

En los estudios realizados sobre el tema, desde hace tiempo viene utilizándose el concepto "malestar docente". Recurrimos aquí a los aportes de José Manuel Esteve quien, en sus trabajos originales y en la revisión bibliográfica que realiza, sistematiza los síntomas y las manifestaciones, fundamentalmente psicológicas, de este padecimiento <sup>46</sup>.

Malestar docente, *burnout*, el profesor quemado, son todas denominaciones que aparecen en la bibliografía para designar esta manifestación inespecífica de alteración de la salud, característica de los docentes y profesores.

Estas expresiones describen los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del maestro como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia. Tienen sus primeras manifestaciones en el ausentismo y desembocan en el abandono de la profesión. La inhibición y el denominado "recurso a la rutina" son las modalidades a las que se apela para cortar la implicación personal con la docencia y eliminar las tensiones que de ella se derivan.

Esteve enumera una gradación de las consecuencias:

1. Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza, en abierta contradicción con la imagen ideal que los docentes querrían realizar.
2. Desarrollo de esquemas de inhibición, como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza.
3. Peticiones de traslado como forma de huir de situaciones conflictivas.
4. Deseo manifiesto de abandonar la docencia (realizado o no).
5. Ausentismo como mecanismo para cortar la tensión acumulada.
6. Agotamiento, cansancio físico permanente.
7. Ansiedad como rasgo o ansiedad de expectación.
8. Estrés.
9. Depreciación del yo, autoculpabilización ante la incapacidad para mejorar la enseñanza.
10. Ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental.
11. Neurosis reactivas.
12. Depresiones <sup>47</sup>.

En la publicación *Tiza, pizarrón y después...*, el Equipo de Salud Laboral de SUTEDA da cuenta, a través de los testimonios y entrevistas con los maestros, del nivel de deterioro de la salud mental de los maestros de La Matanza y General Sarmiento que se encontraban desarrollando "tareas pasivas", relevando algunos signos orientadores de lo que sucede en la vida de los docentes: uso del doble mensaje, actitudes de aislamiento/fuga, despersonalización, sentimiento de inutilidad, automatismo, desilusión e indiferencia. Estos signos no son patrimonio exclusivo de las afecciones mentales de algunos docentes sino que se extienden a casi todas las patologías observadas, y forman parte del bagaje de sentimientos cotidianamente experimentados por la gran mayoría de los trabajadores de la educación.

Sostenemos y observamos que entre las llamadas "patologías funcionales", lo que para otros se denomina estrés constituye el grueso de los motivos de consulta, sin desconocer el peso de ciertas patologías específicas del gremio, a las que consideramos una mera consecuencia de lo anterior y tal vez el efecto final de una "cronicidad cultural" <sup>48</sup>.

El circuito malestar-síntoma-cronicidad-estallido resulta interesante para repensar buena parte de nuestras vidas.

En nuestra investigación partimos de definir, reconocer e identificar al sufrimiento como un indicador precoz de alteraciones de la salud en el magisterio, ya que abre la puerta al síntoma que luego se expresará en patologías definidas. El tema del sufrimiento será desarrollado más extensamente en el capítulo "El malestar docente", dada la importancia que tiene este concepto.

Nuestro recorrido parte desde lo vivenciado y negado hasta la "enfermedad" sentida o percibida, para concluir en la patología diagnosticada. Este rescate de la enfermedad sentida, subjetivada, generalmente despreciado por la medicina tradicional, permite tener una visión real de la problemática epidemiológica de los maestros.

Si analizamos atentamente el perfil de síntomas, observamos en primer lugar que las frecuencias de los síntomas que luego constituirán síndromes de una patología específica se encuentran muy por encima de la frecuencia de las enfermedades diagnosticadas.

Por ejemplo: mientras el 33,7% de los encuestados presenta disfonía, el 48,4% tiene dolor de garganta entre siempre y frecuentemente. El 32,8% tienen várices, en tanto que el 51,5% , entre siempre y frecuentemente tienen pesadez en las piernas. Algo similar ocurre entre quienes padecen miopía o astigmatismo, que representan el 26,5% de la muestra, y la frecuencia de quienes tienen disminución de la agudeza visual, y que son el 45,9%.

<sup>48</sup> SUTEDA-CTERA. *Tiza, pizarrón y después...*, 1992.

<sup>46</sup> José Manuel Esteve, op.cit.

<sup>47</sup> Ibid., pp.35-49.

La encuesta revela que a uno de cada cuatro docentes su médico le ha diagnosticado estrés, mientras que si se indaga el perfil sintomatológico, se comprueba que los síntomas psicósomáticos, tal como muestra el gráfico, están todos en valores superiores a este porcentaje: nerviosismo general 49%, ardor de estómago 32,8%.

Lo mismo ocurre con los síntomas y las enfermedades del aparato cardiovascular. Mientras que al 2,7% le han diagnosticado enfermedad coronaria y a un 13% hipertensión arterial, el 24,5% del total de los docentes relevados presenta palpitaciones entre siempre y frecuentemente.

### UN CASO CONCRETO

El 11 de agosto de 1995 el diario *Clarín* publica una noticia en la página 37, titulada "Polémica por la muerte de una directora de escuela en Trelew. Tenía licencia por enfermedad". El sindicato afirma que la obligaron a retornar al trabajo antes de tiempo. Al indagar sobre las causas de la licencia y posteriormente de la muerte se pudo saber que, habiendo comenzado con una cefalea persistente, la directora sufrió un accidente cerebrovascular y a raíz del mismo falleció. Tenía antecedentes de hipertensión arterial.

Utilizando el programa SFC como anticipo de un programa de monitoreo epidemiológico, los dirigentes de ATECH (Asociación Trabajadores de la Educación de Chubut) realizaron un análisis particular de las directoras de la ciudad de Trelew que fueron encuestadas. Se pudo establecer que el 25% sufría de hipertensión arterial, el 15% enfermedades coronarias, y estrés el 60%.

Por lo tanto, era totalmente previsible y no una casualidad que en algún momento una de ellas presentara una crisis hipertensiva, con cefalea como síntoma y que, al obligarla a concurrir enferma a trabajar, sufriera un accidente cerebrovascular.

Si la tipología de escuela nos está mostrando un tipo particular de perfil patológico, observar qué ocurre de acuerdo con el contexto social de la escuela y por ende, las cargas y exigencias laborales que de éste se desprenden, contribuye también a establecer patrones de desgaste específicos.

### HACIA UNA MAYOR DISCRIMINACIÓN EN LOS PERFILES

Como resultado de una investigación realizada por alumnos de la Cátedra de Trabajo de Campo Laboral de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario y AMSAFE (Asociación Magisterio Santa Fe), en 1992, en escuelas de la zona oeste de la ciudad de Rosario, se puede señalar que, en relación con el perfil general de la

**CUADRO 3.3**
**PERFIL PATOLÓGICO DE ESCUELA DE VILLA DE EMERGENCIA**

Estrés o fatiga crónica	46,6%
Resfríos frecuentes	46,6%
Disminución de la visión	33,3%
Disfonía o afonía funcional	33,3%
Várices	26,6%
Neurosis o depresión	26,6%
Lumbago o ciática	20,0%

**CUADRO 3.4**
**PERFIL PATOLÓGICO DE LA ESCUELA MEJOR UBICADA**

Disfonía o afonía funcional	46,1%
Reumatismo, artrosis	38,5%
Lumbago o ciática	38,4%
Disminución de la visión	38,4%
Resfríos frecuentes	38,4%
Várices en las piernas	30,7%
Estrés o fatiga crónica	30,0%
Hipertensión arterial	23,0%
Gastritis	23,0%

muestra, se comprueban diferencias importantes, según se trate de una escuela de una villa de emergencia, en un barrio FONAVI o una escuela a la cual concurren alumnos de clase media y alta.

Entre los maestros de la escuela ubicada en la villa de emergencia los principales problemas de salud pueden observarse en el cuadro 3.3.

Si observamos la escuela mejor ubicada en el barrio, los problemas de salud más significativos de sus docentes presentan algunas variantes (cuadro 3.4).

Así vemos que en las escuelas que están ubicadas en las zonas más carenciadas de la ciudad, los maestros presentan una mayor frecuencia de problemas psíquicos y de fatiga crónica.

## PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO Y SALUD

Al elevado nivel de autoexigencia propio del magisterio hay que agregar el que impone el presentismo, tal como lo demuestra el significativo porcentaje de docentes que concurren enfermos a trabajar (79,5%). Los mecanismos generados por la responsabilidad y la vocación se demuestran en el hecho de que el 67,9% concurre a trabajar enfermo por causas que no son solamente monetarias, tales como responsabilidad social y solidaridad con los compañeros.

Por otra parte, la precarización laboral, una de cuyas manifestaciones más importantes la constituye el presentismo, actúa como un factor que impulsa a concurrir enfermo a trabajar; como consecuencia, los que lo hacen frecuentemente deben permanecer luego más de diez días en cama.

Según nuestra investigación, esta afirmación se verifica en más del 85% de los maestros que van enfermos a trabajar y padecen estrés, gastritis, neurosis-depresión, lumbalgia y trastornos ginecológicos. Estos últimos, considerando que las mujeres predominan ampliamente en la profesión docente, merecen un punto especial para el análisis.

## DIRECTORES: LA COMPLEJIDAD DE LA FUNCIÓN Y SU PERFIL PATOLÓGICO

En un Seminario de Capacitación organizado por AMSAFE (Rosario, 1995), los directores, ante la pregunta acerca de cuál es su lugar, se expresaron a través de un cartel:

- Una función más.
- ¿Quién es?
- ¿Quien maneja la información?
- ¿Quien castiga y recompensa?
- ¿La cabeza de la institución? ¿La autoridad?
- ¿El que decide? ¿El que controla? ¿El que contiene?
- ¿El que está en todo?
- ¿Quien se hace cargo del malestar de todos?
- ¿Un agente del sistema en la vía jerárquica?
- ¿Un delirante mesías?
- ¿Un pobre humano sin poder real?

Analizamos entonces nuestra multiplicidad de tareas en la función de "dirigir", somos administradoras y administrativas, psicólogas, asistentes sociales, constructoras, albañiles, cocineras, asesoras, etc. o será que nos han hecho creer que podemos serlo y ¡qué bárbaro! lo creemos, ¡oh Mujer Maravilla!

Los miembros de este grupo de docentes con función jerárquica

emergen en los espacios de capacitación, atravesados por la tensión entre compartir las reivindicaciones generales del sector docente y las paradojas que plantea la función de dirigir, de conducir, cuando la dirección no está enfocada como estrategia ni tarea de equipo.

Si se trata de gerenciar lo que se planifica por fuera de los maestros y de lograr que en las condiciones ya planteadas la escuela funcione, aparece la complejidad de la mano del "deber hacer de todo" y la percepción de que "se hace agua" por las carencias, las disparidades y la falta de sostén propio. Como aprisionado, el director deberá producir su propia batalla.

Una aproximación a esta particular problemática demuestra que el director debe hacerse cargo de la autoridad, soportar el reclamo, sostener una postura. Confundirse con los otros es no estar, si una dirección sostiene todo se vuelve impotente, queda el trabajo con los docentes reducido a anécdotas, impide que esté en el lugar "diferente", el director tiene otras cosas que hacer, para que el docente pueda hacer.

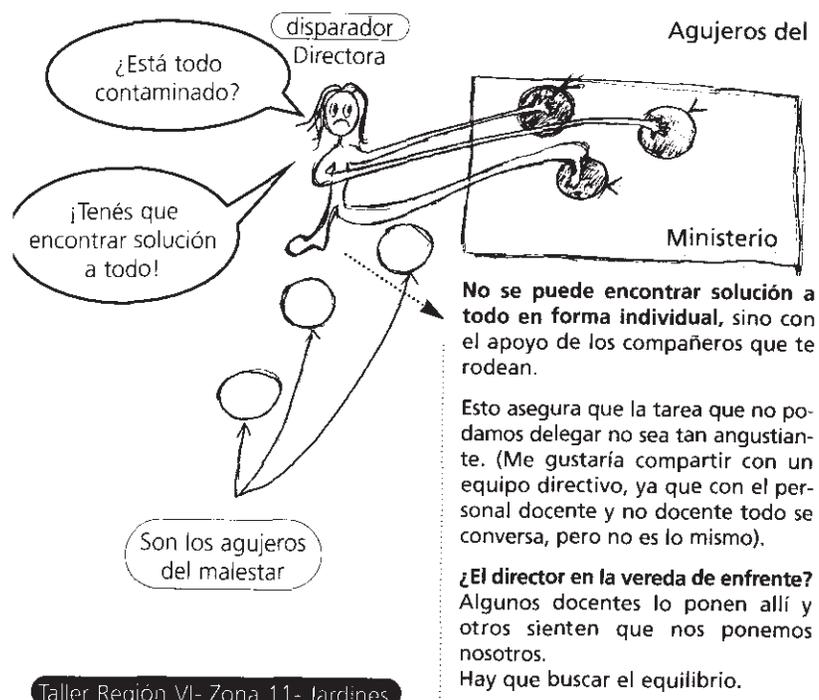
La falta de tiempo para la producción pedagógica es una preocupación muy sentida por los directores.

Dos palabras circularon con insistencia: **desgaste** y **contención**. Se respondió desde el nivel grupal posible de funcionamiento, se tuvo que bancar lo que cada uno podía y era muy diferente. La amenaza permanente es el desborde, la peor consecuencia: no se puede abordar lo pedagógico, lo específico (Documento de Directores de Nivel Inicial, Rosario).

El director debe recepcionar pedidos de los niños, padres y docentes, estos últimos especialmente ambivalentes, contradictorios y con mucho temor de que las fallas se traduzcan como error o culpa.

Toda trasmisión tiene al director como engranaje, responsable de conservar la integridad de la institución escuela y mediatizador del conflicto que estas situaciones generan. Quizás la mayor conflictividad surge justamente en el intento de conformar equipos directivos; allí la dificultad en el ejercicio de una conducción compartida hace estallar las diferencias subjetivas, encubriendo las carencias en la conformación de una función compartida en la experiencia, más allá de lo que las normas y las formas establecen. "Recurrir al reglamento, a la instancia burocrática como único recurso, generalmente marca el momento de fracaso de una gestión", señalan.

La ilustración que aquí ofrecemos fue realizada en un taller de directores que analizaban su función. Sorprende no sólo la riqueza de la producción, sino cómo una fuerte implicación en el proceso de análisis les permite circular desde la singularidad de sus agujeros o vacíos, hasta el atiborramiento de tareas que produce el intento de cubrir todo aquello en lo que el sistema y las condiciones laborales tienden a ubicarlos.



Taller Región VI- Zona 11- Jardines

## LOS DIRECTORES EN CIFRAS

El grupo de directores constituye el 6% de los docentes encuestados. Presentan una edad promedio de 40 años; el director más joven es un docente de 22 años que trabaja en una escuela rural y los mayores tienen 57 años.

En este grupos, los varones incrementan su peso en relación con el total de los docentes, ya que representan el 20,6% en los cargos de directivos frente al 12% de la muestra total de docentes y el 8% de los maestros de grado.

El promedio de antigüedad en el cargo de los directores es de 5 años; un 20% tiene más de 7 años en la función.

El ocupar un cargo directivo implica mayor estabilidad en la docencia, pero existe un porcentaje del 16,3% de interinos, frente al 12% del total de la muestra; un 14,4% está cumpliendo esa función como remplazante.

El 70% de los directores tiene un único cargo docente; el 7,7% tiene otra ocupación; el resto "no contesta".

La carga de trabajo les resulta pesada en un 58,9%, frente a un 51% de la muestra total. Tal como a los maestros, las tareas que les resultan más pesadas son: recaudar dinero (54%), trabajar con la coopera-

dora (25%) y las actividades extraprogramáticas (23%). Las tareas que consideran específicas del director (realizar el diseño curricular, reunirse con los padres, citarlos individual o colectivamente, realizar tareas administrativas y coordinar a los docentes) no les resultan pesadas.

Es necesario destacar que al igual que los docentes en general, casi un 30% de los directores deben participar de tareas de limpieza en la escuela como parte de su trabajo; sólo el 8% lo considera propio del cargo, y le resulta pesado a un 18%. La misma frecuencia se observa respecto a realizar tareas de prevención sanitaria o diseñar informes sobre los alumnos.

De la encuesta surge que el 22,5% de los directores adopta siempre posturas incómodas en su trabajo, y el 33% lo hace frecuentemente.

Es significativamente superior la incidencia de pérdida de embarazos en las directoras (52,9%) respecto al total de las docentes.

Si analizamos el perfil de síntomas, podemos observar un desgaste psicofísico caracterizado por un fuerte impacto en el sistema nervioso y altos índices de sufrimiento orgánico. La mayor incidencia de hipertensión arterial, enfermedad coronaria, úlceras y gastritis se agrava por el hecho de que el 89,3% de los directores concurren enfermos a trabajar.

**CUADRO 3.5**

### PERFIL PATOLÓGICO DE LOS DIRECTORES DE ESCUELA

Resfríos frecuentes	42,9%
Várices	35,7%
Miopía o astigmatismo	32,1%
Estrés	28,6%
Gastritis	28,6%
Hipertensión arterial	25,0%
Trastornos ginecológicos	21,4%
Lumbalgia	21,4%
Alergia	21,4%
Bronquitis	4,3%
Neurosis o depresión	10,7%
Úlcera	7,1%
Enfermedad coronaria	3,6%
Asma	3,6%

# *La vida fuera de la escuela*

## *Estrategias de supervivencia: la familia y el sostén afectivo*

El proceso de salud-enfermedad se expresa de manera concreta en los individuos, en clara correspondencia con la manera en que trabajan, viven, se alimentan, se educan, descansan, se recrean y se organizan. Por lo tanto, las expresiones reales del estado de salud de los trabajadores y los factores que lo determinan no pueden ser encontrados tan sólo en su corporeidad, ni exclusivamente en las cuatro paredes de su local de trabajo. La vida y la salud de los trabajadores se desarrolla en el conjunto de los espacios sociales, tanto en la esfera de la producción como en el ámbito del consumo y la vida familiar y cotidiana.

Se puede decir también que el estado de salud de los trabajadores es la resultante de la oposición permanente entre los aspectos saludables y protectores de los que disfrutan y los procesos destructores que enfrentan.

Los procesos destructores no se dan sólo en el trabajo; ocurren simultánea y sinérgicamente en las situaciones de consumo, en la vida familiar y en la cotidianidad personal, y se concretan en cuerpos y mentes humanas que encarnan un genotipo y un fenotipo.

Cuando en un grupo humano se acumulan e intensifican las modalidades destructivas de trabajo, las formas de consumo carenciales y deformadas, los patrones culturales alienantes y la ausencia o debilidad de la organización del grupo, su calidad de vida y capacidad defensiva desmejoran y se potencian los procesos familiares destructivos, así como los procesos fisiopatológicos del genotipo. Lo contrario sucede cuando se expanden y mejoran los procesos saludables o protectores y avanza la fisiología plena de los fenotipos. En consecuencia, en cada momento específico predomina uno de los dos polos de la contradicción y eso se manifiesta en las personas como estado de salud o enfermedad, según predominen los procesos benéficos o destructivos <sup>49</sup>.

<sup>49</sup> Jaime Breilh, op. cit., p.100.

En los capítulos anteriores hemos analizado el proceso de trabajo docente. Desde nuestra concepción del proceso de salud-enfermedad se hace imprescindible analizar también las características de la vida familiar, el consumo, la educación, la recreación, la utilización del tiempo libre, la participación social y política, las formas de pensar y sentir de los maestros, para poder explicar los determinantes del perfil epidemiológico de este grupo específico de trabajadores.

La variable reproducción social se analiza a partir de este conjunto de aspectos de la vida de los docentes, permitiendo construir su perfil de reproducción y rescatar una serie de elementos que actúan protegiendo la salud.

El salario es el elemento fundamental a través del cual los trabajadores satisfacen sus necesidades materiales y pueden solventar sus necesidades "espirituales". Constituye, por eso, la primera cuestión a analizar.

Resulta innecesario referirse al depreciado salario docente, que genera la imposibilidad de una vida digna, por el retraso histórico que sufre y la desvalorización que implica, tanto a nivel material como simbólico. También se ha escrito mucho sobre el salario como variable de ajuste, por lo que no vamos a desarrollar ese aspecto en este libro. Lo que nos interesa destacar es que el análisis de la cuestión salarial pone al descubierto la intrincada red de solidaridades y mecanismos de sobrevivencia a la que recurren los docentes.

Según los datos relevados en nuestra investigación, el salario docente es el único ingreso de la familia para el 28,2% de los maestros encuestados. Dentro del subgrupo de las mujeres, el 26,5% de las maestras encuestadas declaró que su salario era el único percibido en su hogar. Quienes tienen otro ingreso en el hogar constituyen el 70,1% de la muestra.

