



La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención

Más allá de la distinción omnipresente entre teoría y práctica, emerge en este texto una concepción de unidad caracterizada por lo indisoluble y la interrogación constante acerca de los procesos de mediación psicológica. En particular se aborda la necesidad de explorar el impacto de las teorías psicológicas en las problemáticas educativas; sus modos de análisis y de intervención.

Colectivamente, la perspectiva reconfigura el aprendizaje y la educación como fenómenos inherentemente complejos y sitúa las interacciones específicas en el contexto de los marcos culturales e institucionales. Se capturan patrones de desarrollo en escenarios de vida-real y en las problemáticas indagadas cobra relevancia el aprendizaje colaborativo más que el puramente individual.

Psicólogos, psicoanalistas, psicopedagogos, educadores, antropólogos, trabajadores sociales, sociólogos y todos aquellos involucrados en el quehacer educativo podrán encontrar en las páginas de este libro aspectos de interés para analizar las prácticas y las modalidades de intervención.

Colectión
ENSAYOS Y EXPERIENCIAS

Noveduc.com

ISBN 978-987-538-324-1

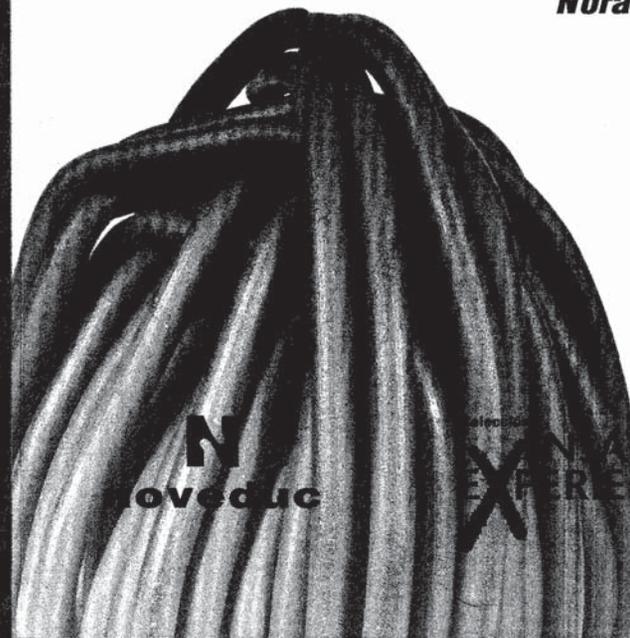


9 789875 138324

La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención

Diálogos y entrecruzamientos

Nora Elichiry (comp.)



N
noveduc

ENSAYOS Y EXPERIENCIAS



La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención : diálogos y entrecruzamientos / Noemí Aizencang ... [et.al.] ; compilado por Nora Emilce Elichiry. - 1a ed. - Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2011. 128 p. ; 22,5x15,5 cm. - (Ensayos y experiencias; 82)

ISBN 978-987-538-324-1

1. Psicología Educativa. I. Aizencang, Noemí II. Elichiry, Nora Emilce, comp. CDD 370.15

Colección Ensayos y Experiencias

Director general: Daniel Kaplan

Corrección de estilo: Ronaldo Pellegrini

Diseño y diagramación: Déborah Glezer

Diseño de tapa: Anallá Kaplan

1° edición, noviembre de 2011

© **Ediciones Novedades Educativas**

del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Av. Corrientes 4345 - (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina

Tel.: (54 11) 4867-2020 - Fax: (54 11) 4867-0220

E-mail: noveduc@noveduc.com - www.noveduc.com

Ediciones Novedades Educativas de México S.A. de C.V.

Inst. Técnico Industrial # 234 (Circuito Interior) Oficina # 2 - Planta Alta

(Ref: Metro Estación Normal) Col. Agricultura. Deleg. Miguel Hidalgo,

México, D. F., C. P. 11360 / Tel/Fax: 53 96 59 96 / 53 96 60 20

E-mail: novemex@noveduc.com - info@novemex.com.mx

I.S.B.N. N° 978-987-538-324-1

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

Nora Elichiry (comp.)

La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención

Diálogos y entrecruzamientos

Noemí Aizencang

Betina Bendersky

María Cristina Chardon

Nora Emilce Elichiry

Patricia Maddonni

Deolidia Martínez

Ovide Menín

Marcela Pérez

Ángela Sanchez

N
noveduc

ENSAYOS y
EXPERIENCIAS

Indice

PRÓLOGO. <i>po Ovide Menin</i>	9
INTRODUCCIÓN. <i>po Nora Emilce Elichiry</i>	13
CAPÍTULO I. El trabajo del Psicólogo Educacional en contextos escolarizados. <i>Marcela Pérez</i>	17
CAPÍTULO II. Aportes y límites de la teoría psicoanalítica en el campo de la educación. <i>Ángela N. Sanchez</i>	35
CAPÍTULO III. De formas y formatos... ¿Escuela para todos? <i>Betina Bendersky y Noemí Aizencang</i>	47
CAPÍTULO IV. Tutorías: preguntas en torno a su sentido en la escuela secundaria. <i>Noemí Aizencang y Patricia Maddonni</i>	69
CAPÍTULO V. Aprendizaje de adultos mayores y construcción de subjetividad. <i>María Cristina Chardon</i>	87
CAPÍTULO VI. Puesta en valor de la escuela pública. Un estilo opaco y tardío, como el estudio del trabajo docente. <i>Deolidia Martínez</i>	105

NOTAS

- 1 Elichiry, N. (2009). "Reflexiones e interrogantes sobre el aprendizaje humano". En: Elichiry, N. *Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial, pág. 14.
- 2 Elichiry, N. (2009). Op. cit. Cap. 1.
- 3 Nos referimos a los Talleres para la Tercera Edad, actividad de Extensión Universitaria que la Universidad Nacional de Quilmes sostiene desde 1999 hasta la fecha (funcionan talleres: literario, creatividad, informática, movimiento, teatro y coro).

