

Feminización y «naturaleza» del trabajo docente

Breve reflexión en dos tiempos

MÁRCIA ONDINA VIEIRA FERREIRA*

RESUMEN: El texto propone la idea de una concepción fija de naturaleza del trabajo docente. Para eso, primeramente describe algunos estudios que influyeron en los análisis sobre trabajo docente en Brasil, para después discutir cuál sería la naturaleza de un trabajo que fue asociado a la condición femenina, proceso considerado como de feminización de la docencia. Finalmente, anuncia algunas reflexiones que las organizaciones docentes deberían hacer si tuvieran la pretensión de aumentar la participación de la base en la rutina diaria de las actividades de las mismas, especialmente en lo que se refiere a las mujeres.

Palabras clave: Trabajo docente. Feminización de la docencia. Sindicalismo docente

Para desalentar un poco los rodeos y alegorías se debería obligar a cualquier orador excesivo a anunciar al principio de su pronunciamiento la proposición que desea presentar.

Jean-Jacques Rousseau, en 1772 (2003, p. 255).

Presentación

La producción académica sobre el trabajo docente ha crecido de forma exponencial en las últimas décadas. Al consultar en el sitio web de búsquedas Google Académico, buscando los términos en páginas en portugués, se brindaron

* Doctora en Sociología. Profesora jubilada de la Facultad de Educación y profesora del Programa de Posgrado con orientación en la maestría y doctorado en Educación de la Universidad Federal de Pelotas (UFPel). Miembro del Comité Asesor de Educación y Psicología de la Fundación de Amparo a la Investigación de Río Grande del Sur/Fapergs (2013-2015). Integra la Red de Investigadores sobre Asociativismo y Sindicalismo de los Trabajadores en Educación (Red Aste) y la Red de Estudios sobre Trabajo Docente (Redestrado). Pelotas/Río Grande do Sul – Brasil. *Correo electrónico:* <marciaondina@uol.com.br>.

aproximadamente 556.000 resultados. Sin embargo, tal amplitud no corresponde necesariamente a aclaraciones uniformes sobre el tema, pues existe una fragmentación de los análisis y un uso poco claro de los términos, de tal manera que trabajo docente se identifica con muchas otras cosas como, por ejemplo, con trabajo pedagógico o trabajo educativo, tal como ya se mencionó (LÜDKE; BOING, 2007; FERREIRA; HYPOLITO, 2013). Además, se puede agregar que en este campo de investigación muchos otros términos son polisémicos y merecen que quien los está usando los explicita para evitar confusiones al momento del debate: por ejemplo, profesionalidad, profesionalización, desprofesionalización, descalificación, proletarización, precarización etc. del trabajo docente.

De esta manera, frente a la polisemia y a la amplitud del uso de los términos *naturaleza del trabajo docente*, en este texto intento hacer un trayecto en dos tiempos: me baso en una historia inicial con respecto a la influencia de ciertos estudios sobre el trabajo docente en Brasil, para después dirigirme al tema más específico del trabajo reconocido como un trabajo de mujeres. En ambos casos destaco una comprensión de la «naturaleza» de ese trabajo y culmino con la cuestión de la organización docente en función de ciertos desafíos que se le imponen a esta categoría.

Narración de la recepción de los estudios sobre trabajo docente

El objetivo de esta sección es destacar resumidamente algunos de los principales análisis que tuvieron influencia sobre los estudios con respecto al trabajo docente en nuestro país, especialmente desde los años 1980, que conciben con un período de reorganización de la sociedad civil y de ascenso de los movimientos sociales, incluso el docente¹.

La categoría trabajo penetra en la escuela al menos desde que la burguesía ascendente defiende la premisa de que el Estado tiene el deber de enseñar. El problema central sobre el que versan las discusiones desde entonces es saber cuál es la cantidad y la calidad de la educación (o de la instrucción) que se debe brindar a los trabajadores. La historia de las filosofías y de las políticas educativas está repleta de alusiones al tipo de asociación que se debe hacer entre trabajo y educación, desde los ilustrados² hasta las concepciones marxistas (MARX; ENGELS, 1983) y neomarxistas (MANACORDA, 1969), con respecto al trabajo como principio educativo, incluso las ideas relativas a la producción de seres humanos calificados para ocupar sus puestos en el mundo del trabajo; estas últimas, tanto en una vertiente similar a la teoría del capital humano (SCHULTZ, 1973), como en su antítesis ideológica, la teoría de la correspondencia. (BOWLES; GINTIS, 1976).

