

El minuto de 120 segundos: analizar la actividad de trabajo para prevenir problemas de salud mental en educadoras de escuelas primarias

Karen Messing¹, Ana María Seifert², Evelin Escalona³

Resumen

La encuesta Santé Quebec muestra que los educadores de escuelas en Quebec presentan un elevado nivel de angustia psicológica. Para identificar los factores que contribuyen a esta situación, se analizó la actividad de trabajo de 14 educadoras de dos escuelas primarias, siguiendo el modelo francés de análisis de la actividad de trabajo. La secuencia rápida de acciones, actividades simultáneas y múltiples, mirada en constante actividad (vigilancia y verificación), muestran pocos momentos de reposo físico y mental. La proporción de alumnos con dificultades de aprendizaje o comportamiento es un determinante de la actividad de la mirada y la postura. La situación parece más frecuente en los primeros niveles donde se identifica y refiere a los niños con dificultades. El entorno físico es inadecuado con temperaturas, humedad y ruido incompatibles con la concentración necesaria para estudiar y enseñar. Las educadoras utilizan estrategias para enseñar, crear un ambiente propicio y mantener la atención de los alumnos en condiciones adversas. Un promedio de 16 horas/semana, después de clases, es consagrado a la adaptación, creación de material y corrección de trabajos. Sin embargo, los medios de comunicación sugieren que las educadoras trabajan poco. El examen de las estrategias llevó a recomendaciones para mejorar las relaciones entre profesores y supervisores, lograr un reconocimiento social de la importancia y dificultades del trabajo y hacer que el ambiente físico y social (proporción de niños con problemas) en las aulas sea propicio a la enseñanza.

Palabras claves: Educadoras, salud ocupacional, ergonomía, investigación participativa, análisis del trabajo.

Abstract

Primary school teachers in Quebec suffer psychological distress, as shown by the Quebec Health Survey. The authors applied and extended the French model of work activity analysis to direct observation of classroom teaching (14 women in 10 classrooms for a total of 48 hr 24 min) to identify stressful elements. The authors observed a rapid sequence of actions, eye fixations of short duration, multiple simultaneous activities, and uncomfortable temperature, humidity and noise levels, with little time for physical or mental relaxation. This adverse physical environment is not compatible with a complex cognitive activity such as teaching and learning. One of the determinants of eye fixation and posture was the number of students with behavioral and learning problems. This situation seems to be more common in the earlier grade levels, which is when the identification and referral of children with problems are more likely to occur. Educators use many strategies to teach, to create a learning environment and to maintain attention in classrooms under adverse conditions. Thus, they have to adapt, develop new materials and correct student projects, outside of school hours, for a mean of 16 hours per week. However, teachers are often portrayed by the media as people who are unwilling to work. A review of these strategies led to recommendations to improve relationships between teachers and their supervisors, to attain social recognition of the importance and difficulty underlying their work and to provide a physical environment (number of children, proportion of children with problems) in each classroom more conducive to teaching.

Key words: Teachers, occupational health, ergonomics, participatives research, work analysis.

Artículo original, versión modificada de un texto enviado al periódico *Journal of Occupational Health Psychology* y publicado en el volumen 2 N° 1, páginas 45-62.

¹ PhD, Investigadora del CINBIOSE, Centro de Estudios de la Interacciones Biológicas entre la Salud y el Medio Ambiente. Profesora Titular y Directora del Diplomado en Ergonomía de la Universidad de Quebec en Montreal.

² MSc, Investigadora del CINBIOSE

³ MSc, MD. Directora de la Escuela de Malariología. Investigadora Asociada del CEST, Centro de Estudios en Salud de los Trabajadores. Universidad de Carabobo, Núcleo Aragua.

Introducción

Los educadores de escuelas primarias y secundarias en Quebec presentan un nivel elevado de angustia psicológica. Un análisis (Gervais, 1993) de la encuesta Santé Quebec (Santé Quebec, 1995) por tipo de empleo muestra que los profesores menores de 29 años son uno de los grupos con mejor salud mental. Sin embargo, los profesores de 45 a 64 años presentan uno de los niveles más altos de problemas mentales (Gervais, 1993). Blais y Lachance (1992) muestran que los profesores de una Comisión Escolar presentan un alto nivel de angustia psicológica. David y Payeur (1993) muestran que 90% de los profesores encuentran sus tareas pesadas y 74% las encuentran estresantes. Carpentier-Roy se interesaron en el sufrimiento emotivo en los profesores y describen así la situación particularmente alarmante de los profesores de escuela primaria:

La situación de las mujeres que enseñan en escuelas primarias me parece fuente de gran sufrimiento.... En este caso, no hablamos únicamente de una doble tarea sino de un día de trabajo de 16 horas a causa de la continuidad entre lo que se hace en el trabajo y en la casa: las trabajadoras tienen la impresión de ser madres todo el tiempo y en todas partes (Carpentier-Roy, 1991; traducido por Ana María Seifert).

Existen pocos estudios sobre la salud física de los profesores. Según la encuesta Santé Quebec, los profesores tienen un nivel relativamente bajo de problemas de espalda pero presentan un nivel más elevado de problemas músculo-esqueléticos que otros trabajadores "white collar" de edades similares. Presentan también altos niveles de alergias y problemas coronarios y el más alto nivel de problemas de piel de todos los grupos de trabajadores. (Gervais, 1993). Los profesores presentan una alta tasa de cáncer de mama, que los investigadores atribuyen al retardo del primer embarazo (Threlfall *et al*, 1985; Rubin *et al*, 1993).

Los educadores declaran pocos accidentes o enfermedades profesionales a la Comisión de salud y seguridad ocupacional de Quebec y son clasificados como el grupo de menor prioridad en la aplicación de los aspectos preventivos de la ley de salud ocupacional (CINBIOSE, 1995b). Sin embargo, en la encuesta Santé Quebec, los profesores reportaron un número importante de problemas de salud y accidentes relacionados con el trabajo. Gervais (1993) sugiere que

la sub-declaración se debe a la falta de reconocimiento de los problemas ocupacionales de los educadores.

El Centro de Estudios de las Interacciones Biológicas entre la Salud y el Medio Ambiente (CINBIOSE) fue llamado a estudiar la salud de los educadores de escuelas primarias, en el marco de un convenio entre la Universidad de Quebec en Montreal y tres importantes centrales sindicales, el cual estipula que la Universidad acordará recursos para iniciar investigaciones que respondan a los pedidos de las centrales sindicales (Mergler, 1987; Messing, 1991, 1995). Los comités de condición femenina de las centrales, pidieron que se iniciara un programa de investigaciones con el objetivo de encontrar o estimular respuestas sistémicas y colectivas para el mejoramiento de las condiciones de trabajo en los empleos tradicionalmente femeninos. El programa tiene tres líneas de investigación: a) Poner a luz las exigencias del trabajo femenino por medio de tres estudios de terreno elegidos por cada una de las centrales sindicales. b) Analizar las decisiones de la Comisión de Salud y Seguridad en el Trabajo (CSST), comparando hombres y mujeres en tres tipos de problemas: el estrés, las lesiones debidas a movimientos repetitivos y los programas de readaptación. Los especialistas en ciencias jurídicas analizaron la decisión y los argumentos en favor o en contra (Lippel, 1995a; Lippel y Bienvenu, 1995). c) En base a los resultados de las investigaciones de terreno y del análisis de las decisiones de la CSST, especialistas en políticas sociales examinaron las prácticas preventivas (CINBIOSE, 1995b; Messing y Boutin, 1996).

Para los estudios de terreno, las centrales sindicales escogieron a cajeras de banco, recepcionistas de hospitales y profesoras de escuela primaria que son la tercera, octava y novena profesiones femeninas más comunes (Asselin *et al*, 1994). Se aplicaron métodos de ergonomía desarrollados en el Laboratorio de Ergonomía y Fisiología del Trabajo del "Conservatoire National d'arts et métiers de París". Estos se basan en el análisis de la actividad real de trabajo y la utilización del saber de los trabajadores (Guérin *et al*, 1991; Teigef y Bernier, 1992). Los aspectos físicos y sociales del entorno, las capacidades del trabajador y sus estrategias son incluidos para tener una figura completa. La actividad de trabajo se analiza como un compromiso entre la tarea descrita y las exigencias reales del trabajo. Este análisis es llamado ergonómico en el sentido griego del

término, porque no se limita a los aspectos físicos del trabajo. Es empleado en Francia, Quebec y Canadá en investigaciones en varias industrias y servicios (Lamonde y Montreuil, 1995; Messing, Haëntjens y Doniol-Shaw, 1993; Vézina, Tierney y Messing, 1992).

Este artículo presenta el proyecto de las educadoras de dos escuelas primarias, pertenecientes a una Comisión Escolar en la que 87% eran mujeres. El artículo presenta la actividad de trabajo de las titulares de clase excluyendo reemplazantes y profesoras especializadas (música, gimnasia). Estudiamos la actividad de trabajo desde el punto de vista del bienestar de las educadoras, sin evaluaciones críticas del trabajo.

Métodos

La investigación fue participativa a tres niveles: 1) La central sindical participó en la selección de la Comisión Escolar y el sector (primaria) donde se realizaría la investigación. 2) El sindicato local participó en la definición de las variables a investigar y aseguró el contacto con las

escuelas. Se constituyó un comité de seguimiento con responsables del sindicato local y de diferentes instancias de la central sindical: federación, servicio de condición femenina y salud ocupacional. Este comité recibió informes sobre la marcha de la investigación que permitieron discusiones importantes sobre los métodos utilizados contenido e interpretación de los resultados. 3) Las trabajadoras con las que se hizo la definición de variables a investigar y de los momentos de observación para garantizar la comparabilidad de los datos. Las trabajadoras participaron en la colecta de datos.