Bibliografía

- Archaga Quirós. (2001). "Tercera Edad. Querer y poder". *Revista Encrucijadas*, UBA, año 1, Nº 3, enero.
- Castoriadis, C. (1990). *El mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira y Nordan.
- Chardon, M. C. (comp.). (2000). *Perspectivas e integrantes en Psicología Educativa*. Buenos Aires: JVE EUDEBA.
- Duchansky, S. y Corea, C. (2005). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Fernández, A. (1997). "Notas para la constitución de un campo de problemas de la subjetividad". *Revista Investigaciones en Psicología*, año 2, Nº 3. UBA.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Guattari, F. (1998). "El Nuevo paradigma estético". En: Fried Schnijtmán, D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A.; Suárez Ojeda, N. y Rodríguez, D. (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Romano, G. (1993). "Posmodernidad y género". En: Fernández, A. *Las mujeres en la imaginación colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Sorín, M. (2004). *Niñas y niños nos interpelan. Prosocialidad y producción infantil de subjetividades*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Valsiner, J. (2003). "El desarrollo de las teorías del desarrollo". En *Handbook of developmental psychology*. California: Sage.
- Zaldúa, G. (2000). *Género y salud*. Buenos Aires: Eudeba.

Capítulo 6

PUESTA EN VALOR DE LA ESCUELA PÚBLICA. UN ESTILO OPACO Y TARDÍO, COMO EL ESTUDIO DEL TRABAJO DOCENTE

Deolidia Martínez

En esta época atravesamos una etapa de énfasis en el recuento, restauración, reparación y reconocimiento de/con un pasado reciente. En la historia de los pueblos, un bicentenario es tiempo cercano.

Una parte de la atención se ha puesto en los edificios. Restaurar en ese contexto es ver el original, sacar las coberturas, las pátinas superpuestas, capas de una historia reciente que a veces cubren lo antiguo, cambian el color, las texturas o tapan el desgaste del uso. La pátina de la historia es la identidad construida a partir del original. El valor de la obra ha mutado a otro estado, a otra vista exterior. Buscar el origen es expresión de una voluntad explícita de hallar el punto de partida.

Los edificios escolares aparecen como islas de un archipiélago desgastado por mareas y temporales, asentamientos de variada composición y siempre intensivo en el uso, valga la metáfora, no hay restauraciones a la vista.

Intentaré poner en valor edificios, vida, trabajo y producto. Historia y futuro, emoción y sufrimiento, creación y repetición, avances y fijaciones. Logros y falta, vacíos de sentido y subjetividad expuesta. Búsquedas y clausuras. En fin, historia de vida personal y colectiva, reconocida y negada.

Hablar de *la escuela* requiere identificar sobre qué vamos a hablar, de quién y de quiénes es el relato y para qué. Lo real y lo simbólico confluyen, lo humano y lo material, la *materialidad* que ambos constituyen en el análisis y en las relaciones conceptuales y vivenciales, lo *depositado* (en el sentido de Pichón Rivière) y los *depositarios* sociales, reales e imaginarios, culturales y po-

líticos. En esta bancarrota de los discursos y caída de los paradigmas, ¡salimos ilesos en algunas a-puestas con valor!

Una puesta en valor de la escuela pública es la valoración del trabajo docente y los sujetos que lo realizan.

Múltiples escenas y narrativas que he guardado en la memoria se ponen a desfilar y a decir su voluntad y su verdad. Su valor.

Partimos de una afirmación que es definición y toma de posición para pensar. La escuela pública en Argentina existe sobre las espaldas de los docentes. Soporte y voluntad política -explícita o casi inconsciente- de un sujeto histórico que no tiene a la vista el valor real de su acción concreta. La permanencia y la masividad de contención, como barrera ante el avance privatizador -exclusión descalificante- de las políticas de los 90, tienen un valor histórico no totalmente reconocido (ni siquiera por sus protagonistas).

El carácter insular de las escuelas al interior de sociedades urbanas, suburbios y zonas rurales del amplio país que habitamos le da un modo de existencia aislado, muchas veces cercado y cerrado (candados y puertas de emergencia tapiadas) ante miedos irracionales y certezas de escape de los alumnos, ante la debilidad del cerco. Sin embargo, nada más permeable que la escuela pública al mundo social que la circunda. Todo pasa a y en su interior, vida y miseria, refugio y censura. Milagro sociocultural que no tiene autor visible, pero que existe y está sostenida, pese a todo. Carencias y disciplinas, festejos y tragedias, todo cabe, todos llegan y entran "de alguna manera".

El núcleo de valor está en lo más profundo de la cotidianeidad escolar, es lo más constante, repetido y, por ello mismo, in-visualizado, tapado de discursos vacíos, de disciplinas rígidas e insustanciales, de reglas de juego ya inútiles en la historia del juego de enseñar y aprender, del real y verdadero. El histórico, el que nos llena de placer a adultos e infantes, a los que enseñan y a los que aprenden, alternándose en el juego de la vida, dentro y fuera de la escuela.

Pero muchas veces surge la pregunta: ¿hay valor? ¿Qué es lo que tiene valor real en el trabajo docente, en la enseñanza de y en lo público? Interrogante

que llena de angustia y deja en descubierto vacíos de sentido, rutinas en las que no se re-conoce nada más que repetición disciplinada y ajustada a la regla, calificación como premio a uno y otro (no importa si alumno o docente).

Ya vemos roles intercambiables. La tan valorada "relación maestro-alumno" presionada en el triángulo pedagógico, atada al vértice del "conocimiento", ha perdido sentido, tino, ubicación espaciotemporal. ¿Qué conocimiento? ¿El de las "materias"? ¿La currícula? ¿El programa? No.

Ha pasado más de un siglo (creo que dos) en el que estos protagonistas, unidos por regularidades y regulaciones ajenas a su materialidad, ya no tienen ni dinámica ni mecánica que los ajuste para una producción conjunta de conocimiento sobre sí mismos y sobre el espacio en el que conviven.

La puesta en valor de la escuela está precisamente en eso, restaurar, re-fundar la relación pedagógica y política de lo público. Tanto para los trabajadores docentes como para los estudiantes futuros trabajadores, ambos ciudadanos del mundo, de un mundo mutante, vértigo de sujetos y culturas nuevas que constituyen conocimientos y saberes, diferencias y emociones, música y arquitectura, arte y estilo.

Aquí llego al *estilo*, lo he definido como *opaco y tardío*. Realmente así lo veo y lo analizo a partir de una definición de Edward Said (2009) respecto de lo tardío en la narrativa, la música, el teatro y, en general, en la creación de productos culturales que demoran en hacerse públicos en la vida del autor/creador. Pero una vez que salen a la luz, componen una *contracorriente* cultural.