No obstante, la preocupación por el trabajo docente es muchísimo más reciente y, si es necesario indicar algunos de sus marcos históricos en Brasil, es posible mencionar

los debates sobre su carácter productivo o improductivo (SAVIANI, 1987; PARO, 1986) y la influencia de los análisis de Braverman (1987) sobre el proceso de trabajo en general.

En el primer caso tenemos una discusión en torno a la generación o no de plusvalía por parte de los trabajadores docentes, especialmente en el caso de la enseñanza pública, pues, a priori, los docentes públicos son improductivos al no generar un excedente del que se apropie el capitalista. Esta discusión se moderó, también, por la consideración del trabajo inmaterial que se realiza en la institución educativa. Sin embargo, con el paso del tiempo tales preocupaciones dieron lugar a un estudio más profundizado del *proceso de trabajo docente*, porque se notó que la lógica de control capitalista también imperaba en la escuela. (HYPOLITO, 1991).

De hecho, independientemente de la «naturaleza» del trabajo docente se debe admitir su sumisión a formas de gestión capitalistas, incluso cuando el patrón es el Estado. Además, por ser un trabajo inmaterial tiene exigencias de dedicación emocional e intelectual que lo diferencian del trabajo material. (DAL ROSSO, 2009).

Aquí, *para evitar rodeos*, sería importante hacer un breve paréntesis y presentar una primera definición. La frase *proceso de trabajo docente*:

Se refiere a todas las acciones, formas objetivas y subjetivas de organización, planificación y evaluación de lo que se realiza en las prácticas docentes en diferentes instituciones escolares, en los diversos niveles de escolarización. Por lo tanto, se trata de los fines y de los medios de todas las acciones docentes, tanto a nivel del salón de clases - trabajo pedagógico - como a nivel de la organización escolar - gestión del trabajo. Implica, pues, formas de control sobre el trabajo y en el grado de autonomía con respecto a lo que se enseña - fines de la educación - y cómo se enseña - control técnico. (HYPOLITO, 2010).

De esta manera, es absolutamente posible y pertinente analizar el trabajo docente con herramientas brindadas por teorías que examinan el trabajo en general, siempre que se mantengan sus particularidades, como se mencionará más adelante.

Entonces, con Braverman (1987) estamos invitados a comparar las etapas del trabajo docente con aquellas realizadas en otras formas de trabajo capitalista, pues él argumenta que el modo capitalista destruye las capacidades técnicas existentes y crea otras con calificaciones que el mismo distribuye. A ese modo de producción no le interesaría una «distribución generalizada del conocimiento del proceso productivo entre todos los participantes» (BRAVERMAN, 1987, p. 79), y de esta forma genera una polarización de las calificaciones, pues el proceso de trabajo «polariza a aquellos cuyo tiempo es infinitamente valioso y a aquellos cuyo tiempo no vale casi nada». (BRAVERMAN, 1987, p. 80).

En este sentido, los estudiosos del trabajo docente asocian dicho raciocinio con lo que sucede en el espacio escolar, donde las formas de producción capitalistas promoverían la fragmentación del trabajo en la escuela; la jerarquización de funciones con una concentración de poder en manos de algunos especialistas; fuerte control sobre los

profesores, funcionarios y alumnos; pérdida de autonomía por parte del profesor sobre su trabajo; funcionarios que no se sienten comprometidos con la acción educativa en la escuela; un saber cada vez más fragmentado; varias instancias pedagógico-administrativas esparcidas y jerarquizadas por todo el sistema de enseñanza y otras características de ese tipo que se podrían enumerar aquí. (HYPOLITO, 1991, p. 5).

Además, los análisis puestos en marcha por la lectura de Braverman (1987) se extendieron a partir de otras elaboraciones de intelectuales neomarxistas que tenían como objetivo la comprensión de la posición de clase de una gran cantidad de personas que, en las sociedades industrializadas, desarrollaban trabajo intelectual (POULANTZAS, 1975; GORZ, 1980; WRIGHT, 1985). Sería el momento de repensar la posición estructural del profesorado —ahora considerado «trabajador de la educación»—, despojado de sus capacidades técnicas y como mero ejecutor de proyectos pensados mucho más allá de los muros de las escuelas y de las fronteras territoriales; pero sin dejar de ser, obviamente, un trabajador intelectual. Ozga y Lawn (1988), en una conferencia realizada en 1981, influyen bastante en las reflexiones brasileñas al respecto al afirmar que los profesores no estarían situados en una posición intermediaria - como sostenía, por ejemplo, Apple (1987), basado en Wright (1985) -, pero que estarían ingresando en el proletariado en la medida en que su trabajo se descalificaba cada vez más.