Sólo el 15% de los maestros afirma tener otra ocupación además del trabajo en la escuela; de ellos, la mayoría se desempeña como empleado de comercio o son trabajadores por cuenta propia. El ingreso que obtienen es superior al salario docente nada más que en el 13% de los casos. Los ingresos de los familiares que viven con el docente y trabajan son superiores para el 32,4% de los encuestados.

Si consideramos el salario indirecto, constituido por la cobertura social, que consiste casi exclusivamente asistencia a la enfermedad, se observa que el 82,9% tiene esta prestación a través de las obras sociales provinciales.

En función de acceder al consumo y satisfacer sus necesidades, una compleja estrategia de supervivencia hace que se unan los ingresos de todos los integrantes de la familia y se brinden apoyo mutuo entre padres, hijos y otros familiares, o inclusive amigos.

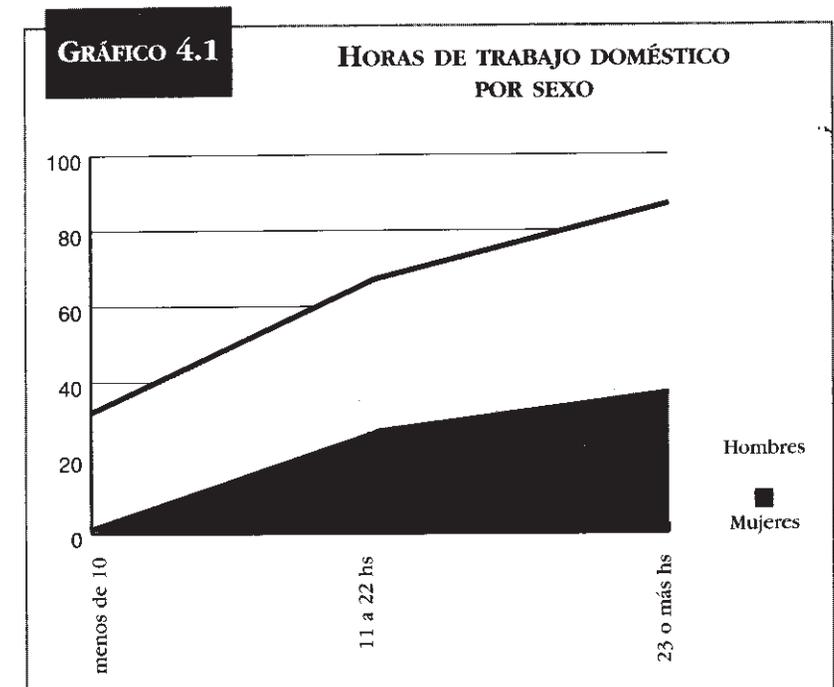
Hemos elegido la vivienda como indicador de progreso/retroceso económico en relación con la década anterior, porque representa un

bien estable, de no fácil acceso y que se adquiere cuando ya está garantizado el consumo diario para la subsistencia. Las situaciones caracterizadas como críticas o negativas implicaron tener que venderla (perderla) para poder continuar sobreviviendo.

La vivienda propia independiza en forma relativa o facilita las estrategias de subsistencia del maestro; por eso refleja la situación económica de la profesión docente de manera muy próxima a la realidad y con mayor fidelidad que otros indicadores.

Del 70 % de los docentes que viven con un cónyuge o compañero, el 50,2% de éstos están ocupados: 10% en la docencia, 4% son profesionales, 22,4% empleados, 6,2% comerciantes, 7,9% trabajadores por cuenta propia, sólo el 1% es empresario o gerente y un 1,8% pequeños propietarios rurales; a su vez, conviven con jubilados el 1,65% y con desocupados el 3% (esta cifra corresponde a los años 94/95).

A partir de las respuestas de los maestros encuestados se pudo comprobar que existen nuevas modalidades de organización de la vida familiar, donde se perciben cambios respecto de la distribución tradicional de tareas. En los quehaceres domésticos, los hijos constituyen un fuerte apoyo, ya que representan el 65% de quienes ayudan y/o comparten las tareas de la casa; uno de cada tres esposos o compañeros colaboran tanto en la limpieza como en el resto de las actividades del hogar.



Sólo el 11% de los maestros contrata personal para las tareas domésticas. De las respuestas obtenidas se desprende que el grupo que logró mejorar la calidad de la vivienda es el que puede, en un 33% de los casos, pagar a una persona para que realice las tareas del hogar.

Uno de cada tres maestros recibe ayuda económica de sus padres en forma permanente (31,8%); con su magro salario ayudan a los padres casi la mitad de los maestros (47,4%). Sólo el 5% de los hijos de los docentes que conviven con ellos tienen ingresos propios.

El 63,8% de los docentes comparten la casa con su cónyuge o compañero y/o hijos. Un 25,9% de los encuestados convive con sus padres. Sólo un 6% de los docentes vive solo o con una persona amiga.

El hecho de que la mayoría de los docentes comparta la vivienda les permite hacer frente a la alimentación, el pago de los impuestos y otros gastos relacionados con las necesidades básicas.

Con respecto a la situación patrimonial, el 42,3% de los docentes de la muestra tiene vivienda propia (84% casas y el 11% departamentos). Habitan en una vivienda que es de los padres, suegros u otro familiar sin pagar renta el 21,4% de los entrevistados. Los que alquilan la vivienda en que viven son el 16,1%. Las casas o departamentos construidos por planes FONAVI o sindicales corresponden al 9,6% de los encuestados, mientras que han logrado acceder a créditos bancarios o hipotecarios el 5,8% de los maestros. Por último, el 2,3% de los maestros encuestados viven en la escuela. El 2,5% no brinda información.

Tomando como base los últimos 10 años, el 39,2% de los docentes afirma que mejoró su vivienda, el 42,2% que la mantuvo igual y el 14,2% que la empeoró.

Profundizando el análisis para comprender las estrategias de vida y la situación real del maestro, comprobamos entre quienes mejoraron la situación de su vivienda que:

Del 42% que es propietario, el 46% considera que está mejor, mientras el 39,8% dice estar igual y el 11% reconoce que está peor que hace diez años.

Es propietario	50,8%
Alquila	8,8%
Tiene un crédito bancario	6,9%
Vive con los padres	19,0%
Adquirió dpto. o casa plan FONAVI	11,9%
Vive en la escuela	2,0%

Al centrarnos en aquellos que alquilan, comprobamos que mientras mejoró la vivienda el 21,4%, el 47,8% se mantiene igual que hace diez años y empeoró su situación habitacional un 23,7%. A su vez, al observar el grupo que accedió a crédito bancario, se demuestra que mejoraron su vivienda 46,3% y se mantienen igual 40,3%, empeorando su situación sólo un 8,5%.

El 49,3% de los que viven en casa de propiedad de los padres se mantienen igual que hace 10 años (49,3%) y el 13% empeoró su situación (constituye el segundo grupo en frecuencia). La situación de quienes viven en la escuela presenta características particulares, ya que quienes empeoraron la vivienda casi duplican a los docentes que se mantienen igual o mejoraron.

Si consideramos el ámbito de ubicación de la escuela, los maestros urbanos mejoran su vivienda fundamentalmente a partir del alquiler, mientras que los rurales lo hacen adquiriendo vivienda propia, situación que podría significar una diferencia a favor de los maestros rurales.

El hecho de vivir solo no facilita mejorar la vivienda, como lo demuestra el hecho de que el 22,6% de los que no comparten la casa ha empeorado la vivienda, el 42,5% se mantiene igual y sólo el 25,3% logró mejorarla; en este grupo predominan los que alquilan, y la vivienda tipo es el departamento, mientras que en el conjunto de los docentes la vivienda que predomina es la casa. Los docentes varones presentan mayor tendencia a vivir solos.

Entre los que empeoraron su vivienda en los últimos diez años el 37% tienen como único ingreso el salario docente; en un 59,7% de los casos relevados hay otro ingreso en la unidad familiar: un 20% más alto, igual en el 19%, inferior en el 20%. Resulta interesante confrontar estos datos con los correspondientes a los que reconocen haber mejorado su vivienda, de los cuales el 78,7% tienen otro ingreso en el hogar, superior al salario docente en un 40% de los casos.

Si analizamos el comportamiento de la variable vivienda según las jurisdicciones en las que se realizó la encuesta, podemos observar que la provincia de Buenos Aires reúne la menor cantidad de docentes que han mejorado su vivienda en los últimos 10 años. Asimismo representa el mayor porcentaje de maestros que mantienen igual la calidad de su vivienda.

En las provincias de Entre Ríos y La Pampa los docentes han visto disminuir sensiblemente su calidad de vida, reflejada en el indicador de la calidad de la vivienda, con relación a la década anterior (1984-1994).

Respecto a la situación de propiedad, mientras que las provincias de Buenos Aires y Entre Ríos concentran las mayores frecuencias de docentes que tienen vivienda propia, las de Jujuy, Neuquén y La Pampa tienen la mayor proporción de docentes que viven en la escuela.

Queda demostrado a partir de lo relevado en la investigación que el mejoramiento del nivel de vida está vinculado con la existencia de otro salario, además del que percibe el docente, con la ayuda de los padres y con el hecho de ser propietario de una vivienda con anterioridad.

Investigaciones que preceden a la Encuesta Nacional de CITERA demuestran que el docente duerme, en promedio, menos de 6 hs diarias<sup>50</sup>. Esta información coincide también con la proporcionada por la investigación que realizó Manuel Parra entre docentes primarios de Santiago de Chile.

El tiempo dedicado a las tareas domésticas, con quién las realiza y la colaboración que recibe el docente, conjuntamente con las horas de sueño, constituyen un elemento potencialmente compensador del desgaste y la fatiga laboral. Pero como hemos podido observar, en este aspecto tan importante del proceso de reproducción de su fuerza de trabajo, el docente en general encuentra elementos que juegan como deteriorantes de su salud y que no alcanzan a reparar y/o reponer el desgaste que ocasiona el trabajo.

En función de nuestro relevamiento podemos afirmar que el docente ha sido obligado por el exceso de trabajo a llevar una vida cada vez más aislada, como lo demuestra el hecho de que el 40% no realiza ninguna actividad social ni vinculada con ningún grupo.

Sólo el 15% de los maestros afirma que participa de actividades religiosas, un 11.7% desarrolla actividades vecinales en la comunidad donde vive, y nada más que el 7.7% de los entrevistados está comprometido en la realización de alguna actividad sindical o política.

Esta modalidad de aislamiento se refuerza al comprobar que en el tiempo libre, el 63% de los maestros sólo desea dormir, el 68% sale a pasear con su esposo o compañero, el 58% con sus hijos y el 54% se dedica solamente a ver televisión.

En cuanto a su educación, el docente argentino está formado a nivel terciario completo en un porcentaje del 67 % frente al 25.4% que sólo alcanzó secundario completo. Apenas un 3.5% de los encuestados completó el nivel universitario y continúa trabajando como maestro en la escuela. A su vez, el 9% están cursando estudios en la universidad, mayoritariamente en carreras vinculadas directa o indirectamente a la educación: ciencias de la educación, psicología, psicopedagogía.

En relación con la vida fuera de la escuela, toda la información recogida y analizada en el proceso de esta investigación apunta a definirla como una continuidad de la cotidianidad del docente al interior de la misma. No se produce entonces una deseable ruptura, sino que esta particular modalidad refuerza el aislamiento en el cual el docente vive su pro-

longada y extenuante jornada de trabajo. De esta manera, lo que debería constituirse en una instancia reparadora del desgaste laboral, se diluye en un continuo que profundiza el deterioro individual y colectivo.

Según lo relevado por nuestra investigación, las parejas de docentes han aumentado en número respecto a encuestas de 1988 en Córdoba y Buenos Aires. En zonas rurales y en la región patagónica son más frecuentes que en el resto del país. Las migraciones internas de los últimos 10 años han influido en el asentamiento de matrimonios docentes en el sur de Río Negro, provenientes del norte del país (Salta, Tucumán y Jujuy) en busca de trabajo más estable. También en áreas urbanas se aprecia un aumento de parejas docentes respecto de la composición social del sector en décadas anteriores.

Las tensiones laborales que hemos señalado tienen su expresión particular en estos grupos familiares docentes. En la mayor parte, la atención de los hijos cuando son pequeños o cuando están enfermos es compartida por ambos miembros de la pareja. No obstante, la presión entre ambos para ver quién falta a la escuela es motivo de conflicto. Solo una muy buena comunicación permite tomar decisiones adecuadas que no fracturen la relación de pareja. Poner límite a la invasión de los problemas laborales es difícil y avanzar en una diferenciación de roles no apoyada exclusivamente en la mujer como encargada de la atención de los hijos lo es aún más. Esto es motivo de discusión interna en los grupos docentes de los talleres y seminarios.

<sup>50</sup> "Condiciones de trabajo y salud docente en la ciudad de Rosario. Un estudio exploratorio", Informe de alumnos de la cátedra de Trabajo de Campo Laboral, Fac. de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (sede en AMSAFE), 1993.

# *Mujer docente*

## **UNA CARACTERIZACIÓN PRELIMINAR**

A partir de los datos relevados por nuestra investigación, podemos decir que las mujeres representan el 87,5% de los recursos humanos de la docencia y se desempeñan de manera mayoritaria en el área urbana (54,4%). En el área rural la participación femenina continúa siendo predominante, pero los porcentajes disminuyen a un 37,9% .

En cuanto a la edad, el promedio de las docentes entrevistadas es de 33 años; la cuarta parte de la muestra tiene 28 años.

En el cuadro y gráfico siguientes se compara la distribución por grupos de edades y sexo, pudiendo observarse que las mujeres ingresan proporcionalmente antes que los hombres a la docencia y la abandonan a edades más tempranas, fundamentalmente entre los 30 y 40 años. De todas maneras cabe destacar que, a partir de esa edad, son las mujeres quienes continúan trabajando en la docencia en proporción mayor a los hombres.

Según pudo relevarse en la encuesta, los hombres continúan estudiando hasta niveles superiores en mayor proporción que las mujeres o bien intentan conseguir otro trabajo antes de entrar a la docencia.

La antigüedad promedio dentro del magisterio en las docentes de la muestra es de 10 años (en los hombres se registra una media de 8 años). En cuanto a la antigüedad en el cargo que ocupan al momento de la encuesta el promedio es de 5 años; el 25% de las entrevistadas tiene un solo año en el cargo actual.

Si consideramos la distribución de los cargos en la docencia teniendo en cuenta la variable sexo, la situación relevada es la siguiente:

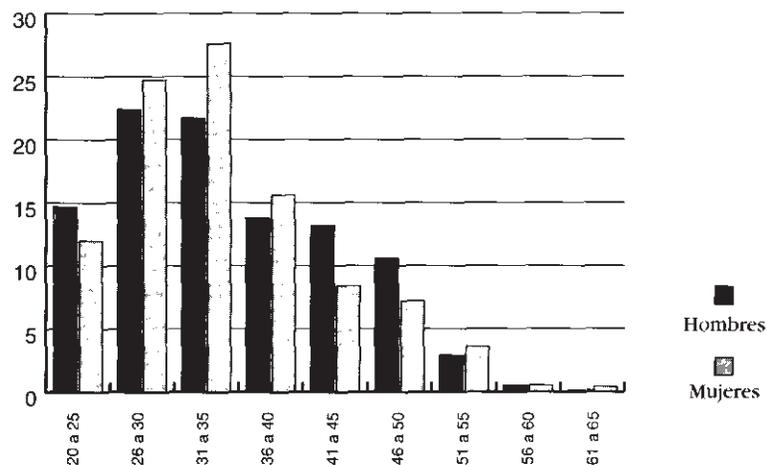
Estos datos nos permitirán indagar los efectos generados por los criterios de discriminación y desvalorización de la mujer en el sector docente, producido a partir de dispositivos del sistema que garantizan la reproducción de los patrones culturales dominantes en la sociedad.

Considerando la situación de revista relevada por nuestra encuesta, las mujeres presentan una estabilidad laboral levemente superior a la de los hombres, tal como lo podemos observar en el cuadro siguiente:

Las mujeres concentran el trabajo en un solo cargo en el 69,4% de los casos; una de cada cuatro tiene dos cargos y solamente un 1,5% de la muestra tiene tres cargos.

**CUADRO 5.1****DISTRIBUCIÓN DE DOCENTES  
POR GRUPOS DE EDADES Y SEXO**

G.EDAD	MUJERES	HOMBRES
20 a 25	14,7	12
26 a 30	22,4	24,7
31 a 35	21,7	27,6
36 a 40	13,8	15,6
41 a 45	13,2	8,4
46 a 50	10,6	7,2
51 a 55	2,9	3,6
56 a 60	0,5	0,5
61 a 65	0,1	0,4
Total	100%	100%



También se puede observar que predominan las mujeres con uno y dos cargos frente a los hombres, mientras que entre éstos el 5.8% corresponde a quienes tienen tres y más cargos.

En tanto el 14.6% de las mujeres afirman tener otra ocupación además de la docencia, los hombres que trabajan de maestros y tienen otro trabajo representan un 18% de su muestra.

**CUADRO 5.2****CARGO EN LA DOCENCIA POR SEXO**

CARGO ACTUAL	MUJERES	VARONES
Director	5,5%	10,3
Vicedirector	2,9	2,9
Secretario	3,2	1,2
Bibliotecario	1,2	0,2
Maestro de grado	69,2	44,8
M. apoyo	0,8	0,2
M. especial	12,1	33,1
Personal gabinete	1,5	1,0
Maestro taller	0,6	2,6
Sin definir	0,8	0,7
No contestaron	2,1	1,9

**CUADRO 5.3****SITUACIÓN DE REVISTA POR SEXO**

CARGO ACTUAL	MUJERES	VARONES
Titular	60,9%	57,1%
Interino	11,9	17,7
Suplente	22,0	17,7
Contratado	0,1	0,2
No contestaron	5,2	7,2

En cuanto al tiempo que dedican a su trabajo, la media de nuestras entrevistadas afirma que tomando una semana como secuencia modelo, dictar clase le insume 13.6 hs, preparar las clases 1.11 hs en la escuela y 6 hs en su casa. Preparar actividades extracurriculares y fuera de la programación o coprogramáticas 1 h en la escuela y fuera del horario escolar 3.25 hs.

La tarea de evaluación, que abarca una parte importante del tiempo docente, tiene una dedicación por parte de las mujeres de 2.45 hs dentro de la escuela y otras 2 hs más fuera de ella, siempre considerando un módulo semanal.

Las actividades de diseño curricular y programación insumen algo menos de una hora semanal, durante el horario de trabajo y casi 2 hs promedio por semana fuera del horario de clases. Al momento de la encuesta, las mujeres le dedicaban al perfeccionamiento en la escuela 45 minutos por semana y fuera del horario de trabajo 3.45 hs semanales.

La atención a los padres insume 2 hs por semana durante el horario escolar y 1 h más fuera del horario de trabajo. El trabajo administrativo insume a las docentes encuestadas un promedio semanal de 2 hs en su trabajo y 1 h más en su casa. Por último, en la distribución del tiempo de trabajo, la supervisión insume 1 h semanal de promedio en la escuela.

El tiempo de descanso o las pausas en el trabajo son escasos: las maestras consignan en la encuesta que tienen en promedio 6 minutos y medio sin realizar actividad y otros 6 minutos para merendar, debiendo hacerlo en el aula. La calidad del descanso se ve totalmente condicionada, si a la cuestión del tiempo le sumamos el espacio donde meriendan los maestros.

Si casi una de cada cuatro maestras debe merendar en el aula o controlando a los alumnos en el recreo o en el comedor, y un 16% de las mujeres no merienda, esto nos está demostrando que la pausa, en realidad, no existe o está contaminada por el trabajo, constituyéndose en un factor patógeno, que suma desgaste y fatiga en lugar de ser un factor reparador.

De lo anteriormente expresado se puede concluir que las docentes trabajan un promedio semanal de 22 hs en la escuela y 17 hs fuera del horario escolar. Si a esto se le agrega la hora que, en promedio, les insume el traslado, podemos destacar que la jornada diaria de trabajo de la actividad docente insume 8 horas.

**CUADRO 5.4****DÓNDE MERIENDAN LAS MAESTRAS**

Aula	18,6%
Patio	5,2%
Sala de maestros	19,1%
Cocina	16,1%
Comedor de la escuela	9,1%
Otros	8,1%
No merienda	16,3%

**VALORACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE**

En las docentes entrevistadas, cuando consideran el valor de su trabajo, aparece un nivel de contradicción entre su percepción acerca de cómo es valorado su trabajo por la sociedad y su autovaloración en relación a la importancia social de la tarea que realizan.

(En el capítulo referente al malestar docente desarrollamos el análisis de esta contradicción).