Pocas veces hallamos en los análisis del proceso de trabajo docente el producto que se realiza en la escuela, como conjunto, grupo humano orgánico y ordenado según regulaciones formales e informales, conscientes e inconscientes, visibles e invisibles o invisibilizadas por censuras y mandatos.

La opacidad está referida a la difícil apropiación del producto del trabajo docente. Saber colectivo, construido y luego *perdido, extraviado u olvidado*, sin valor para reglas de un juego ajeno, de calificaciones, premios y castigos, inclusiones y exclusiones, vacías de sentido tanto para los productores, su producto

logrado, y para el mismo objeto -el trabajo docente- en su carácter colectivo y no individual como lo estima el equívoco epistémico de la regla vigente.

Tardío, opaco y falsamente neutro o sin autor -anónimo- es el producto "escuela pública" y el conocimiento o re-conocimiento del proceso de trabajo de quien lo realiza.

La investigación me ha permitido acceder a escenas y narrativas escolares a partir del sufrimiento de sus protagonistas docentes. El estudio del *malestar docente* (ya casi 40 años de procesarlo) ha revelado un núcleo de angustia y desamparo en sujetos que no tienen producto en sus manos, en su memoria, en su vida, para mostrar a sí mismos y a la sociedad el fruto de un trabajo con valor y reconocimiento. Historias de vida y de aparentes fracasos, de no-logros y rutinas perdidas en el tiempo sin-sentido de un sistema educativo que sólo busca y valora cantidades: matrícula, exámenes, notas, "scores", puntajes locales y regionales, escalas de salarios y gastos, asignación de presupuesto y balances costo-beneficio. La calidad sólo mirada desde el mercado y la competitividad. Resultados en escala desconocida por los protagonistas singulares. Un plural ajeno, no reconocido por los sujetos. El abismo sistema-escuela se profundiza y ya la escuela pública está colgada o suspendida en el espacio. Islotes de un archipiélago que sólo se reconoce por colores, olores, ruidos, gritos, risas y voces inconfundibles para los nativos. Los foráneos, los de afuera no tienen código ni memoria sensible para dar valor a lo que allí sucede, se produce, se enseña y aprende. Sin embargo, tienen poder para sancionar y calificar. Éste es un núcleo de dolor en el malestar docente, lo ajeno amenazante, que se hace propio por el temor a la segregación y a la pérdida del trabajo.

Precisa expresión defensiva de identificación con el agresor y negación del sí-mismo y su situación real.

Cuando los sujetos logran autonomía, discursos con valor, identidad y reconocimiento, su vida se ensancha y crece en el producto que puede mostrar e identificarse colectivamente en una apropiación con sentido. Aunque tardía para el tiempo histórico que le toca vivir, hay una producción pedagógica que

tiene algo de verdad y de posibilidad futura. Algo más que un resultado, que una carrera de obstáculos de aprendizaje. Es una apuesta a la vida, a la naturaleza y a su conservación y transformación. Un método, un procedimiento, un hallazgo didáctico; puede no tener (y seguramente no lo va a tener) valor comercial, pero es sustento de continuidad para la construcción colectiva de conocimientos y soporte histórico de la escuela pública.

Cuando se zafa del malestar, viene como valor agregado un producto nuevo, que va perdiendo su opacidad y toma brillo en el grupo, en ese cotidiano que va dejando de ser *un castigo de los lunes*. Textos con una fuerza expresiva que va a contracorriente y en esa dirección cobra valor para miradas críticas innovadoras. Hay que tolerar el aislamiento que el sistema tenderá a instalar, pero *la moneda ya está en el aire*.

Investigaciones recientes

Silvia Duschatzky (2010) procesa y pone en valor la producción de un grupo de formación a distancia en gestión educativa. En el epílogo, Diego Sztulwark señala: "La escuela se vuelve cada vez más inaprensible en su problemática cuanto más se recubre de discursos administrativos, mediáticos, funerarios. Aunque en ella pasan cosas continuamente, la escuela sigue siendo un objeto esquivo, difícil al pensamiento; aun siendo superficie de prácticas, la mayoría de las veces permanece atrapada en un sistema de obviedades que infravalora y sub-aprovecha su potencial interrogador, informativo, político" ... "Para llegar a pensar la escuela, así como el lenguaje que aspire a dar cuenta de lo que en ella sucede, de la materialidad extraña, hostil y desconcertante que la puebla, es imprescindible una bancarrota de los discursos y aproximaciones perceptivas habituales" ... "Ante las crisis de sentido, somos capaces de crear ficciones más breves, situadas, aptas para hacer consistir experiencias, también educativas. Experiencias en las que la potencia es siempre

a descubrir. Materia desreglada de la que emergen y en la que se configuran nuevos posibles”.

Gabriela Nemiña (2011) es sin duda una *contracorriente* en el tema. Docente e investigadora con larga experiencia en Neuquén, devela una aguda crítica de las formas de trabajo en la escuela. Rescata con pasión el nuevo estilo de trabajo de generaciones recientemente graduadas y sus compromisos. (Entre ellos Carlos Fuentealba, fue alumno de la autora).

Cerrando esta primera aproximación a nuestra propuesta de análisis, podemos decir que la historia de escuela pública en Argentina -del siglo XIX a la fecha- ofrece muchas lecturas, algunas banales y obvias, otras sorprendentes, misteriosas; cómo pudo permanecer y atravesar varias generaciones una identidad nacional asentada en cantos, símbolos, luchas y “batallas”, creaciones musicales que unen, dan orgullo sin consignas, a una multitud, la de los festejos del bicentenario en la ciudad de Buenos Aires (mayo del 2010). Contingente humano compuesto por buena cantidad de adolescentes y jóvenes entre 12 a 18 años que bailaba, cantaba y gritaba con entusiasmo letras y música de los años 70 con igual fuerza que “La marcha de San Lorenzo”.

¿Tendrá algo que ver la escuela pública?