Sin embargo, ellos revisan ese texto algunos años después, estimulando alternativas para la investigación del trabajo docente:

En 1981 presentamos un trabajo en la Conferencia Internacional de Sociología de Educación de Westhill [...], que era una discusión sobre el tema del profesionalismo y de la proletarización del magisterio. El presente artículo en parte es una crítica de aquél, a partir de un reconocimiento tardío de la importancia del género en el análisis del trabajo docente, y también hace uso de investigaciones históricas y comparativas más recientes. Este artículo pone énfasis en la construcción social de la calificación y argumenta a favor del estudio del 'trabajo docente', o sea, a favor del estudio del proceso de trabajo de la enseñanza. (OZGA; LAWN, 1991, p. 140, destaque del autor).

Como vimos, los autores enfatizan la necesidad de un examen concreto del proceso de trabajo docente, actividad que, en el caso de nuestro país, realmente se ha hecho en abundancia. Para citar solo un ejemplo, se puede señalar el crecimiento exponencial de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente³ (Redestrado), que promueve eventos internacionales y nacionales repletos de una rica producción académica y sindical sobre el tema del trabajo docente. De este modo se comenzaron a investigar con más énfasis, al menos en las dos últimas décadas, temas como condiciones de trabajo, de salario, de carrera, formas de contratación, perfil socioeconómico y cultural, división técnica y – en mucho menor medida – sexual del trabajo. Las modificaciones resultantes de la adecuación del sistema de enseñanza a la reestructuración comandada por las reformas educativas – como la evaluación generalizada del sistema y cambios curriculares - han

sido bastante estudiadas. Debe agregarse a ello el hecho de que contamos con diferentes redes, niveles y modalidades de enseñanza, para comprender el enorme emprendimiento de quien se ha interesado en estudiar la problemática.

El tema del género, que también destacan Ozga y Lawn (1991), es lo que voy a desarrollar a continuación, pero antes no puedo dejar de mencionar una perspectiva igualmente muy discutida y/o adoptada en Brasil, que se difundió a partir de un texto de Fernández Enguita (1991): la que consideraba a la docencia como una semiprofesión, situando al profesorado en una situación inestable entre la profesionalización y la proletarización. El autor comprendía el primer término en el sentido de una «posición social y ocupacional, de inserción en un tipo determinado de relaciones sociales de producción y de proceso de trabajo» (FERNÁNDEZ ENGUITA, p. 41), por las cuales no habría una regulación externa del trabajo. De la misma manera, con el término proletarización quiso enfatizar un «proceso por el cual un grupo de trabajadores, más o menos sucesivamente, pierde el control sobre sus medios de producción, el objetivo de su trabajo y la organización de su actividad». (FERNÁNDEZ ENGUITA, p. 46).

Entonces, las semiprofesiones compartirían atributos tanto de los profesionales como de los proletarios. Los docentes, colocados en esta categoría, no serían idénticos a los proletarios, pero tampoco tendrían totalmente el tipo de características de los profesionales liberales: *competencia, vocación, autorregulación y licencia, independencia*.

Asimismo, es interesante notar que varias categorías clasificadas como semiprofesionales están formadas mayoritariamente por mujeres, y esa composición es la que pasa a destacarse y examinarse con más atención, incluso bajo la luz de los estudios de historia de la educación, que vienen estudiando provechosamente el proceso de *feminización de la docencia*. Esta se puede entender como el resultado de un ingreso masivo de mujeres en el oficio, de tal forma que el mismo pasó a ser visto como un trabajo *de mujeres*, una transmutación de cantidad en calidad, en atributo.

Desde ese punto de vista, una teoría que también tuvo muchas repercusiones en Brasil fue la que desarrolló Apple (1987; APPLE; TEITELBAUN, 1991), para quien sería necesario comprender mejor la feminización de la docencia a fin de entender qué tipos de modificaciones venía sufriendo el trabajo docente, especialmente en lo que se refiere a sus nuevas formas de control. De esta manera, las modificaciones de carácter técnico que tenían como objetivo más control serían interpretadas por las docentes como formas de más profesionalismo. Según el autor, el control «técnico» sería más efectivo que el control de carácter patriarcal, en cierto desuso.