Escuelas

El estudio fue realizado en dos escuelas de un suburbio de Montreal (Cuadro N° 1) en colaboración con el sindicato de profesores y con el consentimiento de la Comisión Escolar. Las escuelas fueron seleccionadas por el sindicato para representar diferentes condiciones de trabajo de los educadores: las condiciones en la escuela A son más favorables que en la escuela B. Los educadores de las dos escuelas son de lengua francesa, nativos de Quebec.

Cuadro N° 1
Descripción de las dos escuelas

Descripción	Escuela A	Escuela B
Nivel económico y educacional*	4,5	2,0
Número de alumnos	497	288
Alumnos de idioma extranjero** (%)	14	15-40
Número de profesores titulares	16	11
Sexo (% de mujeres)	88	82
Número de profesores especializados	7	8
Personal de apoyo	1 asistente, 2 secretarias 1 conserje tiempo completo 1 conserje medio tiempo.	1 secretaria 1 conserje

Fuente: Entrevista realizada

*En 1987, el Ministerio de Educación clasificó los barrios de 1 a 9 según el nivel de salario y escolaridad, el nivel 1 es el más bajo. La información sobre la clasificación de las escuelas viene de los directores.

** El porcentaje de alumnos de idioma extranjero en la escuela A es el promedio de la escuela. En la escuela B, no existían cifras globales, los datos fueron compilados aula por aula. Existe una gran variabilidad entre las clases y decidimos dar la cifra del máximo y mínimo que representa mejor las dificultades de la educadora.

Metodología para el análisis de la actividad de trabajo

El análisis ergonómico comprende tres etapas: a) colecta de datos preliminares sobre la actividad de trabajo, las exigencias, el trabajo asignado y los datos descriptivos de la población; b) observaciones preliminares para caracterizar la actividad real de trabajo y generar hipótesis sobre los determinantes de los problemas; c) colecta de datos sistemáticos para verificar las hipótesis.

Primera etapa: Descripción de las exigencias y de la tarea asignada

Se realizaron cuatro entrevistas colectivas, entrevistas individuales, revisión de los registros de accidentes y entrevistas con los directores de escuelas. Las entrevistas recogieron información sobre: edad, antigüedad en el puesto, situación familiar, historia de trabajo, descripción de la tarea, aspectos percibidos como difíciles, duración, intensidad y frecuencia de síntomas de fatiga y dolor (utilizando un esquema corporal para visualizar su localización y facilitar la verbalización en cuanto su relación con el trabajo). Las entrevistas colectivas fueron realizadas con un grupo de siete educadoras seleccionadas por su sindicato para procurar un muestreo de diferentes condiciones de trabajo (escuelas de barrios favorecidos vs pobres), antigüedad (3-28 años), grado de enseñanza (1ero a 4to y educadoras especializadas), estatuto de empleo (regulares y precarias) y situación familiar (Cuadro N° 2).

Los directores fueron entrevistados individualmente (una hora) sobre: composición de la población estudiantil, administración de la escuela, métodos de evaluación del trabajo de los educadores. Se analizaron documentos para definir el trabajo prescrito.

Durante las entrevistas, se identificaron nuevos parámetros sobre el entorno físico y social y las condiciones de trabajo en las escuelas: trámites realizados para referir los niños con problemas, amplitud del horario de trabajo, temperatura y humedad en las salas de clase. Los datos fueron recopilados en fichas diseñadas por el equipo de investigación en colaboración con las educadoras y fueron completadas por las educadoras.

Las educadoras de ambas escuelas indicaron que los problemas de temperatura, humedad y ruido causan dificultades en la concentración y calma necesarias en sus clases. Con la ayuda de los alumnos, las educadoras de seis aulas (la escuela cuenta con 16 aulas en total) documentaron la temperatura y humedad en sus aulas, durante cinco meses (3 estaciones). Las medidas de temperatura y humedad se hicieron una semana por mes, 4 veces por día. Anotaron la posición de las cortinas y ventanas (abiertas, cerradas). La participación fue voluntaria y los profesores que percibían un problema pueden haber participado de manera desproporcionada en el estudio.

Segunda etapa: Observaciones preliminares

Se identificaron variables que pudieran estar

Cuadro N° 2
Descripción de las participantes en las entrevistas colectivas

	Escuela A 4 profesoras	Escuela B 3 profesoras
Situación familiar	1 soltera, 1 casada sin hijos 2 con compañero y 1 hijo	Todas con un compañero, sin hijos
Grado de enseñanza	Especializado; 2; 3; 4	Ortopedagoga; 1; 4
Antigüedad en la profesión	25; 5; 28; 3	7; 8; 11
Estatuto de empleo	2 permanentes, tiempo completo 1 no permanente, tiempo completo 1 reemplazante, tiempo completo	1 permanente, tiempo completo 1 permanente, tiempo parcial 1 reemplazante, tiempo parcial

Fuente: Entrevista realizada

relacionadas con los síntomas que las trabajadoras reportaron (tareas múltiples y simultáneas, problemas de horario, fuerza ejercida, movimientos repetitivos, etc.) y las condiciones que pudieran influenciar estas variables (herramientas, calendarios, organización del trabajo, disposición de muebles, etc.). En ambas escuelas, las observaciones fueron realizadas por cuatro observadores durante 38 horas distribuidas en siete días, en aulas de grado 1 a 4. Se observó la actividad de dos días pedagógicos. Inmediatamente después de las observaciones, se entrevistó a los profesores para aclarar aspectos difíciles a interpretar. Las observaciones fueron escritas y discutidas y sirvieron a la concepción de la guía de observaciones sistemáticas.

Este proceso llevó a una descripción de: cada elemento de la tarea (explicar un concepto, verificar la comprensión, dictar un ejercicio, etc), tiempo requerido para cada elemento y las posturas exigentes. Se hizo énfasis en comparar la tarea "prescrita" asignada por el director (programas y calendarios) al trabajo real realizado por la educadora. El trabajo fue analizado en términos de estrategias desarrolladas por las trabajadoras para poder realizar el trabajo que se les asigna en las condiciones reales (Teiger y Bernier, 1992). Esta fase fue utilizada para preparar la tercera etapa de la colecta de datos.

Tercera etapa: Observaciones sistemáticas

Las observaciones preliminares y el análisis de las entrevistas permitieron formular hipótesis a verificar en la colecta sistemática de datos. Las hipótesis son específicas a cada lugar de trabajo y no pueden ser identificadas con anterioridad, puesto que se desconoce el trabajo real. Las hipótesis deben ser verificadas. Por ejemplo, un gran número de niños difíciles (indisciplinados, desconcentrados) pueden hacer ardua la tarea de vigilancia del profesor. Esta hipótesis puede ser verificada observando la dirección de la mirada de los profesores y comparando los datos según el número de niños difíciles.

En este estudio, postulamos que a condiciones similares, a) el ritmo de trabajo es más rápido en los grados menores (1-3); b) los educadores de grados superiores orientan su actividad hacia el grupo más que a cada alumno; c) los educadores de los grados inferiores pasan más tiempo con la espalda en flexión; d) los educadores de la escuela B (que tienen más niños con problemas) orientan su actividad más

frecuentemente hacia los individuos que hacia el grupo.

Las observaciones sistemáticas fueron realizadas por dos observadores, durante siete días. Las observaciones de la actividad en clases se hicieron en tiempo real, lo que es muy exigente para el observador. Para evitar problemas de fiabilidad debidos a la fatiga, la duración de cada período de observación se situó entre 8 y 15 minutos repartidos a lo largo del tiempo de clases para asegurar la representatividad. Las clases de matemática y gramática fueron elegidas por ser las más frecuentes y permitían una mejor comparación inter-escuela. Para minimizar los factores de variación, se seleccionó únicamente a las educadoras mujeres y titulares de clase. Cuatro de las diez profesoras observadas participaron en las entrevistas colectivas. Las otras tres educadoras, fueron excluidas por: 1) estar a cargo de una clase de enseñanza especial, 2) no ser titular y trabajar en varias aulas y 3) estar ausente por enfermedad. Las acciones de las educadoras, postura del tronco y dirección de la mirada fueron observadas y dictadas por un observador y registradas por otro, en el programa de registro de eventos Kronos I.

Se observaron las acciones de las educadoras en siete aulas, durante doce períodos. Las acciones fueron codificadas en las siguientes categorías: 1) explicar, dar instrucciones, hacer una pregunta, dar una respuesta, dar un feedback, esperar una respuesta, cada una de estas categorías se subdividieron en dos según que la educadora se dirigía a la clase o a un niño. 2) leer en voz alta, escribir en el pizarrón, mirar en silencio y, hacer un gesto de afecto.

Las direcciones de la mirada fueron codificadas durante ocho períodos, en siete aulas. En las siguientes categorías: a la clase, a un niño en particular, al pizarrón, a un libro o cuaderno, hacia el exterior de la clase, mirada desfocalizada (al vacío), inclasificable.

Las posturas del tronco fueron observadas durante nueve períodos, en siete aulas. Las categorías fueron las siguientes: 1) ángulo del tronco, 0°, inclinación hasta 45°, más de 45°, y de cuclillas; 2) sentada, caminando, de pie sin caminar con o sin apoyo.

Análisis de artículos de los periódicos cotidianos

Este análisis surgió de la discusión con las trabajadoras y de las sugerencias del comité de seguimiento sindical. El objetivo es de comparar la percepción pública de la carga de trabajo de los

educadores con los resultados de nuestro análisis. Utilizando bases de datos en CD-Rom, se seleccionaron los artículos sobre el trabajo de los educadores publicados durante el año precedente a la investigación, en los cuatro cotidianos de mayor tiraje (La Presse, Le Devoir, Le Soleil, y La Tribune). Tres cotidianos arrojaron 149 artículos que tratan del trabajo de los educadores, el cuarto no arrojó ningún artículo. Los artículos se analizaron para identificar los principales temas.