Urdimbre docente. Tramas y significados

Tramas cerradas, tejidas con pasión, sin palabra escrita, sin voz fuera del aula y sin discurso. Distante del poder, el docente camina trayectos de un trabajo oculto (¿ocultado, tal vez?), construye saber y poder casi sin darse cuenta. El producto se esfuma, es inasible, el tejido desaparece y hay que volver a empezar: *¡siempre estoy empezando, esta historia no tiene final!*

Un sujeto teje la historia moderna sin horizonte real, sin completa conciencia de sí-mismo como trabajador, como sujeto colectivo; sólo en contextos oportunos tiene posibilidad de “darse cuenta” de lo que realiza y del valor

que genera su producción de escuela, de cosa pública, histórica, que trasciende la trama.

El presente continuo de los años 90 lo paralizó en su trayecto, los medios masivos fueron desplazándolo del eje de interés de una infancia adulta que apareció sin esperarla, ¡como si no fueran nuestros hijos! Nos deslumbran a cada paso, leen un lenguaje tecnológico que no tiene secretos para ellos y para nosotros es un drama vergonzoso. *¡Obvio, señor!*

Sin utopías, poca energía, una docencia desgastada se apoya como presa cautiva del Estado en ritos escolares prescriptos, cumple un mandato social que lentamente le va siendo ajeno, como mito sin sentido. La escena ha cambiado. La escuela ya es otra cosa. Hay normas nuevas, pero hay vida nueva también, que no viene *de arriba*, del sistema, de afuera, sino que ha nacido y crecido al lado nuestro y de tan cercana y cotidiana no se ve.

Abrimos el presente para develar la trama de una modernidad inconclusa.

¿Somos los últimos modernos? ¿Todavía pensamos que podemos hacer historia? ¿Orientar el curso de nuestra trayectoria como sujetos que construyen otro Estado? ¿Otra educación en otra escuela?

Trayectorias históricas.

Historización subjetiva; la investigación sobre el trabajo docente

En este afán de restaurar y ver el original, vuelvo a un informe de diez años atrás, en el que doy cuenta de un trayecto de treinta años de investigación 1970-2000. Reviso criterios de periodización contruidos sobre un análisis de relaciones entre la economía, el trabajo y la vida cotidiana en la escuela. Para contraponerlos a explicaciones cerradas del trabajo docente con formas a-históricas y trampas de falsa objetividad.

Abriendo el presente de una modernidad inconclusa

De la tradición del trabajo a los fragmentos de un objeto no construido.
Los estudios del trabajo docente ¿Un nuevo sujeto colectivo?

El trabajo, como categoría de análisis, ha perdido centralidad luego del último cuarto de siglo. Hoy se vuelve la mirada hacia la vida social y cultural para explicar problemas laborales.

Sin embargo, para algunas ramas del trabajo -postergadas como objeto de investigación- esa categoría no ha perdido interés sino todo lo contrario, está en el centro de muchos interrogantes actuales.

En el campo de estudio del trabajo docente, desde los años setenta se abren problemas de investigación que siguen vigentes. Este tema se va develando, haciéndose visible al interés de los investigadores, en diversos atravesamientos de la vida cotidiana de los docentes en la escuela.

Nos interesa estudiar el surgimiento de un sujeto histórico, su constitución y su posición. El trabajador de la educación, el sujeto que la realiza.

Tres ejes o ángulos de mira aportan materiales al conocimiento de una historia opaca, de antiguas creencias, de complejas razones y de acuciantes incertidumbres que habita la escuela y la vida de maestros y profesores:

- el sufrimiento,
- el proceso de trabajo docente y
- la escuela.

El sufrimiento

Los padecimientos de los docentes, expresados como enfermedades laborales y el refugio buscado en la seguridad social, para atender un significativo incremento de la demanda de tratamientos psiquiátricos con licencias prolongadas, han sido una puerta de entrada a los primeros estudios sobre los trabajadores de la educación. Hasta donde hemos podido indagar, esto ocurrió de esta forma en todo el mundo.

A la vez significó, para profesionales de la salud, una llamada de atención sobre el trabajo que realizan maestros y profesores en las escuelas, no pensado hasta esos momentos como nocivo para su salud.

Hasta aproximadamente 1970, la investigación de salud ocupacional estuvo centrada en el obrero industrial, el "trabajador" de la época.

La relación salud- trabajo docente comienza a problematizarse desde el campo de la salud mental en Europa. En la época del estrés se abren vastos estudios en Inglaterra y Francia. En Dresden, Alemania Oriental (en la década del 70), existió un Instituto de Medicina del Trabajo especialmente dedicado al tratamiento e investigación de los docentes y sus enfermedades.

En algunos países de Latinoamérica como Argentina, Ecuador, Brasil, Cuba y México, el trabajo docente también se revela como problema a investigar a partir de las enfermedades de los maestros y profesores y el sufrimiento psíquico en sus múltiples manifestaciones. Primero, con estadísticas descriptivas y frecuencias simples en estudios epidemiológicos, luego con una mirada más amplia y crítica, estudiando las condiciones de vida y de trabajo en la escuela (Condiciones y Medio Ambiente de Trabajo-CYMAT docente), considerada ésta como "local de trabajo" -por primera vez en la historia administrativa escolar-, con sus riesgos y problemas de seguridad.

Actualmente, desde la psicología del trabajo, la psicología clínica y el psicoanálisis, se estudian síndromes específicos: el "burnout" (quedar sin fuego, apagarse, fundirse), el "desestimiento" (desistir, abandonar, dejar de luchar), concepto desarrollado en Brasil a partir de una investigación realizada en el sindicato docente por el Laboratorio de Psicología del Trabajo de la Universidad de Brasilia, y el "malestar docente" en Argentina, así denominado desde 1993 en la investigación realizada por CTERA, con la primera muestra nacional sobre condiciones de vida y de trabajo de los docentes.

Esta última investigación tiene continuidad hasta nuestros días, a través de una modalidad participativa en la que trabajan psicoanalistas, psicólogos del trabajo, sindicalistas y docentes de diversas ramas del sistema escolar ar-

gentinó. Una de sus expresiones públicas son las Jornadas Nacionales de Maestros Docentes, organizadas por el sindicato docente -CTERA- y la organización nacional de los psicólogos -FEPRA-.

Realizadas una cada año (1999-2001), tienen una importante producción teórica y casuística sobre modalidades de intervención y de afrontar el sufrimiento psíquico en la escuela.

En México hay realizaciones con un abordaje cercano desde la práctica psicoanalítica con grupos de profesores que analizan su construcción de identidad docente. Sufrimiento y subjetividad constituyen el eje de interés en esta aproximación al estudio del trabajo de los docentes desde el psicoanálisis.