En suma, al final de este primer «tiempo» me gustaría expresar que las teorías sobre la situación del trabajo docente y los movimientos sociales de trabajadores docentes se vienen retroalimentando. De esta forma, con influencias mutuas, desde los años 1980 vemos circular entre el profesorado y sus organizaciones una serie de temas que se abordan en la literatura. El más presente se refiere a la proletarización del profesorado, que refuerza la

idea del fortalecimiento de entidades masivas a las cuales estarían asociados *trabajadores en educación*. Aquí no solamente se destaca la cuestión salarial - porque es solo un resultado del proceso de proletarización -, sino también la sensación de pérdida de control sobre el propio trabajo y su intensificación, incluso por la necesidad de buscar empleo en varias escuelas para poder aumentar las ganancias. Se discute la ampliación de la formación continua e inicial. Se denuncia la desvalorización del trabajo docente, sospechando de la justificativa de que las mujeres no necesitan ganar lo mismo que los hombres, encargados de la familia. Asimismo, se discuten las representaciones y las identidades docentes que se le vinculan: el modelo vocacional/sacerdotal, el modelo de funcionarios de estado, el modelo tecnicista e, incluso, el modelo de trabajadores de la educación (FERREIRA, 2011). Todo ha estado bajo sospecha. Desde ese punto de vista, concluyo con la consideración de que no existe una única «naturaleza» a la que se pueda adaptar el trabajo docente.

«Naturaleza» del trabajo y la cuestión del cuidado

Repito, se puede deducir de lo presentado anteriormente que no es posible determinar una única «naturaleza» para el trabajo docente, porque lo que hace el profesorado, lo que se espera del mismo y de su «producto» ha cambiado con el transcurso del tiempo; ha sufrido regulaciones impuestas por las necesidades - para ser sintética - del sistema capitalista y del Estado, mediante sucesivas reformas educativas, y es el resultado de interacciones específicas ocurridas en cada contexto sociocultural, a partir del intercambio entre diferentes pedagogías y de las diversas representaciones del profesorado sobre lo que le compete, tanto individual como colectivamente.

O sea: si el concepto de trabajo «involucra un gasto de energía física y mental que tiene como objetivo la producción de un bien de uso, proporcionando así la reproducción de la vida humana», el objeto de trabajo en la educación «es de difícil determinación» (VIEIRA; FONSECA, 2010). En este sentido, voy a considerar brevemente un objetivo del trabajo docente que se inauguró con la feminización de la docencia: el trabajo docente como actividad de «cuidar»⁴, entendiendo el cuidado como prerrogativa de la mujer, supuestamente presente en su «naturaleza». Ese fue el precio pagado por el difícil y disputado ingreso de las mujeres en el mundo del trabajo escolar: la consideración del carácter vocacional de su actividad, y la representación mayoritaria es la de que

quien tiene vocación ejecuta su oficio por amor al prójimo, sin que sea necesario que su remuneración sea correspondiente ni que la misma esté asociada a la formación recibida. (...) Obsérvese que ese argumento se transfirió a las relaciones laborales de tal manera que, en el caso de Brasil, cuanto más básico es el nivel de enseñanza, más bajo es el salario y mayor número de mujeres está presente en el mismo; y, cuanto más alto es el nivel de enseñanza, mayor es el salario y más hombres ocupan funciones en él. (FERREIRA, 2015, p. 31).

Aquí me gustaría citar cuatro cuestiones. *Primero*, argumentar que la profesión nunca fue bien retribuida económicamente, incluso cuando solamente los hombres componían los equipos docentes. *Segundo*, negar la fijación de la representación dominante en cuanto a la vocación de la mujer para la enseñanza, dudando nuevamente del término «naturaleza». *Tercero*, asimismo, destacar fuerza, omnipresencia y concreta implantación de lo «maternal» en lo cotidiano de las relaciones laborales. *Cuarto*, destacar la rebeldía con respecto a la representación dominante, poniendo en evidencia también el cuidado.