**LA MUJER DOCENTE Y LA VIDA FAMILIAR**

La relación de pareja es frecuentemente mencionada al hablar de los problemas del trabajo docente. Los maridos no docentes expresan su disconformidad acerca del tiempo extra que sus esposas maestras dedican a lo escolar (planificación, organización de festivales, capacitación, etc.). Es una exigencia y a la vez una protección frente al desgaste psíquico de la mujer.

**CUADRO 5.5****PERCEPCIÓN DE LA VALORACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE POR LA SOCIEDAD**

Muy positivo	6,3%
Positivo	45,1%
Negativo	25,2%
Muy negativo	3,4%
No sabe	18,0%
No contestó	2,0%

**CUADRO 5.6****VALORACIÓN DE LAS MAESTRAS DEL APORTE DE SU TRABAJO A LA SOCIEDAD**

Fundamental	56,4%
Muy importante	29,0%
Considerable	9,3%
Escaso	2,8%
Nulo	0,4%
No contestaron	2,1%

Por otra parte, las docentes son concientes de la doble desvalorización social que sufren por ser mujeres y por el trabajo que realizan. En el imaginario social la tarea en la escuela sigue sin considerarse "trabajo": "La pala sí y la oficina también, para los hombres son trabajos. En el nuestro no hay desgaste, según ellos..." En la contradicción entre proteger y descalificar, el tema del género en la docencia sigue vigente en la vida cotidiana, familiar y social.

Para las mujeres, las presiones en el trabajo docente provocan un sentimiento dividido, entre sus obligaciones como madres y maestras. La culpa se instala por atender a unos o a otros: siempre hay un abandono. La culpa se carga por pedir licencias prolongadas (queda una suplente, los padres protestan) o porque faltar unos días para atención médica personal o de un hijo recarga la tarea de otros compañeros de la escuela (no corresponde suplente, los alumnos se reparten o los atiende la directora).

Así sucede que la maestra vuelve a clase sin reponerse para no sentir más la presión. La opinión general es que los varones docentes no tienen estas contradicciones frente a la tarea y al hecho de faltar por enfermedad u otro compromiso.

Quienes se han hecho cargo de lo vocacional son las mujeres. Siempre pueden hacer un poco más. Esto ha sido aprovechado por todos los gobiernos para ajustar al docente, ya que es aguantador (casi textual de los testimonios recogidos).

En el sentir general, tanto dentro de la familia (cuando el marido o compañero no es docente) como entre los amigos y vecinos, si las maestras trabajan de más es "porque les gusta".

"No nos permitimos estar enfermas, el doble cargo siempre lo decidimos nosotras. Hasta que no perdió el trabajo que tenía, mi marido no quería que tomase otro cargo. Ahora no me puedo enfermar. A mí no me gusta quedarme sola en casa enferma, se van todos todo el día, por eso no falto. No trabajar también es pesado. No sé qué hacer en casa. Cuando aparece el desgaste, uno falta de a poquito y... es peor. Luego dicen: esa vive faltando".

Los criterios valorativos del trabajo tienen muchas expresiones y ninguna es fácil de sobrellevar, en especial para las mujeres. Culpas y dependencia en las decisiones son contradicciones con escasa resolución. Lo que aparece claro es que las relaciones familiares son muy importantes para soportar la carga de trabajo. Fue unánime entre los docentes afirmar que hay que comunicar en casa lo que nos pasa pero sin trasladar allí el problema, sino pidiendo ayuda y no depositando la bronca en los hijos o en el compañero. Es una posición sensata pero muy difícil de sostener en medio de grandes carencias económicas y apremios de préstamos y necesidades sociales de adultos y jóvenes. Las exigencias de los hijos se suman a las de los alumnos en situación

de carencia, frente a los que el docente también se siente obligado a ayudar. ¿Cómo separar responsabilidades y poner límites? ¿Cómo no depositar la frustración laboral en el grupo familiar? Explícitamente todos acuerdan que aislarse es lo peor que les puede pasar. "Cuando una se pone pesada todos huyen..."

"Hay que buscar tanto para encontrar hoy algo de satisfacción en el trabajo.... Cuando una cosa se da bien, ahí le ponemos ganas... aunque trabajemos de más. Lo hacemos muy contentas. Pocas veces pasa... ¡Afrontar riesgos es estar vivos, es vida! Yo me doy toda... ¡si no, sería terrible! ¡esa rutina gris, sin entusiasmo, es la muerte!" Así, entre arriesgarse y no arriesgarse, transcurre el trabajo docente entre las mujeres.

## ESTRUCTURA FAMILIAR

Es la unidad doméstica constituida por quienes comparten la misma vivienda y las estrategias de supervivencia la que establecerá el tipo de familia que integran las docentes (cuadro 5.7).

Si consideramos la situación familiar de las docentes encuestadas, podemos observar la situación ocupacional de los cónyuges o compañeros de las maestras (cuadro 5.8).

Consideramos importante señalar el alto porcentaje de encuestadas que no contestaron acerca de la situación ocupacional de sus esposos o compañeros, ya que está indicando una modalidad de ocultamiento, ya verificada en otras investigaciones, y cuya profundización seguramente daría lugar a interesantes aportes al estudio de este sector laboral.

**CUADRO 5.7**

### CON QUIÉN COMPARTEN LA VIVIENDA LAS DOCENTES

Madre	26,5%
Padre	18,2%
Esposo o compañero	63,5%
Suegros	3,0%
Hermanos	18,6%
Solas	3,7%
Otros parientes	5,5%
Con amigas/os	1,8%
En la escuela	2,8%

**CUADRO 5.8****SITUACIÓN OCUPACIONAL  
DEL ESOSO O COMPAÑERO**

Ocupados	56,1%
Desocupados	3,1%
Jubilados	1,8%
Otras	0,2%
No contestaron	38,7%

**CUADRO 5.9****OCUPACIÓN DEL ESOSO O COMPAÑERO**

Profesionales	7,5%
Empleados	42,9%
Obreros	4,9%
Comerciantes	11,9%
Gerentes	0,8%
Empresarios	0,8%
Peones rurales	0,6%
Pequeños prop. rurales	2,4%
Cuenta propia	15,0%
No corresponde respuesta	13,2%
Total	100,0%

Al analizar el 56,1% que corresponde a los ocupados, los datos relevados indicaron que el 10% de los esposos o compañeros de las maestras de la muestra trabajan también en la docencia y tienen un solo cargo.

El cuadro 5.9 permite observar la pertenencia del docente a un sector medio de la población, que trata de mantener una posición social recurriendo a estrategias de combinación de recursos familiares, autoexigencia laboral y aislamiento social.

Respecto a la cantidad de hijos de las maestras entrevistadas, el 32% no tienen hijos, el 16.7% tiene uno, el 25.9% tiene dos, el 16.2% tiene tres, el 6.4% tiene cuatro y el 2.4% más de cuatro hijos.

En cuanto a las edades de los hijos, el 26% de la muestra de maestras tienen hijos entre uno y tres años, el 41.1% entre cuatro y doce

años, el 21.3% entre trece y dieciocho años y el 15% más de 18 años. Si analizamos las respuestas acerca de los ingresos, una de cada cuatro docentes afirman que deben hacer frente a los gastos del hogar contando solamente con su salario. En las maestras encuestadas que perciben otro salario, éste es mayor al salario docente en un 13.8%, igual en un 11% e inferior en el 14% de los casos. En el 72.9% de los hogares de las docentes hay otro salario; éste es superior al salario docente en un 35% de estos casos. El 47% de las docentes encuestadas en nuestra investigación ayudan a sus padres; en cambio, el 32% recibe ayuda de ellos (datos de 1994).

En las tareas del hogar solamente el 25% de las docentes son ayudadas por sus esposos, mientras que el 66.4% reciben colaboración de sus hijos y en un 23.5% de los casos son otros familiares los que cooperan en las actividades domésticas.

El grupo de docentes que puede solventar el costo de tener una persona empleada para las tareas del hogar constituye apenas el 18% de las encuestadas, que se encuentran mayoritariamente en el grupo que reconoce que mejoró su nivel de vida en la última década.

En lo que respecta a la situación de la vivienda vinculada con la condición de mujer, se comprueba que no difiere con el cuadro general que incluye a los hombres. El 39.7% de las maestras son propietarias de la casa en que habitan.

Al considerar el nivel de instrucción de las docentes entrevistadas y agrupando por institución pública o privada, aparecen los datos volcados en el cuadro 5.10.

**CUADRO 5.10****NIVEL DE ESCOLARIDAD POR SECTOR**

Secundario estatal	19,7%
Secundario privado	5,5%
Terciario estatal	58,6%
Terciario privado	9,1%
Universitario	3,4%
No contestó	3,7%

**CUADRO 5.11 ACTIVIDADES FUERA DEL TRABAJO POR SEXO**

ACTIVIDAD	MUJERES	VARONES
Actividad comunitaria	10,4%	19,7%
Música	4,6%	11,3%
Política o sindical	6,4%	16,3%
Religiosa	15,4%	11,8%
Teatro	1,6%	1,2%

### PARTICIPACIÓN SOCIAL Y CONDICIÓN DE MUJER

Al procesar separadamente las respuestas de mujeres y varones de la muestra respecto a las demás actividades que realizan fuera del trabajo, obtuvimos la información volcada en el Cuadro 5.11.

Las docentes que no realizan ninguna actividad compartida representan un 40.7% de la muestra, mientras que entre los hombres este subgrupo sólo representa el 26.6% de los casos; es decir, que las mujeres encuestadas tienen escasos intercambios fuera de su ámbito social privado. La mayor carga de tareas hogareñas, todavía bajo la responsabilidad de las mujeres, es la principal causa, ya que no les queda tiempo o resto de energía para realizar actividades que no sean obligatorias.

### SALUD-ENFERMEDAD Y SEXO FEMENINO

Los trastornos ginecológicos ocupan un lugar importante en el perfil de alteraciones de la salud de las docentes; puede observarse que en el 17,5% de las maestras encuestadas ha sido diagnosticada alguna patología por un médico en el último año.

Son coincidentes acerca de la magnitud y gravedad de este problema las investigaciones realizadas por Deolidia Martínez y Susana Martínez Alcántara en México (1992), sobre la base de los diagnósticos de egreso hospitalario del Instituto Mexicano de Seguridad Social para los Trabajadores del Estado (ISSTE) realizados en docentes y la Encuesta Nacional sobre Condiciones De Trabajo y Salud Del Magisterio en Ecuador, realizada por el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas durante 1995/6, bajo la dirección de Oscar Betancourt y Jorge Kohen.

En este punto cabe destacar que durante el año 1995, el área de Reconocimientos Médicos del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe llamó la atención sobre la alta incidencia de patología mamaria que detectaba entre las docentes.

Resulta muy difícil obtener datos oficiales sobre morbilidad por trastornos y patologías ginecológicas debido a la falta de registro confiable de los datos y, fundamentalmente, a que hasta el momento sólo se publican datos sobre mortalidad general, confeccionados a partir de registros obtenidos de los certificados de defunción; por lo tanto no es posible disponer de información estadística de estudios epidemiológicos por profesión o grupo social.

A pesar de esta limitación, los datos que aporta la Encuesta Nacional de CTERA brindan información suficiente como para considerar la patología gineco-obstétrica como un problema sanitario-laboral de magnitud preocupante, prioritario a la hora de encarar estrategias preventivas en salud y que amerita desarrollar una línea específica de investigación.

El perfil patológico general, al igual que los perfiles de síntomas, no presentan diferencias significativas por sexo. La diferencia de incidencia de patologías diagnosticadas y de sintomatología percibida se estructura a partir de la variable tipología de escuela. Esto se corrobora incluso, y como referencia significativa, si pensamos en lo biológicamente diferencial entre un sexo y el otro, como son los trastornos ginecológicos. No es entonces lo que podría pensarse como ligado al sexo lo que discrimina de manera fundamental en relación a alteraciones de la salud, sino las condiciones en que se desarrolla el proceso de trabajo docente y que marcan patrones de desgaste diferenciales, con las correspondientes consecuencias en el proceso de salud-enfermedad de los maestros.

Del análisis de los datos de nuestra investigación surge que sólo el 61.2% de las docentes encuestadas reconoce que realiza controles ginecológicos periódicos semestral o anualmente.

**CUADRO 5.12**

### TRASTORNOS GINECOLÓGICOS POR RIESGO DE ESCUELA

TIPO DE ESCUELA		
ADECUADAS	ACEPTABLES	RIESGOSAS
14,7%	14,4%	31,1%

Unido a las cargas laborales y exigencias que se desprenden de trabajar en las escuelas según la tipología de riesgo, es importante relacionar los trastornos ginecológicos con el hecho de concurrir enfermas a trabajar, con el objeto de no perder el presentismo. Al analizar los datos de nuestra investigación comprobamos que del 17,5% que presenta trastornos ginecológicos, el 89,4% reconoce haber concurrido enferma a trabajar por esa causa.

Al cruzar las variables trastornos ginecológicos con estrés se comprueba una fuerte asociación. Sobre un total de 2 205 maestras encuestadas, el 47,9% padece trastornos ginecológicos y estrés.

Del total de la muestra, realizada sobre 3 025 docentes mujeres, una de cada tres maestras no tienen hijos, el 48,3% han tenido partos normales y el 22,5% algún tipo de complicación. Trescientas veintiseis maestras respondieron haber tenido más de un embarazo complicado.

Entre las complicaciones más frecuentes las maestras señalan:

- Amenazas de aborto por distintos motivos
- Anemia
- Hipertensión arterial
- Vómitos prolongados
- Sufrimiento fetal
- Problemas derivados de la implantación de la placenta
- Infecciones urinarias de diverso tipo.

GRÁFICO 5.2

### TRASTORNOS GINECOLÓGICOS Y ESTRÉS

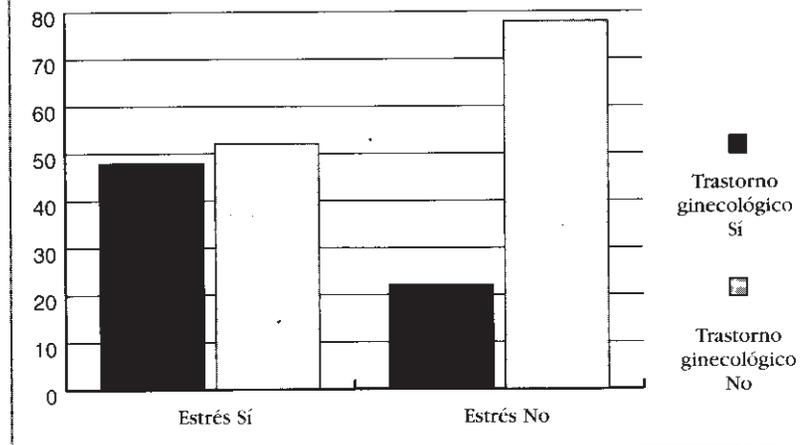
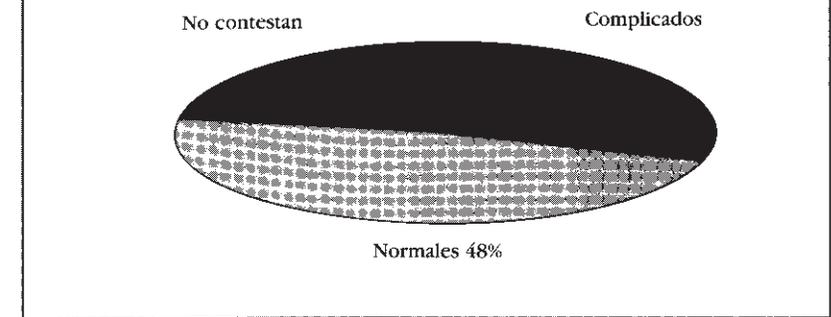


GRÁFICO 5.3

### CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTOS



Sobre el total de la muestra, 408 maestras tuvieron 1 parto normal, 596 dos, 356 tres y 173 más de tres partos normales.

### PÉRDIDA DE EMBARAZOS/ BEBÉS PREMATUROS Y CON BAJO PESO AL NACER

La Encuesta Nacional de la CTERA reflejó un dato de alto impacto: una de cada cuatro maestras había perdido un embarazo, ya sea de manera espontánea o provocado. La magnitud del problema hace que adquiera relevancia sanitaria por su alta incidencia en este grupo de trabajadores, que supera ampliamente lo que sucede en la población general.

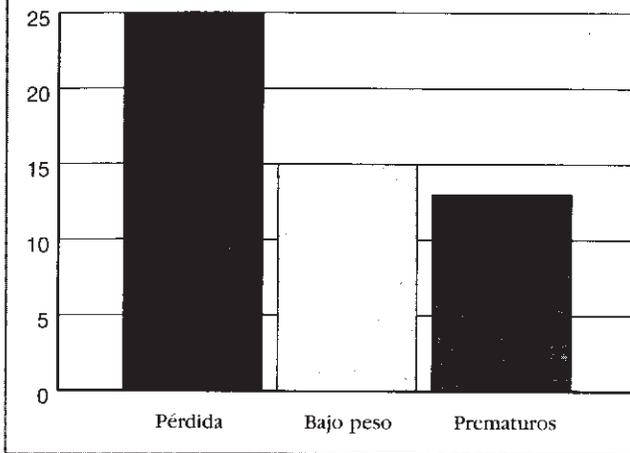
En el Boletín del Programa de Estadísticas en Salud del Ministerio de Salud y Acción Social, de junio de 1995 <sup>51</sup>, se informa que de los embarazos declarados en la población total de la Argentina durante 1990, el 7,57% terminan en abortos, ya sea provocados o espontáneos. Estas cifras contienen un subregistro muy importante, fundamentalmente porque el aborto no es legal y se oculta como causa de metrorragias tanto en el nivel público como el privado. A pesar de esto, las cifras obtenidas en nuestra investigación confirman la gravedad de este problema entre las docentes, tanto en términos absolutos como relativos.

El 15,3% de las docentes que llevaron a término al menos un embarazo, tuvieron un hijo con un peso inferior a los 2,500 kg al nacer, duplicando la frecuencia registrada en la población en general, de

<sup>51</sup> Este dato fue aportado por el Dr. Edgardo García, tocoginecólogo que trabaja en los Hospitales de Puerto Madryn y Trelew, Provincia de Chubut, quien los obtuvo del Sistema Provincial de Salud (SIPROSALUD) - Nivel Central, ubicado en Rawson.

GRÁFICO 5.4

**PÉRDIDAS DE EMBARAZO,  
BEBÉS DE BAJO PESO Y PREMATUROS**



acuerdo con las estadísticas oficiales (Nacidos Vivos Peso al Nacer de 1500 a 2500 gr. Total del país 6,35%)<sup>52</sup>. Durante 1993/94 las maestras respondieron que un 14,5% habían tenido partos prematuros. En 1992, de acuerdo con la información que brinda el Ministerio de Salud y Acción Social de la Nación se produjeron en el país un 9,7 % de nacimientos en pretérmino<sup>53</sup>.

Del 24,5% que perdió un embarazo, el 86% concurrió enferma a trabajar. Del 14,5% que tuvo un parto prematuro y el 15,5% cuyos bebés tuvieron bajo peso al nacer, concurrieron enfermas a trabajar más del 80%.

En las escuelas consideradas riesgosas esta problemática está por encima del promedio ya que el 30,9% perdió un embarazo y el 86,2% concurrieron enfermas a trabajar.

Para el 70% de las maestras, la licencia por maternidad no fue suficiente; de las que no amamantaron a sus hijos, en un 19,9% la causa fue el horario de trabajo.

Automedicadas con analgésicos y tranquilizantes en un 59,9% y con antiespasmódicos en un 16,5% las maestras concurren a trabajar enfermas o con embarazos complicados, incrementando el riesgo de perderlos por la presión que significa no perder el presentismo, junto al

<sup>52</sup> Boletín del Programa de Estadísticas en Salud del Ministerio de Salud y Acción Social, Junio 1995.

<sup>53</sup> Boletín del Programa de Estadísticas en Salud del Ministerio de Salud y Acción Social, Junio 1995.

alto sentido de responsabilidad que tiene el docente al no querer dejar sin su presencia a los chicos en la escuela.

### **LAS LICENCIAS DE LOS MAESTROS: APORTES PARA UNA DESMITIFICACION NECESARIA**

El análisis de las licencias no puede escapar a dos cuestiones fundamentales en el trabajo docente: los perfiles de desgaste y la distribución por sexo.

En capítulos anteriores hemos demostrado la relación entre el proceso de trabajo y el camino que lleva del sufrimiento al síntoma y la enfermedad, dando como resultado un perfil particular de desgaste. En este punto expondremos los datos sobre las licencias y su relación con la variable de sexo.

El 44,6% de los docentes, tanto hombres como mujeres, solicitaron el último año licencias en un promedio de 13 días (el 75% de los encuestados presenta un promedio de 10 días).