En los últimos años, el campo comienza a abrirse con un contenido más político, surgen estudios de la "Salud en la escuela" como modo de abarcar e integrar las disciplinas de la Salud Laboral u Ocupacional con la Salud Escolar, entendiendo que docentes y alumnos requieren una protección y prevención conjunta y/o compartida. Esta línea, al mismo tiempo que denuncia una fragmentación administrativa, estimula la propuesta de políticas públicas más reales.

Quedan abiertas preguntas: ¿por qué tanto dolor para que la historia dé cuenta que dentro de la escuela también había un trabajador? ¿Por qué el cuerpo y la locura fueron los vehículos para visibilizarlo? ¿Por qué está tan velada la materialidad de la escuela? ¿Tienen que ocurrir accidentes y enfermarse seriamente sus protagonistas para que se preste atención a la realidad del trabajo? ¿Por qué la desidia, la falta de deseo?

Proceso de trabajo docente

En la segunda mitad del siglo XX, la economía interviene significativamente en los estudios de sistema educativo a nivel mundial y regional. Las políticas nacionales de gobierno de la educación comienzan a revelar un claro sustento en teorías económicas que definen decisiones financieras de organismos internacionales.

La UNESCO se apoya en la economía de la educación para los planes de desarrollo, tanto en los países centrales como periféricos. La teoría del "capital humano" y los economistas de la escuela de Chicago influyen y determinan políticas de planificación de los organismos internacionales de financiación educativa. El futuro de los países en desarrollo está en su poder.

Así, la economía y la administración pública comienzan a estudiar nuevas formas de control y de regulación sobre los docentes como ejecutores de planes y programas. El trabajo está administrado por un control burocrático central y las expectativas de resultados a futuro de las inversiones realizadas por los entes financieros mundiales. Los diseños de reformas educativas para la América Latina, desde México al Cono Sur, se ponen en marcha desde mediados de los 80. El mercado de trabajo regional globalizado tendrá nuevas necesidades, requerirá aportes diferenciados desde un sistema educativo que deberá estar diseñado para satisfacerlas.

Comienza "el ajuste" presupuestario para los servicios públicos y de seguridad social, no hay excedente. Es el fin del Estado de Bienestar -de todas formas inconcluso en la región-, inicio del Estado Evaluador para la educación dentro de un desarrollo intensivo de políticas de globalización económica y cultural; la relación Estado-Mercado entra en un desequilibrio inquietante.

En los 70 y 80, la sociología del trabajo y la sociología de la educación comienzan un camino de análisis crítico de la realidad social y en expansión para Europa y América. Un interesante análisis de esta época puede verse en los estudios de Vanilda Paiva en Brasil.

Con H. Braverman, y recuperando la tradición del análisis del proceso de trabajo en el capitalismo, algunos investigadores centran su estudio en esa categoría -"proceso de trabajo"-, hasta ese momento no utilizada en investigación para analizar la realidad del trabajo de los docentes en la escuela y a ésta como "local de trabajo".

Las distinciones conceptuales entre proletarización y profesionalización para el análisis de la situación laboral de los maestros y profesores y la cre-

ciente pérdida del control del proceso de trabajo que realizan, abre en los 80 un debate sin cerrar aún en Europa y América.

Este control burocrático central está en juego en la realidad de cada escuela y cada aula. Es visible para los organismos de gobierno de la educación y las entidades financieras que aportan los créditos, en los resultados globales del sistema educativo. Sin embargo, está todavía oculto para la conciencia de muchos trabajadores de la educación y de gran parte de la investigación educativa. Visibilizarlo es un desafío teórico y político.

¿En qué consiste para el trabajador de la educación tener control de su proceso de trabajo? Reconocerlo es identificar el producto de su trabajo. Distinguir la realidad de la escuela -cada escuela- diferente de los resultados del sistema educativo. Calidad fundamental de la información sobre el trabajo docente y el producto de un proceso.

Debate intenso que requiere profundidad en el análisis e identificación de intereses en pugna. Por un lado, un poder que requiere excluir, recortar el gasto, controlar el producto para un mercado fuertemente dual y, por otro, docentes y alumnos, escuelas, defendiéndose de la descalificación y el abandono del Estado Benefactor en fase terminal.

¿Hay producción de conocimientos en esta situación? ¿Es el conocimiento nuevo el producto esperado en ambos territorios? El sistema y sus expertos, la escuela y los docentes. Los resultados buscados no son los mismos. Tiempos y espacios de producción, condiciones de trabajo y salarios muy diferentes y desiguales.

¿Hay intercambio de información útil? ¿Comunicación intrasistema? ¿Sistema-escuela? Es difícil de identificar.

La investigación sobre el trabajo docente se abre en paralelo: dos campos diferentes.

Uno se construye teóricamente desde la relación capital-trabajo y trata de analizarla sobre el sector terciario -de servicios-, tiene en cuenta las transformaciones que impone la globalización en ese sector -históricamente relegado

ante el trabajo industrial-, construye su objeto de estudio desde el trabajador de la educación y su proceso de trabajo en la escuela.

El otro, desde un interés financiero global y desde equipos de gobiernos neoliberales, está centrado en el sistema educativo y la búsqueda urgente de resultados a través de reformas educativas implantadas -entre varios motivos- por las necesidades del mercado laboral mundial y regional a futuro. Sus objetos son resultados efectivos para el sistema. Matrículas, evaluaciones, logros estandarizados, regulaciones y desregulaciones del trabajo docente, estudios de "ausentismo" y nuevos disciplinamientos laborales. Problemas de costos por alumno y eficiencia administrativa en el registro de los datos son algunas de sus preocupaciones.

También aquí surgen preguntas: ¿Qué competencias se requieren hoy para ser un educador?, ¿qué distancia hay entre lo prescripto y lo real en el trabajo docente?, ¿qué diferencia tienen el currículum prescripto, el real y el oculto?, ¿ha variado el contenido del trabajo en la escuela?, ¿cómo recuperar el producto-conocimiento en el proceso de trabajo?, ¿qué controla aún el docente del trabajo que realiza?, ¿cómo está el debate profesionalización-proletarización en la docencia?, ¿qué nuevos disciplinamientos ha impuesto la administración de la educación? ¿Qué se ha expropiado? ¿Escuela? ¿Saber docente? ¿Conocimiento sobre la enseñanza? ¿Hay cooptación sobre los docentes? ¿La autonomía de la escuela es posible?