En cuanto a la primera cuestión, narraciones históricas y referencias literarias de diferentes épocas y regiones demuestran que, aunque se acepte supuestamente la existencia de cierta consideración social a la docencia en algún período y lugar del mundo, la buena remuneración no es un indicio de ese hecho. (ALMEIDA, 1998; LOURO, 2001; VICENTINI; LUGLI, 2009).

En lo que se refiere a la *segunda cuestión*, el concepto de género aclara que las diferencias entre hombres y mujeres son atribuciones socioculturales, por lo tanto, cambiantes en el transcurso de la historia. No obstante, a pesar del impacto de las representaciones mayoritarias, lo que se espera de mujeres y de hombres no es necesariamente, también, lo que se encuentra en análisis concretos. O sea, la idea de que las mujeres saben ser maternas por «naturaleza» es errónea y ya fue suficientemente debatida. Algunos, como Badinter (1985, p. 367), dicen que los estudios históricos demuestran que el amor de madre es «adicional», no es inherente, se trata de un mito. A eso podemos agregar que la preocupación por la infancia es reciente. Ambos, amor materno e infancia a ser protegida, son invenciones originarias de las elaboraciones pedagógicas de los siglos XVII y XVIII (ÀRIÈS, 1978; CARVALHO, 1999), cuando comienza a consolidarse la escuela llamada «moderna».

No podemos negar, sin embargo - *y esa es la tercera cuestión* -, que las representaciones dominantes forzaron y forjaron las relaciones laborales que limitaron el trabajo docente a una atribución dependiente de la «naturaleza» de quien trabaja. Siempre me gusta recordar las determinaciones moralizadoras de las actividades docentes expresadas en antiguos contratos profesionales, tal como el conocido contrato presentado por Apple y Teitelbaum (1991)⁵. Pero también es necesario recordar que las características afeminadas se transfirieron al oficio docente, de tal manera que los estudios sobre su historia reciente revelan, por un lado, un ejercicio profesional marcado por una extensión de la casa al trabajo (CARVALHO, 2002); por otro lado, la necesidad que presentaron los hombres de justificar por qué están y qué hacen en un trabajo eminentemente femenino (CARVALHO, 1998; PAULA, 2005). Ellos parecen «diferentes» allí:

Entender el género como relacional implica iluminar las especificidades masculinas en el trabajo: la incomodidad de los profesores cuando se sienten objeto de miradas desconfiadas o demasiado erotizadas, la facilitación o la posibilidad de eludir las tareas burocráticas por aquellos que acostumbran ser «cuidados» como un recurso escaso, son solo algunas de las cuestiones que el análisis a partir de una perspectiva de género permite hacer sobre el trabajo docente masculino. (MORGADE, 2008, p. 7-8).

En cuarto lugar, podemos destacar el cuidado, sin atribuirlo a una esencia presente en las mujeres, sino entenderlo como resultado de relaciones colegiadas, de concepciones educativas compartidas en la vida cotidiana escolar por hombres y mujeres que abrazaron el oficio como un trabajo pleno de relaciones humanas y a ser desarrollado de manera competente, compenetrada, a pesar de las dificultades inherentes a la docencia. El «cuidado», en este caso, no es una atribución femenina, es una idea de cómo se debe desarrollar el trabajo docente. Un trabajo que da otro significado a los sujetos trabajadores y les da una identidad individual y colectiva, expresada en los esfuerzos diarios para educar y en los esfuerzos eventuales, para algunos/as, de las movilizaciones docentes.

Actualmente tenemos un gran esfuerzo en juego al intentar la recuperación histórica sociológica de la creación y el fortalecimiento de entidades docentes en Brasil, cuyos trabajos representados por la Red de Investigadores sobre Asociativismo y Sindicalismo de los Trabajadores en Educación⁶ (Red Aste) son un buen ejemplo. No obstante, ¿en qué medida no sería solamente oportuno, sino igualmente justo y con más carga interpretativa, hacer esas investigaciones sin olvidar la categoría género? Si en Brasil contamos con más del 80 % del profesorado de la educación básica formado por mujeres (INSTITUTO..., 2013), ¿cómo pensar en una historia y actuación del movimiento docente sin considerar esa particularidad?