Validación

Se observaron y entrevistaron pocas educadoras debido a la necesidad de trabajar en profundidad y en detalle. Con el fin de poder generalizar, se estableció un proceso de validación en el que se presentaron los resultados a otros educadores con el fin de discutir de la representatividad y recoger comentarios y sugerencias. El informe (CINBIOSE, 1995a) fue presentado en primer lugar a las educadoras participantes, en cada escuela. Luego se presentaron en dos actividades, a grupos de 60 y 30 educadores de toda la provincia. Sus comentarios son presentados junto con los resultados a los que se reportan.

Resultados

Primera etapa: Datos preliminares y entrevistas

El trabajo prescrito:

El trabajo prescrito es la tarea asignada a los trabajadores por los empleadores o por sus superiores inmediatos. En el caso de los educadores se trata de la tarea definida por el Ministerio y los directores, así como los criterios de evaluación de su trabajo. El Ministerio de Educación prescribe los conceptos a enseñar, el material a utilizar, el contenido de las libretas de calificación y el tiempo a consagrar a cada materia.

Los funcionarios del Ministerio calcularon 1.468 minutos de enseñanza por seis días de enseñanza, cada materia tiene un minutaje calculado y se adjudican 68 minutos (5%) de margen de maniobra para el profesor. Los niños asisten a la escuela de lunes a viernes por un período de seis horas diarias. Pero a causa del minutaje, los horarios y el programa están organizados como si hubieran seis días de clase por semana. En consecuencia, los horarios no pueden corresponder al día de semana

(lunes, martes, etc.) sino que deben planificarse como día 1, 2, etc. y pueden caer en cualquier momento de la semana.

Los dirigentes de la Comisión Escolar tienen un margen frente a las directivas del Ministerio y pueden producir material y directivas suplementarias. La libreta de calificaciones, concebida por los funcionarios del Ministerio es sumamente detallada y determina en gran medida lo que se debe enseñar, aumentando la rigidez del sistema. Esta libreta se presenta como una serie de afirmaciones que explican el contenido del aprendizaje, en un lenguaje técnico. Por ejemplo, un profesor de segundo grado debe dar una nota cuatro veces por año a cada una de las siguientes afirmaciones: "Su niño resuelve problemas usando números naturales. Para demostrar su habilidad, establece relaciones entre los números, sistemas numerales y conjuntos de elementos", "Puede leer y escribir números y ponerlos en orden", "Entiende el significado de las operaciones matemáticas", "Puede hacer sumas y sustracciones mentales y escritas". La evaluación del aprendizaje en matemática y lenguaje se hace mediante nueve ítems, la libreta contiene 37 a 39 ítems por período evaluado. Las educadoras dicen que hacen varias pruebas por ítem porque "Sería muy injusto calificar sobre una sola prueba, hacemos tres o cuatro".

La escuela está abierta seis horas por día, cinco días por semana. Los educadores a tiempo completo están pagados por un trabajo de 27 horas por semana, de las cuales 20,3 horas son de presencia en el aula. Las otras actividades incluyen encuentros con los padres de familia, participación en los concursos que la escuela acepta, reuniones diversas, preparación, corrección, evaluación, días pedagógicos y seguimiento individual de los niños. Teóricamente tienen derecho a una hora de almuerzo y 20 minutos de reposo durante el recreo, a menos que estén a cargo de la vigilancia del mismo (por rotación). El pago está basado en este número de horas y puede ser suspendido si el educador se ausenta, pero la evaluación del trabajo se hace sobre su tarea global, lo que incluye el trabajo hecho más allá de las 27 horas como veremos más adelante.

Los educadores están directamente supervisados por el director de escuela que es responsable ante las autoridades electas de la Comisión Escolar. La escuela A tiene el mismo director desde hace seis años, mientras que la escuela B cambió cada año de director,

en los últimos cuatro años. El director decide el uso del presupuesto de la escuela, con o sin consulta a los educadores. El director decide también si la escuela participa en concursos patrocinados por la industria u otros organismos y la participación en actividades de la comunidad¹. Un consejo tripartito: padres, educadores y director decide las actividades para recaudar fondos destinados a financiar diversas actividades.

Los directores entrevistados, evalúan a los educadores sobre su pedagogía y su "manejo de la clase": "Cito al educador (sic) a mi oficina en el período de entrega de notas, para que me explique sus notas. Entiendo todo... su planificación, manejo de clase por la manera como me explica sus notas". Según una educadora de esta escuela "Soy responsable del comportamiento de mi clase. Si estoy enferma y hay un problema con uno de mis alumnos, se me echará la culpa".

Componentes adicionales de la tarea

Varios elementos se adicionan a la actividad definida por el contrato colectivo. La participación en comités de la escuela es opcional, pero "es muy difícil rechazar un pedido del director". En la escuela B el director insistió para que una educadora especializada asistiera a un comité que se reunía los viernes, aunque no trabajaba ese día para estar con su hija pequeña. Existen otros ejemplos de trabajo no pagado o voluntario: 1) en la escuela A dos educadoras a tiempo parcial o reemplazantes comparten una clase, el director pide la presencia de ambas en el día pedagógico aunque las educadoras a tiempo parcial no tienen pago durante los días pedagógicos; 2) una joven educadora reemplazante confeccionó un manual con dibujos para su clase de kindergarten. Este trabajo le tomó 8 días no pagos, como tampoco su asistencia al día pedagógico.

La actividad pedagógica comprende la adaptación de materiales de enseñanza. Casi para cada lección, las educadoras preparan transparencias y fotocopian ejercicios o dibujos que pagan a veces, ellas mismas. Una educadora de la escuela B dijo que a insistencia del director aceptó comprar un libro de lectura a pesar de preferir otro y durante todo el año, preparó ejercicios de lectura a partir del otro libro. Nos explicó con pesar, que pasarán varios años antes que se compre un nuevo libro de lectura con los fondos de la escuela.

El punto de vista de las educadoras y sus prioridades

Las siete educadoras entrevistadas afirmaron que adoraban su trabajo. Al discutir los aspectos positivos, dijeron que los niños eran el factor más importante. "Es la profesión más hermosa". Mencionaron también su autonomía: "Puedes cerrar la puerta de tu clase y adentro eres la reina". Sin embargo, todas sentían el peligro del agotamiento psíquico y emotivo (burn-out) "Adoro mi trabajo, pero temo no poder trabajar hasta la jubilación".

Las investigadoras les pidieron priorizar los problemas mencionados. De esta discusión surgieron cinco prioridades de investigación: a) la carga "global de trabajo". Las educadoras insistieron que ningún factor aislado podía explicar el estado de agotamiento en que se encontraban; b) la extensión del trabajo más allá de las horas de clase y al exterior de la escuela; c) el entorno físico de la clase: temperatura, humedad y ruido; d) los problemas de dolor de espalda (lumbares); e) los problemas de garganta.

Relaciones con el empleador

Las educadoras dicen que los funcionarios de la Comisión Escolar y del Ministerio no dan respuesta a sus necesidades y deciden los cambios sin consultarlas. Por ejemplo, la modificación de la libreta de calificaciones fue introducida según ellas, contra la voluntad de la mayoría de los educadores. Este cambio aumentó las dificultades de evaluación de los estudiantes, porque los padres no entendían su significado y porque supuso un cambio en los métodos de evaluación, con el que no estaban de acuerdo.

Las educadoras de la escuela B se quejaban de la ausencia de material adecuado para trabajar con niños con problemas de comportamiento o de aprendizaje y sentían que la Comisión no entendía las dificultades que encontraban con estos niños: "Están fuera de lugar..., hablan de enriquecer los contenidos cuando ni siquiera podemos acabar con el programa".

Diferencias en la carga de trabajo entre las escuelas A y B

Las educadoras de ambas escuelas dijeron que necesitaban más tiempo para enseñar y menos para imponer disciplina, las educadoras de la escuela B vivían una situación más difícil con muchas

dificultades con los alumnos y también sufrían las consecuencias del cambio de directores cada año: "Toma años educar un director". Los cambios de director, reflejan las dificultades de administrar con pocos recursos. Por ejemplo, la escuela A tenía suficiente leche para todos los alumnos, lo que no era el caso de la escuela B, mucho más pobre.

Colecta de datos realizada por las educadoras

Las educadoras utilizaron fichas elaboradas por las investigadoras, para describir los problemas de niños con dificultades de aprendizaje o de comportamiento en su clase. Tres educadoras de la escuela A (Grados 1, 2 y 6) y tres en la escuela B (Grados 1, 3 y 6)², llenaron estas fichas a fines del año escolar. Las educadoras de la escuela A reportaron que no tenían grandes problemas, la educadora de grado 2 dijo haber tenido problemas a principios del año escolar, pero había logrado arreglarlos. Las tres educadoras de la escuela B reportaron 15, 11 y 10 casos sobre clases de 22, 23 y 26 estudiantes, respectivamente. De estos 36 casos, 26 eran considerados serios. Por ejemplo: un niño que trató de suicidarse y cuyo padre se suicidó poco antes, un niño con una enfermedad venérea contagiada por su padrastro, un niño hiperactivo, varios niños cuyos padres se divorciaron recientemente y varios niños cuya lengua nativa no era el francés. Los problemas serios en los grados 1 y 3 eran de comportamiento y aprendizaje, mientras que los del grado 6 eran únicamente de aprendizaje (los niños con problemas de comportamiento son segregados y puestos en clases especiales en los grados superiores).

Se pidió a todas las educadoras de la escuela B que a principios de año escolar, escribieran en las fichas todos los trámites realizados durante una semana, para resolver el caso de un niño con problemas. La selección del niño fue hecha al azar entre los niños con problemas identificados en ese momento. Tres educadoras llenaron estas fichas, las otras dijeron que estaban demasiado ocupadas. Los resultados son los siguientes:

Niño 1 (primer grado). Siete actividades de las cuales tres fueron reuniones con especialistas del aprendizaje y tres reuniones con el director.