Y una cuestión clave: ¿cómo afrontan su cotidianeidad y la transformación posible -desde adentro del proceso de trabajo docente - los trabajadores de la educación, reconociendo su subjetividad, desplegándola, sin neutralizarla ni reprimirla?

El rescate de la subjetividad docente está en pleno desarrollo en la investigación social y educativa. Con enfoque de género, los avances son muy significativos y abren un campo inédito en el análisis de la historia de la docencia y de la tarea de enseñar.

Un campo interdisciplinario que relaciona investigadores en red es el que hallamos en recientes estudios ergonómicos y de género, centrados en docentes y realizado por biólogos, médicos, sociólogos, psicólogos y abogados laboralistas. Los puestos de trabajo y la ergonomía cognoscitiva abren una brecha muy interesante en Canadá (Quebec) y Venezuela (Maracay) en recientes investigaciones sobre docentes. Con método etnográfico, registran el trabajo en espacios escolares, aulas, patios y escuela.

La escuela

En la historia reciente -los últimos treinta años- la Antropología Social, la Etnografía y los estudios de vida cotidiana en la escuela, los análisis de las prácticas y de la identidad docente han avanzado en profundidad en el estudio del trabajo de los docentes y de la escuela. Sin embargo, el avance es parcial, pues se conoce más el aula que la escuela y el trabajo individual más que el de realización concreta en colectivo.

¿La escuela, es un objeto de investigación aún no totalmente construido?

Es una pregunta que recorre algunas investigaciones hace tiempo. Ha despegado de considerarla una sumatoria de aulas. La escuela, como construcción social y cultural original y singular, está atravesada por la organización del trabajo y la organización escolar, la administración educativa, la arquitectura escolar y la psicología institucional, entre varias miradas actuales que la toman como objeto. A juicio nuestro, estos campos y áreas profesionales no están comunicados e integrados y no sintetizan todavía un conocimiento concreto sobre la escuela. Los cambios necesarios en su organización interna y los motivos reales para movilizar un "tiempo" histórico, casi detenido en una organización escolar diseñada en el siglo XIX, aún no tienen voz y palabra en la cultura escolar y los nuevos diseños socio-pedagógicos.

Espacio y tiempo escolar ceñidos a un orden burocratizado, padecen una inercia con importante y negativo efecto sobre la producción colectiva cotidiana de alumnos y docentes.

El factor inercial que actúa sobre lo prescripto del trabajo docente es un obstáculo duro de remover y causa de malestar en el docente por la impotencia que genera y la descalificación de lo real del trabajo realizado.

Las investigaciones apoyadas en la Antropología Social, la Pedagogía y también la Didáctica son las que, en especial con el método etnográfico, han avanzado en el conocimiento de la Escuela como objeto de investigación.

Desde los 70, en México y luego en Argentina, Chile y Brasil se desarrollan estudios que demoran años en ser publicados o de los cuales sólo se tiene información en forma directa por intercambios personales entre instituciones e investigadores. Es un avance silencioso y casi íntimo (algunos de ellos, actualmente confiesan que en estas últimas décadas aún no han encontrado respuesta satisfactoria a sus interrogantes iniciales). Si bien es cierto que la investigación etnográfica en México tiene un desarrollo muy amplio, expuesto en múltiples encuentros y producción escrita, su objeto más común, la vida cotidiana en la escuela, no siempre da cuenta de la categoría "trabajo docente".

La escuela ha centrado sobre sí múltiples críticas, en especial desde el debate de lo público y la "calidad de la educación". Muchas censuras están desplazadas hacia los docentes y su "ineficiencia" en términos de conocimientos y de disciplina laboral. Pero, en verdad, poco se sabe acerca de ella como institución, como construcción social y cultural, como centro movilizador de políticas públicas y comunitarias o de participación real de la sociedad civil. Aunque desde los discursos políticos cada vez más aparece la escuela como el lugar privilegiado de la demanda social o de la salvación para el futuro de los ciudadanos.

Una problematización surge de la indagación y el registro de lo real del trabajo y desde allí avanzar en el conocimiento de la realidad de la escuela. En ello ha avanzado la ergonomía en los últimos años. Estudios del trabajo

docente con metodología etnográfica se "clavan" en el aula y descubren lo oculto de lo real (lo que ni siquiera el protagonista sabe de sí mismo y de su hacer concreto). La relación tiempo de trabajo y tareas es un ejemplo en los estudios de Karen Messing.

En el campo de la psicología del trabajo y de la salud mental, los franceses Dejourns y Dessors son referentes generales para esta apertura hacia lo real en los estudios del trabajo docente y la subjetividad. (Ricardo Malfé y Dulce Suaya en Argentina).

Estos avances se producen al salir de la psicopatología y de la psiquiatría de la vida cotidiana en la escuela y entrar en la búsqueda de la salud, de la vida, de lo humano histórico y presente; así se producen nuevos conocimientos sobre la psicodinámica del trabajo en la escuela.

Desde la política educativa y los debates entre gobiernos, sindicatos y movimientos sociales, el interés por la escuela y la defensa de lo público, desarrollan actualmente estudios que se nutren en una tradición de cultura popular y organizaciones sociales.

Tratan de explicar los modos de resistencia de los pueblos ante el avance mercantil y la amenaza de la exclusión social, defendiendo la libertad para conquistar su realización política.

El seguimiento comprometido -como observador participante- del investigador en la construcción de un nuevo sujeto histórico, es la modalidad más frecuente en este grupo.

Así, la escuela pública se torna territorio de lucha y de producción de conocimientos a partir y durante la actividad colectiva de docentes, alumnos y padres registrada y analizada por ellos mismos.

La defensa de la escuela pública y del control del proceso de trabajo por los docentes se relaciona conceptual y operativamente en el desarrollo de proyectos educativos con sustento en procesos participativos de investigaciones sociales (MST en Brasil, Escuela Bolivariana en Venezuela-UNER, SUTEBAC-CTERA en Argentina).

Tanto los organismos internacionales del sistema como los movimientos populares centran su interés en la escuela pública -y a veces se disputan su propiedad- como lugar de transformación social, en una tensión entre lo local y lo global mundial o regional.