Consideraciones finales

Las reflexiones de los años 1980 y 1990 realizadas en Brasil sobre trabajo docente, ocurrieron concomitantemente con el fortalecimiento de las organizaciones docentes estructuradas o reestructuradas para actuar a semejanza de organizaciones sindicales de trabajadores manuales. Frente al sentimiento de pérdida de estatus, pauperización y pérdida de control sobre su propio trabajo, la opción que encontró el profesorado fue la de afiliarse a esas asociaciones, organizar amplias movilizaciones y realizar huelgas fuertes. Los principales objetivos de esos movimientos fueron — y continúan siendo — las luchas por salarios, carrera y mejora de las condiciones de trabajo.

No obstante la importancia de tales cuestiones, desde ese entonces hasta ahora los procesos de reestructuración del trabajo docente han propuesto mayores desafíos a las organizaciones sindicales. Una investigación (OLIVEIRA; VIEIRA, 2010) que recogió datos de 8.895 docentes de escuelas urbanas de educación básica en siete estados brasileños (Minas Gerais, Pará, Río Grande do Norte, Espírito Santo, Goiás, Paraná y Santa Catarina) afirma que el 62 % de los docentes investigados no estaban afiliados a sindicatos, y solo un 8 % dijo participar activamente en las decisiones y actividades sindicales. Además, la insatisfacción de los sujetos en cuanto a la actuación de los sindicatos sobre

cuestiones relativas al trabajo docente también es mucha, y alcanza el 40 % de ellos (y solamente el 3 % consideraba la actuación muy satisfactoria).

De esta forma, tal vez los objetivos principales y las formas de organización y movilización de los movimientos encabezados por los sindicatos actualmente sean insuficientes para incorporar, de manera más efectiva, una mayor cantidad de personas en la vida cotidiana sindical. Este es un tema que merece una profunda atención, no solo de la investigación en el área, sino especialmente de las direcciones sindicales. Uno de los aspectos a indagar serían las particularidades de la vida profesional y personal de las mujeres.

Si actualmente no hay diferencias en la docencia según el sexo, en términos de salarios (para el mismo trabajo), o carrera, o formación, esto no quiere decir que la condición de mujer o de hombre no sea un elemento que diferencie docentes de sexos diferentes a la hora de disputar y ocupar cargos, o en términos de número de horas de trabajo en virtud de más responsabilidades femeninas en los cuidados familiares. Una investigación actual sobre el reparto de las tareas domésticas entre hombres y mujeres en las familias brasileñas indica que ellas «trabajan, en promedio, 4,5 veces más horas en quehaceres domésticos que los hombres, diferencia decreciente con la renta» (SORJ; FONTES, 2012, p. 114). Un mayor conocimiento de los valores, dificultades, necesidades objetivas y deseos de las personas que componen la base de los movimientos tal vez podría colaborar a modificar tanto las pautas de lucha como sus formas de realización.

Finalmente, una última mención al tema. Algunas investigaciones (VICENTINI; LUGLI, 2009; GINDIN, 2011) indican la existencia de asociaciones docentes brasileñas – con varios formatos – al menos desde el final del siglo XIX, pero fue a partir de los años 1930 que el asociativismo comenzó a desarrollarse más plenamente. Este período se une a la plenitud de la feminización de la docencia, que también había comenzado a instaurarse al final del siglo XIX, después de una ardua lucha de las mujeres por el derecho al trabajo y a una vida pública. ¿Existirían organizaciones docentes sin la lucha de las mujeres?

Recibido en marzo de 2015 y aprobado en julio de 2015.

Notas

- 1 La selección de teorías y autores que se hace aquí es una entre las posibles, según la dinámica de mis seminarios sobre el proceso de trabajo docente en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Pelotas (PPGE/UFPel).
- 2 «El período que se extiende desde la aurora de la Revolución Francesa hasta los comienzos de la III República se destaca, en los dos polos, por la abundancia de literatura pedagógica. «La manía de este año es escribir sobre educación», afirma el Barón Grimm». (1763 ápuD LÉON, 1977, p. 335).

3 Información sobre la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente - REDESTRADO, está disponible en el enlace <<http://www.redeestrado.org/web/inicio.php?idioma=port>>.

4 *Care* se puede definir como «el trabajo de atender las necesidades físicas, psicológicas, emocionales y de desarrollo de una o varias personas». (STANDING, 2001 *ápud* SORJ; FONTES, 2012, p. 103).

5 CONTRATO DE PROFESORA – 1923

Este es un acuerdo entre la Señorita, profesora, y el Consejo de Educación de la Escuela, por el cual la Señorita está de acuerdo en enseñar por un período de ocho meses, comenzando el 1º de septiembre de 1923. El Consejo de Educación está de acuerdo en pagar a la Señorita la suma de 75 dólares por mes.