Niño 2 (tercer grado). Siete actividades de las cuales tres fueron reuniones con especialistas del aprendizaje y tres reuniones con el director.

Niño 3 (sexto grado). Veintiséis actividades de las cuales veintitrés fueron reuniones con el niño para hacer el seguimiento de su progreso.

Horarios

Siete educadoras, titulares de clase de la escuela A, llenaron fichas consignando la actividad de trabajo desarrollada fuera de las horas de clase. Se seleccionó una semana calificada por las educadoras como normal, ni muy ocupada, ni muy liviana.

Las educadoras reportaron un gran número de horas trabajadas fuera de las horas de clase: antes de la primera clase, durante el recreo, después de las clases, en las tardes, noches y fines de semana (Cuadro N° 3). Las educadoras trabajaron 20% de sus recreos, 49% de sus almuerzos y 90% de sus fines de semana. Las principales actividades fueron la preparación de cursos, corrección de trabajos y trabajo individual con estudiantes. El momento variaba según su situación familiar, las que tenían hijos o dependientes trabajaban más en sus períodos de descanso en la escuela y tarde en las noches, luego de acostar los niños.

Los datos se presentaron en las sesiones de validación y los educadores dijeron que las cifras subestimaban el tiempo dedicado al trabajo fuera de las horas de clase y su nivel de compromiso. Una de ellas dijo: "Hay tres horarios: aquel por el que te pagan que es de 27 horas. El que tú haces dando clases, preparando materia, corrigiendo que tiene 16

Cuadro N° 3
Trabajo fuera de las horas de clase durante una semana

Grado	Número de Alumnos	Horas / semana
1	23	18 h 55 min
2	21	16 h 40 min
2	22	16 h 25 min
3	25	12 h 30 min
3	26	9 h 30 min
6	29	21 h 40 min
6	28	16 h 55 min
Promedio	25	16 h 05 min

Fuente: Entrevista realizada

horas más y la preocupación constante de tu trabajo, que es todo el tiempo". Las educadoras con niños pequeños expresaban que tenían dificultades en romper la continuidad entre el trabajo y su hogar: "Cuando mi niña pequeña me pide jugar a la escuela, siento que es demasiado", "Cuando llego a casa en la fiesta de Halloween luego de haber hecho 27 mascaritas y haber cortado 27 calabazas no me quedan ganas de hacer los disfraces de mis hijos".

Temperatura y humedad

Las educadoras registraron la temperatura y humedad durante cinco meses, una semana por mes. Los resultados muestran que todas las aulas presentaron temperaturas fuera de la zona de confort que se sitúa entre 20° y 22°C (Cuadro N° 4). La temperatura en la mayor parte de las aulas tuvo una variación de más de 10°C durante los cinco meses del estudio y de 3°C a 4°C durante un día. Por esta situación, las educadoras abren y cierran puertas, ventanas y cortinas entre 0,6 y 4,5 veces por día, incluso durante los meses más fríos de invierno. Estos resultados subestiman la situación porque las educadoras anotaron sólo cuatro veces por día la posición de las ventanas y cortinas.

La zona de confort para la humedad es 35% a 50% y no fue respetada en ningún aula durante el estudio. Algunas tienen un problema de sequedad, durante el invierno. La humedad en el aula 5 se situó entre 13% y 28% durante toda la semana del 13 de febrero de 1995 (20 medidas). La educadora guardaba una jarra de agua que los niños tomaban frecuentemente. En el verano, varias aulas eran muy húmedas. El aula 2 registró 68% - 70% de humedad durante toda la semana. Las educadoras decían que

Cuadro N° 4
Variación máxima de la temperatura
(en centígrados°), Escuela A

Sala de clase	Mínimo-Máximo registrado °C
1	17 - 27
2	17 - 27
3	16 - 26
4	19 - 26
5	20 - 28
6	19 - 26

Fuente: Colecta de datos realizada por las educadoras

para controlar estos problemas ambientales abrían y cerraban puertas, ventanas y cortinas pero que esa actividad interfería con su propia concentración y la de los alumnos, y hacía más difícil el aprendizaje.

Segunda etapa: Observaciones preliminares de la actividad de trabajo

Se realizaron observaciones de dos días pedagógicos. Tres educadoras fueron observadas durante las actividades siguientes: preparación de material, adaptación de un escenario (para introducir vocabulario) y de la decoración para una pieza de teatro que los alumnos debían representar, correcciones de trabajos, planificación de actividades con otra educadora, compra de libros y su transporte a la biblioteca de la escuela.

Se completó la lista de actividades mediante entrevista. Esta son: introducir las notas en el computador, cortar formas en cartulina para la clase de matemática, comprar braceletes para una práctica de cálculo, mover pupitres para que la clase pudiera ser limpiada, lavar los pupitres, limpiar la clase y recoger papeles. Dijeron que en general no les alcanzaba el tiempo para hacer todas las actividades planificadas y debían continuar en la noche.

Tres educadoras fueron a comprar libros para la biblioteca de la escuela, tenían una hora y media para elegir 47 libros. Al llegar a la librería, se dispersaron rápidamente en las secciones discutiendo como elegir los libros, decidieron los siguientes criterios: libros para cada grado de la escuela; que abordaran temas diferentes de los libros ya existentes en la biblioteca; gráficamente atractivos; al gusto de los niños; que el rol de la mujer no fuera muy subalterno; que no dieran lugar a observaciones racistas; que tocaran temas delicados (integrismo religioso) sin ofender a nadie. Esta lista de criterios, muestra que las educadoras tienen un gran conocimiento, tanto de los recursos existentes en la escuela como de sus alumnos. Se aprecia igualmente su preocupación y las dificultades que enfrentan en clases tan heterogéneas para respetar la cultura de los niños sin dejar de discutir problemas de actualidad, como el rol de la mujer o las guerras a contenido religioso o étnico.

El segundo día pedagógico, fue consagrado a una reunión sobre la primera revisión del programa de enseñanza de la lengua en más de 10 años (gramática, ortografía, lectura, etc.). Las educadoras se reunieron

en un aula y tuvieron que sentarse en los pequeños pupitres. La consejera enviada por la Comisión Escolar distribuyó copias del programa a las educadoras regulares y no tuvo suficientes para las reemplazantes. Comenzó con una descripción sumaria de los cambios más grandes (más importancia a la lectura y la gramática, menos énfasis en la auto-expresión del alumno). Informó sobre los cambios en la tarea ("Hay grados que se perdieron porque hay conceptos que cambiaron de un grado a otro" y "Eliminamos la lista de homónimos") y en la nomenclatura ("Si buscan el concepto "referentes" no lo encontrarán porque ahora lo llamamos "palabras substitutas"). La consejera habló 90 minutos, sin interacción entre ella y las educadoras y dio ejercicios. Las educadoras observadas, los hicieron durante 10 minutos y los 50 restantes discutieron sus problemas y preocupaciones: cómo trabajar con el nuevo programa, su decepción de ver la pérdida de la lista de homónimos, cómo estandarizar las correcciones y las estrategias para enseñar el deletreo. La consejera concluyó la sesión con una explicación sobre los cambios en caligrafía y distribuyó afiches con ejemplos. Las educadoras respondieron a los cambios propuestos con preguntas como: "¿Puedo hacer...?" o "¿Me permiten hacerlo?". La consejera, no supo responder cuando preguntaron las razones de los cambios.

Tercera etapa: Observaciones sistemáticas de la actividad. Acciones de las educadoras

A pesar de la complejidad de la actividad, un ciclo típico de la enseñanza (simplificado y esquemático), comprende la siguiente secuencia de acciones: las educadoras explican un concepto, esperan un retorno, clarifican los conceptos, dan un ejercicio. Durante el ejercicio, caminan de alumno en alumno (o de grupo en grupo) examinando el trabajo y parándose a responder preguntas o explicar conceptos. Los principales resultados de las observaciones muestran que: 1) Las educadoras hablan a la clase o a un niño durante 83% del tiempo total de enseñanza; 2) Las acciones dirigidas al grupo representan al menos 60% del total de acciones y son más frecuentes en los grados superiores; 3) La duración de las explicaciones es muy corta: 8,7 segundos en primer grado (máx. 34 s.) y 14,4 (máx. 55 s.) en cuarto grado; 4) Las explicaciones más largas se dirigen al grupo, particularmente en cuarto grado donde las explicaciones grupales duran 14 s. y la individuales 5 s. (máx. 13 s.).

En conclusión, las educadoras utilizan su voz muy frecuentemente. En todos los grados, las acciones se suceden rápidamente y son de corta duración. Cuando los niños son más grandes, las explicaciones de las educadoras son más largas y tienen tendencia a dar menos atención a cada niño individualmente para privilegiar al grupo.

Análisis de la dirección de la mirada sobre un niño o sobre objetos en el aula

Se registraron la dirección y duración de las miradas de las educadoras a partir de la observación en siete aulas, durante ocho períodos de una duración promedio de 13,4 min.

El Cuadro N° 5 muestra los resultados de dos clases en las cuales los alumnos trabajaban individualmente e ilustra la rapidez del ritmo en cada clase. Las miradas eran rápidas, fijándose en un objeto o una persona por un período promedio de menos de 6 segundos. La actividad en las dos clases difiere, en sexto grado la educadora mira menos a los niños y se concentra más en los cuadernos. Va de un alumno al otro, caminando entre las filas de pupitres, mirando alternativamente a uno y otro lado de la fila. Si su atención es atraída por un niño, se dirige hacia él, mira su cuaderno flexionándose, le hace un comentario y se vuelve a erguir. Mira alrededor de la sala cubriendo al grupo o mira inmediatamente a otro alumno, esta secuencia se repite 11 veces en 8 min.