Al tomar en consideración la cuestión de las licencias en relación con el sexo vemos que, sobre el 45% de la muestra de mujeres que afirma haber pedido licencia en el año 1994, el análisis de los motivos produce la siguiente información:

En el momento de la encuesta el 2% de las docentes estaba asignado a tareas pasivas, y habían estado de licencia por enfermedades que requerían largo tratamiento el 6,8%.

Si analizamos los motivos de licencias, éstos están concentrados en maternidad, enfermedades comunes y familiar enfermo; frente a estos datos es necesario recordar que el 66,3% de las docentes tienen hijos y son las madres quienes se hacen cargo de su cuidado en caso de enfermedad.

Es cierto que las mujeres toman licencia en un porcentaje levemente superior a los hombres en la docencia, pero se deduce claramente que son la condición de mujer y el rol que en la sociedad se le asigna los responsables principales de las licencias. Podemos concluir que mientras que las mujeres faltan significativamente más por familiar enfermo y lógicamente por maternidad, los hombres superan a las mujeres en las enfermedades comunes como motivos de pedido de licencia.

Un dato significativo lo constituye el mayor peso que tienen las enfermedades profesionales en el sexo femenino; si a esto le agregamos que las mujeres superan a los hombres en licencia por enfermedad de largo tratamiento, podemos considerar que las mujeres son más vulnerables en el trabajo docente.

Como resulta evidente, sobre el tema licencia se ha construido una imagen distorsionada, por parte de los respectivos servicios de reco-

CUADRO 5.14

## MOTIVOS DE LICENCIA

Maternidad	40,2%
Enfermedad profesional	19,1%
Enfermedad común	47,3%
Enfermedad familiar	40,3%
Accidente laboral	2,3%

CUADRO 5.15

## MOTIVO DE LICENCIA POR SEXO

	MUJERES	HOMBRES
Tomaron Licencia	44,9	42,4
Maternidad	49,2	4,8*
Familiar enfermo	49,3	16,3
Enfermedad común	47,3	50,8
Enfermedad profesional	19,1	9,8

Los valores son en % de encuestados.

\* Debe interpretarse por nacimiento de hijo.

nocimientos médicos de los ministerios de educación, tanto provinciales como nacional, con el objetivo de desprestigiar a los trabajadores docentes y modificar sus condiciones de trabajo.

Entre las causas de pedido de licencia, el mayor porcentaje corresponde a enfermedades comunes. Se observa que los resfriados frecuentes son la patología diagnosticada más asiduamente. Si lo asociamos con las condiciones en las que se encuentran en general las escuelas, podremos acercarnos a un enfoque más realista de la problemática del ausentismo en el gremio docente.

El hecho de que sólo el 1,9% de los encuestados se encontrara en tareas pasivas y que la encuesta no lograra captar las licencias por salud mental está revelando, entre otras cuestiones, que aquellos docentes que toman licencia por esta causa no vuelven a la escuela y que, aun entre los docentes, la enfermedad psíquica sigue considerándose como un tema del que es preferible no hablar o que hay que ocultar por temor a la descalificación y/o pérdida del empleo.

# El malestar docente

## SUFRIMIENTO Y SUBJETIVIDAD

El proceso de desgaste y los niveles de sufrimiento que se nos fueron revelando en nuestro acercamiento a la problemática encontraron un inicio de respuesta en el análisis de la categoría *malestar docente* en investigaciones previas.

Esta expresión ha sido considerada como la más inclusiva para describir los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del maestro, como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia.

José Manuel Esteve señala que se debe definir el malestar docente a partir de la explicitación de indicadores e intenta establecer un modelo que permita comprender las relaciones funcionales entre los indicadores utilizados. Además, propone estrategias destinadas a la reducción de esos efectos negativos<sup>54</sup>.

En relación con los indicadores distingue factores de primer orden o directos y de segundo orden o indirectos, referidos al contexto.

Los factores directos incluyen: recursos materiales y condiciones de trabajo, violencia en las instituciones escolares, agotamiento docente y acumulación de exigencias sobre el maestro.

Entre los factores indirectos: modificaciones en el rol del profesor y de los agentes tradicionales de socialización, función docente —contestación y contradicciones—, modificación del apoyo del contexto social y de los objetivos del sistema de enseñanza y avance de los conocimientos.

Malestar docente es, por lo tanto, el término que ha podido nombrar el complejo proceso en el cual los maestros van expresando sus marcas subjetivas y corporales producidas en un proceso laboral soportado a costa de un importante desgaste y sufrimiento.

Nos preocuparemos aquí especialmente por la expresión de ese malestar en el campo de la subjetividad, categoría que nos permitirá ras-

<sup>54</sup> José Manuel Esteve, op. cit.

trazar lo subjetivo como proceso que en forma simultánea se expresa en el nivel de lo singular (lo más propio) y como fenómeno colectivo <sup>55</sup>.

Este plano singular y colectivo se constituye en una trama histórica que de acuerdo con su dinámica y condiciones reales, determina y posibilita un campo de subjetividad que delimita nuestros modos de existencia. Esta modulación de nuestras prácticas puede rastrearse, por ejemplo, en las representaciones que ha originado sobre el docente la política de atención de la salud, cuando el eje está puesto en el ausentismo.

Esta estrategia en "salud", sustentada en dispositivos burocráticos y sanciones represoras, producen al maestro vago, haragán y especulador, como formas que recubren el cansancio y el desgaste progresivo de nuestros maestros concretos. Pero a su vez, esto mismo condiciona la búsqueda de respuestas a un problema que desde el vamos está mal definido.

La política de atención de la salud basada en el control del ausentismo genera su propio objeto de intervención, el llamado maestro incumplidor, faltador, desinteresado y determina, por lo tanto, la búsqueda de respuestas en un modelo asistencialista con hegemonía médica.

Dice Michel Foucault:

Me propongo mostrar a ustedes cómo es que las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos conceptos y técnicas, sino que hacen nacer formas totalmente nuevas de sujeto y sujeto de conocimiento <sup>56</sup>.

## DEL MALESTAR EN LA CULTURA AL MALESTAR DOCENTE

En *El malestar en la cultura*, Sigmund Freud esclarece el carácter estructural de un malestar que deviene por la tensión que produce la constante inadecuación entre deseo y cultura, es decir, entre nuestros deseos y las posibilidades que lo cultural otorga para su realización.

Será pues, un malestar propio de lo humano, que irá tomando las formas que las condiciones sociales permitan. Formas históricas que se irán modulando en las prácticas de los sujetos, como individuos y como protagonistas sociales.

<sup>55</sup> La categoría *subjetividad* no es exclusiva del campo psicoanalítico; media la producción entre lo singular y lo colectivo. Se construye en los bordes y fisuras de diversas disciplinas que abordan conjuntamente problemáticas complejas. Permitirá develar representaciones, valores y actitudes que se constituyen en un marco de posibilidades que siempre es histórico.

<sup>56</sup> Michel Foucault, *Vigilar y castigar*, México, Siglo, XXI, 1976.

En el mismo texto, Freud nos alerta respecto a las fuentes del sufrimiento, reservando a las relaciones con otros seres humanos la característica de ser las más dolorosas:

El sufrimiento nos amenaza por tres lados: desde el propio cuerpo condenado a la decadencia y aniquilación con sus signos de alarma en el dolor y la angustia, desde el mundo exterior con sus fuerzas implacables, y desde las relaciones con los otros seres humanos, reservándole a este último la característica de ser el más doloroso.

Como ya hemos planteado, el trabajo y los oficios también son construcciones históricas y constituyen uno de los ámbitos de mayor intercambio personal. Es pues el escenario donde se produce valor de trabajo y que siempre será valor para otros.

En el caso del trabajo docente es importante señalar que, como oficio sostenido principalmente entre personas (docente-alumno-comunidad), su valor de producción como intercambio (de saber-de socialización), debiera trascender su mero valor de uso, esto es, habilidades para un supuesto mercado.

## LOS IDEALES Y EL VALOR DEL TRABAJO

Siguiendo a Miguel Matraj <sup>57</sup>, reconocemos que el trabajo ha devenido en una necesidad de sentirse útil y creativo para estar psicológicamente bien. El sujeto se valora positivamente cuando realiza tareas valiosas, que son reconocidas y valoradas por otros. Crece la autoestima por los objetos que produce o por los servicios que presta cuando éstos son ponderados.

Los ideales internalizados (Ideal del Yo) permitirán una mayor armonía para el docente, y por lo tanto bienestar psíquico, cuando sus acciones se acerquen a las exigencias de este ideal. Este representa los valores y la normatividad del sector de la comunidad al que ese sujeto pertenece. Y esa armonía será regida por la significación social que las acciones realizadas poseen.

Tomamos estas reflexiones porque pensamos en la aproximación que tienen todos los trabajos del sector servicios, en tanto hay en esos procesos una relación humana central y una disposición de dar en el trabajador, muchas veces frustrada, cuando lo que debe ofrecer en su servicio no está a disposición o no está en condiciones adecuadas.

<sup>57</sup> Miguel Matraj, *Salud mental y trabajo*, Editorial Universidad Autónoma de Morelos, 1987.

En esta etapa de grandes carencias económicas y ajustes en los gastos sociales, se han convertido en los trabajadores del NO: no hay ese medicamento, no hay cama, no vino el subsidio, no salió la jubilación, no hay vacante, no salió el expediente, no lo citó el juez. En este sentido, enfermeras y docentes, en especial las maestras de escuela primaria, tienen elementos comunes que las hacen semejantes en su trabajo: pueden llegar a ser las encargadas de concretar la exclusión de los bienes sociales (salud, educación, justicia, vivienda, seguridad social) a grandes sectores de la población.

La comunidad exige a las instituciones que cumplan con sus hijos preparándolos para... En una sociedad donde desde el vamos la mayoría está excluida, queda la escuela como único estamento de función social, y la educación está planteada como un servicio cuando nosotras planteamos que es un derecho. La política gestiona administrativamente la forma de brindar ese servicio determinando el modo de vida de la sociedad, y pone al director como gerenciador. ¿Se concentran acá las miserias? ¿Dónde está el lugar para plantear el malestar? ¿Cómo hacemos para funcionar en este contexto? Y la participación, ¿es entonces un proceso histórico o un enfrentamiento? (Taller Región VI - Zona 11- Jardines. Rosario).

La modalidad de la puesta en funcionamiento del modelo vigente asegura que la culpa no recaiga en los niveles de conducción del sistema. El trabajador se hará cargo en su puesto de ejecución (el hospital, la escuela, el juzgado, la caja de jubilaciones, etc.).

En nuestra encuesta observamos que para un 56.4% de los docentes, su trabajo es fundamental para la sociedad, mientras que hay un 2.8% que piensa que tiene escasa importancia social, y algunos pocos piensan que es nula.

Pero esta autovaloración tiene su contrapartida en que, para los encuestados, el valor que la sociedad le asigna a su trabajo es mucho más bajo: 7.1% dicen que se lo ve muy positivo, 42.2% positivo, 23.5% negativo y 3% muy negativo. Un 20% no sabe cómo valora la sociedad su trabajo.

A esto podemos agregar que un docente cada cuatro piensa que su trabajo no es estimulante para su desarrollo personal, y que en él no puede tomar decisiones. Uno de cada tres maestros siente que su trabajo no contribuye a su desarrollo; además, hay sentimientos de frustración y de descalificación creciente debido a los condicionamientos que tiene. La pérdida de autonomía en el proceso de trabajo es una situación analizada por muchos investigadores. Aquí la detectamos en el sentir de sus protagonistas.

## IDENTIDAD Y FUNCIÓN DOCENTE

Es en el ámbito laboral, como modo privilegiado de inserción social, donde las personas somos convocadas a sostener una función. En este caso, la función docente.

Siguiendo los aportes de Miguel Matraj podemos rastrear, ubicándonos desde la función docente, el pasaje de los ideales o creencias a una exigencia o imperativo. Al hablar de oficios que conllevan una fuerte cercanía con el prójimo (salud-educación), Matraj observa cómo un alto índice de fracasos como puede ser la repitencia y el fracaso escolar implican una disyuntiva muy problemática para el trabajador: no confundir sus propias limitaciones con las del procedimiento empleado, ligado a condiciones concretas de posibilidad.

Se estará así muy lejos de satisfacer el ideal, la sensación será de impotencia y cuanto mayor sea el colapso vivido, con más fuerza emergerá como síntoma la depresión, o se protegerá de esta posibilidad con una defensa maniaca. Muchas conductas fácilmente observables podrían ser reactivas a esta situación: sobreexigencia puesta en jornadas extenuantes, sacrificio desmesurado, etc.

Cada maestro como persona no es una función; la función lo acota, lo encorseta. Una persona intercambia en variados ámbitos y de manera compleja. Por eso, cuando sujeto y función se superponen al precio de subsumirlo totalmente, se produce un aplastamiento de la subjetividad, o grave costo corporal.

Este plus en la función es fácil de instalar cuando se desliza la construcción imaginaria del sacerdocio o la segunda mamá. En un oficio predominantemente femenino, esta característica abonará la posibilidad de transmitir el mandato cultural de la mujer como sujeto sometido y sufriente, que se ve conducida en sus prácticas a portar hasta el ideal materno, la forma del imperativo "parirás con dolor".

Desde esta representación, no reconocerá fronteras en la dedicación que se le exige. No se trata de cuestionar su vocación o función materna, a veces tan necesaria en situaciones de graves carencias infantiles, que nos convocan a suplir o reparar lo indispensable para el surgimiento de un verdadero cachorro humano. Allí donde los procesos culturales conducen mayoritariamente a la ausencia de una esfera del intercambio, de una mirada fundadora, de una caricia que hará del organismo un cuerpo, puede aparecer la escuela a veces como eslabón tardío, pero siempre instalando una posibilidad de socialización. Pero podemos-debemos estar alertas para que la disposición del colectivo de trabajo a instalar ideales de solidaridad y compromiso social, no sean usufructuados por políticas que hacen del compromiso un sacrificio.

Pensamos pues la función como parte de un proceso de construcción de una identidad en términos de historicidad y como obra colec-

tiva. Diferencia clara respecto de la noción ahistórica de "rol", definido por fuera de los maestros y de su real compromiso. Quizás la noción de rol, como papel que se juega, es el reflejo de cómo las instituciones sociales reciben un mandato o encargo social (educar), y se espera de sus participantes (los maestros) no una producción original o real participación, sino una simple funcionalización (hacer que esto funcione).

Es por esto que el compromiso, en tanto algo que excede el rol preestablecido, puede aparecer como interrogación respecto a qué tarea se espera del maestro. Al relatar su experiencia en el cierre de una serie de talleres organizados por AMSAFE en Rosario (1994) dicen los docentes: "El compromiso es parte de la tarea..." Aparecen entonces las preguntas: ¿qué es el compromiso? ¿Con quién? ¿Quién se compromete?

Surgirá allí la pregunta de cómo tener una responsabilidad individual pero sostenida colectivamente. Ardua tarea en momentos de fragmentación de lazos sociales. "¿Será esto parte de la tarea?"

Esta pregunta por la tarea retorna como efecto de la expropiación del sentido de estas prácticas, que tienen su referente en la propuesta del ámbito jurídico que objetivó esta problemática en la norma de responsabilidad civil (cuidar niños en escuelas inseguras). Se es responsable de todo, de hacer de todo, de ocuparse de todo.

Esta función de hacer de todo y ocuparse de todo, donde uno es *el* maestro, y no *un* maestro, se puede relevar en nuestra encuesta, a partir de observar que el 27.3% de los docentes trabajan más de 30 hs semanales, dedican 20 hs semanales a tareas domésticas, el 24% tiene dos cargos, el 41% trabaja 16 hs o más fuera de la escuela y su principal expectativa para el descanso es, en casi el 63% de los casos, dormir.

A su vez, el funcionamiento del sistema es permanentemente renegatorio de aquello a lo cual convoca. Por ejemplo: educación obligatoria con escuelas estalladas en su precariedad e inaccesibilidad para una población sumergida en la sobrevivencia. Esta inadecuación de la función docente se concretiza especialmente en dos niveles de contradicción: la diferencia entre la tarea prescripta o real y la formal, y lo que se produce en el encuentro de la formación previa con las condiciones reales de la práctica docente.

## EL TRABAJO Y LA IMPORTANCIA DE LOS INTERCAMBIOS SOCIALES

El orden de lo humano, así como todo proceso de construcción de una identidad, está íntimamente ligado a la posibilidad de intercambios con otros. Presencia tan necesaria que en la prematuridad, su ausencia puede conducir a la muerte (autismo-marasmo). Es sobre la posibilidad de estabilizar estos intercambios que se funda lo cultural,

siempre con otros y desde otros<sup>58</sup>. La identidad se construye entonces entre dos dimensiones: lo subjetivo y lo social. Es por ello que la angustia emerge, o frente a la magnitud del peligro real, o por ausencia de ligazones afectivas. Del mismo modo, el pánico nace por aumento de un peligro que afecta a todos, o por el cese de las ligazones afectivas que cohesionaban la masa —conjunto de los maestros<sup>59</sup>. Allí podemos rastrear el impacto que produce la interrupción de los procesos colectivos como cuerpo docente, en su devenir histórico. Trasladados forzados, cambios de grupo, de turno o de situación jerárquica; la llegada al nivel superior como ascenso por méritos no siempre es bien recibido en la interioridad, trae miedos e inseguridades, además de soledad y un modo de aislamiento diferente al experimentado en el aula.

En función de lo que venimos desarrollando nos parece sumamente ilustrativa la transcripción de los siguientes párrafos del relato de Directores de escuelas, producido en Rosario, en 1994, en el marco de un seminario de capacitación de AMSAFE:

Y todo comenzó con un concurso de ascenso y luego con la toma de posesión, y después con tres años de ocupar un cargo con mucha presión, hasta que comenzamos a sentir el desgaste, el agobio, la decepción, el malestar y en algunos casos, la enfermedad... el no soportar... el no poder más con tanto.

Nos encontramos con que aquí cabe otro interrogante: ¿cuál es el costo? La salud física y mental. Analizamos entonces nuestra multiplicidad de tareas en la función de "dirigir". Somos administradoras y administrativas, psicólogas, asistentes sociales, constructoras y albañiles, cocineras y asesoras, etc. Sin embargo afirmamos que la persona no es la función, sino alguien que la cubre; cada una de nosotras tiene "algo más", es una persona, que cumple una función directiva. Es bien sabido que el nuestro es un oficio que se lleva puesto, que se lleva trabajo a casa y regala horas extras, que es muy difícil de "cortar", y aun cuando nos divertimos seguimos siendo docentes. El trabajo invade nuestra vida cotidiana y no encontramos un momento de recuperación, una distancia subjetiva entre lo personal y la función. Comprometerse más de lo que se puede, se paga con desgaste.

<sup>58</sup> Sigmund Freud, en "El por qué de la guerra" (carta a Einstein, 1932), habla sobre el valor de la identificación: "Cuando se establecen importantes elementos entre los hombres, esto despierta sentimientos de comunidad, identificaciones, sobre ella se funda gran parte de la estructura de la sociedad humana".

<sup>59</sup> Sigmund Freud, *Psicología de las masas y análisis del yo. Obras Completas*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1968.

Deshistorizar al maestro es vaciar su identidad, pues como señala Emiliano Galende: "La historia es un factor de subjetivación y de unión entre los hombres" <sup>60</sup>. Es necesaria una historia que como sostén, acompañe a este hombre prematuro que desde siempre, necesitará de lo que el intercambio con otros le procurará. No sólo de bienes vive el hombre, el don tiene valor simbólico, y no un valor de uso. Las producciones sintomáticas deberán ser historizadas, dice Alicia Stolkiner <sup>61</sup>; se trata entonces de desentrañar las formas actuales de producción de padecimientos.

## LAS MARCAS DEL MALESTAR

Siguiendo a Freud, mencionamos la relación con otros como la mayor fuente de sufrimientos, que se expresará en sus inicios desde la forma del malestar.

Cuando este malestar no se puede resolver, mediante un mecanismo inconsciente, la sublimación, o por mecanismos creativos, se produce la formación de síntomas. Ansiedad, irritabilidad, insomnio, contracturas, serán todos emergentes de una insatisfacción que, en la medida que se torne peligrosa por el crecimiento de la tensión, en el contexto de una situación que la vuelve impotente, devendrá en angustia.

La angustia puede jugar como señal de peligro; en sus inicios podrá ser una señal preventiva y anticipatoria en tanto el conflicto, suspendido en la angustia, se va ligando a la formación de síntomas. Si las formas así derivadas fracasan, el aumento de la angustia mostrará la posibilidad de emergencia de la psiconeurosis como cuadro. Cuando no es posible la derivación sustitutiva en la forma de la neurosis, el fracaso de esta posibilidad puede emerger por vías de más directo impacto en lo corporal.