La Señorita está de acuerdo con las siguientes cláusulas:

1. No casarse. Este contrato se anula inmediatamente si la profesora se casa.
 2. No caminar en compañía de hombres.
 3. Estar en su casa entre las 8 horas de la noche y las 6 horas de la mañana, a menos que esté asistiendo a alguna función de la escuela.
 4. No vagar por el centro en heladerías.
 5. No abandonar la ciudad en ningún momento sin el permiso del presidente del Consejo de Curadores.
 6. No fumar cigarrillos. Este contrato se anula inmediatamente si la profesora fuera encontrada fumando.
 7. No beber cerveza, vino o güisqui. Este contrato se anula inmediatamente si la profesora fuera encontrada bebiendo cerveza, vino o güisqui.
 8. No andar en carruaje o automóvil con cualquier hombre excepto su hermano o su padre.
 9. No usar ropas demasiado coloridas.
 10. No teñirse el cabello.
 11. Vestir al menos dos combinaciones.
 12. No usar vestidos que tengan más de dos pulgadas por encima de los tobillos.
 13. Conservar limpio el salón de clases.
 - (a) barrer el piso del salón de clases al menos una vez por día.
 - (b) fregar el piso del salón de clases al menos una vez por semana con agua caliente y jabón.
 - (c) limpiar el pizarrón al menos una vez por día.
 - (d) encender la estufa a las 7 horas de la mañana de forma que el salón esté caliente a las 8 horas cuando lleguen los niños.
 14. No usar polvo en el rostro, rímel, ni pintar los labios. (APPLE; TEITELBAUN, 1991, p. 63).
- 6 Información sobre la Red de Investigadores sobre Asociativismo y Sindicalismo de los Trabajadores en Educación - Red ASTE, está disponible en el enlace <www.redeaste.com>.

Referencias

- ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.
- APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 60, p. 3-14, febrero de 1987.
- _____.; TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978.
- BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado - o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. **Schooling in capitalist America**. Nueva York: Harper & Row, 1976.
- BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Ensino: uma atividade relacional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, p.17-32, 1999.
- _____. Entre a casa e a escola: educadoras do ensino fundamental na periferia de São Paulo. En: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas S.; GARCIA, Maria Manuela A. (Org.). **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva, 2002. p. 217-241.
- _____. Vozes masculinas numa profissão feminina: o que têm a dizer os professores. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406-422, 1998.
- DAL ROSSO, Sadi. Contribuição para a teoria do sindicalismo no setor da educação. En: ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOCENTE NO BRASIL: seminário para discussão de pesquisas e constituição de rede de pesquisadores, 2009, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: IUPERJ, 2009. p. 1-14. Disponible en: <<http://rehip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/4426/Dal%20Rosso.pdf?sequence=3>>. Acceso: 24 marzo de 2015.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 41-61, 1991.
- FERREIRA, Liliana Soares; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Uma análise sobre o tema “trabalho” nos eventos da REDESTRADO em 2008 e 2011. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 51, p. 27-41, junio de 2013. Disponible en: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4110/4448>>. Acceso: 16 mar. 2015.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira. Construção de identidades docentes: entre a vocação, as necessidades objetivas e os processos sociais. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 106-113, enero-abril de 2011. Disponible en: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8672/6133>>. Acceso: 22 marzo de 2015.
- _____. Gênero e valorização profissional da docência. **Mátria: a emancipação da mulher**, Brasília, ano 13, p. 30-31, mar. 2015. Disponible en: <<http://www.cnte.org.br/index.php/publicacoes/revista-matria/revista-matria-2015.html?limitstart=0>>. Acceso: 26 de marzo de 2015.
- GINDIN, Julián. **Por nós mesmos: as práticas sindicais dos professores públicos na Argentina**, no

Brasil e no México. 2011. 280 páginas. Tesis (Doctorado en Sociología) – Programa de Posgrado en Sociología, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Río de Janeiro, 2011.

GORZ, André. **Adeus ao proletariado**: para além do socialismo. Río de Janeiro: Forense, 1980.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho docente. En: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses estatísticas da educação básica**. Brasília, 2013. Disponible en: <<http://goo.gl/JgJyAe>>. Acceso: 20 de mayo de 2014.