Para unos es "una agencia", para otros es "su territorio". A veces cae en "botín" de disputas político-partidarias. En esas luchas, los docentes aparecen desamparados.

En otro núcleo de tensión, la relación sistema educativo-escuela, parte de la investigación educativa actual despliega una nueva mirada sobre la escuela, el maestro, lo público y la sociedad civil.

Una nueva lucha popular -con incertidumbres y fragmentaciones- construye identidades hacia un sujeto histórico que, frente a la velocidad destructiva de la crisis cultural, nos parece ante nuestras angustias que tarda en revelarse.

Tal vez dos puntas para este análisis a futuro: Tadeus da Silva y Popkewicz, en sus publicaciones de la última década, nos ponen frente a un futuro incierto para los docentes en nuestro continente americano. Uno afirma que el capitalismo ha realizado "su escuela" -ésta es-; el segundo nos muestra que la tarea pastoral no ha mutado en el trabajo docente.

La administración pública, y en especial la administración educativa, es la que ha centrado su interés en los estudios sobre descentralización y desregulación normativa-flexibilización del trabajo docente. Algunas investigaciones dan sustento a los aspectos laborales de las reformas educativas de la región desde los 80 en adelante. Con escasa profundidad teórica, esta área temática transcurre burocráticamente instalada con un discurso para debate político de argumentación legislativa o prescriptiva, muchas veces como fundamento de resultados ante los requerimientos de los entes financieros internacionales. La política educativa trazada desde paradigmas economicistas ha inundado el campo y los gobiernos casi únicamente analizan resultados a través de macro mediciones o evaluaciones de corte sistémico.

Este intento por iniciar una sistematización histórica de los últimos treinta años en un registro de la producción de estudios sobre el trabajo docente, ha desplegado ya muchos intereses para indagar más profundo.

Docentes-proceso de trabajo escuela, los hemos mirado concentrados en un problema: la subjetividad del trabajador de la educación y su relación con la construcción política de la escuela. En la categoría *trabajo docente* nos afirmamos para avanzar en un posicionamiento desde el sujeto.

La identidad docente hoy

Subjetividad sedimentada en un tránsito irregular por varios siglos, desde la baja edad media hasta nuestros días; del artesanado y el aprendiz, a la relación maestro-alumno-conocimiento o triángulo pedagógico-didáctico y mandatos que se apoyan sobre esta doble relación, conceptual y entre sujetos; hay dominación y poder despótico en la trama de una construcción histórica no totalmente reconocida y apropiada críticamente por los docentes, mas localizada en la tecno-burocracia del sistema y en la retórica académica. Desde allí subsiste, algo encubierta por formas posmodernas *light*.

Lo creativo, lo libertario, la trasgresión, sólo se filtró a orillas o en los bordes de un compacto institucional -*la escuela imaginaria del sistema*- sellado y armado para soporte civilizatorio. Sin embargo, hoy hay fisuras, hay una avanzada en los intersticios institucionales que dan ánimo para rupturas, generar espacios de construcción sin control burocrático o a pesar de él. Avances de nuevas regulaciones -sin letra- que hacen equilibrio con la realidad normativa existente como techo. *De esto no zafan... abajo-adentro hagan lo que quieran o puedan, se evalúa al salir.*

Un análisis más detallado sobre nuevas regulaciones puede verse en Feldfeber y Andrade Oliveira (2008).

Dos relaciones conceptuales subjetivadas son planteadas por Hugo Zemelman en sus textos y conversaciones: voluntad-poder y ficción-realidad. Algo que se constituye como un *voluntarismo en la ficción*, relacionado con la memoria de los 70 en Chile y Argentina. Algunos análisis pueden deslizarse en esa dirección en este texto. Lo tomo como alerta epistemológica.

Interesa en particular para una crítica sobre políticas educativas, y más precisamente laborales (salariales), que no han saldado una histórica deuda con el valor económico del trabajo docente y la forma de cálculo presupuestario educativo. En una demorada práctica de discusión paritaria, el núcleo discusivo va de ministerio a ministerio (Educación-Economía y finalmente Trabajo). La insistente y sin tregua lucha sindical docente hace historia en este sentido y no deja espacio sin cubrir, desde calles y plazas hasta audiencias y mesas de discusión, prensa y la propia formación política sindical como el núcleo de mayor atención. No obstante, las transformaciones subjetivas no se extienden al conjunto del sector y avanzan en grupos activos de la militancia que han construido una identidad diferente y pueden ahora unir la práctica sindical con la pedagógica. Aún no hay mucha expresión escrita sobre este perfil laboral, fruto de lo que ya hemos analizado de los obstáculos para reflexionar y escribir lo pensado por el docente. Esto sucede en todo el sistema educativo hasta la universidad. No hay espacio y visibilidad para un análisis de las prácticas desde *el trabajo* como eje conceptual económico y político. En los últimos años, los riesgos y los salarios son emergencias que -pocas veces- pueden llevar a profundizar una mirada sobre *sí mismo y lo real* de la situación laboral sin atajos retóricos.

Volvamos a este diálogo con Zemelman. Para él, y lo comparto, el desarrollo de la propiedad privada (atravesada por varias crisis de acumulación capitalista en los últimos 10 años) sobre el espacio de lo público y del bien común ha puesto en el mundo un individuo ajeno a sí-mismo, que no se apropia de sí y, por lo tanto, no puede perfilar, orientar con fuerza la construcción de su trayectoria como sujeto colectivo. Entre otros, pensamos en docentes e intelectuales.

tuales, en especial los funcionarios, del campo educativo. Transitamos una etapa de fuerte mercantilización del conocimiento y de la producción teórica. La universidad pública es un ejemplo de ello. Los temas y problemas del sistema educativo, del trabajo docente y de la escuela, en particular, *no cotizan en Bolsa, son poco vendibles*; es decir, no tienen sustento y valor en los debates que definen recursos e instrumentos de poder; la producción bibliográfica circula y se recicla en/para un consumidor cautivo dentro del sistema. *Los políticos no nos leen, la política se traza desde otro lugar.*

Así arribamos a proyectos vacíos, imposibles de llenar sin sujeto. Trayectos histórico-culturales interrumpidos. *Un gobierno-una reforma.* Hay discontinuidades dolorosas. En ese contexto, saber ver, encontrar el sujeto colectivo es un desafío. Constituirse en ese sujeto, sin alienarse en un vacío de contenidos de vida, sin quedar preso en la forma y el consumo es parte de ese "voluntarismo en la ficción" que constituye un riesgo en la práctica teórica del campo.