Si las mediaciones sintomáticas no son posibles o no son suficientes, aparecerá el conflicto puesto en lo real del cuerpo: como fenómeno psicossomático o lesiones de órganos. Estos procesos pueden tomar formas turbulentas, donde estas posibilidades se combinan, y en los puntos de mayor inestabilidad o fragilidad, puede emerger una crisis subjetiva o estado de urgencia.

Estas crisis, que aparecen como desestabilización o desmoronamiento del docente, pueden ser remitidas con una estrategia terapéutica adecuada, especialmente porque muchas de estas crisis, más allá

de su fenomenología, no siempre expresan graves fallas en la filiación u organización previa (psicosis).

La posibilidad estará dada por el tejido de una nueva red de amarre subjetivo con los recursos potenciales del docente. Estos puntos de referencia o amarre tienen su primer ámbito de transmisión en lo familiar, pero luego se van construyendo en los referentes institucionales, soportes de socialización, y en los adultos, especialmente en el ámbito laboral.

De aquí podemos inferir la íntima relación entre las condiciones institucionales que alojan a un docente y el devenir de sus procesos de salud. Según el modo de inclusión del docente y su problemática, se podrá precipitar una crisis o, por el contrario, se favorecerá la contención de ese docente que ya no da más.

## FENÓMENOS PSICOSOMÁTICOS. UN GRITO EN EL CUERPO

Lo psicossomático pone sobre el tapete que el cuerpo es mucho más que un organismo. No es algo del orden de lo natural: aun el cuerpo biológico se irá construyendo desde sensaciones, revestimientos y representaciones que irán moldeando su devenir.

La primera esfera, una mirada, una caricia, un golpe, hasta el cuerpo en contacto con instrumentos de trabajo, con el polvillo, con el espacio del local laboral, con un ambiente bullicioso, irán haciendo la historia de este cuerpo que se irá marcando paulatinamente.

De esto trata lo psicossomático. El cuerpo produce su lenguaje y se construye en él. Se hace escritura en el cuerpo, es la historia del cuerpo ante la ausencia de otros modos posibles de expresión o intercambio. El malestar no ha podido ser derivado de manera sustituta. El conflicto retorna en lo real de la carne. Matraj señala en sus investigaciones que lo psicossomático aparece especialmente en sujetos integrados, aunque sea parcialmente, a modos de vida valorados, pero en condiciones sumamente conflictivas. Falla la integración.

Para algunos investigadores, la psicossomática está ligada a situaciones de inestabilidad y posibilidad de pérdida de trabajo; su mayor incidencia la encontró localizada en trabajadores de servicios y administrativos.

La situación de un docente parece agravarse cuando a la conflictiva laboral, que tiende a expresarse dificultosamente en lo psíquico, se le agrega un aumento de la autoexigencia. Esto aparece en la encuesta, en relación con las escuelas urbanas de zonas no marginales y con aumento de controles y demandas institucionales.

Es decir que la modificación de la inserción vital de un docente

<sup>60</sup> Emiliano Galende, *Historia y repetición. Temporalidad subjetiva y actual modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 1992.

<sup>61</sup> Alicia Stolkiner, "Tiempos posmodernos, ajuste y salud mental" en O. Saidón, P. Troianosky, *Políticas en salud mental*, Buenos Aires, Lugar Ed., 1994.

—por ejemplo, cambios importantes en la esfera laboral—, irá determinando distinta sintomatología, de acuerdo con las circunstancias y los recursos individuales y colectivos de que se disponga. Cuanto menor sea la mediación en el conflicto, mayor será la posibilidad del impacto corporal. Y como mediación, el encuentro o intercambio entre pares es un recurso privilegiado.

### **CRISIS SUBJETIVA O LA URGENCIA DE VOLVERSE LOCO**

Cuando no se da más, la urgencia puede convertirse en un episodio de locura. La característica general del estallido de la crisis es que no se reconoce en ella el complicado devenir cotidiano y las condiciones de existencia, que son sepultadas o coaguladas en la aparición de algo que se presenta como sinsentido.

Cómo puede tomar significación, si ante lo acontecido buscamos causas individuales, particulares, y rara vez podemos remitirlo a un enlace con causas laborales o de los procesos de trabajo, a pesar de ser éste el ámbito en el que transcurre gran parte de nuestra jornada cotidiana.

De allí la facilidad con que las crisis pueden ser expulsadas del propio circuito institucional. Nadie quiere reconocer en ellas algo de lo que vive todos los días en su trabajo: inseguridad, ambivalencia, agotamiento, alta conflictividad por múltiples exigencias, incertidumbre de permanencia en el empleo, desvalorización, etc. Por el contrario, la aparición de los primeros síntomas suele ser tomada como una debilidad individual: “Se quebró, no se la aguanta...”.

A partir de la experiencia en los centros especializados en atención a docentes (SUTEBA, AMSAFE Rosario), nos ha llamado la atención cómo este quiebre aparece luego de 10 o 15 años de docencia, muchas veces en docentes muy apasionados y dedicados a esta labor, de los cuales la primera caracterización que aparece es: “¡Está hiperactiva...!”. Este accionar reactivo al desgaste y al precario sostén institucional, generalmente desembocará en el intento de abandonar la docencia.

Pero una crisis puede no pensarse como pura pérdida, sino como se la considera en la tradición china, esto es, con un positivo sentido de oportunidad de crecimiento, de proceso a partir del cual se puede encontrar una posibilidad favorable para la maduración y la producción. El origen de la crisis deberá ser identificado con la aparición de aquel malestar que se pretendió justificar desde afuera del propio campo de trabajo. Restituírle este sentido permitirá detener la expulsión del maestro.

Generalmente se le ofrecen circuitos terapéuticos que reniegan de esta ligazón y que, por lo tanto, sólo se encargan de certificar una cro-

nificación anunciada. En términos de enfermedad mental, es como una certeza sobre el destino del docente que se enferma: cronificación-litigiosidad-expulsión. Ningún mecanismo administrativo o burocrático irá por la vía de la recuperación.

En definitiva, de lo que se trata es de que alguien que está fuera de lugar (loco), desalojado de las referencias históricas más importantes que le han otorgado soporte a su existencia, sea “alojado” en algún lugar.

### **LA TRAMITACIÓN DEL MALESTAR. EL NIVEL INSTITUCIONAL**

Toda institución intenta presentarse con una apariencia de unidad. La institución escuela no escapa a estos intentos o modos de representación. Pero toda institución, en tanto construcción histórica, se revelará especialmente como contradictoria. Rastrear sus contradicciones actuales nos remite a cómo, en tanto se ofrece como modelo de culturalización, no logra dejar de reproducir la exclusión.

Mientras se intenta referenciar un paradigma democrático, muchas veces se cristalizan modos despóticos de conducción, de tal manera que una función específica de producción pedagógica puede quedar reducida a una gestión de estilo gerencial y burocrático. El proceso cultural donde el descreimiento y la pérdida de sentido producen el anonadamiento de los sujetos hará que este modelo gerencial y despótico encuentre un terreno firme para su asentamiento.

La capacitación será válida al interior de la institución, en tanto sea una propuesta sustentada en la posibilidad de encuentro de los docentes, en espacios donde lo históricamente producido y lo cotidiano tengan posibilidad de articulación.

Un gran malestar se manifiesta en los docentes durante el trabajo en talleres institucionales sobre este tema. Es allí donde logran expresar la impotencia de ver expropiada una producción histórica en el marco de una reforma educativa inviable en la realidad cotidiana de la mayoría y que los excluye de una participación real y duradera.

Frente a este modelo es importante estructurar niveles de sistematización de experiencias y organización entre pares. Los dispositivos institucionales deberán ser pensados en función de sostener todo aquello que permita tramitar las dificultades, lo que a su vez redundará en un mejor perfil de salud.

Hoy los docentes sostienen su práctica atravesados por una contradicción: ser portadores de un ideal colectivo de producción de saberes y democratización escolar, al mismo tiempo que se sostiene la misión de educar en el marco de una institución que debe funcionar co-

mo reproductora de exclusión social. Aunque el maestro intente retener, si el sistema es expulsivo la integración se pierde.

Esto genera un impacto en la cotidianidad a través de los efectos que estas situaciones crean, fragmentando los lazos grupales, agudizando los conflictos con la autoridad, empobreciendo la relación con una comunidad cuyo código no se logra descifrar. El maestro queda muchas veces solo frente a esto; no hay intermediación institucional en los conflictos y el poder se encarna en padres acusadores, en un delegado ministerial, en conflictos gremiales poco claros.

Es en este marco donde las instituciones gremiales tienen un gran potencial para desarrollar acciones de significativa eficacia si logran establecer al interior de sus organizaciones, para el manejo de los conflictos colectivos, mecanismos resolutivos de participación en las decisiones y en la formación docente que hagan de las propuestas algo más que consignas progresistas, a partir de la representación que posibilita un mayor sentido de pertenencia y, por lo tanto, un fuerte eslabón en la identidad docente.

## LA CONSTRUCCIÓN DEL CUERPO EN LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

No es fácil encontrar estudios que se planteen reubicar su producción desde el niño tomado como centro, desde un pensamiento que tenga como prioritaria la construcción de un cuerpo docente y un cuerpo del docente, rastreándolo en los vericuetos del modo de ejercicio de la docencia.

Gran parte de las prácticas educativas, que los dispositivos institucionales sostienen y recrean a través de los distintos modelos pedagógicos, tienen en común fundamentalmente el lugar que desde el racionalismo se le ha otorgado a la opinión y al decir en la red conceptual. A punto tal que esto aparecerá como lo propio de la escuela, dejando las sensaciones, los sentidos, los afectos y el movimiento fuera de la trama educativa, marginados en actividades secundarias, pero no como parte de los procesos cognitivos.

En este momento cultural emerge un cuerpo desacralizado, sin atributos, sin el don de la vida. La deshistorización y vaciamiento provocan la banalización, y para eso es necesario un cuerpo plano y sin historia. ¿Por qué un cuerpo plano? Porque un cuerpo con volumen es un cuerpo que tiene que ver con los otros, con el acto de poner el cuerpo en relación con el tiempo y el espacio de los otros. Es el cuerpo sexuado el que será excluido, tanto en la teoría sobre la infancia como en la representación de un docente asexuado. La sexualidad no entra en la escuela. Distintas disciplinas colaboran para fragmentarlo y

en esta división se produce una pulverización del cuerpo, donde lo humano siempre es lo que está más allá de él. Parte de la subjetividad se expropia en la renuncia al reconocimiento de este cuerpo que, en realidad, es parte del territorio donde se aprenden las dimensiones primeras del lenguaje: miradas, balanceos, caricias. Por ello decimos que el lenguaje corporal tiene palabra, no es traducción o resignificación. El juego en la escuela será como ficción, el instrumento principal en la construcción de realidades.

Son estas cuestiones las que las políticas educativas excluyen a la hora del reconocimiento o validación. Así, tanto el cuerpo del docente como el de sus alumnos quedarán presos de la rigidez o de una instrumentación técnica. No es posible educar, hacer lugar a alguien, si primero no disponemos de un tiempo, un espacio y un volumen para ese maestro. Estos tres elementos son componentes prioritarios de una propuesta de calidad de educación y de salud mental para los docentes.

## UNA MAESTRA NOS ENSEÑA: "CUANDO EL AMOR NO SE CURA..."

Este relato forma parte de lo producido en las Jornadas de Capacitación realizadas al inicio de la investigación de CTERA en Jujuy, en el año 1993. Habla una maestra:

Justamente como una transmisión de pensamiento con la profesora que termina de hablar (Iris Valles), quiero contarles una experiencia muy personal, muy íntima ... Me llegó mucho lo que dijo la colega de cómo trabajan en la zona de la Puna.

La escuela donde trabajo es de tercera categoría, trabaja una directora y a la vez maestra de grado, hay también grados simultáneos: 4to, 5to, 6to, 7mo.

Yo me inicié en la docencia hace 11 años. Soy nacida en el Chaco, gracias a Dios mi título es de Profesora para la Enseñanza Primaria con especialidad en asistencia social para zonas rurales. Gracias a que tengo ese título, me he capacitado aparte de las materias del profesorado elemental, en otras que son necesarias, y más en las zonas rurales, que nos permiten a los docentes ayudar a los niños de campo.

Necesitamos que se capacite al docente para enseñar en grados simultáneos. Quiero saber si les ha pasado como a mí, porque el día primero de mi trabajo fui a trabajar a cinco grados simultáneos sin experiencia alguna...

Una cosa es la práctica teórica y otra cosa es la parte práctica, una cosa son los libros, lo que dicen los profesores, y otra la realidad. Cuando yo hice la Residencia tuve que vivir dos meses en una escuela de campo para capacitarme en escuela rural. No sé si está previsto enseñar en grados simultáneos. Yo no sé qué pasa con los cargos directivos de tercera y cuarta categoría, en mi caso faltan docentes porque se enferman, la directora es docente y reemplazante de la que

faltó... Soy muy creyente, creo en el amor y sobre todo en el amor a los niños, pero yo no sé si esto los gobernantes se lo plantearon en algún momento, y justamente en este momento tengo un problema de salud y justamente el día sábado intenté el suicidio...

He tomado pastillas para el estrés que tengo, por muchas injusticias que se cometen en la docencia. Mi esposo y yo somos docentes. Tengo nenes pequeños que no veo en todo el día y por necesidades económicas tenemos que trabajar los dos. Yo conozco colegas que a lo mejor sus hijos se enferman y tienen que dejarlos solos. El 90% de los docentes son mamás, son mujeres... pero una mamá no deja a su hijo solo en su casa.

Yo no sé si puede una maestra mamá que debe darle cariño a ese niño, si puede impartir educación como corresponde, como lo debe hacer. Yo sinceramente no puedo y no sé si eso los gobernantes se lo plantearon alguna vez... Curar la afectividad... Curar el amor.

El amor que nosotros queremos dar a nuestros niños. ¿Cómo lo podemos dar, con un cartel así (señalando al frente un cartel sobre el maestro tironeado) cómo le podemos dar amor? Yo pienso que no. No nos van a devolver jamás esa vocación. Quiero seguir luchando, lucho por mis hijos y lucho por esos que en el campo, todos los días requieren mi presencia. Me siento muy mal... Como decía la profesora... soy muy dinámica y a veces me pinto la cara y los ojos porque los niños quieren que la maestra sea bonita, la más hermosa, la más dulce, la más cariñosa.

Además de que quieren que les impartamos matemáticas y lengua, quieren afectividad porque a veces en casa no la tienen... pero cómo podemos hacerlo... yo quisiera saber si eso se cura. Si hay algún remedio para curar esto... simplemente necesito saber dónde está, porque ¡ya! lo necesito.

En los comentarios desde el panel, dijo Iris Valles:

Parece que se requiere la opinión de un especialista... pero yo voy a hablar desde una experiencia personal, una experiencia de vida. Lo que la compañera dice con emoción moviliza la propia angustia de cada uno, es un emergente y a veces, para muchos puede ser cotidiano. Cuando uno escucha a la compañera, muchos otros nombres pueden aparecer en la memoria, especialmente para los que tienen años en la docencia. Es terrible cuando aparecen estas situaciones, porque nos remite generalmente al plano de la impotencia.

El solo hecho de que la compañera haya tenido un espacio público respetuoso le da otro sentido a lo que ella misma dice. No es el problema de una persona, en su relato sería bueno que pudiéramos recordar y recuperar las palabras de muchos compañeros, para que no hagamos hipótesis acerca de que cuando alguno está mal "qué problema personal tendrá", como si esto solo pudiera explicar todo.

Porque seguramente eso lo podríamos rastrear en la mayoría de los presentes. Hagamos un concurso entre nosotros sobre nuestros malestares; sería como desdibujar aquello mismo de lo que estuvimos hablando.

Y cuando digo espacio público, es porque lo que la experiencia demuestra es que, por lo menos en lo que atañe al malestar de al-

guien, se debe considerar el gran peso del proceso de trabajo y de la historia de ustedes como trabajadores docentes. Cambia totalmente el sentido de la carga cuando uno puede llevar esto al plano de lo colectivo. Cuando hablamos de los efectos de la exclusión, aun en la propia escuela, se trata por lo menos de compartirlo con otro.

No tomemos lo dicho por los compañeros como discurso sin sentido, no pensemos que son sólo desbordes emocionales. Lo que tenemos que rastrear es cuál es la historia que lleva a que esto esté emergiendo tan cotidianamente. La compañera hablaba del efecto del amor. Creo que de eso también se trata cuando los docentes están pidiendo reconocimiento.

Hay instancias desde las cuales yo creo que ese movimiento no va a venir. Eso sería condenarse a la impotencia, esperar de otro lo que sabemos que nunca puede dar... entonces lo mejor es descubrir al que está al lado, que sí puede dar algo, que a veces no será todo lo que esperamos, pero con esto nos ayuda a sostenernos.

Dejemos también que nos den... se puede recibir mucho de los otros compañeros. La compañera menciona el costo más grave: con tanta función materna en la escuela, después no se puede sostener bien a los hijos propios, se los supone con otros cuidados y otros referentes, pero cuando se quiebra la cotidianidad del docente, aparece la desnaturalización y por ende el sufrimiento, especialmente por aquello que es lo que el propio docente pierde en estos excesos. Por esto es tan necesario romper el aislamiento y es en la recuperación de instancias de memoria colectiva donde se puede acceder a un nivel de reconocimiento tan necesario.

Dijo Jorge Kohn:

La compañera dejó una pregunta, si esto se cura... Creo que ella misma inicia un camino de cura al contarnos a nosotros su problema, al encontrar en nosotros receptividad a su problema y a cientos de problemas como el de ella. Por eso estamos aquí y por eso están ustedes y en su escuela van a transmitir esta experiencia. Se van a comprometer a trabajar por la salud del maestro, por la dignificación de la educación.

Ese es el camino de la cura colectiva que todos nos debemos dar, como esta misma audiencia demuestra. Espacio en el cual la compañera tiene cabida desde y en el gremio, en los sentimientos que ella despertó en cada uno al compartir su sufrimiento y poder ofrecer lo que uno tiene a mano: escuchar.

Un gremio que dé lugar a este problema similar al de muchos. Este testimonio nos permite retomar la exigencia que se nos hace de objetividad y rigurosidad científica. Eduardo Galeano en su libro *Los abrazos* nos dice que aquellos que hacen de la objetividad un culto y una desvalorización del nosotros, es porque están muy lejos del sufrimiento humano en su pretendida objetividad.

Nosotros estamos cargados de subjetividad y de compromiso con el sufrimiento humano y por eso estamos aquí, maestros y trabajadores de la salud, juntos, bregando por salir adelante...

Esta compañera y la situación colectiva que se instala a partir de ella nos permiten pensar en el valor de dispositivos o estrategias colectivas que, recuperando lo emergente como propio, acompañaron a esta docente en una jornada donde pudo otorgarse su propio premio, su propio regalo: con otros construyó y se constituyó en delegada regional para aplicar la encuesta.

### SELECCIÓN DE LAS VARIABLES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UN INDICADOR DE SUFRIMIENTO

De la constelación de síntomas que indaga la encuesta hemos seleccionado cinco para construir el indicador de sufrimiento que a continuación detallamos:

Insomnio  
Pérdida de memoria  
Dolor de espalda  
Angustia  
Desinterés sexual

El criterio seguido para la selección fue el siguiente:

1. Capacidad de diferenciación y especificidad dentro de los síntomas de la salud mental y mayor relación con el trabajo
2. Capacidad de discriminación mayor en relación a sufrimiento.
3. Constitución de una intersección entre lo biológico y lo psíquico.
4. Valor simbólico del síntoma.

En nuestra concepción de la salud-enfermedad como proceso, el sufrimiento se constituye en un estado intermedio que va de la salud a la enfermedad; desde el síntoma percibido, a la enfermedad diagnosticada y ubicada dentro de un síndrome o una entidad nosológica definida y clasificada clínicamente.

Los cinco síntomas seleccionados se encuentran en la población docente en los estadios iniciales de los cuadros, síndromes o alteraciones de la salud que han sido definidos en la salud laboral docente como fatiga crónica, malestar o *burnout*, por diversos autores.

Hemos establecido una clasificación de acuerdo con una escala que surge de calcular y considerar la forma en que se presentan los síntomas en los docentes encuestados. De acuerdo con puntajes establecidos se distinguen los siguientes niveles de sufrimiento:

CUADRO 6.1

## NIVELES DE SUFRIMIENTO

Sin sufrimiento	15,2%
Síntomas incipientes	46,6%
Sufrimiento moderado	12,0%
Sufrimiento severo	2,6%
No contestó	23,6%

1. Síntomas incipientes.
2. Sufrimiento moderado.
3. Sufrimiento severo.

Al analizar los datos registrados en la toma de la encuesta, podemos señalar que los distintos niveles de sufrimiento presentan la siguiente frecuencia de distribución entre el total de los docentes entrevistados (cuadro 6.1)

Este indicador de sufrimiento permite observar una correspondencia entre la percepción o vivencia del sufrimiento por parte del docente y el proceso graduado que va del síntoma a la patología instalada. Es posible plantear entonces la importancia de considerar a esa percepción como un elemento significativo para los objetivos de prevención implícitos en nuestra propuesta.

