las razones de ser de los modos operativos no son siempre obvias. Un gesto puede parecer gratuitas o incluso nocivas para la trabajadora si no se entienden bien todos los determinantes.



Advertimos que las condiciones laborales y las exigencias de producción pueden imponer una carga a la trabajadora. La palabra carga debe entenderse como todo lo que obliga a un esfuerzo. Por lo tanto, la carga mental obliga a un esfuerzo mental, la carga física a un esfuerzo físico. El esfuerzo se manifiesta para mantener la salud o el equilibrio mental, físico, emotivo, teniendo en cuenta las condiciones en las que se trabaja. Si hay sobrecarga, la salud y el equilibrio se resienten.

Nuestro desarrollo comporta las siguientes etapas:

1. Clarificar, con las trabajadoras, la naturaleza de los problemas.
2. Determinar los momentos y lugares de observación pertinentes según el problema planteado (si los dolores de espalda son un problema para las personas docentes de infantil, examinemos la postura de la espalda en esas aulas).
3. Hacer observaciones preliminares para:
 - a) Documentar el problema.
 - b) Plantear una o varias hipótesis sobre los determinantes.

Los dos aspectos de la tercera etapa se hacen paralelamente:

a) Para documentar el problema:

- Se halla un indicador que permita documentar un aspecto del problema (por ejemplo, el número de "pequeñas pausas").
- Se mide el problema en un momento determinado (por ejemplo, contar las pequeñas pausas entre las 8h y las 8h30 en cinco profesoras).
- Para que la documentación sea válida, los períodos y los lugares determinados deben ser representativos y dicha representatividad puede proceder de un muestreo más extenso (cuestionario, informe del sindicato).

b) Para elaborar y verificar una hipótesis:

- Por ejemplo, si pensamos que las flexiones prolongadas de tronco pueden provocar dolores de espalda, se puede plantear la hipótesis de que la atención a niños pequeños sentados en su pupitre exige flexiones prolongadas de tronco.
- Se hallan luego los indicadores que permiten verificar la hipótesis (los indicadores permitirán ver las variaciones de la actividad en función de los determinantes, por ejemplo los segundos en que la trabajadora mantiene una flexión de espalda puede indicar el nivel de exigencia postural que requiere la actividad "dar la vuelta por los alumnos para comprobar el nivel de comprensión. El tiempo de flexión variaría según la capacidad de las/os alumnas/os").
- Por último, hay que verificar o invalidar la hipótesis (puede que la profesora mantenga durante más tiempo la postura inclinada con las/los alumnas/os con mayor dificultad).
- La hipótesis se verifica en una o varias profesoras y se aplica a otras en la medida en que el momento y el lugar de la actividad analizada son representativos.

Eficacia del desarrollo - hacia una transformación

La demostración servirá de base a un proceso de transformación siempre y cuando:

1. Convenza a las profesoras
2. Convenza a los gestores
3. Las personas presentes en el medio laboral lo asuman y ejecuten.

ANEXO 2

RESPUESTAS DE LAS PROFESORAS A DOS PREGUNTAS SOBRE SU TRABAJO

Fuentes de placer descritas durante los encuentros colectivos

Durante los encuentros colectivos, preguntamos a las profesoras que nos describiera cuáles eran sus fuentes de satisfacción y sufrimiento en su trabajo. Esto debía servir para comenzar la etapa de identificación de problemas, y también para comparar las respuestas de nuestro pequeño grupo con las del conjunto de profesoras analizado por Carpentier-Roy.

Como respuesta a la pregunta ¿Qué encontráis agradable en vuestro trabajo? Hubo unanimidad en siete profesoras en los siguientes aspectos:

- su pasión por la profesión ("Es la profesión más bella del mundo");
- el cariño por las/os niñas/os
- sentir que las/os niñas/os te aprecian ("se siente una estimada por 27 personas; se les ve progresar");
- la autonomía de la que gozan en clase ("No me parece tener un patrón");
- el reto profesional.

A las profesoras les gustan los retos. "No sabemos cómo se va a transcurrir la jornada". Están siempre formándose, haciendo cursos, imaginando nuevos proyectos. Casi todas habían hecho cursillos: por ejemplo de informática, de arte, de didáctica. Una de ellas que no tiene hijas/os, va a ver películas para niñas/os para conocer sus gustos. Otra se hace enviar material de fuera. "Intentamos siempre superarnos".

Otro tipo de satisfacción se puede aplicar a otras profesoras pero no a todas: poder tener intercambios con otras profesoras, que las madres y padres las aprecien ("Ha dejado huella en nuestra familia"), el apoyo de la dirección, la seguridad y estabilidad en el empleo (para las que tienen contrato fijo).