¿Quién habla? ¿Quién dice? Vuelvo a Zemelman, que nos empuja a huir de las formulaciones sin sujeto o "discursos sin sujeto". Para salir al encuentro de "los sujetos sin discurso".

Este sujeto *trabajador* de la educación -en toda la extensión económica, social y cultural del concepto- es heterogéneo, múltiple, contradictorio, complejo en su materialidad concreta y simbólica.

Sin palabra ni lectura ni lengua, ¿cómo verlo en una maraña ruidosa y banal, de artificio sin-sentido en la que se explica lo escolar y su circunstancia? Exige una máxima concentración en la búsqueda y estar abierto a encontrarlo/nos en un tiempo-espacio sorpresivo, *in-édito*, no vivido y tal vez tampoco buscado.

Valorar el polo vacío; ¿desde dónde se habla?, ¿quién habla?, ¿quién está y no dice? En esta relación sujeto-discurso, uno u otro no están.

En esta historia de determinaciones el tiempo no es cronológico. No está ordenado, es inconsciente, caótico, se rige por el deseo. Qué lejos está el do-

cente de re-conocer su deseo. Con frecuencia está acusado de desidia, la *falta* como escape, luego la sanción y el expediente.

Sujeto sin discurso, sometido por los discursos sin sujeto: administrativos, ordenadores, neutros, pre-escritos para su cumplimiento y archivo...

La *inercia* es como un clavo que nos determina y condiciona la *autonomía* para pensar. La cosificación y despersonalización. Muy estudiadas en detallados análisis de la burocracia desde hace tiempo, no ha llevado a definir políticas públicas que restauren el original, ¡como en los edificios a los que se pone en valor! Las capas superpuestas de la pátina burocrática afirmada en la repetición sobre los sujetos, sin otro destino que su propia inutilidad, termina en "torrentes de papel", como bien define H. Braverman (1980) en la descripción del producto del proceso de trabajo de oficina (ahora serían memorias informáticas).

El eje de análisis inercia-autonomía es revelador de factores de riesgo en la salud mental de quienes trabajan en estas condiciones. Ya se ha estudiado el síntoma. Hay sufrimiento y muchas veces cuesta reconocerlo, sentirlo y menos aún ubicar la causa.

Participamos de una construcción de identidad laboral y social dolorosa y *ahora* con rumbo impreciso, sin energía utópica que potencie horizonte, defina objeto, clausure ruidos y sombras. Re-encuentre historia y lenguaje para comunicar lo que siente, piensa y sabe como productor de escuela pública, desde adentro.

Una categoría muy antigua que casi ha desaparecido: potencia (nuevamente Zemelman). ¿Podemos revitalizarla? Potencialidad de lo desconocido, es aventurado decirlo, pensarlo, está en construcción, nada acabado, en tránsito. Abrir el presente puede contener pasado y futuro. Trabajar con ese tiempo real (no cronológico, subjetivo) nos invita o nos empuja a desarrollar un anti-pragmatismo pedagógico. *Suena raro en el ambiente escolar, útil y práctico para un mercado laboral imaginario, precario y anónimo.*

Investigamos todas las formas de trabajo docente, desde lo subjetivo, encarnado en lo concreto, en lo singular de maestros y estudiantes, de cada escuela, de cada norma pre-escrita para volver a *pensar-la* en la convivencia y en la sociedad que nos contiene y que estamos constituyendo como sujetos colectivos e históricos. Inmersos en múltiples realidades, modulando un equilibrio de con-vivencias (conocer las vivencias de los otros). Es el desarrollo de una resistencia activa para pensar otra alternativa a la existencia. Cortar las explicaciones y justificaciones del "más de lo mismo", o sea, los predicados puros (sin sujeto). Profundizar, zafar del clavo inercial, vivenciar el trabajo real, conocerlo desde sí mismos, en primera persona (yo-nosotros).

Nuevas regulaciones. No están escritas, no tienen discurso. El sujeto está constituyéndose... *calma*.

NOTAS

- 1 ■ Hoy, 2011, ya son más de cuarenta años.
- 2 ■ Presento la introducción del original para valorar su actualidad. *Treinta años de estudios del trabajo docente*. LASA Washington DC, septiembre 2001.

Bibliografía

- Braverman, H. (1980). *Trabajo y capital monopolista*. México: Nuestro Tiempo.
- Dejours, M.-P. y Dessors, D. (1998). *Organización del trabajo y salud: de la psicopatología a la psicodinámica del trabajo*. Buenos Aires: Trabajo y Sociedad - PIETTE/CONICET - Lumen/ Humanitas.
- Duschatzky, S.; Farran, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: FLACSO-Paidós.
- Feldfeber, M. y Andrade Oliveira, D. (comps.). (2008). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Malfé, R. (1995). "La salud ocupacional de los docentes". *Novedades Educativas*, año 7, N° 58.
- Martínez, D.; Valles, I. y Kohen, J. (1997). *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Messing, K. (2002). *El trabajo de las mujeres. Comprender para transformar*. Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud. Madrid: Catarata.
- Nemiña, G. (en prensa). *Vino nuevo en odres viejos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Paiva, V. (1996). "Notas sobre educação, dominação e emancipação". En: *Atualidade da escola de Frankfurt*. Río de Janeiro: Instituto de Estudios da Cultura e Educação Continuada.
- Popkewitz, M. (1977). *Reforma educacional: uma política sociológica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Popkewicz, T. (1994). "História do currículo, regulação social e poder". En: Tadeu da Silva, T. (ed.). *O Sujeito da Educação*. Petrópolis: Vozes.
- Said, E. W. (2009). *Sobre el estilo tardío*. Buenos Aires: Debate.
- Suaya, D. (1998). "La salud mental en el fin del milenio. Sujeto y trabajo". *Revista Salud Problema y Debate*, Año X, N° 18.
- Tadeu da Silva, T. (2003). *Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia. Determinación y autonomía de la condición humana*. México: Anthropos.
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. México: Anthropos.