En sexto grado, los resultados son diferentes porque los niños trabajan en grupo. La educadora va de un grupo a otro y en lugar de fijar su mirada en un niño, se pasea de un niño a otro en el mismo grupo y pasa mucho tiempo observando los resultados en el cuaderno del grupo. El ciclo es similar, la educadora camina por las filas de pupitres, se flexiona para observar el trabajo, habla con uno o más alumnos mirando alternativamente al niño y al cuaderno, se endereza y pasa al grupo siguiente. No existe prácticamente un momento, en que la mirada no esté detenida en un niño, en la clase o en un cuaderno. En 107 min. de observación en las siete clases, las educadoras dejaron de mirar a los alumnos sólo 6 s.

La rapidez con que las educadoras cambian la dirección de su mirada no parece estar relacionada con el nivel de agitación de los niños. Comparamos la dirección de la mirada de una educadora durante la entrada al aula en la mañana, cuando los niños la rodeaban, tratando de atraer su atención, con el período en el que estaban

Cuadro N° 5
Dirección de miradas de las educadoras (% de tiempo total), período en el que los alumnos trabajan solos. Escuela A

Dirección	Primer grado (8 min 01 s)	Sexto grado (5 min 14 s)
Mirar un niño	71,9	56,2
Recorre la clase con la mirada	13,1	1,6
El pizarrón	4,3	0,9
El cuaderno de un niño	10,7	41,0
Otra parte que niño o cuaderno	0,0	0,9
Duración promedio de una mirada (en segundos)	4,4 n = 109	2,8 n = 112
Duración promedio de una mirada a un niño	5,4	2,6

Fuente: Observaciones sistemáticas

sentados durante un examen de dictado. Los resultados muestran que aunque los niños estaban agitados a la entrada en clases, los ojos de los profesores eran mucho más activos durante el examen de dictado. En la presentación de estos resultados, una educadora sugirió que cuando los niños demandan toda su atención al entrar, una buena técnica es fijar la vista en un niño durante un buen rato, forzando a que los otros esperen.

La dirección de la mirada ilustra también la diferencia entre las dos escuelas. Observamos clases de francés en segundo grado en ambas escuelas. En la escuela B, cinco niños con problemas severos de comportamiento estaban presentes en la clase. Los ojos de la educadora se concentran más frecuentemente en los niños individualmente (Cuadro N° 6).

Se puede identificar los niños problemáticos, con bastante fiabilidad siguiendo la dirección de la mirada de las educadoras, pero existen limitaciones para el observador. Cuando los ojos recorren la clase con la mirada, tienen tendencia a concentrarse en áreas específicas de la clase. Luego de un período de observación, podíamos confirmar con las educadoras los lugares que correspondían a los alumnos con problemas de comportamiento o aprendizaje. En una clase de cuarto grado, los ojos de la educadora se focalizaban en tres niños y dos niñas. Podíamos entender a la profesora observando el comportamiento de cuatro de los niños, pero era imposible entender porqué miraba a la quinta, que estaba quieta en el fondo de la clase. Al final del período, la niña estalló en lágrimas. La educadora sabía que la niña se angustiaba al no poder entender el material.

Cuadro N° 6
Dirección de la mirada de las educadoras (% del tiempo total) durante una lección de francés, en grado 2. Escuelas A y B

Dirección	Escuela A (16 min)	Escuela B (8 min)
Mira un niño	29	56
Recorre la clase con la mirada	28	7
Otro objeto	33	37
Distraída, ninguna parte	1	0
Duración promedio de una mirada a un niño (en segundos)	4,0	4,3

Fuente: Observaciones sistemáticas

El minuto de 120 segundos

Codificar el comportamiento según las intenciones es una tarea imposible porque cada acción puede tener diferentes intenciones. Por ejemplo, una educadora dio la palabra a María por las razones siguientes: a) sabía que María no tenía la respuesta correcta y quería dar tiempo para pensar, a los otros; b) hacía mucho que no la había hecho participar, porque era muy tímida; c) no quería dar la palabra a otro estudiante que había levantado la mano, porque lo había hecho de manera muy agitada y debía aprender a pedir la palabra calmadamente; d) el alumno sentado al lado de María se estaba portando mal y la educadora calculaba que llamando la atención de la clase sobre la zona en que estaba, lo iba a calmar.

En otra clase, la educadora se paraba, empujando con su pierna, el pupitre de un alumno mientras seguía enseñando, porque el niño lo movía constantemente hacia adelante. Si lo sentaba en el fondo de la clase, avanzaba su pupitre hasta chocar con otro. En vista de esto, lo cambió al primer pupitre y lo empujaba constantemente

hacia atrás mientras seguía enseñando. Estos ejemplos muestran que el trabajo de las educadoras, se construye en torno a varias preocupaciones simultáneas.

El Cuadro N° 7 muestra una lista no exhaustiva, de actividades potencialmente simultáneas en el trabajo, con ejemplos de operaciones ilustrativas de cada categoría. La categoría "mantener la atención a un nivel óptimo" necesita mayor explicación. Las educadoras desarrollan muchas técnicas para mantener a los alumnos en un estado alerta sin agitarlos demasiado. Una educadora de la escuela A, llamó a esto "hacer un espectáculo"; utilizaba el humor y una gran variedad de gestos con un constante movimiento facial, de los brazos y el cuerpo para mantener la atención de los niños y su estimulación. "Los niños miran la televisión todo el tiempo. Allí, todo es preparado y animado. Cada minuto pasan muchas cosas y tenemos que competir con eso".

Las técnicas para mantener la atención a un nivel óptimo incluyen también: hablar fuerte para tener la clase despierta; golpear palmas, levantar la voz, llamar

Cuadro N° 7
Objetivos simultáneos de las educadoras

Objetivos	Actividades
Enseñar un sujeto académico	Explicar el sujeto Verificar la comprensión Verificar los conocimientos Comprar libros
Enseñar comportamientos	Explicar las reglas de comportamiento Corregir a los que se comportan mal Reforzar los buenos comportamientos
Mantener la atención a un nivel óptimo	Humor Levantar o bajar la voz Caminar Modificar los sitios de los niños
Velar por el bienestar físico	Abrir y cerrar las ventanas Levantar Pedir el cambio del piso Encontrar botas para los niños que no tienen
Dar apoyo emotivo	Acariciar Preguntar por su familia Encontrar un trabajador social, un sicólogo

Fuente: Observaciones sistemáticas

a un niño por su nombre, decir "quiero ver los ojos de todos", pedir a la clase que complete una oración, apagar la luz para tratar de calmarlos. Técnicas a más largo plazo incluyen la reubicación de los pupitres y de los alumnos.

Cambiar los pupitres es también una técnica para optimizar el aprendizaje (mezclar buenos y malos estudiantes) y para enseñar comportamientos (mezclar grupos para que los niños aprendan a comunicar con nuevos vecinos).

Las demandas múltiples hacen que el trabajo desborde de las horas de clase. Una educadora de la escuela B explica:

"Un niño llega a la escuela sin botas, la temperatura está bajo cero. Escribes una nota a los padres y te dicen que el niño no tendrá botas porque no tienen dinero. Ves al director, a tus colegas buscando botas viejas y no descansas hasta encontrarlas. Te puedes resignar si se tratara de un adulto, pero no cuando es un niño".

Otra educadora de la escuela B describe los llamados de teléfono que hace en las tardes:

"Mi marido no entiende, y no es estúpido....Dice que sólo tengo que negarme a hacerlo. Pero los niños son seres humanos. La trabajadora social puede decir: no me meto si la familia no quiere que me meta. Pero yo veo a los niños cada día, no puedo decir no. La otra noche, un padre me acercó su cara. Mi marido dijo: ¡porqué no le cerraste la puerta!. Pero lo hago por la niña, y no sólo por ella porque es la mayor de tres. Si logro que el padre comprenda, tres niños estarán mejor".

Postura

Registramos la postura en siete aulas. A excepción de una educadora encinta, las educadoras están de pie casi todo el tiempo y caminan 43% del total del tiempo observado. Cuando controlan el trabajo de los niños, trabajan con la espalda flexionada a grados diversos dependiendo del tamaño de los niños y su mobiliario. El Cuadro N° 8 muestra que en cuarto grado, el tiempo que la educadora pasa con la espalda flexionada es menor que en primer grado. El número de veces que la educadora cambió de postura es también menor y refleja el ritmo de trabajo más rápido en los primeros grados.

En las sesiones de validación las educadoras dijeron que les era difícil sentarse porque la clase se hacía menos animada y porque necesitaban poder cubrir la clase en una sola mirada. Sólo una dijo poder utilizar una silla. Esto muestra que la postura de pie hace parte de las estrategias de vigilancia y control de la clase.

Análisis de artículos de prensa de los periódicos cotidianos

Analizamos los 149 artículos publicados sobre los educadores en tres cotidianos durante un año. Seis temas fueron tratados: condiciones de trabajo (34% de los artículos), formación de los educadores (20%), reforma del programa escolar (20%), días pedagógicos (18%), religión en las escuelas (5%) y logros de los educadores (4%). Cuando el tema tratado eran los días pedagógicos y la formación de los educadores, los editoriales y cartas eran más frecuentes que las noticias. Los días pedagógicos fueron foco de una gran controversia durante el período analizado porque la

Cuadro N° 8
Posturas de las educadoras clase de matemáticas
Escuela A

Medida % del tiempo total	Primer grado (13 min 17 s)	Cuarto grado (14 min 4 s)
Tronco vertical	81,8	90,4
Tronco en flexión de $\leq 45^\circ$	7,5	5,7
Tronco en flexión de $\geq 45^\circ$	10,7	3,9
Número de cambios de postura	27	12

Fuente: Observaciones sistemáticas

Comisión Escolar quería reducir su número. Los educadores fueron presentados como gente que trabajaba muy poco "Trabajan solo 200 días por año" y "Trabajan solamente 27 horas por semana". Estas horas fueron comparadas con otras provincias y países. Los días pedagógicos fueron llamados "descansos" pedagógicos, lo que implica que los educadores no trabajan esos días. Se los describe como si fueran actividades de crecimiento personal más que actividades profesionales. Se decía que querían evitar la enseñanza. "Sin ganas de trabajar" fue uno de los títulos de un artículo de opinión (Gagnon, 1994). "Un grupo de profesores montaron a las barricadas para evitar estar más días con sus estudiantes" (Gruda, 1994) es la frase de otra periodista.