Al analizar distintos grupos de docentes, de acuerdo al grado de sufrimiento que declaran, se observan los siguientes perfiles:

En primer lugar, comparando el grupo docente que presenta sufrimiento severo, que representa el 2.5% de la población total estudiada, se observan las frecuencias que aparecen en el cuadro 6.2.

Esta comparación permite observar que el perfil patológico de este grupo presenta frecuencias muy superiores a las del perfil general.

Al analizar el sufrimiento severo, en relación con las enfermedades diagnosticadas, se comprueba una alta correlación ya que en todas las patologías, quienes tienen sufrimiento severo se manifiestan superando el perfil patológico general.

El grupo que hemos denominado "sufrimiento moderado" está por sobre el perfil patológico general y en una situación intermedia en relación con los que presentan sufrimiento severo y síntomas incipientes.

Los que presentan síntomas incipientes son los que se aproximan al perfil patológico general, resultando en la mayoría de las patologías estudiadas que los docentes que no presentan sufrimiento, de acuerdo a este indicador, tienen frecuencias por debajo del perfil patológico general (cuadro 6.3).

**CUADRO 6.2****FRECUENCIA DE PATOLOGÍA  
Y SUFRIMIENTO SEVERO**

	SUFRIMIENTO SEVERO	TOTAL DE ENCUESTADOS
Hipertensión arterial	28,6%	13,0%
Estrés	57,1%	24,5%
Lumbago o ciática	42,9%	15,9%
Úlcera de estómago	19,0%	7,8%
Gastritis	59,5%	24,8%
Neurosis	51,2 %	10,3%
Várices	64,3%	32,8%
Disfonía	45,3%	33,7%
Alergia	48,8%	27,8%
Trastornos ginecológicos	41,7%	15,4%

**CUADRO 6.3****PATOLOGÍA POR TIPO DE SUFRIMIENTO**

	SUFRIMIENTO SEVERO	SÍNTOMAS INCIPIENTES	SUFRIMIENTO MODERADO	SIN SUFRIMIENTO
Neurosis	51,2%	7,3%	16,5%	5,7%
Várices	64,3%	29,7%	43,3%	24,1%
Resfríos	50,0%	42,5%	51,1%	38,9%
Trast. ginecol.	41,7%	14,4%	25,7%	9,7%
Gastritis	59,5%	22,9%	37,2%	18,5%
Úlcera	19,0%	7,2%	14,5%	4,6%
Hipertensión	28,6%	10,8%	17,8%	9,6%
Tendosinovitis	11,9%	3,3%	3,6%	18,0%
Enf. coronaria	35,7%	2,4%	2,8%	1,6%
Lumbago	42,9%	13,2%	22,6%	7,5%
Estrés	57,1%	22,9%	40,7%	14,1%
Disfonía	45,3%	35,3%	44,5%	26,8%

**CUADRO 6.4****CARGA DE TRABAJO EXCESIVA  
CON NIVEL DE SUFRIMIENTO**

SUFRIMIENTO	CARGA DE TRABAJO EXCESIVA	
	Sí	No
Sin sufrimiento	20,9%	57,3%
Síntomas incipientes	39,1%	35,6%
Sufrimiento moderado	13,9%	6,8%
Sufrimiento severo	3,7%	1,5%
No contestó	22,5%	43,5%

Esta observación permite ubicar signos de un proceso de deterioro progresivo de la salud, en la medida que el sufrimiento se hace más perceptible, en cuanto es una sumatoria de los síntomas asociados y se constituye en un factor anticipatorio y detectable de lo que luego se configurará como una entidad patológica.

Desde la perspectiva de la prevención y el monitoreo epidemiológico que impulsamos, este indicador nos permite detectar los grupos de docentes con síntomas incipientes y junto con ellos implementar políticas de prevención.

En la búsqueda de las relaciones entre el nivel de sufrimiento y el proceso de trabajo encontramos:

1. Fuerte asociación con la percepción del trabajo como carga excesiva (cuadro 6.4).

Entre quienes tienen síntomas de sufrimiento en los distintos niveles o grupos que hemos conformado, podemos comprobar que el trabajo resulta una carga pesada para el 56.7%, frente al 42.9% al que no le resulta excesiva. Quienes manifiestan sufrimiento severo triplican el grupo de no sufrimiento en considerar la carga de trabajo como excesiva.

2. Importante relación con la responsabilidad en cargos directivos: directores, vices y secretarios sobresalen frente a los maestros de grado y el resto de los cargos docentes. Son los docentes en puestos directivos quienes padecen mayores niveles de sufrimiento (cuadro 6.5).

De acuerdo con el cargo, quienes presentan las mayores frecuencias de sufrimiento severo son los secretarios con un 8.7% frente al 2.2% que representa entre los maestros de grado o el 3.3% entre los directores.

Es necesario señalar que entre el grupo de secretarios se encuentra un importante número de docentes con tareas pasivas o que ya no quieren estar al frente de grado, y optaron por cumplir esta función.

**CUADRO 6.5** PERCEPCIÓN DE SUFRIMIENTO POR CARGO

Directores	50,0%
Vicedirectores	54,0%
Secretarios	53,3%
Maestros de grado	49,5%

3. Exigencia de la escuela. Al correlacionar tipología de escuela con sufrimiento encontramos que los mayores índices de sufrimiento se registran entre los docentes que trabajan en las escuelas que podemos considerar "polares", es decir las clasificadas como adecuadas o peligrosas (cuadro 6.6).

Los síntomas de sufrimiento incipiente tienen frecuencias similares entre los docentes de las escuelas aceptables, riesgosas y peligrosas, pero el grupo de sufrimiento severo en las escuelas adecuadas y en las peligrosas duplica a los observados en las aceptables y riesgosas.

4. Relación con las características carenciadas de la zona.

En las escuelas carenciadas hay un elevado porcentaje de docentes que manifiestan como plus de la carga laboral la falta de colaboración de los padres, aunque esto sea atribuido, con una frecuencia significativa, a los problemas derivados de la desocupación y la marginalidad. Consideramos que esto estaría influyendo también en la mayor incidencia de sufrimiento en el docente.

5. El contexto parece agravar el sufrimiento, ya que en las escuelas ubicadas en zonas de violencia social los maestros tienen tres veces más sufrimiento que aquellos que trabajan en escuelas que están fuera de esas zonas.

**CUADRO 6.6****TIPOLOGÍA DE ESCUELA  
POR NIVEL DE SUFRIMIENTO**

	ADECUADAS	ACEPTABLES	RIESGOSAS	PELIGROSAS
Sin sufrimiento	17,9%	26,2%	23,1%	20,5%
Síntomas incipientes	22,0%	34,0%	35,9%	31,8%
Sufrimiento moderado	7,8%	8,2%	6,0%	4,5%
Sufrimiento severo	4,9%	2,1%	3,0%	4,5%

**CUADRO 6.7****CARENCIA DE CAPACITACIÓN  
POR NIVEL DE SUFRIMIENTO**

Sufrimiento severo	4%
Sufrimiento moderado	14%
Síntomas incipientes	75%

6. Los docentes en cargos directivos y los secretarios tienen mayor sufrimiento que los maestros. El tipo de supervisión no altera su sufrimiento.

7. Las docentes mujeres aparecen con mayor percepción de sufrimiento que los hombres. Entre quienes manifiestan no tener sufrimiento el 23.9% son hombres frente a un 23.9% correspondiente a las mujeres. Las mujeres triplican a los varones entre quienes sienten su sufrimiento como severo.

8. El sufrimiento aparece, en general, con mayor peso entre los docentes que dicen que deben acelerar el ritmo de trabajo para poder cumplir con el currículum y la programación establecida.

9. Capacitación. Partimos de un nivel de capacitación recibida en el año 1994, cuyo promedio no llega a 2 actividades en el año por docente. Entre quienes no realizaron capacitación, que representan el 67.5% de la muestra, aparecen las frecuencias reflejadas en el cuadro 6.7.

La relación capacitación-sufrimiento es muy significativa por la percepción que tiene el docente de la necesidad de ampliar sus conocimientos y la imposibilidad de acceder a ellos, por padecimientos diversos, falta de tiempo y carencia de recursos económicos. La exigencia externa aumenta la presión.

10. Premio por asistencia o presentismo.

De los que presentan sufrimiento severo, el 95% concurre enfermo a trabajar para no perder el premio.

**DEL PERFIL DE SÍNTOMAS A LA CONSTRUCCIÓN DE  
UN INDICADOR DE SUFRIMIENTO**

Las variables seleccionadas para la encuesta son sintomáticas. Las preguntas formuladas recuperan señales del proceso, marcas vitales, dan cuenta de lo que se produce en un momento de "corte": momento significativo en el que el docente encuestado se comunicó internamente y elaboró una respuesta inédita. Tanto la capacitación previa so-

bre el tema como la instalación de la encuesta en la escuela por parte de un compañero, rompen la continuidad cotidiana.

La construcción de las respuestas detiene la naturalización del riesgo. El instrumento produce una reflexión particular, un acudir a la memoria y a la experiencia, diferente de lo habitual.

Queremos destacar uno de los comentarios recogidos por los encuestadores:

Quando me enfrenté con las preguntas sobre el tiempo libre, me angustié muchísimo, porque ahí me di cuenta que no tenía tiempo libre, o que la única alternativa para elegir era dormir.

Esta situación fue muy frecuente. Lo mismo ocurrió con la opción de apatía o indiferencia sexual como síntoma de fatiga. Los docentes reconocieron su pertinencia dentro de la encuesta. El contacto con todo el proceso de la aplicación de la encuesta fue una situación de capacitación y reconocimiento de la propia subjetividad.

El indicador construido tiene que interpretarse en ese contexto sintomático y de reconocimiento de la subjetividad por la aplicación de la encuesta, en la escuela y por un compañero.

Nos parece pertinente y necesario destacar que al estudiar sufrimiento no debemos confundirlo con dolor o malestar, ya que el primero puede ser mudo, no expresado más que por un impacto corporal. Cada padecimiento no tiene necesariamente una representación clara y unívoca. La encuesta y el modo en que fue aplicada permitió hacer un alto en la cotidianidad y reordenar los pensamientos y saberes sobre un proceso que habitualmente se escapa a la percepción interior. Nombrar el sufrimiento, ponerle nombre a lo difuso del sentir, eso es lo que permitió la encuesta.

Es oportuno retomar el concepto de malestar como proceso. Hay actitudes reparadoras y protectoras en el proceso de trabajo, como ya señaló Jaime Breilh, pero en el seno de este mismo proceso también discurren el sufrimiento y aun el dolor.

El encuestador, docente, se involucró en el proceso acompañando estas reflexiones de sus compañeros. Como saldo, ha quedado un conocimiento nuevo, profundamente significativo y que rompe con lo cotidiano conocido de la escuela y de su trabajo.

Finalmente, este indicador de sufrimiento también nos remite al reconocimiento de los factores de vulnerabilidad. Las relaciones sociales reparadoras, superadoras del aislamiento, son el elemento más importante a tener en cuenta ante el sufrimiento en el trabajo, cualquiera que sea éste.

Las personas más aisladas son las más vulnerables, y lo mismo ocurre con los grupos. En este caso, todo el proceso de investigación fa-

CUADRO 6.8

## SUFRIMIENTO POR GRUPOS DE EDAD

SUFRIMIENTO	GRUPOS DE EDAD			
	-35	35 A 45	46 A 56	57 O +
Sin sufrimiento	64,3%	26,9%	8,1%	0,7%
Síntomas incipientes	58,5%	30,0%	11,1%	0,3%
Sufrimiento moderado	50,4%	32,6%	16,5%	0,4%
Sufrimiento	34,1%	34,1%	30,5%	1,2%
No contestado	47,9%	29,6%	22,3%	0,3%

cilitó una ruptura con el aislamiento ya detectado en el trabajo docente. La metodología participativa fue el vehículo adecuado, por ello los resultados son también más confiables. Permitió el acceso a la subjetividad a través de las representaciones que el docente poseía y de las nuevas que fue construyendo.

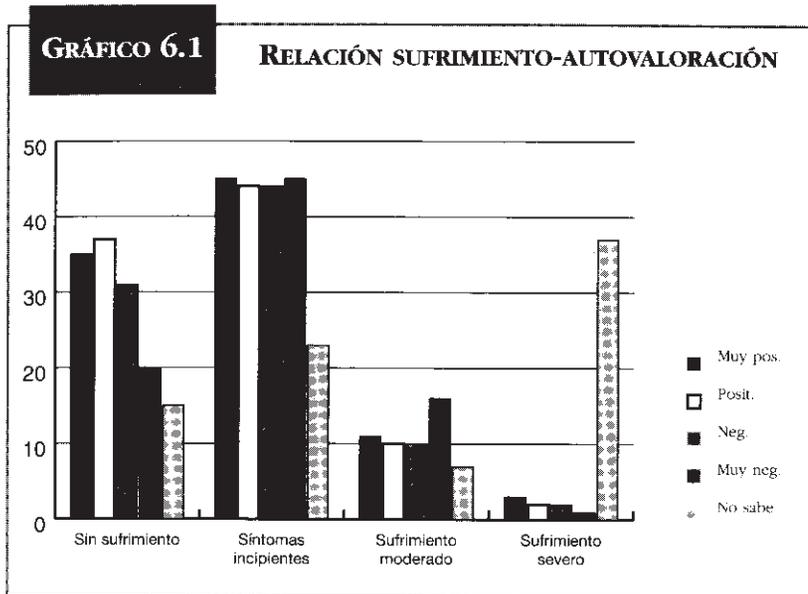
## EDAD Y SUFRIMIENTO

Del cruce de estas dos variables se deduce que existe una significativa correlación entre la edad y el nivel de sufrimiento. En los grupos de 35 a 45 años encontramos las mayores frecuencias de sufrimiento incipiente, en el grupo de 46 a 56 años la frecuencia más alta de sufrimiento moderado y en el grupo de más de 57 años la mayor frecuencia de sufrimiento severo.

## SUFRIMIENTO Y VALORACIÓN

Retomando el planteo de Miguel Matraj, vemos cómo las necesidades de subsistir y de realizarse interactúan y se retroalimentan constantemente, produciendo la necesidad de convivir, aprender, expresarse y crear<sup>62</sup>. Como ya señalamos, la investigación nos permitió registrar que con significativa frecuencia, aunque los docentes valoran positivamente su trabajo, perciben la imagen que les devuelve la socie-

<sup>62</sup> Miguel Matraj, op.cit. pp. 18-19.



dad con signos marcadamente negativos o de desconocimiento sobre su trabajo. A su vez, uno de cada cuatro docentes piensa que su trabajo no es estimulante para su desarrollo personal y que no puede tomar decisiones en él perdiendo de esta manera libertad, en un trabajo intelectual como el que realiza y en el cual debe sortear las dificultades e imprevistos que le plantean los alumnos.

Uno de cada tres maestros siente que el trabajo no contribuye a su desarrollo personal, reforzándose así un sentimiento de frustración. Estas variables constituyen un reflejo importante del impacto del contenido del trabajo en la subjetividad del trabajador; por eso consideramos relevante y necesario comprobar la relación de la valoración del trabajo con el nivel de sufrimiento. Al realizar este cruce de variables obtenemos los datos volcados en el cuadro 6.9.

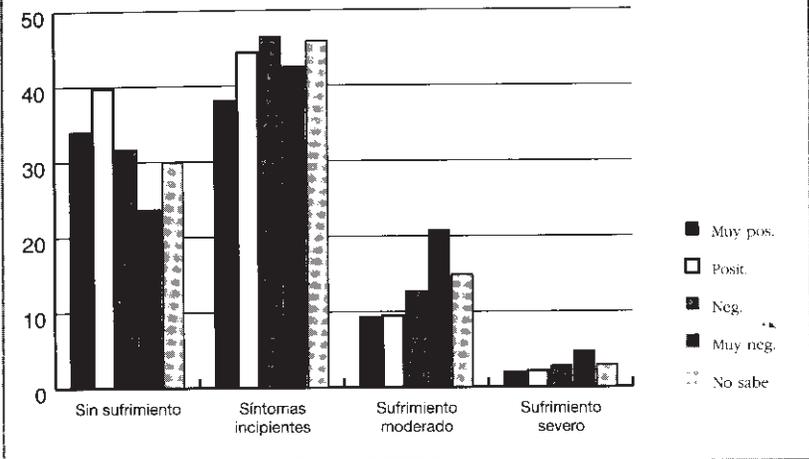
A medida que la percepción de la valoración de la sociedad sobre el trabajo docente se va tornando negativa, aumenta el sufrimiento. En el grupo que considera que la imagen es muy negativa, el sufrimiento severo se acentúa respecto a los otros grupos.

En relación con la pregunta sobre el aporte efectivo que el docente hace a la sociedad, el 17.3 de quienes piensan que es escaso manifiesta niveles de sufrimiento moderado, mientras que el grupo de docentes que manifiesta no saber si el aporte de su trabajo tiene algún valor social refiere valores de sufrimiento de incipiente a severo en un 67%; el 38% de los docentes constituye el grupo de sufrimiento severo.

**CUADRO 6.9**

**SUFRIMIENTO Y VALORACIÓN DEL TRABAJO**

SUFRIMIENTO	VALORACIÓN DEL TRABAJO				
	MUY POSIT.	POSIT.	NEGAT.	MUY NEGAT.	NO SABE
Sin sufrimiento	34,0%	39,8%	31,7%	23,7%	29,9%
Síntomas incipientes	38,1%	44,4%	46,5%	42,5%	45,9%
Sufrimiento moderado	9,3%	9,5%	12,7%	20,8%	14,9%
Sufrimiento severo	2,0%	2,1%	2,8%	4,7%	2,9%*



Son precisamente quienes tienen una autovaloración negativa quienes perciben de la sociedad las señales más negativas en relación con su trabajo. Del 23% que piensa que la sociedad valora negativamente su trabajo, el 30% considera que el valor social que tiene el trabajo es escaso y el 15.4% que es nulo.

Las representaciones negativas y la contradicción entre la valoración social del trabajo y la autovaloración son elementos importantes que constituyen elementos de fuerte peso en la vulnerabilidad de la subjetividad docente.

Otros datos relevantes de la Encuesta muestran que del 14.4% de los maestros entrevistados que no perciben sufrimiento, el 80% considera estimulante el trabajo para su desarrollo personal, mientras que

en el grupo que manifiesta sufrimiento severo, el 45.5% considera que el trabajo no aporta a su desarrollo personal.

La libertad de decisión en el trabajo intelectual es un elemento fundamental para el desarrollo del trabajador y constituye un factor de gran significatividad en los procesos que refuerzan la autovaloración. Entre quienes presentan sufrimiento severo, un 51.2% expresan que no pueden tomar decisiones autónomamente; entre quienes manifiestan sufrimiento moderado, un 33% se ve impedido de tomarlas; en tanto que en el grupo sin sufrimiento, la frecuencia es mucho menor: 23.9%.

El entorno familiar desfavorable refuerza el sufrimiento, como lo demuestra el hecho que el sufrimiento severo es 4 veces superior entre aquellos cuya familia no valora su trabajo docente.

Otro dato significativo es que un 65% de los docentes de nuestra muestra no cambiaría de trabajo por el mismo sueldo. Entre quienes sí lo harían, podemos observar que predominan quienes tienen sufrimiento, llegando en el grupo de sufrimiento severo a presentar una frecuencia del 48.8%. De los que abandonarían el trabajo, un 57.6% presenta sufrimiento. Del grupo sin sufrimiento, el 67.9% no cambiaría de trabajo.

## *Ante la vulnerabilidad: estrategias para la defensa de la vida, el trabajo y la escuela pública*

¿Por qué privilegiar en el área de educación el trabajo con los propios docentes? Siguiendo a R. Castell<sup>63</sup>, consideramos que tomar la franja de vulnerabilidad donde se ubican la mayoría de los maestros, precarizados en lo laboral y frágiles en su intercambio social, responde a nuestra visualización de que es justamente en las zonas de segregación —no en las de exclusión—, donde se fundan y recomponen los nuevos actores sociales.

La vulnerabilidad es una zona de alta conflictividad, pero porta en su interior la riqueza simbólica de un sujeto previamente historizado, tanto en lo individual como en lo colectivo, más allá de que hoy su producción sea discontinua y se encuentre ubicado en lugares de fractura históricos donde se intenta dislocarlo como actor social.