Fuentes de descontento descritas en los encuentros colectivos

Todas las profesoras tenían miedo de no poder seguir el mismo ritmo. Incluso las más jóvenes habían pensado ya en su jubilación o en reorientar su vida profesional (hacemos notar que uno de los directores entrevistados había sido profesor y sufrió un agotamiento profesional).

Como respuesta a la pregunta ¿Qué encuentra desagradable en su profesión? Las siete profesoras fueron unánimes en los aspectos siguientes:

- la exigencia emotiva (constante preocupación, a la noche y durante las vacaciones: "No puedo pasar delante de una librería sin mirar si hay algo que pueda interesar a mis alumnas/os");
- el entorno físico;
- críticas de diferentes ámbitos;
- la consulta ficticia;
- dificultad de acceso a los recursos;

- la precariedad en el empleo;
- horario cargado;
- irrupción de un director en el aula;
- el hecho de que la calidad y la cantidad del trabajo no sea reconocido por la sociedad en general, ni por la comisión escolar, ni por las madres y padres;
- los demasiados cambios de programación;
- los demasiados cambios de nivel y de escuela;
- las críticas de las colegas sobre el comportamiento de nuestras/os alumnas/os;
- la falta de material cuando se llega a una escuela nueva;
- el comportamiento abusivo de algunas madres y padres;
- el hecho de que ciertas madres y padres no hagan su labor y nos sintamos obligadas a hacerla por ellas/os (vestir, alimentar a las/os niñas/os , enseñarles las reglas de comportamiento en sociedad);
- insuficiencia de recursos profesionales complementarias (" hay que estar siempre detrás de la psicóloga y la logopeda");
- el tiempo de preparación desborda sobre el tiempo de descanso (hay demasiadas reuniones en el horario previsto para la planificación);
- atención continua por exigencias de la tarea;
- boletín descriptivo;
- instalación informática insuficiente (sólo dos computadores);
- toque de campana, miedo a llegar tarde;
- la doble jornada, cuando tiene una que desdoblarse en la vida laboral y la vida privada;
- un entorno físico inadecuado (aire demasiado seco, temperatura demasiado elevada, demasiado baja, alfombras sucias).

• FRANCÉS, lengua materna	nov	feb	abr	jun	Ev. final
En EXPRESIÓN ORAL, su hijo/a comunica diferentes tipos de mensajes					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
1. Elige las ideas adecuadas					
2. Expresa las ideas de manera adecuada para hacerse entender					
En LECTURA, su hijo/a lee eficazmente diferentes tipos de textos					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
3. Utiliza estrategias para comprender el texto					
4. Trata las ideas del texto realizando tareas varias unidas al proyecto de lectura					
En ESCRITURA su hijo/a redacta eficazmente diferentes tipos de textos					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
5. Elige las ideas y palabras adecuadas					
6. Organiza sus frases (estructuras, puntuación)					
7. Escribe las palabras con ortografía correcta					
8. Escribe sus mensajes de forma legible					

• MATEMÁTICAS	nov	feb	abr	jun	Ev. final
En resolución de problemas, su hijo/a utiliza un desarrollo adecuado					
Utilizando los NÚMEROS NATURALES su hijo/a resuelve problemas					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
1. Establece relaciones entre el número, el sistema de numeración y un conjunto					
2. Lee, escribe y ordena los números					
3. Entiende el sentido de las operaciones					
4. Efectúa mentalmente y por escrito sumas y restas					
En GEOMETRÍA, su hijo/a resuelve problemas					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
5. Realiza actividades relacionadas con los conceptos de exterior e interior					
6. Realiza actividades relacionadas con figuras y formas geométricas					
7. Realiza actividades relacionadas con el concepto de simetría					
En MEDIDA, su hijo/a resuelve problemas					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
8. Estima y mide la longitud de los objetos					

• ENSEÑANZA MORAL	nov	feb	abr	jun	Ev. final
Su hijo/a MANIFIESTA comportamientos y actitudes autónomas y responsables					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
1. reconoce comportamientos que respetan las diferencias					
2. explica las reglas establecidas en diferentes medios					
3. sabe tomar decisiones autónomamente					

● ENSEÑANZA MORAL Y RELIGIOSA CATÓLICA	nov	feb	abr	jun	Ev. final
Su hijo/a descubre a Jesús y su mensaje a través de sus vivencias y del Evangelio					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
1. manifiesta su amistad mediante gestos y palabras					
2. cita palabras y gestos por los que Jesús muestra su amistad					
3. ilustra gestos de los primeros cristianos y de los actuales seguidores de Jesús					
4. identifica ciertos signos particulares de la amistad de Jesús					
5. expresa, con sus palabras, cómo ser un signo de la amistad de Jesús					