Discusión

Esta investigación analiza los elementos de la actividad de trabajo que pueden contribuir al riesgo de estrés y burnout³ en los educadores. Ciertos ergónomos (Sperandio, 1988) hablan de "carga de trabajo" para definir el efecto sobre el trabajador, cuando existen condiciones que dificultan el trabajo. Guérin *et al* (1991) hablan de insuficiencia de margen de maniobra que permita a los trabajadores adaptar su trabajo a sus capacidades. Estos conceptos son vecinos de la noción de tensión en el trabajo, desarrollada por Karasek y Theorell (1990).

Trabajo prescrito y trabajo real

La tarea asignada y evaluada por el director, la comisión escolar, el gobierno y los padres de familia es académica e implica que los educadores enseñan nociones durante un cierto número de horas, evalúan y dan notas sin mayor complicación. Sin embargo, para cumplir este objetivo que parece simple, las educadoras deben consagrar largas horas de preparación, adaptar el material de enseñanza, crear un entorno limpio y agradable, hacer un esfuerzo físico y emotivo para llenar las necesidades físicas y emotivas de los alumnos.

Los patronos basan sus requerimientos y su evaluación en el trabajo teórico. Sin embargo, las educadoras no se encuentran en una situación ideal y deben realizar compromisos entre las exigencias reales de su trabajo y la concepción que el patrono tiene de lo que deben hacer. Estos compromisos son frecuentemente "ilegítimos", "clandestinos", hablando del nuevo programa de francés, una educadora de la escuela B dijo

con pesar "No tendremos tiempo para prepararlo. Es simple, lo haremos a la rápida".

Dificultades y estrategias

Enseñar consiste en: explicar, verificar la comprensión, volver a explicar lo que no se entendió y realizar ejercicios supervisados. Los profesores deben además, condensar en el mismo período de tiempo, otras actividades como se demuestra en los resultados sobre los múltiples significados de algunas acciones. Las educadoras utilizan muchas estrategias para explicar conceptos, enseñar comportamientos y mantener la atención. Las operaciones son llevadas en una secuencia rápida y son acompañadas de una intensa actividad mental. Existen muy pocos momentos de tregua durante las clases y las pausas o reposos son frecuentemente "contaminados" por el trabajo escolar, especialmente en la escuela B.

El trabajo de los educadores no es únicamente evaluado por el superior inmediato. Todos los miembros de la sociedad tienen exigencias y expectativas frente al trabajo de los educadores en quienes se deposita la responsabilidad de la educación de las nuevas generaciones. Así su trabajo es también evaluado por los padres de familia, los periodistas y las comisiones gubernamentales. El trabajo real comprende muchas operaciones invisibles para estos "supervisores", particularmente cuando existe un gran número de niños con problemas comportamentales y de aprendizaje y que el tiempo de atención individual aumenta. Mientras más grande es el número de niños con problemas en una clase, más grande es el trabajo para lograr una atmósfera propicia al aprendizaje. Las educadoras de primer y segundo grado se encuentran más frecuentemente en esta situación porque los niños con problemas deben ser estudiados por un largo período (hasta dos años) antes de enviarlos a clases especializadas en las que el grupo es menos numeroso.

Las educadoras deben adaptar el programa a las necesidades individuales y utilizar materiales y métodos determinados por el director de la escuela y la Comisión Escolar, con poca o sin participación de parte de las educadoras. Como resultado, las educadoras deben consagrar un esfuerzo considerable a adaptar los materiales prescritos a las necesidades específicas de las diferentes clases y niños.

Crear un entorno físico y social propicio para el aprendizaje, demanda un gran número de actividades,

cuyo desenvolvimiento encuentra más dificultades en la escuela B debido a los múltiples problemas con muchos estudiantes. Enseñar en la escuela B supone desarrollar actividades de apoyo como referir los niños a psicólogos y trabajadores sociales, encargarse de las necesidades físicas y emotivas y ayudar a las familias. La atención individual requiere un esfuerzo postural del tronco, cuyo grado de flexión es determinado en parte por el tamaño de los niños. Algunas educadoras de grados inferiores, pasan largos períodos (de más de 10 minutos) en una postura constantemente flexionada.

La actividad es realizada en condiciones físicas desfavorables. Tanto los niños como la educadora pierden concentración por problemas del entorno físico como humedad o temperatura incómodas. El ruido de los locales de educación física o música es un problema para algunas salas adyacentes. Según Sperandio (1988) el calor y el ruido son estímulos que el sujeto debe considerar y rechazar constantemente, lo que interfiere con la necesidad de concentración necesaria para cumplir tareas complejas como enseñar y aprender.

La actividad de enseñanza es realizada a veces bajo condiciones sociales desfavorables. El apoyo social y el intercambio intelectual entre profesores es limitado por la falta de tiempo para consultarse y discutir. Los constantes cambios de director en la escuela B privaron a los educadores del apoyo y consejo de los que gozaban los profesores de la escuela A. Las relaciones entre los educadores y la Comisión Escolar eran distantes y tensas. Las educadoras se quejaban mucho de la imagen pública vehiculada por los padres y la prensa escrita.

La semana de trabajo es larga, con un promedio de 16 horas adicionales a la semana de trabajo oficial de 27 horas. Las educadoras dicen que es difícil dejar de pensar en sus alumnos todo el tiempo, particularmente frente a problemas emotivos, la enseñanza de nociones particularmente difíciles o dificultades de aprendizaje. Las educadoras mencionan que sus amigos y su familia no entienden por qué trabajan tantas horas extras, sin pago y les sugieren que pongan límites a su trabajo y su compromiso. Estos comentarios hacen que los educadores se sientan incomprendidos.

El concepto de "trabajo emocional", definido por Hochschild (1985) puede aplicarse en este caso. Esta autora sostiene que para ganar su salario, la

trabajadora, debe manejar sus emociones para producir una disposición emotiva favorable a su trabajo, en los clientes. Esta situación se encuentra en muchos empleos del sector de servicios. Enseñar comprende manejar sus emociones para mantener una atmósfera amigable, de apoyo en el aula. Es un desafío ganar el cariño y la colaboración de cada niño a principios de año. Las educadoras, especialmente las de nivel primario, no obtienen la misma colaboración de sus alumnos, si éstos no las aprecian. Una educadora nos dijo que su trabajo le gustaba porque "me siento apreciada por 27 personas". Las educadoras describen sus esfuerzos con cada niño en términos que evocan la seducción: "Lo logré" o bien "Pasé mucho tiempo y le di mucha atención y finalmente lo logré".

Pero las educadoras no cambian simplemente el afecto por un salario. Para recibir afecto y consideración deben darlo, lo que puede parecer "natural", especialmente si son mujeres, pero requiere un gran esfuerzo cuando son muchos y llegan en grupo, de culturas y contextos sociales tan diferentes. Tener que expresar su afecto varias horas por día, todos los días puede ser un verdadero desafío. Expresar afecto y hacerse querer es parte de su tarea y es por eso que las educadoras no pueden seguir fácilmente el consejo de sus parientes y amigos: estar menos comprometidas, dejar atrás la preocupación por los niños, cuando se van a casa.

¿Serán los problemas de salud mental, una consecuencia de estas estrategias de las educadoras para conciliar las necesidades de los niños, con los medios muy limitados de los que disponen y las exigencias elevadas de sus empleadores y de la sociedad?. Aunque las educadoras dicen que el desafío constante es un elemento positivo en su trabajo, la ausencia de reconocimiento y apoyo para asumirlo, puede contribuir al agotamiento. Pensamos que el sentimiento de realizar una tarea ilimitada es causada por la presión de las expectativas y críticas que se adicionan con las necesidades inmediatas y visibles de los niños.

La carga global de trabajo

Los aspectos físicos del trabajo, considerados aisladamente, pueden parecer poco importantes, si se los compara con situaciones más extremas. Las educadoras insistieron en la "carga global" y efectivamente, en el caso de la enseñanza, variaciones y exposiciones relativamente bajas, cobran una gran

importancia porque disminuyen la capacidad de las educadoras a mantener su propia concentración y la de los alumnos, dificultando así la tarea y aumentando el stress. La consecuencia es que la salud de las educadoras puede ser afectada.

Sin embargo, como nos dijo un miembro del Comité de Salud Ocupacional del sindicato, una educadora no puede quejarse a un inspector del trabajo aunque esté expuesta a: a) tales niveles de sequedad que debe conservar una jarra de agua para que los niños puedan tomar agua; b) temperaturas que oscilan de 10°C durante el día y que se sitúan entre 16°C y 28°C; c) seis niños con problemas de aprendizaje y comportamiento; d) una familia con dos niños y muy poca ayuda de parte de su esposo para criarlos.

El registro de accidentes del trabajo de la Comisión Escolar contiene únicamente accidentes por caídas, deslizamientos o golpes durante los recreos y en la clase de educación física. A pesar que en las escuelas investigadas existían varios casos de burnout o stress ninguno figuraba en los registros de los casos ocupacionales. Las educadoras los declaraban como ausencia, haciendo recaer el costo sobre el seguro que cubre problemas de salud personal. Dos de las siete entrevistadas trabajaban a tiempo parcial porque "No podían más".