Es por ello que, aun precarizados y frágiles, con instituciones cuestionadas o contradictorias (escuela y procesos gremiales) siguen siendo los sujetos privilegiados para intentar dirigir esos aspectos contradictorios hacia puntos de amarre o articulación, que siempre serán más posibilitadores y productivos que el desenganche de la exclusión o la indiferencia.

<sup>63</sup> Robert Castell, *La dinámica de los procesos de marginalización. De la vulnerabilidad a la exclusión*, Buenos Aires, Lugar Editorial, 1991.

Pero para eso, en esta confluencia de proceso de trabajo y proceso de salud-enfermedad debemos ofrecer espacios concretos, institucionales de capacitación, estrategias propias de atención de la salud e instrumentos colectivos que reconozcan a la información como parte de un campo de lucha. En el caso de los procesos de salud, esto se expresará en una nueva epidemiología crítica en el campo laboral docente.

La vulnerabilidad que desnuda Castell encuentra su contrapartida en los factores protectores que esboza J. Breilh y que nosotros privilegiamos en dos aspectos:

1. Los intercambios sociales donde es necesario señalar el valor de los niveles organizativos que pueden facilitarlos.
2. El trabajo como producción, donde debe destacarse el valor del saber educativo.

### **VULNERABILIDAD DOCENTE: ENTRE LA PRECARIEDAD LABORAL Y LA FRAGILIDAD DEL LUGAR SOCIAL**

Hemos reseñado a lo largo del libro dos aspectos que nos interesa resaltar como ejes fundamentales, en tanto pensamos que son los que arrojarán luz sobre las posibles estrategias preventivas: el modo precario de inserción laboral que presentan los docentes y la conflictividad que emerge de la fragilidad de la mayoría de sus intercambios sociales.

Acerca del primer punto, podemos destacar que sólo el 60.4% de los docentes encuestados son titulares en su cargo y que en el desarrollo de los procesos de "reforma" se han incrementado los aspectos oscuros de esta relación laboral: pagos con bonos o retrasos de hasta seis meses, incremento de interinos, provisorios y suplentes, aumento de la jornada laboral encubierta en formas no laborales (tareas comunitarias, por ejemplo), premios por "presentismo" que resultan extorsivos, carencias de instrumentos de trabajo y, en muchos casos, escuelas de riesgo, completan el aspecto material de este trabajo.

Respecto al segundo punto, hemos enunciado la importancia del trabajo como matriz del intercambio social que dinamiza y sostiene gran parte del proceso de identificación<sup>64</sup>. Por otro lado hemos com-

<sup>64</sup> Sigmund Freud, en *El malestar en la cultura*, dice sobre el trabajo y su importancia en la economía libidinal: "Ninguna otra técnica de orientación vital liga al individuo tan fuertemente a la realidad como la acentuación de un trabajo, que por lo menos lo incorpora sólidamente a una parte de la realidad, a la comunidad humana. La posibilidad de desplazar hacia el trabajo y las relaciones humanas con él vinculadas una parte muy considerable de los componentes narcisistas, agresivos y aún caóticos de la libido, confiere a aquellas actividades un valor que en nada cede en importancia a las que tienen otras como imprescindibles para mantener y justificar la existencia social".

probado que muchos maestros se aíslan, restringen su vida social, aun en los casos de intensa tarea social por lo escolar, ya que es realizada desde una posición de compromiso, no siempre acorde al reconocimiento que como retorno de esto mismo percibe el docente.

Recordemos que sólo el 15.5% de los más de tres mil docentes encuestados tienen participación en acciones comunitarias o vecinales dentro de organizaciones sociales, mientras que el 38.6% reconoce no realizar actividades socioculturales de ningún tipo. Aún más grave que esto y como signo de vulnerabilidad se nos impone el 63% de los docentes que prefieren dormir en su tiempo libre.

Cuando decimos que hoy un maestro es vulnerable, lo hacemos desde la interpretación de Castell sobre los procesos actuales de segregación y exclusión social. La vulnerabilidad es pensada como el sentimiento que se experimenta en aquellas situaciones difíciles frente a las cuales alguien queda indefenso, sin oponer algo propio que permita hacer alguna otra cosa con ese problema. Generalmente son situaciones cotidianas, desapercibidas y naturalizadas, no problemáticas a simple vista<sup>65</sup>.

R. Castell toma desde lo laboral el eje integración-no integración en el que se juega la posibilidad de lograr, o no, reproducir su existencia en el plano económico.

El campo psicosocial se juega en relación con el eje inserción-no inserción: se trata de su inscripción o de la ruptura de la misma, con respecto al sistema relacional en el cual reproduce su existencia. Esta dinámica quedaría ordenada de la siguiente manera:

Trabajo estable	Zona de integración	Inserción laboral fuerte
Trabajo precario	Zona de vulnerabilidad	Fragilidad relacional
No trabajo	Zona de desafiliación	Aislamiento social

La exclusión será el final de un doble proceso de desenganche, en relación con el trabajo y con la inserción relacional. La exclusión será el fuera de juego, el problema a enfrentar será el de la existencia y el uso de una libertad vacía que no se conecta en nada con los procesos de decisión. En los sectores más empobrecidos, las políticas sociales aparecerán como negación de su calidad de sujeto y como destrucción de su historia.

<sup>65</sup> Silvia Grande, *Investigación sobre Desnutrición Infantil*, Subsecretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe. Primer Informe, 1995, p. 12.

Hoy podemos ubicar a los docentes en la zona de vulnerabilidad, zona de turbulencias donde transcurren los aspectos de la crisis del Estado de Bienestar y los cambios en la estructura familiar. La caída de esa modalidad de Estado no sólo precariza la relación laboral, sino que impacta en el concepto de historización, especialmente en sus relaciones con el campo del Derecho, en tanto referente de la ley que nos permite ser ciudadanos, donde se construyó un fuerte precedente en la historia de los derechos laborales.

También el ámbito familiar acusa un impacto de los cambios en las estrategias de supervivencia, ya que el otrora ámbito de protección y principal estabilizador del intercambio se reduce ahora a intercambios provisorios y llega en muchos casos a tornarse en aislante.

La inserción sería una estrategia para remontar la pendiente, reconstruyendo soportes relacionales y ocupacionales, evitando así que la exclusión sea el destino.

Sin embargo, estos sectores vulnerables, aun en su precariedad, son, a través de su conflictividad y de la conservación de los recursos históricos que los sostienen en un intento de constituirse en actor colectivo, los que podrán revertir una caída en la exclusión. La imagen que mejor ilustra esta situación es la disgregación, en la cual es difícil seguir pensando la sociedad como conjunto de "semejantes". Se vive la cultura de lo aleatorio, entre individuos sin apoyo que sobrellevan su individualidad como carga.

La atención dirigida a los márgenes ha hecho posible muchas veces ahorrarse la reflexión sobre lo que sucede en el centro <sup>66</sup>.

Es al interior de estos sectores vulnerables donde podemos intervenir.

Las intervenciones son posibles, por un lado, dentro de una perspectiva para consolidar la zona de vulnerabilidad e intentar evitar la caída en la marginalidad. Por otro lado, en la zona de desafiliación para tratar de evitar la instalación en los márgenes que transformarán las dificultades de inserción en exclusión definitiva <sup>67</sup>.

Es allí donde la institución gremial tiene un lugar principal como soporte social, articulado con diversos grupos en red solidaria, tanto en lo referente a la relación humana en comunidad de intereses como en el acceso a nuevos conocimientos e información de valor instrumental. Cuanto menos se define la pertenencia por lo laboral, más necesidad de la contención social.

La escuela, como centro cultural social en tanto mediadora, porta un valor como institución social y como red de intercambios que sostiene

<sup>66</sup> Robert Castell, "El advenimiento de un individualismo negativo", *Revista La Ciudad Futura*, num.9.

<sup>67</sup> *Ibid.*, p. 52.

ne a maestros y alumnos, ambos con distinto grado de exclusión, ya que el grado de malestar docente tiene íntima relación con la percepción de su conflictividad y la inminencia de su "caída".

La complejidad del campo de la prevención, en relación con el malestar docente podrá ser pensada desde sus ámbitos de intercambio social para posibilitar su historización. Para ello un tiempo y un espacio de apropiación de su proceso de trabajo historizado serán el instrumento terapéutico colectivo.

Los recursos que se adquieren en el intercambio educativo son los elementos posibilitadores de futuras estrategias defensivas en esta realidad de turbulencia social. Las estrategias se darán, pues, en el marco de las condiciones de trabajo y del sentido histórico de nuestras prácticas sociales.

Los niveles de intervención o propuestas circularán desde la asistencia concreta laboral, capacitación y actualización, pasando por espacios institucionales que nos convoquen e impliquen en las decisiones, hasta la constitución de una red social mediadora que sea soporte y no carga o exigencia.

Hemos expuesto a lo largo de este libro una concepción teórico-metodológica que nos permitió hacer manifiesto el proceso de trabajo docente, oculto tras los aspectos pedagógicos y las innumerables y nuevas responsabilidades y roles que el sistema educativo y la sociedad en general le adjudican al maestro y que éste asume.

Desarmamos este proceso de trabajo, hasta llegar a exponer sus elementos básicos y resignificarlos en función de la salud. Esta tarea es producto de una labor colectiva a la cual lo participativo del método de investigación le da su enorme riqueza.

Se hace necesario ahora facilitar un mecanismo de reapropiación de esta producción por parte de los docentes, para incorporarla como un instrumento que permita, en forma permanente, detectar las exigencias y riesgos que afectan la salud del docente y las manifestaciones precoces del sufrimiento, el malestar y los síntomas, que luego serán enfermedad, de no mediar una acción específica para transformar y modificar los elementos deteriorantes del proceso de trabajo.

En definitiva, la estrategia que proponemos, esta reapropiación y monitoreo permanente, no es otra cosa que establecer condiciones y metodologías para que los docentes asuman la dirección y control del proceso de trabajo y jueguen un rol protagónico en el establecimiento de los contenidos, los ritmos y las condiciones concretas de trabajo, para producir salud.

A partir de estos desarrollos y experiencias la investigación se convierte en el primer paso para instalar un Programa de Monitoreo Epidemiológico Autoaplicado, como herramienta política para discutir con fundamento científico y en relación de igualdad de conocimiento con los gobiernos nacional y provinciales, los proyectos educativos y las condiciones de trabajo docente.



En el primer esquema observamos la etapa de desarrollo e implementación del Programa SIEC y en la segunda etapa las condiciones y necesidades para su transformación en un Programa de Monitoreo Epidemiológico. En el segundo esquema observamos la estructura y los componentes que incluye el monitoreo que proponemos.

Puede verse que está asentado fundamentalmente en la labor que realiza el maestro en cada escuela, ya que es en la base donde se estructura y alimenta el sistema, en un proceso de complejidad ascendente. En cada sindicato local se resumiría la información de la ciudad y del nivel provincial. Finalmente, se instalaría un tercer nivel en CTERA donde quedaría establecida una Base Nacional de Información que permitiría conocer las escuelas del país y recuperar la historia laboral y de salud de los maestros incluidos en el sistema de monitoreo.

Una actualización periódica bianual permitiría mantener al día el programa e implementar eficaces políticas preventivas. Pensamos que esta propuesta tiene posibilidades de extenderse y aplicarse a otros grupos laborales y sindicatos.

## UN DEBATE NECESARIO: VIGILANCIA CLÁSICA O MONITOREO ESTRATÉGICO EN SALUD

Al propiciar este debate, Oscar Betancourt afirma:

Al hablar de Monitoreo Epidemiológico de la salud de los trabajadores intentamos superar la concepción y práctica de lo que en el campo de la salud pública se ha venido realizando con el nombre de Vigilancia Epidemiológica <sup>68</sup>.

El Monitoreo Epidemiológico en Salud de los Trabajadores (MESAT) es un proceso de conocimiento de las condiciones de trabajo y salud de los grupos laborales con la finalidad de intervenir y transformarlas.

A pesar de que desde hace un siglo siempre ha existido alguna expresión de vigilancia epidemiológica, su práctica real data de los últimos 40 años, vinculada especialmente a las enfermedades infectocontagiosas. Una de sus aplicaciones y bajo el referente de la epidemiología convencional, se ha dado en el campo de la salud de los trabajadores.

En los Estados Unidos durante la década de los 80 surgió un programa para registrar de manera específica los problemas de salud de los trabajadores: el Sistema de Notificación de Eventos Centinela para Riesgos Ocupacionales, SENSOR, que puesto en práctica desde uno de

<sup>68</sup> Oscar Betancourt, *La salud y el trabajo: reflexiones teórico-metodológicas. Monitoreo Epidemiológico Atención Básica en Salud*, Quito, CEAS OPS, 1995, pp. 91-92.

los estados por el sistema de salud, se encarga de reportar enfermedades y lesiones específicas del trabajo a las instituciones de salud, con la finalidad de prevenir y controlar.

La concepción y práctica del enfoque convencional de la vigilancia epidemiológica se caracteriza por ser:

Centralizado  
Poco participativo  
Vertical  
Circunscripto a procesos terminales  
y expresiones fenoménicas

Esta práctica no se adentra en las cuestiones esenciales, en las relaciones de determinación del proceso salud-enfermedad, razón por la cual los resultados obtenidos no han sido los que los trabajadores anhelaban.

Al no concentrarnos solamente en las expresiones terminales del proceso salud-enfermedad de los individuos, debemos monitorear las expresiones de este proceso en las colectividades humanas, entendidas no sólo como agregados naturales, definidos por el sexo, la edad o el estado civil de las personas, sino fundamentalmente por aspectos que recuperan la historia y dinámica de los grupos.

El Monitoreo Epidemiológico de la Salud de los Trabajadores es fundamental para conocer y prevenir las enfermedades en general y de manera particular, los problemas de salud derivados de la condición laboral, incursionando en las condiciones que generan esas alteraciones a la salud.

El objeto del MESAT no debe ser sólo analizar las expresiones terminales de la salud de los trabajadores ni las manifestaciones específicas de las condiciones de trabajo. Es necesario trascender el ámbito de los fenómenos hacia los determinantes profundos en donde se encuentra la esencia de las expresiones de salud de la población laboral.

Cuando hablamos de determinantes nos estamos refiriendo a las leyes de la organización social, las características de la producción, las articulaciones de las colectividades (grupos o clases sociales), las políticas generales y de salud, las ideas y costumbres, las formas de vida y consumo de los trabajadores y sus familias, la organización de los trabajadores y, en fin, todas las condiciones que definen la manera de enfermar y morir de los grupos laborales.

Desde esta concepción, el MESAT es una importante herramienta en la planificación y ejecución de los programa de salud de los trabajadores, que permite su participación activa, la definición de prioridades, el uso racional de los recursos, una mejor coordinación en los niveles de prestación de servicios, la promoción de la salud y la prevención de las patologías.

El MESAT no incluye sólo la recolección de datos sino la difusión y utilización de esa información para planificar y llevar a la práctica actividades de promoción y prevención en la salud de los trabajadores. Esta información es utilizada por profesionales de la salud, por los propios trabajadores y por otros sectores involucrados en el trabajo.

La participación activa de los trabajadores, de sus organizaciones y las de los demás actores sociales es requisito fundamental del MESAT. Por lo tanto, y como afirma Jaime Breilh :

Si un colectivo de trabajadores adquiere la capacidad de implementar y mantener un sistema de monitoreo sobre su salud, tendrá una herramienta efectiva para preparar y orientar la defensa de su vida y para fundamentar un proceso de planeación estratégica de programas que podrían denominarse de prevención profunda y promoción real de la salud.

Es así porque las condiciones de salud resultan el juego intenso y dinámico de un sistema complejo de contradicciones en cinco dominios de la reproducción social: la vida productiva, la vida del consumo y de la cotidianidad, la vida política, ideológica y la vida de relación con las condiciones naturales. En todos estos dominios suceden procesos que destruyen o deterioran la vida colectiva o singular de los trabajadores y procesos que la protegen y desarrollan<sup>69</sup>.

Todó colectivo humano mantiene de alguna forma una mirada vigilante o alerta sobre sus condiciones de salud. Cuanto mayor sea la experiencia histórica de ese grupo y el avance del conocimiento, mayor será la capacidad para mantener un monitoreo activo y retroalimentador sobre las condiciones que modelan su bienestar y su salud.

En la actualidad, el término monitoreo es utilizado tanto por quienes impulsan un modelo renovador, crítico, democrático y participativo en salud, trabajo y educación como por el conjunto de organismos oficiales y financieros internacionales.

Monitoreo, en el discurso oficial, sustituye al término vigilancia, ya que a partir de definir externamente los objetivos y las metodologías se transforma en un elemento de control de las actividades, contenidos y calidad del trabajo, despojando al maestro de una información esencial.

Por ejemplo, el ministerio plantea que el director deberá "monitorear su escuela". ¿Qué va a monitorear el director? ¿Quién definió los parámetros de la normalidad/anormalidad a monitorear? ¿Cuáles son los objetivos de ese monitoreo, qué uso tendrán los datos que este monitoreo genere? ¿Cuáles son los signos que informan sobre la "desviación de la norma" que se produce? En el terreno concreto de la cali-

dad y productividad del trabajo docente, ¿cuáles son esos indicadores, quién los definió?

Desde la lógica costo-beneficio que orienta los proyectos neoliberales, este monitoreo queda circunscripto a: cantidad de alumnos promovidos, días de clase efectivamente desarrollados, ausentismo laboral, retención de matrícula, asistencia a cursos con puntaje, etc. Lo humano, la vida real que está presente en la escuela, el proceso de trabajo, están ocultos. El monitoreo así concebido se limita a constatar el cumplimiento o no de programas, cronogramas y contenidos y a evaluarlos en función de una pretendida calidad educativa.

En nuestra propuesta, el maestro delegado sindical que "monitorea" la relación salud-trabajo en su escuela, considerada como local de trabajo, está posicionado desde un lugar diferente a ese director que ejemplificamos. El maestro está integrado a un proyecto que conoce en su núcleo esencial y en sus desarrollos formales y particulares, en cada escuela y en el proceso de trabajo docente hacia el cual avanza, en un conocimiento pleno que nunca tuvo. Para él, monitorear será seguir de cerca los signos más visibles y significativos de fatiga, deterioro y sufrimiento de sus compañeros docentes, a partir de indicadores contruidos al efecto por esta investigación.

Al originar información y monitorear simultáneamente la escuela y los maestros, es posible establecer un vínculo entre las condiciones detectadas en la escuela por las cuales se constituyen en riesgos, cargas y exigencias laborales, con los problemas de salud individuales y colectivos que ello implica.

Así cada signo será interpretado como emergente de una situación colectiva y no como un vector individual de desorden biológico. Uña disfonía en un maestro es un signo de alerta para desplegar otros cuidados además de la necesaria atención otorrinolaringológica y foniátrica. Es un indicador de hacinamiento, de exceso de alumnos en el aula y en la escuela, de polvo en suspensión, de cambios bruscos de temperatura y carencia de control sobre ello, etc.

Lo alternativo en este caso entra en contradicción con la vida cotidiana escolar, revelando la relación salud-trabajo o, más concretamente, enfermedad laboral-condición de trabajo específica.

El conocimiento nuevo que va procesando este delegado "que monitorea", no a sus compañeros sino a un programa de salud en el trabajo, del cual es un productor activo, y a los procesos de trabajo que va aprendiendo a reconocer y seguir en su práctica cotidiana, se va transfiriendo a una organización con la que tiene identidad de intereses y desde la cual o en la cual su producción se valoriza para sí (colectivo-identidad del sector docente y sus organizaciones).

Esta forma de monitorear condiciones de trabajo y/o de investigar que impulsamos es una alternativa contrahegemónica y de acumula-

<sup>69</sup> Jaime Breilh, op. cit., pp. 215-216.

ción de poder en el sentido que le da Roberto Follari al término, cuando afirma:

Lo alternativo se caracteriza por —en procesos, eventos, formas, y/o contenidos— proveer mecanismos de ruptura, de discontinuidades con ese orden; y, en el mejor de los casos, de impugnación.

La cuestión de la hegemonía vendría sólo en un segundo momento a ser considerada: todos los casos de discontinuidad /impugnación serían incluidos, asumidos por su valor en sí mismo como aspectos disonantes en la lógica de la dominación<sup>70</sup>.

Esto se basa en la convicción de que lo alternativo no se sitúa en un espacio ajeno exterior a lo dominante, sino en una relación dialéctica de identidad-contradicción con él<sup>71</sup>.

Recientemente se ha conocido a través de la Home Page de OPS que el Dr. Neil Maizlich, Ph.D. ha desarrollado el programa Wizard como un Sistema de Información en Salud Ocupacional para vigilancia y detección de riesgos del trabajo. Este programa tiene como sustento informático común con el programa SIEC el programa Epinfo, que es de dominio público y puede obtenerse en forma gratuita, lo cual democratiza su uso.