LÉON, Antoine. Da revolução francesa aos começos da terceira república. En: DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston (Org.). **Tratado das ciências pedagógicas**. São Paulo: Companhia Nacional, 1977. v. 2, p. 333-383.

LOURO, Guacira. Mulheres na sala de aula. En: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001. p. 443-481.

LÜDKE, Menga; BOING, Luis Alberto. O trabalho docente nas páginas de educação & sociedade em seus (quase) 100 números. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1179-1201, outubro de 2007. Especial Disponible en: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2528100.pdf>>. Acceso: 16 mar. 2015.

MANACORDA, M. A. **Marx y la pedagogía moderna**. Barcelona: Oikos-Tau, 1969.

MARX; Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

MORGAGE, Graciela. Trabajo docente y relaciones de género: aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. En: SEMINARIO DE LA RED LATINOAMERICANA DE ESTUDIOS SOBRE TRABAJO DOCENTE - REDESTRADO, 7., 2008, Buenos Aires. **Anales...** Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 1-25. Disponible en: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/index.html>. Acceso: 28 de marzo de 2015.

OLIVEIRA, Dalila; VIEIRA, Livia (Coord.). **Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil**: sinopse do *survey* nacional. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponible en: <http://www.trabalhodocente.net.br/images/publicacoes/28/SinopseSurveyNacional_TDEBB_Gestrado.pdf>. Acceso: 26 de marzo de 2015.

OZGA, Jenny; LAWN, Martin. O trabalho docente: interpretando o processo de trabalho do ensino. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 140-158, 1991.

_____; _____. ¿Trabajador de la enseñanza? Nueva valoración de los profesores. **Revista de Educación**, Madrid, n. 285, p. 191-215, 1988.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986.

PAULA, Cláudia Regina de. Trajetórias e narrativas de homens negros no magistério. En: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha; PINTO, Regina Pahim (Org.). **Negro e educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 118-132.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Río de Janeiro: Zahar, 1975.

- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Considerações sobre o governo da Polônia e a sua projetada reforma. En: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Rousseau e as relações internacionais**. São Paulo: Imprensa Oficial del Estado, 2003. p. 221-316. Disponible en: <http://funag.gov.br/loja/download/177-Rousseau_e_as_Relacoes_Internacionais.pdf>. Acceso: 18 de marzo de 2015.
- SAVIANI, Dermeval. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Río de Janeiro: Zahar, 1973.
- SORJ, Bila; FONTES, Adriana. O *care* como um regime estratificado: implicações de gênero e classe social. En: HIRATA, Helena; GUIMARÃES, Nadya A. (Org.). **Cuidado e cuidadoras**: as várias faces do trabalho do *care*. São Paulo: Atlas, 2012. p. 103-116.
- VICENTINI, Paula P.; LUGLI, Rosario G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIEIRA, Jarbas; FONSECA, Márcia. Natureza do trabalho docente. En: OLIVEIRA, Dalila; DUARTE, Adriana; VIEIRA, Livia (Org.). **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- WRIGHT, Erik Olin. **Clases**. Londres: Verso, 1985.

Feminization and the “nature” of teaching

A brief reflection in two stages

ABSTRACT: The text discusses the idea of a fixed conception of the nature of teaching. To do so, it first discusses some studies that influenced the analysis of teachers’ work in Brazil, and then discusses what would be the nature of a work that has been associated with the feminine condition, a qualified process of the feminization of teaching. Finally, it provides some reflections that should be made by teachers organizations if there is an intention to increase the participation at the base level in the daily activities of the same, especially with regard to women.

Keywords: Teacher’s work. Feminization of teaching. Teaching unions.

Féminisation et “nature” du travail d’enseignant

Brève réflexion en deux temps

RÉSUMÉ: Le texte problématise l’idée d’une conception fixe de la nature du travail d’enseignant. A cette fin, dans un premier temps, il développe quelques études qui ont influencé les analyses sur le travail enseignant au Brésil, ce qui lui permet dans un second temps de discuter la nature d’une profession qui fut associée à la condition féminine, dans un processus de féminisation de l’enseignement. Finalement sont mises à jour quelques réflexions à développer par les organisations d’enseignants si celles-ci prétendent amplifier la participation de la base dans leur quotidien, spécialement en ce qui concerne les femmes.

Mots-clés: Travail enseignant. Féminisation de l’enseignement. Syndicalisme enseignant.