Las educadoras son reticentes a pedir compensaciones por stress o agotamiento profesional. Parte de esta reticencia puede venir del temor a perder su trabajo. Una educadora nos explicó que si pedía compensación podían abrirle un expediente y su carrera sería afectada. Es más fácil pedir una compensación al seguro personal que batallar con el sistema de seguro ocupacional cuando están en situación de angustia, depresión y agotamiento.

Sin embargo, la principal razón por la que las educadoras no piden compensación del seguro ocupacional es porque se resta importancia a sus problemas. Por ejemplo, una educadora de primer grado, cayó enferma con escarlatina, luego de una epidemia en su clase y de un período de fuerte agotamiento, provocado por el trabajo extra para encontrar ayuda apropiada para un niño que sufría de una enfermedad venérea contagiada por su padrastro. Se preocupaba porque había utilizado todos sus días de permiso por enfermedad. Le preguntamos por qué no había pedido compensación por problemas de salud

ocupacional y contestó "pero todas en la escuela tienen escarlatina". La relación con el trabajo, no le era evidente y le restaba importancia. Sin embargo, probablemente no hubiera tenido problemas en hacer reconocer la escarlatina como problema ocupacional.

En realidad, el trabajo de las educadoras contiene muchos elementos que lo hacen muy parecido al trabajo considerado tradicionalmente como "natural" para la mujer: cuidar y apoyar a niños enfermos o tristes, sentirse satisfecha con pocas posibilidades de avance y hacer una parte del trabajo sin salario (Gaucher, 1983). Tanto las mujeres, como sus representantes sindicales, pueden tener problemas para relacionar estos elementos que parecen tan ordinarios e inoocuos, con riesgos que pueden causar enfermedades profesionales. En la parte de nuestro programa de investigación que trata de la compensación de riesgos profesionales (Lippel, 1995b) identifica la banalización de las exigencias en los trabajos femeninos como un elemento explicativo de la tasa desproporcionada de rechazo de los reclamos de compensación de las mujeres por problemas de salud relacionados con la salud y la seguridad en el trabajo.

Recomendaciones

Las observaciones y el análisis llevaron a identificar determinantes de la actividad de trabajo de las educadoras. Esto permitió hacer recomendaciones que organizamos en secciones que corresponden a los determinantes teóricos de las tensiones según el modelo de Karasek y Theorell (1990)⁴. En total hicimos 33 recomendaciones (CINBIOSE, 1995a), que fueron discutidas con el sindicato de los educadores y muchas fueron incorporadas en las negociaciones con el Ministerio. Presentamos algunas en este artículo.

Determinantes de la carga mental y emotiva

Las educadoras pasan mucho tiempo fuera de horas de clase, adaptando los materiales de enseñanza que reciben. Recomendamos que los educadores sean consultados cuando sus escuelas compran libros y otros materiales de apoyo. A nivel provincial los educadores deben estar representados en todos los niveles de planificación de los programas. Esto incluye la participación de individuos con reciente experiencia de enseñanza, provenientes de escuelas con varios perfiles sociodemográficos en todo el proceso que lleva a la revisión de programas o desarrollo de los nuevos. Los educadores deben también ser consultados como

grupo cuando hayan cambios mayores en los programas y procedimientos.

Los educadores de la escuela B tienen dificultades particulares para adaptar el material de enseñanza a los estudiantes con problemas de aprendizaje. Sugerimos que se haga un esfuerzo para desarrollar material para ellos y también para los estudiantes cuya lengua materna no es el francés ni el inglés.

Las educadoras de los dos primeros grados de la escuela B tienen a su cargo una proporción más alta de niños con dificultades por dos razones: en la escuela habían más niños con problemas y porque en los primeros años se detectan los problemas, se deben identificar y encontrar los mecanismos para ayudarlos. Teniendo en cuenta que esto significa un trabajo adicional, el número de niños por clase debería ser reducido en los primeros grados.

El horario de 6 días con toda la confusión y desorganización que engendra tanto en profesores como en alumnos, no es justificado. A causa de la superposición de diferentes actividades pedagógicas, el número de minutos teóricamente asignado a la enseñanza para un determinado sujeto, no corresponde al número de minutos reales de esta materia y es un objetivo irrealista. Las educadoras titulares, se confunden con el horario. Las educadoras a tiempo parcial tienen además, problemas para planificar la rotación de sus días en el trabajo. Por ejemplo, una profesora a tiempo parcial que trabaja dos días debe trabajar un lunes y martes de una semana, martes y miércoles de la siguiente, etc., o hacer arreglos con otros profesores para conservar los mismos días. Sugerimos que el Ministerio vuelva a un horario de cinco días que permita tener horarios más estables y dé a los educadores mayor libertad de acción para organizar su tiempo de una manera más realista y conforme con las orientaciones.

Las educadoras utilizan su tiempo de descanso y comida para trabajar. Los períodos de descanso son importantes para conservar la salud física y mental (Genaidy, Delgado y Bustos, 1995). Esta estrategia tiende a crear una situación en que se agotan y luego tratan de restablecerse pidiendo varias semanas o meses de descanso no pagado. Según ellas, las largas horas de trabajo son necesarias para preparar bien sus clases y dar un tiempo adecuado a los niños que necesitan

más atención individual. Recomendamos que las horas de trabajo fuera del aula sean reconocidas para darles más tiempo en la escuela para preparar sus clases.

Los problemas causados por el entorno físico pueden afectar a los alumnos y profesores. El Comité de Salud Ocupacional declaró que el control de la temperatura y humedad sería una de las prioridades de intervención. Un estudio del nivel de ruido permitió hacer recomendaciones para reducirlo en las salas de clase. Los profesores declaraban tener la garganta seca, recomendamos cambiar el tipo de tiza a uno que produjese menos polvo y encontrar alternativas al uso de la tiza y la pizarra.

Contrariamente a la opinión que los educadores escuchan de sus parientes y amigos, no recomendamos que los educadores olviden a los alumnos como una manera de disminuir la carga emotiva de su trabajo. Recomendar que las educadoras eviten una implicación emotiva en el trabajo es una solución inapropiada, porque el afecto es una herramienta sin la cual la educadora no podría realizar su trabajo. Sin embargo, pensamos que algunos educadores pueden beneficiarse al saber cómo evitar un compromiso ilimitado que les haga daño.

Determinantes de la carga física

Las educadoras pasan una gran proporción de tiempo en estación de pie y en posturas incómodas, sobre todo en primeros grados. A pesar que las educadoras insisten en que no pueden enseñar sentadas, dicen también que un asiento disponible en clases podría ayudarlas para apoyarse ocasionalmente haciendo "pequeños reposos".

Los determinantes de la autonomía decisional

El empleo de educadora en primaria es uno de los que tiene más alto prestigio en la sociedad (Asselin *et al*, 1994), lo que no significa que tengan mayor autonomía en su trabajo. Una educadora dijo durante una sesión de validación, el "Ser educadora en una aula es como ser la señora de la casa. Se controla todo mientras se permanece en casa". Las educadoras son generalmente, apreciadas, respetadas y obedecidas por sus alumnos, pero esta situación contrasta con las actitudes de algunos directores, padres de familia y periodistas. Nos

sorprendió el trato infantilizante de parte de la Comisión Escolar.

Una estrategia de uso frecuente es permanecer en su aula todo el tiempo posible, en un ambiente que pueden controlar. Respetamos esta necesidad, pero nos preguntamos si el compartir clases con otra educadora podría ayudarlas, particularmente en la escuela B, para discutir los problemas y encontrar soluciones. Dos educadoras de primer grado en la escuela B intercambiaron clases de tiempo en tiempo y encontraron que era provechoso. Sentían que podían turnarse con determinados niños difíciles y beneficiarse con la discusión.

La formación impuesta por la Comisión Escolar durante el día pedagógico no era adecuada a las necesidades de las educadoras, quienes no siguieron las consignas y utilizaron el tiempo para compartir métodos sobre el nuevo programa, hablar de ciertos alumnos y pedir ayuda para resolver problemas. Por lo tanto, recomendamos que este tipo de actividades sean planificadas en los días pedagógicos y que la cantidad de contenido impuesto sea limitada.

Los determinantes del apoyo social

Es sorprendente la diferencia entre la imagen de la carga de trabajo de las educadoras que se desprende de la prensa, las declaraciones de los representantes del empleador y los resultados del análisis de la actividad de trabajo. Los profesores se sentían heridos porque los padres de niños con dificultades les repetían estas observaciones. Recomendamos que el gobierno realice una campaña publicitaria para explicar las dificultades y la importancia de la carga de trabajo de los profesores, similar a la que hicieron para ayudar al público a entender las dificultades de los beneficiarios de los programas de ingreso mínimo. Sugerimos también que se encuentren maneras de mejorar el contacto padre-profesor, particularmente en barrios pobres y que la escuela participe más en la vida del barrio.

Sugerimos que se evite una rotación frecuente en los directores de escuela y que en lo posible se recluten los directores entre antiguos profesores. Se sugiere que se les pida, de tiempo en tiempo, volver a enseñar para refrescar su memoria sobre los diferentes aspectos del trabajo y poder discutir y aconsejar a los profesores sobre el manejo de

problemas específicos. Los profesores sustitutos y a tiempo parcial no son integrados en las actividades de planificación de su escuela, y recomendamos su inclusión. El sindicato, debe también hacer un esfuerzo especial para integrar a profesores con las situaciones más precarias.

Es importante sensibilizar los colegas y directores de escuela sobre las dificultades que enfrentan las educadoras, madres de niños pequeños, de modo que se encuentre una organización que les permita ocuparse de las urgencias de su familia como las enfermedades de sus niños. Actualmente, compartir el trabajo, alternativa atrayente para algunos de los profesores con niños pequeños, se hace difícil por la incompatibilidad entre la secuencia de seis días con la semana de trabajo de cinco días en las guarderías. La mayor parte de las cuales piden que los padres lleven a su niño, los mismos días cada semana, para facilitar su propia organización. Otra razón para que la secuencia de seis días se reconsidere.