Está sustentado en los conceptos clásicos de la vigilancia epidemiológica y del "evento centinela" y proporciona una rica información estadística sobre el centro laboral que se estudia, permitiendo realizar comparaciones respecto a los datos ya existentes y registrados como producto de investigaciones y aplicaciones en otros establecimientos.

La diferencia central con el programa SIEC es el hecho de que, mientras el Wizard requiere un proceso complejo de entrenamiento y está pensado para ser aplicado por técnicos y especialistas en salud ocupacional, el SIEC está diseñado para ser autoaplicado por los propios trabajadores.

Esto implica que los trabajadores y sus organizaciones *per se*, e independientemente de las patronales o de los organismos estatales, lleven adelante un proceso de construcción de conocimiento que les permite reapropiarse del proceso de trabajo, tanto del contenido, los tiempos y las formas, como del medio ambiente en el cual se desenvuelve diariamente su tarea.

El proceso de investigación iniciado con la Encuesta Nacional de la CTERA sobre condiciones de trabajo docente y salud constituye una experiencia inédita en la Argentina, por la cual un sindicato genera y se constituye en fuente de información confiable para sí mismo, los maestros y

otros sindicatos docentes, así como también para investigadores, instituciones, medios de información y la opinión pública en general cuando se quiere conocer cuál es el estado de las escuelas y los maestros.

Lo novedoso de esta propuesta radica en la combinación de técnicas cuali-cuantitativas, el papel de sujeto activo del proceso jugado por los trabajadores y los instrumentos desarrollados; es por ello que afirmamos que esta investigación profundiza las experiencias anteriores de investigación participativa y potencia un accionar transformador y la apropiación del proceso de trabajo por parte de los trabajadores de la educación.

Esta herramienta colectiva tiene su correlato en el plano institucional, en la instalación de espacios posibilitantes (dispositivos institucionales) para la participación y creación, como elementos constitutivos del modelo pedagógico o práctica educativa que se proponga.

En el campo específico de la salud mental se podrá crear en el local escolar, a través de formas de participación democrática, dispositivos que procuren efectos sobre la subjetividad en el sentido de prevenir patologías o mayores sufrimientos.

Del mismo modo, todo este campo de producción que por su complejidad nos excede como equipo de investigación en salud laboral, podrá ser sustento de modelos de atención de salud y de prevención en el campo específico de la salud laboral docente, desde obras sociales, centros de salud propios, etc.

Félix Angulo Rasco, de la Universidad de Málaga, crítico de la reforma educativa española, aporta una visión llena de confianza en la recuperación de la energía del sector docente, que queremos rescatar:

Aunque el panorama no puede llevarnos a otro lugar que al pesimismo, es sabido que las instituciones y las personas son más diversas y sus actuaciones más difícilmente predecibles que lo que este libro puede dar a entender. La autonomía relativa y la capacidad de aprendizaje social de los sujetos, grupos sociales e instituciones, con respecto de lo que pueda parecer la profecía de un destino inalterable es, todavía más que un punto de esperanza, una condición de desarrollo social. En ese lugar, a veces tan estrecho, quiero situar las posibilidades que no sólo las estructuras legislativas permiten, sino también, el trabajo alternativo de aquellos que al ser parte comprometida de la sociedad civil, no están dispuestos a delegar su capacidad de acción a las pretensiones de la despolitización tecnocrática<sup>72</sup>.

Repensar la escuela desde el difícil lugar de lo público es un desafío indelegable para el sector docente. La riqueza de nuestra actividad

<sup>70</sup> Roberto Follari, "Alternativas pedagógicas y hegemonía en la historia de la educación", *Revista Argentina de Educación*, Diciembre 1994, pp. 22-23.

<sup>71</sup> *Ibid.*

<sup>72</sup> Félix Angulo Rasco, *Escuela Popular*, Granada, Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Andalucía, 1992.

# Anexo

## Contenido de la Encuesta Nacional de CTERA

150

MARTÍNEZ-VALLES-KOHN

pública depende de las redes sociales que podamos tejer con el coraje de la defensa de la vida. Romper el aislamiento y la presunta irreversibilidad de procesos que han ido determinando la desaparición de la dimensión pública de la vida social y han debilitado nuestras respuestas es lo que puede desatar la resistencia más abierta y efectiva contra la privatización de un producto social y cultural como es la educación.

### Identificación laboral del establecimiento

1. Categoría y tipo de escuela.
2. Cantidad de cursos, secciones, docentes, alumnos, preceptores, psicopedagogos, preceptores ayudantes, maestros de enseñanza práctica, talleres, bibliotecas, ayudantes de laboratorio, personal auxiliar, porteros, cocineros, etc.
3. Zona geográfica donde está ubicada la escuela.
4. Características de la zona que circunda al establecimiento escolar.
5. Características del edificio escolar.
6. Superficie y dependencias del establecimiento.
7. Infraestructura y servicios.
8. Mantenimiento y protección de riesgos.
9. Toxicidad ambiental.

### Cuestionario individual: condiciones de vida, trabajo y salud

1. Identificación del docente: edad y sexo.
2. Situación laboral.
3. Tiempo de trabajo, tiempo de descanso, tiempo de comida.
4. Contenido, organización y carga de trabajo.
5. Actividades de supervisión y control de su trabajo.
6. Instrumentos de trabajo.
7. Problemas en su relación con los alumnos y con el barrio/zona en que se encuentra el establecimiento que más lo afectan en su desempeño.
8. Grupo familiar.
9. Vivienda.
10. Ocupación principal actual del cónyuge o compañero/a.
11. Hijos.
12. Importancia del salario docente en la economía familiar.
13. Formación docente y otros estudios.
14. Actividad socio-cultural.
15. Salud del docente (en general y referida a la carga de trabajo, accidentes y enfermedades profesionales).
16. Epidemiología regional.
17. Salud mental.
18. Cambios en el trabajo por problemas de salud.
19. Accidentes.
20. Alteraciones de la salud. Control ginecológico-obstétrico para docentes mujeres.
21. Hábitos.
22. Presentismo.

## La información básica que proporciona el programa es la siguiente:

### 1. Encuesta institucional:

Distribución de escuelas por departamento.

Ubicación geográfica y características socio-económicas de la zona donde está ubicada la escuela.

Estado general de mantenimiento del edificio escolar.

Agua potable, luz eléctrica, cloacas y servicios.

### 2. Encuesta individual:

Distribución por edad y sexo.

Situación de revista.

Perfil de licencias.

Perfil de alteraciones de la salud.

## BIBLIOGRAFÍA

### ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN REALIZADA:

- Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE), *Condiciones de trabajo y salud docente en la ciudad de Rosario. Un estudio exploratorio*, informe de investigación de los alumnos de la Cátedra de Trabajo de Campo Laboral, Universidad Nacional de Rosario, 1993.
- Betancourt, Oscar, *La salud y el trabajo. Reflexiones teórico metodológicas. Monitoreo epidemiológico. Atención básica en salud*, Quito, CEAS OPS, 1995.
- Breilh, Jaime, *Nuevos conceptos y técnicas de investigación*, Quito, Ediciones CEAS, 1995.
- Di Pato, Susana; Roxana Cupeiro y Carlos Wolf, *El proceso de trabajo de las operadoras telefónicas*, ponencia presentada en las V Jornadas de APS (Atención Primaria de la Salud), Buenos Aires 1991.
- Di Pato, Susana; Roxana Cupeiro y Carlos Wolf, *Utilización del sufrimiento psíquico como instrumento para obtener plus trabajo*, ponencia presentada en el 2º Encuentro Trabajo y Salud, Rosario, 1993.
- Ezpeleta, Justa, *La Escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*, publicación interna n° 20, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE), México DF, 1986.
- Ezpeleta, Justa, *Escuelas y maestros*, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC 1989.
- Grande, Silvia, *Investigación sobre desnutrición infantil*, primer informe, Secretaría de Cultura de la Provincia de Santa Fe, 1995.
- Kohn, Jorge, Silvia Lampugnani, Juan Carlos Sigereisky y Graciela Simonetti, *Condiciones de trabajo y salud de los trabajadores del Hospital Centenario*, Informe de investigación, Universidad Nacional de Rosario, 1990.
- Laurell, Asa Cristina, *La salud-enfermedad como proceso social*, Cuadernos Médico Sociales n° 19, Asociación Médica de Rosario, 1988.
- Martínez, Deolidia, *El último ajuste*, documento de CTERA, Congreso Educativo Nacional 1996.
- Martínez, Deolidia, *El riesgo de enseñar*, México, Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), 1992. [Hay otra edición del libro publicada por SUTEBA/CTERA, 1993].
- Martínez, Deolidia y Teresa O. de Bessone, *El sector docente. Su identidad laboral: representación y realidad*, Informe de investigación CONyCET/ Universidad de Córdoba (Instituto de Estadística y Demografía de la Facultad de Ciencias Económicas) 1988-1989.
- Martínez, Deolidia y Susana Martínez Alcántara, *Trabajo y salud de docentes en México*, Informe del proyecto de investigación. México, Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), 1992.
- Noriega, Mariano y Jorge Villegas, *En defensa de la salud de los trabajadores*, México, SIUAM, 1990.
- Remedi, Eduardo, *La identidad de una actividad: ser maestro*, publicación interna, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE), México, 1987.
- Remedi, Eduardo, *Maestros, entrevistas e identidad*, publicación interna, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE), México, 1989.
- Rokwell, Elsie, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, Ed. El Caballito, 1985.
- Rokwell, Elsie, *Desde la perspectiva del trabajo docente*, publicación interna, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE), México, 1987.
- Rokwell, Elsie, *Mitos y realidades del ser docente*, publicación interna, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE), México, 1988.
- Rokwell, Elsie, *De huellas, bardas y veredas*, publicación interna Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE), México, 1986.
- Rokwell, Elsie y Etefvina Sandoval, *La escuela, lugar de trabajo docente*, publicación interna, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE), México, 1986.

Sandoval, Etelvina, *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, publicación interna, Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional (DIE), México, 1986

Sandoval, E. y Aguilar, C. *Ser maestra, autovaloración y participación sindical*, Programa de Investigación y Estudios de la mujer (PIEM) del Colegio de México, México, 1987.

## SOBRE TRABAJO DOCENTE

Alliaud, Andrea y Duschayzky, Laura (comp.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Alves da Silva, Celestino, *A escola pública como local de trabalho*, Sao Paulo, Cortez Editora, 1990.

Angulo Rasco, Félix, *Escuela popular*, Granada, Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica de Andalucía, 1992.

Apple, Michael, *Política, economía y educación. El control del trabajo de los maestros. Proletarización: clase y sexo*, Universidad Autónoma de Hidalgo, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/Asociación Nacional de Universidades y Enseñanza Superior (ANUIES), México, 1990.

Apple, Michael, *Educación y poder*, Barcelona, Paidós, 1987.

Batallán, Graciela, *Lógicas contradictorias en la construcción del trabajo docente en Argentina (Etnografía del cuaderno de actuación profesional)*, ponencia en el Congreso Nacional de Antropología Social, Buenos Aires, 1994.

Birgin, Alejandra, *Viejas y nuevas tensiones en el trabajo docente*, Documentos e informes de investigación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, 1995

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA). *Canto Maestro*, nº 8, noviembre 1994. Número especial: *Trabajo docente*. Buenos Aires, 1994.

Davini, Cristina y Andrea Alliaud, *Los maestros del siglo XXI*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1993.

Ducoing, Patricia y Azucena Rodríguez (comp.), *Formación de profesionales de la educación*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)/ UNESCO/Asociación Nacional de Universidades y Enseñanza Superior (ANUIES). México, 1989.

Ezpeleta, Justa, *Escuelas y maestros. Condiciones de trabajo en la Argentina*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1992

Jiménez, Marta, "Racionalización, control del trabajo y proletarización de los enseñantes", *Revista Témpera* num. 8. Tenerife, 1986.

Leuschner, G., *Condiciones de carga (stress conditions) en la actividad laboral del maestro*, Dresden, Instituto de Medicina del Trabajo Docente, 1984.

Mango, Marcelo, *Re-conociendo el trabajo de los maestros*, publicación interna, Unión de Trabajadores de la Educación Rionegrinos (UNTER)/Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), Río Negro, 1993.

Morgade, Graciela, *El determinante de género en el trabajo docente de las escuelas primarias*, Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), Cuadernos de Investigación nro. 12, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1992.

Morgenstern, Sara, *Procesos de trabajo y procesos escolares: el futuro incierto de la profesión docente en Formación de profesionales de la educación*, Universidad Nacional Autónoma de México (UNESCO/Asociación Nacional de Universidades y Enseñanza Superior (ANUIES), México, 1990.

Morgenstern, Sara, "El reparto del trabajo y el reparto de la educación" en *Revista Argentina de Educación*, num. 23, octubre de 1995.

Narodowsky, Mariano, *Ser maestro en Argentina*, Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA), 1989.

Narodowsky, Mariano, *La crisis laboral docente*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1988.

Namo de Melo, Guiomar, *Magisterio de 1er. grau. Da competencia técnica ao compromisso político*, Sao Paulo, Cortez Editora, 1986.

Neffa, Julio César, *Las condiciones y medio ambiente de trabajo (CYMAT), presentación de la concepción dominante y de una visión alternativa*, Programa de Investigaciones Económicas sobre Tecnología, Trabajo y Empleo (PIETTE), Secretaría de Estado de Ciencia y Técnica (SECYT). Buenos Aires, 1995.

Neffa, Julio César y Nora Mendizabal, "Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la provincia de Buenos Aires", en *El sistema educativo como ambiente laboral*. Seminario de PAITE/SECYT/Universidad de Buenos Aires (UBA). Buenos Aires, 1995.

Novaes, María Eliana, *Professora primária. Maestra ou tia*, Sao Paulo, Cortez Editora, 1987.

Núñez, Iván, *El trabajo docente: dos propuestas históricas*, Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE). Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 1987.

Núñez, Iván, "Sindicatos de maestros, estado y políticas educacionales en América Latina", en *Final de siglo*. Centro Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO/Chile, Cortez Editora, Sao Paulo, Brasil, 1988.

Organización Internacional del Trabajo (OIT), *Las normas internacionales del trabajo y el personal docente*, Ginebra, 1991.

Souto dos Santos, Ely, *Os proletarios da cultura*, Porto Alegre, Dom Bosco Editora, 1975.

Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA) /Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), *Cuaderno del delegado nro. 1 Serie verde. Salud laboral*, Buenos Aires, 1993.

Sindicato Único de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA) / Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), *Tiza, pizarrón y después...*, Equipo de salud laboral. Investigación con docentes en tareas pasivas. Buenos Aires, 1992.

Universidad Karl Marx, Síntesis de ponencias de la conferencia "Investigación Médica Psicológica y Pedagógica de la salud del docente", Leipzig, 1984.

Vayer, Pierre; Armand Duval y Charles Roncin, *Una ecología de la escuela*, Barcelona, Paidós, 1993.

Yannoulas, Silvia C., *Educar: ¿una profesión de mujeres? La feminización del normalismo y la docencia*. Buenos Aires, Ed. Kapelusz, Colección Triángulos Pedagógicos, 1995.

## TIEMPO DE TRABAJO DOCENTE

Escolano, Agustín, "Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario de la escuela elemental (1825-1931)", *Revista de Educación*, num. 301, Madrid, 1993.

Escolano, Agustín, "Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar", *Revista de Educación*, num. 298, Madrid, 1992.

Hargreaves, Andy, "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor", *Revista de Educación*, num. 298, Madrid, 1992.

## DIVISIÓN SOCIAL DEL TRABAJO (CON REFERENCIA AL DOCENTE)

Derber, Charles y Schwartz, William, "Nuevos mandarines o nuevo proletariado?: poder profesional en el trabajo", *Revista de Estudios e Investigaciones Sociales (REIS)*, num. 52, Madrid, 1992.

Paiva, Vanilda, *Educación, bienestar social y trabajo*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1992.

Posner, Charles, "La educación y el sector informal", *Revista Témpera*, num. 19-20, Tenerife, 1992.

Becker, Gary S. "Inversión en capital humano", en Luis Toharia, (comp.), *El mercado de trabajo: teorías y aplicaciones*, Madrid, Alianza Editorial, 1983.

- Chomsky, Noam y Heinz Dieterich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*, México, Joaquín Mortiz, 1995.
- Frigotto, Gaudencio, *A produtividade da escola improdutiva*, Sao Paulo, Cortez Editora, 1986.
- Macy, M. W., "Nuevas clases disidentes", *Revista de Estudios e Investigaciones Sociales*, Madrid, 1992.
- Offe, Claus, *La sociedad del trabajo. Problemas estructurales y perspectivas de futuro*, Madrid, Alianza Universidad, 1992.
- Offe, Claus, *Contradicciones en el Estado del Bienestar*, Alianza Editorial, México, 1991.
- Tadeu da Silva, Tomaz e Pablo Gentili, *Escola S.A.*, Publicación de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CITE)/Central Unica de Trabajadores (CUT), Brasilia, 1996.

## MALESTAR DOCENTE

- Esteve, José Manuel, *El malestar docente*, Barcelona, Paidós, 3ª edición rev., 1994.
- Esteve, José Manuel, *Profesores en conflicto*, Madrid, Ed. Narcea, 1984.
- Galende, Emiliano, *Historia y repetición. Temporalidad subjetiva y actual modernidad*, Buenos Aires, Paidós, 1992.
- Kohn, Jorge y Valles, Iris, "Crisis educativa y salud laboral docente", *Revista Salud del Trabajador*, Universidad del trabajador, Universidad de Carabobo, Maracay, Vol. 2, año 2, 1994.
- Ortiz Oria, Vicente, *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*, Salamanca, Amaru Ediciones, 1995.
- Stolkiner, Alicia, "Tiempos posmodernos, ajuste y salud mental", en O. Saidón y P. Troianosky, *Políticas en salud mental*, Buenos Aires, Lugar Ed., 1994.
- Vera Vila, Julio, *La crisis de la función docente*, Valencia, Ed. Promolibro, 1988.
- Vera Vila, Julio, *El profesor principiante*, Valencia, Ed. Promolibro, 1988.

## TRABAJO Y SUBJETIVIDAD

- Castell, Robert, "El advenimiento de un individualismo negativo", *Revista La Ciudad Futura*, num. 9, Buenos Aires, 1996.
- Castell, Robert, *La dinámica de los procesos de marginalización: de la vulnerabilidad a la exclusión*, Lugar Editorial, Buenos Aires, 1991.
- Follari, Roberto, "Alternativas pedagógicas y hegemonía en la historia de la educación", *Revista Argentina de Educación*, Diciembre de 1994.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI, 1976.
- Freud, Sigmund, *El Malestar en la cultura. Obras Completas*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1968.
- Freud, Sigmund, *El porqué de la guerra. Carta a Einstein (1932). Obras Completas*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, 1968.
- Gómez, Marcelo E., "La reproducción cultural en el infracapitalismo argentino: el caso de la anomia disciplinaria en las escuelas de sectores marginados", *Suplemento Escuela Mia* num.7, Asociación del Magisterio de Santa Fe (AMSAFE), Rosario, 1995.
- Matraj, Miguel, *Salud Mental y Trabajo*, Cuernavaca, Editorial Universidad Autónoma de Morelos, 1987.

## EDUCACIÓN, HISTORIA Y CULTURA

- Arendt, Hannah, *La condición humana*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- Beltrán, Francisco, *Política y reformas curriculares*, Universitat de Valencia, 1995.
- Beltrán, Francisco, "La organización en las reformas. Las reformas en la organización", Conferencia en el Primer Congreso Educativo de la Provincia de Buenos Aires, Sindicato Unico de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA)/Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), noviembre 1995, publicación interna. Buenos Aires, 1995.
- Bourdieu, Pierre, *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.
- Carli, Sandra, "De la escolarización a la mediatización de la vida social", *Revista Propuesta Educativa*, 1995.
- Fernández Enguita, Mariano, *Poder y participación en el sistema educativo*, Barcelona, Paidós, 1992.
- Ilano, Alejandro, *La nueva sensibilidad*, Madrid, Espasa Universidad, 1988.
- Popkewitz, Tomás S., *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Ediciones Morata, 1994.
- Popkewitz, Tomás S., "Escuela y modernidad. Pasado y presente. La relación entre poder y conocimiento en la enseñanza y en la formación docente", *Revista Propuesta Educativa*, num. 13, 1995.
- Puiggrós, Adriana, *Volver a educar*, Buenos Aires, Ariel, 1995.
- Tadeu da Silva, Tomaz, "Cambios teóricos en la política educativa. El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?", *Revista Propuesta Educativa*, 1995.
- Vattimo, Gianni, *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós, 2ª edición, 1996.

AGMER - ACCION SOCIAL  
BIBLIOTECA

RIVADAVIA 114 - PARANA E.R.