● CIENCIAS HUMANAS	nov	feb	abr	jun	Ev. final
Su hijo/a DESCRIBE SU MEDIO LOCAL					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
1. se sitúa y orienta en el entorno de la escuela					
2. identifica elementos físicos y humanos de su entorno					
Su hijo/a DESCRIBE sus actividades y las de las gentes de su medio local					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
3. identifica experiencias participativas e intercambios económicos de su entorno					
4. compara su modo de vida con el de otros sitios o de otras épocas					
Su hijo/a RELATA EL PASADO DE SU ENTORNO LOCAL INMEDIATO					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
5. sitúa actividades y acontecimientos cotidianos, semanales y anuales					
6. sitúa actividades, sucesos, objetos familiares de su vida y la de sus parientes					
7. describe cambios acaecidos en su entorno					

● CIENCIAS DE LA NATURALEZA	nov	feb	abr	jun	Ev. final
Su hijo/a OBSERVA su entorno natural y tecnológico					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
1. describe características de vegetales y animales					
2. identifica propiedades del agua, del aire, del suelo y de objetos fabricados					
3. diferencia los objetos de los seres vivos					
4. establece vínculos entre los vegetales, los animales y las personas					
5. identifica el impacto humano sobre el medio ambiente					

● EXPRESIÓN PLÁSTICA	nov	feb	abr	jun	Ev. final
Su hijo/a REALIZA imágenes relacionadas con su entorno					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
1. realiza una obra personal y original siguiendo un enunciado					
2. aprovecha el vocabulario plástico y la organización del espacio para hacer una obra completa					
3. Utiliza las diferentes técnicas con espontaneidad y precisión para realizar una obra diversificada					
Su hijo/a OBSERVA su obra, la de los demás y las de arte; EXPRESA reacciones y emociones					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
4. expresa ideas y comunica las sensaciones experimentadas					

● MÚSICA	nov	feb	abr	jun	Ev. final
Su hijo/a DESARROLLA habilidades auditivas simples					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
1. reconoce y utiliza los siguientes elementos sonoros: intensidad, timbre, duración y agudeza					
Con distintas técnicas, su hijo/a REALIZA producciones sonoras para expresarse con cierta emoción					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
2. se expresa con la voz, el cuerpo y varios instrumentos, creando e interpretando					
En las audiciones musicales, su hijo/a manifiesta reacciones y emociones					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
3. expresa sus ideas y emociones en las experiencias sonoras					

● ARTE DRAMÁTICO	nov	feb	abr	jun	Ev. final
Su hijo/a se expresa y comunica mediante el lenguaje dramático					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
1. desarrolla su capacidad de escucha tomando conciencia de sus sensaciones, emociones e ideas					
2. explora el lenguaje dramático en relación con el cuerpo, la voz, el espacio y diversos objetos					
3. explora el lenguaje dramático para expresarse en situaciones de juego con lenguaje oral o no oral					
Su hijo/a MANIFIESTA reacciones y emociones tras situaciones de juego vividas					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
4. expresa sensaciones y emociones experimentadas en situaciones de expresión y comunicación					

● EDUCACIÓN FÍSICA	nov	feb	abr	jun	Ev. final
En MOVILIDAD, su hijo/a ejecuta acciones y movimientos varios					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
1. ejecuta acciones a diferentes velocidades y en diferentes direcciones					
2. mantiene su equilibrio adoptando posturas simples					
En LOCOMOCIÓN, se desplaza en el suelo o en el aire según el espacio, el obstáculo y el objeto					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
3. trepa de diversas maneras por objetos rígidos verticales (escaleras, cuerdas...)					
4. ejecuta diferentes saltos en una superficie elevada (barra de equilibrios)					
En MANIPULACIÓN, ejecuta diferentes manejos, de lanzamiento y recepción de objetos					
<i>Para demostrar su habilidad, él o ella</i>					
5. dribla con una mano el balón desplazándose alrededor de obstáculos fijos					
6. lanza un objeto siguiendo diferentes trayectorias					
7. atrapa un objeto (balón) que se dirige a su tronco					

● DESARROLLO GENERAL	nov	feb	abr	jun	Ev. final
Frente a la tarea su hijo/a tiene actitudes positivas (constancia, limpieza, atención)					
Por sí mismo, su hijo/a tiene un comportamiento responsable y autónomo					
Hacia los demás, mantiene buenas relaciones, participa y se integra en el grupo					