Recomendamos mejorar el apoyo social abriendo canales entre los profesores y la Comisión Escolar y mejorando la presencia del sindicato a nivel local. La eliminación de problemas de temperatura y humedad se podría considerar en esta categoría puesto que los profesores sentían que la falta de atención al ambiente de trabajo mostraba la falta de respeto.

Conclusiones

El análisis ergonómico permitió analizar, de manera global, los problemas de los profesores. Se identificaron las estrategias utilizadas para enfrentar las dificultades y exigencias de su trabajo. La implicación emotiva, la concentración constante y la intensa preparación son utilizadas para adaptar el programa prescrito a niños de diferentes proveniencias y estados de receptividad. Estas estrategias pueden ser costosas para la salud mental y física de profesores. En la escuela B, la situación es particularmente dura, debido a las demandas particulares de la población de alumnos. El examen de las estrategias de los profesores nos condujo a sugerencias para mejorar el ambiente de trabajo. El informe de la investigación fue acogido como una herramienta para mejorar el apoyo social porque según los profesores ayuda al público a comprender su trabajo.

Bibliografía

- Asselin S, Gauthier H, Lachapelle J, *et al.* (1994). **Les hommes et les femmes: Une comparaison de leurs conditions de vie.** Québec, Québec: Bureau de la statistique du Québec.
- Blais M y Lachance L. (1992). **Recherche-action sur la motivation et la qualité de vie au travail à la Commission scolaire de St-Jérôme.** Montréal, Québec: Université du Québec à Montréal.
- Carpentier-Roy, M-C. (1991). **Organisation du travail et santé mentale chez les enseignantes et les enseignants du primaire et du secondaire.** Québec, Québec: CEQ.
- CINBIOSE. (1995a). **Quand le travail «léger» pèse lourd: Vers la prévention dans les emplois occupés par les femmes.** Montréal, Québec: Services aux collectivités, Université du Québec à Montréal.
- CINBIOSE. (1995b). **La minute de 120 secondes: Analyse du travail des enseignantes de niveau primaire.** CINBIOSE, Université du Québec à Montréal.
- David H y Payeur C. (1993). Différences et similitudes entre les enseignantes et les enseignants des commissions scolaires. *Revue des sciences de l'éducation* XIX (1), 113-131.
- Gagnon L. (1994). Serie de 4 artículos publicados entre mayo y junio en el periódico La Presse, bajo el título de "Paz le goût de Travailler" (Traducción de "Sin ganas de trabajar").
- Gaucher D. (1983). **Le maternage mal salarier: La division sexuelle du travail en milieu hospitalier.** Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.
- Genaidy A M, Delgado E, Bustos T. (1995). Active microbreak effects on musculoskeletal comfort ratings in meatpacking plants. *Ergonomics* 38, 326-336.
- Gervais M. (1993). **Bilan de santé des travailleurs québécois.** Montréal, Québec: Institut de recherche en santé et en sécurité du travail.
- Gruda A. (1994). Editorial intitulada: 20 journées pédagogiques sur 200 jours de travail (Traducción: 20 días pedagógicos en 200 días de trabajo. La Presse. Junio 9, sección B, p. 2).
- Guérin F, Laville A, Daniellou F, Duraffourg J y Kerguelen A. (1991). **Comprendre le travail pour le transformer.** Montrouge, France: ANACT.
- Hall E M. (1989). Gender, work control and stress: A theoretical discussion and an empirical test. *International Journal of Health Services* 19, 725-745.
- Haynes S G. y Feinlib M. (1980). Women, work and coronary heart disease. *American Journal of Public Health* 70, 133-141.
- Hochschild A. (1985). **The Managed Heart.** Berkeley: University of California Press.
- Johnson J V y Hall E M. (1988). Job strain, workplace social support and cardiovascular disease. *American Journal of Public Health* 78, 1336-1342.
- Karasek R y Theorell T. (1990). **Healthy work.** New York: Basic Books.
- Karasek R, Baker D, Marker F, Ahlbom A, Theorell T. (1982). Job decision latitude, job demands, and cardiovascular disease: A prospective study of Swedish men. *American Journal of Public Health* 71, 694-705.
- Lamonde F y Montreuil S. (1995) "Work, ergonomics and industrial relations". *Industrial Relations* 50 (4):695-719.
- Lippel K. (1995a). "Watching the watchers: How expert witnesses and decision-makers perceive men's and women's workplace stressors". In K. Messing, B. Neis, y L. Dumais (Eds.) **Invisible: Occupational Health Problems of Women at Work.** (pp. 265-291). Charlottetown PEI: Gynergy Books.
- Lippel K y Bienvenu C. (1995). "Les dommages fantômes: l'indemnisation des victimes de lésions professionnelles pour l'incapacité d'effectuer le travail domestique" *Les Cahiers de droit.* 36. 161-208.
- Lippel K. (1995b) Workers' compensation and stress: gender and access to compensation. Communication presented at the American Psychological Association on Work, Stress and Health '95: Creating Healthier Workplaces. September 14.
- Mergler D. (1987). Worker participation in occupational health research: theory and practice. *International Journal of Health Services* 17, 151- 167.
- Messing K. (1991) Putting our two heads together: Academic and feminist perspectives on women's occupational health. *National Women's Studies Association Journal* 3, 357-63.
- Messing K, Haëntjens C y Doniol-Shaw G. (1993).

L'invisible nécessaire: l'activité de nettoyage des toilettes sur les trains de voyageurs en gare. *Le travail humain* 55, 353-370.

Messing K. (1995). "Don't use a wrench to peel potatoes: Male models in biology are a risk to the health of women workers". In S. Burt y L. Code (Eds.) *Changing Methods*. (pp. 217-263). Toronto, Canada: Broadview Press.

Messing K y Boutin S. (1996). Une tonne de plumes ou plom ça pese pareil: Améliorer la prévention dans les emplois traditionnels des femmes (A ton of feathers weighs the same as a ton of lead: Improving prevention in women's traditional work). *Industrial Relations/Relations Industrielles*.

Rubin C H, Burnett C A, Halperin W E y Seligman P J. (1993). Occupation as a risk identifier for breast cancer. *American Journal of Public Health* 83, 1311-15.

Russell D W, Altmaier E y Van Velzen D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology* 72, 269-274.

Santé Québec. (1995). Et la santé ça va en 1992-93?. Québec. Canada. Ministère de la Santé et des Services Sociaux.

Sperandio J C. (1988). *L'ergonomie du travail mental*. Paris: Masson.

Teiger C y Bernier C. (1992). Ergonomic analysis of work activity of data entry clerks in the computerized service sector can reveal unrecognized skills. *Women and Health*. 18, 67-78.

Threlfall W J, Gallagher R P, Spinelli J J y Band P R. (1985). Reproductive variables as possible confounders in occupational studies of breast and ovarian cancer in females. *Journal of Occupational Medicine* 27, 448-450.

Vézina N, Tierney D y Messing K. (1992). When is light work heavy? Components of the physical workload of sewing machine operators which may lead to health problems. *Applied Ergonomics* 23, 268-276.

Vézina M, Cousineau M, Mergler D, Vinet A, Laurendeau M-C. (1992). *Pour donner un sens au travail*. Boucherville, QC: Gaëtan Morin.

Notas

¹ El director de la escuela A recibió siete pedidos para que la escuela participe en actividades de organismos exteriores a la escuela, durante las dos semanas que precedieron su entrevista "La policía quiere prevenir el crimen, las fábricas de productos lácteos quieren vender leche, todos quieren venir a la escuela".

² Sólo una de las seis educadoras que participó en esta colecta de datos había participado en las entrevistas colectivas.

³ Según el Comité de Salud Mental de Quebec (M Vézina, M Cousineau, D Mergler *et al*, 1992, p. 30), el burnout consiste en problemas de fatiga, adaptación y depresión severa que suelen presentarse con síntomas somáticos (hipertensión arterial y otros) y cuya expresión está relacionada con el medio de trabajo. Este conjunto de síntomas ocasiona una incapacidad funcional.

⁴ Estos autores sugieren que el nivel de tensión en el trabajo está determinado por los efectos conjugados de la latitud decisional y el nivel de exigencia. Las trabajadoras se encuentran en esta situación más frecuentemente que los hombres (Hall, 1989). Los trabajadores expuestos a exigencias muy fuertes bajo condiciones en las que tienen poca latitud decisional sufrirán problemas de salud mental y cardiovascular. (Johnson y Hall, 1988; Karasek, Baker, Marker *et al*, 1982). Algunos estudios mostraron que estos problemas se agravan en ausencia de apoyo social (Haynes y Feinlib, 1980). Russell, Altmaier y Van Velzen (1987) mostraron que los educadores que tenían más apoyo de parte de sus supervisores eran menos vulnerables al burnout medido por la escala "Maslach Burnout Inventory".

Agradecimiento

Este estudio fue subvencionado por el Consejo de Quebec para la investigación social. Agradecemos a los profesores participantes en las entrevistas y en las observaciones. A la Comisión Escolar, especialmente, los directores de las escuelas. A la Central de Profesores del Quebec y al Sindicato de la Enseñanza, especialmente Gisèle Bourret, Ghislaine Fleury, Lynn Gravel, Nicole Lepage y Diane Fortier por el seguimiento del proyecto. A Irène Demczuk por el análisis de la prensa; Lucie Dumais la recolección de datos y sus comentarios; Georges Toulouse por sus importantes ideas y comentarios; Johane Prévost, Julie Courville y Nicole Vézina por sus comentarios. La versión española beneficio de los valiosos comentarios de Jorge Kohen.